

PASEC2024

DONNÉES COLLECTÉES EN 2025



RÉSUMÉ EXÉCUTIF LES COMPÉTENCES DES **ENSEIGNANTS** DU PRIMAIRE

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	7
SECTION 3. Disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs	12
SECTION 4. Ressources engagées et résultats obtenus	17
SECTION 5. Ce que ces résultats impliquent pour l'action	21
Méthodologie de l'évaluation	27

© 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 : 92-9133-250-X

Coordination graphique : Suzanne Grossmann

Direction artistique : Magaly Madelain

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 – Les compétences des enseignants 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.

CONTEXTE ET OBJECTIFS DU PASEC2024

Pour la première fois, le PASEC consacre un rapport international entier aux enseignantes et aux enseignants du primaire. Introduite en 2019, la mesure directe de leurs connaissances était jusqu'ici intégrée aux rapports sur les acquis des élèves. Ce choix répond à un enjeu majeur pour plusieurs pays d'Afrique subsaharienne, qui doivent recruter et former un nombre élevé d'enseignants tout en œuvrant à améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité des systèmes éducatifs.

Le PASEC2024 permet justement de disposer de données comparatives en vue d'apprécier plusieurs dimensions de l'efficacité, l'équité et, indirectement, l'efficacité des systèmes éducatifs. Ainsi, le volet enseignant de l'évaluation poursuit trois objectifs : décrire les caractéristiques et les conditions d'exercice des enseignants du primaire, mesurer leurs connaissances disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques, et mettre ces connaissances en relation avec leurs caractéristiques et avec les ressources mobilisées par les États.

Seize pays ont participé à l'évaluation réalisée auprès des enseignants du primaire : 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. Onze avaient participé au PASEC2019 ; Djibouti, la Guinée-Bissau, le Mali, le Nigéria et Sao Tomé-et-Principe y participent pour la première fois en 2024. Au total, 23 254 enseignants ont été enquêtés dans les écoles de l'échantillon de fin de primaire, entre avril et juin 2025.

Le présent document est le résumé exécutif du rapport international PASEC2024 consacré aux enseignants du primaire. 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 huit messages clés qui résument l'ensemble des constats ; les scores moyens et leur dispersion à l'intérieur de chaque pays ; la description de ce que les enseignants savent et savent faire à chaque niveau des échelles, disciplinaires comme didactiques ; 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 Les enseignants maîtrisent mieux les contenus disciplinaires en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.

Dans l'ensemble des 16 pays, **43% des enseignants atteignent le niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit, contre 21% en mathématiques**. À l'autre extrémité, 3% se situent sous le niveau 1 en compréhension de l'écrit, contre 14% en mathématiques. Près d'un enseignant sur deux (46%) ne dépasse pas le niveau 1 en mathématiques, qui correspond aux connaissances factuelles et aux procédures d'application directe. Or, les contenus évalués correspondent principalement à ceux que les enseignants doivent faire acquérir à leurs élèves en fin de primaire. La part d'enseignants au niveau 3 est plus élevée en compréhension de l'écrit dans 14 pays sur 16 ; seuls le Burundi et Madagascar présentent la configuration inverse.

2 La maîtrise des contenus varie fortement d'un système éducatif à l'autre et, à l'intérieur des pays, d'un enseignant à l'autre.

Les scores moyens nationaux s'étendent de 385,1 points à Madagascar à 545,4 points au Sénégal en compréhension de l'écrit, soit un écart de 160 points. En mathématiques, ils vont de 396,3 points au Nigéria à 537,4 points au Sénégal. La part d'enseignants au niveau 3 en mathématiques varie de 4% au Nigéria à 45% au Bénin, et la part sous le niveau 1, de 3% (Bénin, Burundi,

Sénégal) à 39% (Nigéria). Les positions nationales sont liées d'une discipline à l'autre (corrélation de 0,69), sans se superposer. Les moyennes nationales masquent finalement des écarts importants entre enseignants d'un même pays, en particulier au Nigéria et au Mali en compréhension de l'écrit, et au Gabon en mathématiques.

3 Les enseignants reconnaissent mieux les concepts didactiques qu'ils ne les mobilisent pour analyser les erreurs des élèves et planifier l'enseignement.

En didactique de la compréhension de l'écrit, ils réussissent 62,9% des items portant sur les concepts didactiques, mais seulement 41,4% de ceux qui demandent d'identifier l'objectif pédagogique d'une situation et 25,2% de ceux qui portent sur la source d'une erreur ; ces deux derniers taux sont inférieurs ou égaux à ceux d'une réponse au hasard. En mathématiques, l'analyse de la démarche de l'élève est la mieux réussie (43,8%, soit 19,6 points au-dessus du hasard), alors que la définition des objectifs pédagogiques (28,3%) et le choix des activités (27,9%) se situent au niveau du hasard. **Face à l'erreur d'un élève dans un problème de proportionnalité, seuls 35% des enseignants retiennent l'interprétation attendue.** Ce constat est cohérent avec celui de 2019 : savoir résoudre un problème ne suffit pas pour reconstruire le raisonnement d'un élève qui s'y trompe.

4 Les écarts entre milieux ruraux et urbains, et entre public et privé, tiennent d'abord à la répartition des enseignants.

En compréhension de l'écrit, les enseignants urbains devancent les ruraux d'environ 30 points ; cet avantage se réduit fortement à formation, ancienneté et statut comparables. L'avantage du privé (environ 14 points) s'inverse après ajustement, au profit du public (environ 16 points). Ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les écarts entre contextes reflètent d'abord l'affectation des enseignants moins formés, moins expérimentés et plus précaires en milieu rural. Les enseignantes en zone rurale forment le groupe le plus faible : 446 points en compréhension de l'écrit, soit une cinquantaine de points de moins que les enseignants masculins urbains.



1

2

3

4

5

5

Un enseignant sur six déclare n'avoir reçu aucune formation initiale, et un sur quatre indique n'avoir pas bénéficié de formation continue dans les deux dernières années.

Un enseignant sur six (16%) déclare n'avoir jamais suivi de formation initiale en pédagogie. À Madagascar, c'est le cas de six enseignants sur dix (61%) ; au Togo et au Burundi, d'un sur quatre (26%). À l'inverse, cette part reste inférieure à 10% dans six pays, dont le Sénégal et Djibouti. L'avantage des enseignants formés est marqué dans certains pays. En Côte d'Ivoire, ils obtiennent en moyenne 34 points de plus que les non-formés en compréhension de l'écrit et 47 de plus en mathématiques, à milieu, sexe et âge comparables. Cet avantage n'apparaît toutefois que dans quatre des dix pays où la comparaison est possible, ce qui interroge le contenu des formations plutôt que leur utilité. En cours de carrière, 73% des enseignants déclarent avoir suivi une formation continue au cours des deux dernières années, de 47% au Burundi à 90% à Djibouti. Seuls 41% jugent pourtant bonnes les opportunités de formation qui leur sont offertes, et près d'un sur deux porte un jugement plutôt négatif sur le soutien pédagogique qu'il reçoit (47%).

6

À l'intérieur d'un même pays, les enseignants présentent des profils très différents selon leur statut d'emploi, le type d'école (publique ou privée), leur milieu d'exercice (rural ou urbain) et leur expérience.

Moins d'un enseignant sur deux est fonctionnaire (45,7%), avec de forts écarts entre pays : 6,1% à Madagascar, 89,0% au Burundi. Les autres se répartissent entre enseignants

du privé (27,9%), contractuels (11,4%) et enseignants communautaires (8,3%). Ces profils se répartissent aussi de façon inégale à l'intérieur des systèmes éducatifs. Les enseignants communautaires représentent 14,6% des enseignants ruraux, contre 2,7% des urbains, et jusqu'à 57,5% des ruraux au Tchad. Dans ce pays, 30% des enseignants ruraux n'ont aucune formation initiale, contre 8,5% en ville. Le privé ne recrute pas non plus les mêmes profils partout. En Côte d'Ivoire, 39,5% de ses enseignants n'ont aucune formation initiale, contre 4,6% dans le public ; au Congo, la situation est inverse. L'expérience moyenne varie de 8 ans en Guinée-Bissau et à Sao Tomé-et-Principe à 16 ans au Burundi. Dans certains contextes, ces différences pèsent sur les compétences. Au Cameroun et au Mali, les enseignants communautaires obtiennent des scores inférieurs de 33 à 56 points à ceux des fonctionnaires, à formation et milieu comparables.

7

Les conditions de travail des enseignants sont difficiles : classes chargées, salaires irréguliers dans plusieurs pays et cumul d'activités pour près d'un enseignant sur deux.

Les enseignants du primaire déclarent en moyenne 47 élèves par classe, avec des variations de 37 au Gabon à 65 au Tchad. Près d'un enseignant sur cinq (18%) ne perçoit pas son salaire régulièrement. La proportion reste inférieure à 5% au Sénégal et au Bénin, mais atteint 47% au Tchad, 39% à Madagascar et 33% au Congo. Les enseignants communautaires sont les plus touchés par les irrégularités de salaires (39%), ainsi que les enseignants des milieux ruraux. **Près d'un enseignant sur deux (47%) exerce une autre activité génératrice de revenus, le plus souvent agricole ; cette part dépasse 60% dans six pays.** Par ailleurs, seuls 35% des enseignants interrogés jugent leur salaire bon ou très bon, de 11% à Madagascar à 66% à Sao Tomé-et-Principe.



47
ÉLÈVES
EN MOYENNE
PAR CLASSE

8

Les pays qui investissent le plus dans l'enseignement primaire ne sont toutefois pas forcément ceux dont les enseignants sont les plus compétents.

Les États ne consacrent pas les mêmes dépenses à l'enseignement primaire. Rapportée à la richesse du pays, la dépense publique par élève va de 2,5% du PIB par habitant en Guinée-Bissau à 28,2% à Djibouti. **Les pays qui dépensent le plus par élève ne sont toutefois pas forcément ceux dont les enseignants sont les plus compétents.** Le Togo et la Guinée consacrent la même part de leur richesse à chaque élève (6,3%) ; pourtant, 85% des enseignants togolais atteignent au moins le niveau intermédiaire dans les deux disciplines, contre 61,5% en Guinée. Le Bénin et le Cameroun obtiennent eux aussi de bons résultats avec une dépense par élève modeste, alors que le Mali et le Congo dépensent davantage sans atteindre ce niveau. Le Sénégal, le Bénin et le Togo figurent, quel que soit l'indicateur retenu, parmi les pays qui obtiennent les meilleurs résultats au regard de ce qu'ils engagent. Ces constats n'invitent pas à dépenser moins, mais à examiner comment les ressources sont utilisées.



1

2

3

4

5

SECTION 1

Scores moyens et dispersions



La moyenne PASEC2024 des enseignants s'établit à 476,0 points en compréhension de l'écrit et à 469,4 points en mathématiques. En compréhension de l'écrit, les scores nationaux s'échelonnent de 385,1 points à Madagascar à 545,4 points au Sénégal, soit un écart de 160,3 points. En mathématiques, ils vont de 396,3 points au Nigéria à 537,4 points au Sénégal, soit 141,1 points. Le tableau ci-contre présente les scores nationaux et leur écart à la moyenne dans chaque discipline.

Tableaux 3.3 et 3.4 consolidés

Scores moyens nationaux des enseignants et écart à la moyenne PASEC2024

Pays	Lecture : score (écart type)	Lecture : écart à la moyenne	Maths : score (écart type)	Maths : écart à la moyenne
Sénégal	545,4 (5,7)	+69,4 ▲	537,4 (4,2)	+68,0 ▲
Côte d'Ivoire	541,6 (3,5)	+65,6 ▲	491,8 (3,9)	+22,4 ▲
Bénin	532,6 (3,9)	+56,6 ▲	534,2 (4,9)	+64,8 ▲
Gabon	529,7 (4,8)	+53,7 ▲	490,8 (6,5)	+21,4 ▲
Djibouti	522,4 (2,8)	+46,4 ▲	494,0 (3,0)	+24,6 ▲
Togo	512,6 (3,2)	+36,6 ▲	524,6 (3,4)	+55,2 ▲
Cameroun	501,4 (4,6)	+25,4 ▲	482,0 (4,2)	+12,6 ▲
Sao Tomé-et-Principe	482,7 (9,2)	+6,7 ●	440,0 (10,7)	-29,4 ▼
Congo	468,7 (4,7)	-7,3 ●	449,5 (4,6)	-19,9 ▼
Guinée-Bissau	453,7 (7,4)	-22,3 ▼	398,8 (7,6)	-70,6 ▼
Guinée	446,6 (5,6)	-29,4 ▼	448,6 (3,8)	-20,8 ▼
Burundi	436,1 (2,8)	-39,9 ▼	517,9 (3,1)	+48,5 ▲
Nigéria	430,6 (5,5)	-45,4 ▼	396,3 (4,5)	-73,1 ▼
Tchad	415,3 (5,8)	-60,7 ▼	419,8 (6,6)	-49,6 ▼
Mali	411,5 (9,1)	-64,5 ▼	432,2 (4,9)	-37,2 ▼
Madagascar	385,1 (3,1)	-90,9 ▼	452,3 (3,8)	-17,1 ▼
MOYENNE PASEC2024	476,0	-	469,4	-

Note de lecture : ▲ score significativement supérieur à la moyenne PASEC2024 ; ● non significativement différent ; ▼ significativement inférieur. Les écarts à la moyenne ne se comparent pas d'une discipline à l'autre en points, les deux échelles étant construites séparément.



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

Compréhension de l'écrit

Sept pays se situent significativement au-dessus de la moyenne PASEC2024 : le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Gabon, Djibouti, le Togo et le Cameroun. Le Sénégal et la Côte d'Ivoire occupent le sommet avec des performances statistiquement indissociables, suivis du Bénin. Le Gabon et Djibouti forment un second ensemble de niveau élevé ; le Togo et le Cameroun restent au-dessus de la moyenne, mais s'éloignent du sommet. Sao Tomé-et-Principe et le Congo ne se distinguent pas statistiquement de la moyenne. Les sept autres pays se situent significativement en dessous : la Guinée-Bissau, la Guinée et le Burundi présentent des niveaux proches, le Nigéria, le Tchad et le Mali constituent un bloc de faibles performances, et Madagascar ferme nettement la marche.

Mathématiques

Tous les pays obtiennent des scores statistiquement différents de la moyenne PASEC2024. Le Sénégal et le Bénin occupent le sommet, avec des performances statistiquement équivalentes, suivis du Togo et du Burundi, qui ne se différencient pas significativement. Djibouti, la Côte d'Ivoire et le Gabon présentent des performances comparables ; le Cameroun se situe légèrement en retrait, tout en restant au-dessus de la moyenne. Dans la seconde moitié de la distribution, Madagascar, le Congo et la Guinée sont statistiquement proches ; Sao Tomé-et-Principe, le Mali et le Tchad occupent une zone plus basse. La Guinée-Bissau et le Nigéria ferment la distribution, sans différence significative entre eux.

Des performances liées dans les deux disciplines, mais plusieurs profils nationaux atypiques

Les performances des enseignants dans les deux disciplines évoluent globalement dans le même sens : la corrélation entre les scores nationaux atteint environ 0,69. La relation reste toutefois loin d'être parfaite. La section 2 ci-après présente les trois groupes de pays que le chapitre 3 du Rapport international dégage sur cette base.

Trois pays présentent un profil contrasté. Le Burundi se situe près de 50 points au-dessus de la moyenne en mathématiques, mais environ 40 points en dessous en compréhension de l'écrit. Sao Tomé-et-Principe, proche de la moyenne en compréhension de l'écrit, se situe nettement en dessous en mathématiques ; le Congo présente un profil semblable, plus modéré. Dans ces pays, le diagnostic des compétences et des besoins de renforcement doit porter sur chaque discipline.



Dispersion des compétences au sein des pays

La moyenne ne suffit pas à caractériser les systèmes éducatifs. L'écart entre les enseignants les moins performants (10e percentile) et les plus performants (90e percentile) varie fortement d'un pays à l'autre : en compréhension de l'écrit, de 154,5 points à Sao Tomé-et-Principe à 249,8 points au Nigéria ; en mathématiques, de 171,1 points à Sao Tomé-et-Principe à 267,6 points au Gabon (graphiques 3.7 et 3.9).

Sao Tomé-et-Principe présente la distribution la plus resserrée dans les deux disciplines. En compréhension de l'écrit, le Nigéria et le Mali cumulent faibles scores et forte hétérogénéité, tandis que le Sénégal associe un niveau élevé et une dispersion relativement faible. En mathématiques, le Gabon combine un niveau supérieur à la moyenne et la plus forte dispersion ; le Sénégal, le Bénin et le Togo, les trois pays les plus performants, présentent des écarts supérieurs à la médiane des 16 pays.

Lorsque le niveau moyen est faible mais la dispersion limitée, les besoins de renforcement concernent vraisemblablement une large partie du corps enseignant. Lorsque la dispersion est forte, ils diffèrent selon les groupes d'enseignants.



1

2

3

4

5

SECTION 2

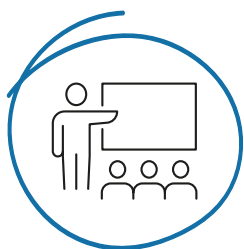
Description des niveaux des échelles de compétences et typologie des pays



Ce que savent et savent faire les enseignants

Les contenus évalués sont principalement ancrés dans les compétences attendues des élèves en fin de primaire. Le chapitre 3 du Rapport international en tire une attente : les enseignants, chargés de faire acquérir ces compétences aux élèves, devraient se situer majoritairement aux niveaux les plus élevés des échelles. En compréhension de l'écrit, une majorité d'enseignants atteint le niveau 3 dans sept pays ; en mathématiques, dans aucun.

Le chapitre 3 du Rapport international précise que cet écart entre disciplines ne prouve pas que le test de mathématiques est plus difficile, chaque échelle reposant sur des seuils et des descripteurs propres. La nature du niveau 3 en mathématiques éclaire toutefois ces résultats : il exige d'analyser des situations complexes avant d'engager une procédure, de mobiliser plusieurs connaissances et de contrôler certaines erreurs et conceptions erronées dans des situations peu routinières.



43%

DES ENSEIGNANTS

atteignent le niveau le plus élevé en compréhension de l'écrit

Tableau 3.1

Échelle de compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Scores (points)	Répartition des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	43%	À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de texte. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Les enseignants sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur, percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	36%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	18%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Niveau < 1	Inférieur à 290	3%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.



1

2

3

4

5

Tableau 3.2

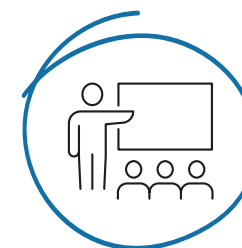
Échelle de compétences des enseignants en mathématiques

Niveaux	Scores (points)	Répartition des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 547	21%	Les enseignants situés à ce niveau font montre de capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer de manipuler des inconnues (par exemple, dans les problèmes de partages inégaux). Pour résoudre la plupart des tâches de ce niveau, une vigilance cognitive est nécessaire pour éviter les erreurs courantes et inhiber les conceptions erronées (par exemple, penser que l'aire et le périmètre varient dans le même sens). L'expertise caractéristique de ce niveau traduit aussi une compréhension approfondie des concepts (par exemple, appréhender la relativité du tout face au concept de fraction).
Niveau 2	Compris entre 456 et 547	33%	Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul d'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	32%	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans des tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple, la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (par exemple, calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
Niveau < 1	Inférieur à 365	14%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

Des niveaux de maîtrise disciplinaires qui diffèrent selon les pays et les disciplines

La part d'enseignants au niveau 3 varie fortement d'un pays à l'autre. En compréhension de l'écrit, elle dépasse sept sur dix au Sénégal (73%) et en Côte d'Ivoire (72%), mais n'atteint que 8% à Madagascar et 16% au Tchad. En mathématiques, elle va de 4% au Nigéria à 45% au Bénin. Dans 14 pays sur 16, elle est plus élevée en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques ; l'écart atteint 45 points en Côte d'Ivoire, 41 à Djibouti et 36 au Gabon. Le Burundi (37% en mathématiques, contre 19% en compréhension de l'écrit) et Madagascar (14% contre 8%) présentent la configuration inverse.

À l'échelle internationale, 46% des hommes atteignent le niveau 3 en compréhension de l'écrit, contre 41% des femmes. En mathématiques, l'écart passe à 15 points : 29% des hommes atteignent le niveau 3, contre 14% des femmes, et 54% des enseignantes se situent au niveau 1 ou en dessous, contre 36% des enseignants. Ces écarts sont descriptifs.



21%
DES ENSEIGNANTS

atteignent le niveau le plus élevé en mathématiques



1

2

3

4

5

Lecture croisée des deux disciplines : trois groupes de pays

Le chapitre 3 du Rapport international distingue trois groupes de pays selon leur position par rapport aux deux moyennes PASEC2024 (graphique 3.10). Le tableau ci-contre présente la répartition de leurs enseignants sur les échelles.

Au-dessus des deux moyennes. Au Sénégal, au Bénin et au Togo, le niveau 3 rassemble la plus forte proportion d'enseignants dans les deux disciplines. Pour ces pays, le chapitre 3 du Rapport international situe l'enjeu dans la consolidation et l'approfondissement des connaissances. En Côte d'Ivoire, à Djibouti, au Gabon et au Cameroun, une majorité d'enseignants atteint le niveau 3 en compréhension de l'écrit, mais le niveau 2 rassemble la plus forte proportion en mathématiques.

Profil contrasté. Le Burundi obtient de meilleurs résultats en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit, où 19% de ses enseignants atteignent le niveau 3. Sao Tomé-et-Principe et, dans une moindre mesure, le Congo présentent la configuration inverse : à Sao Tomé-et-Principe, 88% des enseignants atteignent au moins le niveau 2 en compréhension de l'écrit, contre 37% en mathématiques. Dans ces deux pays, au moins la moitié des enseignants se situent au niveau 1 ou en dessous en mathématiques.

En dessous des deux moyennes. En Guinée, en Guinée-Bissau, au Nigéria, au Mali, au Tchad et à Madagascar, au moins la moitié des enseignants se situent au niveau 1 ou en dessous en mathématiques : 74% en Guinée-Bissau, 77% au Nigéria et 65% au Tchad. En compréhension de l'écrit, Madagascar concentre l'essentiel de ses enseignants aux niveaux 1 et 2, et 58% d'entre eux se situent au niveau 1 ou en dessous. Dans ces pays, selon le chapitre 3 du Rapport

international, le défi consiste à renforcer les acquis disciplinaires fondamentaux d'une proportion importante du corps enseignant.

Tableau

Répartition des enseignants sur les échelles, par groupe de pays (%)

Groupe	Pays	Compréhension de l'écrit – % d'enseignants situés au moins au niveau 2	Compréhension de l'écrit – % d'enseignants situés au niveau 3	Maths – % d'enseignants situés au moins au niveau 2	Maths – % d'enseignants situés au niveau 3
Au-dessus des deux moyennes	Sénégal	96	73	83	44
	Bénin	96	69	80	45
	Togo	90	60	78	41
	Côte d'Ivoire	94	72	66	28
	Djibouti	94	64	71	24
	Gabon	93	67	62	30
	Cameroun	89	54	61	24
Profil contrasté	Burundi	72	19	76	37
	Sao Tomé-et-Principe	88	41	37	6
	Congo	81	38	47	12
En dessous des deux moyennes	Guinée	75	30	49	12
	Guinée-Bissau	79	31	26	5
	Nigéria	63	26	23	4
	Mali	56	18	38	9
	Tchad	61	16	35	6
	Madagascar	42	8	46	14



1

2

3

4

5

Compétences didactiques des enseignants

Les connaissances didactiques complètent ce diagnostic. Elles ne sont pas mesurées sur une échelle, mais par des taux de réussite rapportés au niveau qu'atteindrait une réponse au hasard (tableaux 4.1 et 4.2).

Les enseignants réussissent mieux les items qui demandent de reconnaître un concept didactique ou d'analyser la démarche de l'élève. Ils rencontrent davantage de difficultés dans les tâches plus complexes : identifier la source d'une erreur, définir un objectif pédagogique ou choisir une activité. En compréhension de l'écrit, 37% des enseignants identifient, dans la réponse erronée d'un élève, la difficulté liée à la compétence d'interprétation. En mathématiques, 35% retiennent l'interprétation attendue de l'erreur d'un élève dans un problème de proportionnalité, et deux autres items d'interprétation de l'erreur obtiennent 17,2% et 19,1% de réussite.

En mathématiques, la définition des objectifs pédagogiques et le choix des activités se situent au niveau du hasard. En compréhension de l'écrit, l'identification des objectifs pédagogiques se situe 8,6 points sous ce repère (41,4% pour 50%). Selon le chapitre 4 du Rapport international, si cet écart s'avérait significatif, il pourrait suggérer que les enseignants sont davantage attirés vers une réponse incorrecte que ne le voudrait le hasard, et révéler une conception erronée partagée.

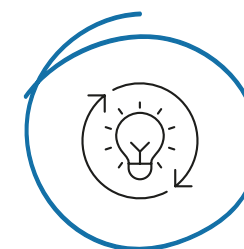
Le chapitre 4 du Rapport international avance deux lectures de ces résultats : une difficulté à mobiliser un raisonnement diagnostique, ou un décalage entre un savoir opérant, construit par l'expérience, et sa formulation théorique attendue par les items. Il propose d'analyser les distracteurs choisis par les enseignants pour les distinguer. Certains sous-domaines ne comptent que deux items, ce qui invite à la prudence.

En didactique de la compréhension de l'écrit, le chapitre 4 du Rapport international distingue trois groupes de pays. Djibouti et le Sénégal obtiennent des résultats relativement élevés sur une large partie des items. Le Bénin, la Côte d'Ivoire, le Cameroun, le Togo et la Guinée se situent près de la moyenne internationale. Sao Tomé-et-Principe, la Guinée-Bissau et Madagascar présentent plus souvent des taux inférieurs à cette moyenne, en particulier sur l'identification des objectifs pédagogiques.

Tableaux 4.1 et 4.2 consolidés

Réussite aux items de didactique, par sous-domaine

Discipline	Sous-domaine	Nombre d'items	Taux de réussite	Écart au hasard (points)
Compréhension de l'écrit	Comprendre des concepts didactiques	2	62,9%	+12,9
	Identifier des objectifs pédagogiques	12	41,4%	-8,6
	Identifier la source des erreurs	2	25,2%	+0,2
Mathématiques	Analyser la démarche de l'élève	3	43,8%	+19,6
	Remédiation et statut de l'erreur	3	39,2%	+11,4
	Identifier une démarche appropriée	4	39,5%	+6,1
	Interpréter une erreur	13	33,2%	+5,6
	Définir des objectifs pédagogiques	7	28,3%	-0,3
	Choisir des activités ou des tâches	2	27,9%	-1,3



33,2%
DES ENSEIGNANTS

savent interpréter l'erreur d'un élève

SECTION 3

Disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs



Le genre des enseignants

Les femmes représentent 45% des enseignants enquêtés, contre 42% en 2019, une part similaire à celle observée en 2022 en Afrique subsaharienne (47%). À l'échelle mondiale, la part des enseignantes du primaire est passée de 60% en 2000 à 68% en 2022 (UNESCO et Teacher Task Force, 2024). Elle varie de 20% en Guinée-Bissau à 69% à Sao Tomé-et-Principe, et les femmes représentent au moins la moitié des enseignants enquêtés dans sept pays.

En moyenne, les enseignants obtiennent des scores supérieurs à ceux des enseignantes d'environ 10 points en compréhension de l'écrit et de 40 points en mathématiques. En compréhension de l'écrit, l'écart n'est pas significatif dans neuf pays ; il est en faveur des hommes au Mali, au Burundi et en Guinée-Bissau (de 26 à 42 points), et en faveur des femmes au Nigéria (+41 points), à Madagascar (+24) et au Cameroun (+21). En mathématiques, les hommes obtiennent des scores significativement plus élevés dans 12 pays, avec des écarts de 15 points en Guinée à 76 points au Gabon ; seul le Nigéria présente un avantage significatif des enseignantes (+18 points).

Un enseignant sur six déclare n'avoir reçu aucune formation initiale en pédagogie.

Dans la quasi-totalité des pays, l'écart entre enseignants et enseignantes estimé après prise en compte de leurs caractéristiques reste très proche de l'écart brut : l'ordre de grandeur et le sens de la différence restent largement inchangés. En mathématiques, l'avantage des enseignants demeure significatif dans la grande majorité des pays, tout comme l'avantage des enseignantes au Nigéria. Comme le soulignait déjà le rapport PASEC2019, le chapitre 5 du Rapport international juge que l'écart en mathématiques pourrait être en lien avec la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne, d'où sont de plus en plus recrutés les futurs enseignants du primaire. S'y superpose la prédominance de candidats issus de profils littéraires dans les programmes de formation initiale à l'enseignement.

L'ancienneté des enseignants

Les enseignants comptent en moyenne 11 années d'expérience, de 8 ans en Guinée-Bissau et à Sao Tomé-et-Principe à 16 ans au Burundi. En compréhension de l'écrit, l'ancienneté est faiblement et irrégulièrement associée au score : les enseignants de plus de 20 ans d'expérience devancent ceux de 5 ans ou moins d'environ 10 points. En mathématiques, la configuration est beaucoup plus nette : l'écart avec les enseignants les moins expérimentés atteint environ 18 points pour ceux de 6 à 10 ans, 34 points pour ceux de 11 à 20 ans et 56 points pour ceux de plus de 20 ans. Il atteint ou dépasse environ 60 points au Bénin, en Côte d'Ivoire, au Sénégal, à Madagascar et au Burundi, mais n'est pas significatif en Guinée-Bissau, au Mali, au Nigéria et à Sao Tomé-et-Principe. Une plus grande ancienneté demeure ainsi associée à une meilleure maîtrise des contenus, particulièrement en mathématiques, ce qui est

compatible avec l'hypothèse d'une expertise développée au fil de l'expérience professionnelle. Plusieurs travaux cités par le chapitre 5 du Rapport international invitent à valoriser cette expertise dans l'accompagnement des enseignants débutants et dans la formation initiale.

Formation initiale

Un enseignant sur six (16%) déclare n'avoir reçu aucune formation initiale en pédagogie. Cette proportion atteint 61% à Madagascar et 26% au Togo et au Burundi, mais reste inférieure à 10% dans six pays : le Congo, Djibouti, le Gabon, la Guinée-Bissau, Sao Tomé-et-Principe et le Sénégal. Dans ces six pays, le groupe des non-formés compte moins de 100 enseignants, ce qui ne permet pas de comparer formés et non-formés.

Dans les 10 autres pays, à milieu, sexe et âge comparables, les enseignants formés obtiennent des scores significativement supérieurs dans quatre pays : en Côte d'Ivoire (+33,7 points en compréhension de l'écrit, +46,9 en mathématiques), à Madagascar (+30,8 et +32,2), au Tchad (+26,4 et +29,1) et au Mali (+32,3 en mathématiques). En Guinée, les enseignants formés obtiennent au contraire des scores inférieurs de 22,7 points en compréhension de l'écrit. Les formations de trois ans et plus se situent même sous le niveau des non-formés au Togo, en Guinée et au Bénin, en compréhension de l'écrit.



1

2

3

4

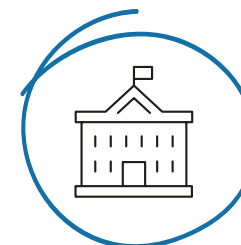
5



L'ampleur des écarts n'est liée ni à la rareté ni à la généralisation de la formation initiale. Madagascar, où moins de quatre enseignants sur dix sont formés, et la Côte d'Ivoire, où près de neuf sur dix le sont, présentent des écarts d'ampleur comparable, alors que le Burundi et le Togo n'en présentent aucun. Ce qui distingue ces pays tient peut-être moins au taux de formation qu'à la nature du groupe des non-formés : au Tchad, à Madagascar et au Mali, une partie des enseignants non formés relève de modes de recrutement alternatifs, comme celui des enseignants communautaires, dont l'objectif est de combler les besoins d'enseignants dans des contextes où il y a une pénurie d'enseignants formés. Formation initiale et statut d'emploi apparaissent ainsi étroitement imbriqués. La durée déclarée de la formation constitue quant à elle un indicateur imparfait des compétences disciplinaires des enseignants ; sa portée pourrait tenir davantage au niveau académique à l'entrée en formation, au contenu disciplinaire des programmes et à l'évolution des dispositifs nationaux de recrutement. Ces constats invitent à examiner, dans chaque système, l'articulation entre les conditions d'accès à la formation initiale, la structure des programmes et la durée des formations.

Statut des enseignants

Les fonctionnaires représentent en moyenne 45,7% des enseignants enquêtés, de 6,1% à Madagascar à 89,0% au Burundi. Les enseignants communautaires, recrutés et pris en charge par la communauté, les parents ou une organisation non gouvernementale, représentent 8,3% des enseignants dans l'ensemble des pays enquêtés et se concentrent au Tchad (38,5%), à Madagascar (33,0%), au Congo (18,3%) et au Mali (17,2%).



45,7%
DES ENSEIGNANTS

ont le statut de
fonctionnaires

Dans les quatre pays où la comparaison est possible, les enseignants communautaires obtiennent des scores inférieurs à ceux des fonctionnaires. À Madagascar, et au Tchad en mathématiques, l'écart cesse d'être significatif à formation et milieu comparables. Au Cameroun (-42,0 points en compréhension de l'écrit, -55,8 en mathématiques) et au Mali (-34,3 et -33,3), il persiste. Les résultats des contractuels sont plus contrastés : aucun écart significatif à Madagascar, au Cameroun et en Guinée-Bissau ; des scores inférieurs d'environ 33 points en mathématiques au Bénin et au Sénégal ; des écarts nets au Mali (-52,9 points en mathématiques, -41,1 en compréhension de l'écrit) et surtout au Tchad (-77,0 et -68,6).

Ces résultats peuvent être mis en lien avec le poids des enseignants communautaires parmi les enseignants retenus dans l'analyse des statuts. Là où ils en représentent environ la moitié, comme au Tchad et à Madagascar, l'écart avec les fonctionnaires paraît surtout traduire des différences de formation et, peut-être, de lieu d'exercice. Là où ils sont plus minoritaires, comme au Cameroun et au Mali, l'écart résiste aux contrôles et pourrait refléter des conditions de recrutement moins exigeantes ; cette analyse ne repose toutefois que sur quatre pays. Pour les contractuels du Bénin, du Sénégal et du Mali, l'écart en mathématiques demeure pratiquement inchangé à formation et milieu comparables, et renverrait à des caractéristiques non observées, comme le niveau académique à l'entrée et le contenu disciplinaire des formations reçues. Il en ressort que le statut d'emploi n'est pas, en soi, un indicateur homogène des compétences. Là où des écarts persistent, ils renvoient vraisemblablement aux conditions de recrutement et de formation associées à chaque statut, plutôt qu'au statut lui-même. L'enjeu



1

2

3

4

5

déterminant réside moins dans la nature du lien d'emploi que dans les exigences d'accès à la profession et dans l'accompagnement des enseignants recrutés hors des voies régulières.

Compétences et milieu d'exercice (urbain/rural)

Les enseignants communautaires représentent 14,6% des enseignants ruraux, contre 2,7% des enseignants urbains. Le Tchad, où ils forment 38,5% du corps enseignant, présente l'écart le plus marqué (57,5% en milieu rural, contre 14,6% en ville). Cette concentration dans les zones rurales s'observe aussi au Congo (46,9%, contre 9,7%), à Madagascar (39,5%, contre 11,3%) et au Mali (32,7%, contre 2,1%). Au Tchad toujours, 30% des enseignants ruraux n'ont reçu aucune formation initiale, contre 8,5% en ville.

En compréhension de l'écrit, les enseignants urbains obtiennent en moyenne près de 30 points de plus que les enseignants ruraux. L'écart est significatif dans huit pays : de 15 points à Djibouti à 53 points à Madagascar, en passant par le Togo (22), le Burundi (28), le Congo (31), le Nigéria (35), le Tchad (37) et la Guinée-Bissau (39). Aucun pays ne présente d'avantage rural significatif. En milieu urbain, 49% des enseignants atteignent le niveau 3, contre 37% en milieu rural ; 16% se situent au niveau 1 ou en dessous, contre 28%. À Madagascar, 19% des enseignants urbains atteignent le niveau 3, contre 5% des enseignants ruraux. En mathématiques, l'avantage urbain n'est significatif que dans quatre pays : le Congo (48 points), Madagascar (28), le Nigéria (26) et Djibouti (16). En moyenne, l'écart est de l'ordre de 3 points en faveur du milieu rural et n'est pas significatif.

À formation, expérience et statut comparables, l'écart en compréhension de l'écrit se réduit dans 12 pays sur 16. Un avantage urbain significatif demeure au Burundi et au Tchad, tandis qu'un avantage rural d'environ 20 points apparaît au Sénégal. En mathématiques, l'ajustement fait apparaître en moyenne un avantage rural ; seul le Congo conserve un avantage urbain significatif. Le constat central est moins celui d'un effet intrinsèque du milieu rural sur les compétences que celui d'une relation étroite entre milieu d'exercice et caractéristiques du corps enseignant qui y est affecté : les écoles rurales accueillent traditionnellement les enseignants les moins expérimentés, les moins formés et les plus précaires. Des conditions d'exercice plus difficiles, un accès plus restreint à certaines ressources ou à la formation et des difficultés de rétention des enseignants expérimentés peuvent aussi contribuer à ces résultats, sans que leur effet propre puisse être établi à partir des données de l'évaluation PASEC2024. En mathématiques, les mécanismes à l'origine de l'avantage rural observé après ajustement restent à investiguer. Ces résultats incitent à examiner de manière systémique les politiques de recrutement, d'affectation, de formation initiale et continue et de rétention des enseignants en zone rurale comme leviers pour améliorer l'équité des systèmes éducatifs.

Compétences et statut de l'établissement (public/privé)

Les enseignants du privé représentent 27,9% des enseignants enquêtés : 63,1% au Congo, 52,0% au Gabon, 43,5% au Cameroun et 43,1% en Guinée, mais 1,8% à Sao Tomé-et-Principe. La formation initiale ne s'y répartit pas de la même façon partout : en Côte d'Ivoire, 39,5% des enseignants des écoles privées n'ont aucune formation, contre 4,6% dans le public ; au Congo, la situation est inverse (2,4% dans le privé, 20% dans le public).

Sur les 15 pays où la comparaison peut être réalisée, les enseignants du privé obtiennent en moyenne environ 14 points de plus que ceux du public en compréhension de l'écrit. L'avantage du privé est significatif dans cinq pays, de 28 points en Guinée à 63 points à Madagascar ; le Bénin est le seul pays où le public l'emporte (17 points). En mathématiques, le public devance le privé d'un peu plus de 9 points. Son avantage est significatif dans cinq pays, de 20 points au Mali à 47 points au Bénin ; celui du privé l'est dans quatre pays, de 28 points à Madagascar à 54 points au Burundi.

Une fois pris en compte la formation, l'expérience et le statut des enseignants, l'avantage du privé en compréhension de l'écrit s'inverse : l'écart atteint environ 16 points en faveur du public. En mathématiques, l'avantage du public s'accroît et atteint environ 26 points. Un avantage significatif du privé demeure au Burundi, au Congo et au Nigéria dans les deux disciplines, et en Guinée en compréhension de l'écrit. À Madagascar, où le public compte une forte proportion d'enseignants communautaires FRAM, l'avantage brut du privé n'est plus significatif. Les différences entre enseignants du public et du privé ne peuvent être interprétées indépendamment de la composition du corps enseignant de chaque secteur. Plusieurs mécanismes, que les analyses ne permettent pas d'isoler, peuvent contribuer aux écarts : les modalités de recrutement et d'affectation, la nature et la durée de la formation initiale, le statut et la stabilité de l'emploi, l'accès à la formation continue ou encore les caractéristiques des établissements et des publics qu'ils accueillent. Le chapitre 5 du Rapport international souligne l'importance de considérer conjointement le statut de l'établissement et les caractéristiques des enseignants, plutôt que d'attribuer directement les écarts au caractère public ou privé de l'établissement.



1

2

3

4

5

Analyse croisée du genre et du milieu d'exercice

En compréhension de l'écrit, l'écart entre hommes et femmes est de 9 points en milieu urbain et de 24 points en milieu rural. Les hommes ruraux obtiennent 25 points de moins que les hommes urbains, et les femmes rurales 40 points de moins que les femmes urbaines : le désavantage rural est une fois et demie plus élevé pour les enseignantes. Avec 446 points, les femmes rurales constituent le groupe le plus faible des quatre, à 50 points des hommes urbains. En mathématiques, l'écart entre hommes et femmes est le même dans les deux milieux (41 et 40 points).

Conditions de travail et d'enseignement

Différentes variables permettent de renseigner les conditions de travail et d'enseignement. Les enseignants déclarent en moyenne 47 élèves par classe, de 37 au Gabon à 65 au Tchad. Sur le plan des ressources pédagogiques disponibles, le manuel de l'enseignant équipe 88% des classes ; les guides pédagogiques de mathématiques (75%) et de français (72%) et les manuels de l'élève (73%), environ trois classes sur quatre. En Guinée-Bissau, 41% des enseignants seulement disposent de manuels pour les élèves. Le dictionnaire (43%) et l'électricité (39%) restent les ressources les moins disponibles ; l'électricité, présente à 85% à Djibouti, ne l'est qu'à 3% au Tchad. Ainsi, les enseignants ne disposent pas de toutes les ressources de base sur lesquelles s'appuyer pour enseigner, et les efforts en faveur du numérique en éducation ne pourront se concrétiser sur le terrain si l'électrification des écoles n'est pas davantage généralisée.

Près d'un enseignant sur cinq (18%) déclare ne pas percevoir son salaire régulièrement. La proportion reste inférieure à 5% au Sénégal et au Bénin, mais atteint 47% au Tchad, 39% à Madagascar et 33% au Congo. Les enseignants ruraux sont plus exposés (23%, contre 13% en ville), jusqu'à 66% en zone rurale au Tchad, de même que les enseignants communautaires (39%). Le chapitre 2 du Rapport international parle d'un double désavantage, rural et communautaire, qui touche souvent les mêmes enseignants.

Près d'un enseignant sur deux (47%) a exercé une activité en dehors de l'enseignement au cours des trois derniers mois, le plus souvent l'agriculture (28%). Cette proportion dépasse six sur dix en Guinée-Bissau (68%), au Nigéria (67%), au Congo (66%), à Madagascar (63%), au Tchad (63%) et au Cameroun (61%), mais reste limitée en Côte d'Ivoire (22%) et au Sénégal (26%). Là où le salaire est versé de façon irrégulière, ces activités peuvent aider à compléter les revenus, même si ce lien ne se vérifie pas dans tous les pays.



Les enseignants ont déclaré en moyenne 2,5 jours d'absence au cours des deux derniers mois avant l'enquête, de 0,6 jour au Bénin à 5,1 jours en Guinée-Bissau, où environ un enseignant sur sept déclare plus de 10 jours d'absence. Ces données déclaratives sous-estiment probablement le phénomène. Les absences déclarées sont globalement considérées comme modérées : près de la moitié des enseignants n'en signalent aucune et la grande majorité reste à cinq jours ou moins sur deux mois. Les absences se concentrent toutefois dans quelques pays, la Guinée-Bissau se distinguant par la fréquence des absences prolongées.

Les relations avec les collègues sont jugées bonnes ou très bonnes par 90% des enseignants. Seuls 35% jugent en revanche leur salaire bon ou très bon (11% à Madagascar, 66% à Sao Tomé-et-Principe), et 42% estiment leurs chances de promotion plutôt faibles, jusqu'à 70% à Madagascar. Au sein d'un même pays, l'écart entre les 10% d'enseignants les plus critiques et les 10% les plus satisfaits atteint en moyenne 20,7 points, près du double de l'écart maximal entre moyennes nationales. La perception des conditions de travail se joue donc essentiellement au niveau de l'établissement et non du système éducatif.



1

2

3

4

5

SECTION 4

Ressources engagées et résultats obtenus



L'analyse d'efficience du PASEC2024 compare la position de 16 systèmes éducatifs au regard de facteurs financiers, de contraintes institutionnelles et de compétences enseignantes. Cette approche exploratoire complète les évaluations traditionnelles en replaçant les compétences disciplinaires dans leur contexte financier et administratif. Elle ne cherche pas à établir des liens de causalité, mais à comparer la position relative des systèmes au regard des ressources et contraintes documentées, à examiner les asymétries disciplinaires et à identifier les systèmes qui contribuent aux frontières empiriques.

Panorama des systèmes éducatifs

Rapprochés des compétences disciplinaires mesurées par le PASEC2024, les indicateurs financiers et administratifs de l'ISU révèlent une hétérogénéité structurelle majeure entre les pays, tant sur le plan de l'effort financier que des choix budgétaires ou des contraintes d'encadrement.

La part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB, qui mesure l'effort global, a une médiane de 3,29%. Le Sénégal y consacre la plus forte part (6,16%), devant Sao Tomé-et-Principe (5,03%) et le Burundi (4,50%) ; le Nigéria, la Guinée et la Guinée-Bissau se situent autour ou en deçà de 2%. Le financement initial par élève du primaire, ou effort unitaire, varie de 2,5% du PIB par habitant en Guinée-Bissau à 28,2% à Djibouti, pour une médiane d'environ 7,2%.

La rémunération du personnel enseignant représente en médiane 74,8% des dépenses du primaire. Elle dépasse 80% au Burundi, en Guinée et au Togo, et descend à 61,4% au

Bénin et à 59,1% au Tchad. La part d'enseignants disposant des qualifications minimales requises a quant à elle une médiane de 73,7%, de 15,3% à Madagascar à 100% en Côte d'Ivoire. Le nombre d'élèves par enseignant qualifié varie de 25,4 à Djibouti à 175,2 à Madagascar (médiane 62,1). Les taux d'attrition, disponibles pour neuf pays seulement, atteignent 27,5% au Bénin et 21,6% en Guinée.

Ces indicateurs se rapportent à des années différentes selon les pays, de 2010 à 2025, et plusieurs valeurs manquent.

Tableaux 6.2 et 6.3 consolidés

Ressources, compétences et position relative des systèmes

Pays	Effort par élève (% PIB/hab)	Part salariale (%)	Qualifications minimales (%)	Performance combinée (%)	Score DEA moyen (nbre de modèles)
Sénégal	14,4	71,6	77,1	90,0	100,0 (4)
Bénin	7,2	61,4	75,1	88,0	98,9 (4)
Gabon	5,0	N/D	92,0	78,0	96,7 (2)
Togo	6,3	80,1	81,0	85,0	96,3 (4)
Djibouti	28,2	79,3	66,0	82,5	93,8 (4)
Côte d'Ivoire	10,3	78,3	100,0	80,0	92,0 (4)
Cameroun	5,1	72,6	72,3	75,0	86,4 (4)
Guinée-Bissau	2,5	32,3	38,9	52,0	85,9 (3)
Burundi	14,0	83,9	95,8	74,0	84,3 (4)
Congo	11,2	N/D	80,3	64,0	71,7 (3)
Sao Tomé-et-Principe	14,1	N/D	27,4	64,0	71,1 (2)
Guinée	6,3	83,0	76,7	61,5	69,3 (4)
Tchad	5,0	59,1	29,4	48,0	56,1 (4)
Mali	11,0	77,1	37,4	46,0	51,3 (3)
Madagascar	5,9	69,3	15,3	44,0	50,0 (4)
Nigéria	N/D	N/D	62,2	43,5	48,3 (2)

Années de référence variables selon les indicateurs et les pays. Le score DEA moyen est une moyenne indicative des spécifications disponibles, et non un score global ; il ne se compare qu'avec prudence entre pays dont le nombre de modèles diffère.

Analyse des politiques de gestion du personnel enseignant

Le tableau suivant rapproche les principaux indicateurs de la performance combinée, définie comme la part moyenne d'enseignants atteignant au moins le niveau 2 dans les deux disciplines, et de la position relative issue de l'analyse d'efficience.

Aucun des indicateurs examinés ne présente une relation uniforme avec la performance combinée. Des résultats supérieurs à la médiane s'observent à différents niveaux d'effort financier, de part salariale, de qualification minimale et d'encadrement, tandis que des systèmes présentant des valeurs proches pour un même indicateur peuvent enregistrer des niveaux de compétence sensiblement différents.

L'effort financier unitaire ne permet pas, à lui seul, d'ordonner les systèmes selon leurs résultats. Le Sénégal, Djibouti, la Côte d'Ivoire et le Burundi associent un effort égal ou supérieur à la médiane à une performance combinée élevée. Le Bénin, le Togo, le Gabon et le Cameroun obtiennent également des résultats supérieurs à la médiane avec un effort unitaire plus modéré. À l'inverse, le Mali et le Congo présentent un effort relativement élevé sans atteindre la médiane de performance. Le volume relatif du financement doit donc être interprété conjointement avec sa composition et avec les caractéristiques institutionnelles du personnel.

La comparaison fondée sur la part salariale conduit à un constat similaire. Des performances élevées s'observent aussi bien dans des systèmes où la rémunération représente une part supérieure à la médiane des dépenses du primaire, comme le Togo, Djibouti et la Côte d'Ivoire, que dans des systèmes où cette part est plus modérée, comme le Bénin, le Sénégal et le Cameroun. La Guinée et le Mali associent une part salariale relativement élevée à une performance inférieure à la médiane. La structure salariale ne peut donc être interprétée indépendamment du niveau total des ressources, des effectifs financés et des autres composantes de la dépense éducative.

Les indicateurs de qualification et d'encadrement font apparaître une association plus cohérente dans plusieurs systèmes, mais également des exceptions importantes. La Côte d'Ivoire, le Burundi, le Sénégal et le Bénin associent des caractéristiques institutionnelles relativement favorables à des performances supérieures à la médiane. Madagascar et le Tchad cumulent au contraire de faibles proportions d'enseignants possédant les qualifications minimales, des ratios d'encadrement élevés et des performances faibles. Djibouti obtient une performance élevée malgré

L'effort financier unitaire ne permet pas, à lui seul, d'ordonner les systèmes selon leurs résultats.

une proportion de qualifications minimales inférieure à la médiane, tandis que le Togo atteint 85,0% de performance combinée avec 84,4 élèves par enseignant qualifié. À l'inverse, le Nigéria présente un ratio relativement favorable, mais une performance combinée faible.

En définitive, ces analyses ne mettent pas en évidence de relation simple ou proportionnelle entre le niveau des ressources, les caractéristiques institutionnelles et les compétences observées. Des contraintes environnementales exogènes, comme les violences, l'instabilité et les inégalités territoriales, perturbent aussi cette relation en affectant le rendement pédagogique des écoles.

L'efficience technique des politiques enseignantes

L'analyse d'enveloppement des données (DEA) mesure la distance des systèmes aux meilleures combinaisons observées entre un facteur de positionnement et la performance combinée des enseignants. L'analyse retient quatre spécifications : deux budgétaires (financement unitaire, part salariale) et deux institutionnelles (ratio d'élèves par enseignant qualifié, non-qualification). Les scores budgétaires décrivent la position relative des systèmes au regard de la relation entre ressources et compétences ; les scores institutionnels s'interprètent plus modestement comme des positionnements conditionnels sur des contraintes. Une position sur la frontière indique seulement qu'au regard du facteur, de l'extrant et des pays inclus dans la spécification, aucune combinaison observée

ne domine le système. La moyenne indicative des tableaux 6.2 et 6.3 consolidés n'est pas un score DEA global : elle doit être lue avec les scores individuels et le nombre de modèles disponibles.

Le Sénégal se situe sur la frontière empirique dans les quatre spécifications. Le Bénin et le Togo présentent également des scores élevés dans les quatre spécifications, avec une position relative qui varie peu selon le facteur ; ce résultat décrit une proximité régulière avec les frontières, sans permettre d'en déduire une supériorité générale de leurs politiques enseignantes. Djibouti définit la frontière sous la contrainte du ratio d'élèves par enseignant qualifié (100,0%), et la Côte d'Ivoire sous l'angle de la conformité aux qualifications minimales (100,0%), tout en restant légèrement en retrait sur les autres facteurs. Le Cameroun et le Burundi présentent des profils intermédiaires relativement stables. À l'autre extrémité, Madagascar, le Tchad et le Mali se situent loin des frontières dans la quasi-totalité des modèles ; les scores de Madagascar oscillent entre 48,9% et 53,1%. Cette régularité traduit un positionnement globalement moins favorable, tant au regard de la conversion des investissements que du fonctionnement sous contraintes.

Typologie des positions relatives

Le croisement des scores individuels, de la couverture des spécifications et des écarts entre disciplines fait apparaître quatre configurations empiriques. Cette typologie ne constitue ni un classement général des systèmes éducatifs, ni une évaluation exhaustive de leurs politiques de gestion du personnel ; ses profils ne sont ni exclusifs ni définitifs.

Le Sénégal, le Bénin, le Togo et Djibouti occupent une position élevée et relativement stable : ils se maintiennent à proximité immédiate de la frontière dans la quasi-totalité des modèles, et la performance combinée ne masque pas d'écart disciplinaire majeur. Pour ces systèmes, l'enjeu consiste à documenter les arrangements institutionnels associés à cette position, sans présumer de leur transférabilité.



1

2

3

4

5



La Guinée-Bissau, le Cameroun et le Gabon occupent une position favorable, mais sensible à la spécification ou à la couverture des données. La Guinée-Bissau se situe sur la frontière des deux modèles budgétaires, une position liée à sa localisation à l'extrémité inférieure des distributions d'effort unitaire et de part salariale, mais obtient 57,8% dans la spécification fondée sur la non-qualification. La position du Cameroun est marquée par une plus forte dispersion de ses scores en mathématiques selon le facteur retenu, et la moyenne du Gabon ne repose que sur deux modèles. Ces positions appellent une lecture par facteur et des données plus complètes avant toute conclusion générale.

Sao Tomé-et-Principe, le Nigéria, le Congo, la Guinée-Bissau et le Burundi présentent une asymétrie disciplinaire marquée. À l'échelle régionale, les scores relatifs sont dans l'ensemble plus élevés en lecture qu'en mathématiques, et Sao Tomé-et-Principe, le Nigéria et le Congo présentent les écarts les plus importants au détriment des mathématiques : Sao Tomé-et-Principe obtient en moyenne 93,8% en lecture, contre 44,6% en mathématiques. Le Burundi et Madagascar présentent au contraire une position relative plus favorable en mathématiques. Ces disparités confirment qu'une mesure synthétique ne peut se substituer à un diagnostic par discipline.

Ces analyses quantitatives gagneraient à être complétées par des études nationales...

Madagascar, le Mali, le Tchad et le Nigéria occupent une position relativement éloignée des frontières, avec des scores faibles dans la quasi-totalité des spécifications disponibles. Cette régularité indique que leur position en retrait ne dépend pas d'un modèle unique, mais reflète une difficulté plus structurelle à se rapprocher des meilleures combinaisons observées. Pour ces systèmes, il convient d'examiner conjointement les contraintes financières, la qualification, l'encadrement et la répartition du personnel. Le score du Nigéria ne repose toutefois que sur deux modèles, sans dimension financière.

Plusieurs prolongements permettraient d'aller plus loin : l'amélioration de la comparabilité temporelle, l'exploitation de données longitudinales et infranationales, et la prise en compte de l'incertitude associée aux estimations PASEC et aux frontières, que les modèles déterministes actuels n'intègrent pas. Ces analyses quantitatives gagneraient à être complétées par des études nationales portant sur la formation initiale et continue, le recrutement et l'affectation, les conditions d'exercice et les pratiques de gestion du personnel.



1

2

3

4

5

SECTION 5

Ce que ces résultats impliquent pour l'action



Les résultats du PASEC2024 éclairent à la fois les acquis des enseignants, en connaissances disciplinaires comme en compétences didactiques, et les conditions dans lesquelles ils exercent leur métier. Ces dimensions sont indissociables. Le développement des compétences professionnelles dépend des possibilités de formation, des conditions matérielles et institutionnelles d'exercice, de l'accompagnement, des relations au sein des établissements et des contextes économiques, sociaux et sécuritaires. Les résultats ne désignent donc pas de réponse unique ; ils invitent à examiner les conditions qui favorisent durablement le développement professionnel des enseignants.

Orientations pour l'action publique

Selon la recherche internationale, les politiques enseignantes ne produisent d'effets durables que si elles sont conçues et mises en œuvre de manière cohérente et systémique. Une hausse salariale ponctuelle, une prime d'isolement, un programme de mentorat ad hoc ou l'assouplissement des critères de recrutement peuvent apporter un soulagement immédiat, mais leurs effets s'érodent rapidement sans changements plus profonds. Les quatre dimensions de la politique enseignante (attraction, formation, recrutement et rétention) sont interdépendantes et se renforcent mutuellement.

Dans les 16 pays du PASEC2024, formation initiale, statut d'emploi et conditions d'enseignement apparaissent par exemple étroitement imbriqués : là où les enseignants communautaires sont nombreux, leur écart de compétences avec les fonctionnaires traduit surtout des différences de formation. Les écarts entre milieux urbain et rural tiennent d'abord à l'affectation des enseignants les moins formés, les moins expérimentés et les plus précaires dans les écoles rurales, où les salaires irréguliers sont aussi plus fréquents.

Le niveau des ressources engagées ne suffit pas, à lui seul, à ordonner les systèmes selon les compétences de leurs enseignants. Une action sur la formation qui négligerait les critères de recrutement, les procédures d'affectation et les conditions d'exercice aurait donc une portée limitée. Ces constats appellent à articuler, dans un cadre cohérent, des actions simultanées sur la formation, le recrutement, les conditions de travail, la carrière et la reconnaissance sociale du métier. Trois orientations en découlent.

Mobiliser différents leviers pour améliorer les compétences des enseignants

Les effets de l'investissement éducatif dépendent du volume des ressources mobilisées, de leur distribution, des politiques qu'elles financent et des contextes dans lesquels elles sont mises en œuvre. La disponibilité d'enseignants suffisamment formés, leur répartition entre les établissements, leurs conditions de travail et leurs possibilités de développement professionnel conditionnent la capacité des systèmes à transformer les ressources investies en possibilités effectives d'apprentissage. Ces dimensions dépendent elles-mêmes de choix de politiques publiques. Au Mali, par exemple, le développement de formes de privatisation de l'éducation s'accompagne d'inégalités de statut et de conditions de travail entre enseignants. Les politiques de financement, de recrutement, de formation et de gestion des personnels gagnent donc à être examinées conjointement.

Les écarts importants de maîtrise des compétences disciplinaires et didactiques, entre pays comme au sein des systèmes, appellent à poursuivre les efforts ciblant le développement professionnel des enseignants, en accordant une attention particulière aux domaines où les besoins sont les plus grands. Près d'un enseignant sur deux ne dépasse pas le niveau 1 en mathématiques. Pour une partie des enseignants, passer de la connaissance d'une notion à sa mobilisation dans une situation professionnelle reste aussi un défi. Ces besoins diffèrent selon les disciplines,

les niveaux de maîtrise et les profils d'enseignants, ce qui plaide pour des dispositifs de formation initiale et continue différenciés. Ces dispositifs gagneraient à privilégier l'analyse de productions d'élèves, l'identification des erreurs et des raisonnements, la conception d'objectifs d'apprentissage et le choix de tâches cohérentes avec ces objectifs.

Les enseignants peu ou pas formés appellent un effort particulier. Un enseignant sur six déclare n'avoir reçu aucune formation initiale en pédagogie ; cette proportion atteint 61% à Madagascar et 26% au Togo et au Burundi. Au Burundi, ce déficit se combine à un accès limité à la formation continue : 53% des enseignants n'en ont pas suivi au cours des deux dernières années. Lorsque la formation initiale fait défaut, la formation continue devient d'autant plus indispensable. Elle peine pourtant à soutenir ces enseignants, dans un paysage marqué par un manque de cohérence entre formation initiale et formation continue, et entre initiatives nationales et locales.



1

2

3

4

5

La formation continue gagnerait à s'inscrire dans un cadre cohérent, qui prolonge la formation initiale et s'articule avec l'encadrement pédagogique et les pratiques de classe. Les stages pratiques en cours de formation et l'accompagnement des débutants dans le prolongement de la formation initiale sont reconnus comme essentiels pour favoriser la rétention des nouveaux enseignants. Renforcer la dimension pratique des cursus, en faisant une large place à la didactique disciplinaire et à l'immersion sur le terrain dès la formation initiale, puis assurer la continuité avec l'insertion et la formation continue, permettrait de construire des parcours de professionnalisation progressifs et certifiants. Les possibilités de formation ne sont toutefois pas perçues comme également accessibles : seuls 41% des enseignants les jugent bonnes ou très bonnes, de 26% à Madagascar et au Mali à 56% au Congo. L'accès reste inégal, notamment en milieu rural et éloigné, faute de temps libéré, de financement et de dispositifs structurés d'insertion et de mentorat. Les contenus des formations, leurs modalités, leur articulation avec les besoins des classes, l'accompagnement dans la durée et les conditions de réinvestissement des acquis dans les pratiques comptent autant que leur volume ou leur fréquence.

Améliorer les conditions de travail et d'enseignement, en priorité dans les contextes les plus difficiles

Les contextes d'exercice pèsent sur l'activité des enseignants. L'insécurité liée aux conflits armés et aux tensions sociales peut affecter leur présence et la continuité de leur travail. Les zones rurales, éloignées ou difficiles d'accès cumulent des contraintes d'infrastructures, de ressources, d'isolement professionnel et d'accès à la formation, qui compliquent l'affectation et le maintien d'enseignants qualifiés. L'électricité, présente dans 85% des classes à Djibouti, n'équipe que 3% des classes au Tchad. Une même politique de formation ou d'accompagnement peut ainsi produire



47%
DES ENSEIGNANTS

jugent plutôt négativement
le soutien pédagogique reçu

des effets différents selon les ressources, les contraintes et les possibilités d'action dont disposent effectivement les enseignants.

Le maintien des enseignants dans les zones rurales et éloignées demeure un défi majeur dans la plupart des pays. La demande d'enseignants y est plus forte, mais ces postes sont les plus difficiles à pourvoir. Le corps enseignant des pays enquêtés est par ailleurs jeune (38 ans en moyenne), ce qui déplace l'enjeu prioritaire, dans plusieurs pays, du remplacement des départs à la retraite vers la rétention en début de carrière. Des conditions peu attractives favorisent les départs, l'absentéisme ou le refus des affectations dans les zones difficiles. Ces mouvements accentuent ensuite les pénuries, la rotation du personnel et la charge de travail des enseignants qui restent en poste, ce qui peut dégrader encore la qualité de l'enseignement. Lorsque les processus d'affectation laissent aux enseignants les plus anciens le choix de leur établissement, ils peuvent aussi contribuer à une distribution inégale des compétences entre écoles rurales et urbaines. Les initiatives qui stabilisent les équipes dans ces écoles peuvent ainsi agir à la fois sur les pénuries et sur l'équité des systèmes éducatifs.

La recherche souligne l'importance de rémunérations suffisantes, de perspectives professionnelles et d'avantages monétaires et non monétaires adaptés aux zones rurales (Bennell et Akyeampong, 2007). Les primes ciblées semblent efficaces pour attirer des enseignants vers les zones difficiles (Pugatch et Schroeder, 2014), mais leurs effets sur la rétention restent plus incertains (Mulkeen, 2006 ; Rhinesmith et al., 2023) : ils dépendent de la régularité du

versement, de la sécurité d'emploi et des perspectives de carrière (Chelwa, Pellicer et Maboshe, 2019). Des politiques ciblées de recrutement et d'allocation, combinées à ces primes, visent ainsi à accroître la présence d'enseignants formés et expérimentés dans les écoles rurales et éloignées (Acheampong et Gyasi, 2019 ; Sirois, 2021). Or 23% des enseignants ruraux déclarent un salaire irrégulier, contre 13% en ville, et jusqu'à 66% au Tchad. Les incitations non monétaires comptent aussi : un logement décent et l'accès à l'eau, à l'électricité, aux transports et aux services sociaux pèsent sur la satisfaction au travail et l'attractivité de la profession. Parmi les enseignants permanents qui bénéficient d'avantages liés à leur statut, 75% déclarent un logement, 58% une aide au transport et 53% des primes. Le logement et le transport aident surtout à compenser les contraintes d'affectation et de déplacement dans les zones rurales et éloignées. Le bien-être, la satisfaction, le soutien professionnel, les conditions d'emploi et l'intention de rester dans la profession sont étroitement liés.

Le besoin de soutien des enseignants est double, pédagogique et administratif. Près d'un enseignant sur deux porte un jugement plutôt négatif sur le soutien pédagogique (47%) et administratif (44%) qu'il reçoit, et les pays où le soutien pédagogique paraît le plus faible présentent la même carence sur le plan administratif. Ce besoin se manifeste notamment par la solitude que ressentent certains enseignants dans des contextes difficiles, en particulier en milieu rural et sans doute dans les zones de conflit. Alléger certaines tâches administratives est nécessaire pour renforcer les compétences pédagogiques et didactiques, alors que la gestion axée sur les résultats tend souvent à alourdir ces tâches, la reddition de comptes et les évaluations.

Renforcer l'implication des acteurs de l'école

L'efficacité d'une réforme dépend de son appropriation par les acteurs, de son adaptation aux réalités professionnelles et institutionnelles et de son inscription dans la durée, ce qui suppose de prévoir des mécanismes permettant son



1

2

3

4

5

ajustement au cours du temps. Une culture du résultat peut améliorer le pilotage pédagogique, mais elle produit des effets non recherchés lorsqu'elle privilégie les seuls résultats mesurés ou qu'elle apparaît comme une prescription extérieure au travail enseignant. Les résistances aux réformes tiennent souvent à la non-reconnaissance des savoirs professionnels construits sur le terrain et au manque d'implication des acteurs ciblés : les enseignants. Le transfert de « bonnes pratiques » comporte en outre une part d'illusion : les programmes ainsi labellisés, surtout évalués dans le monde anglo-saxon, sont souvent lourds, coûteux et éloignés des réalités du terrain. Sans être rejetées, ces pratiques demandent une traduction locale et un travail collectif d'appropriation et de légitimation, mené en équipe sur le terrain.

Neuf enseignants sur dix (90%) jugent bonnes ou très bonnes leurs relations avec leurs collègues, et 85% décrivent leur équipe enseignants-direction comme soudée ou très soudée. Ils acceptent aussi largement l'intervention d'autres professionnels dans leur classe, une condition favorable qu'une rigidification hiérarchique ou bureaucratique pourrait briser. Cette ouverture se vérifie dans les faits : 82,6% des enseignants indiquent que la direction intervient dans leur classe, sur les plans pédagogique, administratif ou disciplinaire, et 76,6% ont reçu la visite d'un encadreur pédagogique au cours de l'année. Ces visites relèvent souvent de l'inspection (90,7%), mais aussi de l'aide ou du conseil (78,8%) et de la formation (46,5%). Lorsqu'ils ont besoin de soutien, les enseignants se tournent toutefois davantage vers la hiérarchie (63,2%) que vers leurs collègues (32,8%). Ces dispositions plaident pour un développement

professionnel fondé sur les collectifs plutôt que sur les seuls individus, à travers le mentorat des débutants, la formation continue et la vie quotidienne des écoles, et pour une gestion plus déconcentrée que descendante.

Les enseignants placent massivement la capacité à communiquer avec les autres et les valeurs humaines universelles parmi les compétences à faire acquérir aux élèves. Ils se montrent plus timides lorsqu'il s'agit de les incarner dans la lutte contre les violences de genre, le racisme ou le validisme. Une incitation claire, un travail avec les organisations enseignantes et des campagnes d'opinion pourraient faire bouger les lignes, mais ces valeurs s'incarnent d'abord dans la vie quotidienne de l'école et un climat scolaire apaisé. L'égalité entre les femmes et les hommes passe aussi par la promotion de femmes à des postes de responsabilité, de formation et d'encadrement.

Recommandations et pistes d'action

Les recommandations s'articulent autour de trois types d'acteurs : les décideurs politiques, les institutions de formation initiale et continue, et les partenaires techniques et financiers. Elles s'inscrivent dans une approche intégrée de la profession enseignante, du recrutement et de la formation initiale jusqu'au développement professionnel, à la progression de carrière et à la rétention, et supposent un dialogue régulier avec les enseignants et leurs organisations représentatives. Les milieux ruraux appellent une attention prioritaire, qui traverse les recommandations adressées à ces trois acteurs.

Une attention prioritaire aux milieux ruraux

Les écoles rurales accueillent les enseignants les moins formés, les moins expérimentés et les plus précaires. Les enseignants communautaires y représentent 14,6%



Les recommandations (...) s'inscrivent dans une approche intégrée de la profession enseignante...

du corps enseignant, contre 2,7% en ville, et 23% des enseignants ruraux déclarent un salaire irrégulier, contre 13% en ville et jusqu'à 66% au Tchad. L'avantage urbain en compréhension de l'écrit se réduit fortement à formation, expérience et statut comparables : la répartition des enseignants entre les territoires se situe donc au cœur de l'équité. Les enseignantes rurales forment par ailleurs le groupe le plus faible en compréhension de l'écrit. Ces écoles cumulent enfin des contraintes d'infrastructures, de ressources, d'isolement professionnel et d'accès à la formation et à l'accompagnement, qui rendent plus difficiles l'affectation et le maintien d'enseignants qualifiés.

Plusieurs recommandations convergent vers ces milieux. Les politiques nationales de la profession enseignante doivent porter une attention particulière aux inégalités territoriales, en examinant conjointement la sélection, l'affectation, la formation initiale et continue et la rétention des enseignants en zone rurale. Des programmes de soutien spécifiques aux enseignants ruraux, et en particulier aux enseignantes, devraient compenser les vulnérabilités structurelles de ces régions en agissant sur les conditions d'exercice, l'accès au développement professionnel et les perspectives de carrière. La formation continue de proximité, organisée au niveau des établissements ou de réseaux d'écoles proches, et l'accompagnement par des cadres éducatifs et des formateurs répondent directement à l'isolement professionnel ressenti dans ces contextes, à condition que leur déploiement atteigne effectivement tous les terrains.

Pour les décideurs politiques et les ministères de l'Éducation

Il importe d'abord de développer une politique nationale intégrée de la profession enseignante, articulant recrutement, formation initiale, insertion professionnelle, développement professionnel, certification, carrière et rétention. Cette politique s'appuierait sur un référentiel national de compétences, des systèmes d'information permettant le suivi des parcours, une planification prospective des besoins et une attention particulière aux inégalités territoriales, notamment en milieu rural. Le renforcement du leadership pédagogique des directions d'école, le dialogue avec les organisations représentatives des enseignants et l'articulation avec les autres administrations concernées en constituent des leviers essentiels.

Accroître l'attractivité de la profession auprès des femmes apparaît également stratégique. Associé à des conditions de travail adéquates, le renforcement de la féminisation du corps enseignant contribue à l'équité des systèmes et constitue un levier majeur pour pallier les pénuries et stabiliser la profession. Des programmes de soutien spécifiques, destinés aux enseignantes comme à l'ensemble des enseignants exerçant en milieu rural, devraient agir sur les conditions d'exercice, l'accès au développement professionnel et les perspectives de carrière.

Les autorités éducatives gagneront enfin à structurer un véritable écosystème de développement professionnel, en investissant durablement dans une formation continue intégrée à un cadre cohérent qui articule encadrement pédagogique et pratiques de classe. Dans les pays confrontés à des vagues massives de recrutement, des dispositifs d'insertion associant mentorat et accompagnement s'avèrent impératifs pour sécuriser l'entrée dans le métier.

Pour les institutions de formation initiale et continue

Les institutions de formation sont appelées à ajuster leurs curriculums aux réalités du terrain, en alignant leurs programmes sur les besoins pédagogiques mesurés dans les classes du primaire et sur le référentiel national de compétences. Elles devraient renforcer la dimension pratique des cursus, en intégrant largement la didactique disciplinaire et l'immersion sur le terrain dès la formation initiale. En lien avec les autorités chargées de la formation continue, elles devraient aussi déployer une formation continue ancrée dans les pratiques, organisée au niveau des établissements ou de réseaux d'écoles proches, et contribuer à des parcours de professionnalisation progressifs et certifiants ainsi qu'à la formation des directeurs, des mentors et des autres acteurs de l'accompagnement de proximité.

Pour les partenaires techniques et financiers

L'enjeu réside d'abord dans la rationalisation de l'aide, en évitant le saupoudrage des interventions entre une multitude d'opérateurs de formation continue dépourvus de cohérence d'ensemble. Leurs financements gagneraient à s'aligner étroitement sur les stratégies adoptées par les pays. Dans une logique de souveraineté éducative, ces stratégies, les référentiels, les parcours de formation et les mécanismes de certification doivent demeurer définis et pilotés par les pays, tout en s'enrichissant d'espaces régionaux de réflexion et de partage d'expériences. Les partenaires doivent aussi soutenir durablement la formation initiale, dans son financement comme dans son appui structurel, et contribuer au renforcement des systèmes nationaux d'information, de formation, d'accompagnement et de certification plutôt qu'à la création de dispositifs parallèles.



1

2

3

4

5

Horizons : de nouveaux chantiers pour la recherche

Les résultats du PASEC2024 ouvrent plusieurs chantiers de recherche, qui touchent à la fois aux pratiques des enseignants, aux déterminants de leurs compétences, à leur formation et aux données disponibles pour éclairer les politiques.

Le premier chantier consiste à observer finement les pratiques enseignantes en classe, au-delà du déclaratif, pour saisir la réalité des interactions et des méthodes à l'œuvre. Les pratiques pédagogiques recueillies par le PASEC reposent sur les déclarations des enseignants, qui peuvent s'écarter de la réalité vécue en classe. La convergence des réponses au sein d'un même pays suggère que ces pratiques relèvent moins du niveau de formation individuel que d'un cadre curriculaire national partagé ; seul un croisement systématique entre profils enseignants, niveaux d'enseignement et curricula nationaux permettrait de vérifier cette hypothèse. Des études sociolinguistiques et didactiques aideraient aussi à comprendre les stratégies linguistiques mobilisées en classe et leurs effets sur les apprentissages.

Un deuxième chantier porte sur les déterminants des compétences des enseignants. Il s'agit d'abord d'identifier les caractéristiques des enseignants les plus efficaces et les facteurs de leur réussite. Plusieurs écarts observés appellent aussi des analyses complémentaires. L'écart entre enseignants et enseignantes en mathématiques, qui persiste à caractéristiques comparables, pourrait être lié à l'orientation scolaire des futurs enseignants dans le secondaire, une hypothèse à tester en intégrant les parcours de formation, l'ancienneté, le statut et les affectations. Les écarts qui persistent entre statuts d'emploi renverraient à des caractéristiques non observées, comme le niveau académique à l'entrée en formation et le contenu disciplinaire des formations reçues. En milieu rural, l'avantage observé en mathématiques après ajustement

reste à expliquer, et l'analyse des facteurs scolaires et contextuels gagnerait à être approfondie. Le croisement du statut public ou privé de l'établissement avec le milieu permettrait enfin de vérifier si les écarts entre secteurs tiennent en partie à la concentration des écoles privées en milieu urbain.

Un troisième chantier concerne les compétences didactiques et la formation. L'analyse des réponses incorrectes choisies par les enseignants permettrait de distinguer une méconnaissance d'un décalage entre un savoir construit par l'expérience et la formulation théorique attendue. La comparaison entre les pays où les enseignants suivent une démarche prescrite par les programmes et ceux où domine une pratique plus libre éclairerait aussi les taux de réussite observés. Plus largement, il importe d'identifier les modalités de formation continue les plus efficaces dans ces contextes, y compris pour préparer les enseignants aux enjeux du numérique et de l'intelligence artificielle.

Un dernier chantier relève des données et des méthodes. L'amélioration de la comparabilité dans le temps, l'exploitation de données longitudinales et infranationales et la prise en compte de l'incertitude associée aux estimations du PASEC et aux frontières d'efficacité renforceraient la portée des comparaisons entre systèmes. Il importe aussi de poursuivre le développement d'indicateurs comparables pour les différentes facettes de la profession enseignante, du recrutement et de la formation au statut, aux conditions d'exercice, à la carrière et aux compétences. Ces analyses quantitatives gagneraient à être complétées par des études nationales sur la formation, l'affectation, les conditions d'exercice et les pratiques de gestion du personnel enseignant, qui permettraient de suivre l'évolution des politiques relatives aux enseignants dans les pays et de comprendre comment cela se transpose dans les évaluations.

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

Les instruments d'évaluation

L'enquête auprès des enseignants s'appuie sur le modèle de Shulman, qui distingue les connaissances disciplinaires des connaissances didactiques. Elle mesure d'abord la maîtrise des contenus enseignés au primaire en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Elle mesure ensuite la capacité à mobiliser ces contenus pour enseigner : analyser la démarche d'un élève, identifier et interpréter une erreur, définir un objectif pédagogique, choisir une démarche ou une activité adaptée.

Les contenus disciplinaires sont ancrés dans les compétences attendues des élèves en fin de primaire. Les situations proposées aux enseignants présentent toutefois un degré de complexité légèrement supérieur à celui des tâches destinées aux élèves. En compréhension de l'écrit, le test porte sur la maîtrise de la langue d'enseignement, l'accès au sens du texte et la connaissance des structures de la langue. En mathématiques, il couvre l'arithmétique, les grandeurs et mesures, la géométrie et l'espace, ainsi que la résolution de problèmes.

Les instruments ont été conçus en français, puis adaptés en anglais, en portugais et en arabe pour les pays concernés. Les épreuves sont des questionnaires à choix multiples administrés sur papier. Pour couvrir un grand nombre d'items sans allonger la passation, le PASEC utilise des « cahiers tournants » : quatre livrets sont distribués aléatoirement entre les enseignants d'une même école. Un questionnaire contextuel complète les instruments d'enquête. Il documente les caractéristiques sociodémographiques, les parcours de formation, le statut, les conditions de travail, les pratiques pédagogiques déclarées et les perceptions des enseignants sur le climat scolaire et la reconnaissance du métier.

L'administration sur le terrain

L'enquête enseignante constitue un volet intégré à l'évaluation PASEC2024. La collecte s'est déroulée entre avril et juin 2025. Dans chaque école, l'enquête enseignante a lieu le quatrième jour de la campagne, sur une matinée. L'administration est assurée par des administrateurs recrutés et formés par les équipes nationales, selon un protocole standard.

Échantillonnage

La population enseignante enquêtée découle directement du plan de sondage des élèves. L'enquête a été administrée à l'ensemble des enseignants exerçant dans les écoles retenues pour l'évaluation des élèves de fin de primaire, et pas seulement aux titulaires des classes évaluées. La taille standard de l'échantillon est de 200 écoles primaires par pays ; au total, 3 892 écoles ont été retenues en fin de primaire dans les 16 pays.

Au total, 23 254 enseignants ont été enquêtés. Les effectifs vont de 390 à Sao Tomé-et-Principe à 2 737 au Nigéria, et dépassent 1 000 dans 14 pays. Les résultats ne constituent donc pas une estimation directe de l'ensemble de la population enseignante nationale : ils décrivent les enseignants des écoles échantillonnées pour l'évaluation des élèves de fin de primaire.

Précision des estimations

Chaque résultat est accompagné d'une erreur type, qui traduit l'incertitude liée à l'échantillonnage. Les différences entre pays ou entre groupes ne sont commentées que lorsqu'elles sont statistiquement significatives au seuil de 5%. Les tableaux de comparaisons multiples indiquent, pour chaque paire de pays, si l'écart est significatif.

Les comparaisons entre groupes d'enseignants ne sont estimées que lorsque chaque groupe compte au moins 100 enseignants. Cette règle réduit la portée de certaines analyses : la comparaison entre enseignants formés et non formés porte sur dix pays, celle entre fonctionnaires et contractuels sur sept pays, et celle avec les enseignants communautaires sur quatre seulement.

Assurance qualité

Des observateurs indépendants vérifient sur le terrain le respect des procédures d'administration. Les données enseignantes ont été recueillies selon les mêmes procédures d'assurance qualité que les autres volets de l'évaluation. Elles font ensuite l'objet de contrôles de cohérence à l'intérieur de chaque base et entre les bases élèves, enseignants et directeurs.



Échelles de compétences et comparabilité dans le temps

Les réponses aux épreuves disciplinaires sont traitées selon les modèles de réponse à l'item. Cette analyse vérifie que chaque question mesure la compétence visée et se comporte de façon équitable entre les groupes. Elle transforme ensuite les réponses en scores comparables d'un pays à l'autre.

Chaque échelle disciplinaire découpe le continuum des scores en trois niveaux, auxquels s'ajoute une zone située sous le niveau 1. À chaque niveau correspond un descripteur qui énonce ce que les enseignants de ce niveau sont capables de faire. Les seuils sont fixés à 290, 394 et 497 points en compréhension de l'écrit, et à 365, 456 et 547 points en mathématiques.

Contrairement aux échelles des élèves, les échelles des enseignants ne définissent pas de seuil de maîtrise « suffisant ». Le niveau 3 correspond au degré de maîtrise attendu d'un professionnel chargé d'enseigner ces contenus. Les enseignants situés au niveau 1 ou en dessous sont considérés, comme en 2019, comme prioritaires pour la mise en œuvre d'actions de formation spécifiques.

Les connaissances didactiques ne font pas l'objet d'une échelle. Elles sont présentées sous forme de taux de réussite par sous-domaine, rapportés à la probabilité de répondre correctement par un choix aléatoire. En compréhension de l'écrit, 16 items se répartissent en trois sous-domaines ; en mathématiques, 32 items se répartissent en six sous-domaines. Ce repère de lecture ne constitue pas un test statistique, et certains sous-domaines ne comptent que deux items.



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.