

PASEC2024

DONNÉES COLLECTÉES EN 2025



RÉSUMÉ EXÉCUTIF

BILAN DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE 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	14
SECTION 3. Disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs	24
SECTION 4. Évolution des performances	56
SECTION 5. Ressources engagées et résultats obtenus	62
SECTION 6. Ce que ces résultats impliquent pour l'action	66
Méthodologie de l'évaluation	72

© 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 : 92-9133-242-9

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 – Bilan des acquis d'apprentissage du primaire en Afrique subsaharienne*. CONFEMEN.

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

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

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

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

CONTEXTE ET OBJECTIFS DU PASEC2024

L'évaluation PASEC2024 dresse un diagnostic de la qualité des systèmes éducatifs des pays participants. Les données recueillies permettent d'en analyser l'efficacité, l'équité et l'efficience, et d'en suivre la dynamique d'un cycle à l'autre comme d'un pays à l'autre. Ces trois notions, ainsi que leurs modalités d'analyse dans le cadre du PASEC, sont définies dans la méthodologie de l'évaluation.

L'évaluation propose des comparaisons entre pays et à l'intérieur de chaque pays, ainsi que des comparaisons avec les cycles PASEC2014 et PASEC2019, qui permettent de situer les tendances dans la durée.

Le PASEC2024 constitue ainsi une source de données pour la recherche en éducation comme pour la décision publique et les réformes éducatives : il établit l'état des acquis des élèves à un moment donné et permet d'en mesurer l'évolution depuis les cycles précédents.

Seize pays ont participé à l'évaluation de la qualité des systèmes éducatifs 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, plus de 110 000 élèves ont été évalués dans les 5 838 écoles de l'échantillon du primaire, entre avril et juin 2025.

Le présent document est le résumé exécutif du rapport international PASEC2024 consacré au bilan des acquis d'apprentissage 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 dix messages clés qui résument l'ensemble des constats ; les scores moyens et leur dispersion à l'intérieur de chaque pays ; la description des niveaux de compétence en langue et mathématiques, au début et à la fin de la scolarité ; 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

6

LES MESSAGES CLÉS

1 La majorité des élèves achève le primaire sans maîtriser les apprentissages fondamentaux.

- À la fin de scolarité primaire, 38,5% des élèves sont au-dessus du niveau minimum de compétences en lecture et **61,5% restent en dessous**.
- En mathématiques, 34,1% des élèves se situent sous le niveau 1 et 41,1% au niveau 1 : à eux seuls, ces deux groupes rassemblent 75,2% des élèves. Autrement dit, **plus de 3 élèves sur 4 se situent en dessous** du niveau minimum de compétences attendues.
- Au début de scolarité primaire, la situation est plus favorable : 59,5% des élèves sont au-dessus du niveau minimum de compétences en langue d'enseignement et 73,6% en mathématiques. **La difficulté s'aggrave donc au cours du cycle.**

2 Le niveau progresse au début du primaire et recule à la fin.

- **En lecture au début de scolarité**, entre 2019 et 2025, 5 pays sur 11 enregistrent une hausse significative et aucun une baisse ; sur la période 2014-2025, **6 pays sur 8 progressent**.
- **À la fin de scolarité, le mouvement s'inverse** : en lecture, aucun pays ne progresse entre 2019 et 2025 et sept reculent significativement.
- **En mathématiques** à la fin de scolarité, deux pays progressent et sept reculent entre 2019 et 2025.

3 Les écarts entre pays sont parfois importants.

- **En langue au début de scolarité primaire**, les scores moyens s'échelonnent de 481,8 points au Togo à 662,0 points en Guinée-Bissau, autour d'une moyenne internationale de 577,7 points, soit **plus de 180 points d'écart**.
- **La part d'élèves atteignant le niveau minimum de compétences** varie de **21% au Togo à 90% en Guinée-Bissau en langue**, et de **46% au Togo à 96% au Burundi en mathématiques**.
- **À la fin de scolarité**, la proportion d'élèves atteignant le niveau minimum de compétences en mathématiques va de **1,3% en Guinée-Bissau à 59,6% au Sénégal**.

4 À l'intérieur de chaque pays, la dispersion des résultats est élevée.

- Au début de scolarité, **l'écart interdécile moyen atteint 314,3 points en langue et 246,3 points en mathématiques** ; il va de 201,6 points en Côte d'Ivoire à 392,1 points au Nigéria en langue.
- À la fin de scolarité, en lecture, le premier décile moyen s'établit à 381,7 points et le neuvième décile à 624,7.
- Le niveau moyen et l'ampleur des inégalités ne vont pas de pair. Le Nigéria, le Gabon et le Congo associent un niveau moyen élevé à des écarts internes parmi les plus larges car une partie de leurs élèves réussit très bien,



1

2

3

4

5

6

une autre reste loin derrière. Le Cameroun, la Guinée, le Mali, le Tchad et le Togo cumulent au contraire un niveau moyen faible et des écarts importants.

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

- Au début de scolarité, 23% des élèves lisent moins de six lettres en une minute.
- **Un élève sur quatre ne lit aucun mot familier.**
- 42% n'atteignent pas le nombre 61 en comptant à voix haute.

6 Un élève sur deux ne peut pas travailler avec un manuel à la maison.

- Au début de scolarité, **sept élèves sur dix disposent d'un manuel de lecture en classe** et **six sur dix d'un manuel de mathématiques**, mais seuls 51,1% peuvent emporter le premier chez eux et 46,7% le second.
- À la fin de scolarité, **54% des élèves disposent d'un manuel de lecture qu'ils peuvent emporter** et 46% d'un manuel de mathématiques. L'écart de score associé atteint 56 points en lecture au début de scolarité, dont 44 subsistent après contrôle.

7 L'avantage urbain est d'abord un avantage social et celui du privé se confirme.

- Au début de scolarité, les élèves urbains obtiennent 521,0 points en lecture contre 463,7 pour les élèves ruraux, soit **57,3 points, écart significatif dans les 16 pays sans exception.**

- À la fin de scolarité en mathématiques, l'écart urbain-rural de 19,2 points disparaît presque entièrement après contrôle.

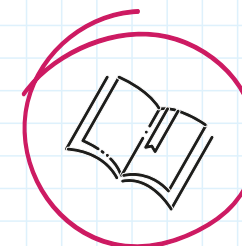
- **L'avantage du privé résiste** en revanche car 14 pays sur 16 conservent un écart significatif en lecture à la fin de scolarité, de 30 à 97 points après contrôle. Le Gabon est le seul pays où fréquenter une école privée n'est associé à aucun avantage.

8 La langue parlée à la maison pèse lourdement, mais pour des raisons différentes selon les pays.

- **Les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement chez eux obtiennent 56,4 points de moins en lecture et 28,7 de moins en mathématiques ;** après contrôle, l'écart reste de 32,7 et 17,3 points.
- Au Cameroun, l'écart brut de 85,1 points en lecture est absorbé à 54,5% par les variables de contexte : la langue y fonctionne d'abord comme un marqueur de position sociale.
- En Côte d'Ivoire, l'écart brut de 57,3 points n'est absorbé qu'à 18,4% : à milieu et niveau de vie comparables, un élève qui ne parle jamais la langue d'enseignement chez lui perd encore près de 50 points.

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

- L'écart entre les quintiles socio-économiques extrêmes dépasse 120 points en lecture au Cameroun, au Togo et à Madagascar ; il n'est que de 41 points au Gabon, pays au plus haut indice social.



23%

DES ÉLÈVES LISENT MOINS DE 6 LETTRES EN 1 MINUTE
en début de scolarité

- Les écarts sont moindres en mathématiques qu'en lecture : 109 points contre 128 au Cameroun, 86 contre 120 au Togo, 36 contre 77 au Nigéria.
- **L'équité n'est pas une conséquence automatique du niveau de vie moyen des élèves** : le Gabon, pays au plus haut indice social, affiche l'un des écarts les plus faibles (41 points).

10 Le financement est insuffisant, mais il n'explique pas à lui seul les écarts de résultats.

- Cinq pays sur seize consacrent au moins 4% de leur produit intérieur brut à l'éducation et huit au moins 15% de leurs dépenses publiques ; le Sénégal atteint 6,2% et 22,5%.
- **Six pays sur quinze se situent sur la frontière d'efficacité** : le Bénin, le Burundi, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau et le Sénégal.
- À financement inchangé, les scores en lecture et en mathématiques devraient progresser simultanément d'environ 14,2% au Congo, 18,0% au Mali et 19,7% à Djibouti pour atteindre cette frontière.



1

2

3

4

5

6

SECTION 1

Scores moyens et dispersions



Une majorité d'élèves atteint le seuil minimal, mais une part importante reste en difficulté.

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

Des écarts considérables entre pays.

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

Des inégalités marquées à l'intérieur des pays.

L'écart interdécile moyen atteint 314,3 points en langue (de 201,6 en Côte d'Ivoire à 392,1 au Nigéria) et 246,3 points en mathématiques (de 151,9 au Burundi à 279,6 au Nigéria). En langue, la masse des élèves se concentre dans la partie basse de la distribution dans tous les pays. Le Nigéria, le

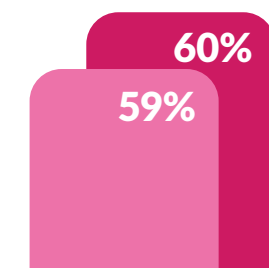
Gabon et le Congo associent un niveau moyen élevé à des écarts internes parmi les plus larges car une partie de leurs élèves réussit très bien, une autre reste loin derrière. Le Cameroun, la Guinée, le Mali, le Tchad et le Togo cumulent au contraire un niveau moyen faible et des écarts importants.

Des écarts filles-garçons limités.

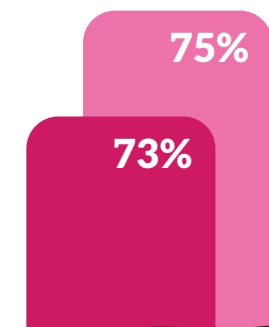
En moyenne, les filles devancent légèrement les garçons en langue (60% contre 59% au-dessus du seuil) et les garçons devancent légèrement les filles en mathématiques (75% contre 73%). Ces écarts restent faibles au regard des différences entre pays, avec quelques exceptions, notamment à Djibouti où l'avantage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

Des profils de compétences différenciés et des fragilités très en amont.

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



ÉLÈVES
AU-DESSUS DU
SEUIL DE MAÎTRISE
EN LANGUE



ÉLÈVES
AU-DESSUS DU SEUIL
DE MAÎTRISE EN
MATHÉMATIQUES

● Garçons ● Filles



1

2

3

4

5

6

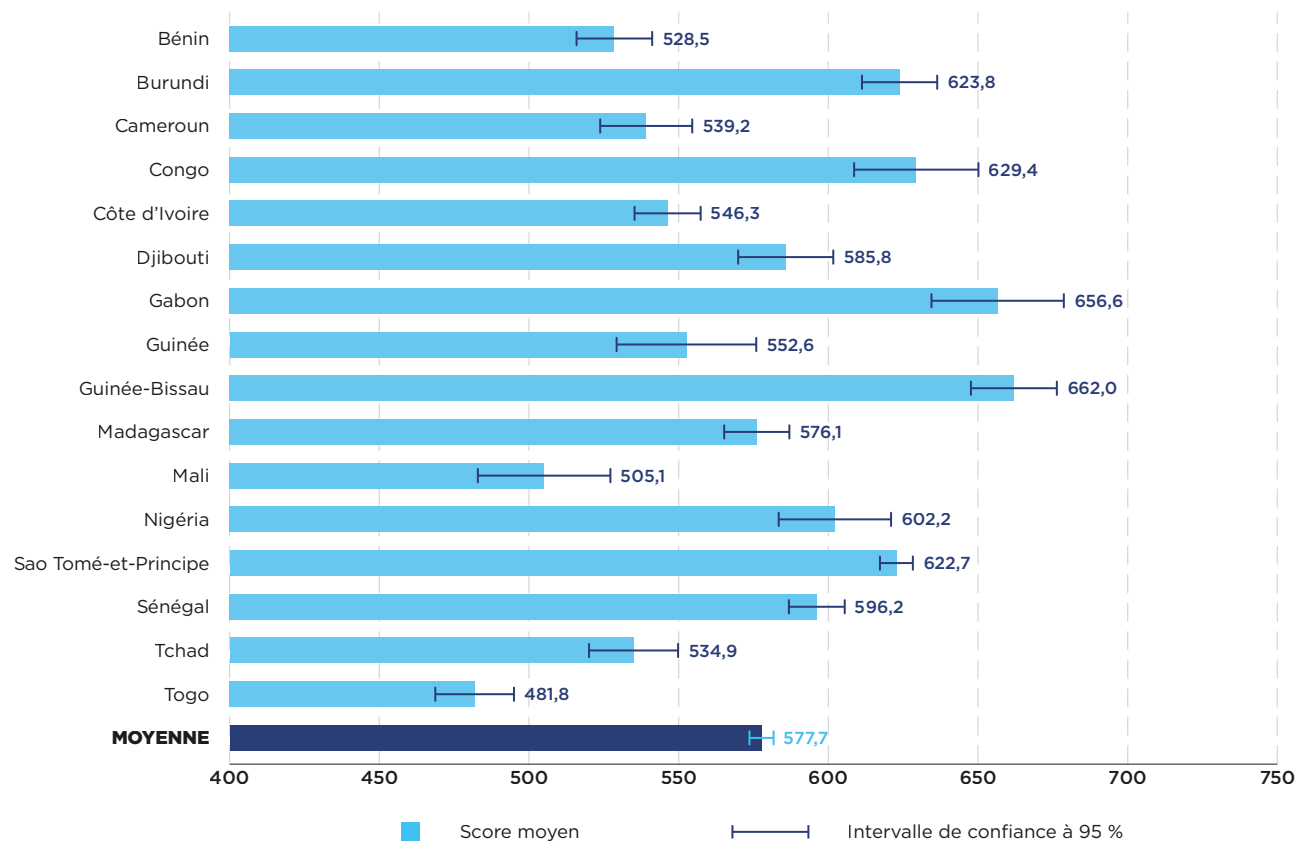
DÉBUT DE SCOLARITÉ

PERFORMANCE GLOBALE DES ÉLÈVES EN LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Les performances en langue d'enseignement présentent des écarts importants entre les pays participants. La moyenne internationale s'établit à 577,7 points. L'écart dépasse ainsi 180 points entre les extrêmes. Les niveaux les plus élevés sont observés en Guinée-Bissau (662,0 points) et au Gabon (656,6 points), tandis que le Togo (481,8 points) et le Mali (505,1 points) enregistrent les scores les plus faibles.

Graphique 2.13

Performances des élèves en langue en début de scolarité



1

2

3

4

5

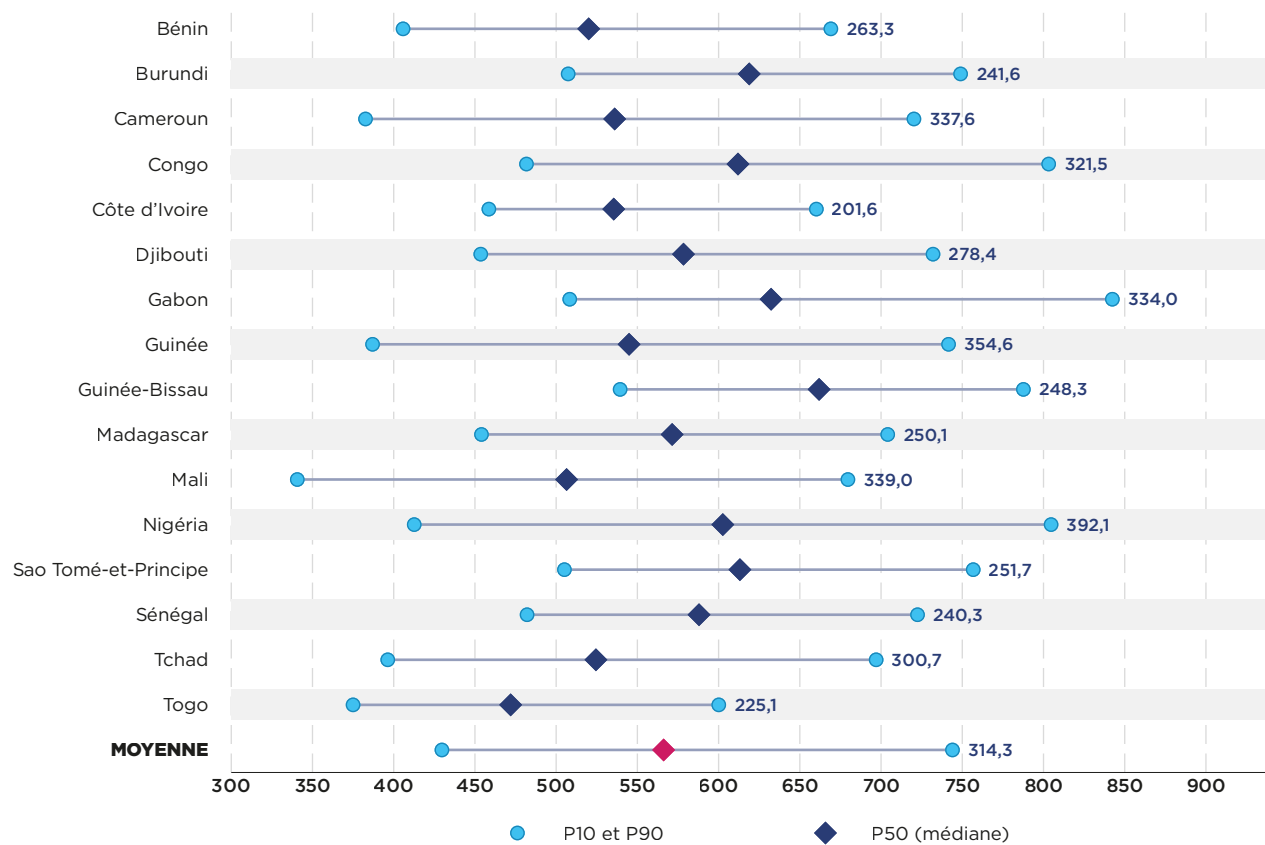
6



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

Graphique 2.14

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



314,3
POINTS D'ÉCART
en moyenne
entre le P10 et le P90



392,1
POINTS D'ÉCART
AU NIGÉRIA



1

2

3

4

5

6

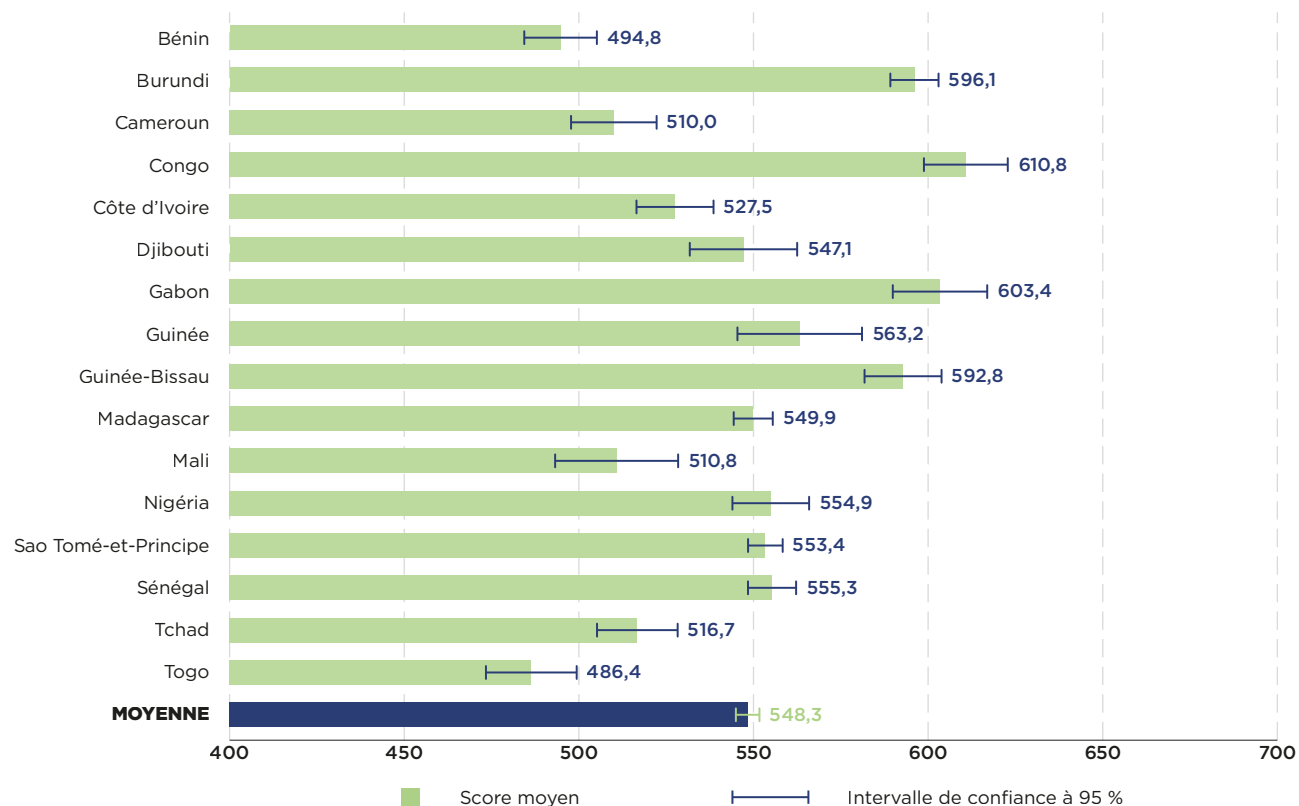
PERFORMANCE GLOBALE DES ÉLÈVES EN MATHÉMATIQUES

Autour d'une moyenne internationale PASEC2024 de 548,3 points, les scores nationaux s'échelonnent de 486,4 points au Togo à 610,8 points au Congo, marquant un écart de plus de 124 points entre les deux extrêmes. Les performances les plus élevées sont enregistrées au Congo (610,8 points), au Gabon (603,4 points), au Burundi (596,1 points) et en Guinée-Bissau (592,8 points). À l'inverse, les scores moyens les plus faibles sont observés au Togo (486,4 points), au Bénin (494,8 points), au Cameroun (510,0 points) et au Mali (510,8 points).

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

Graphique 2.15

Performances des élèves en mathématiques en début de scolarité



1

2

3

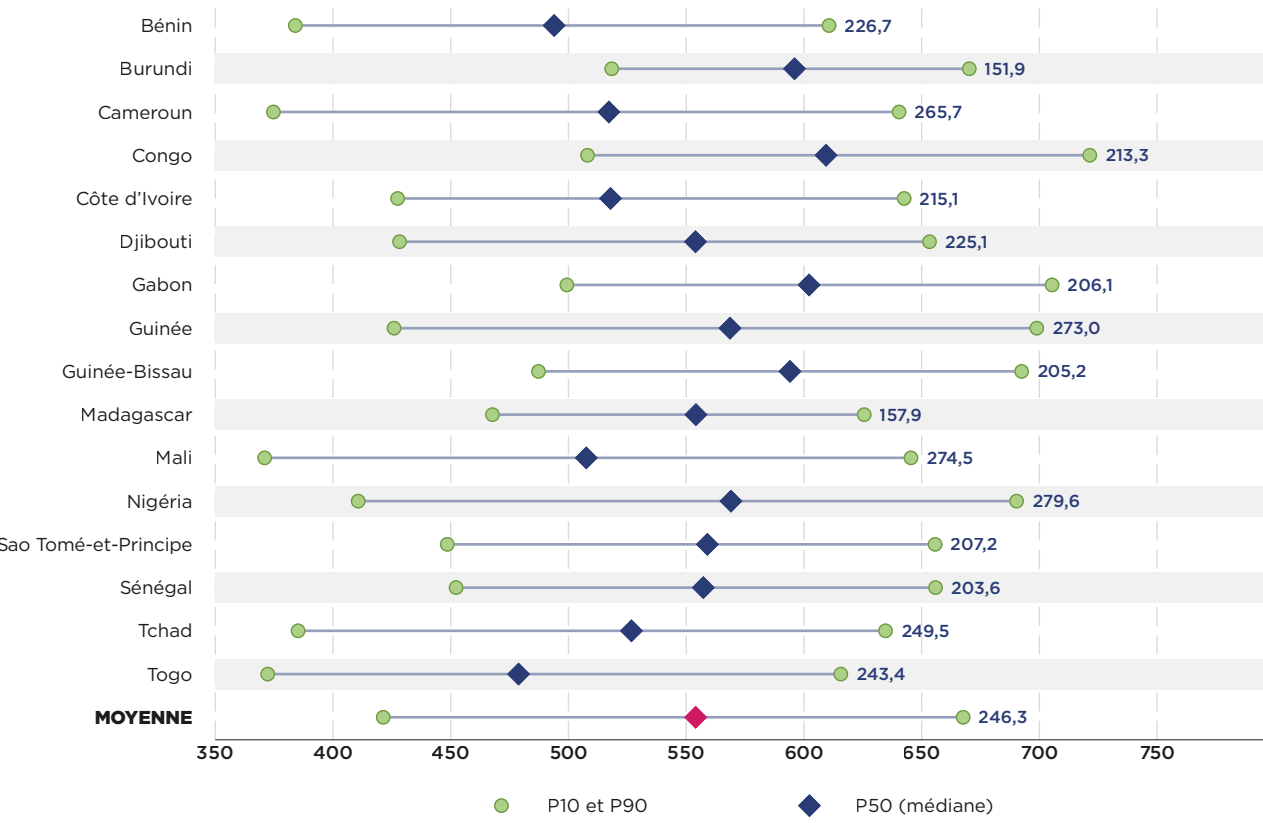
4

5

6

Graphique 2.16

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



1

2

3

4

5

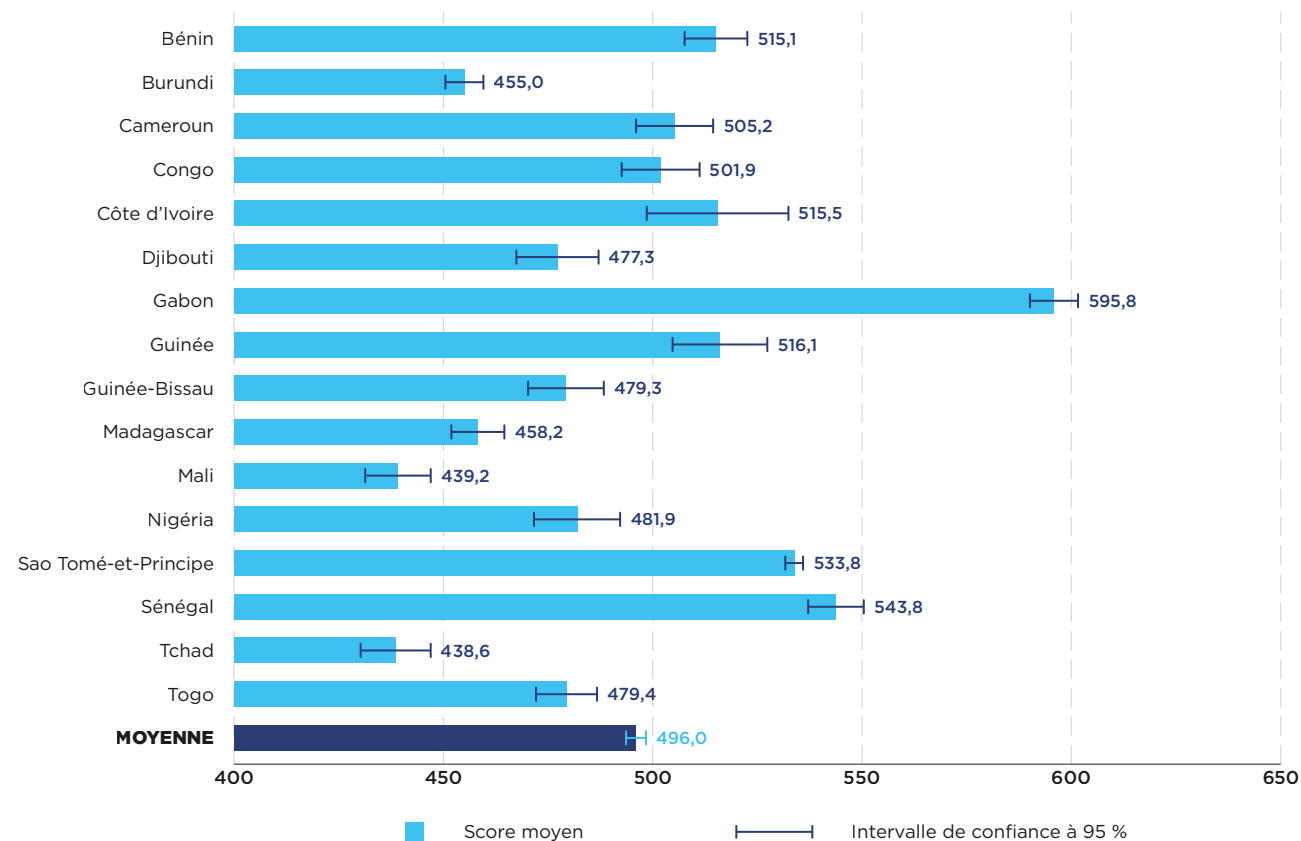
6

FIN DE SCOLARITÉ

PERFORMANCES MOYENNES EN LECTURE

Graphique 3.3

Scores moyens en lecture, fin de primaire



1

2

3

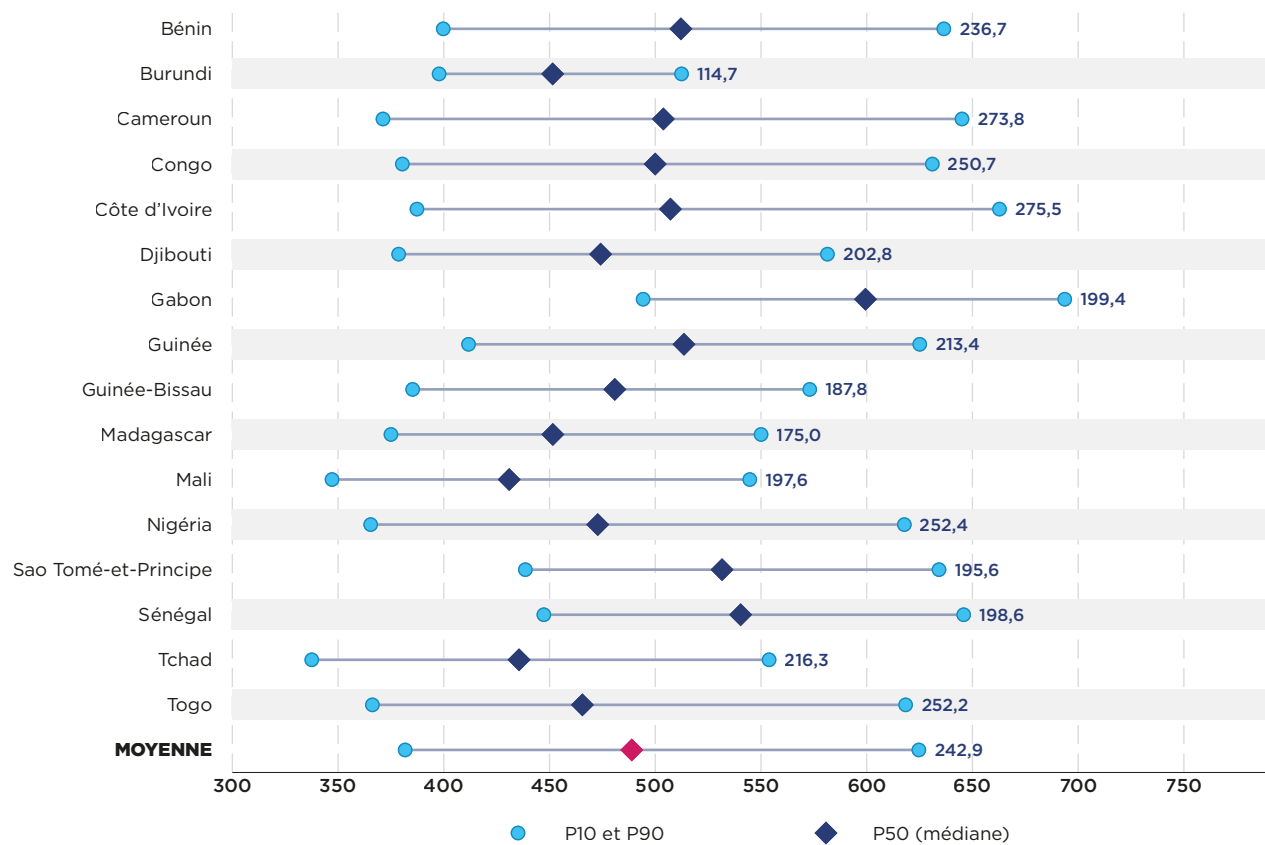
4

5

6

Graphique 3.5

Déciles en lecture, fin de primaire



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

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



1

2

3

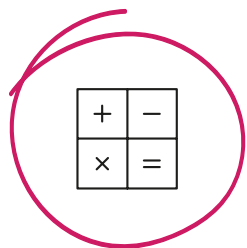
4

5

6

FIN DE SCOLARITÉ

PERFORMANCES EN MATHÉMATIQUES



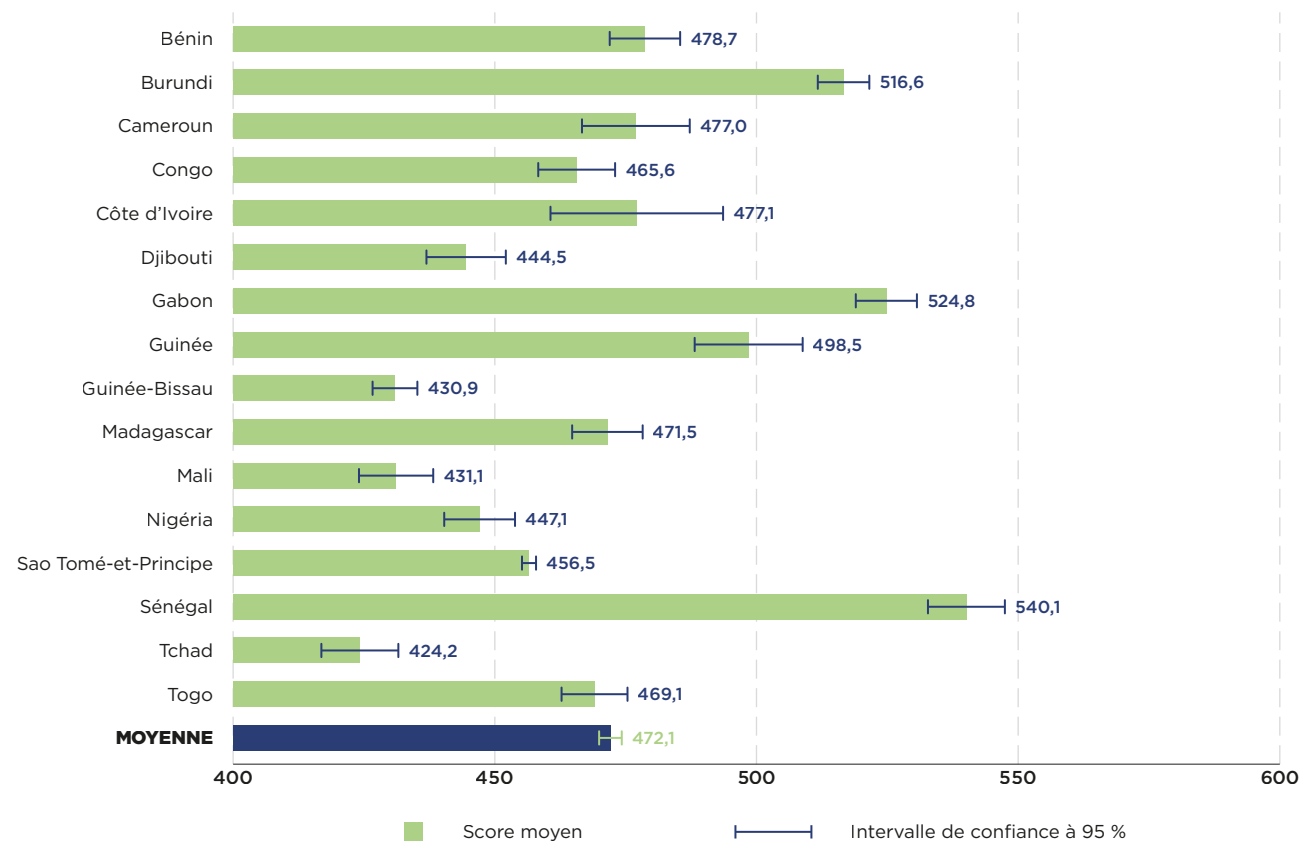
197,6

POINTS D'ÉCART

en moyenne entre
le P10 et le P90

Graphique 3.4

Scores moyens en mathématiques, fin de primaire



1

2

3

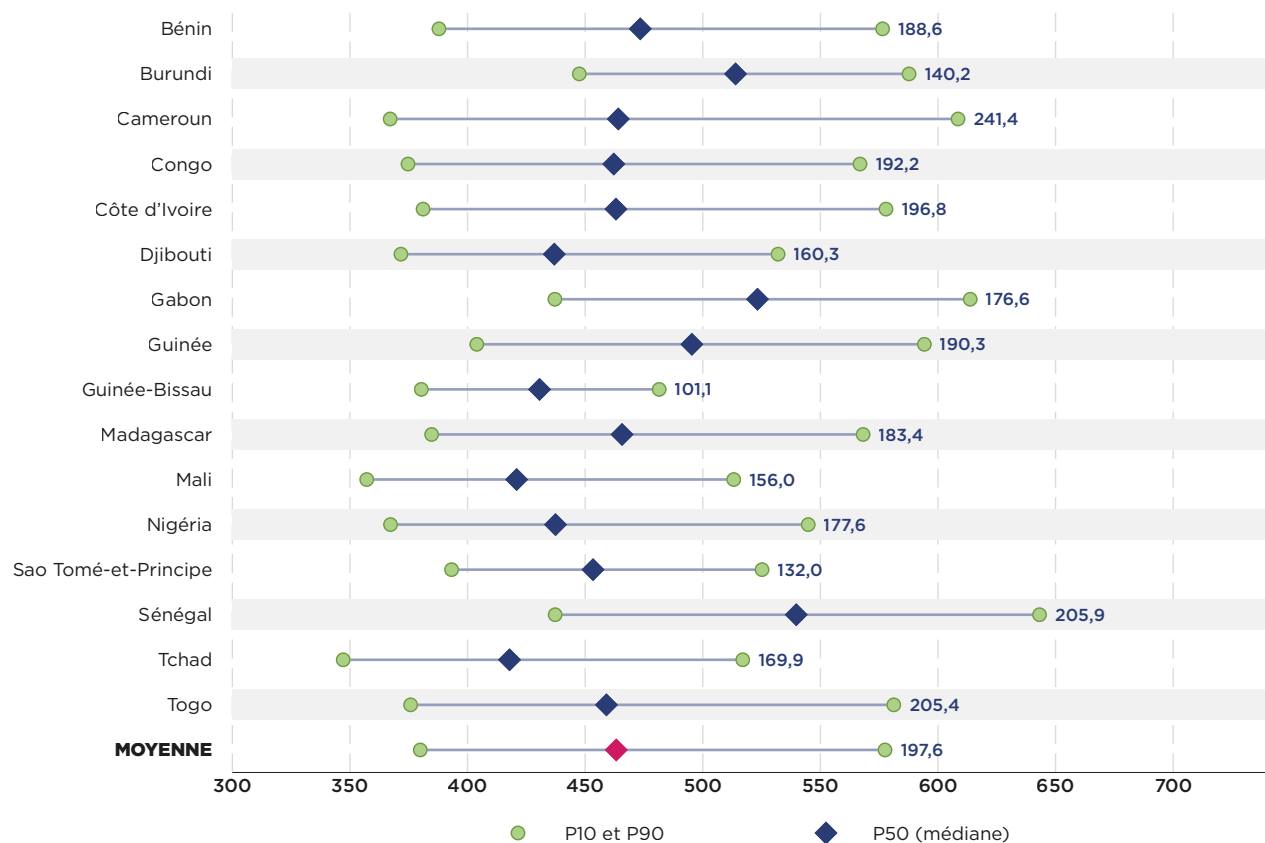
4

5

6

Graphique 3.6

Déciles en mathématiques, fin de primaire



En moyenne, le P10 s'établit à 379,9 points, la médiane à 463,2 points et le P90 à 577,5 points. L'étendue inter-décile atteint ainsi 197,6 points. Ces valeurs montrent que les performances en mathématiques demeurent largement dispersées.

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



1

2

3

4

5

6

SECTION 2

Description des niveaux des échelles de compétences et typologie des pays



La majorité des élèves achève le primaire sans maîtriser les apprentissages fondamentaux.

À la fin de scolarité primaire, 38,5% des élèves sont au-dessus du niveau minimum de compétences en lecture et 61,5% restent en dessous.

En mathématiques, 34,1% des élèves se situent sous le niveau 1 et 41,1% au niveau 1 : à eux seuls, ces deux groupes rassemblent 75,2% des élèves. Autrement dit, plus de 3 élèves sur 4 se situent en dessous du niveau minimum de compétences attendues.

Au début de scolarité primaire, la situation est plus favorable : 59,5% des élèves sont au-dessus du niveau minimum de compétences en langue d'enseignement et 73,6% en mathématiques. La difficulté s'aggrave donc au cours du cycle.

La part d'élèves atteignant le niveau minimum de compétences varie de 21% au Togo à 90% en Guinée-Bissau en langue, et de 46% au Togo à 96% au Burundi en mathématiques.

À la fin de scolarité, la proportion d'élèves atteignant le niveau minimum de compétences en mathématiques va de 1,3% en Guinée-Bissau à 59,6% au Sénégal.



1

2

3

4

5

6

DÉBUT DE SCOLARITÉ

DESCRIPTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN LANGUE



**~6
ÉLÈVES
SUR 10**

atteignent le seuil minimal
attendu en langue

Tableau 2.1

Échelle de compétences PASEC2024 en langue – début de scolarité

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



1

2

3

4

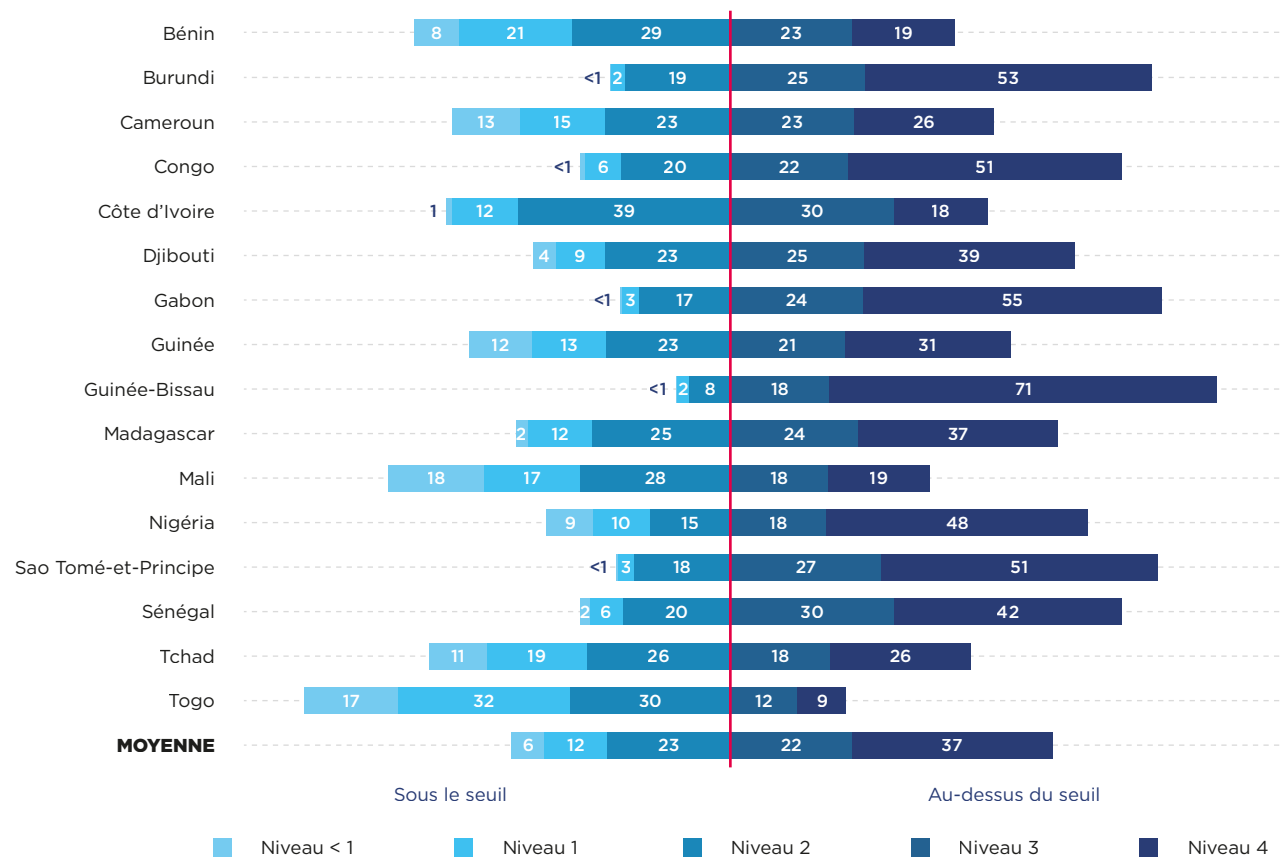
5

6



Graphique 2.1

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



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

DÉBUT DE SCOLARITÉ

DESCRIPTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN MATHÉMATIQUES

 **Tableau 2.2**

Échelle de compétences PASEC2024 en mathématiques – début de scolarité

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



1

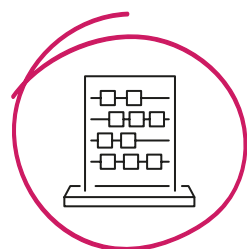
2

3

4

5

6

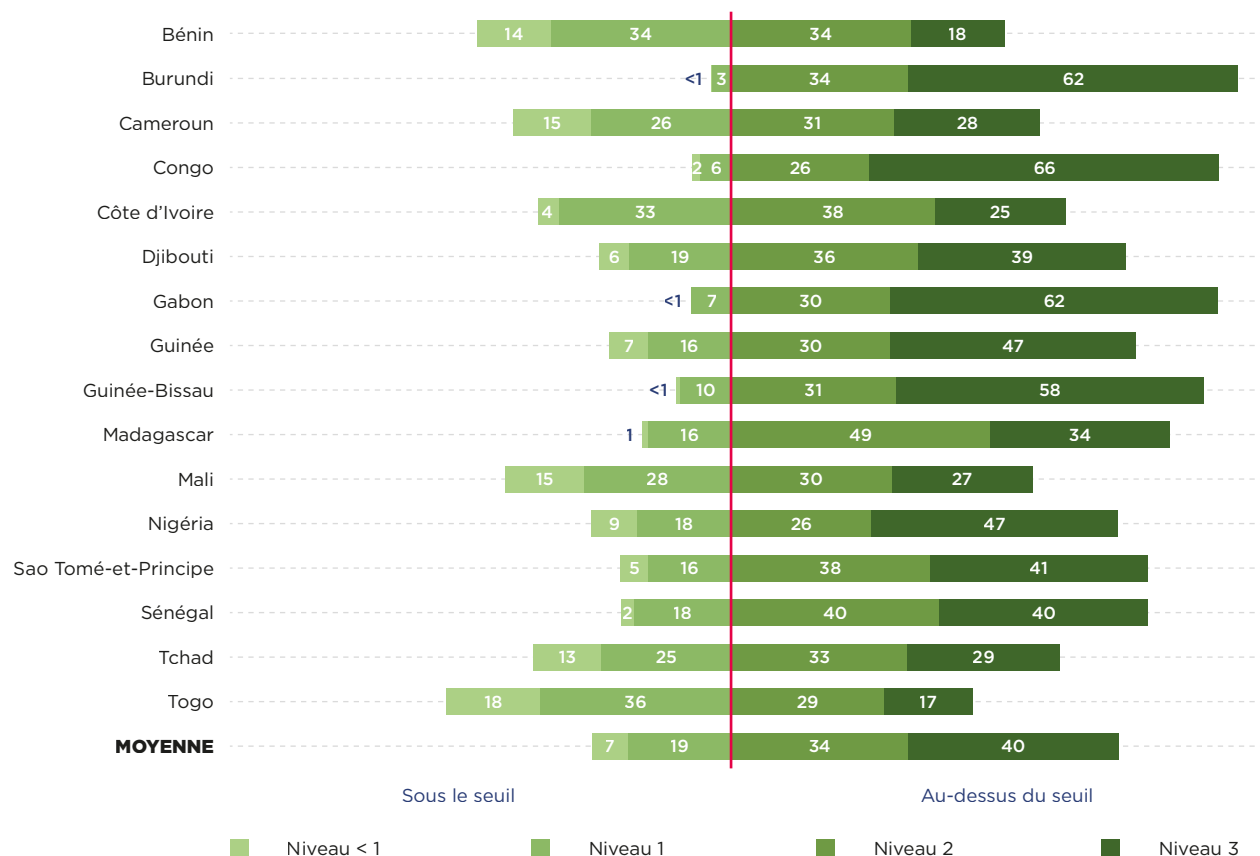


**~3
ÉLÈVES
SUR 4**

atteignent le niveau
minimal attendu
en mathématiques

Graphique 2.3

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



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

FIN DE SCOLARITÉ

DESCRIPTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN LECTURE

 **Tableau 3.1**

Échelle de compétences en lecture – fin de scolarité primaire

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



1

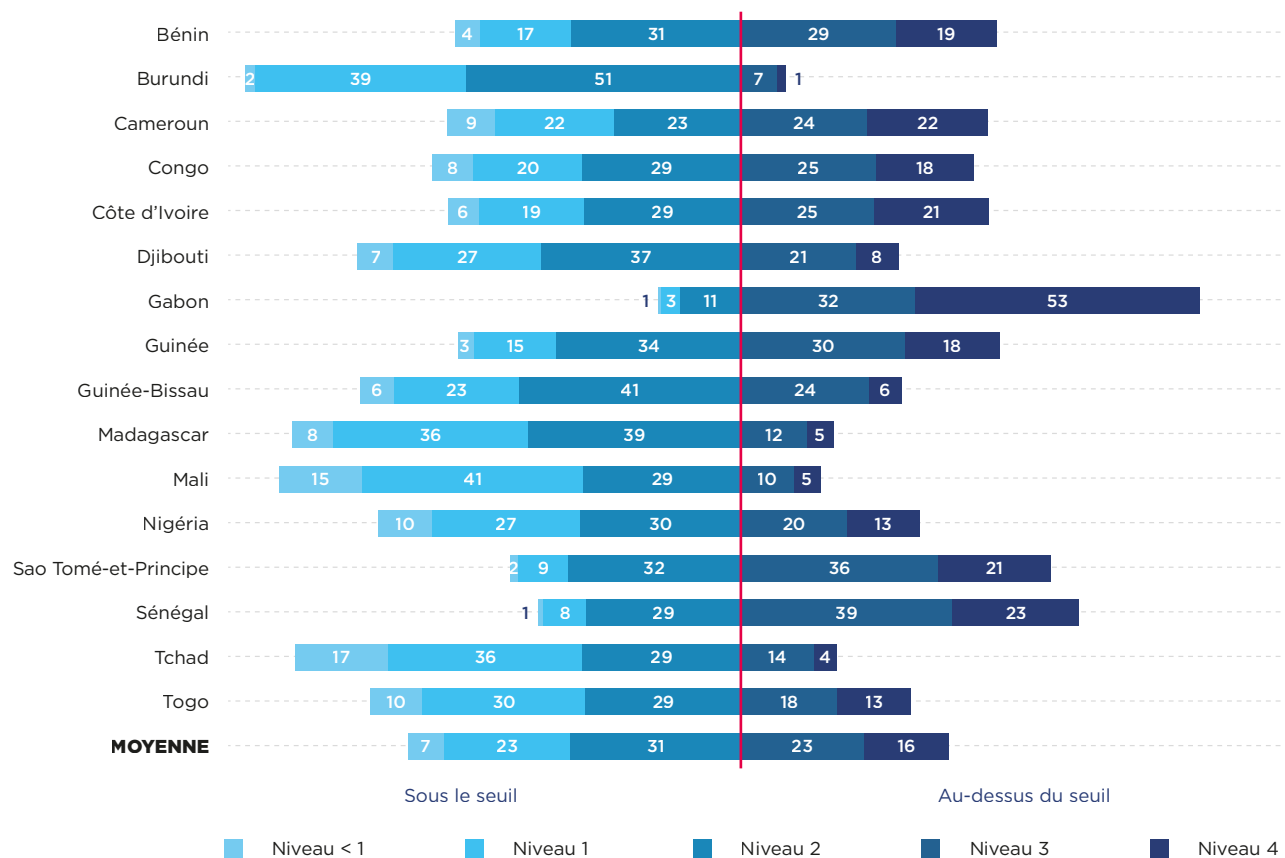
2

3

4

5

6

Graphique 3.1**Répartition des élèves par niveau de compétence en compréhension de l'écrit à la fin de la scolarité primaire (%)**

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

FIN DE SCOLARITÉ

DESCRIPTION DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE EN MATHÉMATIQUES

Une forte concentration des élèves en dessous du niveau minimum de compétences.

Tableau 3.2

Échelle de compétences en mathématiques – fin de scolarité primaire

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



1

2

3

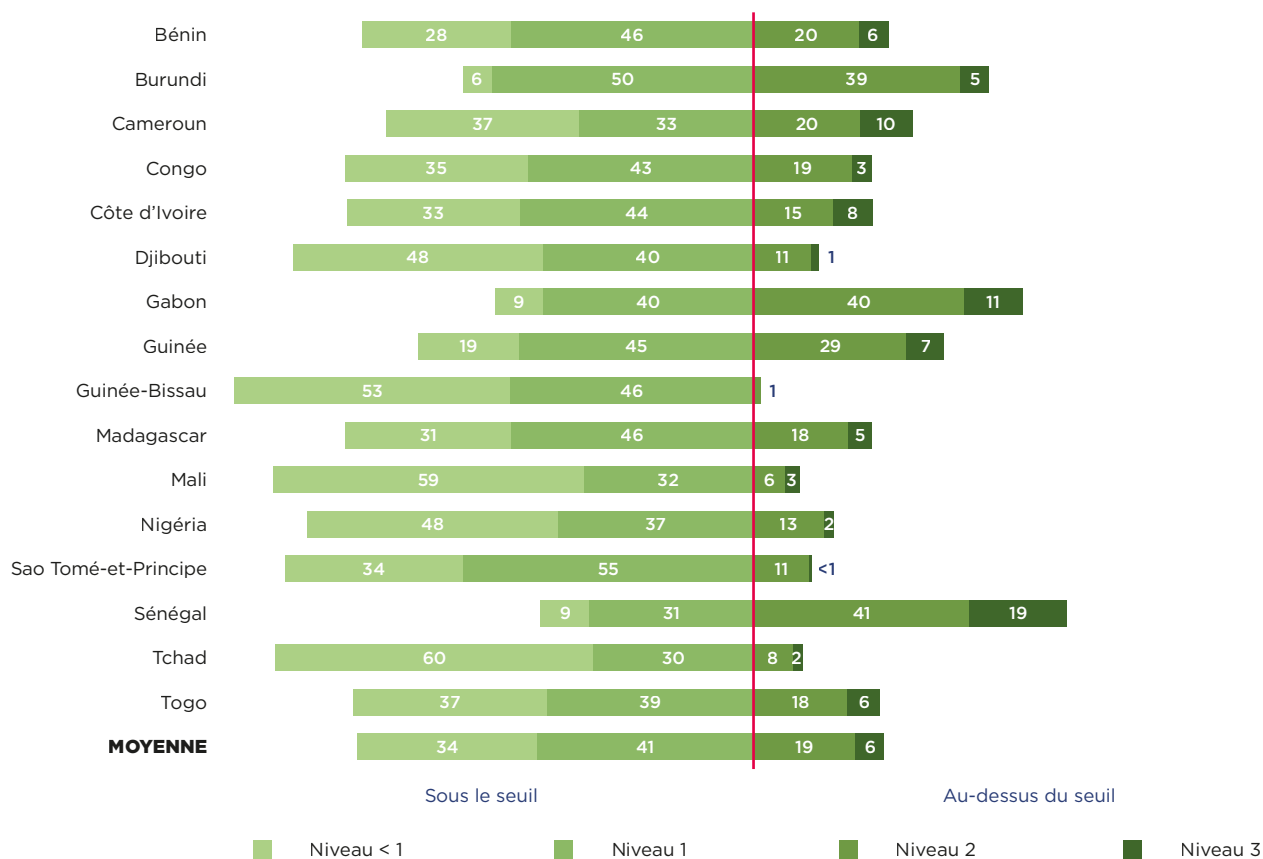
4

5

6

Graphique 3.2

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



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

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



1

2

3

4

5

6

SECTION 3

Disparités à l'intérieur des systèmes éducatifs



À l'intérieur de chaque pays, la dispersion des résultats est élevée.

Au début de la scolarité, l'écart interdécile moyen atteint 314,3 points en langue et 246,3 points en mathématiques ; il va de 201,6 points en Côte d'Ivoire à 392,1 points au Nigéria en langue.

À la fin de la scolarité, en lecture, le premier décile moyen s'établit à 381,7 points et le neuvième décile à 624,7.

Un élève sur deux ne peut pas travailler avec un manuel à la maison.

Au début de scolarité, sept élèves sur dix disposent d'un manuel de lecture en classe et six sur dix d'un manuel de mathématiques, mais seuls 51,1% peuvent emporter le premier chez eux et 46,7% le second.

À la fin de scolarité, 54% des élèves disposent d'un manuel de lecture qu'ils peuvent emporter et 46% d'un manuel de mathématiques. L'écart de score associé atteint 56 points en lecture au début de scolarité, dont 44 subsistent après contrôle.

L'avantage urbain est d'abord un avantage social et celui du privé se confirme.

Au début de scolarité, les élèves urbains obtiennent 521,0 points en lecture contre 463,7 pour les élèves ruraux, soit 57,3 points, écart significatif dans les seize pays sans exception.

À la fin de scolarité en mathématiques, l'écart urbain-rural de 19,2 points disparaît presque entièrement après contrôle.

L'avantage du privé résiste en revanche car 14 pays sur 16 conservent un écart significatif en lecture à la fin de scolarité, de 30 à 97 points après contrôle. Le Gabon est le seul pays où fréquenter une école privée n'est associé à aucun avantage.

La langue parlée à la maison pèse lourdement, mais pour des raisons différentes selon les pays.

Les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement chez eux obtiennent 56,4 points de moins en lecture et 28,7 de moins en mathématiques ; après contrôle, l'écart reste de 32,7 et 17,3 points.

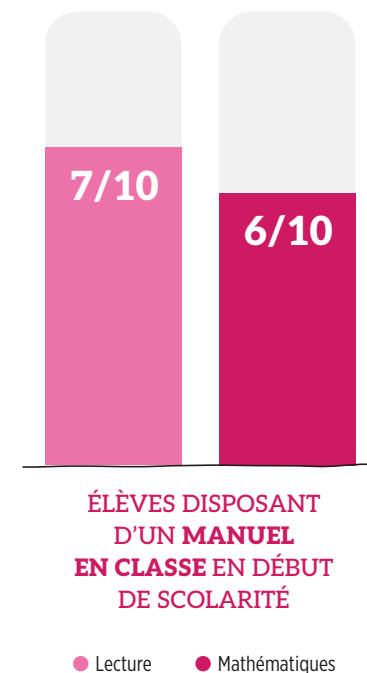
Au Cameroun, l'écart brut de 85,1 points en lecture est absorbé à 54,5% par les variables de contexte : la langue y fonctionne d'abord comme un marqueur de position sociale.

En Côte d'Ivoire, l'écart brut de 57,3 points n'est absorbé qu'à 18,4%, à milieu et niveau de vie comparables, un élève qui ne parle jamais la langue d'enseignement chez lui perd encore près de 50 points.

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

L'écart entre les quintiles socioéconomiques extrêmes dépasse 120 points en lecture au Cameroun, au Togo et à Madagascar ; il n'est que de 41 points au Gabon, pays au plus haut indice social.

Les écarts sont moindres en mathématiques qu'en lecture : 109 points contre 128 au Cameroun, 86 contre 120 au Togo, 36 contre 77 au Nigéria.



1

2

3

4

5

6

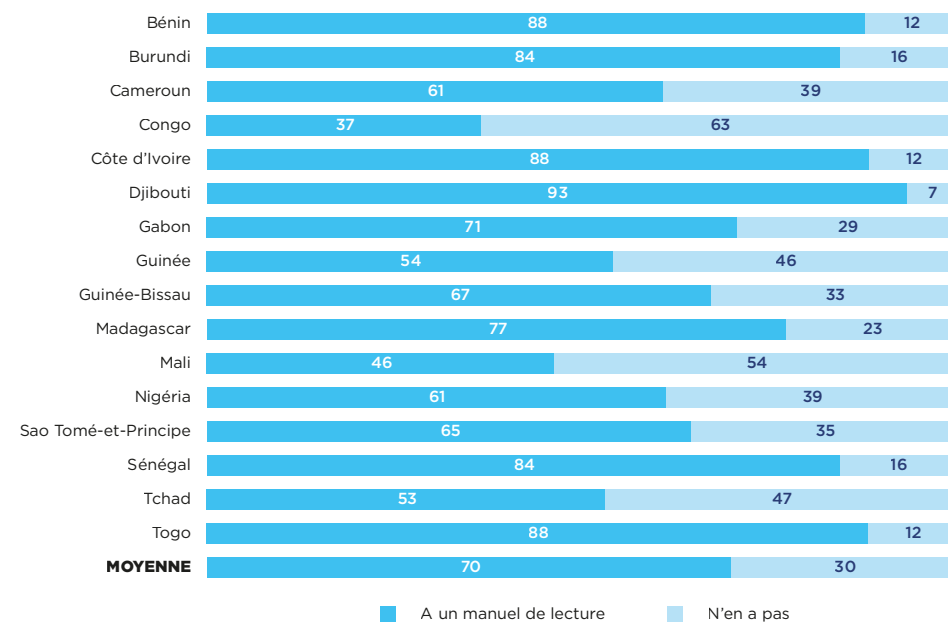
ACCÈS AUX RESSOURCES ÉDUCATIVES ET CONDITIONS DE SCOLARISATION

L'accès aux manuels

Disposer d'un manuel en classe et pouvoir l'emporter chez soi sont deux choses distinctes. La première relève de la dotation, donc des moyens engagés par le système éducatif ; la seconde d'une décision de l'école, souvent motivée par la crainte de perdre les ouvrages qu'il faudra remplacer ou la crainte de voir les élèves les détruire. La présente section examine les deux, ainsi que leur combinaison, c'est-à-dire la part d'élèves réellement en mesure de travailler avec les manuels à la maison.

Graphique 4.5

Manuel de lecture en classe

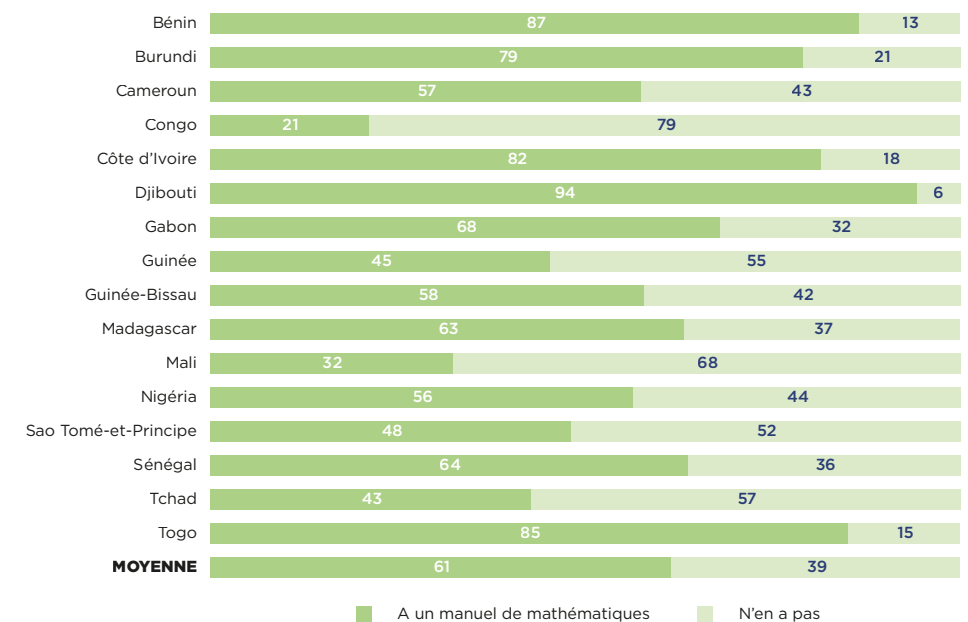


DÉBUT DE SCOLARITÉ

Sept élèves sur dix disposent d'un manuel de lecture en classe, six sur dix d'un manuel de mathématiques. Dans 15 pays sur 16, le taux est inférieur à celui de la lecture et l'écart dépasse 15 points au Sénégal, à Sao Tomé-et-Principe et au Congo. Parmi les élèves disposant de manuel, un peu plus de la moitié seulement (51,1%) déclarent qu'ils peuvent emporter leur manuel de lecture chez eux, et 46,7% leur manuel de mathématiques. La dotation varie d'un facteur 1 à un facteur 2,5 entre le Congo et Djibouti, et le fait de l'emporter chez soi varie de 1 à 15, entre le Bénin (6,0%) et Djibouti (91,4%).

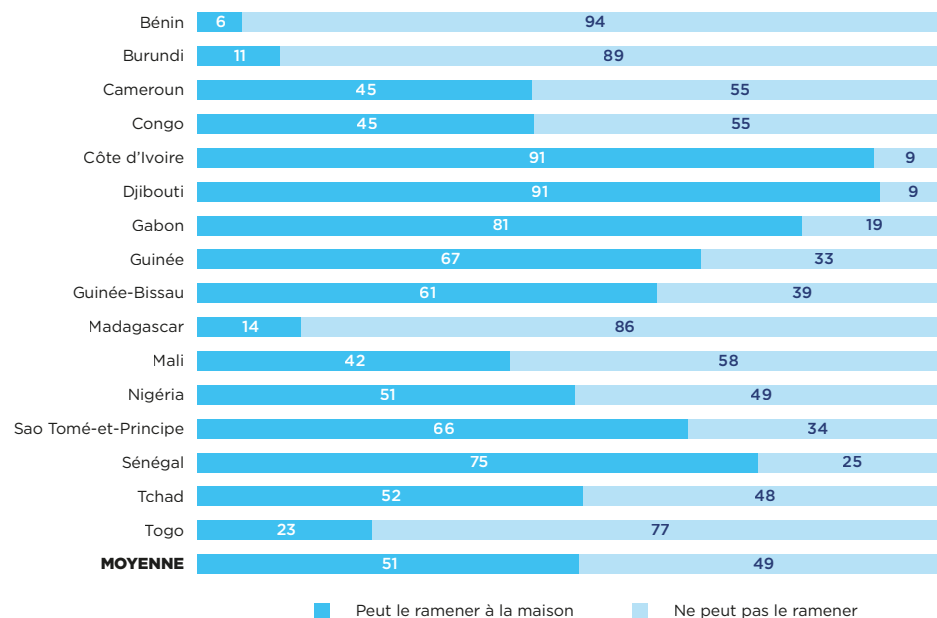
Graphique 4.6

Manuel de mathématiques en classe



Graphique 4.7

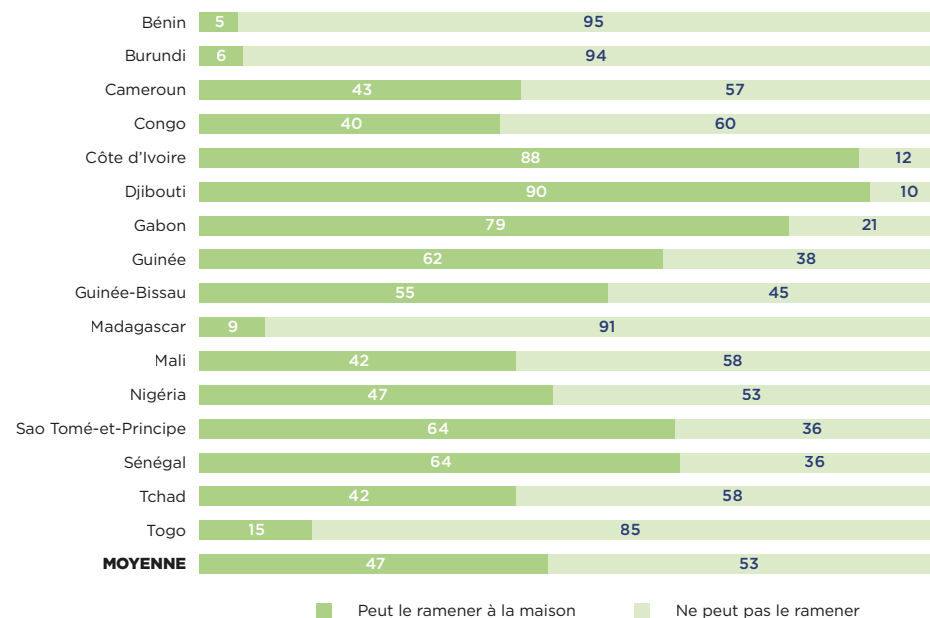
Peut ramener le manuel de lecture à la maison



Les quatre pays où le fait d'emporter le manuel chez soi est le plus restreint comptent parmi les pays où les élèves ont le plus accès au manuel notamment au Bénin, où 87,8% des élèves disposent de manuel en classe mais seulement 6,0% peuvent le ramener chez eux, le Togo (88,2% et 23,5%), le Burundi (84,5% et 11,2%), Madagascar (77,3% et 13,9%). À l'inverse, le Congo, où 36,6% disposent de manuel en classe, ceux qui peuvent le ramener chez eux représentent 45,1%. Ainsi, le fait de ne pas pouvoir ramener le manuel chez soi n'est pas une conséquence de sa non-disponibilité mais pourrait résulter d'une politique de conservation du stock, appliquée avec rigueur même si le stock existe.

Graphique 4.8

Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison

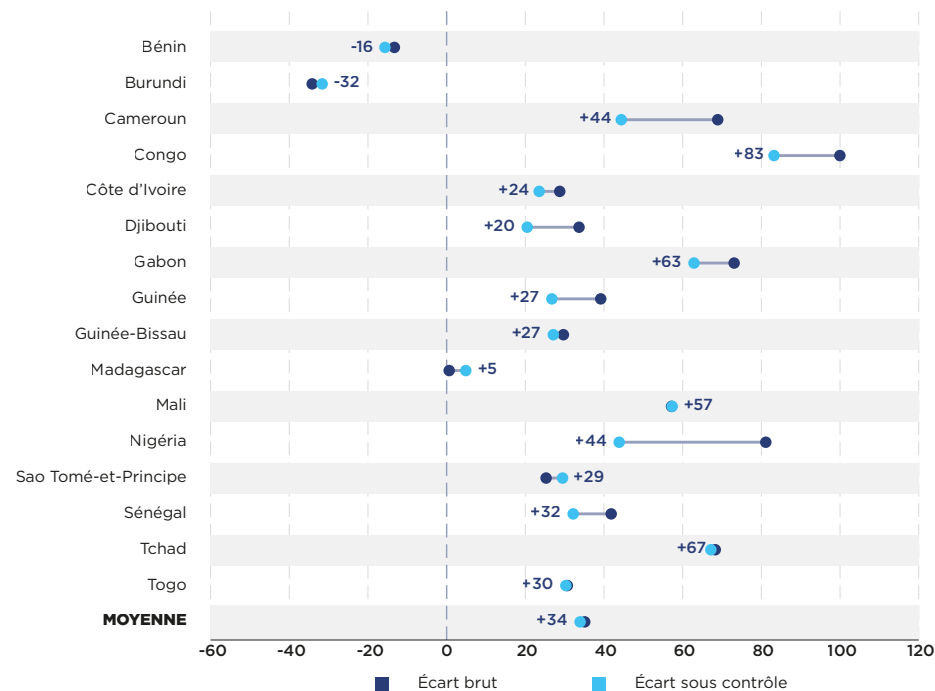


51%
DES ÉLÈVES PEUVENT
RAMENER LE
MANUEL DE LECTURE
À LA MAISON

47%
DES ÉLÈVES PEUVENT
RAMENER LE MANUEL
DE MATHÉMATIQUES
À LA MAISON

Graphique 4.13

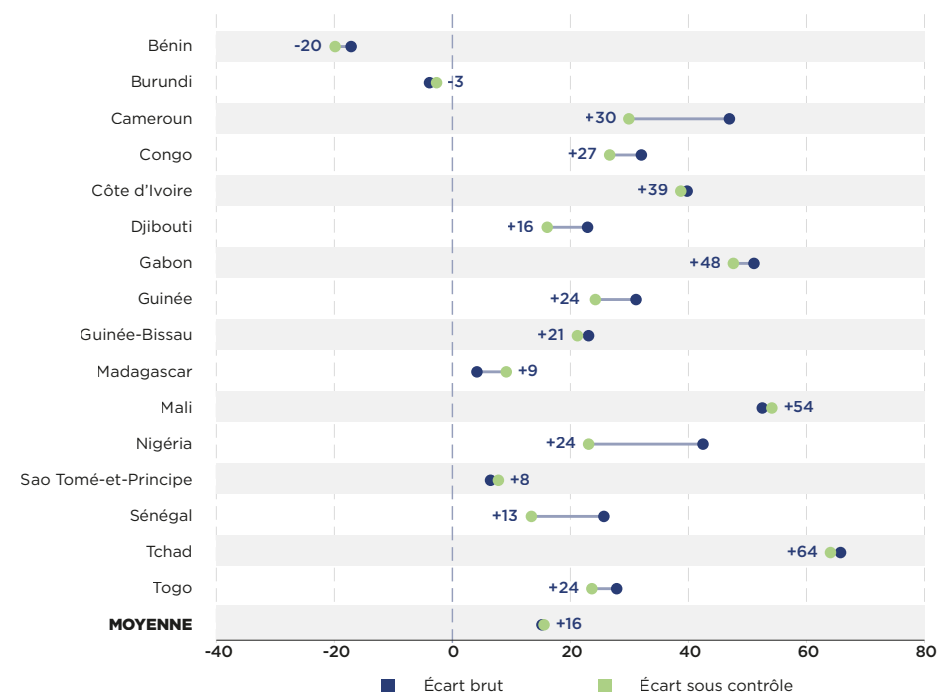
Écart en lecture entre disposer d'un manuel de lecture en classe et ne pas en disposer



Parmi les élèves qui disposent d'un manuel en classe, ceux qui peuvent l'emporter chez eux obtiennent 53 points de plus en lecture, mais l'écart tombe à 33 points après contrôle, soit 38% d'absorption.

Graphique 4.14

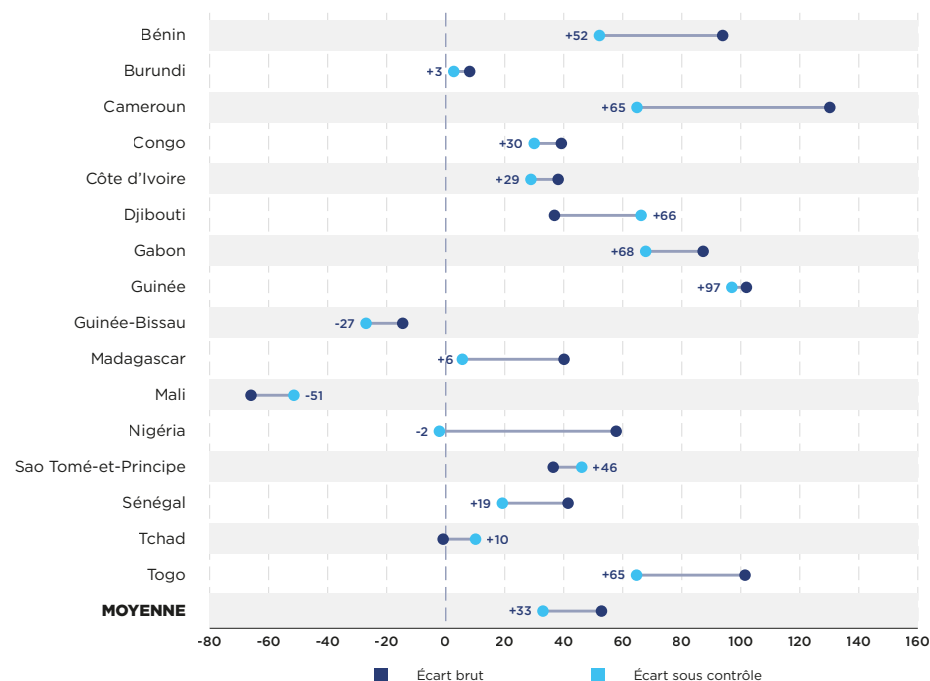
Écart en mathématiques entre disposer d'un manuel de mathématiques en classe et ne pas en disposer



16 points
SÉPARENT LES ÉLÈVES
QUI DISPOSENT D'UN
MANUEL DE CEUX QUI
N'EN DISPOSENT PAS

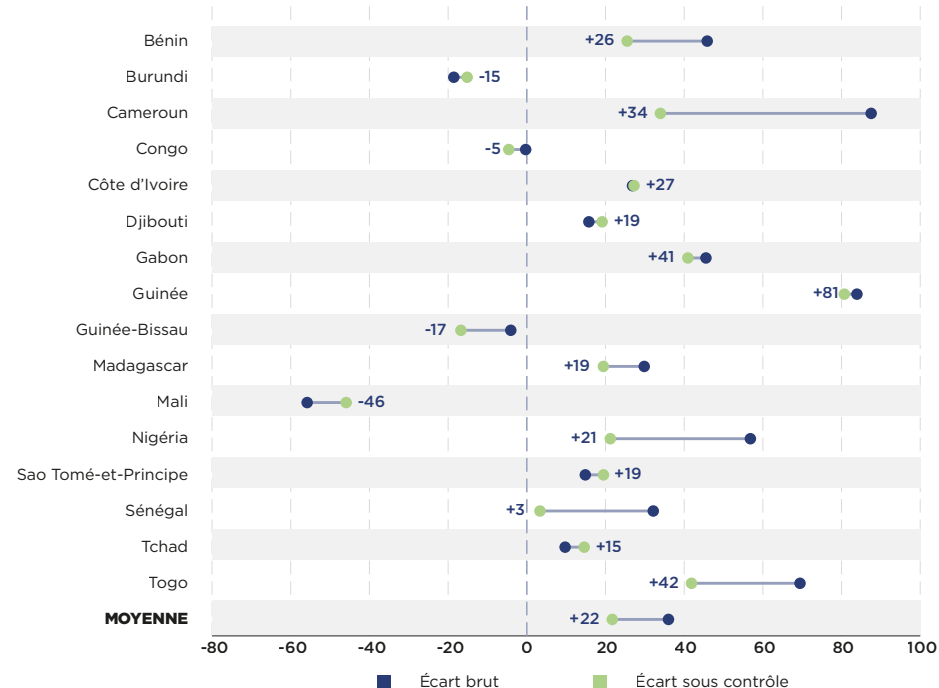
Graphique 4.15

Écart en lecture entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



Graphique 4.16

Écart en mathématiques entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



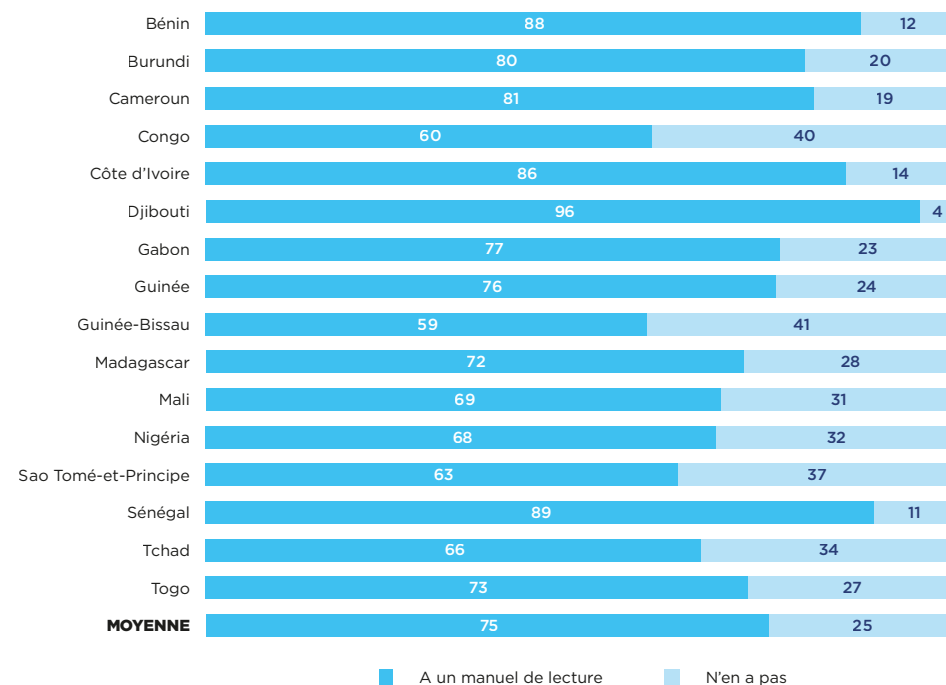
L'indicateur combiné, qui oppose sur l'ensemble des élèves ceux qui peuvent réellement travailler chez eux à tous les autres, produit l'écart le plus large : 56 points en lecture et 34 en mathématiques, dont 44 et 25 subsistent après contrôle. Il dépasse chacune de ses composantes, ce qui est cohérent puisque le groupe de comparaison réunit à la fois les élèves sans manuel et ceux dont le manuel reste en classe.

FIN DE SCOLARITÉ

Environ trois élèves sur quatre (75,4%) affirment disposer d'un manuel de lecture en classe, et deux sur trois (65,2%) d'un manuel de mathématiques. Un quart des élèves suivent donc les leçons de lecture sans support et plus d'un tiers celles de mathématiques. Dans 15 pays sur 16, le pourcentage d'élèves qui affirment disposer d'un manuel en mathématiques est inférieur à celui de la lecture.

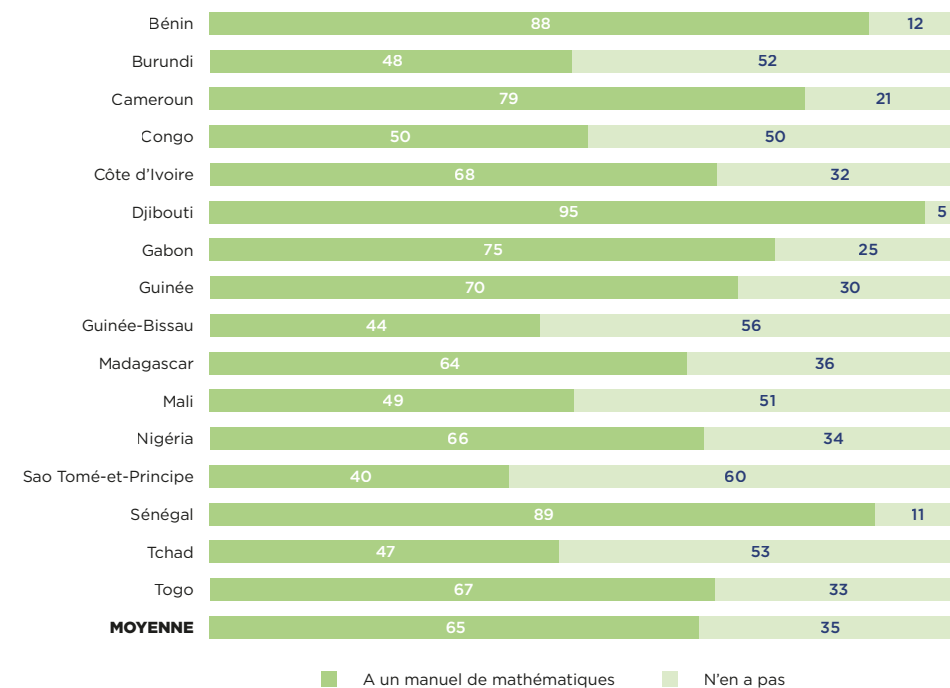
Graphique 4.9

Manuel de lecture en classe



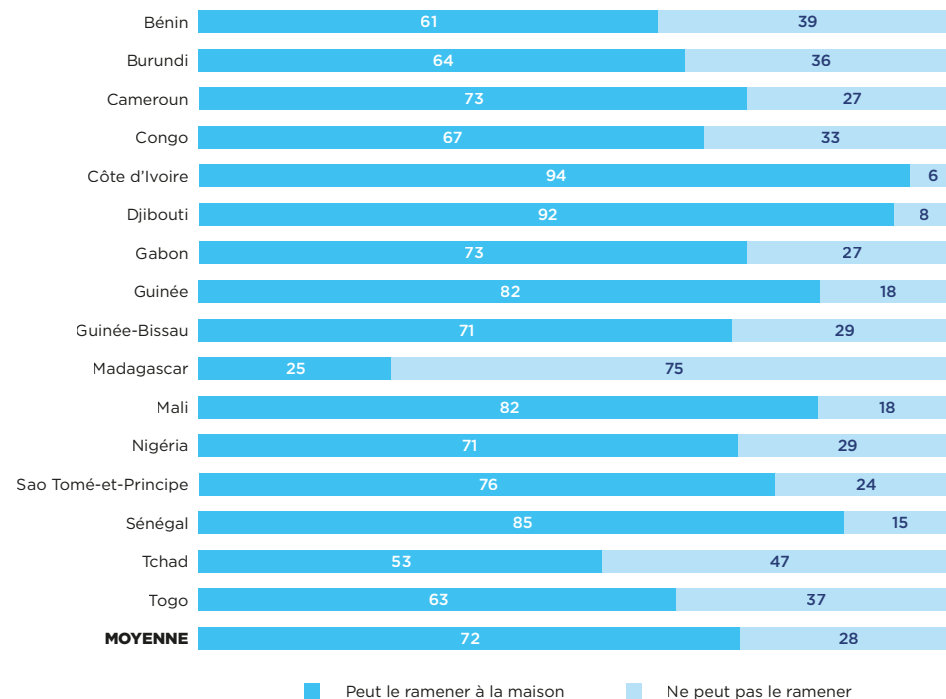
Graphique 4.10

Manuel de mathématiques en classe



Graphique 4.11

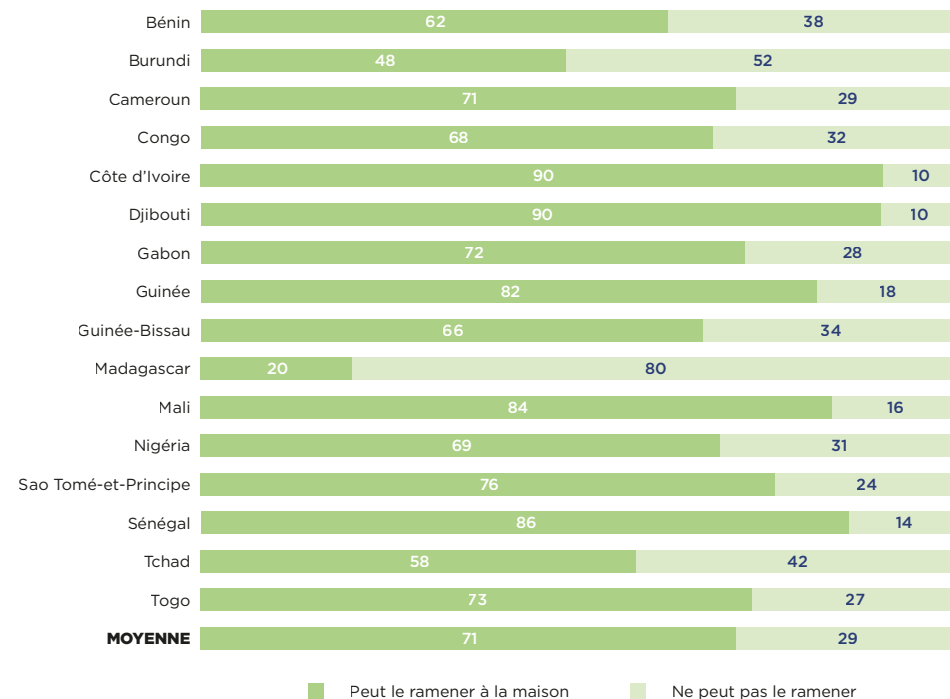
Peut ramener le manuel de lecture à la maison



Sept élèves sur dix affirment qu'ils peuvent emporter leur manuel chez eux (71,6% pour la lecture, 70,8% pour les mathématiques). À Madagascar, 72,1% des élèves disposent d'un manuel de lecture en classe mais seulement 25,4% peuvent l'emporter chez eux. À l'opposé, en Côte d'Ivoire (94,2%) et Djibouti (91,9%), les élèves affirment majoritairement qu'ils peuvent emporter leur manuel chez eux. Le Tchad (53,4%), le Bénin (60,7%) et le Togo (63,2%) occupent une position intermédiaire basse.

Graphique 4.12

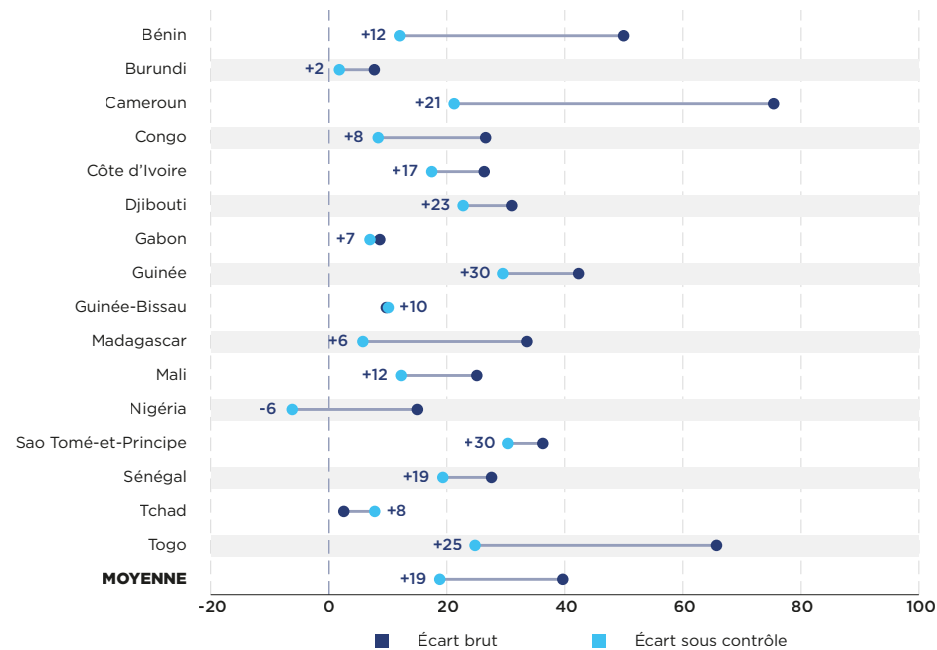
Peut ramener le manuel de mathématiques à la maison



Avoir un manuel de lecture en classe est associé à 21 points de plus en lecture, mais l'écart tombe à 6 points après contrôle, les trois quarts tiennent à l'origine sociale et au type d'école. Parmi les élèves qui disposent d'un manuel, pouvoir l'emporter chez soi est associé à 40 points bruts et 19 points après contrôle, soit environ trois fois l'écart résiduel de la dotation.

Graphique 4.17

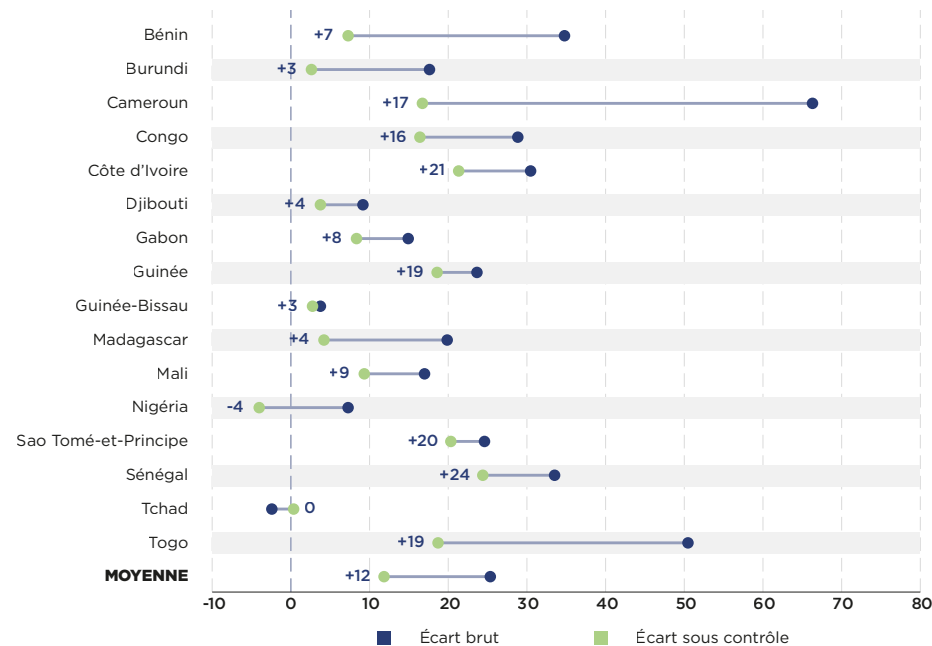
Écart en lecture entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



L'écart brut associé à la disponibilité de manuel en lecture est significatif dans 11 pays sur 16, et il n'en reste que sept après contrôle. Le Cameroun présente l'écart entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener le plus élevé en lecture avec 75 points bruts et 21 après contrôle.

Graphique 4.18

Écart en mathématiques entre le fait de ramener le manuel à la maison et ne pas le ramener



12 points

EN MOYENNE SÉPARENT
LES ÉLÈVES QUI
PEUVENT RAMENER
LEUR MANUEL À LA
MAISON DE CEUX QUI
NE PEUVENT PAS

Milieu d'implantation (urbain, rural) des écoles et performances des élèves

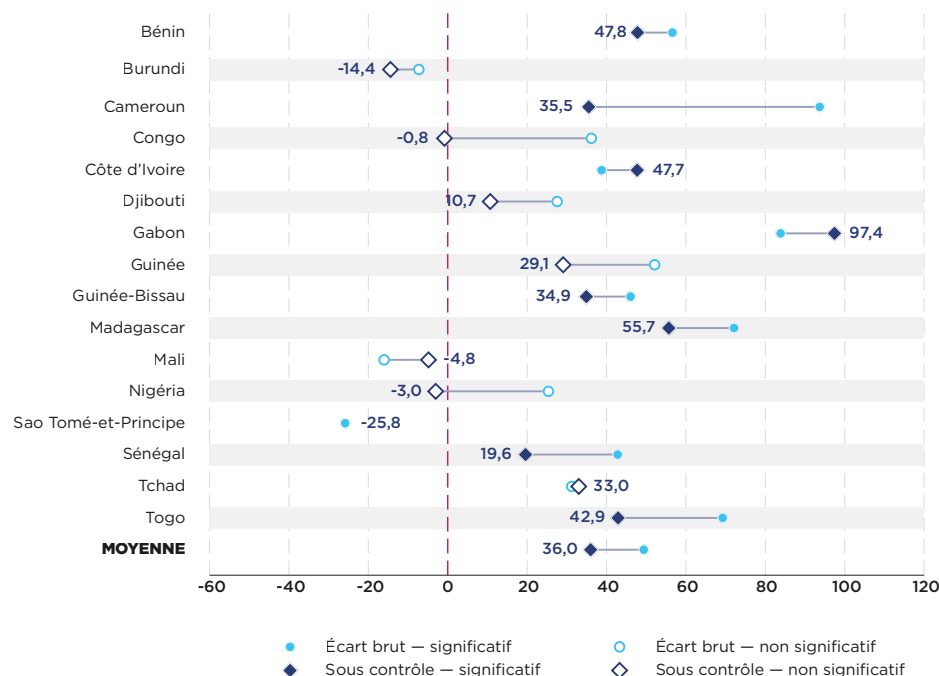
DÉBUT DE SCOLARITÉ

En mathématiques, les élèves urbains obtiennent 566,4 points contre 529,5, soit 36,9 points bruts et 27,7 points après contrôle, tous deux significatifs. Huit pays conservent un écart significatif après ajustement, avec le Gabon (+61,0), la Côte d'Ivoire (+53,5), le Tchad (+43,7) et le Togo (+35,8) en tête. Aucun pays n'affiche d'avantage rural significatif.

Les élèves urbains obtiennent 521,0 points contre 463,7, soit 57,3 points d'écart brut significatif, représentant 0,59 écart type. L'écart brut reste significatif et positif dans les 16 pays sans exception. Le contrôle du statut de l'école et du niveau socio-économique le divise par deux, à 26,3 points, et 12 pays conservent un écart significatif. Le Cameroun (+50,8), le Bénin (+45,4), le Togo (+43,3), la Côte d'Ivoire (+40,9) et le Gabon (+39,8) restent les plus marqués. Dans quatre pays, l'écart perd sa significativité : la Guinée, le Mali, le Nigéria et Djibouti, où l'écart brut, pourtant de 35 points, tombe à 8 points une fois l'origine sociale prise en compte.

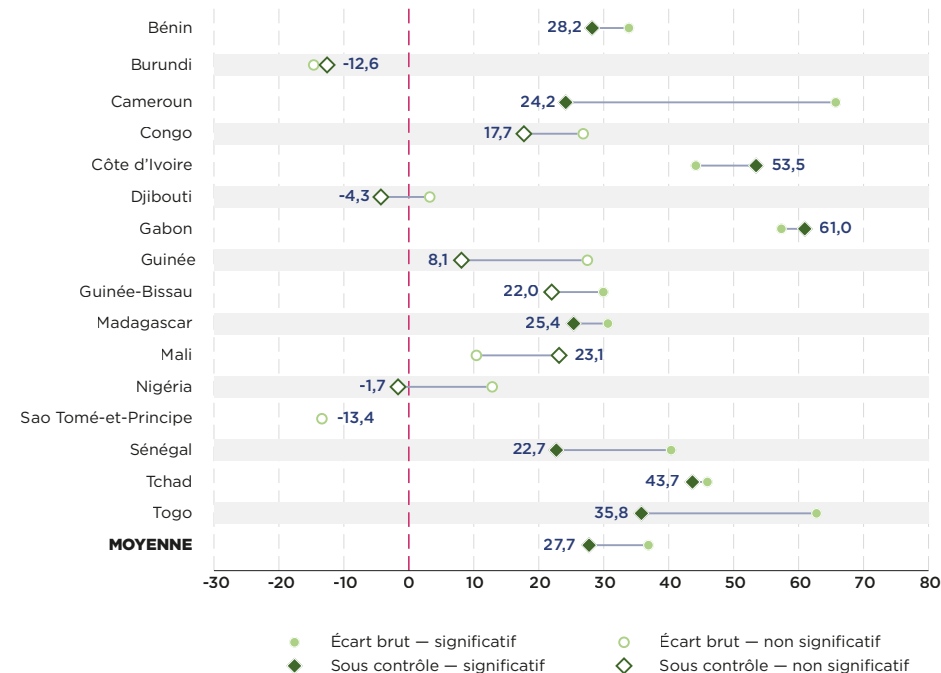
Graphique 4.22

Écart urbain-rural en lecture en début de scolarité (en points)



Graphique 4.23

Écart urbain-rural en mathématiques en début de scolarité (en points)



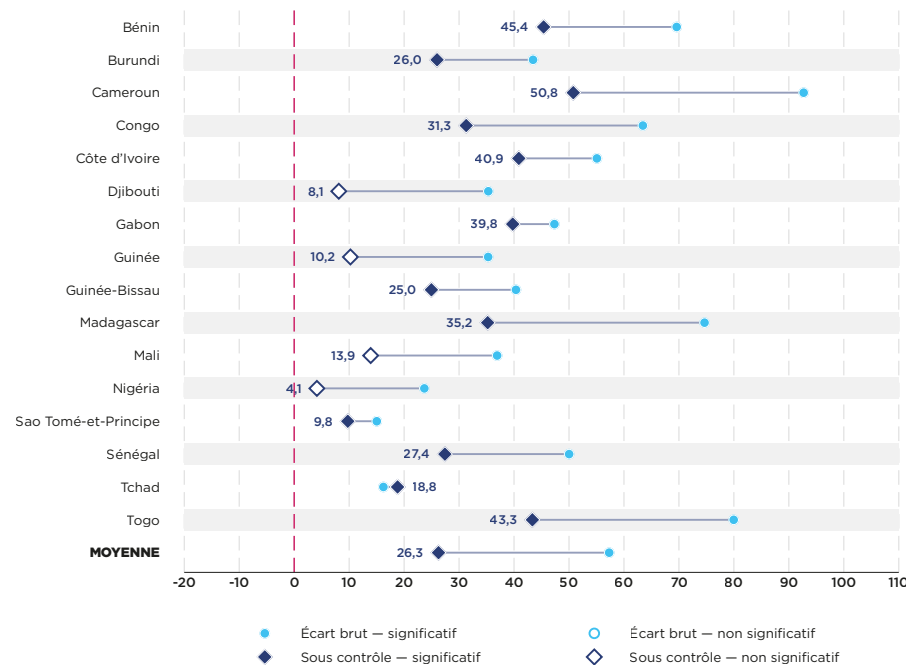
FIN DE SCOLARITÉ

En mathématiques, en brut, les élèves urbains devancent les ruraux de 19,2 points, significatifs, et 12 pays affichent un écart positif significatif. Après contrôle du statut de l'école et du niveau socio-économique, l'écart d'ensemble passe à -0,7 point, non significatif, et seuls quatre pays gardent un écart significatif : Madagascar (+27,5), le Bénin (+24,9), le Togo (+22,6) et Sao Tomé-et-Principe (+5,3). Ainsi, en mathématiques et en fin de scolarité, ce que l'on considère comme un écart territorial est presque entièrement un écart social : à statut d'école et origine sociale comparables, être scolarisé en milieu urbain n'apporte plus d'avantage mesurable.



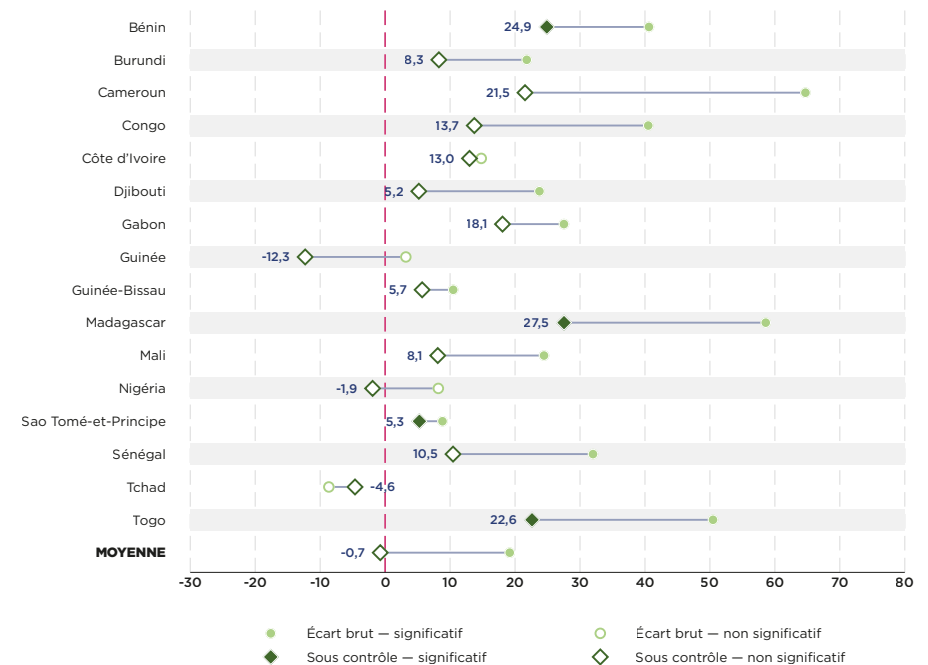
Graphique 4.25

Écart urbain-rural en lecture en fin de scolarité (en points)



Graphique 4.26

Écart urbain-rural en mathématiques en fin de scolarité (en points)



Statut (privé, public) des écoles et performances des élèves

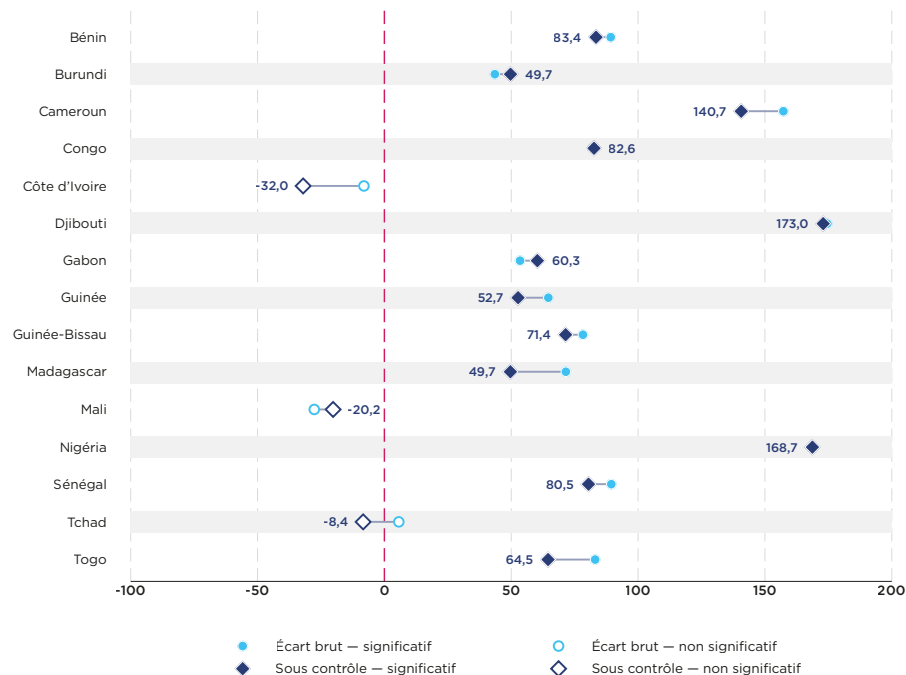
DÉBUT DE SCOLARITÉ

Douze pays sur quinze affichent un avantage significatif du privé en lecture après contrôle du milieu, et l'ampleur va de 50 à 173 points. Djibouti (+173,0), le Nigéria (+168,7) et le Cameroun (+140,7) forment un groupe d'écart extrêmes, supérieurs à un écart type. Viennent ensuite le Bénin (+83,4), le Congo (+82,6), le Sénégal (+80,5), la Guinée-Bissau (+71,4) et le Togo (+64,5). Aucun pays n'affiche d'avantage significatif du public. Trois pays échappent au constat sans pour autant l'inverser : la Côte d'Ivoire, le Mali et le Tchad, où l'écart est nul ou légèrement négatif mais jamais significatif.

En mathématiques, neuf pays conservent un écart significatif après contrôle, de 16 à 102 points. L'écart y est systématiquement plus faible qu'en lecture : au Congo il passe de 83 à 20 points et perd sa significativité, au Gabon de 60 à 16 points. L'avantage du privé se joue davantage sur la maîtrise de la langue que sur les mathématiques.

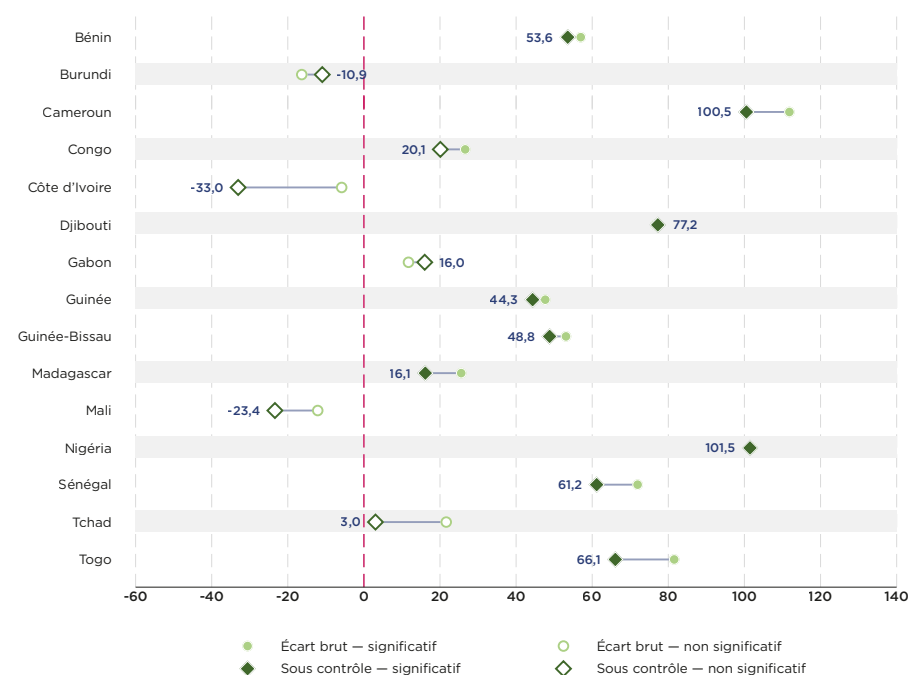
Graphique 4.28

Écart privé-public en lecture en début de scolarité (en points)



Graphique 4.29

Écart privé-public en mathématiques en début de scolarité (en points)



FIN DE SCOLARITÉ

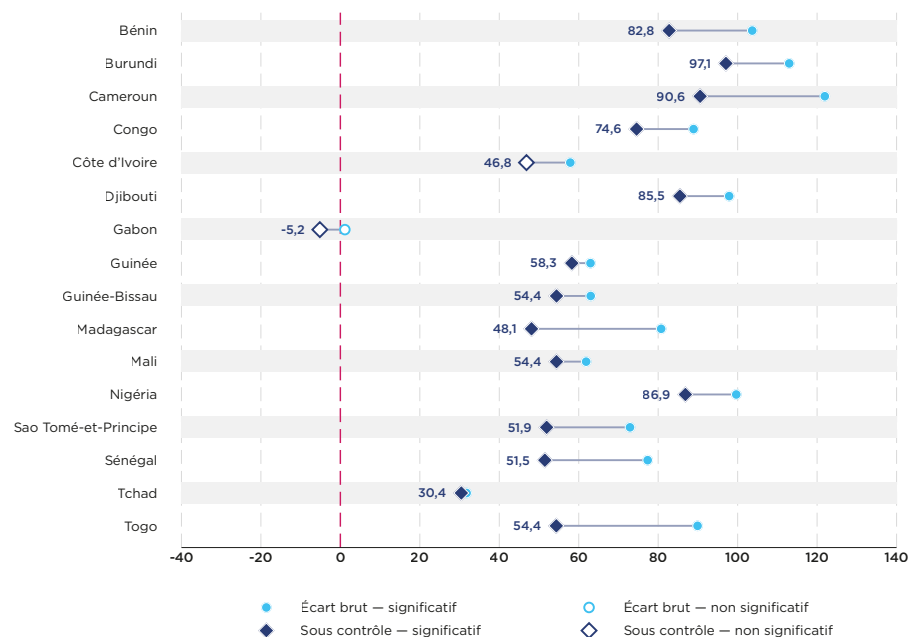
Quatorze pays sur seize affichent un écart significatif en lecture après contrôle du milieu et du niveau socio-économique, de 30 à 97 points. Le Burundi (+97,1), le Cameroun (+90,6), le Nigéria (+86,9), Djibouti (+85,5) et le Bénin (+82,8) sont les plus marqués ; vient ensuite le Tchad avec +30,4 points. Le Gabon fait exception car l'écart y est nul, et même très légèrement négatif après contrôle, alors que le privé scolarise près d'un élève sur deux. C'est le seul pays où la fréquentation d'une école privée n'est associée à aucun avantage, aux deux niveaux et dans les deux disciplines.

Les mathématiques donnent une image très proche : 14 pays significatifs après contrôle, de 13 à 98 points. Le Cameroun (+97,8) et le Burundi (+94,7) dépassent l'écart observé en lecture, ce qui les distingue du schéma général.

En ce qui concerne la comparaison par rapport au communautaire, le constat change par rapport au début de scolarité. En Guinée-Bissau, l'avantage du communautaire sur le public est significatif et est de 29 points bruts en lecture et 22 points après contrôle, et de 12 puis 10 points en mathématiques. Au Tchad, la relation s'est inversée passant de -12 points en début de scolarité à +23 points bruts et +25 points ajustés en lecture mais non significatifs, et à +20 points en mathématiques.

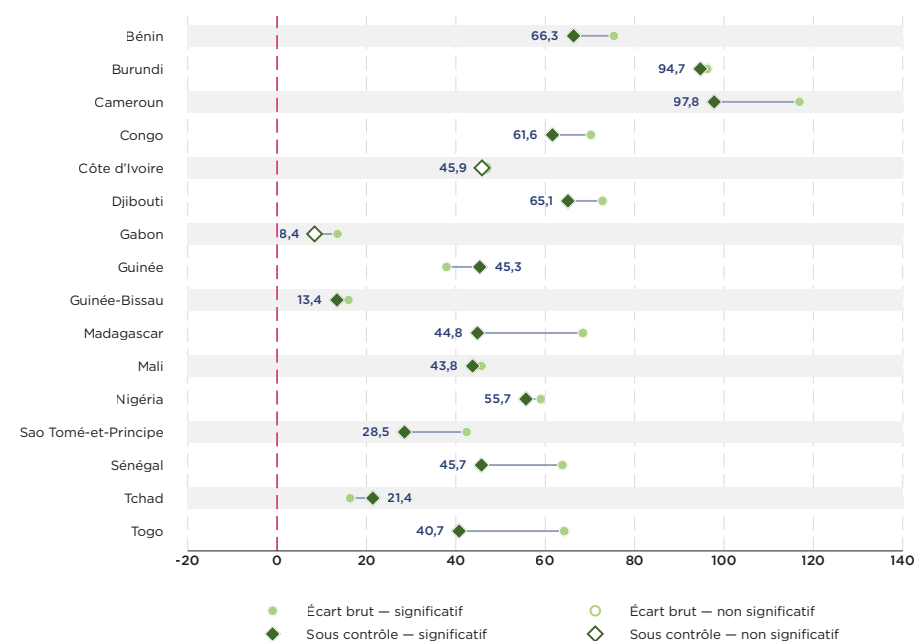
Graphique 4.31

Écart privé-public en lecture en fin de scolarité (en points)



Graphique 4.32

Écart privé-public en mathématiques en fin de scolarité (en points)



QUALITÉ DES ENSEIGNANTS ET LIEN AVEC LES APPRENTISSAGES

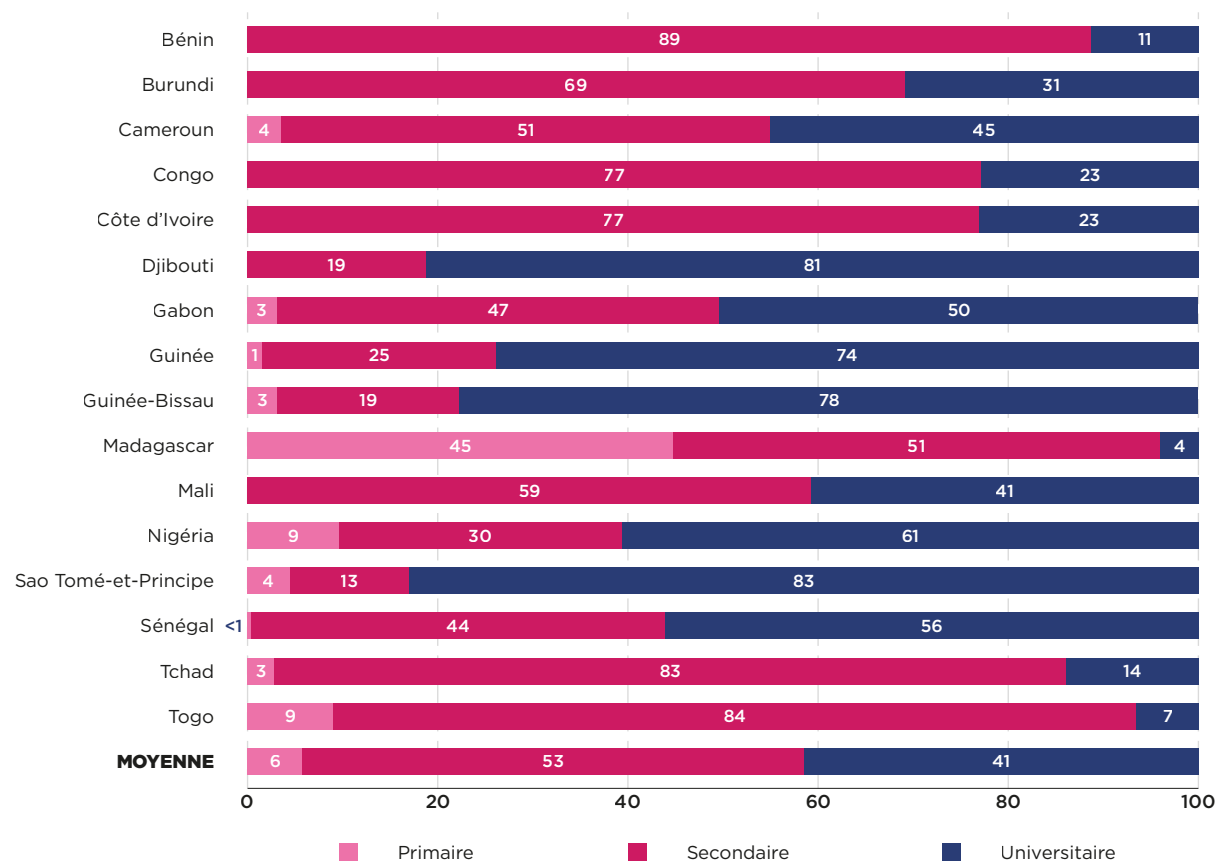
Niveau académique de l'enseignant et performances des élèves

DÉBUT DE SCOLARITÉ

Un peu plus de la moitié des élèves ont un enseignant de niveau secondaire (53%), 41% un enseignant de niveau universitaire et 6% un enseignant dont le niveau s'arrête au primaire. Sao Tomé-et-Principe (83%), Djibouti (81%), la Guinée-Bissau (78%) et la Guinée (74%) ont des corps enseignants très majoritairement universitaires ; le Togo (7%), le Bénin (11%), le Tchad (14%) et Madagascar (4%) sont à l'opposé. Le niveau primaire est concentré à Madagascar, où il concerne 45% des élèves, puis au Nigéria (10%) et au Togo (9%).

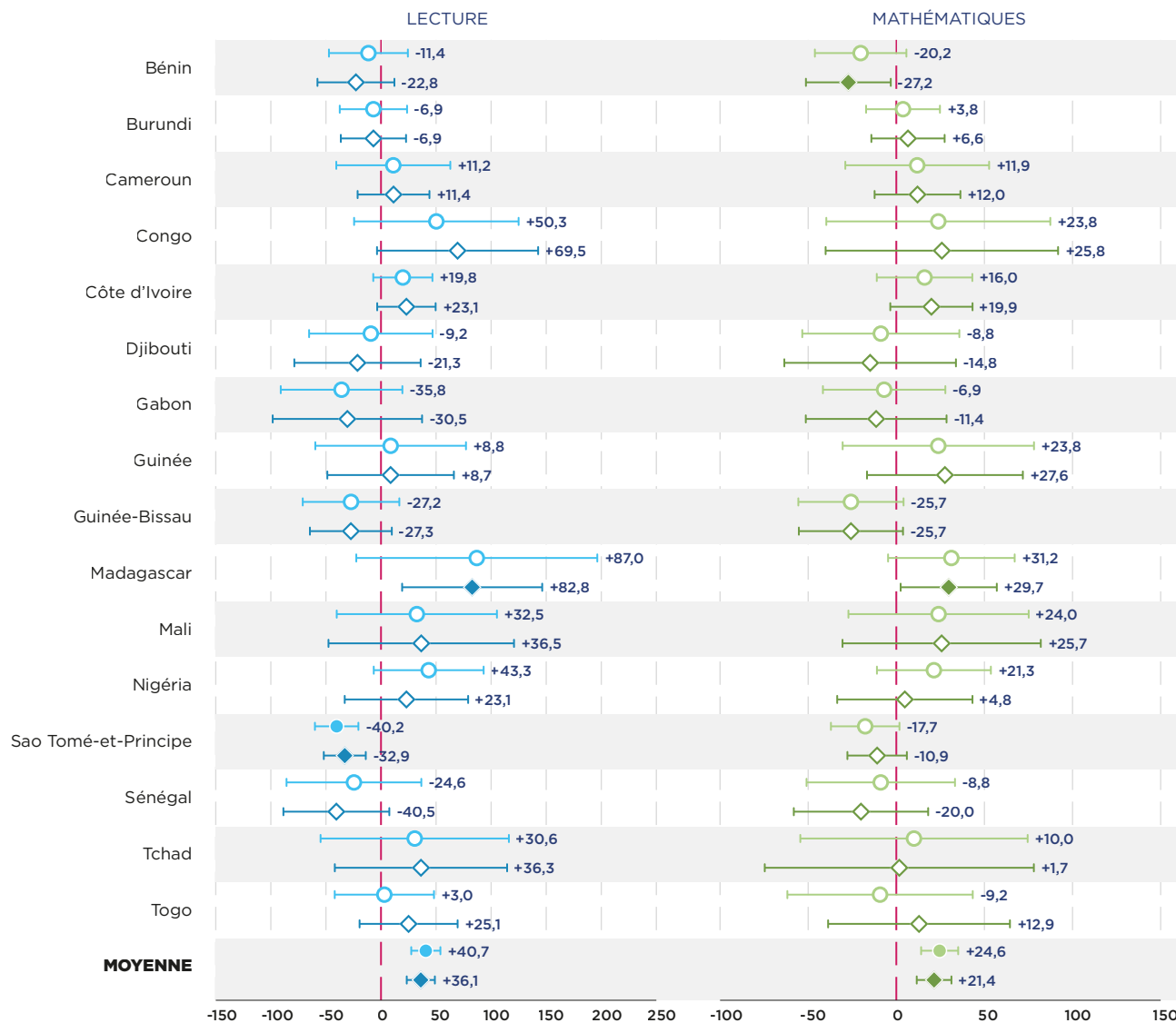
Graphique 4.37

Répartition des élèves selon le niveau académique de leur enseignant



Graphique 4.38

Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau universitaire et de niveau secondaire



Les écarts de score calculés entre les élèves dont l'enseignant a le niveau universitaire par rapport à ceux qui ont le niveau secondaire montrent que l'écart moyen est de 40,7 points bruts et 36,1 points ajustés en lecture, de 24,6 et 21,4 points en mathématiques. Madagascar affiche un écart ajusté positif de 83 points, contre 70 points au Congo et 23 points en Côte d'Ivoire. À l'inverse, des écarts négatifs sont observés à Sao Tomé-et-Principe (-33 points), au Sénégal (-41 points) et au Bénin (-27 points) en mathématiques.



1

2

3

4

5

6

- Écart brut — significatif
 - Écart brut — non significatif
 - ◆ Écart ajusté — significatif
 - ◇ Écart ajusté — non significatif
-
- Écart brut — significatif
 - Écart brut — non significatif
 - ◆ Écart ajusté — significatif
 - ◇ Écart ajusté — non significatif

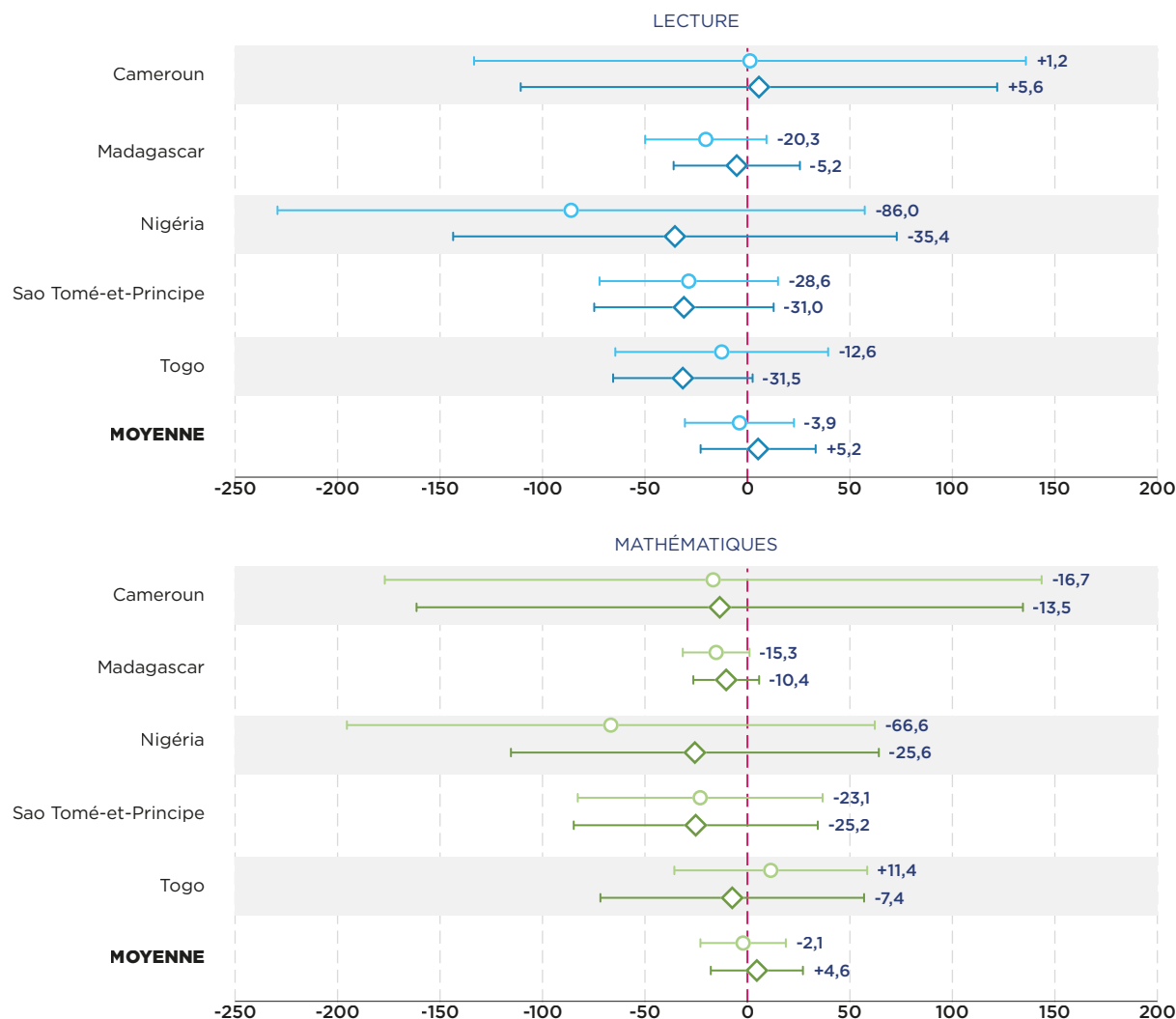
Graphique 4.39

Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau primaire et d'un enseignant de niveau secondaire

La comparaison des scores des élèves selon que leur enseignant a un niveau d'études primaires ou secondaires ne met pas en évidence d'écart statistiquement significatif en moyenne. En effet, on note une différence non significative de 5,2 points en lecture et 4,6 en mathématiques, et la comparaison n'est possible que dans cinq pays à cause de la proportion très faible d'enseignants du primaire dans les autres pays, comme l'illustrent les deux graphiques ci-contre.

○ Écart brut — non significatif
◇ Écart ajusté — non significatif

○ Écart brut — non significatif
◇ Écart ajusté — non significatif



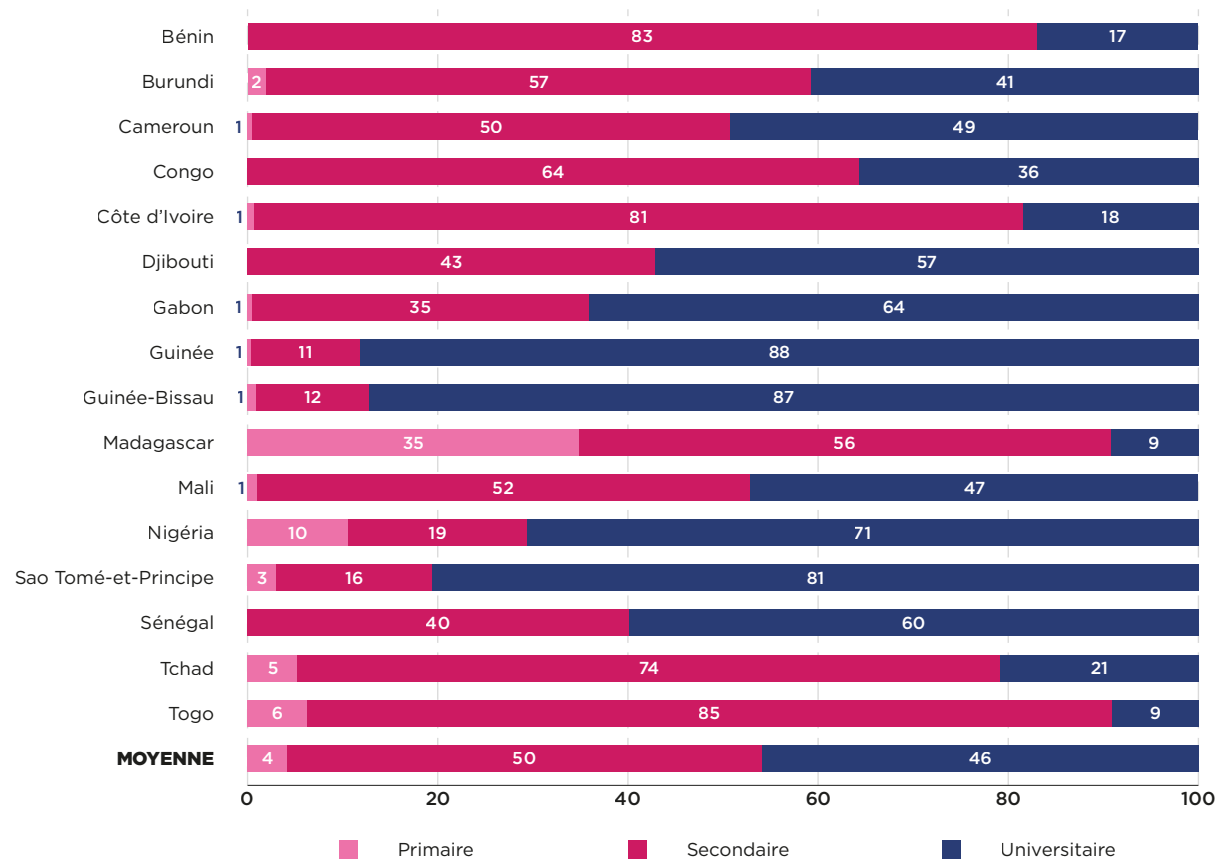
FIN DE SCOLARITÉ

Près de la moitié des élèves ont un enseignant ayant un niveau d'études secondaires (49,9%) et 45,9% ont un enseignant ayant un niveau d'études universitaires, contre seulement 4,2% dont l'enseignant a un niveau d'études primaires. Cette répartition varie fortement selon les pays. En effet, en Guinée (88%), en Guinée-Bissau (87%), à Sao Tomé-et-Principe (81%) et au Nigéria (71%), une large majorité des élèves ont un enseignant ayant un niveau d'études universitaires, tandis que cette proportion est de 9% au Togo et à Madagascar. Madagascar se distingue par ailleurs par une proportion de 35% d'élèves dont l'enseignant a un niveau d'études primaires.

En moyenne, 45,9% des élèves de fin de scolarité ont un enseignant ayant un niveau d'études universitaires.

Graphique 4.40

Répartition des élèves selon le niveau académique de leur enseignant

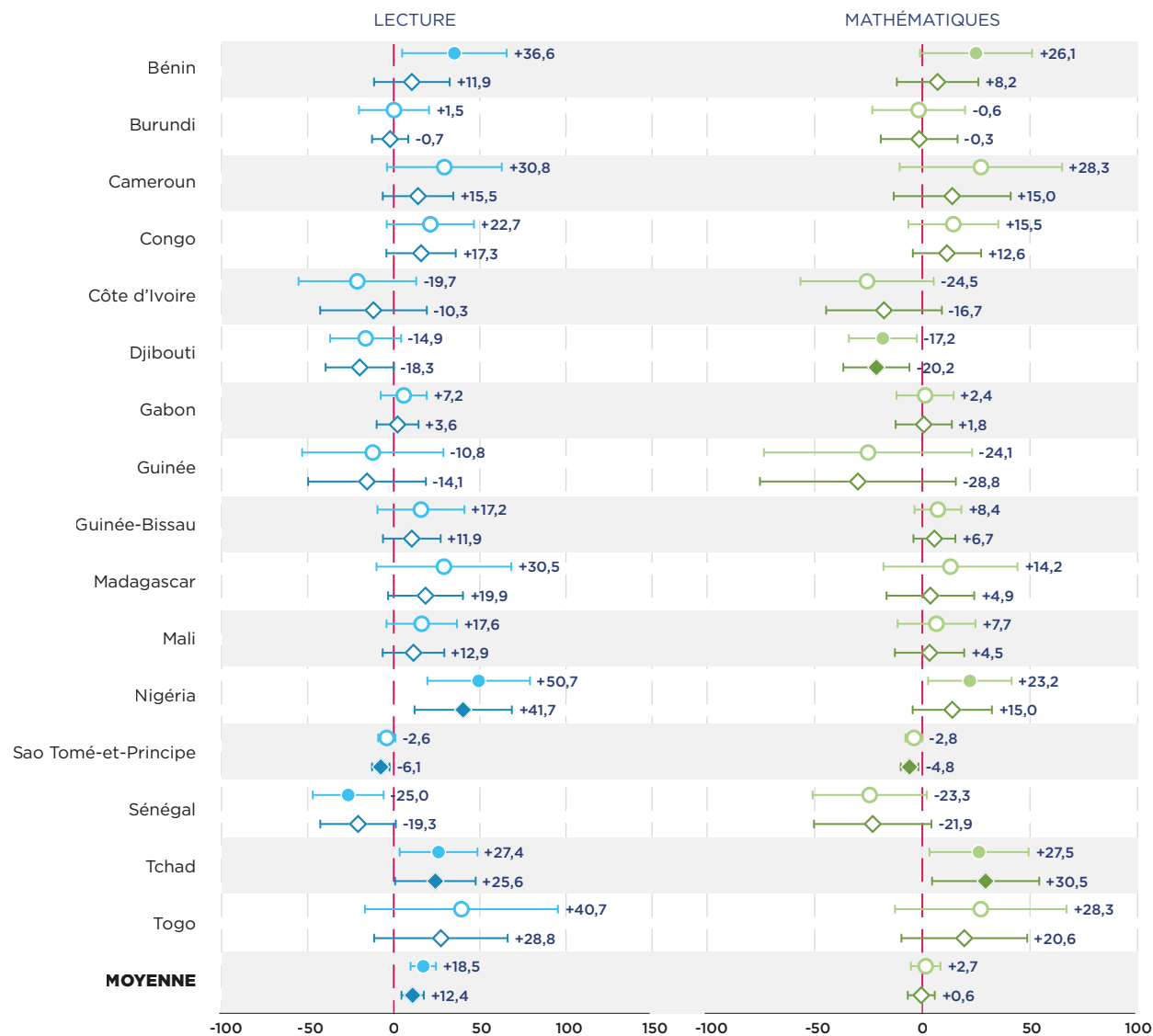


Graphique 4.41

Écart de score entre élèves d'un enseignant de niveau universitaire et d'un enseignant de niveau secondaire

Les résultats montrent que la moyenne des élèves pour les élèves dont l'enseignant a un niveau universitaire est de 509,2 points en lecture, le secondaire à 490,6 et le primaire à 453,4. L'écart entre les niveaux universitaire et secondaire est de 18,5 points bruts et 12,4 points ajustés en lecture, tous significatifs. En mathématiques, les écarts sont de 2,7 points bruts, 0,6 point ajusté, non significatifs. Deux pays seulement affichent un écart ajusté significatif en lecture (Nigéria avec +42, Tchad +26) et un pays avec un écart négatif (Sao Tomé-et-Principe).

- Écart brut — significatif
 - Écart brut — non significatif
 - ◆ Écart ajusté — significatif
 - ◇ Écart ajusté — non significatif
-
- Écart brut — significatif
 - Écart brut — non significatif
 - ◆ Écart ajusté — significatif
 - ◇ Écart ajusté — non significatif



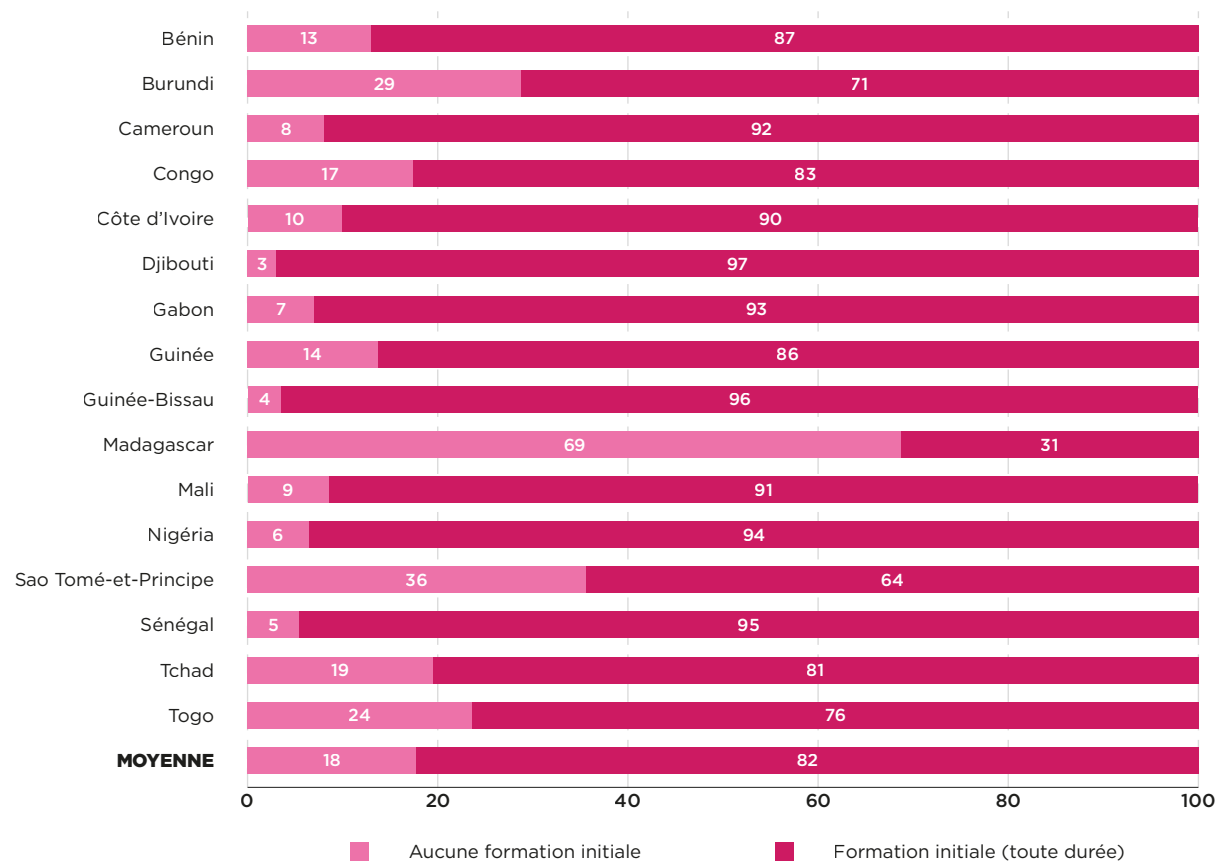
Formation professionnelle initiale de l'enseignant et performances des élèves

DÉBUT DE SCOLARITÉ

Environ huit élèves sur dix (82%) ont un enseignant ayant reçu une formation professionnelle initiale, quelle qu'en soit la durée. Madagascar fait exception avec 69% d'élèves dont l'enseignant n'a reçu aucune formation initiale, suivi de Sao Tomé-et-Principe (36%), du Burundi (29%), du Togo (24%) et du Tchad (19%). À l'inverse, la proportion tombe à 3% à Djibouti, 4% en Guinée-Bissau et 5% au Sénégal.

Graphique 4.42

Répartition des élèves selon la formation initiale de leur enseignant



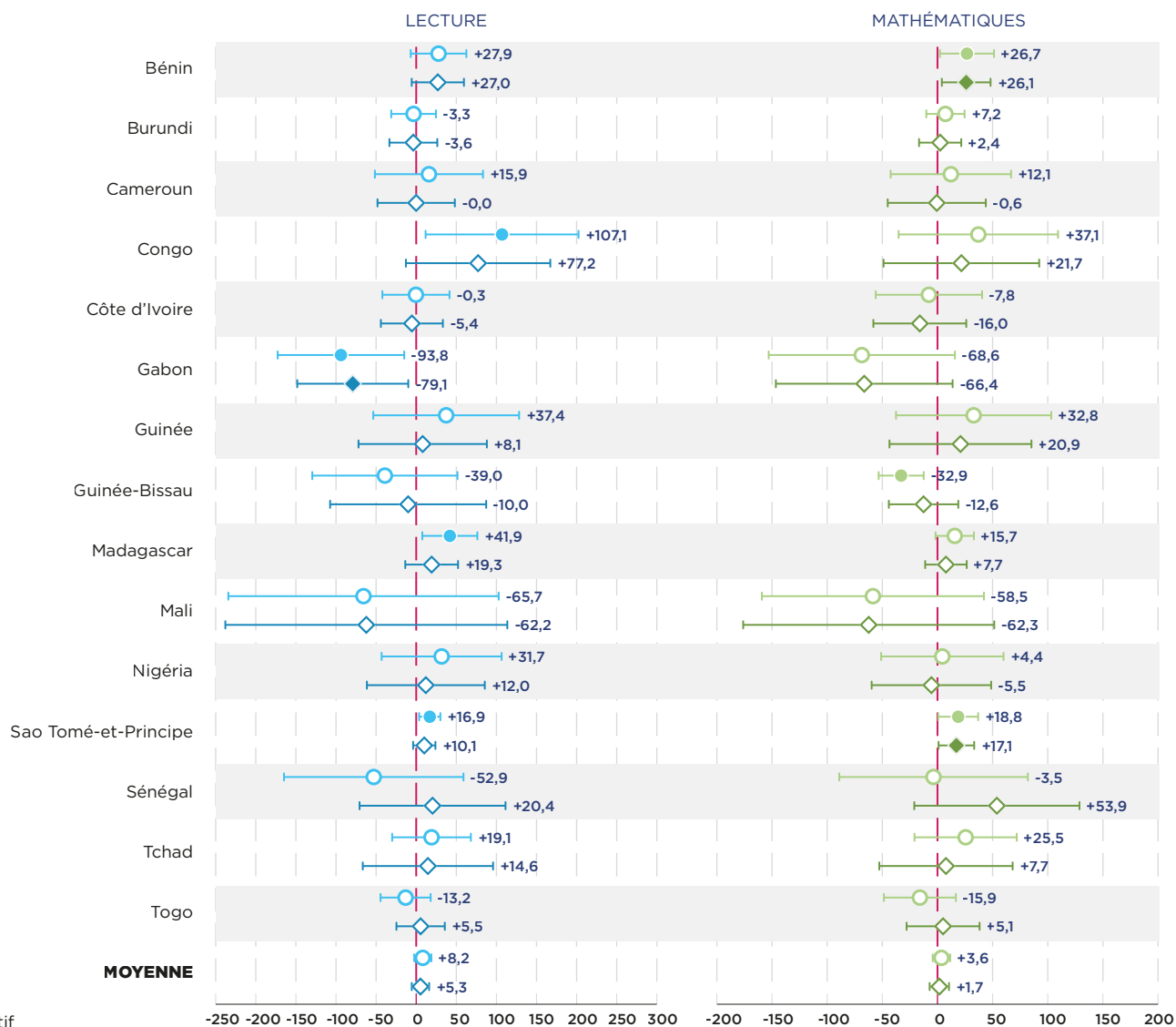


En moyenne, la comparaison de scores entre les élèves des deux catégories d'enseignants montre des écarts non significatifs de 8,2 points bruts et 5,3 points ajustés en lecture ; 3,6 et 1,7 points en mathématiques. Le Congo affiche 107 points bruts et 77 points ajustés en lecture, Sao Tomé-et-Principe affiche 17 en lecture et 19 en mathématiques, le Bénin quant à lui affiche 27 en mathématiques. Le Gabon présente l'écart inverse, notamment -94 points bruts et -79 ajustés.

- Écart brut — significatif
- Écart brut — non significatif
- ◆ Écart ajusté — significatif
- ◇ Écart ajusté — non significatif

Graphique 4.43

Écart de score associé à la formation professionnelle initiale de l'enseignant

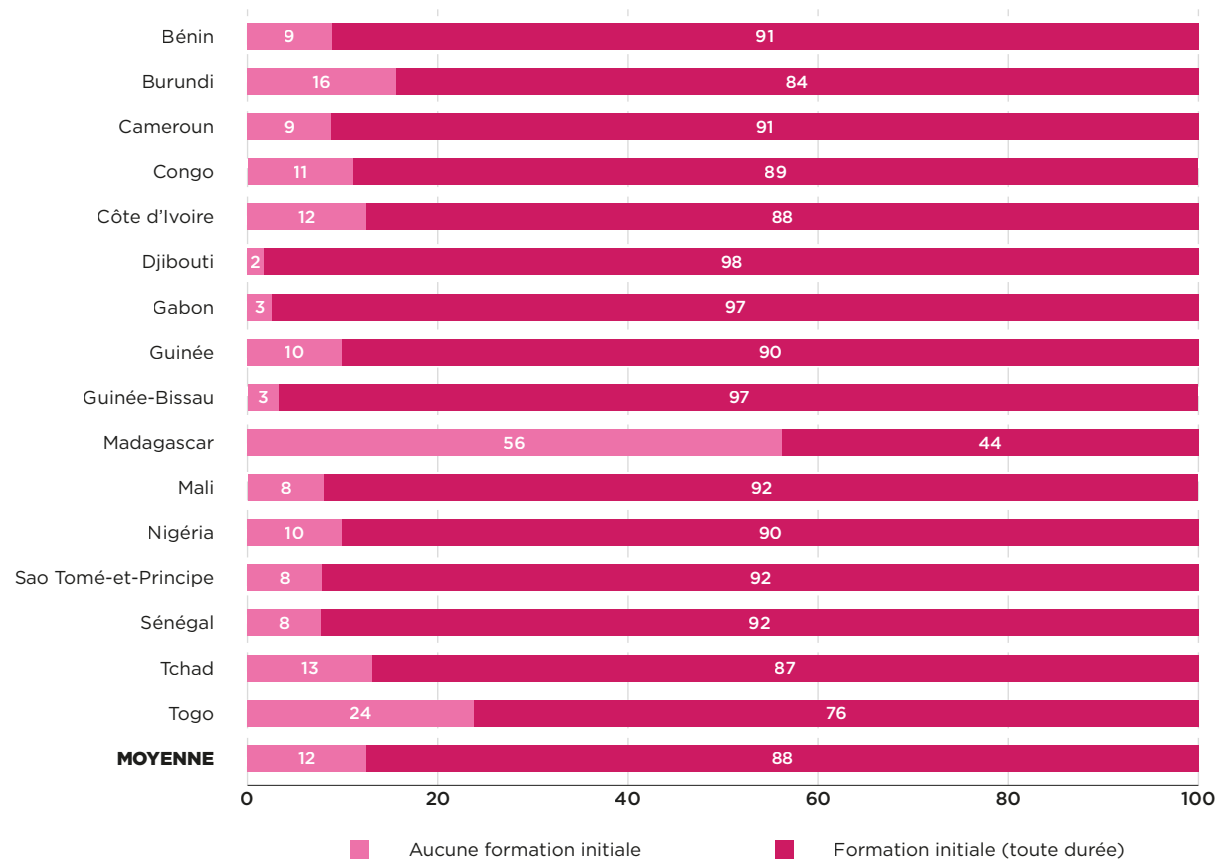


FIN DE SCOLARITÉ

Graphique 4.44

Répartition des élèves selon la formation initiale de leur enseignant

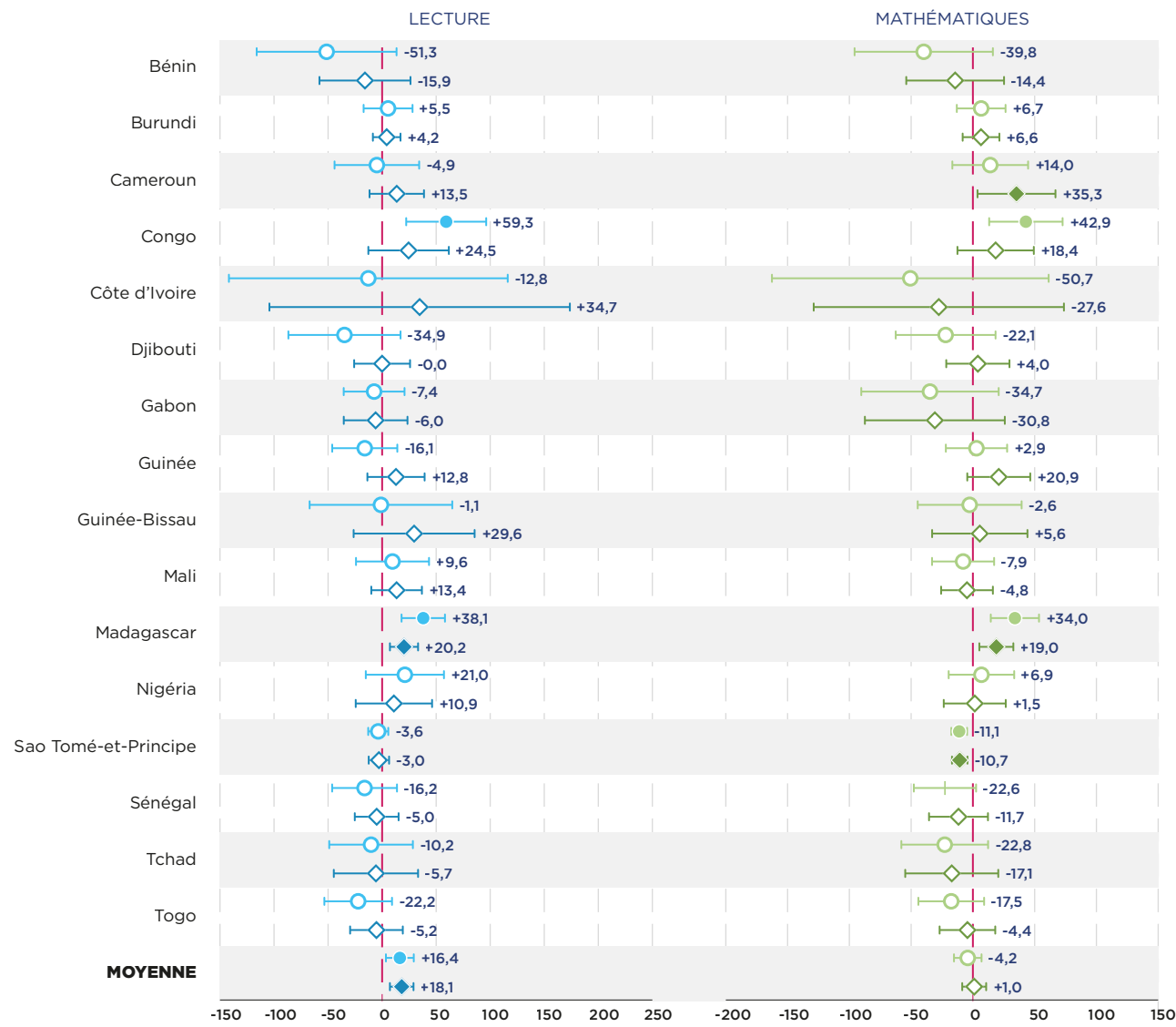
Environ neuf élèves sur dix (87,5%) ont un enseignant ayant reçu une formation professionnelle initiale, quelle qu'en soit la durée. À Madagascar, 56% des élèves ont un enseignant n'ayant reçu aucune formation initiale. Viennent ensuite le Togo (24%), le Burundi (16%) et le Tchad (13%). Dans neuf pays, la proportion tombe sous 10%, et à Djibouti comme au Gabon elle avoisine 2%.



Graphique 4.45

Écart de score associé à la formation professionnelle initiale de l'enseignant

Sur l'ensemble des pays, la formation initiale est associée de façon significative à 16,4 points bruts et 18,1 points ajustés en lecture, ce qui n'est pas le cas en mathématiques. Madagascar affiche +38 points bruts et +20 ajustés en lecture, ce qui n'est pas le cas en mathématiques. Madagascar affiche +34 points bruts et +19 ajustés en lecture, ce qui n'est pas le cas en mathématiques. Le Congo affiche +59 points bruts en lecture.



- Écart brut — significatif
 - Écart brut — non significatif
 - ◆ Écart ajusté — significatif
 - ◇ Écart ajusté — non significatif
-
- Écart brut — significatif
 - Écart brut — non significatif
 - ◆ Écart ajusté — significatif
 - ◇ Écart ajusté — non significatif

OPPORTUNITÉS D'APPRENTISSAGE

Fréquentation du préprimaire

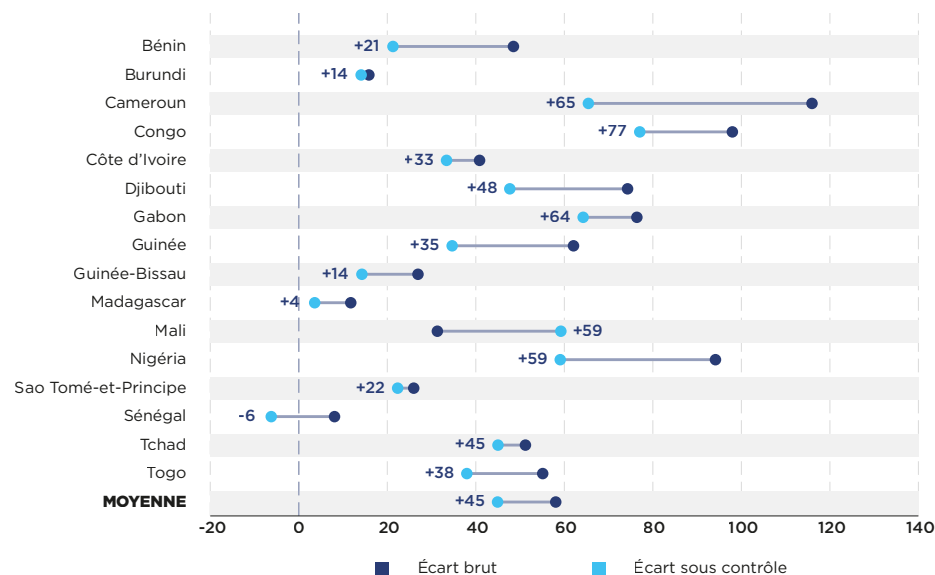
DÉBUT DE SCOLARITÉ

L'avantage est systématiquement plus marqué en lecture qu'en mathématiques, dans 15 pays sur 16. Les élèves préscolarisés vivent plus souvent en ville et fréquentent plus souvent une école privée. Une partie de leur avance tient donc à ces caractéristiques et non uniquement au préprimaire lui-même. L'écart moyen se réduit de 58 à 45 points en lecture et de 36 à 27 points en mathématiques. Les contrôles n'absorbent donc que 23% de l'écart en lecture et 26% en mathématiques, les trois quarts subsistent donc.

L'écart brut est significatif dans 11 pays sur 16 en lecture et dans 10 en mathématiques, et il le demeure dans 12 pays et 11 pays après contrôle. Il va de 26 points à Sao Tomé-et-Principe à 116 points au Cameroun en lecture, et de 23 à 96 points en mathématiques, le Cameroun se détachant nettement dans les deux disciplines.

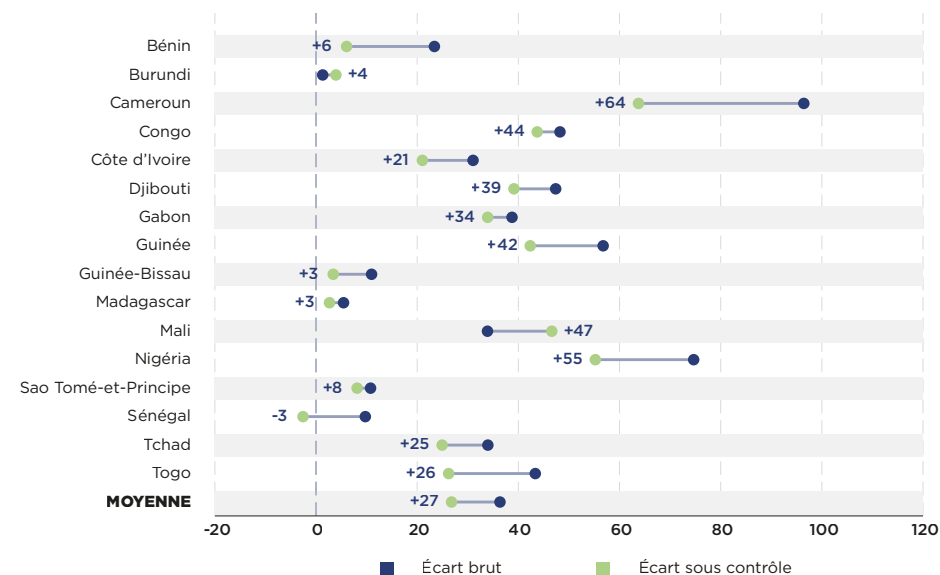
Graphique 4.61

Écart de score en lecture entre élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres



Graphique 4.62

Écart de score en mathématiques entre élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres



FIN DE SCOLARITÉ

En lecture, l'écart brut est significatif dans la totalité des 16 pays, sans exception, du plus faible, la Guinée-Bissau, avec 9,5 points au plus élevé, le Cameroun, avec 75,6 points. Après contrôle, il n'en reste que neuf, le Bénin, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, Djibouti, le Gabon, Madagascar, Sao Tomé-et-Principe et le Togo. Dans les sept autres, le Burundi, la Guinée, la Guinée-Bissau, le Mali, le Nigéria, le Sénégal et le Tchad, l'avantage disparaît entièrement une fois l'origine sociale prise en compte.

En mathématiques, 12 pays présentent un écart brut significatif, six seulement conservent un écart ajusté significatif.



1

2

3

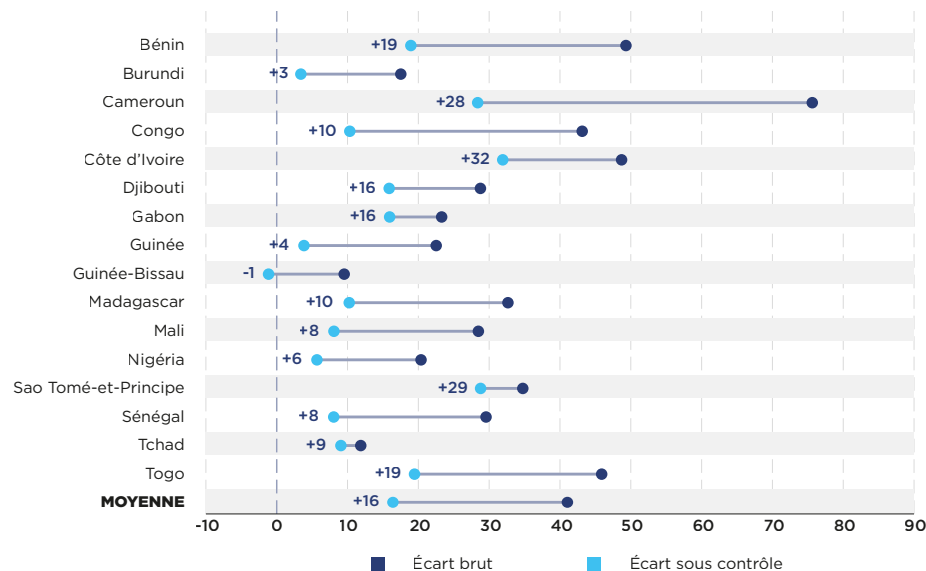
4

5

6

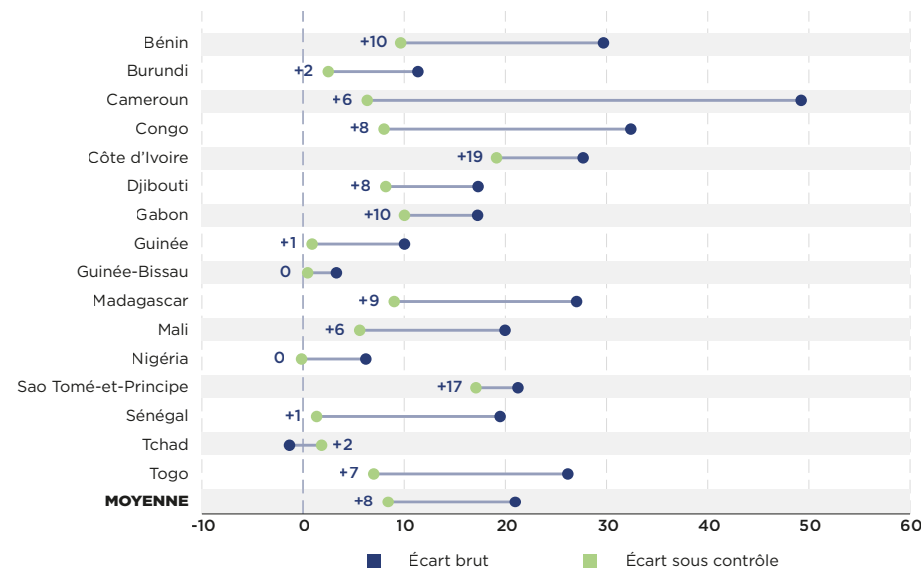
Graphique 4.66

Écart de score en lecture entre élèves de fin de scolarité ayant fréquenté le préprimaire et les autres



Graphique 4.67

Écart de score en mathématiques entre élèves ayant fréquenté le préprimaire et les autres



Rapport de l'élève à la langue d'enseignement à la maison

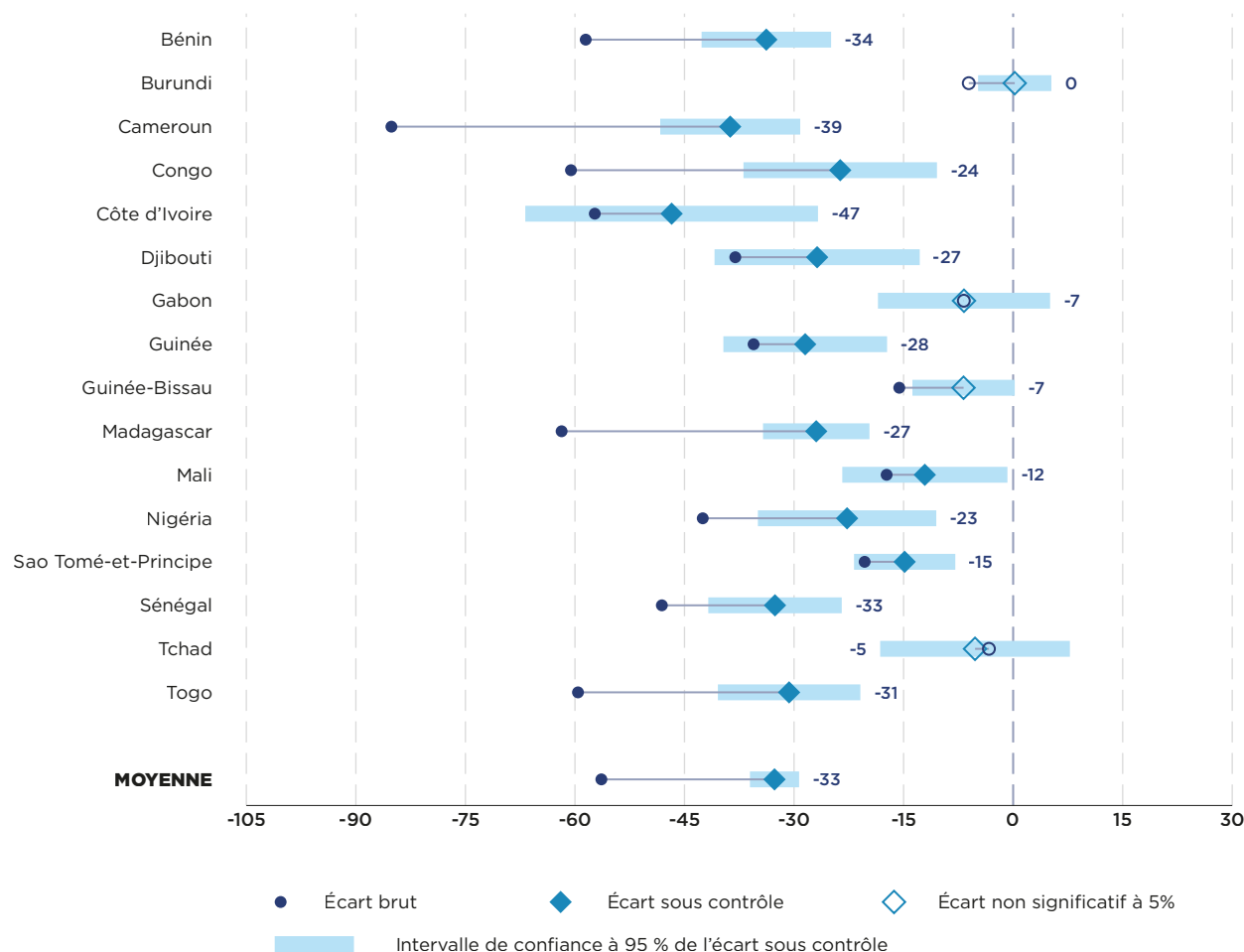
En moyenne, l'écart brut atteint 56,4 points en lecture et 28,7 en mathématiques. Une fois le milieu, le statut de l'école et le niveau socio-économique pris en compte, il tombe à 32,7 et 17,3 points. La part absorbée est donc de 42,1% en lecture et 39,7% en mathématiques.

Le Cameroun présente le plus grand écart brut en lecture, 85,1 points, mais c'est aussi l'un des pays où les variables de contrôle en absorbent le plus : 54,5%, l'écart ajusté revenant à 38,7 points. Le Congo (60,5 puis 23,7 points, soit 60,9% absorbés) et Madagascar (61,8 puis 27,0, soit 56,4%) suivent la même logique. Dans ces pays, parler ou non la langue d'enseignement à la maison est avant tout un marqueur de position sociale car la langue sépare l'élève urbain scolarisé de l'élève en milieu rural, et une large part du désavantage transite par ce canal plutôt que par la langue elle-même.

La Côte d'Ivoire présente la configuration inverse car son écart brut en lecture, 57,3 points, ne se réduit qu'à 46,8 points une fois les contrôles introduits : 18,4% seulement sont absorbés. À milieu d'implantation de l'école et niveau de vie identiques, un élève ivoirien qui ne parle jamais français chez lui perd encore près de 50 points en lecture. La Guinée présente le même trait à une échelle moindre (35,5 puis 28,5 points, soit 19,9% absorbés).

Graphique 4.83

Écart de score en lecture entre les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison et les autres

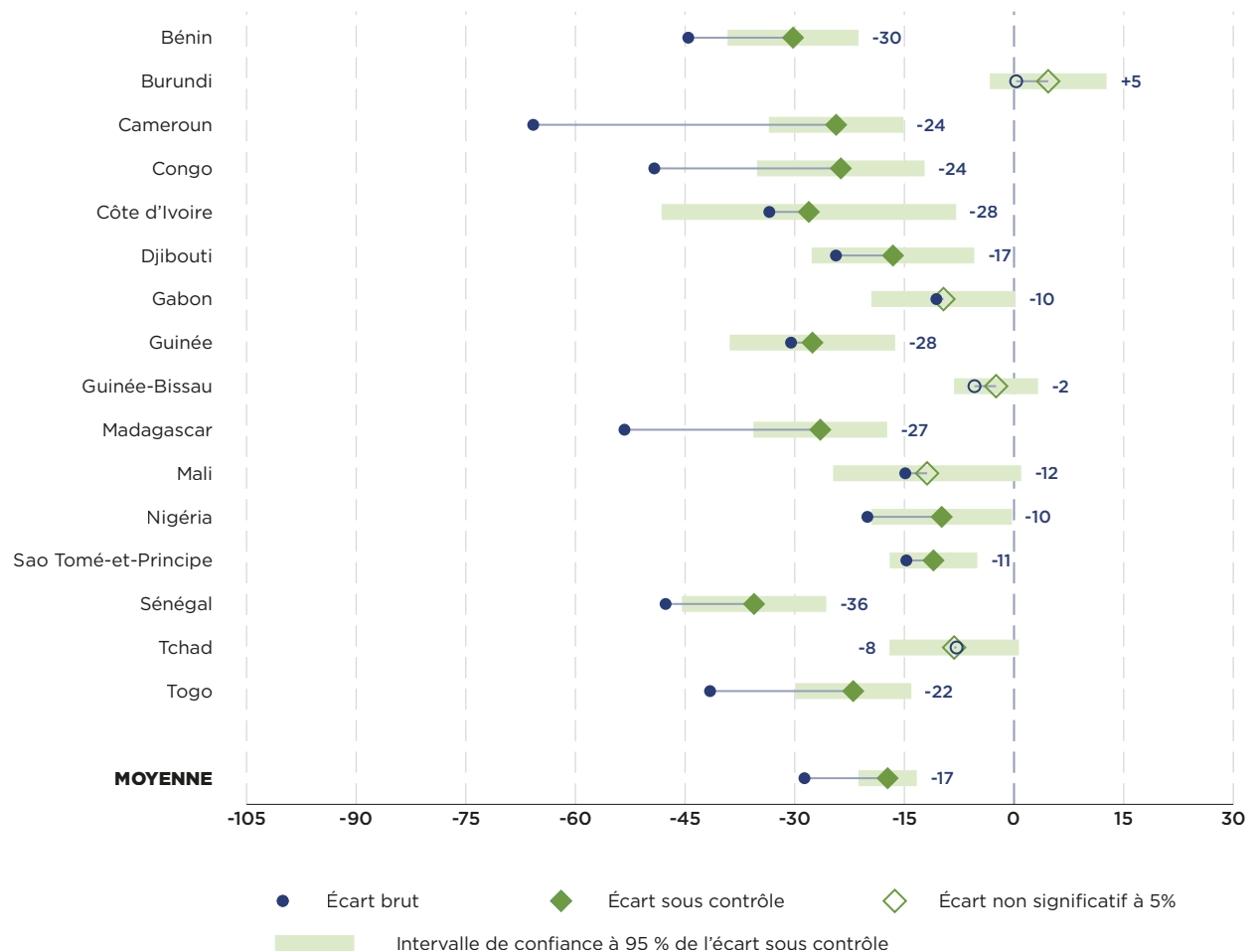


Graphique 4.84

Écart de score en mathématiques entre les élèves qui ne parlent jamais la langue d'enseignement à la maison et les autres

La hiérarchie des pays se reproduit d'une discipline à l'autre. Les pays où la langue fonctionne comme marqueur social absorbent beaucoup dans les deux matières : Cameroun 54,5% en lecture et 63,0% en mathématiques, Congo 60,9% et 51,9%, Madagascar 56,4% et 50,3%. Ceux où le handicap est proprement linguistique absorbent peu dans les deux : Côte d'Ivoire 18,4% et 16,1%, Guinée 19,9% et 9,6%.

En mathématiques, le Sénégal rejoint le groupe des désavantages résistants car son écart ne passe que de 47,7 à 35,6 points, soit un quart d'absorption. Quatre pays affichent en lecture un écart ajusté non significatif : le Burundi, le Gabon, la Guinée-Bissau et le Tchad. En mathématiques, le Mali les rejoint, ainsi que le Gabon dont l'écart brut de 10,6 points était pourtant significatif.



Genre et performances scolaires

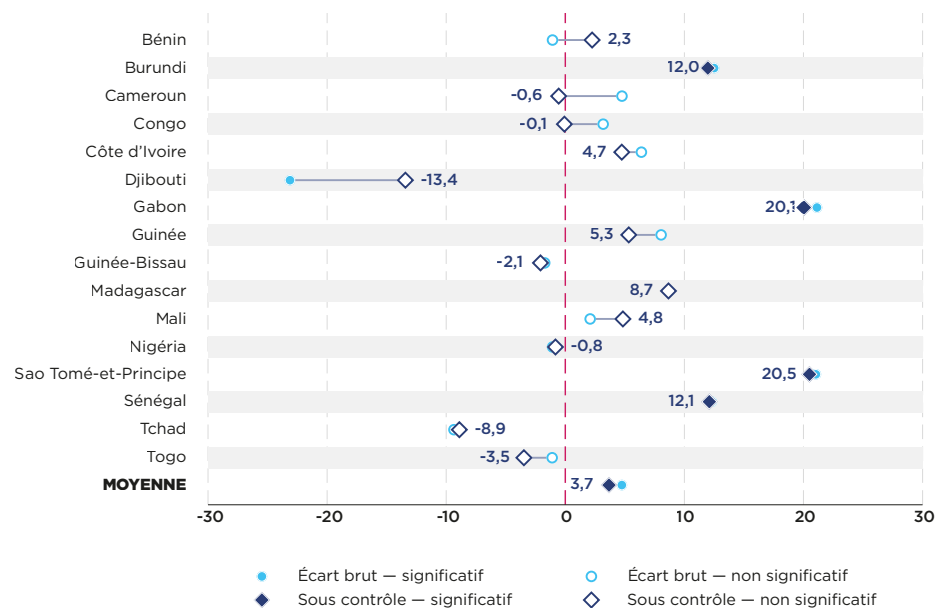
DÉBUT DE SCOLARITÉ

En lecture, sur l'ensemble des pays, les filles obtiennent 580,7 points contre 575,9 pour les garçons, soit un écart brut significatif de 4,8 points. Le contrôle du milieu d'implantation de l'école et du statut de l'école le ramène à 3,7 points, toujours significatif. Rapporté à un écart type de 124,8 points, cela représente environ trois centièmes d'écart type, une différence très faible. Cette moyenne masque des situations nationales beaucoup plus importantes. Quatre pays affichent un avantage net en faveur des filles : Sao Tomé-et-Principe (+20,5), le Gabon (+20,1), le Sénégal (+12,1) et le Burundi (+12,0). À l'opposé, Djibouti présente un écart brut de -23,1 points en défaveur des filles, le seul écart négatif significatif. Il perd sa significativité une fois le milieu d'implantation et le statut de l'école pris en compte, ce qui suggère que le désavantage tient largement au statut de l'école fréquentée.

En mathématiques, le sens s'inverse. Les filles obtiennent 544,8 points contre 551,4, soit -6,6 points bruts et -7,4 points après contrôle, tous deux significatifs. Aucun pays n'affiche d'avantage significatif en mathématiques pour les filles, alors que trois présentent un désavantage net : Djibouti (-29,1 après contrôle), le Tchad (-23,5) et le Cameroun (-12,0). Trois autres s'y ajoutent : la Côte d'Ivoire (-12,3), la Guinée (-9,8) et le Sénégal (-9,2).

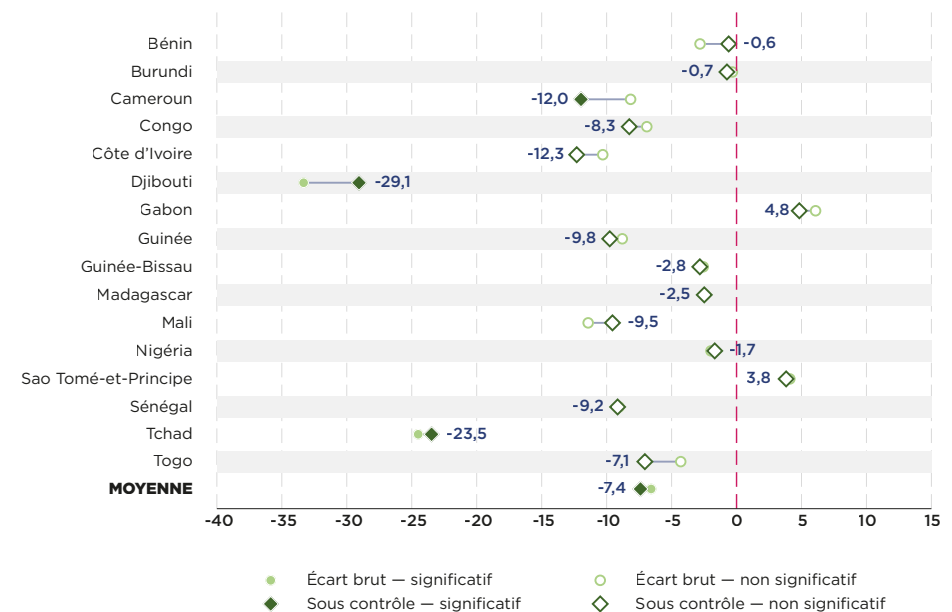
Graphique 4.86

Écart filles-garçons en lecture en début de scolarité (en points)



Graphique 4.87

Écart filles-garçons en mathématiques en début de scolarité (en points)



FIN DE SCOLARITÉ

En fin de scolarité, en lecture, l'avantage des filles se confirme. En effet, les filles obtiennent 498,1 points contre 493,8, soit 4,3 points bruts et 3,8 points, tous deux significatifs, une fois le milieu, le statut de l'école et le niveau socio-économique de l'élève pris en compte. Quatre pays confirment cet avantage après contrôle : le Nigéria (+14,8), Sao Tomé-et-Principe (+12,6), le Sénégal (+6,9) et le Gabon (+6,9). Deux pays vont dans l'autre sens, le Bénin (-10,4) et le Burundi (-6,9), tous deux significatifs.

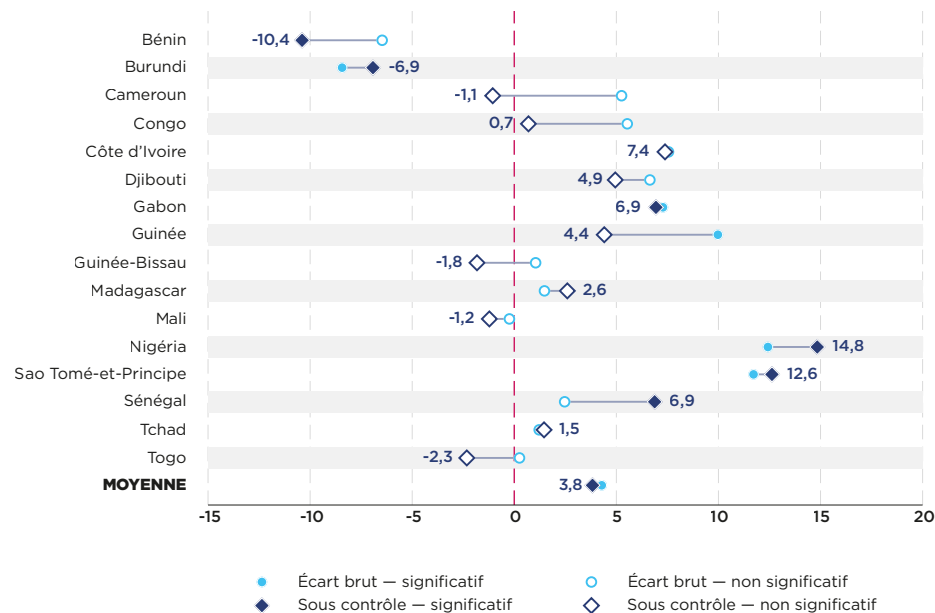
Dans cette analyse, le contrôle du niveau socio-économique se révèle le plus instructif. Au Sénégal, l'écart passe de +2,5 points non significatifs à +6,9 points significatifs. Ainsi, à origine sociale comparable, l'avantage des filles est nettement plus marqué que ne le laissait voir la comparaison brute. Le Bénin suit le chemin inverse, de -6,5 à -10,4 points. En Guinée, l'avantage brut de 10 points s'estompe après ajustement.

Ces déplacements signalent que la composition sociale des filles parvenues en fin de scolarité diffère de celle des garçons, et pas dans le même sens selon les pays.

En mathématiques, on constate un écart nul en moyenne et des situations opposées. En effet, pour l'ensemble des pays, l'écart est nul (0,7 point brut et 0,6 point ajusté, non significatifs). Cette moyenne recouvre pourtant des situations nettement contrastées. Le Nigéria affiche un avantage significatif pour les filles de 6,7 points, tandis que quatre pays présentent un désavantage : le Bénin (-11,9), le Cameroun (-10,0), le Burundi (-9,4) et le Togo (-6,4), auxquels s'ajoutent Djibouti (-5,7) et la Guinée-Bissau (-3,7).

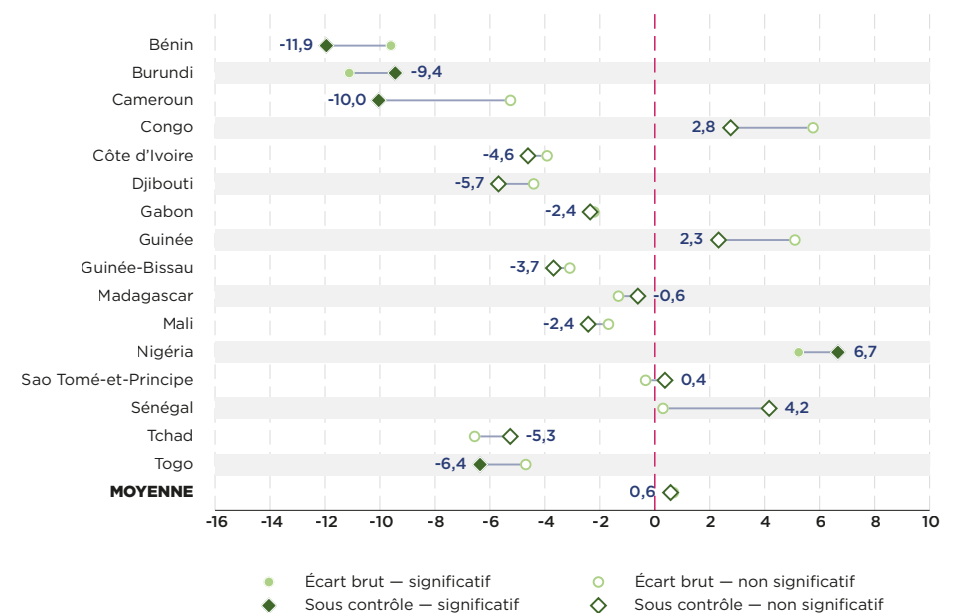
Graphique 4.89

Écart filles-garçons en lecture en fin de scolarité (en points)



Graphique 4.90

Écart filles-garçons en mathématiques en fin de scolarité (en points)



Le niveau du statut socio-économique des élèves

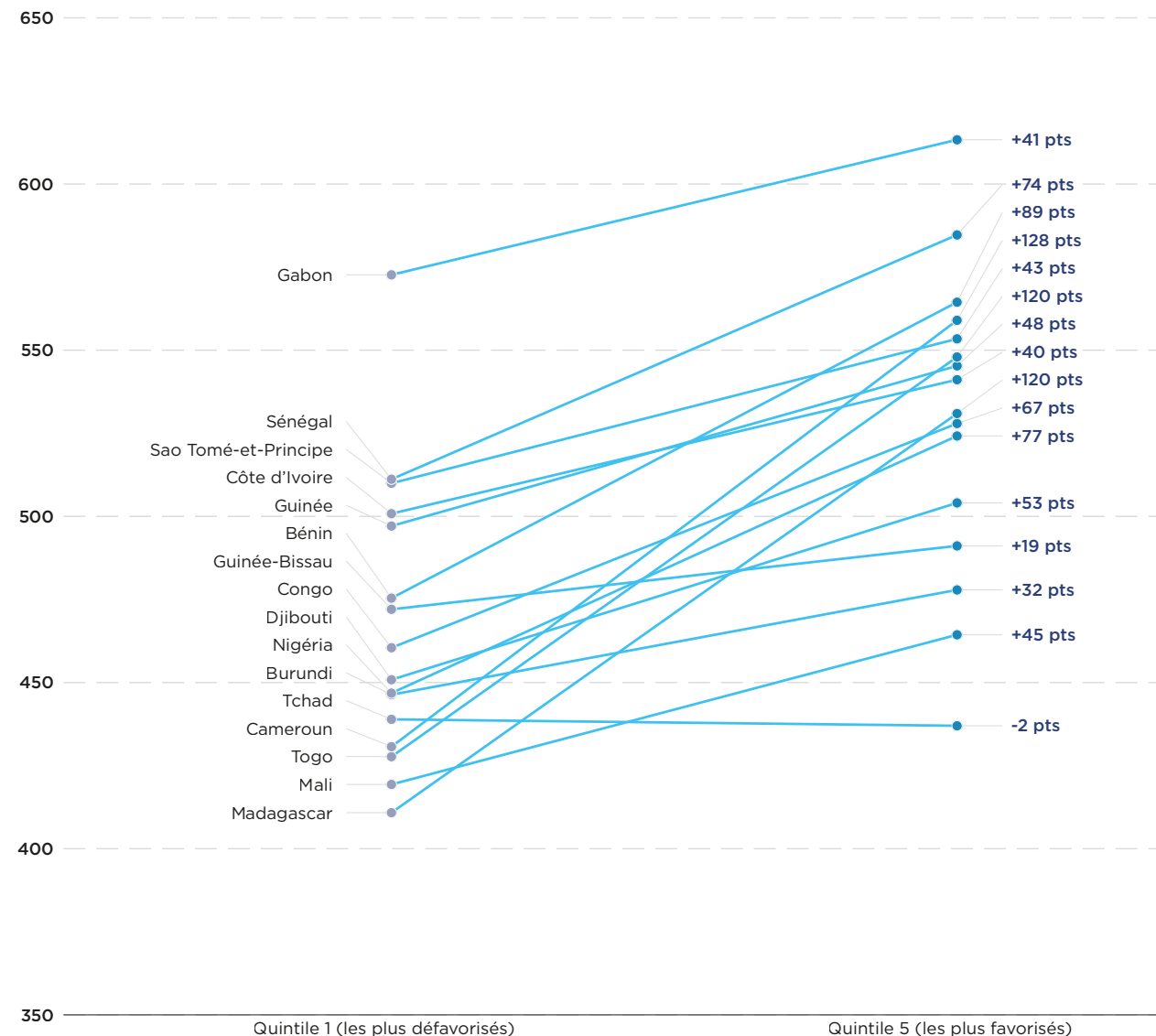
L'écart entre les élèves les plus défavorisés et les plus favorisés

En lecture, l'écart entre le quintile supérieur et le quintile inférieur va de -2 points au Tchad à 128 points au Cameroun. Onze pays sur seize présentent un écart significatif. Trois pays se détachent nettement avec des écarts supérieurs à 120 points, soit plus d'un écart type : le Cameroun (128), le Togo (120) et Madagascar (120). Dans ces systèmes, l'origine sociale sépare les élèves d'une distance équivalente à plusieurs années de scolarité. À l'opposé, la Guinée-Bissau (19 points), le Burundi (32) et la Côte d'Ivoire (40) présentent des écarts modérés, et le Tchad ne présente aucun écart.

Le Gabon, pays au plus haut indice social et au meilleur score en lecture, affiche l'un des écarts les plus faibles (41 points). Le Cameroun, dont l'indice moyen est parfaitement médian, présente l'écart le plus élevé. Le Sénégal conjugue un score moyen élevé et un écart intermédiaire. L'équité apparaît ainsi comme une caractéristique propre à chaque système éducatif, et non comme une conséquence automatique du niveau socio-économique.

Graphique 4.102

Score en lecture des quintiles extrêmes d'indice socio-économique, par pays



1

2

3

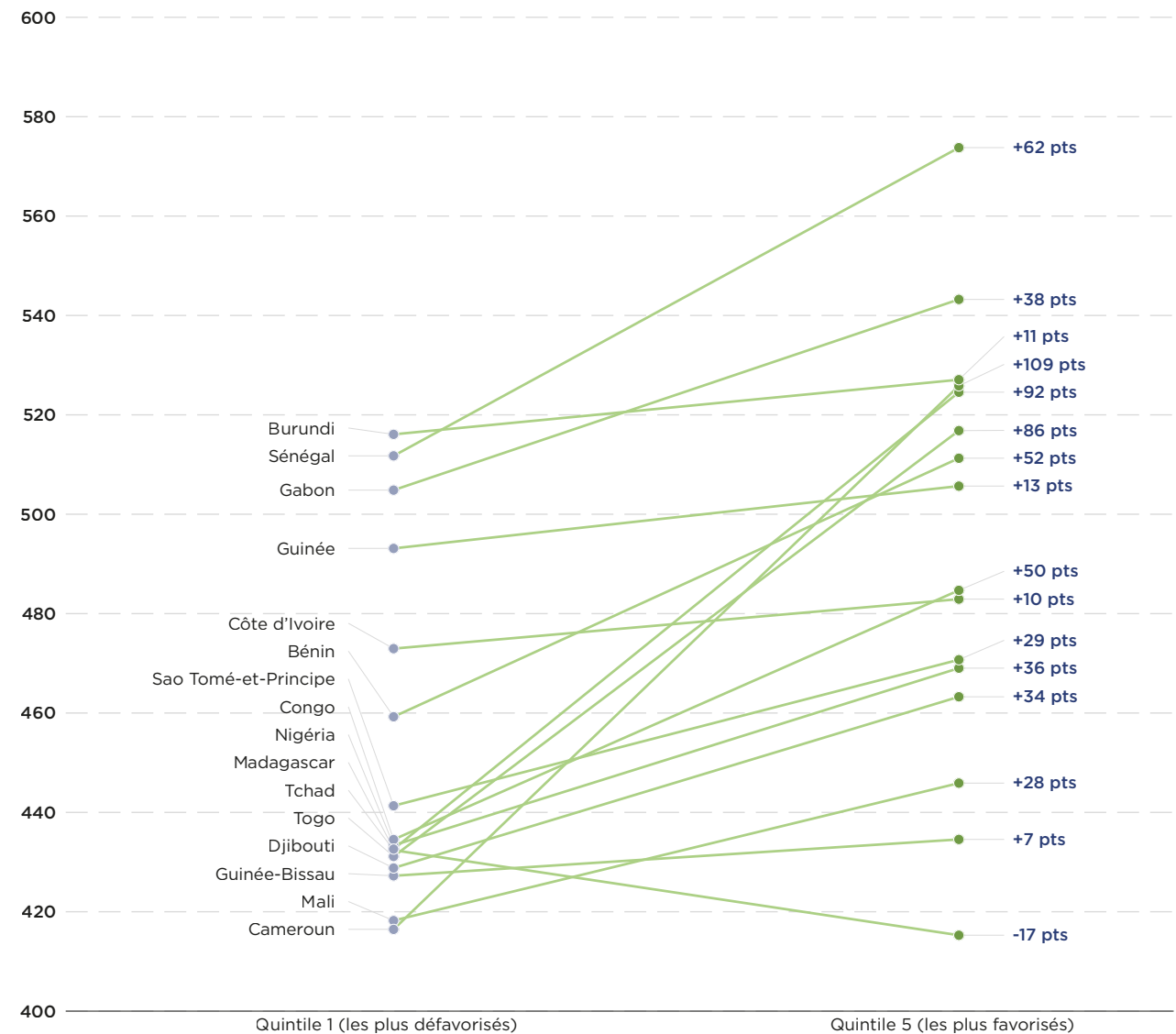
4

5

6

Graphique 4.103

Score en mathématiques des quintiles extrêmes d'indice socio-économique, par pays



En mathématiques, on constate des inégalités nettement plus faibles. Le Cameroun passe de 128 à 109 points, le Togo de 120 à 86, Madagascar de 120 à 92, le Bénin de 89 à 52, le Nigéria de 77 à 36. Quatre pays (Guinée, Côte d'Ivoire, Burundi et Guinée-Bissau) qui présentaient un écart significatif en lecture n'en ont plus aucun en mathématiques. Cette différence entre disciplines est cohérente avec le rôle de l'environnement familial où la maîtrise de la langue écrite se construit largement hors de l'école, dans un contexte que la famille façonne, alors que les mathématiques s'acquièrent davantage en classe. Elle suggère également que l'école pèse relativement plus dans les acquis mathématiques et devrait orienter les actions de politiques éducatives.

Lien entre le niveau d'éducation et les performances des élèves

Tableau 4.22

Écart de score en lecture entre parent ayant fréquenté le supérieur et parent non scolarisé en fin de scolarité

Pays	Écart brut	Écart ajusté	Part absorbée par le contexte
Madagascar	+129,8*	+45,6*	65%
Togo	+118,4*	+60,6*	49%
Cameroun	+92,1*	+34,9*	62%
Congo	+78,8*	+36,8*	53%
Djibouti	+73,6*	+43,3*	41%
Bénin	+66,3*	+31,4*	53%
Sao Tomé-et-Principe	+60,7*	+42,2*	30%
Nigéria	+56,4*	+32,8*	42%
Côte d'Ivoire	+50,3*	+22,9	54%
Sénégal	+49,0*	+24,8*	49%
Mali	+43,7*	+16,2*	63%
Guinée-Bissau	+42,9*	+21,3*	50%
Guinée	+29,2*	+12,8*	56%
Tchad	+28,5*	+21,8*	24%
Gabon	+27,7*	+16,9*	39%
Burundi	+19,5*	+5,3	73%
ENSEMBLE DES PAYS	+59,0*	+26,4*	55%

* Différence significative.

Le Burundi confirme son profil de début de scolarité avec 19,5 points d'écart brut et 5,3 points seulement après ajustement, non significatifs, c'est le pays où l'origine familiale pèse le moins sur les apprentissages. Sa position d'exception se vérifie donc aux deux niveaux de scolarité. À l'opposé, le Togo et Madagascar affichent les gradients les plus marqués, avec respectivement 118,4 et 129,8 points d'écart brut, dont 60,6 et 45,6 subsistent après ajustement. Sao Tomé-et-Principe et le Tchad présentent la configuration inverse car moins d'un tiers de leur écart est absorbé par le contexte (30% et 24%).



SYNTHÈSE DES ANALYSES D'ÉQUITÉ

 **Tableau 4.23**

Carte des écarts significatifs sur six dimensions

Pays	Lecture – début de scolarité						Mathématiques – début de scolarité						Lecture – fin de scolarité						Mathématiques – fin de scolarité					
	Caractéristiques					Ressources	Caractéristiques					Ressources	Caractéristiques					Ressources	Caractéristiques					Ressources
	G	M	P	S	L		G	M	P	S	L		G	M	P	S	L		G	M	P	S	L	
Bénin		●	●	●		●		●	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Burundi	●			●									●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●
Cameroun		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Congo			●	●	●				●	●	●			●	●	●	●	●		●	●	●		●
Côte d'Ivoire		●	●		●	●		●	●		●	●		●	●	●	●	●			●			●
Djibouti	●		●	●			●		●	●				●	●	●	●	●		●	●	●		●
Gabon	●	●	●	●	●	●		●	●		●	●	●	●	●	●		●		●	●	●	●	●
Guinée			●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●				●	●	●
Guinée-Bissau		●		●	●			●		●	●			●	●	●	●			●		●		
Madagascar		●		●				●		●				●	●	●	●	●		●	●	●		●
Mali					●						●			●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Nigéria			●	●	●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●	
Sao Tomé-et-Principe	●	●	●		●	●					●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●
Sénégal	●	●		●	●	●		●		●	●	●		●	●	●	●	●		●	●	●		●
Tchad			●		●		●	●	●		●			●	●	●						●		
Togo		●	●	●		●		●	●	●		●		●	●	●	●	●		●	●	●	●	●

Note : **Caractéristiques de l'élève et de son école** : G : filles-garçons. M : urbain-rural. P : préprimaire-sans préprimaire. S : privé-public.

Ressources d'apprentissage : L : dispose d'un manuel-n'en dispose pas. D : peut emporter le manuel chez lui-ne le peut pas.

Chaque point plein signale un écart significatif au niveau de la dimension dans le pays.



1

2

3

4

5

6

SECTION 4

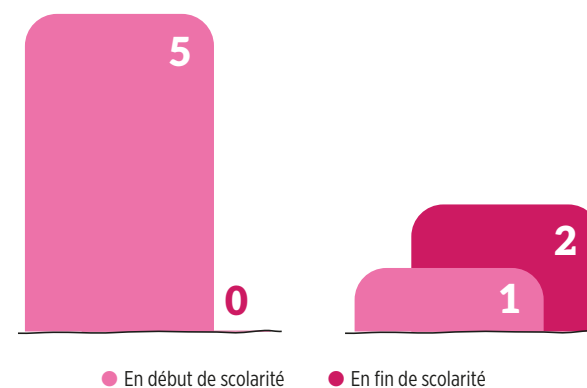
Évolution des performances



Évolution des niveaux de compétences.

La part d'élèves au-dessus du seuil et le score moyen évoluent dans le même sens et, le plus souvent, pour les mêmes pays, on note un progrès en début de scolarité, surtout en lecture et un recul en fin de scolarité après 2019. Les niveaux de compétences montrent clairement où se produisent les changements. En début de scolarité, les progrès passent surtout par le haut de la distribution, la part d'élèves au niveau le plus élevé augmente fortement, alors que la part d'élèves au niveau < 1 ne recule que dans une partie des pays. En fin de scolarité, le recul en lecture touche d'abord les meilleurs élèves, tandis qu'en mathématiques il fait basculer davantage d'élèves sous le niveau 1. Par ailleurs, les niveaux de compétences révèlent ce que le score moyen masque. Au Burundi, en lecture et en fin de scolarité, un score moyen proche de celui d'autres pays coexiste avec la plus faible part d'élèves au-dessus du seuil, parce que les élèves sont concentrés juste en dessous. À l'inverse, en début de scolarité, un score moyen en hausse peut laisser intact un noyau d'élèves en grande difficulté, comme au Tchad et au Cameroun.

NOMBRE DE PAYS DONT LE SCORE PROGRESSE



En ce qui concerne le champ des comparaisons, une évolution n'est calculée que pour les pays évalués lors des deux cycles considérés.

Les comparaisons portent ainsi sur 11 pays entre 2019 et 2025 et sur huit pays entre 2014 et 2025 : le Bénin, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Sénégal, le Tchad et le Togo sont présents dans les trois cycles. Le Gabon, la Guinée et Madagascar, entrés dans l'enquête en 2019, ne sont suivis que sur la période récente (2019-2025).



ÉVOLUTION DES PERFORMANCES GLOBALES

Tableau 5.1

Nombre de pays en hausse (▲) et en baisse (▼) significatives, par période

Niveau et discipline	2019-2025 (11 pays)	2014-2025 (8 pays)
Début de scolarité – Lecture	5 ▲ 6 = 0 ▼	6 ▲ 2 = 0 ▼
Début de scolarité – Mathématiques	1 ▲ 8 = 2 ▼	4 ▲ 4 = 0 ▼
Fin de scolarité – Lecture	0 ▲ 4 = 7 ▼	0 ▲ 6 = 2 ▼
Fin de scolarité – Mathématiques	2 ▲ 2 = 7 ▼	0 ▲ 3 = 5 ▼

Note : nombre de pays dont l'évolution est une hausse significative (▲), une baisse significative (▼) ou une évolution non significative (=). Les trois nombres d'une même cellule totalisent les pays évalués aux deux cycles comparés.

En début de scolarité, cinq pays progressent significativement en lecture : la Guinée (+84), le Congo (+47), le Gabon (+46), la Côte d'Ivoire (+30) et le Tchad (+26). Le Sénégal gagne 20 points uniquement sur les élèves évalués en français et cette évolution n'est pas significative. Aucun pays ne recule et le Bénin, le Burundi, le Cameroun, Madagascar et le Togo sont restés statistiquement stables. En mathématiques, seule la Guinée progresse significativement (+44). Deux pays reculent : le Bénin (-30) et le Burundi (-18). Les huit autres sont stables.

En fin de scolarité, en lecture, aucun pays ne progresse et sept reculent : le Bénin (-71), le Gabon (-49), le Congo (-40), le Burundi (-35), le Sénégal (-32), le Cameroun (-24) et le Togo (-17). Le Tchad (-12), la Côte d'Ivoire (+13), la Guinée (+13) et Madagascar (-1) sont stables. En mathématiques, sept pays reculent également : le Bénin (-55), le Gabon (-30), le Burundi

(-29), le Togo (-26), le Congo (-24), le Sénégal (-18) et le Tchad (-12). Deux pays progressent, la Côte d'Ivoire (+23) et la Guinée (+16) ; le Cameroun (-11) et Madagascar (+3) sont restés stables.

Lorsque l'on compare les deux disciplines, on remarque que six pays (Bénin, Burundi, Congo, Gabon, Sénégal, Togo) reculent dans les deux disciplines à la fois et deux dans une seule : le Cameroun en lecture, le Tchad en mathématiques. Cette tendance suggère un phénomène commun à la majorité des pays à la fin de scolarité, plutôt que des difficultés propres à une discipline. Le contraste avec le début de scolarité est visible. Il faut rappeler que les élèves évalués en fin de scolarité primaire en 2025 ont, pour la plupart des pays, fait leur entrée dans le primaire autour de l'année 2020 et leur toute première année de scolarité a coïncidé avec la crise du COVID-19 et les fermetures d'écoles.



1

2

3

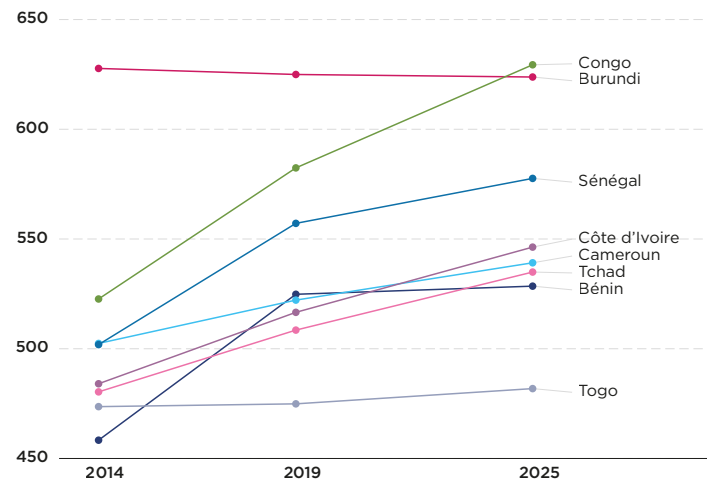
4

5

6

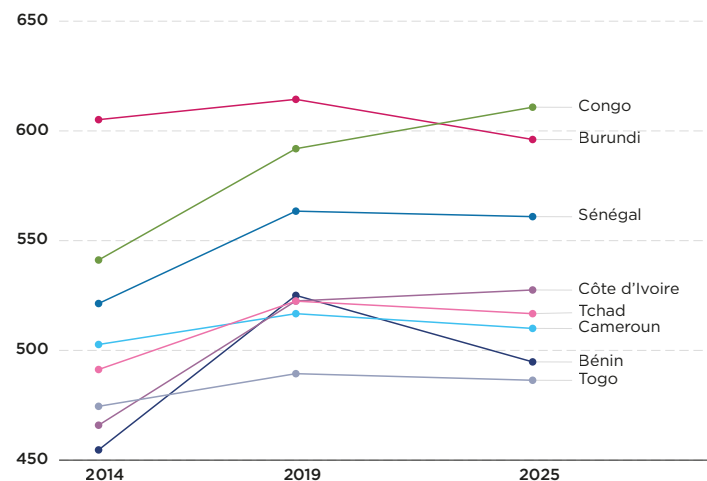
Graphique 5.1

Tendance en lecture entre 2014 et 2025 en début de scolarité



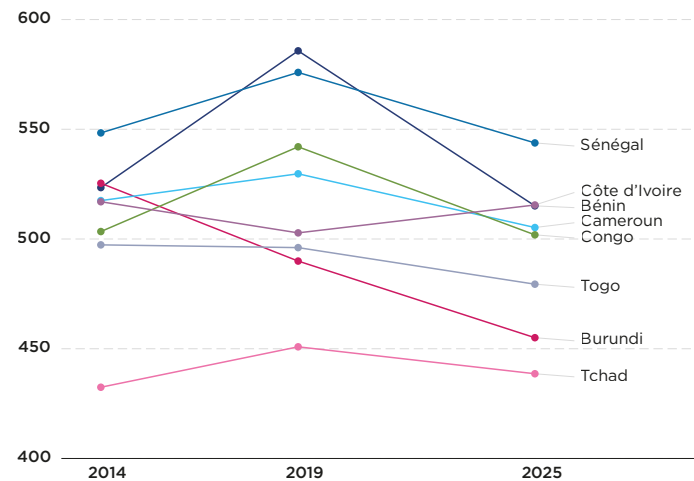
Graphique 5.2

Tendance en mathématiques entre 2014 et 2025 en début de scolarité



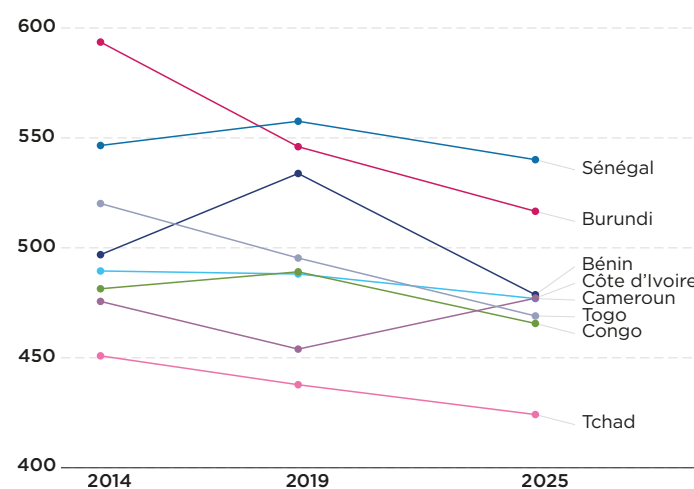
Graphique 5.3

Tendance en lecture entre 2014 et 2025 en fin de scolarité



Graphique 5.4

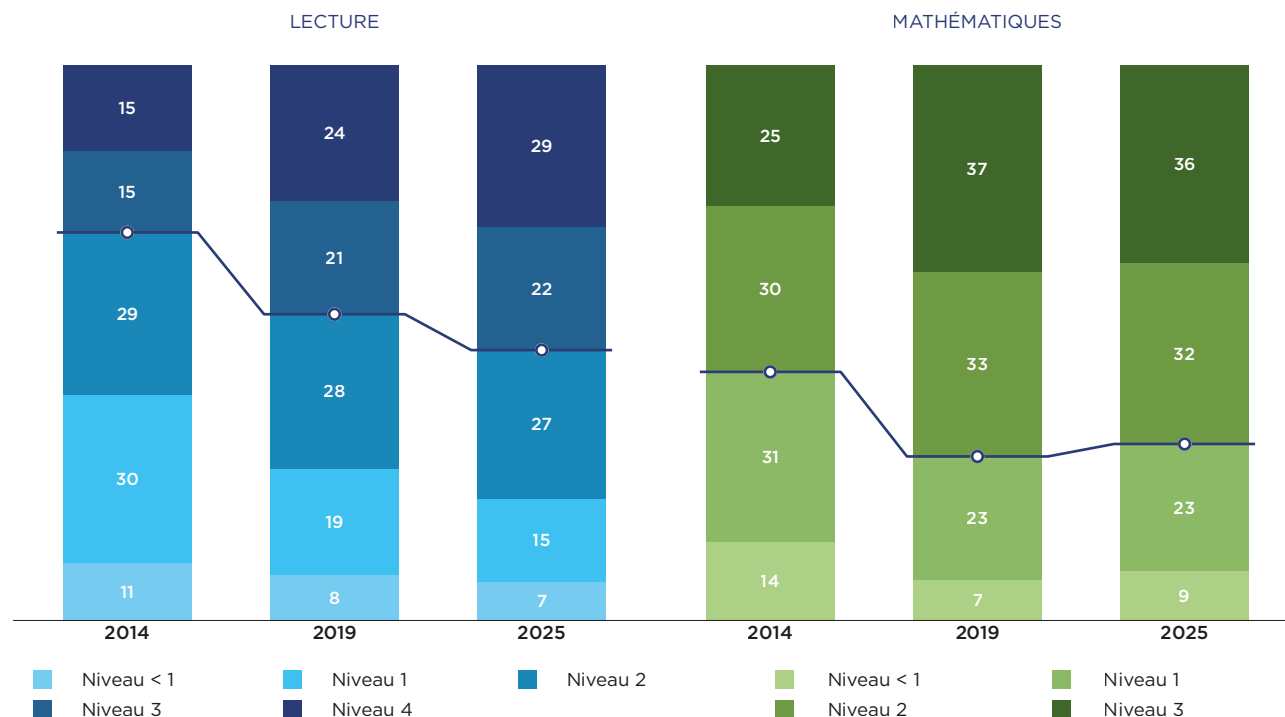
Tendance en mathématiques entre 2014 et 2025 en fin de scolarité



ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION DES ÉLÈVES PAR NIVEAU DE COMPÉTENCE SUR LA PÉRIODE 2014-2025

Graphique 5.5

Évolution des compétences en début de scolarité entre 2014 et 2025



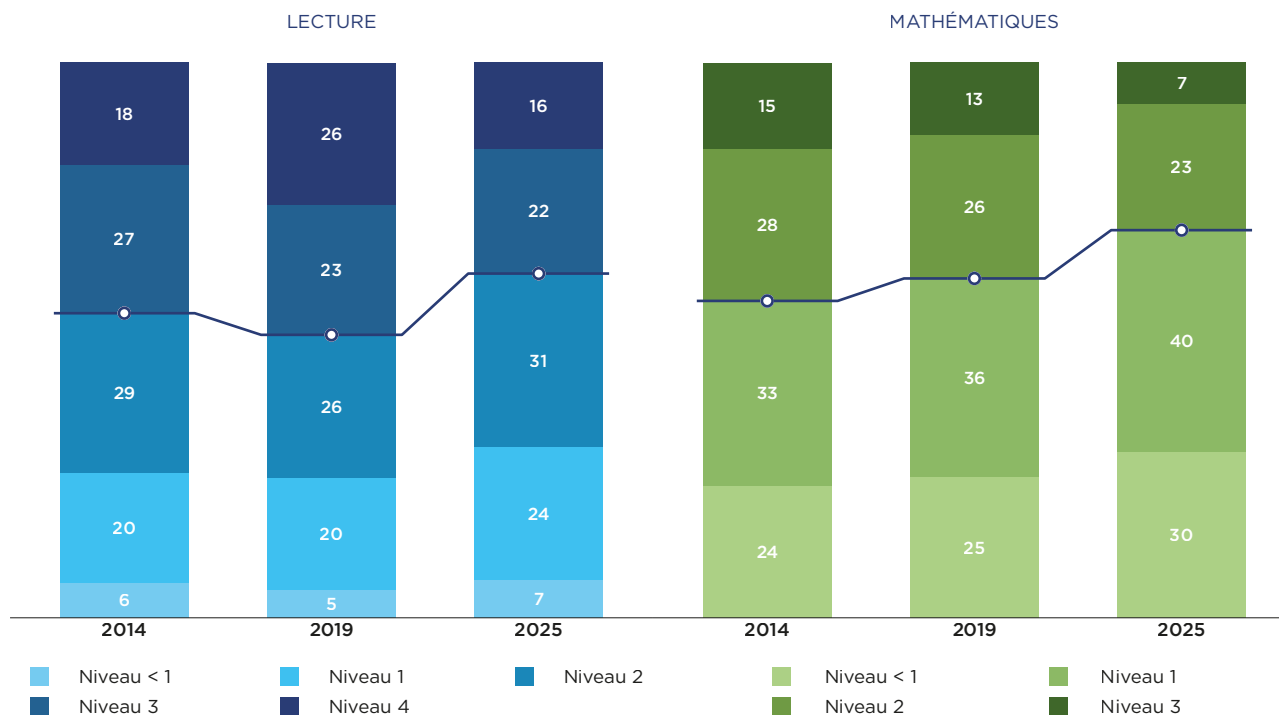
À l'échelle des huit pays, en début de scolarité et en lecture, la part d'élèves atteignant le seuil de compétence minimal passe de 30% en 2014 à 51% en 2025. Le seuil est donc franchi par un élève sur deux en 2025, contre moins d'un sur trois au départ. Le détail des niveaux montre où se situe ce gain. La part d'élèves au niveau 4, le plus élevé, double presque, de 15% à 29%, tandis que la part d'élèves les plus en difficulté, sous le niveau 1, ne recule que de 10% à 7%. Autrement dit, la progression tient

davantage à l'élargissement du groupe d'élèves avancés qu'à la réduction du noyau d'élèves en grande difficulté.

En mathématiques, la part d'élèves au-dessus du seuil minimal passe de 55% à 70% entre 2014 et 2019, puis se stabilise, voire se replie légèrement, à 68% en 2025. La part d'élèves sous le niveau 1 suit la même trajectoire : divisée par deux entre 2014 et 2019, de 14% à 7%, elle remonte à 9% en 2025.

Graphique 5.6

Évolution des compétences en fin de scolarité entre 2014 et 2025



En fin de scolarité, en lecture, la part d'élèves au-dessus du seuil progresse d'abord modestement, de 45% à 49% entre 2014 et 2019, puis recule nettement, à 38% en 2025. Le solde décennal est négatif de 7 points, mais il recouvre deux mouvements de sens contraire, dont le second est le plus ample.

La part d'élèves au niveau 4 chute de 26% en 2019 à 15% en 2025, revenant en deçà de son niveau de 2014. Dans le même temps, la part d'élèves au niveau 1 ou en deçà remonte de 25% à 31%. La distribution ne s'est donc pas seulement déplacée

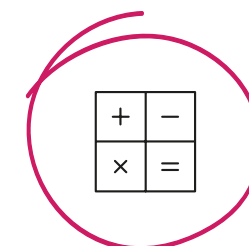
vers le bas : elle s'est vidée par le haut, ce qui signale une érosion des acquis les plus solides.

En mathématiques, la dégradation est continue. La part d'élèves atteignant le seuil recule à chaque cycle, de 43% en 2014 à 39% en 2019 puis 30% en 2025. Le niveau le plus élevé ne concerne plus que 7% des élèves en 2025, contre 15% en 2014, soit une division par deux. À l'autre extrémité, près d'un élève sur trois se situe sous le niveau 1, contre un sur quatre dix ans plus tôt. En conclusion, sept élèves sur dix quittent le primaire sans maîtriser les compétences mathématiques attendues.



62%

DES ÉLÈVES SONT EN
DESSOUS DU NIVEAU
MINIMUM EN LECTURE
EN 2025



70%

SONT EN DESSOUS
DU NIVEAU MINIMUM
EN MATHÉMATIQUES
EN 2025

SECTION 5

Ressources engagées et résultats obtenus



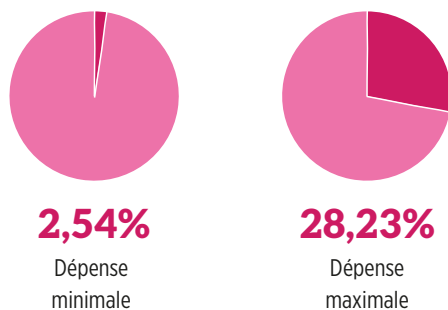
Le financement reste un enjeu majeur.

Cinq pays sur seize consacrent au moins 4 % de leur produit intérieur brut à l'éducation et huit au moins 15 % de leurs dépenses publiques ; le Sénégal atteint 6,2 % et 22,5 %.

Six pays sur quinze se situent sur la frontière d'efficience : le Bénin, le Burundi, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau et le Sénégal.

À financement inchangé, les scores en lecture et en mathématiques devraient progresser simultanément d'environ 14,2 % au Congo, 18,0 % au Mali et 19,7 % à Djibouti pour atteindre cette frontière.

DÉPENSE PAR ÉLÈVE EN PRIMAIRE EN % DU PIB/HABITANT



L'amélioration des apprentissages exige à la fois des ressources suffisantes, une répartition équitable et une utilisation efficace de ces ressources. Le chapitre 6 du Rapport international montre que des pays mobilisant des niveaux de financement comparables peuvent obtenir des résultats très différents en lecture et en mathématiques à la fin du primaire. Une hausse du budget demeure nécessaire lorsque les moyens sont insuffisants, mais son effet dépend des conditions dans lesquelles elle soutient les enseignements et les apprentissages.

Pour les pays participants au PASEC2024, l'enjeu est donc de relier les arbitrages budgétaires aux besoins des élèves et aux résultats recherchés. L'analyse invite à examiner la chaîne qui va des ressources publiques aux ressources effectivement disponibles dans les écoles, puis à la maîtrise des compétences fondamentales. Cette analyse fournit un diagnostic comparatif et des pistes d'investigation, sans prétendre établir les causes des différences observées.

DES EFFORTS BUDGÉTAIRES ET DES APPRENTISSAGES CONTRASTÉS

Les repères internationaux rappelés dans le chapitre, dont les Objectifs de développement durable, invitent à consacrer à l'éducation 4 à 6% du PIB et 15 à 20% des dépenses publiques. Ces repères concernent l'ensemble du secteur éducatif et ne constituent pas des seuils propres au primaire. Ils éclairent les arbitrages

nationaux, sans garantir à eux seuls que chaque élève dispose de ressources suffisantes.

Selon les données récentes disponibles au moment des analyses, 5 pays sur 16 atteignent au moins 4% du PIB : le Burundi, le Mali, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal et le Togo. Huit atteignent au moins 15% des dépenses publiques pour l'éducation : le Bénin, la Côte d'Ivoire, la Guinée-Bissau, Madagascar, le Mali, Sao Tomé-et-Principe, le Sénégal et le Tchad. Le Sénégal se distingue avec 6,2% du PIB et 22,5% des dépenses publiques.

DES BESOINS IMPORTANTES DANS LES DEUX DOMAINES

Les proportions d'élèves atteignant le seuil minimum varient fortement. En lecture, elles vont de 8,4% au Burundi à 84,7% au Gabon. En mathématiques, elles vont de 1,3% en Guinée-Bissau à 59,6% au Sénégal. Dans tous les pays, une partie des élèves termine le primaire sans atteindre le seuil minimum de compétence attendu dans au moins l'un des deux domaines.



1

2

3

4

5

6

ADAPTER LES PRIORITÉS AUX DIFFICULTÉS OBSERVÉES

Le Sénégal présente des résultats relativement favorables dans les deux domaines. Le Gabon se distingue particulièrement en lecture. Le Burundi et Sao Tomé-et-Principe montrent que le profil d'un pays peut changer fortement selon le domaine : un diagnostic global risque de masquer des besoins spécifiques en lecture ou en mathématiques.

La concentration d'élèves sous le niveau 1 en mathématiques mérite une attention particulière : elle atteint 60,3% au Tchad, 59,1% au Mali et 52,5% en Guinée-Bissau. Ces résultats invitent à examiner les apprentissages des premières

années et les dispositifs de soutien avant la fin du primaire. Les interventions à retenir devront être précisées par les diagnostics nationaux.

L'analyse montre que 6 des 15 pays obtiennent un coefficient d'efficacité de 1 : le Bénin, le Burundi, le Gabon, la Guinée, la Guinée-Bissau et le Sénégal. Ces pays constituent des références dans la comparaison entre les ressources disponibles et les apprentissages obtenus. Avec leur niveau de financement par élève, le modèle ne repère pas, parmi les pays comparés, une combinaison permettant d'améliorer simultanément et dans la même proportion leurs résultats en lecture et en mathématiques. Cela ne signifie pas que tous leurs élèves apprennent suffisamment ou que leur financement couvre leurs besoins. Un pays peut relativement bien tirer parti de ressources limitées tout en ayant besoin d'investissements supplémentaires. Ces résultats invitent donc à examiner les pratiques des pays de référence, tout en poursuivant les efforts pour améliorer les apprentissages.

Position par rapport à la frontière d'efficacité	Pays et coefficients
Coefficient égal à 1	Bénin, Burundi, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Sénégal
Coefficients de 0,95 à moins de 1	Madagascar (0,994) Cameroun (0,979) Togo (0,961)
Coefficients de 0,90 à moins de 0,95	Sao Tomé-et-Principe (0,933) Côte d'Ivoire (0,915) Tchad (0,902)
Coefficients inférieurs à 0,90	Congo (0,876) Mali (0,847) Djibouti (0,835)

UNE POSITION EFFICIENTE PEUT COEXISTER AVEC DE FAIBLES APPRENTISSAGES

La Guinée-Bissau illustre cette distinction : elle est sur la frontière d'efficacité avec le plus faible financement par élève et seulement 1,3% des élèves atteignent le seuil minimum en mathématiques. Sa position relative ne dispense donc pas d'investir pour améliorer les apprentissages. À l'inverse, le Sénégal et le Gabon combinent une position sur la frontière avec des résultats relativement élevés.

Pour les pays situés en dessous de la frontière d'efficacité, le chapitre présente des écarts proportionnels théoriques vers une combinaison de référence. Ces écarts indiquent la marge théorique d'amélioration possible des résultats d'apprentissage à niveau de financement inchangé, par comparaison avec les pays de référence du modèle (les six pays). Ainsi, pour atteindre la frontière d'efficacité estimée, les scores moyens en lecture et en mathématiques devraient augmenter simultanément d'environ 14,2% au Congo, 18,0% au Mali et 19,7% à Djibouti. Ces résultats invitent à examiner comment les ressources disponibles pourraient mieux soutenir les apprentissages. Ils ne prédisent toutefois pas les gains qu'une réforme permettrait d'obtenir et ne correspondent pas à des pourcentages d'élèves supplémentaires atteignant le seuil minimum de compétence.



1

2

3

4

5

6

DES ORIENTATIONS POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Les orientations suivantes traduisent les enseignements du chapitre en pistes de décision. Elles doivent être adaptées aux contraintes et aux diagnostics de chaque pays. Les comparaisons internationales permettent de repérer des questions prioritaires mais, elles ne représentent pas, à elles seules, les interventions qui produiront les résultats attendus.

1. Relier les budgets à des objectifs d'apprentissage

Les arbitrages budgétaires gagneraient à préciser les besoins auxquels chaque investissement répond : maîtrise de la lecture, apprentissages mathématiques, soutien aux élèves en difficulté ou amélioration des conditions d'enseignement. Le suivi devrait associer les ressources financières prévues et exécutées aux ressources effectivement reçues par les écoles, puis aux résultats observés. Une attention particulière doit porter sur les dépenses du primaire et les moyens disponibles par élève.

2. Examiner les mécanismes qui transforment les ressources en résultats

Les écarts entre pays justifient une analyse du déploiement et de l'accompagnement des enseignants, de la disponibilité des matériels pédagogiques, du temps effectif d'enseignement, des conditions scolaires et de la gestion des établissements. Les questionnaires contextuels PASEC2024 peuvent enrichir ce diagnostic. Les associations observées devront ensuite être approfondies pour orienter les choix d'intervention ou de projets éducatifs à mettre en œuvre et leur évaluation.

3. Faire de l'équité un critère d'allocation

Une moyenne nationale peut masquer de fortes différences entre territoires, écoles et groupes d'élèves. Les ministères de l'Éducation des pays participants du PASEC2024 peuvent croiser les résultats d'apprentissage avec les ressources scolaires et les caractéristiques des publics cibles (élèves, enseignants, directions d'écoles, etc.) pour repérer les besoins les plus importants. La recherche d'efficience doit accompagner une allocation qui tient compte des vulnérabilités, plutôt que favoriser les seules écoles où les résultats sont déjà élevés.

4. Organiser un apprentissage entre pays fondé sur les contextes

Les six pays situés sur la frontière d'efficience constituent des points de comparaison utiles. Des échanges ciblés peuvent examiner leurs pratiques de financement, d'appui pédagogique et de pilotage. Il convient toutefois de vérifier leur pertinence et leur transférabilité : une pratique efficace dans un contexte donné ne peut être reproduite mécaniquement dans un autre système.

5. Concevoir un système de suivi conjoint du financement et des apprentissages

Un tableau de bord ministériel pourrait intégrer les dépenses publiques d'éducation, les dépenses du primaire, le financement par élève, les ressources scolaires disponibles et les résultats en lecture et en mathématiques. Les taux d'achèvement, de redoublement et d'abandon complèteraient l'analyse des parcours. Chaque indicateur devrait comporter sa source, son année et son périmètre et les responsabilités concernant le processus de suivi des indicateurs de résultats.

6. Les décisions à préparer

Trois décisions peuvent être considérées : 1) consolider la cohérence des données financières et des résultats du chapitre, 2) conduire un diagnostic national des principaux obstacles à la transformation des ressources en apprentissages et 3) préparer un plan d'amélioration chiffré, assorti de responsabilités, de cibles réalistes et de modalités d'évaluation. Les ressources supplémentaires et les améliorations de gestion doivent être examinées conjointement.



1

2

3

4

5

6

SECTION 6

Ce que ces résultats impliquent pour l'action



| Pilotage.

Renforcer la gouvernance des systèmes, des réformes et des écoles. Utiliser les résultats du PASEC pour fixer des cibles nationales d'amélioration, organiser des revues sectorielles et orienter les financements vers les zones les plus en difficulté. Encourager la coopération régionale et accompagner la transition de la langue maternelle vers la langue officielle.

| Enseignement.

- Placer la mobilisation des enseignants au cœur des politiques éducatives, de leur recrutement à leur formation.
- Renforcer le soutien aux apprentissages fondamentaux dès les premières années :
 - en lecture, faire de la formation initiale des enseignants une priorité absolue ;
 - en mathématiques, augmenter la dotation horaire et lever les obstacles rencontrés par les filles.
- Élargir l'accès au préprimaire et impliquer les parents.

| Allocation des ressources.

Garantir à chaque élève une place assise, une salle adaptée et des manuels, en priorité dans les écoles rurales et publiques. Répartir les enseignants équitablement. Lier le budget à des objectifs mesurables. On note que plus de 80 % des budgets de l'éducation sont consacrés aux salaires des enseignants.

CE QUI RELÈVE DU PILOTAGE

GOVERNANCE DES SYSTÈMES ET DES RÉFORMES

- Renforcer la gouvernance des systèmes éducatifs et accroître les ressources financières consacrées à l'enseignement primaire.
- Une planification plus rigoureuse, une meilleure gestion des ressources et des investissements ciblés dans les infrastructures, les équipements pédagogiques et les conditions d'apprentissage constituent des préalables essentiels à l'amélioration des performances scolaires.
- Une meilleure gouvernance des réformes éducatives et curriculaires est également nécessaire.
- Les réformes curriculaires doivent définir les apprentissages fondamentaux et les moyens pour les évaluer tout au long de la trajectoire scolaire des élèves.

GOVERNANCE LOCALE DES ÉCOLES

- Renforcer la gouvernance locale des écoles à travers une implication plus forte des inspecteurs, des conseillers pédagogiques et des directeurs dans les performances de leurs écoles.

USAGE DES RÉSULTATS ET CULTURE DE L'ÉVALUATION

- Fixer des cibles nationales d'amélioration des apprentissages, intégrées aux plans sectoriels et aux cadres de performance budgétaire ; ces cibles peuvent utilement être déclinées selon les domaines de compétences et les processus cognitifs afin de mieux cibler les apprentissages à renforcer.
- Organiser des revues sectorielles basées sur les résultats du PASEC.
- Intégrer les indicateurs PASEC dans le cadre des revues sectorielles et des plans sectoriels.
- Conduire des évaluations complémentaires.
- Assurer le suivi des réformes mises en œuvre à la lumière des constats établis.
- Orienter en priorité les financements additionnels, les affectations d'enseignants qualifiés ou les programmes de soutien scolaire ciblés sur les zones où les résultats du PASEC révèlent les déficits d'apprentissage les plus importants.



1

2

3

4

5

6

PILOTAGE TERRITORIAL

- Identifier les établissements les plus performants pour apprendre de leurs pratiques.
- Identifier les établissements les moins performants pour les aider davantage.
- Repérer les zones nécessitant un accompagnement renforcé.
- Suivre l'effet des réformes récentes dans le temps.

COOPÉRATION RÉGIONALE

- Encourager la coopération régionale entre les pays francophones, lusophones et anglophones pour partager les bonnes pratiques et les solutions aux défis communs.
- Accompagner soigneusement la transition entre l'enseignement dispensé dans la langue maternelle et l'enseignement assuré dans une langue internationale ou officielle, afin d'éviter une rupture dans les apprentissages et de préserver les acquis construits au cours des premières années de scolarité en langue maternelle.
- Examiner plus en détail les politiques éducatives, les approches pédagogiques et les dispositifs de formation des enseignants mis en œuvre dans les pays lusophones.

CE QUI RELÈVE DE L'ENSEIGNEMENT

LES ENSEIGNANTS

- Mettre la mobilisation continue des enseignants au cœur des futures politiques éducatives : recrutement et maintien en poste d'enseignants qualifiés, développement de dispositifs de formation initiale et continue, amélioration des conditions de travail, valorisation de la profession enseignante afin de renforcer sa valeur sociale, son attractivité et son efficacité.

APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX ET SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

- Renforcer les dispositifs d'accompagnement des apprentissages fondamentaux dès les premières années d'enseignement, afin de garantir à tous les élèves les bases nécessaires à la réussite de leurs apprentissages futurs.
- Assurer un soutien pédagogique continu et progressivement renforcé tout au long du parcours primaire, avec une attention particulière aux premières années de scolarisation, où se construisent les compétences fondamentales en lecture, en écriture et en mathématiques.
- Maintenir et intensifier ce soutien jusqu'à la fin du cycle primaire afin de prévenir les retards d'apprentissage, réduire les inégalités et garantir l'acquisition des compétences attendues.
- Différencier le soutien pédagogique en mathématiques et en lecture.

LA LECTURE

- Le renforcement de la formation initiale des enseignants dans le domaine de la lecture constitue une priorité absolue.
- Une révision approfondie des méthodes d'apprentissage de la lecture et de l'écriture est nécessaire dans certains pays.
- Mettre en œuvre des mesures ciblées pour renforcer les compétences en lecture des garçons ; le développement des pratiques de lecture et l'élargissement de l'accès aux ressources documentaires constituent des leviers essentiels.
- Revitaliser les bibliothèques scolaires, inexistantes dans de nombreux établissements des pays du PASEC ou, lorsqu'elles existent, insuffisamment exploitées.
- Favoriser l'accès aux ressources numériques de lecture.
- Offrir aux élèves l'accès à une plus grande diversité de textes et d'activités stimulantes : création de clubs de lecture, ouverture encadrée des infrastructures scolaires hors des heures de cours pour faciliter l'accès au numérique, intégration de magazines et de journaux parmi les supports proposés.



1

2

3

4

5

6

LES MATHÉMATIQUES

- Résoudre la baisse régulière du niveau moyen de tous les élèves par des réformes améliorant la dotation horaire en mathématiques et une meilleure formation initiale et continue des enseignants en mathématiques.
- Promouvoir un enseignement des mathématiques qui favorise la participation, la confiance et les apprentissages de tous les élèves, en portant une attention particulière aux obstacles rencontrés par les filles dans les contextes où elles sont désavantagées ; une telle évolution suppose une amélioration de la formation initiale et continue des enseignants ainsi qu'un renouvellement des approches didactiques.

LES ÉCARTS ENTRE FILLES ET GARÇONS

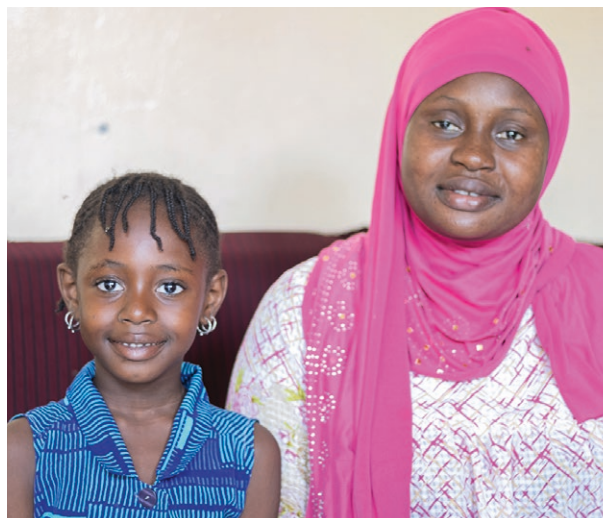
- Encourager davantage les filles dans l'apprentissage des mathématiques et soutenir le développement des compétences en lecture des garçons tout au long de la scolarité obligatoire.
- Accroître la présence des femmes dans le corps enseignant, en particulier dans les dernières années de la scolarité, afin d'offrir aux filles davantage de modèles de réussite féminins.
- Encourager les jeunes femmes à s'orienter vers les carrières d'enseignement des mathématiques.
- Intégrer pleinement dans l'élaboration des politiques éducatives le rôle de l'anxiété mathématique chez les filles ainsi que l'influence persistante des stéréotypes de genre et des croyances associées aux compétences mathématiques.

LE PRÉPRIMAIRE

- Élargir l'accès et la qualité du préprimaire dans tous les pays participant au PASEC.
- Consolider l'offre publique au préprimaire, notamment dans les régions rurales et périphériques : le préprimaire ne devrait plus rester le parent pauvre de l'investissement public en éducation.

LES PARENTS ET LES COMMUNAUTÉS

- Soutenir l'implication active des parents, des familles et des communautés locales dans les apprentissages des élèves.



LES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES ET NUMÉRIQUES

- Faire bénéficier les enseignants de formations concrètes leur permettant de découvrir les outils numériques et d'en explorer les possibilités pédagogiques.
- Organiser des activités de formation continue, des ateliers de partage d'expériences, des communautés de pratique ou des dispositifs de mentorat, les formations les plus efficaces étant celles qui s'inscrivent dans la durée et sont directement reliées aux réalités de la classe.
- Donner aux enseignants le temps et l'espace nécessaires pour tester les outils numériques dans leur propre contexte d'enseignement et adapter les ressources aux besoins de leurs élèves.
- Faire bénéficier les écoles d'une assistance rapide et efficace afin de résoudre les difficultés liées aux équipements, aux logiciels ou aux plateformes d'apprentissage.
- Reconnaître et valoriser les efforts des enseignants qui innent grâce aux technologies.
- Accorder une attention particulière au développement des compétences numériques des enseignants.



1

2

3

4

5

6

CE QUI RELÈVE DE L'ALLOCATION DES RESSOURCES

CONDITIONS MATÉRIELLES D'APPRENTISSAGE

- L'amélioration des conditions de fonctionnement des écoles rurales et périphériques publiques constitue une priorité.
- Veiller à ce que chaque élève dispose d'une place assise, d'une salle de classe adaptée et de manuels de lecture et de mathématiques apparaît comme un minimum indispensable pour favoriser les apprentissages.
- La taille des classes mérite une attention particulière : lorsque le nombre d'élèves dépasse régulièrement 45 à 50 par classe, les conditions d'enseignement deviennent généralement moins favorables aux apprentissages.
- Apporter plus de ressources aux écoles rurales, aux écoles publiques et à celles accueillant un public socialement défavorisé.

Procéder à une réallocation progressive des ressources vers les interventions dont l'efficacité a été démontrée.

RÉPARTITION ET ENCADREMENT DES ENSEIGNANTS

- Assurer une répartition équitable des enseignants entre les zones urbaines et rurales.
- Garantir aux écoles rurales un accès à des enseignants qualifiés et bénéficiant d'une formation professionnelle de qualité.
- Doter les directeurs d'école, inspecteurs et conseillers pédagogiques de ressources logistiques suffisantes, notamment en matière de transport, de carburant et d'équipements de communication.

PILOTAGE BUDGÉTAIRE PAR LES RÉSULTATS

- Rechercher simultanément l'adéquation, l'équité et l'efficacité du financement afin d'améliorer durablement les acquis des élèves.
- Articuler le budget de l'éducation à des objectifs stratégiques explicites, assortis d'indicateurs de suivi et de cibles adaptées aux contextes nationaux : amélioration des acquis scolaires, réduction du décrochage, accroissement des taux d'achèvement des différents cycles d'enseignement, réduction des inégalités territoriales et sociales.
- Développer des indicateurs de performance permettant d'apprécier simultanément l'efficacité, l'efficacité et l'équité du système éducatif.
- Évaluer les dépenses consacrées à la formation continue des enseignants non pas uniquement à

travers le nombre de sessions organisées ou le montant des crédits consommés, mais également à travers leurs effets sur les pratiques pédagogiques et sur les performances des élèves.

- Accompagner l'autonomie de gestion de mécanismes de reddition des comptes : contrats d'objectifs, tableaux de bord de performance, revues périodiques associant les administrations centrales, les autorités déconcentrées et les établissements scolaires.
- Développer des systèmes d'information performants permettant d'analyser les relations entre dépenses engagées, ressources mobilisées et résultats obtenus.
- Institutionnaliser l'évaluation des politiques publiques : revues de dépenses, évaluations d'impact et analyses coût-efficacité permettent d'identifier les programmes les plus performants et d'améliorer l'allocation des ressources.
- Développer des outils de suivi de l'efficacité adaptés aux réalités africaines.

PRIORISATION DES DÉPENSES ET COÛT PAR ÉLÈVE COMPÉTENT

- Prioriser les dépenses pédagogiques efficaces : formation des enseignants, manuels, accompagnement pédagogique.
- Procéder à une réallocation progressive des ressources vers les interventions dont l'efficacité a été démontrée, telles que l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le soutien ciblé aux élèves en difficulté ou les programmes de développement de la petite enfance.



1

2

3

4

5

6

- Intégrer dans les plans sectoriels des cibles de réduction progressive du coût par élève au-dessus du seuil minimum de compétences, d'augmentation du nombre d'élèves maîtrisant les compétences fondamentales, d'amélioration du rapport coût-résultat entre régions du pays et de comparaison de l'efficacité des différents programmes éducatifs.

Une difficulté majeure doit être nommée : la proportion importante des budgets de l'éducation consacrés aux salaires des enseignants, généralement plus de 80%. Réorienter les dépenses vers des domaines autres que les salaires des enseignants est politiquement et socialement difficile.

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.

HORIZON DE MOBILISATION DES LEVIERS

MOBILISABLES À COURT TERME

Gouvernance locale des écoles ; tableaux de bord territoriaux ; revues sectorielles fondées sur les résultats du PASEC ; coopération régionale.

Formation continue des enseignants ; soutien pédagogique dès les premières années ; bibliothèques, clubs de lecture et ressources documentaires ; implication des parents et des communautés ; formations concrètes au numérique et assistance de proximité.

Place assise, salle adaptée et manuels ; taille des classes ; moyens logistiques de l'encadrement ; priorisation des dépenses pédagogiques efficaces.

LEVIERS SUPPOSANT UNE RÉFORME DE PLUS LONG TERME

Gouvernance des réformes curriculaires ; définition des apprentissages fondamentaux et de leur évaluation ; cibles nationales intégrées aux plans sectoriels.

Recrutement, maintien et valorisation de la profession ; formation initiale en lecture ; révision des méthodes d'apprentissage de la lecture ; dotation horaire et formation en mathématiques ; féminisation du corps enseignant ; élargissement du préprimaire.

Répartition équitable des enseignants qualifiés ; pilotage budgétaire par les résultats ; coût par élève au-dessus du seuil ; systèmes d'information intégrés ; réallocation des ressources.



1

2

3

4

5

6

Méthodologie de l'évaluation





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

Les tests destinés aux élèves sont construits à partir de trois sources principales : les connaissances scientifiques sur l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, les domaines communs des curricula des pays participants et les standards internationaux de mesure des acquis scolaires. Ils ne visent pas à évaluer directement le degré de maîtrise des programmes nationaux, mais plutôt à mesurer un socle commun de connaissances et de capacités essentielles à la poursuite des apprentissages. L'évaluation PASEC constitue ainsi une mesure externe, internationale et complémentaire des évaluations nationales : elle fournit aux pays des repères comparables pour apprécier les acquis des élèves, suivre leur évolution dans le temps et éclairer les politiques éducatives.

L'enquête PASEC2024 vise à apprécier l'efficacité, l'équité et, indirectement, l'efficacité des systèmes éducatifs des pays participants. Elle mesure les acquis des élèves en langue d'enseignement et en mathématiques à trois étapes du parcours scolaire : le début du primaire, la fin du primaire et la fin de l'éducation de base. Elle intègre également, pour la deuxième fois après le PASEC2019, une enquête auprès des enseignants du primaire, ainsi que quatre questionnaires de contexte adressés aux élèves, aux parents, aux enseignants et aux directeurs d'école.

La méthodologie du PASEC repose sur la collecte de données standardisées auprès d'échantillons représentatifs d'écoles et d'élèves. Les tests mesurent les acquis des élèves, tandis que les questionnaires contextuels documentent les caractéristiques des élèves, des familles, des enseignants, des classes, des écoles et des environnements d'apprentissage. Le croisement de ces informations avec les résultats aux

tests permet d'identifier les caractéristiques scolaires et extrascolaires associées aux apprentissages.

Les trois notions qui structurent la lecture des résultats sont à comprendre au prisme des caractéristiques et objectifs de l'enquête. Un système éducatif est considéré comme « efficace » lorsqu'il permet au plus grand nombre d'élèves d'acquérir les connaissances, capacités et attitudes attendues aux différentes étapes de leur parcours scolaire ; il est considéré comme « équitable » lorsqu'il tend à réduire les écarts de scolarisation, de progression et de réussite entre les élèves, quels que soient leur sexe, leur origine sociale, leur langue, leur lieu de résidence, leur région ou le type d'école fréquentée ; et enfin comme « efficace » lorsqu'il parvient à transformer de manière optimale les ressources financières, humaines, matérielles et organisationnelles dont il dispose en acquis scolaires de qualité. Dans ce rapport, l'efficacité est appréciée à partir des tests, l'équité à partir du croisement des performances avec les caractéristiques des élèves et des écoles, et l'efficacité de manière indirecte, par la mise en regard des résultats avec les données sur le financement de l'éducation.

LE CHAMP DE L'ÉVALUATION ET LE CONTENU DES ÉPREUVES

Au-delà des élèves, l'évaluation interroge les enseignants du primaire, les chefs d'établissement et, pour la première fois, les parents d'élèves, afin d'éclairer les conditions dans lesquelles se déroulent l'enseignement et les apprentissages. En début de primaire, la passation des tests est individuelle et orale, d'environ 30 minutes par discipline ; en fin de primaire



1

2

3

4

5

6

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

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

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

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

COMBIEN DE PAYS, D'ÉCOLES ET D'ÉLÈVES

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

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



COMMENT LES RÉSULTATS ONT ÉTÉ PRODUITS

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

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

1. Des épreuves ancrées dans les programmes scolaires

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

2. Un échantillon représentatif de chaque pays

Il n'est pas nécessaire d'évaluer tous les élèves d'un pays. Le PASEC sélectionne un échantillon scientifiquement construit, selon des règles statistiques précises qui garantissent que les écoles et les élèves retenus reflètent fidèlement la diversité du système éducatif national : milieux urbain et rural, écoles publiques, privées ou communautaires, toutes les régions du pays. L'échantillon repose sur la liste exhaustive des écoles placées sous l'autorité du ministère, soumise en amont à un contrôle minutieux destiné à écarter doublons, identifiants erronés et effectifs suspects. Cette rigueur assure que les résultats valent pour l'ensemble du pays, et non pour quelques écoles seulement.

3. Une collecte encadrée et des données vérifiées

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

4. Un nettoyage des données validé avec les équipes nationales

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

5. Une analyse qui garantit une mesure juste et comparable

Vient enfin l'analyse psychométrique, qui vérifie la qualité de la mesure. Elle s'assure que chaque question mesure effectivement la compétence visée et qu'elle se comporte équitablement pour tous les groupes d'élèves, quels que soient leur sexe, leur milieu ou leur langue d'enseignement. C'est elle qui permet de transformer les réponses en scores fidèles, valides et comparables d'un pays à l'autre comme d'une édition à l'autre. La comparaison entre éditions repose sur les items d'ancrage, des questions communes à deux éditions qui servent de points de référence partagés.

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



1

2

3

4

5

6

Des scores aux niveaux de compétence, et le seuil de maîtrise

Mesurer ne suffit pas. Encore faut-il dire ce que les élèves savent réellement faire. C'est le rôle des échelles de compétences, qui découpent le continuum des performances en niveaux successifs, chacun assorti d'un descripteur énonçant les tâches que les élèves de ce niveau savent réaliser. Un élève de niveau intermédiaire pourra identifier une information explicite dans un texte court ; un élève d'un niveau supérieur saura inférer une information implicite ou relier plusieurs passages d'un même texte. Le score dit où se situe l'élève, le descripteur dit ce qu'il sait faire. Cette

correspondance rend les résultats utilisables : elle permet aux décideurs de parler de compétences plutôt que de rangs, et indique à l'enseignant ce qui reste à consolider.

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

Ce qui est comparable et ce qui ne l'est pas

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

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



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.