

PASEC2024

DONNÉES COLLECTÉES EN 2025



NOTE DE POLITIQUES ÉDUCATIVES ISSUE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION AU COLLÈGE

Afrique subsaharienne



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemen

1

Ce qu'il faut retenir

Pourquoi cette note

À quatre ans de l'échéance de l'agenda international pour l'éducation 2030, la question n'est plus de savoir si les enfants vont à l'école. Elle est surtout de savoir ce qu'ils y apprennent vraiment. Les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne ont accompli un effort de scolarisation considérable et l'évaluation PASEC2024 montre encore que cet effort ne s'est pas traduit, partout et pour tous, en acquis réels d'apprentissage, comme ce fut déjà démontré dans l'évaluation PASEC2019.

Cette note s'adresse aux décideurs et présente ce que l'évaluation établit, ce que ces constats appellent, et les pistes d'action qui en découlent.

Une évaluation comme celle du PASEC n'a d'utilité que si elle change quelque chose dans les politiques éducatives.

Le PASEC a fait le choix de ne pas classer les pays, mais de permettre à chaque système de savoir où se situent ses difficultés, qui en supporte le poids, et quels leviers méritent d'être travaillés. Par ailleurs, les résultats n'ont pas pour intention de décider à la place des États. L'objet des pages qui suivent est donc de rendre cette décision plus aisée et d'outiller les décideurs à partir des données probantes.

Il importe de signaler que les écarts présentés sont des associations statistiques, non des relations de cause à effet. L'évaluation observe des élèves à un moment donné, sans dispositif expérimental. Lorsqu'un groupe obtient de meilleurs résultats qu'un autre, la note décrit une différence constatée.

Pour citer cette publication : PASEC (2026). PASEC2024 – Note de politiques éducatives issue des résultats de l'évaluation au collège en Afrique subsaharienne. CONFEMEN.

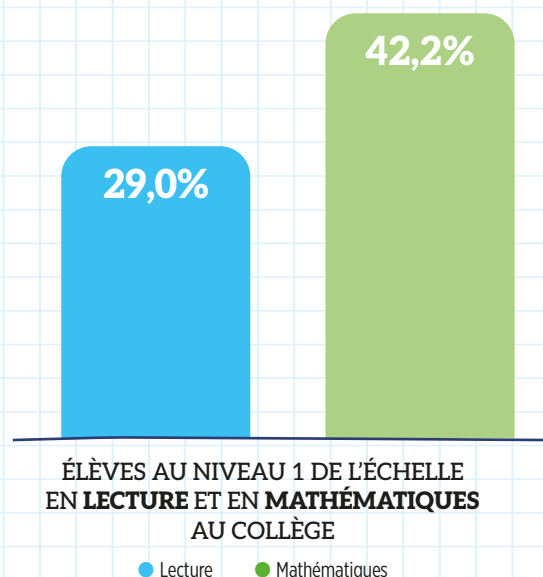
Un élève sur trois atteint le niveau minimum de compétences en lecture et moins d'un sur quatre en mathématiques.

Au terme de neuf ou dix années de scolarité, la majorité des élèves n'a donc pas les acquis nécessaires.

Une part importante de ces élèves n'a pas consolidé ce qui était attendu à la fin du primaire : 29,0% se situent au niveau 1 de l'échelle de lecture et 42,2% au niveau 1 de l'échelle de mathématiques. Les difficultés observées au collège ne sont donc pas nées au collège.

Ces chiffres d'ensemble recouvrent des situations très contrastées.

Et le diagnostic n'est pas le même d'une discipline à l'autre. La corrélation entre les scores nationaux en lecture et en mathématiques n'est que de 0,43 : le Burundi se situe 63 points sous la moyenne en lecture et 82 points au-dessus en mathématiques ; le Gabon, premier en lecture, ne dépasse la moyenne que de 16,8 points en mathématiques. Un système peut réussir dans une discipline et échouer dans l'autre.

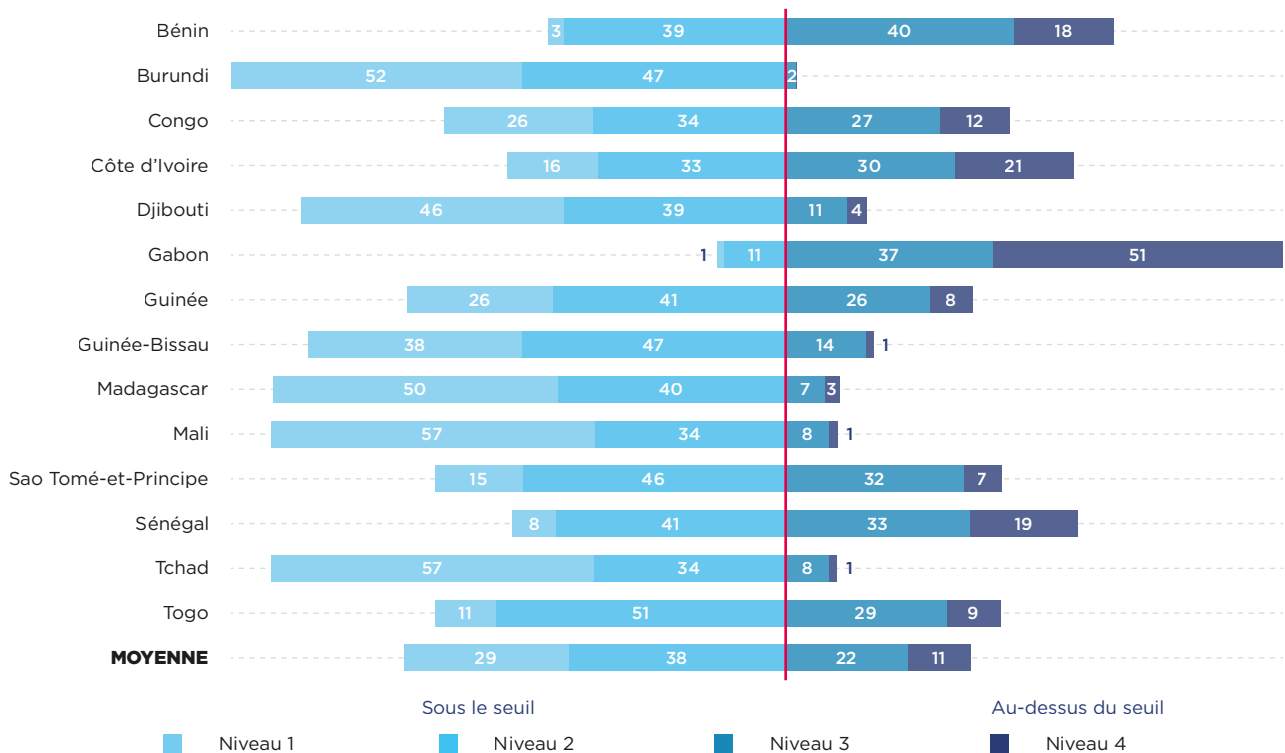


Les messages clés

- 1** **Au terme de neuf ou dix années de scolarité, un élève sur trois seulement maîtrise les compétences minimales en lecture ; moins d'un sur quatre en mathématiques.**
32,7% des élèves atteignent le seuil en lecture et 22,6% en mathématiques ; 67,3% ne savent pas réaliser les inférences qu'exigent les programmes du collège et 77,4% ne savent pas mobiliser plusieurs notions mathématiques dans une situation moins directe.
- 2** **D'un pays à l'autre, l'écart atteint deux écarts types : plus de 200 points séparent les extrêmes en lecture et plus de 180 points en mathématiques.**
En lecture, les scores moyens vont de 631,6 points au Gabon à 428,8 points au Tchad, soit 202,8 points, l'équivalent de deux écarts types de l'échelle. En mathématiques, ils vont de 590,9 points au Bénin à 410,5 points en Guinée-Bissau, soit 180,5 points.
- 3** **Une part importante des élèves en fin de collège n'a pas consolidé les acquis attendus en fin de primaire.**
En lecture, 29,0% des élèves se situent au niveau 1, en deçà des compétences minimales attendues en fin de primaire ; ils sont 57% au Mali et au Tchad, 52% au Burundi et 50% à Madagascar. En mathématiques, 42,2% des élèves sont au niveau 1, et cinq pays (Djibouti, Guinée-Bissau, Mali, Sao Tomé-et-Principe, Tchad) y comptent une majorité de leurs élèves, notamment 79% au Tchad et 87,5% en Guinée-Bissau.
- 4** **Réussir en lecture et réussir en mathématiques sont deux problèmes distincts.**
La corrélation entre les deux disciplines n'est que de 0,43, et 5 pays sur 14 changent de position selon la discipline. Le diagnostic et les priorités doivent être établis discipline par discipline.
- 5** **À l'intérieur d'un même pays, 250 points séparent en moyenne les 10% d'élèves les plus faibles des 10% les plus forts.**
L'écart entre les élèves faibles et les élèves forts atteint 256,7 points en lecture et 249,6 en mathématiques. Les 10% d'élèves gabonais les plus faibles (530 points) font mieux que la moitié des élèves des 14 pays, quand ceux du Tchad plafonnent à 336 points.
- 6** **L'établissement fréquenté et l'origine sociale pèsent fortement sur les acquis, surtout en lecture.**
En lecture, l'écart entre les 20% d'élèves les plus favorisés et les 20% les plus défavorisés va de 22 points au Tchad à 120 points au Congo, et dépasse 100 points, soit environ un écart type, dans quatre pays (Congo, Côte d'Ivoire, Madagascar, Togo). En mathématiques, l'écart recule d'un tiers en moyenne (de 74 à 49 points) dans les 14 pays. En moyenne, les filles devancent les garçons de 5,6 points en lecture et les garçons devancent les filles de 3,0 points en mathématiques. Ces écarts sont faibles, mais dans les sept pays où l'écart en mathématiques est significatif, il est toujours défavorable aux filles, jusqu'à -31,8 points au Burundi.
- 7** **Le milieu d'implantation des établissements et leur statut restent importants.**
L'avantage urbain en lecture est significatif dans 11 pays sur 14 et le privé devance le public dans 10 pays sur 13, mais ces écarts diminuent fortement à conditions d'infrastructure et de ressources comparables.
- 8** **Près d'un élève sur deux suit les cours de mathématiques sans manuel, et plus d'un sur deux dans une classe de plus de 40 élèves.**
À l'échelle de l'ensemble des pays, seuls 61,1% des élèves déclarent disposer d'un manuel de lecture et 52,9% d'un manuel de mathématiques. Plus d'un élève sur deux est scolarisé dans une classe de plus de 40 élèves et un sur dix dans une classe de plus de 80 élèves.
- 9** **Les ressources enseignantes s'accumulent auprès des élèves déjà favorisés au lieu de compenser les inégalités.**
43,8% des élèves ont un enseignant de lecture dont la formation initiale a duré moins de six mois ou n'a pas eu lieu ; l'avantage du diplôme universitaire (+27,6 points) tombe à +2,8 points à contexte comparable.
- 10** **Dépenser plus ne suffit pas : la manière d'utiliser les ressources compte autant que leur volume.**
Le Bénin et le Togo obtiennent des scores élevés avec des dépenses par élève modérées (343,6 et 190,5 USD PPA), quand le Burundi et le Mali consacrent au moins 4% de leur PIB à l'éducation avec moins de 10% d'élèves au-dessus du seuil en lecture.

Photographie des niveaux par pays

Graphique 1
Répartition des élèves par niveau de compétence en lecture, fin de collège (%)



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

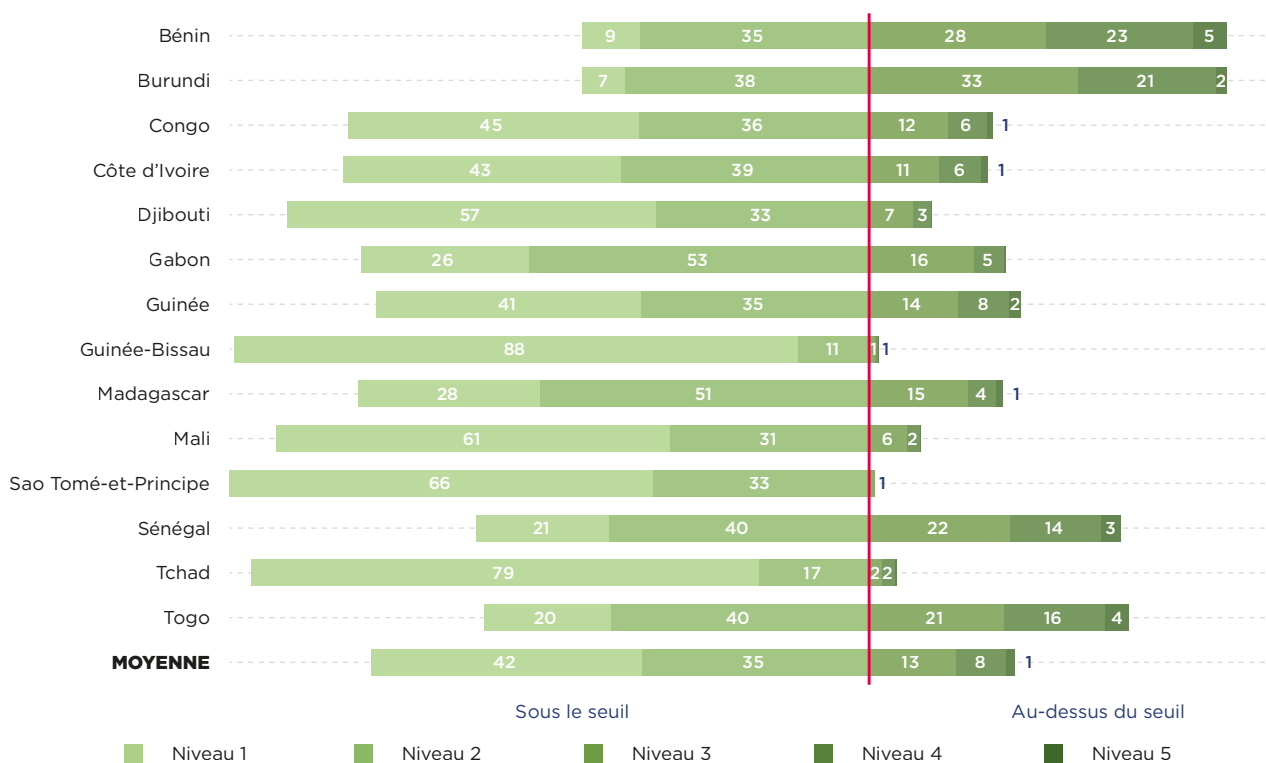
En lecture, 29,0% des élèves se situent au niveau 1, en deçà des compétences minimales attendues en fin de primaire.



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

Graphique 2

Répartition des élèves par niveau de compétence en mathématiques, fin de collège (%)



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

42,2%

des élèves sont
au niveau 1

5 pays

(Djibouti, Guinée-Bissau, Mali,
Sao Tomé-et-Principe, Tchad) y comptent
une majorité de leurs élèves



Pistes de réflexion et d'action

Construire une action continue sur l'ensemble du parcours de l'élève

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

L'enjeu est donc de construire une action continue sur l'ensemble du parcours de l'élève, en faisant de la maîtrise effective des apprentissages fondamentaux une priorité du pilotage éducatif. Cela suppose de mieux articuler le primaire et le collège, de diagnostiquer les acquis à l'entrée au collège et d'intervenir rapidement lorsque des difficultés sont identifiées.

La remédiation doit ainsi devenir une composante ordinaire du fonctionnement du collège, articulant prévention, soutien ciblé et accompagnement renforcé selon l'ampleur des difficultés.

Cette orientation implique également de faire évoluer le pilotage des systèmes éducatifs. L'amélioration des apprentissages ne dépend pas seulement du volume des ressources mobilisées, mais aussi de leur allocation et de leur capacité à produire des apprentissages effectifs.

Les politiques doivent ainsi rechercher conjointement **la qualité des apprentissages, l'efficacité dans l'utilisation des ressources et l'équité dans leur répartition**, en accordant une attention particulière aux élèves, établissements et territoires les plus vulnérables.



Pistes de réflexion pour aller plus loin

Les pistes qui suivent découlent des constats précédents.

Sécuriser les apprentissages fondamentaux et la transition primaire-collège.

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

Installer la remédiation précoce dans le fonctionnement ordinaire des établissements.

Les évaluations diagnostiques doivent déboucher sur des réponses concrètes : périodes de consolidation, groupes de besoins, enseignement différencié, tutorat, accompagnement individualisé. L'objectif est de passer d'une remédiation tardive à une logique de prévention et d'intervention précoce.

Renforcer les apprentissages en lecture et en mathématiques.

En lecture, l'enseignement devrait davantage expliciter les processus de compréhension, notamment l'identification des informations importantes, les inférences et l'articulation entre informations explicites et implicites. En mathématiques, les interventions devraient cibler les contenus et prérequis effectivement déficitaires dans chaque système.

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

La formation initiale et continue devrait renforcer la capacité des enseignants à identifier les prérequis et les erreurs des élèves, différencier leur enseignement, exploiter les évaluations diagnostiques et mettre en œuvre des stratégies adaptées de remédiation.

Mieux allouer les ressources et les cibler selon les besoins.

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

Faire de l'équité un objectif explicite du pilotage.

Le suivi des performances devrait intégrer la proportion d'élèves sous le seuil minimal de compétences ainsi que les écarts liés au milieu socio-économique, aux établissements et aux territoires. Les élèves et contextes les plus vulnérables doivent bénéficier d'un soutien proportionnel à leurs besoins.

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

Les évaluations nationales et internationales devraient alimenter un cycle continu de diagnostic, d'intervention, de suivi des progrès et d'ajustement des politiques.

PASEC2024

DONNÉES COLLECTÉES EN 2025

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
3e 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.

