

PASEC2024

DONNÉES COLLECTÉES EN 2025



NOTE DE POLITIQUES ÉDUCATIVES ISSUE DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE

Afrique subsaharienne

Pourquoi cette note

À quatre ans de l'échéance de l'agenda international pour l'éducation 2030, la question enseignante est centrale dans les politiques éducatives de la majorité des pays du monde, qui font face à une pénurie d'enseignants, tant quantitative que qualitative. Il est aujourd'hui reconnu que les enseignants jouent un rôle central dans la qualité des apprentissages. L'accès à l'enseignement de base s'est rapidement élargi en Afrique subsaharienne, mais la qualité reste un défi pour l'ensemble des pays. La région devra par ailleurs recruter environ 15 millions d'enseignants du primaire et du secondaire d'ici 2030, dans des contextes budgétaires difficiles.

Pour la première fois, le PASEC consacre un rapport international entier aux enseignants du primaire. Dans 16 pays, 23 254 enseignants ont été enquêtés en 2025. Leurs connaissances disciplinaires et didactiques ont été mesurées directement en compréhension de l'écrit et en mathématiques, sur les contenus qu'ils doivent faire acquérir à leurs élèves en fin de primaire. Un questionnaire contextuel documente également plusieurs dimensions de la profession : caractéristiques sociodémographiques, parcours de formation, statut d'emploi, conditions de travail, pratiques pédagogiques déclarées et perceptions des enseignants sur le climat scolaire et la reconnaissance du métier.

Destinée aux décideurs, cette note présente les principaux résultats de l'évaluation et les pistes d'action qui en découlent. Le PASEC permet à chaque système de situer les fragilités de son corps enseignant et d'identifier divers leviers sur lesquels agir, sans classer les pays. Ces résultats peuvent ainsi appuyer l'élaboration, la mise en œuvre ou la transformation des politiques enseignantes sur 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 et des enseignants 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 des enseignants du primaire en Afrique subsaharienne. CONFEMEN.

1

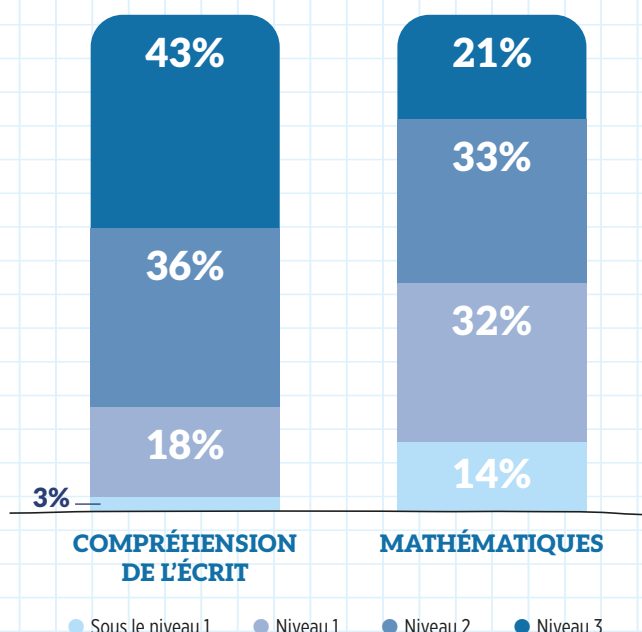
Ce qu'il faut retenir

Un corps enseignant qu'il faut renforcer.

En compréhension de l'écrit, 43% d'entre eux atteignent le niveau 3 de l'échelle, qui correspond au degré de maîtrise attendu d'un professionnel chargé d'enseigner ces contenus. En mathématiques, ils ne sont que 21%. Près d'un sur deux (46%) ne dépasse pas le niveau 1, limité aux connaissances factuelles et aux procédures d'application directe.

D'un pays à l'autre, la part d'enseignants au niveau 3 en compréhension de l'écrit va de 8% à Madagascar à 73% au Sénégal. En mathématiques, elle va de 4% au Nigéria à 45% au Bénin. À l'intérieur des pays, l'écart entre les 10% d'enseignants les moins performants et les 10% les plus performants atteint près de 250 points en compréhension de l'écrit au Nigéria et 268 points en mathématiques au Gabon. Lorsque le niveau moyen est faible et la dispersion limitée, c'est l'ensemble du corps enseignant qu'il faut renforcer. Lorsque la dispersion est forte, les besoins diffèrent selon les groupes d'enseignants.

Répartition des enseignants sur les échelles de compétences



Les messages clés

- 1 Les enseignants maîtrisent mieux les contenus disciplinaires en compréhension de l'écrit qu'en mathématiques.**

La part d'enseignants au niveau 3 est plus élevée en compréhension de l'écrit dans 14 pays sur 16. En mathématiques, 46% des enseignants ne dépassent pas le niveau 1, alors que les contenus évalués correspondent principalement à ceux qu'ils doivent faire acquérir à leurs élèves.
- 2 La maîtrise des contenus varie fortement d'un système éducatif à l'autre et, à l'intérieur des pays, d'un enseignant à l'autre.**

Les scores moyens nationaux s'étendent de 385,1 points à Madagascar à 545,4 points au Sénégal en compréhension de l'écrit, soit un écart de 160 points, et de 396,3 points au Nigéria à 537,4 points au Sénégal en mathématiques. En mathématiques, la part d'enseignants sous le niveau 1 va de 3% au Bénin, au Burundi et au Sénégal à 39% au Nigéria. À l'intérieur des pays, les écarts entre enseignants sont particulièrement marqués au Nigéria et au Mali en compréhension de l'écrit, et au Gabon en mathématiques.
- 3 Les enseignants reconnaissent mieux les concepts didactiques qu'ils ne les mobilisent pour analyser les erreurs des élèves et planifier l'enseignement.**

En compréhension de l'écrit, ils réussissent 62,9% des items sur les concepts didactiques, mais 25,2% de ceux qui portent sur la source d'une erreur, un taux qui ne dépasse pas celui d'une réponse au hasard. Face à l'erreur d'un élève dans un problème de proportionnalité, 35% retiennent l'interprétation attendue.
- 4 Les écarts entre milieux ruraux et urbains, et entre public et privé, tiennent d'abord à la répartition des enseignants.**

En compréhension de l'écrit, l'avantage urbain d'environ 30 points se réduit fortement à formation, ancienneté et statut comparables. L'avantage du privé, d'environ 14 points, s'inverse après ajustement au profit du public (environ 16 points). Ces résultats sont compatibles avec l'hypothèse selon laquelle les écarts entre contextes reflètent d'abord l'affectation des enseignants moins formés, moins expérimentés et plus précaires en milieu rural.
- 5 Un enseignant sur six déclare n'avoir reçu aucune formation initiale, et un sur quatre indique n'avoir pas bénéficié de formation continue dans les deux dernières années.**

La part d'enseignants sans formation initiale atteint 61% à Madagascar et 26% au Togo et au Burundi, mais reste inférieure à 10% dans six pays, dont le Sénégal et Djibouti. La part d'enseignants ayant suivi une formation continue au cours des deux dernières années va de 47% au Burundi à 90% à Djibouti.
- 6 À l'intérieur d'un même pays, les enseignants présentent des profils très différents selon leur statut d'emploi, le type d'école (publique ou privée), leur milieu d'exercice (rural ou urbain) et leur expérience.**

Moins d'un enseignant sur deux est fonctionnaire (45,7%), de 6,1% à Madagascar à 89,0% au Burundi. Les enseignants communautaires représentent 14,6% des enseignants ruraux, contre 2,7% des urbains, et 57,5% des ruraux au Tchad.
- 7 Les conditions de travail des enseignants sont difficiles : classes chargées, salaires irréguliers dans plusieurs pays et cumul d'activités pour près d'un enseignant sur deux.**

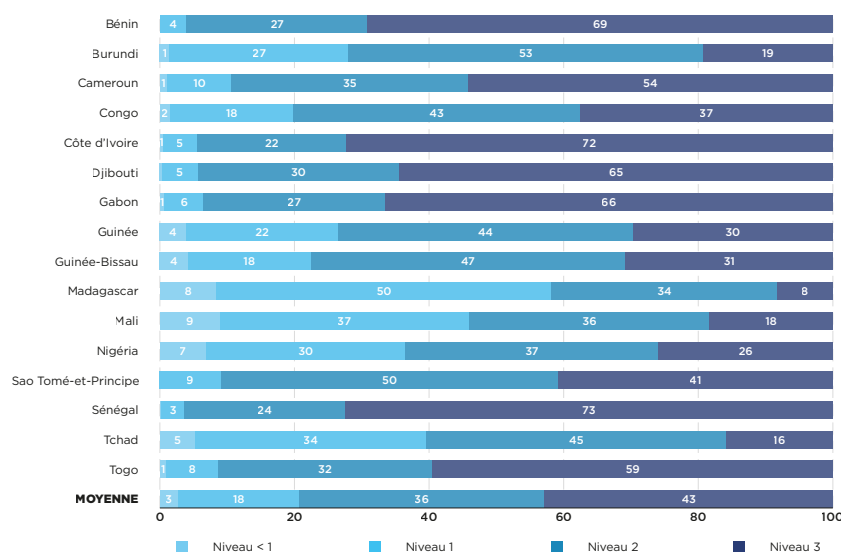
Les classes comptent en moyenne 47 élèves, et jusqu'à 65 au Tchad. Près d'un enseignant sur cinq (18%) ne perçoit pas son salaire régulièrement, et 47% exercent une autre activité rémunérée.
- 8 Les pays qui investissent le plus dans l'enseignement primaire ne sont toutefois pas forcément ceux dont les enseignants sont les plus compétents.**

Le Togo et la Guinée consacrent la même part de leur richesse à chaque élève (6,3% du PIB par habitant). Pourtant, 85% des enseignants togolais atteignent au moins le niveau intermédiaire dans les deux disciplines, contre 61,5% en Guinée.

Photographie des compétences des enseignants par pays

Graphique 1

Répartition des enseignants selon le niveau de compétence atteint en compréhension de l'écrit, par pays (%)

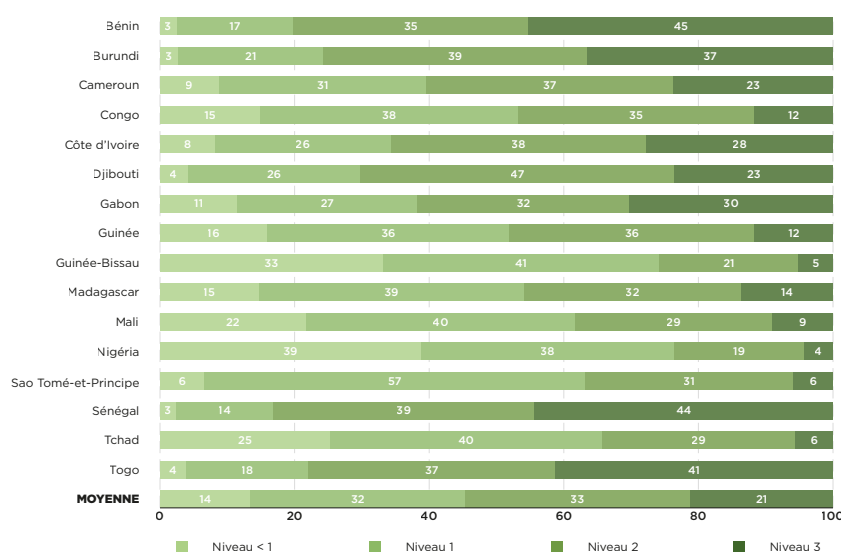


Les femmes représentent 45% des enseignants enquêtés, une part proche de la moyenne de l'Afrique subsaharienne, mais loin des 68% observés à l'échelle mondiale (ISU, 2026). En mathématiques, 29% des enseignants atteignent le niveau 3, contre 14% des enseignantes, et cet écart persiste à formation, ancienneté et contexte comparables.

Le corps enseignant est jeune, avec un âge moyen de 38 ans. Dans plusieurs pays (Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Guinée, Guinée-Bissau, Sao Tomé-et-Principe), les enseignants ayant cinq ans d'expérience ou moins sont déjà majoritaires, souvent à la suite de recrutements accélérés.

Graphique 2

Répartition des enseignants selon le niveau de compétence atteint en mathématiques, par pays (%)



Moins d'un enseignant sur deux est fonctionnaire (45,7%) ; les autres exercent dans le privé (27,9%), comme contractuels (11,4%) ou comme enseignants communautaires (8,3%). Les statuts les plus fragiles se concentrent en milieu rural, où les enseignants communautaires (recrutés par les communautés locales ou des associations) représentent 14,6% des enseignants ruraux, contre 2,7% des urbains. Les enseignants communautaires sont aussi les plus touchés par les irrégularités de salaire (39%), et, dans l'ensemble des pays, 23% des enseignants ruraux déclarent un salaire irrégulier, contre 13% en ville. Au Cameroun et au Mali, les enseignants communautaires obtiennent des scores inférieurs de 33 à 56 points à ceux des fonctionnaires, à formation et milieu d'enseignement comparables.



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

2

Pistes de réflexion et d'action

Accompagner le développement professionnel des enseignants

Les résultats du PASEC2024 éclairent à la fois la maîtrise des contenus enseignés par les enseignants et les conditions dans lesquelles ils exercent leur métier, deux dimensions indissociables. Le développement des compétences professionnelles dépend des possibilités de formation, des conditions matérielles et institutionnelles d'exercice, de l'accompagnement, des relations au sein des établissements et des contextes économiques, sociaux et sécuritaires. Les résultats ne mènent donc pas à formuler une réponse unique ; ils invitent à examiner les conditions qui favorisent durablement le développement professionnel des enseignants.

1

Agir de manière cohérente plutôt que par mesures isolées.

Une prime d'isolement, un programme de mentorat ponctuel ou l'assouplissement des critères de recrutement peuvent apporter un soulagement immédiat. Leurs effets s'érodent toutefois rapidement sans changements plus profonds. Dans les 16 pays, formation initiale, statut d'emploi et conditions d'enseignement sont étroitement imbriqués. Là où les enseignants communautaires sont nombreux, leur écart de compétences avec les fonctionnaires traduit surtout des différences de formation. Les écarts entre milieux urbain et rural tiennent d'abord à l'affectation des enseignants : les moins formés, les moins expérimentés et les plus précaires dans les écoles rurales, où les salaires irréguliers sont aussi plus fréquents. Une action sur la formation qui négligerait le recrutement, l'affectation et les conditions d'exercice aurait donc une portée limitée.

2

Développer les compétences en tenant compte de la diversité des besoins.

Près d'un enseignant sur deux ne dépasse pas le niveau 1 en mathématiques. Pour une partie des enseignants, passer de la connaissance d'une notion à sa mobilisation dans une situation de classe reste un défi. Ces besoins diffèrent selon les disciplines, les niveaux de maîtrise et les profils d'enseignants, ce qui plaide pour des dispositifs de formation différenciés. Les enseignants peu formés ou non formés appellent un effort particulier : lorsque la formation initiale fait défaut, la formation continue devient indispensable, alors qu'elle peine aujourd'hui à les soutenir.

3

Améliorer les conditions d'exercice, en priorité là où elles sont les plus difficiles.

L'insécurité, l'isolement et le manque d'infrastructures pèsent sur la présence des enseignants et sur la continuité de leur travail. L'électricité équipe 85% des classes à Djibouti, mais 3% au Tchad. Une même politique de formation peut ainsi produire des effets différents selon les ressources dont disposent effectivement les enseignants.

4

Impliquer les acteurs de l'école.

L'efficacité d'une réforme dépend de son appropriation par les enseignants, de son adaptation aux réalités du terrain et de son inscription dans la durée. Les résistances tiennent souvent à la non-reconnaissance des savoirs professionnels construits sur le terrain. Le transfert de « bonnes pratiques » conçues ailleurs suppose par ailleurs une traduction locale et un travail collectif d'appropriation. Les relations au sein des écoles s'y prêtent : 90% des enseignants jugent bonnes leurs relations avec leurs collègues, et 85% décrivent leur équipe comme soudée.

Pistes de réflexion pour aller plus loin

Ces pistes ne prescrivent pas de mesures ; leur pertinence s'apprécie au regard du contexte de chaque système éducatif. Elles s'adressent aux décideurs politiques, aux institutions de formation et aux partenaires techniques et financiers. Elles supposent un dialogue régulier avec les enseignants et leurs organisations représentatives. Les milieux ruraux appellent également une attention prioritaire, qui traverse l'ensemble des pistes.

Une attention prioritaire aux milieux ruraux

Placer les écoles rurales au centre des politiques enseignantes. En milieu rural, près d'un enseignant sur trois (32,7%) exerce sous un statut précaire (contractuel, communautaire, volontaire ou en voie de nomination), contre environ un sur six en ville (15,6%). Les enseignants communautaires y sont particulièrement nombreux au Tchad (57,5%), au Congo (46,9%) et à Madagascar (39,5%). Au Tchad, 30% des enseignants ruraux n'ont reçu aucune formation initiale, contre 8,5% en ville. La sélection, l'affectation, la formation et la rétention des enseignants ruraux gagnent à être examinées conjointement. Des programmes de soutien spécifiques aux enseignants ruraux, et en particulier aux enseignantes, peuvent agir sur les conditions d'exercice, l'accès au développement professionnel et les perspectives de carrière. Une formation continue de proximité, organisée au niveau des établissements ou de réseaux d'écoles proches, répond directement à l'isolement professionnel, à condition d'atteindre effectivement tous les terrains.

Verser régulièrement les salaires et compléter les primes par des conditions de vie décentes. En milieu rural, 23% des enseignants déclarent qu'ils touchent leur salaire de façon irrégulière, contre 13% en ville, et jusqu'à 66% au Tchad. Les primes ciblées attirent des enseignants vers les zones difficiles, mais leurs effets sur la rétention dépendent de la régularité du versement, de la sécurité d'emploi et des perspectives de carrière. Le logement et l'accès à l'eau, à l'électricité et aux transports pèsent aussi sur l'attractivité des postes. Parmi les enseignants permanents qui bénéficient d'avantages liés à leur statut, 75% déclarent un logement et 58% une aide au transport. Reconnaître explicitement le service en zone rurale dans la carrière, par exemple par une progression accélérée après plusieurs années d'exercice, pourrait en faire une étape valorisée du parcours professionnel.

Revoir les règles d'affectation pour stabiliser les équipes rurales. Lorsque les processus d'affectation laissent aux enseignants les plus anciens le choix de leur établissement, ils contribuent à une distribution inégale des compétences entre écoles rurales et écoles urbaines. Les initiatives qui stabilisent les équipes dans ces écoles agissent à la fois sur les pénuries et sur l'équité. Le développement de filières de formation permettant à des candidats issus des communautés rurales de devenir enseignants dans leur propre milieu peut y contribuer.

Pour les décideurs politiques et les ministères de l'Éducation

Se doter d'une politique nationale intégrée de la profession enseignante. Une telle politique articulerait recrutement, formation initiale, insertion, développement professionnel, certification, carrière et rétention. Elle s'appuierait sur un référentiel national de compétences, des systèmes d'information permettant le suivi des parcours et une planification prospective des besoins. Le leadership pédagogique des directions d'école, le dialogue avec les organisations enseignantes et l'articulation avec les autres administrations concernées y contribuent. Les résultats du PASEC peuvent servir d'outils de suivi de cette politique d'une évaluation à l'autre, y compris en documentant la reconnaissance du métier perçue par les enseignants.

Professionaliser progressivement les enseignants peu formés ou non formés. Là où les enseignants sans formation initiale sont nombreux, des parcours de professionnalisation progressifs et certifiants, suivis en cours d'emploi, permettraient de combler ce déficit. Dans plusieurs pays, ce déficit est plus marqué en milieu rural et parmi les enseignants communautaires. Une feuille de route nationale peut fixer les étapes de ces parcours, avec des seuils de qualification relevés progressivement, et lier peu à peu l'avancement à l'engagement dans ces parcours plutôt qu'à la seule détention d'un diplôme.

Renforcer le soutien à l'entrée dans le métier. Dans les pays confrontés à des vagues massives de recrutements, des dispositifs d'accompagnement sont indispensables, car les premières années d'exercice sont la période la plus critique pour la rétention des enseignants. Les directions d'école occupent une position clé dans ce soutien : 82,6% des enseignants indiquent que leur direction intervient dans leur classe, sur le plan pédagogique, administratif ou disciplinaire, et, lorsqu'ils ont besoin d'aide, ils se tournent deux fois plus souvent vers la hiérarchie (63,2%) que vers leurs collègues (32,8%). Renforcer le leadership pédagogique des directions, notamment par une formation à l'accompagnement des débutants, leur permettrait de mieux soutenir l'insertion des novices au sein même de l'école. L'expertise des enseignants expérimentés peut y être mise à profit dans des fonctions de mentorat.

Rendre la profession plus attractive pour les femmes. Les femmes représentent 45% des enseignants enquêtés. Associé à des conditions de travail adéquates, le renforcement de la féminisation du corps enseignant contribue à l'équité des systèmes et aide à pallier les pénuries. L'égalité passe aussi par la promotion de femmes à des postes de responsabilité, de formation et d'encadrement.

Construire un écosystème de développement professionnel. Seuls 41% des enseignants jugent bonnes les opportunités de formation qui leur sont offertes, de 26% à Madagascar et au Mali à 56% au Congo. La formation continue gagnerait à s'inscrire dans un cadre cohérent, qui prolonge la formation initiale et s'articule avec l'encadrement pédagogique et les pratiques de classe. Les visites d'encadrement sont fréquentes (76,6% des enseignants en ont reçu une dans l'année) et combinent inspection, conseil et formation. Pourtant, près d'un enseignant sur deux juge négativement le soutien pédagogique (47%) et administratif (44%) qu'il reçoit. Plusieurs conditions favorisent cet écosystème : l'allègement de certaines tâches administratives, un développement professionnel fondé sur les collectifs plutôt que sur les seuls individus, et une gestion plus déconcentrée que descendante.

Pour les institutions de formation initiale et continue

Aligner les contenus de formation sur les besoins mesurés dans les classes. L'alignement des programmes sur les besoins pédagogiques observés au primaire et sur un référentiel national de compétences professionnelles est un premier levier. En formation initiale comme en formation continue, une large place reviendrait à la didactique disciplinaire et au travail sur des situations de classe : analyse de productions d'élèves, identification des erreurs et des raisonnements, conception d'objectifs d'apprentissage et choix de tâches cohérentes avec ces objectifs.

Articuler formation initiale, insertion et formation continue autour du référentiel de compétences.

En définissant les compétences attendues à chaque étape, un référentiel peut servir de fil conducteur entre la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. La formation pratique et les stages dès la formation initiale, puis l'accompagnement des débutants dans son prolongement, favorisent la rétention des nouveaux enseignants. Pensés en continuité, ces dispositifs permettraient de construire des parcours de professionnalisation progressifs et certifiants.

Former celles et ceux qui forment et accompagnent. Ces orientations supposent une politique ambitieuse de formation des formateurs. Les formateurs dont le parcours est essentiellement disciplinaire gagneraient à bénéficier eux-mêmes d'une formation en didactique et en pédagogie. Ils seraient ainsi mieux préparés à développer chez les enseignants les compétences les moins maîtrisées : analyser les erreurs des élèves, définir des objectifs d'apprentissage et choisir des tâches cohérentes. Les institutions de formation dans la valorisation de la recherche en sciences de l'éducation ont aussi un rôle à jouer dans la formation des directeurs, des mentors et des autres acteurs de l'accompagnement de proximité.

Pour les partenaires techniques et financiers

Coordonner les appuis autour des priorités nationales. La multiplication d'opérateurs de formation continue sans cohérence d'ensemble disperse les efforts. Un mécanisme national de coordination, piloté par le ministère et associant les partenaires, les institutions de formation et les organismes de représentation des enseignants permettrait de recenser les interventions en cours, de les rattacher aux priorités de la stratégie nationale et de suivre la part de l'appui effectivement alignée sur ces priorités. Les stratégies, les référentiels, les parcours de formation et les mécanismes de certification ont vocation à rester définis et pilotés par les pays. Des espaces régionaux de réflexion et de partage d'expériences entre systèmes éducatifs peuvent enrichir ces stratégies.

Renforcer les systèmes nationaux plutôt que créer des dispositifs parallèles. Les partenaires sont appelés à soutenir durablement le financement et l'appui structurel de la formation initiale, qui conditionnent la qualité du système éducatif à long terme. Leur appui gagnerait à transiter par les institutions et les dispositifs nationaux : financement des stages et de la formation des formateurs, appui aux systèmes d'information sur les enseignants, intégration des formations continues financées dans des parcours certifiants reconnus par l'État. Les dispositifs soutenus gagneraient aussi à rester à la portée des ressources nationales, pour que les équipes éducatives puissent se les approprier et les maintenir au-delà du financement extérieur.

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.

