

Résumé exécutif

PASEC2019 QUALITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE



pasec
Programme d'analyse des systèmes
éducatifs de la confemem

© PASEC, 2020
Tous droits réservés

Publié en 2020 par le
Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN,
BP 3220, Dakar (Sénégal)

Conception et réalisation graphique : Jenny GATIEN
Relecture : Clarisse NAPPORN

Photos : © Global Partnership for Éducation - GPE

Ce rapport est également disponible en version électronique sur www.pasec.confemen.org

Résumé exécutif

PASEC2019

QUALITÉ DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS
EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE
FRANCOPHONE

PERFORMANCES ET ENVIRONNEMENT
DE L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU PRIMAIRE

Avant-propos

En cette année 2020, la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) fête les soixante ans de sa création. Durant ces soixante années, la CONFEMEN a placé l'amélioration de la qualité de l'éducation au cœur de ses actions et de ses réflexions dans le cadre des réunions de ses instances (conférence ministérielle, groupe de travail des correspondants nationaux, commission administrative et financière), des rencontres ponctuelles (réunions-débats, séminaires thématiques, réunions des décideurs, etc.) et au moyen des données et des analyses produites sur les performances des systèmes éducatifs. En effet, depuis la mise en place, en 1991, du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), plusieurs pays francophones d'Afrique Subsaharienne, de l'Océan Indien, du Moyen-Orient et d'Asie du Sud-Est ont pu bénéficier de l'évaluation des acquis de l'apprentissage ayant permis de contribuer à orienter leurs politiques éducatives.

Après une première période (1991–2012) marquée par l'organisation d'évaluations nationales, d'évaluations thématiques et de suivi de cohorte dans différents pays, le PASEC s'est résolument engagé depuis 2012 dans la mise en œuvre, tous les 5 ans, des cycles d'évaluations internationales comparatives des acquis, en début et en fin de scolarité primaire avec une méthodologie répondant aux standards internationaux. Le but de ces évaluations est de fournir aux pays participants des données probantes et comparables sur les acquis et sur l'environnement d'apprentissage afin d'accompagner le pilotage des systèmes éducatifs.

Ainsi, le PASEC a mené en 2014 sa première évaluation standardisée, l'évaluation PASEC2014, à laquelle ont participé 10 pays d'Afrique subsaharienne : Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Congo, Côte d'Ivoire, Niger, Sénégal, Tchad et Togo. Le rapport international produit à cette occasion, a mis en évidence le fait que la majorité des élèves n'avait pas acquis les compétences nécessaires en langue d'enseignement et en mathématiques. Dix rapports nationaux contextualisés qui présentent les résultats de l'évaluation au niveau de chaque pays ont ensuite été élaborés et publiés avec des propositions de pistes de réflexion et d'actions pour orienter les politiques éducatives nationales. Par ailleurs, les données de cette première évaluation ont permis, d'une part, de renseigner les indicateurs de l'ODD4 et d'alimenter plusieurs rapports internationaux sur l'éducation et d'autre part, de mener des analyses secondaires à travers des documents de recherche produits par des partenaires ou divers utilisateurs, notamment des universitaires.

La présente évaluation, dénommée « PASEC2019 », correspond au deuxième cycle d'évaluations internationales du PASEC. Cette évaluation s'illustre d'abord par l'évolution du nombre de pays qui est passé de 10 à 14. En effet, outre les 10 pays de 2014, se sont ajoutés quatre autres pays : Gabon, Guinée, Madagascar et République Démocratique du Congo. L'évaluation PASEC2019 est ensuite marquée par une innovation à travers l'intégration d'une enquête sur les connaissances disciplinaires et professionnelles en langue d'enseignement et mathématiques des enseignants* du primaire. Les constatations issues de cette enquête sont présentés dans l'optique de contribuer à l'élaboration de programmes ciblés de formations initiale et continue des enseignants du primaire en vue d'améliorer, à terme, la qualité des acquis scolaires.

*. Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le rapport.

Concernant les 10 pays ayant participé à PASEC2014, le présent rapport présente aussi une analyse des évolutions constatées entre 2014 et 2019. Pour tous les pays participants à PASEC2019, des analyses croisées des données sur les acquis d'apprentissage en langue d'enseignement et en mathématiques avec des données contextuelles sur l'environnement d'apprentissage permettent de fournir des informations utiles à la prise de décision au sujet de la qualité de l'éducation. Comme pour PASEC2014, ce diagnostic est accompagné de la formulation de pistes de réflexion susceptibles d'orienter l'élaboration des politiques ou des réformes de l'Éducation, en complément des analyses et des réflexions menées par la CONFEMEN au sein de l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQE). Toutes ces analyses contribuent à l'amélioration globale de l'offre éducative et de la qualité des apprentissages.

Au fil des années, les évaluations du PASEC sont devenues une référence dans le domaine de l'évaluation des acquis scolaires en Afrique subsaharienne francophone.

Ces évaluations interviennent dans un contexte où la communauté internationale met l'accent, à travers l'objectif de développement durable numéro 4 (ODD4), sur la qualité de l'apprentissage et l'équité. Afin de mesurer les progrès réalisés et d'assurer un bon suivi de l'ODD4, les pays ont besoin de disposer de données et d'indicateurs ciblés. Les évaluations internationales du PASEC sont donc indispensables dans cette perspective.

Il est opportun de souligner que la réalisation de cette importante évaluation PASEC2019 a été possible grâce à l'implication technique et financière des gouvernements des 14 pays participants et à l'appui financier très précieux de deux partenaires techniques et financiers : l'Agence Française de Développement (AFD) et la Direction du Développement et de la Coopération (DDC) Suisse. Les membres du comité de pilotage et du comité scientifique du PASEC ont aussi constitué des acteurs essentiels du succès de cette formidable aventure. La réussite de ce projet a aussi reposé sur l'excellent travail réalisé, d'une part par le coordonnateur et les conseillers du PASEC, et d'autre part, de tous les membres du Secrétariat Technique Permanent (STP) de la CONFEMEN.

Que toutes et tous soient remerciés pour cet engagement au profit des systèmes éducatifs des pays d'Afrique subsaharienne francophone.

Professeur Abdel Rahamane BABA MOUSSA
Secrétaire général de la CONFEMEN



Méthodologie de l'évaluation

L'évaluation PASEC2019 est la deuxième évaluation groupée du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN. Elle consiste en une collecte des données dans des écoles sélectionnées de façon aléatoire, auprès des élèves de début de scolarité et de fin de scolarité primaire à travers des tests incluant des questionnaires de contexte. La collecte est aussi effectuée auprès des enseignants et des directeurs d'écoles à travers des questionnaires contextuels liés à la gestion de l'école. En plus de la nature des données recueillies à la première évaluation groupée du PASEC dénommée PASEC2014, l'enquête PASEC2019 a inclus une collecte de données auprès des enseignants pour mesurer leurs performances en lien avec la maîtrise des contenus enseignés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en didactique.

En début de scolarité primaire, les tests sont administrés en passation individuelle aux élèves. Ainsi, 16 élèves sont sélectionnés aléatoirement dans une classe et la passation du test est assurée par des administrateurs recrutés et formés sur les procédures de l'enquête. Le test comprend deux parties : une partie relative aux épreuves de langue qui dure environ 30 minutes et une autre relative aux épreuves de mathématiques avec un questionnaire portant sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial et les ressources éducatives à sa disposition.

En fin de scolarité primaire, 25 élèves sont sélectionnés de façon aléatoire dans une classe et sont suivis par un administrateur recruté et formé. Les tests se présentent sous forme de questions à choix multiple (QCM), sous un format « papier crayon » en passation collective et autonome sur trois jours. Chacun des livrets comprend deux parties : une partie relative à la compréhension de l'écrit, une autre portant sur les mathématiques et une dernière partie relative à un questionnaire sur les caractéristiques de l'élève, son milieu familial, les ressources éducatives et son bien-être à l'école.

En ce qui concerne les enseignants, l'enquête menée concerne tous les enseignants des écoles échantillonnées. A chacun des enseignants est administré un livret comportant cinq parties : (i) Compréhension de l'écrit, (ii) Didactique de compréhension de l'écrit, (iii) Mathématiques, (iv) Didactique des mathématiques, (v) Questionnaire de contexte. Le questionnaire de contexte porte sur les caractéristiques individuelles de l'enseignant, son expérience professionnelle et son statut, les caractéristiques de sa classe, des informations sur son enseignement, sa collaboration pédagogique et ses conditions de travail.

Pour chaque école de l'échantillon, un questionnaire est soumis au directeur de l'établissement pour renseigner sur : ses caractéristiques individuelles, les caractéristiques de son école, les éléments sur l'inspection de l'école, les relations avec les parents et la communauté locale, les aspects pédagogiques et de gestion, et la vie scolaire de l'école.

Toutes ces données sont ensuite saisies, nettoyées, traitées afin de produire les indicateurs utiles pour les politiques éducatives. Ainsi, par la méthode d'analyse de réponse à l'item (IRT) des scores sont calculés pour les élèves et les enseignants avec la définition d'échelles de compétences et divers indices tels que ceux portant sur le statut socioéconomique de l'élève, les ressources pédagogiques, l'équipement des classes et l'infrastructure des écoles, etc.

I. Connaissances et compétences des élèves au primaire

Au-delà des scores globaux, la description des niveaux de performance des élèves permet d'appréhender les tâches que les élèves sont capables de réussir ou de faire à un « niveau » donné de l'échelle de compétences. Ainsi, pour chaque discipline (lecture, mathématiques) des niveaux hiérarchiques de compétences ont été définis. Ces niveaux sont ainsi hiérarchisés de sorte qu'un élève qui présente des performances caractéristiques d'un niveau est aussi capable de réussir les tâches des niveaux inférieurs.

Autrement dit, les niveaux inférieurs de l'échelle pour une discipline demandent des tâches moins complexes que celles des niveaux supérieurs.



Les tableaux 1 et 2 présentent, respectivement l'échelle de compétences PASEC2019 de début de scolarité primaire en langue et mathématiques.

Tableau 1 : Échelle de compétences PASEC2019 en langue – Début de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	> 610 points	23,5%	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	Compris entre 540 et 610 points	21,0%	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 « suffisant » de compétences			
Niveau 2	Compris entre 469 et 540 points	28,5%	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 écrit, et sont capables de réaliser des tâches basiques de déchiffrage, de reconnaissance et d'identification graphophonologique (lettre, syllabe, graphème, phonème).
Niveau 1	Compris entre 399 et 469 points	18,3%	Le 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).
Sous le niveau 1	< 399 points	8,7%	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.

Tableau 2. : Échelle de compétence PASEC2019 en mathématiques – Début de scolarité

Niveaux	Scores ¹	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	> 577 points	37,5%	Les élèves maîtrisent la chaîne verbale (compter jusqu'à 60 en deux minutes) et 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 cinquante. Ils peuvent raisonner sur des problèmes basiques avec des nombres inférieurs à 20.
Niveau 2	Compris entre 489 et 577 points	33,7%	Les élèves 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 cinquante. 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 aussi la plupart des formes géométriques simples.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 1	Compris entre 400 et 489 points	21,5%	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 vingt. Ils apprécient la taille relative des objets et commencent à identifier de premières formes géométriques simples.
Sous le niveau 1	< 400 points	7,3%	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.

Les tableaux 3 et 4 présentent, respectivement l'échelle de compétences PASEC2019 de fin de scolarité primaire en lecture et mathématiques.

1. Pour chaque niveau de l'échelle, les scores d'un niveau sont présentés sous forme d'intervalle. Par exemple pour le niveau appelé « sous le niveau 1 », les élèves de ce niveau ont un score inférieur à 400 points.

Tableau 3 : Échelle de compétence PASEC2019 en lecture – Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 4	> 595 points	26,1%	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	Compris entre 518 et 595 points	21,8%	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.
Seuil « suffisant » de compétences			
Niveau 2	Compris entre 441 et 518 points	25,1%	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 et 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	Compris entre 365 et 441 points	21,1%	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.
Sous le niveau 1	< 365 points	5,9%	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.

Tableau 4 : Échelle de compétence PASEC2019 en mathématiques – Fin de scolarité

Niveaux	Scores	Répartition des élèves dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences
Niveau 3	> 609 points	12,5 %	Les élèves sont en mesure de résoudre des tâches nécessitant d'analyser des situations, généralement présentées sous la forme d'un petit texte de 2 à 3 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	Compris entre 521 et 609 points	25,6 %	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			
Niveau 1	Compris entre 433 et 521 points	35,7 %	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, m ² , m ³ 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).
Sous le niveau 1	<433 points	26,1 %	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.

En dehors des mathématiques en début de scolarité, la majorité des élèves ne disposent pas des compétences attendues dans le cycle primaire. Ce constat est encore plus marquant dans certains pays.

La plupart des pays du PASEC2019 présentent des proportions importantes d'élèves dont les acquis scolaires sont insuffisants pour poursuivre correctement le cycle primaire. Dans certains pays ces élèves sont encore plus nombreux et plus en difficulté d'apprentissage scolaire.

En début de cycle, plus de 55 % des élèves n'ont pas atteint le niveau « suffisant » en langue, et plus de 28,8 % en mathématiques. En fin de cycle, en lecture et en mathématiques respectivement plus de 52 % et près de 62% des élèves sont en deçà de ce niveau.

En début de scolarité, des défis persistants en langue et des acquis à consolider en mathématiques.

En moyenne dans l'ensemble de ces pays, plus de 55% des élèves de début de scolarité n'ont pas atteint le seuil « suffisant » de l'échelle des compétences en langue. Ces élèves éprouvent des difficultés d'apprentissages relativement importantes dans le déchiffrage de l'écrit et la compréhension des mots, des phrases et des textes courts, ainsi que des messages oraux.

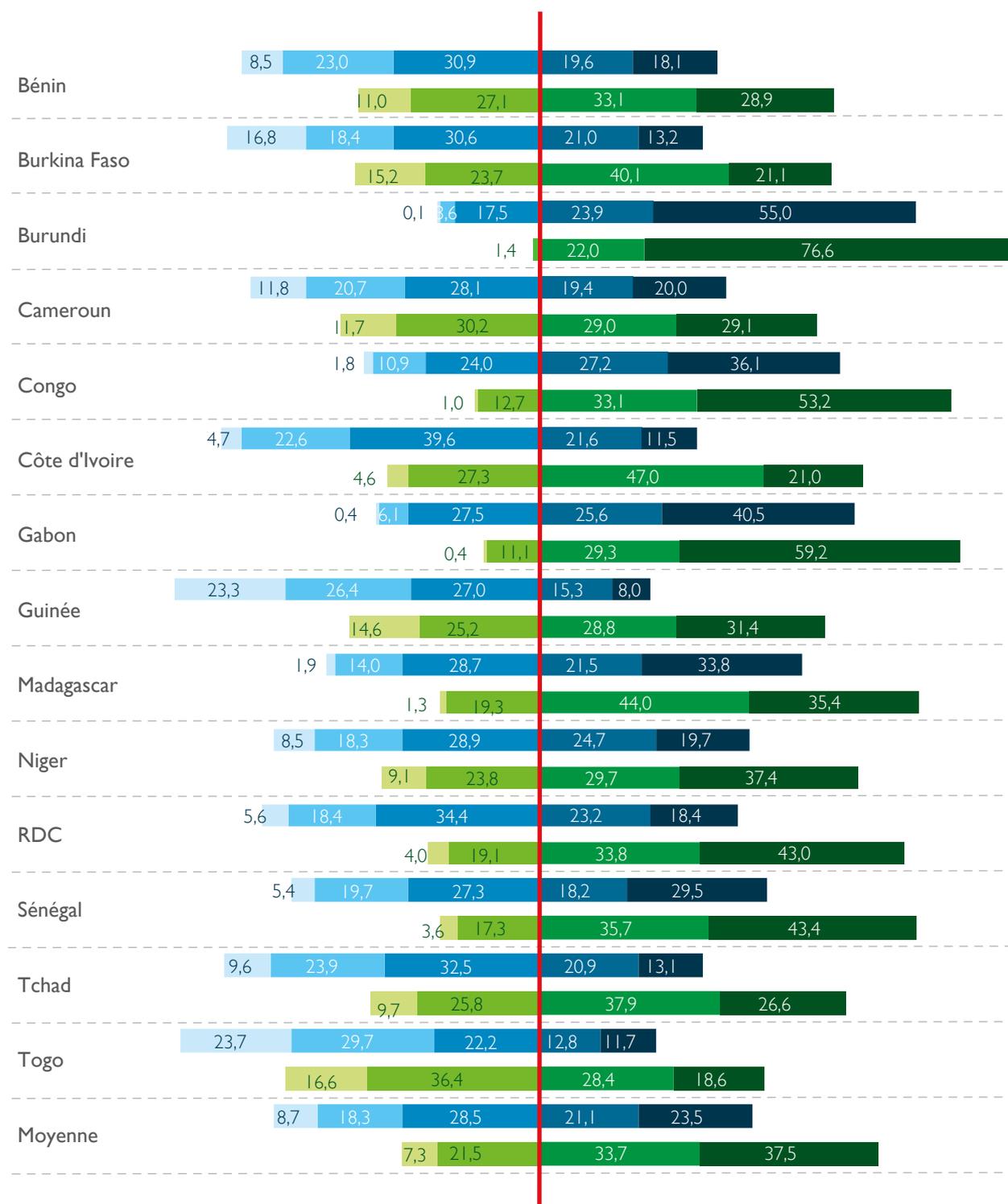
Cependant, en mathématiques, il convient de relever des acquis considérables à consolider dans les pays. Plus de 71% des élèves en moyenne ont atteint le seuil « suffisant » en mathématiques, dont plus de 37% peuvent reconnaître les nombres jusqu'à 100, compléter des suites logiques, comparer des nombres, réaliser des opérations (additions et soustractions) sur les nombres inférieurs à 50 et raisonner sur des problèmes basiques. Toutefois, une part importante de ces élèves (28,8 %) éprouve des difficultés à manipuler des concepts de repérage dans l'espace (en dessous /au-dessus/ à côté) et à reconnaître des formes géométriques simples.

Quatre pays positionnent la majorité de leurs élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétence en langue : Le Burundi (78,9%), le Gabon (66,1 %), le Congo (63,3%) et Madagascar (55,3%).

Dans l'ensemble de ces quatre pays, la majorité des élèves ayant atteint le seuil « suffisant » de compétences se placent au niveau le plus élevé de l'échelle. Le pourcentage d'élèves au-dessus de ce seuil est encore plus remarquable au Burundi où plus de la moitié (55,0%) des élèves évalués atteint le niveau le plus élevé de l'échelle de compétences.

Cependant, de très importantes proportions d'élèves en Guinée (76,7%), au Togo (75,6%), en Côte d'Ivoire (66,9%), au Tchad (66 %), au Burkina Faso (65,8%), au Bénin (62,4%) et au Cameroun (60,6 %) ne disposent pas des compétences leur permettant de poursuivre sans difficultés leurs apprentissages.

Graphique 1 : Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en langue et en mathématiques – Début de scolarité



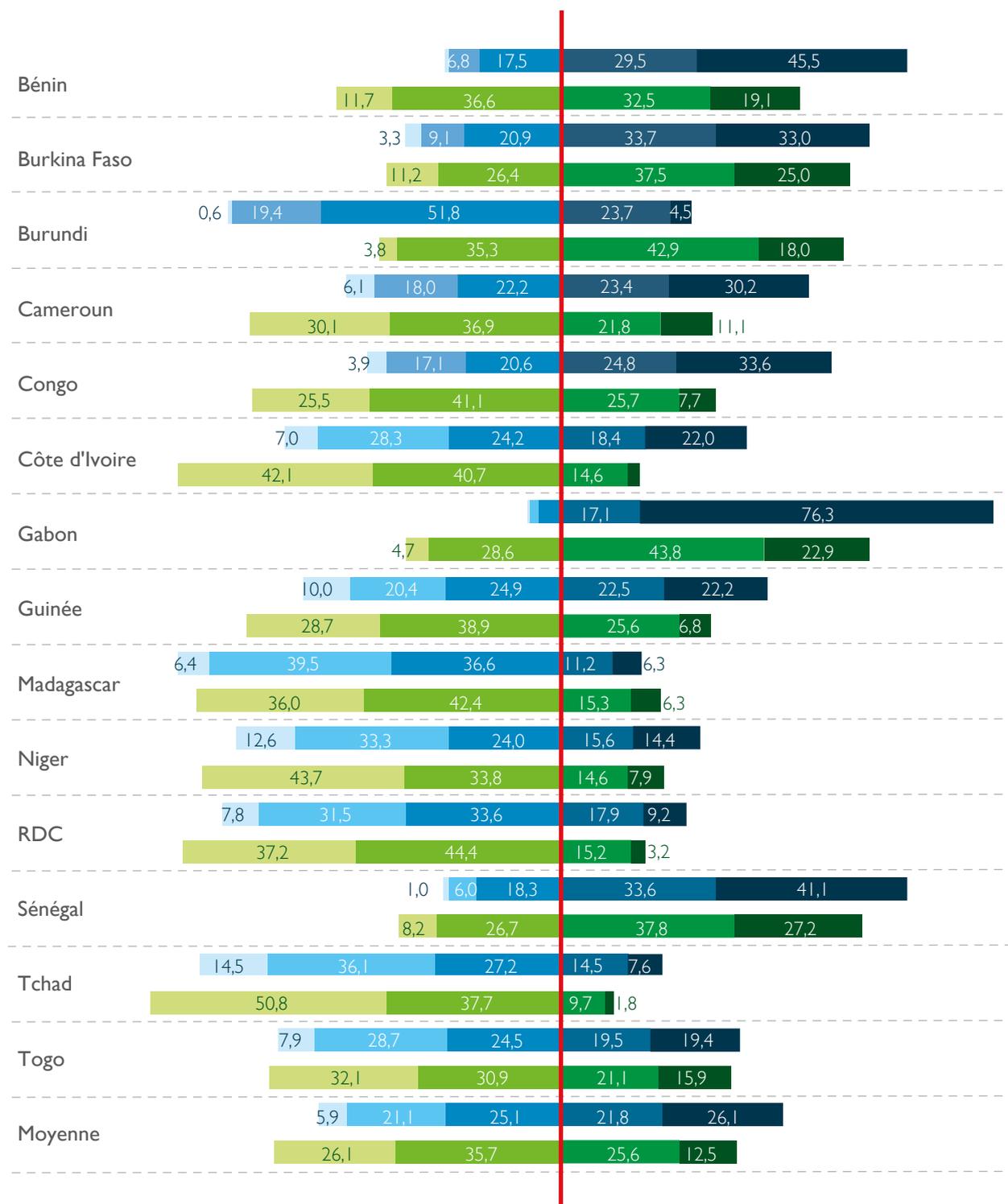
Echelle PASEC2019 en langue : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Echelle PASEC2019 en mathématiques : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3

Les performances en fin de scolarité primaire demeurent insatisfaisantes.



Graphique 2.: Pourcentage d'élèves selon le niveau de compétences atteint en lecture et en mathématiques – Fin de scolarité



Echelle PASEC2019 en langue : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3, niveau 4

Echelle PASEC2019 en mathématiques : niveau <1, niveau 1, niveau 2, niveau 3

En fin de scolarité, les performances moyennes, pour l'ensemble des pays participants, sont estimées à 519,7 et 498,4 points respectivement en lecture et en mathématiques lors de l'évaluation. Comme en début de scolarité, ces moyennes sont marquées par des disparités entre les pays et à l'intérieur des pays.

En lecture, plus de la moitié des élèves (52,1%) est en dessous du seuil « suffisant » de compétences et, par conséquent, dans une situation de difficultés d'apprentissage en lecture. À ce niveau d'enseignement, ces élèves ont des difficultés pour comprendre des mots isolés issus de leur vie quotidienne et des phrases isolées ainsi que pour localiser des informations explicites dans des textes courts et moyens en prélevant des indices de repérage présents dans le texte et les questions. Parmi eux, certains élèves (5,9%) ne sont pas capables, de façon courante, de mettre en œuvre les connaissances et les compétences les plus élémentaires que l'enquête PASEC cherche à mesurer, alors qu'ils sont appelés à entrer au premier cycle du secondaire.

Parmi les pays présentant une bonne répartition de leurs élèves sur l'échelle de compétences en lecture (Gabon, Bénin, Sénégal, Burkina Faso, Congo, Cameroun), le Gabon se distingue en positionnant plus de 93% de ses élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences.

Cependant, Madagascar (82,5%), le Tchad (77,8%), RDC (72,9%), le Burundi (71,8%), le Niger (69,9%), le Togo (61,1%), la Côte d'Ivoire (59,5%) et la Guinée (55,3%) présentent les plus grandes proportions d'élèves ne manifestant pas les compétences suffisantes de lecture à l'évaluation PASEC2019.

En mathématiques, plus de 60% des élèves de fin de primaire sont en dessous du seuil « suffisant » de compétences. Ces élèves rencontrent des difficultés pour répondre à des questions brèves relatives aux trois processus cognitifs pris en compte dans le test de mathématiques de l'évaluation PASEC2019 : 1) connaître, 2) appliquer, 3) résoudre des problèmes. Par ailleurs, ces élèves parviennent très difficilement à réaliser des opérations élémentaires avec les nombres décimaux.

Le Gabon (66,7%), le Sénégal (65%), le Burkina Faso (62,5%) et le Burundi (60,9%) constituent les seuls pays à hisser la grande majorité de leurs élèves au-dessus du seuil « suffisant » de compétences en mathématiques. Cependant, dans de nombreux environnements un tiers des élèves situés sous le niveau I de l'échelle, connaissent de très grandes difficultés en mathématiques pouvant les exposer au décrochage scolaire : Tchad (50,8%), Niger (43,7%), Côte d'Ivoire (42,1%), RDC (37,2%), Madagascar (36%), Togo (32,1%) et Cameroun (30,1%).

2. Connaissances, compétences, caractéristiques et perceptions des enseignants

Un niveau de connaissances et compétences acceptable des contenus disciplinaires enseignés et une faible maîtrise de la didactique de ces disciplines.

Tableau 5 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en compréhension de l'écrit

Niveaux	Scores	Répartition des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 497	52,0%	À ce niveau, les enseignants sont capables de prendre du recul et d'opérer un traitement global sur tout type de textes. Ils réalisent des inférences complexes et parviennent à combiner et interpréter plusieurs idées implicites en s'appuyant sur leurs expériences et leurs connaissances. Les enseignants sont en mesure de se détacher du sens littéral d'un texte pour identifier l'intention de l'auteur, percevoir la dimension humoristique d'un texte (même quand elle est discrète). Ils peuvent tenir compte du contenu d'un texte pour formuler une idée nouvelle pertinente en lien avec les informations lues.
Niveau 2	Compris entre 394 et 497	32,2%	Les enseignants manifestent leur capacité à utiliser des informations paraphrasées. Ils sont capables de réaliser des inférences simples dans tout type de texte. Ils parviennent également à percevoir le réseau anaphorique d'un texte littéraire. Les enseignants sont capables de combiner des informations présentes dans différentes parties d'un texte.
Niveau 1	Compris entre 290 et 394	14,2%	Les enseignants sont en mesure de localiser des informations explicites dans des textes moyens ou longs en utilisant des indices de repérage présents dans le texte et dans les questions. Ils mobilisent cette compétence sur des textes narratifs et informatifs. Les enseignants parviennent à repérer quelques paraphrases élémentaires dans un texte.
Sous le niveau 1	Inférieur à 290	1,6%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les compétences mesurées par ce test en compréhension de l'écrit. Ils sont en difficulté sur les connaissances et compétences du niveau 1.

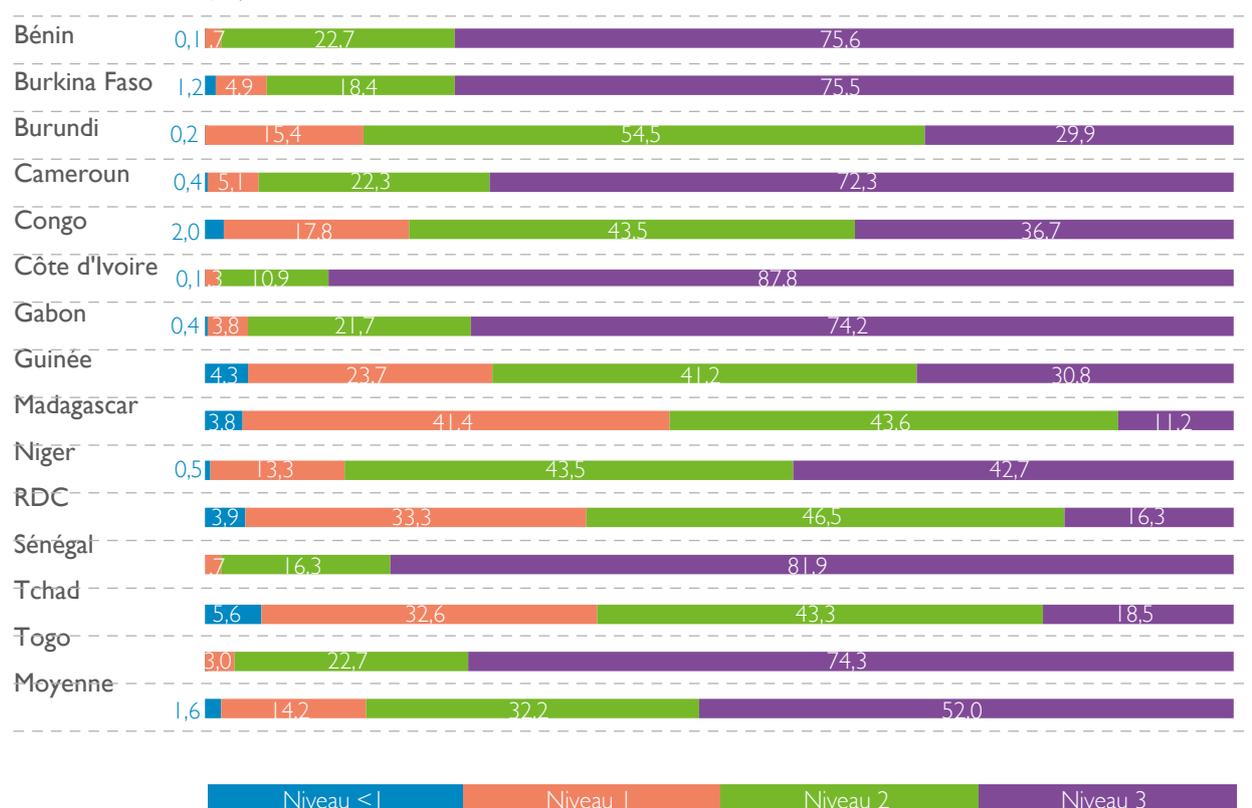
Tableau 6 : Échelle PASEC2019 des compétences des enseignants en mathématiques

Niveaux	Scores	Répartition des enseignants dans les niveaux de l'échelle	Description des compétences des enseignants
Niveau 3	Supérieur à 547	32,3%	Les enseignants situés à ce niveau font montre de capacités à résoudre des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'un raisonnement s'appuyant sur une analyse approfondie de la situation et pouvant impliquer de manipuler des inconnues (par exemple dans les problèmes de partages inégaux). Pour résoudre la plupart des tâches de ce niveau, une vigilance cognitive est nécessaire pour éviter les erreurs courantes et inhiber les conceptions erronées (par exemple penser que l'aire et le périmètre varient dans le même sens). L'expertise caractéristique de ce niveau traduit aussi une compréhension approfondie des concepts (par exemple appréhender la relativité du tout face au concept de fraction).
Niveau 2	Compris entre 456 et 547	32,6%	Les enseignants situés à ce niveau peuvent résoudre de nombreux problèmes de proportionnalité directe, ainsi que des problèmes complexes, impliquant plusieurs étapes de résolution et nécessitant la mise en œuvre d'une démarche organisée de façon séquentielle. Plusieurs tâches de ce niveau impliquent des conversions d'unités, intégrées ou non dans des situations-problèmes. Certaines tâches font appel à des connaissances factuelles portant sur des objets mathématiques diversifiés (par exemple, les formules de calcul d'aire d'un solide, une propriété des triangles, ou encore le nom d'un triangle particulier...).
Niveau 1	Compris entre 365 et 456	26,6%	Les enseignants situés à ce niveau témoignent de connaissances factuelles et d'une maîtrise de procédures de base qu'ils mettent en œuvre dans les tâches d'application directe. Leurs compétences se situent essentiellement dans le domaine des nombres (par exemple la connaissance de l'écriture décimale, la comparaison de fractions, la notion de pourcentage ...) et des opérations (capacités à résoudre des opérations impliquant des nombres entiers, des nombres décimaux et des fractions). Ils témoignent aussi de quelques connaissances dans le domaine des solides et figures (par exemple, identifier des figures ou des solides, repérer une diagonale ou un axe de symétrie ...) ainsi qu'en grandeurs et mesures (ex. calculer le périmètre d'un triangle). Peu de tâches de résolution de problèmes se situent à ce niveau.
Sous le niveau 1	Inférieur à 365	8,5%	Les enseignants qui se situent à ce niveau ne manifestent pas suffisamment les connaissances et les compétences mesurées par ce test. Ces enseignants sont en difficulté sur les connaissances et compétences de niveau 1.

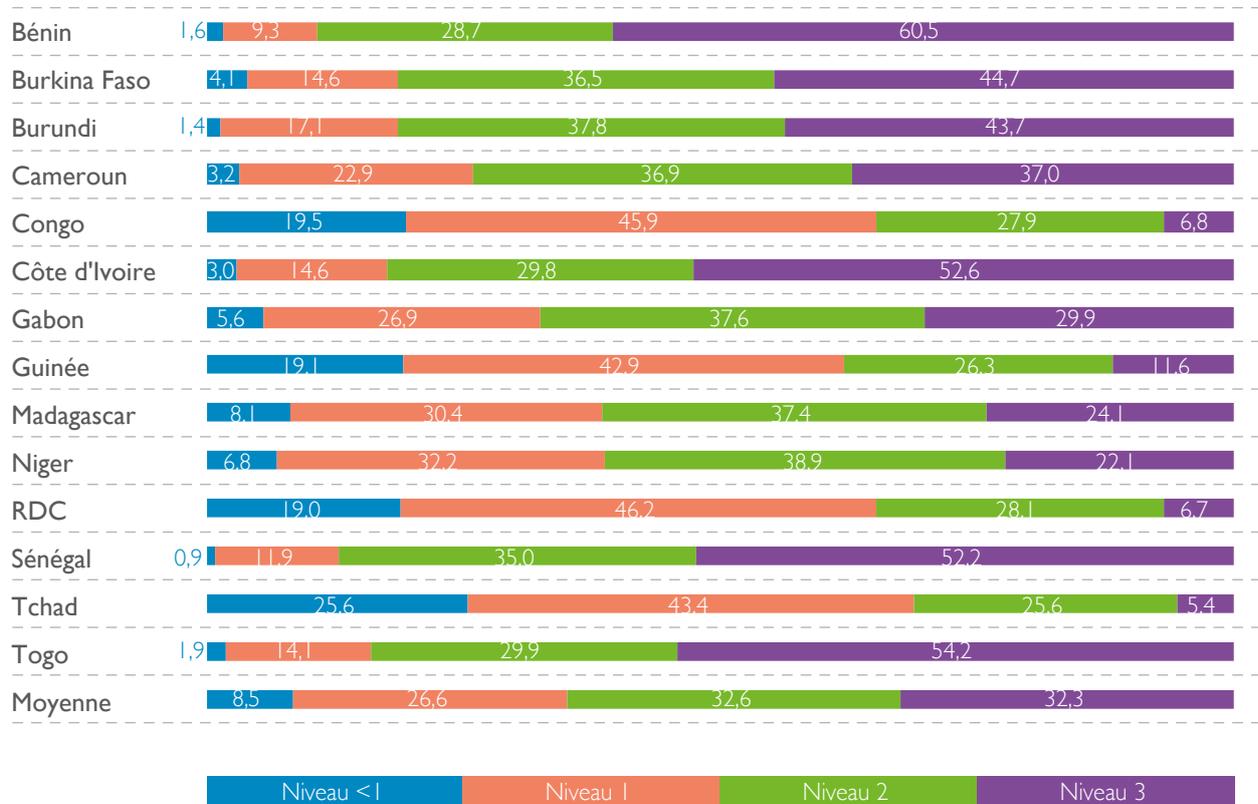
Dans l'ensemble des pays participants, les résultats de l'enquête PASEC2019 révèlent que la majorité des enseignants a manifesté un niveau de maîtrise relativement satisfaisant des contenus disciplinaires (compréhension de l'écrit et mathématiques) enseignés au primaire. Toutefois, des proportions considérables d'enseignants se situent au niveau 1 et en deçà des échelles de compétences en compréhension de l'écrit (plus de 15%) et en mathématiques (plus de 35%).

En revanche, les connaissances didactiques des enseignants en compréhension de l'écrit et en mathématiques, sont beaucoup moins solides. Autrement dit, si les enseignants ont en moyenne une bonne connaissance des contenus disciplinaires enseignés, ils sont nettement plus nombreux à éprouver des difficultés quand il s'agit d'analyser leurs démarches pédagogiques, de choisir des situations adaptées aux objectifs d'apprentissage, de repérer les erreurs courantes et d'en identifier les sources de façon à pouvoir aider les élèves à progresser.

Graphique 3 : Pourcentage d'enseignants selon les différents niveaux de l'échelle des compétences en compréhension de l'écrit selon les pays



Graphique 4 : Pourcentage d'enseignants selon les différents niveaux de compétences par pays en mathématiques



Le niveau académique et l'expérience professionnelle sont associés à de meilleurs scores dans les contenus disciplinaires enseignés.

Les résultats les plus marquants de l'analyse des caractéristiques, connaissances et compétences des enseignants se rapportent à leurs scores en fonction de leur ancienneté, de leur niveau de formation académique et de leur participation à des formations continues. Il ressort d'une part, que les enseignants ayant un niveau de formation universitaire présentent de meilleurs scores aux épreuves de l'enquête que ceux ayant un niveau secondaire ; et d'autre part, que les enseignants déclarant avoir une longue expérience d'enseignement (entre 11 ans et 20 ans) performant mieux que leurs collègues moins expérimentés (au plus 5 ans).

Les enseignants apprécient la gestion et l'environnement social de l'école, mais ont une opinion défavorable de leurs conditions de travail

Au niveau de leurs conditions de travail, les enseignants ont une perception globalement satisfaisante des programmes scolaires. Cependant, leur regard sur la qualité des bâtiments et la disponibilité des fournitures scolaires est négatif dans la majorité des pays.

Dans la quasi-totalité des pays, la majorité des enseignants déclarent avoir un avis favorable sur la gestion de leur école, et affirment également avoir de bonnes relations avec leurs collègues et la communauté².

Dans l'ensemble des pays, ils ont, dans leur très grande majorité, une perception moins satisfaite de leur condition salariale. Il en est de même au sujet des opportunités de formation et de promotion de carrière.

2. Les modes de collecte des données au niveau des écoles ne permettent pas d'exclure un biais de désirabilité sociale.

3. Évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs

Les deux cycles (2014 et 2019) de l'enquête PASEC ont permis d'analyser l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays d'Afrique Subsaharienne ayant participé à ces deux cycles d'évaluation.

Début de scolarité

Pour l'ensemble des 10 pays ayant participé aux deux évaluations, la performance moyenne en langue s'est considérablement améliorée puisqu'elle augmente de 500,0 à 532,5 points. Cette amélioration est particulièrement marquée au Niger (+76,9), au Bénin (+66,5), au Congo (+59,7) et au Sénégal (+55,3).

Les gains liés à l'amélioration de la performance moyenne en langue dans plusieurs pays doivent cependant être tempérés par l'accroissement de l'inéquité de la plupart des systèmes éducatifs.

Tous pays confondus, l'amélioration observée en langue se confirme également en mathématiques. En effet, la moyenne internationale passe de 500,0 à 537,5 points. Parmi les pays qui se caractérisent par une élévation substantielle du niveau moyen de performance, on retrouve, à l'instar de la langue, le Bénin (+70,4), le Congo (+50,7), le Niger (+89,2) et le Sénégal (+42,1), mais également la Côte d'Ivoire (+56,6) et le Tchad (+31,2). Dans les quatre pays restants (Burkina Faso, Burundi, Togo et Cameroun), la différence entre les deux cycles n'est pas significative.



Fin de scolarité

En lecture, plusieurs pays se distinguent par une amélioration substantielle de la performance moyenne, à savoir le Bénin (+62,3) et le Niger (+67,5) et dans une moindre mesure le Congo (+38,6) et le Sénégal (+27,5). Le Burkina Faso et le Tchad se caractérisent par une progression de près de 20 points. Deux pays régressent de manière significative : le Burundi (-35,5) et la Côte d'Ivoire (-14,2).

En mathématiques, le Burundi voit sa performance moyenne en mathématiques diminuer de près de 50 points entre 2014 et 2019. Il en est de même pour le Togo et la Côte d'Ivoire, respectivement de 24,8 points et de 21,7 points. Deux pays seulement voient leur niveau moyen s'élever substantiellement, à savoir le Bénin (+36,9 points) et le Niger (+56 points).

Au moins six principaux constats issus de l'analyse de l'évolution de l'efficacité et de l'équité peuvent être retenus. (i) Même si les inégalités de compétences dans les différents pays sont situées entre les élèves, elles sont bien davantage entre les écoles ; (ii) l'accroissement des disparités entre les élèves les moins performants et les élèves les plus performants a principalement été accompagné par une augmentation des disparités entre écoles ; (iii) l'ampleur des inégalités de performances entre les élèves a varié d'un pays à un autre ; (iv) l'amélioration des performances est marquée davantage pour les élèves les plus performants, ce qui va de pair avec une amplification des disparités de performances ; (v) les différences de performances ont augmenté entre les élèves les plus faibles et les plus performants ; (vi) les disparités de performances selon le genre ont persisté et ont évolué dans les disciplines évaluées.



4. Facteurs de réussite scolaire

Les différences de performance, en début et en fin de scolarité primaire reposent en général sur des inégalités socioéconomiques et le parcours scolaire des élèves (redoublement, enseignement préscolaire).

La plupart des pays du PASEC2019 font face à un faible accès à une éducation préscolaire, limité à seulement un tiers des élèves environ. Or, les résultats de l'évaluation montrent que l'éducation pré-primaire a une place de choix dans le développement des compétences de base des enfants, car elle est positivement liée aux résultats des apprentissages des élèves.

Également, le parcours scolaire de plus de la moitié des élèves dans l'ensemble des pays est affecté, au moins une fois dans leur cursus primaire, par le redoublement. Ce constat est préoccupant et interroge sur l'efficacité interne des systèmes éducatifs des pays participants. De plus, le redoublement ne semble pas permettre aux redoublants de rattraper leurs retards sur les non-redoublants.

Par ailleurs, il apparaît qu'en moyenne l'alphabétisation des parents influence positivement la performance des élèves en lecture et en mathématiques pour l'ensemble des pays. Les élèves dont au moins un des deux parents sait lire obtiennent, dans les deux disciplines, des scores supérieurs à ceux dont aucun parent n'est alphabétisé. Ces élèves dont au moins un des deux parents est alphabétisé performant mieux dans tous les pays à l'exception du Burkina Faso, du Gabon, de la RDC et du Tchad dans les deux disciplines.

Les résultats montrent également que la performance moyenne en fin de scolarité en lecture et en mathématiques est significativement plus élevée chez les élèves ayant des livres à la maison pour l'ensemble des pays. Ce constat est valable pour tous les pays dans les deux disciplines à l'exception du Tchad pour les mathématiques.

Les caractéristiques et les ressources des écoles expliquent davantage la variation des performances scolaires des élèves.

Plus de 50% de la variance des scores en langue est expliquée par des différences entre écoles dans tous les pays sauf au Burundi et au Gabon. Le même résultat est observé en mathématiques à l'exception du Burundi, du Gabon, de Madagascar, de la RDC et du Sénégal. Aussi bien en début qu'en fin de scolarité, dans la majorité des pays, la variance des scores entre écoles est supérieure à la variance à l'intérieur des écoles.

La localisation des écoles (urbaine ou rurale), le type des écoles (public, privé), de la dotation en équipement adéquat pour les apprentissages sont des éléments qui expliquent aussi les différences de performances.

La comparaison des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale dans la plupart des pays hormis deux pays (Burkina Faso, RDC) en langue et trois pays (Burkina Faso, Sénégal, Tchad) en mathématiques.

L'analyse montre également que les élèves fréquentant les écoles privées ont les meilleures performances en langue-lecture et en mathématiques comparées à ceux des écoles publiques. Ces résultats confirmant des performances meilleures des élèves scolarisés dans le privé sont conformes à ce qui a été mis en évidence dans les évaluations antérieures et dans la recherche comparant les performances des élèves scolarisés dans le privé et le public en Afrique.

Le niveau d'infrastructures de l'école et de l'équipement des classes est aussi associé positivement aux performances des élèves.

5. Pistes de réflexion

1. Poursuivre les politiques de développement de l'enseignement préscolaire

Les pays devraient continuer à renforcer les politiques de développement du préscolaire, et éventuellement, s'appuyer sur les recommandations données par la CONFEMEN dans son Document de Réflexion et d'Orientation pour la 58e session ministérielle : « Favoriser le développement de la petite enfance et garantir l'accès à une éducation préscolaire équitable et de qualité : un socle pour la réussite des apprentissages »³. La prise en compte du préscolaire dans le processus d'apprentissage des élèves en début de scolarité est d'autant plus importante que la maîtrise de la langue d'enseignement constitue le vecteur majeur des autres apprentissages scolaires, en particulier pour les mathématiques en début de scolarité. Face à une faible préscolarisation, les pays doivent continuer à redoubler d'efforts pour promouvoir le préscolaire comme une priorité. Sans une mobilisation exceptionnelle, il sera difficile d'atteindre l'objectif de l'agenda 2030 d'offrir à tous les enfants au moins une année de pré-primaire.

2. Poursuivre les initiatives nationales d'articulation entre langue d'enseignement et langue maternelle en début de scolarité.

Les résultats invitent à approfondir les expériences d'articulation entre la langue maternelle et la langue de scolarisation. Ces initiatives pourraient être déterminantes pour la réussite des élèves particulièrement ceux de début de scolarité primaire.

3. Mettre en place ou renforcer les mesures et/ou activités d'adaptation scolaire en faveur des élèves en difficulté d'apprentissage

Les constats relatifs aux performances des élèves et à l'inefficacité du redoublement conduisent à suggérer la mise en place ou le renforcement de mesures et/ou d'activités d'adaptation scolaire afin d'aider les élèves en difficultés d'apprentissage à réussir sur le plan de l'instruction, de la socialisation et de la qualification⁴. Ces types de mesures ne sont en effet que très peu présentes dans les plans sectoriels de l'éducation des pays participants à l'évaluation PASEC2019⁵. Or, la prise en charge des élèves en difficulté mettant à contribution différents intervenants (enseignants, directeurs d'établissement scolaire, psychologues, assistants sociaux, parents d'élèves, communauté ...) pourrait contribuer à l'amélioration de la performance des systèmes éducatifs des pays participants.

3. <https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2019/06/DRO-2018-Version-finale.pdf>

4. <http://www.icem.ca/icem/adaptation.asp?titre=51>

5. D'après les résultats d'une enquête menée par l'Observatoire de la Qualité de l'Éducation (OQE) de la CONFEMEN à partir d'un questionnaire adressé aux responsables d'équipes nationales PASEC. Le rapport de cette enquête qui a intégré, outre les réponses au questionnaire, une analyse des plans sectoriels de l'éducation de ces pays, sera publié début 2021.

4. Améliorer la qualité, la disponibilité et l'allocation des équipements scolaires et des ressources éducatives

Les pays devraient renforcer leurs politiques en matière d'allocation des ressources éducatives selon les besoins des différentes localités, des écoles et des groupes spécifiques. Les déficits en infrastructures scolaires (salles de classe, latrines, infirmerie, bibliothèque, cantines, ...) et en ressources humaines (enseignants « craie en main »⁶, assistants sociaux, psychologues ...) devraient être résorbés en quantité et en qualité. Une attention particulière devrait également être portée sur l'amélioration de la gouvernance des systèmes éducatifs. Les mesures de décentralisation/déconcentration pourraient, si elles sont conçues et mises en œuvre de façon judicieuses dans le domaine de l'éducation, favoriser une gestion efficace des disparités entre écoles avec un apport positif sur les apprentissages des élèves.

5. Mettre en place les mesures scolaires favorables à l'amélioration de la performance des filles en mathématiques et approfondir la connaissance des facteurs contextuels y afférents.

Par conséquent et au regard de la récurrence de ce constat, il serait opportun que les pays puissent envisager des mesures différenciées, d'une part pour accroître le temps et les opportunités de lecture chez les garçons et, d'autre part développer des initiatives favorisant l'amélioration des performances des filles en mathématiques. Des études complémentaires pour étudier les facteurs extrascolaires (socioculturels, socioéconomiques ou autres) susceptibles d'expliquer cette différence pourraient aussi être envisagées.

6. Réaliser une évaluation des expériences ou des dispositifs nationaux de formation continue et axer les politiques et les stratégies nationales de formation initiale et continue sur les besoins et les profils des enseignants

Les résultats montrent qu'un état des lieux, ainsi qu'une évaluation de la formation continue des directeurs, et des enseignants s'avèrent indispensables. Cela passe par l'examen des contenus et des modalités de cette formation (analyse de situations, pratiques réflexives, etc.). Une réflexion devrait également être engagée sur la formation initiale des directeurs d'écoles et des enseignants.

Tous les constats relatifs aux connaissances et compétences des enseignants en général plaident pour des actions de formation initiale et/ou continue qui, au-delà de la maîtrise des contenus disciplinaires à enseigner, réserveraient une place importante aux didactiques de ces disciplines. Ces formations devraient être en adéquation avec les besoins des enseignants. Des actions de formation spécifiques destinées aux enseignants ayant une faible maîtrise des contenus disciplinaires enseignés s'avèrent urgentes.

La faible maîtrise des connaissances et compétences didactiques par les enseignants, les faibles scores de maîtrise des contenus disciplinaires des enseignants les moins expérimentés et des enseignants ayant reçu une formation en cours d'emploi interpellent la qualité des formations continues. Ces résultats invitent les décideurs et les enseignants à davantage revisiter les différents contours des formations continues destinées aux enseignants en termes de contenu et de processus d'implémentation. Aussi, plaident-ils en faveur d'une attention particulière aux enseignants les moins expérimentés dans le cadre des actions de formation continue. Ces constats invitent également à solliciter davantage l'expertise des enseignants les plus expérimentés dans les formations initiales et continues. Ces éléments importants devraient se traduire dans des politiques nationales de formation continue.

6. Expression usuelle en Afrique subsaharienne francophone pour désigner les enseignants effectivement en classe

7. Favoriser la professionnalisation de la fonction enseignante par les mesures appropriées.

Au regard de l'ensemble des résultats, il apparaît nécessaire de considérer davantage la fonction enseignante comme un métier exigeant non seulement des connaissances disciplinaires approfondies, mais aussi des compétences professionnelles particulières (didactiques, psychopédagogiques ...) acquises et entretenues au travers des formations, initiale et continue, et de la pratique.

Dans cette perspective, la mise à la disposition des enseignants des ressources pédagogiques et didactiques nécessaires (livres, outils numériques notamment des équipements informatiques, logiciels, accès à des plateformes numériques), afin qu'ils puissent améliorer leur culture générale et leurs qualifications professionnelles est une piste d'actions à explorer. La matérialisation de ces opportunités devrait s'accompagner d'un encouragement et d'une motivation des enseignants à participer à renforcer leurs connaissances et compétences, de manière à en tirer tout le bénéfice possible. Ce qui pourrait améliorer les apprentissages scolaires de leurs élèves.

Les résultats relatifs aux représentations des enseignants sur leurs conditions de travail plaident en faveur de la mise en place de stratégies nationales de professionnalisation de la fonction prenant en compte un cadre physique de travail adéquat, tout en offrant des opportunités de formation et de promotion de carrière pour tous. Une amélioration de la condition salariale pour une plus grande motivation des enseignants et une plus grande attractivité de la profession est nécessaire.

Plus précisément, la mise en place d'une stratégie nationale efficace de formation continue adaptée, évoquée précédemment, est fondamentale à la professionnalisation de l'enseignement. Elle devrait permettre aux enseignants d'améliorer leurs qualifications, de modifier ou d'étendre le champ de leurs activités, de prétendre à une promotion et de s'informer des progrès réalisés, aussi bien pour le contenu que pour les méthodes, dans les disciplines et les domaines d'enseignement.

L'amélioration du statut des enseignants à la mesure des besoins et des défis des contextes nationaux en matière d'éducation est souhaitable, pour favoriser au maximum l'efficacité de l'enseignement et permettre aux enseignants de se consacrer pleinement à leurs tâches professionnelles, dès lors que leur rémunération leur assure un niveau de vie raisonnable pour eux-mêmes et pour leur famille.

Ces différentes pistes de politiques relatives aux enseignants devraient contribuer à consolider la bonne qualité du climat scolaire déjà perceptible dans les pays à travers le regard positif des enseignants sur la gestion des écoles, sur les programmes scolaires et sur leurs relations au sein du corps enseignant et avec la communauté.



Depuis sa création en 1960, la Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN) œuvre pour la promotion de l'éducation et de la formation professionnelle et technique. Elle représente un espace de valeurs partagées, d'expertise et de solidarité agissante. Elle compte aujourd'hui quarante-quatre États et gouvernements membres.

Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est un outil d'appui au pilotage des systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN en vue de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Créé en 1991, il vise à informer sur l'évolution des performances des systèmes éducatifs, afin d'aider à l'élaboration et au suivi des politiques éducatives.

Quatorze pays ont participé à l'évaluation internationale PASEC2019 : le Bénin, le Burkina Faso, le Burundi, le Cameroun, le Congo, la Côte d'Ivoire, le Gabon, la Guinée, Madagascar, le Niger, la République Démocratique du Congo, le Sénégal, le Tchad et le Togo. Cette évaluation a permis de mesurer le niveau de compétences des élèves en début et en fin de scolarité primaire, en langue d'enseignement et en mathématiques. Elle a également permis d'analyser la maîtrise par les enseignants, de contenus disciplinaires et didactiques en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Des relations entre les performances des systèmes éducatifs des pays évalués et certains facteurs issus des données contextuelles auprès des élèves, des enseignants et des directeurs ont été analysées. Enfin, l'évolution de l'efficacité et de l'équité des systèmes éducatifs des 10 pays ayant participé aux deux cycles (2014 et 2019) a été aussi analysée.

Le présent rapport présente les principaux résultats de l'évaluation PASEC2019. Des analyses approfondies seront réalisées à travers des notes secondaires.