



INDICATEURS DE PRESTATION DE SERVICE EDUCATION

Mauritanie 2022

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	iv
LISTE DES GRAPHIQUES.....	v
REMERCIEMENTS.....	vi
RÉSUMÉ EXÉCUTIF.....	vii
Principaux résultats	vii
1. Disponibilités d'intrants à l'école.....	vii
2. Efforts des enseignants	viii
3. Compétences des enseignants.....	viii
4. Acquis scolaires des élèves.....	viii
5. Gouvernance et gestion scolaire.....	ix
6. Evolution des Indicateurs IPSE.....	xi
INTRODUCTION.....	1
I. CONTEXTE.....	3
1.1. Secteur de l'éducation en Mauritanie.....	4
1.2. Offre éducative en Mauritanie.....	4
1.3. Structures de gouvernance du système d'éducation	6
1.4. Évaluations nationales et internationales.....	6
1.5. Principaux résultats issus des évaluations nationales et régionales.....	6
II. METHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE.....	9
2.1. Perspective et objectifs.....	9
2.2. Instruments et modules	9
2.3. Adaptations pour le cas de la Mauritanie.....	15
2.4. Echantillon	16
III. RESULTATS.....	17
3.1. Disponibilités d'intrants à l'école	17
3.2. Efforts des enseignants.....	20
3.3. Compétences des enseignants.....	27
3.4. Notes au test.....	32
IV. ÉVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE DES ELEVES.....	39
4.1. Evolution de l'apprentissage des élèves.....	39
4.2. Déterminants de la performance des élèves	44
V. GOUVERNANCE ET GESTION SCOLAIRE	52
5.1. Écoles incomplètes et sous-effectifs enseignants.....	52
5.2. Gouvernance interne.....	56
5.2. Caractéristiques des directeurs d'écoles.....	56
5.3. Gestion interne de l'école.....	57
5.4. Gouvernance externe.....	58
5.5. Gouvernance sociale	59
5.7. Contraintes.....	59

VI. EVOLUTION DES INDICATEURS EN MAURITANIE ENTRE 2017 ET 2022 ET COMPARAISON ENTRE LA MAURITANIE ET LES AUTRES PAYS SDI	61
CONCLUSION.....	64
7. Disponibilités d'intrants à l'école.....	64
8. Efforts des enseignants	64
9. Compétences des enseignants.....	64
10. Acquis scolaires des élèves	64
11. Gouvernance et gestion scolaire.....	65
Gouvernance interne.....	65
Gouvernance externe	66
Gouvernance sociale.....	66
Contraintes.....	66
Annexe A : Stratégie d'échantillonnage de l'enquête IPS en Mauritanie	67
1. Population cible et champs de l'enquête.....	67
2. Domaines et strates de l'étude	67
3. La base de sondage.....	67
4. Mode de tirage.....	68
5. Calcul des probabilités d'inclusion des écoles dans les échantillons et des poids de sondage selon les strates.....	69
Annexe B : Définition des indicateurs.....	70
Références	72

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution de la population totale et celle en âge scolaire, 2000-2022.....	3
Tableau 2 : Évolution des dépenses de fonctionnement de l'éducation nationale (MEN), 2014-2021 (et d'investissement du Ministère en milliards de MRU).....	3
Tableau 3 : Indicateurs d'éducation	13
Tableau 4 : Instrument d'enquête de l'IPSE éducation.....	15
Tableau 5 : Échantillon de l'enquête	16
Tableau 6 : Répartition des écoles au sein de l'échantillon par wilaya.....	16
Tableau 7 : A l'école : Disponibilité d'intrants, selon le milieu et le secteur (pondéré).....	17
Tableau 8 : Taux d'absence de l'école et de la classe, selon le milieu et le secteur (pondéré).21	
Tableau 9 : Taux d'absence de l'école et de la classe, par genre du directeur et lieu de naissance (pondéré).....	23
Tableau 10 : Durée prévue et réelle d'enseignement quotidien, selon le milieu et le secteur (pondéré).....	27
Tableau 11 : Résultats des enseignants : connaissance minimale (pondéré).....	30
Tableau 12 : Résultats des enseignants : connaissance minimale, Seuil 70% (pondéré)	31
Tableau 13 : Résultats des enseignants : Notes moyennes (en pourcentage) (pondéré)	32
Tableau 14 : Résultats des enseignants en Français, selon les sous-sections (pourcentage) (Pondéré).....	33
Tableau 15 : Résultats des enseignants en Arabe selon les sous-sections (pourcentage) (Pondéré).....	34
Tableau 16 : Résultats des enseignants selon le niveau d'éducation (pourcentage) (pondéré).....	36
Tableau 17 : Résultats des enseignants selon le genre (pondéré).....	36
Tableau 18 : Résultats des enseignants par niveau d'éducation et par genre (pondéré)	37
Tableau 19 : Résultats de régressions : Évaluations des enseignants.....	38
Tableau 20 : Résultats moyen (en %) des évaluations des élèves de 4 ^{ème} année (pondéré) ...	40
Tableau 21 : Résultat des élèves, détaillés par matières (pourcentage) (pondéré).....	43
Tableau 22 : Fréquentation du préscolaire formel et traditionnel (en pourcentage) (pondéré).....	45
Tableau 23 : Résultats moyen des élèves, selon le genre et la matière d'évaluation (pondéré).....	46
Tableau 24 : Déterminants des performances des élèves, selon les matières d'évaluation.....	51
Tableau 25 : Pourcentage d'écoles publiques incomplètes par Wilaya, au sein de l'échantillon.....	53
Tableau 26 : Caractéristiques des écoles publiques complètes et incomplètes (au sein de l'échantillon)	55
Tableau 27 : Résultats des évaluations des élèves de 4 ^e année selon le statut d'incomplétude de l'école au sein de l'échantillon (pourcentage).....	56
Tableau 28 : Caractéristiques des directeurs d'établissements (pourcentage) (pondéré)	57
Tableau 29 : Gouvernance interne (pourcentage) (pondéré).....	58
Tableau 30 : Gouvernance externe (pourcentage) (pondéré).....	58
Tableau 31 : Gouvernance sociale (pourcentages) (pondéré)	59
Tableau 32 : Principales contraintes au bon fonctionnement de l'école (pourcentages) (pondéré).....	60
Tableau 33 : Comparaison des résultats IPSE entre pays (écoles publiques seulement) (pondéré).....	63

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Relations de redevabilité entre les citoyens, les prestataires de service et les décideurs politiques.....	11
Graphique 2 : Taux d'absence de la classe, selon le milieu et secteurs (pondéré)	22
Graphique 3 : Localisation des enseignants lors de la visite inopinée	22
Graphique 4 : Motifs d'absence des enseignants (en pourcentage du total d'absence, pondéré)	24
Graphique 5 : Lieu où se trouvaient les enseignants selon la présence du directeur (pondéré).....	25
Graphique 6 : Lieu où se trouvaient les enseignants selon l'absence du directeur (pondéré)	25
Graphique 7 : Sensibilité des niveaux de connaissance minimale des enseignants aux seuils minimum (proportion des professeurs versus seuil minimum) (pondéré).....	32
Graphique 8 : Profil académique des enseignants à l'école fondamentale, selon le secteur.....	35
Graphique 9 : Résultat des élèves selon la fréquentation du préscolaire et des écoles coraniques (pondéré).....	46
Graphique 10 : Résultats moyen des élèves selon les régions en français, arabe et mathématiques (pondéré)	47
Graphique 11 : Proportion des élèves en dessous et au-dessus de 50% en français, arabe et mathématiques, selon le secteur privé et public (pondéré).....	48
Graphique 12 : Dispersion des résultats des élèves en français, arabe et mathématiques selon le secteur privé et public (pondéré).....	49

REMERCIEMENTS

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Les Indicateurs de prestation de services d'éducation (IPSE) fournissent un ensemble de mesures pour comparer la performance des prestations de service en éducation. Ils visent à permettre d'identifier la source des contraintes pour la provision de services d'éducation fondamentale de qualité et à suivre les progrès à travers le temps et entre pays. Globalement, les IPSE visent à éclairer les différentes parties prenantes dans leurs prises de décision et à améliorer les services rendus en éducation.

Les IPSE, utilisés depuis 2010 dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du nord, ont permis d'évaluer la qualité des services offerts au niveau des établissements scolaires dans le cycle fondamental. L'enquête, objet du présent rapport, est organisée pour la deuxième fois en Mauritanie après celle de 2017. Sa mise en œuvre, financée sur fond Banque Mondiale, a été confiée à l'Agence Nationale de la Statistique et de l'Analyse Démographique et Economique (ANSADE) en étroite collaboration avec la Cellule Nationale d'Évaluation (CNE).

La phase de terrain de cette enquête IPSE réalisée du 15 avril au 29 mai 2022 a touché 303 écoles fondamentales dont 48 au niveau privé sur le territoire national, ainsi qu'auprès d'un échantillon composé de 2125 enseignants pour mesurer l'absentéisme, de 1454 enseignants afin d'évaluer leurs connaissances, et de 3005 élèves de 4^{ème} année en vue d'évaluer leurs acquis scolaires.

En plus de la gouvernance et les acquis scolaires des élèves, ce rapport présente les informations relatives à (i) la disponibilité d'intrants de base, tels que les manuels scolaires, le matériel didactique et les infrastructures (telles que les installations sanitaires et la luminosité), (ii) l'effort des enseignants, (iii) leurs connaissances et leurs compétences pédagogiques.

Principaux résultats

La mesure des indicateurs de prestation de service en éducation (IPSE) est présentée au niveau national, en fonction du statut de l'école (public/privé) et du milieu (urbain/rural). Les poids d'échantillonnage sont pris en compte afin d'inférer les constats issus de l'analyse. Les indicateurs d'intrant sont d'abord présentés, suivis des efforts et des niveaux de connaissance des enseignants. La qualité des apprentissages est évaluée à partir des acquis scolaires des élèves en langues et en mathématiques en plus du raisonnement non verbal.

1. Disponibilités d'intrants à l'école

La disponibilité d'intrants à l'école est mesurée à l'aide de quatre indicateurs principaux, la disponibilité minimale de matériel didactique, la disponibilité minimale d'infrastructure, la proportion des élèves avec manuels, et le ratio élèves par enseignant observé. Ces indicateurs sont construits sur la base des données recueillies lors d'une visite d'école comportant entre autre une séance d'observation effectuée dans une classe de 4^{ème} AF.

- *Disponibilité minimale de matériel didactique*

45,1% seulement des classes de 4^{ème} année disposent du matériel didactique minimal pour les élèves en 2022. Le privé bénéficie d'un léger avantage par rapport au public.

- *Disponibilité minimale d'infrastructures*

Seulement 18,6% des écoles disposent d'infrastructure minimale définie comme étant la disponibilité de toilettes fonctionnelles pour les élèves et suffisamment de lumière dans la salle de classe. Un avantage de 34 points de pourcentage est observé du côté du privé.

- *Proportion des élèves avec manuel*

En moyenne, seulement 16,2 % des élèves du public ont accès à un manuel scolaire contre 44,6% dans le secteur privé.

- *Ratio élèves par enseignant*

Le ratio élèves par enseignant dans les classes de 4^{ème} AF observées est de 36,9 à l'échelle nationale. Ces ratios sont plus élevés au niveau du public et en milieu urbain en particulier.

2. Efforts des enseignants

L'effort des enseignants est mesuré à travers (i) le taux d'absence de l'école, (ii) le taux d'absence de la classe et (iii) le temps d'enseignement par jour.

- *Taux d'absence de l'école et taux d'absence de la classe*

Parmi les enseignants choisis aléatoirement lors de la 1^{ère} visite, 11,6% ont été absents de l'école pendant la visite inopinée. La prise en compte des enseignants présents à l'école mais pas en classe, la proportion s'élève à 23%. Les écoles publiques accusent un taux d'absence de la classe d'environ 24%, dépassant de 13 points de pourcentage celui des écoles privées. L'absence des enseignants de l'école augmente de 18,4 points de pourcentage allant de 17,8% à 36,2% en l'absence du directeur.

- *Temps d'enseignement quotidien*

La prise en compte du temps effectif d'enseignement a permis de constater que les élèves de 4^{ème} AF bénéficient en moyenne de 3 heures et 4 minutes d'enseignement par jour. Dans les écoles publiques, le temps d'enseignement quotidien effectif est de 3 heures et 2 minutes, ce qui correspond à 1 heure et 36 minutes d'enseignement de moins par jour que ce qui est prévu officiellement.

3. Compétences des enseignants

Pour que l'on juge que l'enseignant dispose de « connaissance minimale » dans une discipline, il faut qu'il obtienne une note équivalente à 80% ou plus du total des points affectés à cette matière. Un déficit notoire est constaté chez la majorité des enseignants évalués en matière de connaissances académiques et de compétences pédagogiques.

En français, aucun enseignant n'a obtenu une note équivalente à 80% ou plus du score global.

En arabe, seulement 6,6% d'enseignants ont atteint le seuil de compétence désiré (80% ou plus).

En mathématiques, quoique peu satisfaisants, les résultats sont relativement meilleurs où 11,2% des enseignants testés ont obtenu une note égale ou supérieure à 80% du score global.

Au niveau agrégé, la note combinée français-mathématique ou arabe-mathématique, moins de 1% des enseignants ont obtenu 80% ou plus du score global du français-Mathématiques et 5,5% ont atteint ce niveau en arabe-Mathématiques.

En ramenant la barre du seuil minimal à 70% du score global de la discipline testée, les proportions d'enseignants ayant atteint ce seuil deviennent : 21,7% en mathématiques, moins de 1% en français et 21% en arabe.

4. Acquis scolaires des élèves

Connaissances des élèves

En moyenne l'élève de la 4^{ème} AF parvient à réaliser 54,3% du score global en arabe, ceux ayant subi le test en français, n'arrivent pas à obtenir au-delà de 12% du total des points. En mathématiques et en raisonnement non verbal, les scores moyens sont respectivement de 34,6 et 61,3 %.

Le secteur public présente en moyenne des résultats nettement plus faibles dans toutes les disciplines testées où les écarts sont tout particulièrement marqués en français (10,4% contre 40,8 %).

Au niveau désagrégé, la comparaison des résultats selon deux seuils de réussite correspondant respectivement aux scores supérieurs ou inférieurs à 50% de la note globale montre que :

- En mathématiques, 48% des élèves du privé réalisent 50% ou plus du score global contre 19% seulement pour les élèves provenant des établissements publics ;
- En français, cet écart est plus marqué où 45% environ des élèves du privé se situent au niveau supérieur de réussite contre 5,5% seulement pour leurs collègues du public ;

- En arabe, la proportion des élèves du public (58%) se situant au niveau supérieur de réussite est largement plus importante que celles observées en mathématiques et en français. Toutefois, le privé reste dominant avec un avantage de 16 points de pourcentage.

Principaux déterminants des performances des élèves

Afin de mieux cerner les facteurs associés aux déterminants de la performance des élèves une analyse multi variée a été opérée, donnant lieu aux tendances ci-après :

- Les filles réalisent des performances moindres comparativement aux garçons dans les trois disciplines testées ;
- Les élèves plus âgés présentent des résultats significativement plus faibles en français et en mathématiques ;
- La fréquentation du préscolaire formel, qui reste toutefois limitée (8.5%), présente un avantage dans les différentes disciplines ;
- La fréquentation de l'école coranique impacte positivement les acquis scolaires dans toutes les disciplines particulièrement en arabe ;
- La prise du petit déjeuner favorise l'apprentissage des élèves en langues et en mathématiques ;
- Le fonctionnement de la classe en mode multigrade défavorise les acquisitions scolaires ;
- Les élèves scolarisés dans des écoles privées progressent mieux comparativement à leurs collègues du public ;
- Les élèves scolarisés dans les écoles rurales réalisent des performances moindres comparativement à leurs collègues en milieu urbain.

5. Gouvernance et gestion scolaire

Structure de l'école

Parmi l'échantillon d'écoles fondamentales de l'enquête IPSE, on retrouve 42 écoles publiques incomplètes, soit 16,5% des écoles publiques au niveau de l'échantillon. En élargissant la définition de l'incomplétude de l'offre scolaire par l'intégration de la problématique de sous-effectifs des enseignants qui entrave l'offre scolaire, la proportion atteint 39,6% du total des écoles de l'échantillon. Il importe de signaler que les élèves issus des écoles incomplètes ou contraintes (affectées par un déficit enseignant) ont des niveaux de performances moindres par rapport à leurs collègues en référence.

Gouvernance interne.

Caractéristiques des directeurs d'écoles

- Le poste de directeur d'école est presque exclusivement réservé aux hommes qui représentent 91%. Les femmes sont un peu plus représentées au sein des écoles privées où elles occupent 18.8% des postes de directeur ;
- Par rapport au niveau d'instruction, 23% des directeurs d'établissements ont le BEPC comme plus haut diplôme, 45% le Baccalauréat et 32 % détiennent des diplômes académiques supérieurs ;
- Par rapport au statut de l'école, les directeurs œuvrant dans le secteur privé sont en moyenne plus diplômés que ceux opérant dans le secteur public. En effet, 57.6% des directeurs au privé détiennent des diplômes supérieurs au baccalauréat contre 31% dans le public ;

- En matière de perfectionnement professionnel, seul 40,3% des directeurs déclarent avoir bénéficié de formations relatives à la gestion d'établissements scolaires. Par rapport à la durée de la formation, 6% seulement ont bénéficié de plus de 5 jours ;
- Aux charges administratives des directeurs s'ajoute l'enseignement en classe pour 60,8% d'entre eux ;

Gestion interne de l'école

- L'absentéisme des enseignants est toujours renseigné à l'aide de registres papiers conservés par le directeur de l'école. Près de 88% des directeurs d'écoles au sein de l'échantillon ont enregistré au moins une absence d'un enseignant au cours de la semaine précédant l'enquête ;
- En cas d'absence d'enseignants, 33,6% des directeurs rapportent avoir eu recours à un enseignant remplaçant. Cette pratique de prise en charge des élèves par des enseignants remplaçants lors de l'absence des enseignants titulaires est adoptée plus fréquemment dans les écoles privées que dans les écoles publiques (respectivement 45,5% contre 33%) ;
- Les directeurs ont indiqué avoir tenu au cours de l'année scolaire des réunions avec trois enseignants en moyenne relatives à la performance des enseignants. Ce nombre est doublé dans les écoles privées 7 contre 3. Par contre 27,7% des directeurs déclarent n'avoir tenu aucune rencontre.

Gouvernance externe

- Seul 20% des directeurs d'écoles déclarent avoir reçu une visite d'inspection, au cours des cinq dernières années, portant sur le fonctionnement de l'école. Pour 7 visites sur 10, les inspecteurs ont tenu des rencontres avec les enseignants et pour 3 visites sur 10, des rencontres avaient eu lieu avec les APE/CGE.
- Au cours de l'année scolaire en cours, 2 visites d'inspection pédagogiques ont été effectuées en moyenne par établissement. Ces visites sont plus fréquentes en milieu urbain. Parmi les enseignants visités, 12% seulement ont bénéficié d'échange avec les inspecteurs sur le contenu de leurs rapports d'inspection.
- Par ailleurs, il convient de noter que 9% des enseignants déclarent n'ayant jamais reçu aucune visite d'inspection au cours de leurs carrières.

Gouvernance sociale

La présence des associations des parents d'élèves (APE) est presque généralisée dans les écoles fondamentales au niveau national, notamment au niveau du secteur public où elles contribuent au financement des travaux d'entretien dans les écoles (ex. salles de classes, tables bancs). Elles sont impliquées aussi dans le suivi de l'absentéisme des enseignants, notamment en milieu rural. Par ailleurs, il convient de signaler que la présence des comités de gestion des établissements est relativement récente et bénéficie d'une importance particulière de la part du département de l'éducation.

Contraintes

Les contraintes les plus fréquemment soulevées pointent en premier lieu des insuffisances au niveau des infrastructures adéquates (25,5%), l'implication des parents (17%) en plus de la disponibilité du matériel didactiques (11,2%). Egalement, le manque du personnel administratif qualifiés et des ressources financières suffisantes ont été soulevées comme étant des contraintes au bon fonctionnement des établissements.

6. Evolution des Indicateurs IPSE

Au niveau national : 2017 à 2022

Disponibilité des intrants

A l'exception des infrastructures minimales ayant connu une dégradation de 3 points par rapport à 2017, une amélioration, qui reste toutefois modeste, est constatée au niveau des autres intrants. Les améliorations constatées sont de l'ordre de 3 points de pourcentage pour la possession du manuel scolaire, 9 points pour la disponibilité du matériel didactique. Egalement, le Ratio élèves/enseignant observé a connu une diminution de 2 points.

Pour sa part, l'absentéisme des enseignants a connu un léger recul aussi bien au niveau de l'école qu'au niveau de la classe. S'agissant du temps effectif d'enseignement, une augmentation quotidienne de 36mn a été enregistrée à l'avantage des élèves en 2022.

Connaissances des enseignants

Le niveau de connaissance, mesuré à travers la proportion des enseignants ayant atteint le niveau désiré en français et en mathématiques, reste toujours catastrophique (0,4% en 2017 contre 0,1% en 2022). S'agissant des résultats de l'arabe et des mathématiques également combinés, bien qu'inquiétants, les scores ont connu toutefois, une amélioration de l'ordre de 6 points de pourcentage (0,1% en 2017 contre 5,7% en 2022).

Apprentissage des élèves

Au niveau national, comparativement à la situation de 2017, les résultats reflètent une légère amélioration en arabe (3,5 points) résultant pour l'essentiel d'une augmentation de 6 points au niveau du public urbain et du privé.

Cependant, les niveaux en français ont connu une dégradation de l'ordre de 4 points de pourcentage (12 contre 16,3 %). En ce qui concerne les mathématiques la situation est restée inchangée au niveau national avec toutefois une augmentation de 6 points du côté du privé.

Au niveau régional :

Disponibilité des intrants

A l'exception du taux d'encadrement ayant connu une amélioration caractérisée par un Ratio élèves/enseignant en deçà de cinq points par rapport aux pays en référence, la valeur des autres intrants restent en deçà de la moyenne régionale.

Effort des enseignants

Par rapport à l'absentéisme, la situation en Mauritanie ne semble pas préoccupante comparativement au groupe de référence avec un taux d'absence à l'école et de la classe respectivement en deçà de 8 et 18 points de pourcentage comparativement à la moyenne régionale. Cependant, le temps effectif d'enseignement quotidien reste en moyenne en deçà de 45 mn par rapport à la moyenne régionale.

Connaissances des enseignants

Le niveau des connaissances des enseignants en français et en mathématiques reste très préoccupant avec moins de 1% d'entre eux ayant réalisé 80% ou plus du score combiné du français et des mathématiques. Faut-il rappeler qu'au niveau des pays comparateurs, cette proportion varie de 0 à 34,8% avec une moyenne de 12,5%.

Par rapport aux scores d'arabe et des mathématiques combinés, 5.7% seulement des enseignants ont pu atteindre le seuil désiré correspondant à 80% ou plus du score global. Cette situation rejoint celle du Maroc, seul pays introduisant l'arabe.

Apprentissage des élèves

La comparaison des acquis scolaires des élèves en langues et en mathématiques avec les pays en référence montre :

Un niveau préoccupant en français et en mathématiques caractérisé par un score moyen nettement inférieures à la moyenne des pays en référence (22,7% contre 45,4%). Le score moyen national est tiré vers le bas par celui du français où l'élève moyen réalise 12% seulement de la note.

Pour l'arabe et les mathématiques combinés, bien que les résultats soient nettement meilleurs comparativement aux scores moyens du français et des mathématiques, ils restent toutefois en deçà des acquis des élèves marocains (43 contre 59%).

Par rapport aux compétences en mathématiques, l'élève Mauritanien réalise en moyenne 33,8% du score global affichant un recul de 11,4 points de pourcentage par rapport à la moyenne régionale.

INTRODUCTION

1. L'Agence Nationale de la Statistique et de l'Analyse Démographique et Economique (ANSADE) en partenariat avec la Direction des Projets Education-Formation (DPEF) et la Cellule Nationale d'évaluation du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Réforme du Système Educatif (MENRSE), a lancé une enquête visant à évaluer la prestation des services d'éducation de base en Mauritanie.
2. L'enquête IPSE vise à évaluer la qualité des services d'éducation au niveau fondamental, à éclairer les différentes parties prenantes dans leurs prises de décisions en vue d'améliorer les services rendus en éducation en Mauritanie. Les résultats issus de cette enquête devraient ainsi permettre aux responsables du secteur éducatif (i) de prendre des décisions d'orientation stratégique, (ii) d'élaborer des mesures correctives et (iii) d'améliorer la prestation des services.
3. La collecte des données de l'enquête sur les Indicateurs de Prestation de Services (IPSE) en éducation s'est déroulée en milieu rural et urbain avec une représentativité nationale, auprès de 303 écoles publiques et privées au niveau fondamental sur tout le territoire national, du 15 avril au 29 mai 2022.
4. Dans chaque école, un cours d'arabe, de français ou de mathématiques d'une classe de 4^{ème} année a été observé. Dix élèves ont été choisis aléatoirement au sein de chaque classe ; ainsi les compétences en langue et en mathématiques de 3005 élèves ont été évaluées. De même, 1454 enseignants ont été testés en langues (français ou arabe), en mathématiques et en pédagogie. Par ailleurs, 2125 enseignants ont été choisis aléatoirement lors de la première visite afin d'apprécier, lors d'une seconde visite inopinée le niveau d'absentéisme à l'école et en classe.
5. Les indicateurs IPSE fournissent un ensemble de mesures pour comparer la performance des écoles et visent à identifier les sources de contraintes au niveau des services d'éducation de qualité. L'analyse se focalise sur les indicateurs qui reflètent le niveau et la qualité des services d'éducation fondamentale, particulièrement les intrants, l'effort et la compétence des enseignants.
6. En visitant et en observant les écoles, l'enquête IPSE cherche à présenter une image du système de l'éducation fondamentale tel que vécu par les utilisateurs en donnant une perspective sur les ressources humaines et matérielles ainsi que les services disponibles pour les citoyens dans un point donné du temps (un jour donné). L'enquête IPSE est ainsi complémentaire aux enquêtes internationales sur les acquis (i.e. TIMSS, PIRLS, etc.), de même qu'aux enquêtes auprès des ménages, du fait qu'elle cible l'offre des services et non la demande ou l'utilisation de ces services.
7. L'enquête comprend un module d'évaluation des élèves de 4^{ème} année en français, en mathématiques et en raisonnement, de même qu'un module d'évaluation des enseignants en français, en mathématiques et en pédagogie. Ces modules ont été adaptés aux spécificités du système éducatif national avec l'ajout entre autres de modules d'évaluation des acquis en langue arabe pour les élèves et les enseignants. Les instruments d'enquête tiennent également compte des mécanismes de gouvernance au sein des écoles pour une redevabilité interne, externe et sociale.
8. Depuis leur création en 2010, les IPSE ont été utilisés dans plus d'une douzaine de pays en Afrique et ont permis d'identifier une série de contraintes dans la fourniture des services d'éducation

et les comportements des prestataires. Ces outils ont permis entre autre de révéler des problèmes d'absentéisme persistant dans des contextes différents selon les pays. Ceci a amené les décideurs publics à renforcer le rôle des comités des parents afin qu'ils supervisent la présence des enseignants, à rendre plus fréquentes les visites scolaires des inspecteurs et à mettre en place différents incitatifs pour les enseignants.

9. Ce rapport analytique présente les résultats de l'enquête IPSE en Mauritanie, en particulier les indicateurs et sous-indicateurs IPSE selon le milieu (rural, urbain), le secteur (public, privé) et les wilayas (régions). Des analyses examinant les compétences des enseignants et les différences dans les apprentissages des élèves selon le genre, le milieu et le secteur, sont présentées.

10. Ce rapport est organisé comme suit. La première section présente le contexte de l'enquête ainsi que l'organisation du système scolaire mauritanien. La deuxième section décrit la méthodologie de l'enquête IPSE, la perspective et le cadre d'analyse sous-tendant les indicateurs IPSE en éducation. La troisième section porte sur les principaux résultats de l'enquête, pour les différents indicateurs au niveau national, selon le secteur et le milieu. La quatrième section présente les résultats des évaluations des apprentissages des élèves de 4^{ème} année en langues (français, arabe), en mathématiques et en raisonnement ainsi que l'analyse de certains déterminants de l'apprentissage scolaire. La section cinq présente également certains résultats sur la gouvernance et la gestion scolaire. La section six compare les résultats en Mauritanie avec ceux obtenus dans les pays africains ayant participé à l'enquête. Pour sa part la section sept synthétise les principaux résultats issus de l'analyse.

I. CONTEXTE

11. Située au Nord-Ouest de l'Afrique, la République Islamique de Mauritanie s'étend dans l'Ouest du Sahara au bord de l'Océan Atlantique sur un territoire de 1 037 000 km², entre le Maroc et l'Algérie au Nord, le fleuve Sénégal au Sud, et le Mali à l'Est. Sa population est estimée à 4.372037 habitants, dont 48% vivent en milieu urbain ; la densité de la population de 4,2 habitants/km² est l'une des plus faibles en Afrique. On observe une forte pression démographique de nature à accentuer la demande scolaire. Ainsi, les jeunes de moins de 15 ans représentent 44,4% de la population (RGPH, 2013) ; cette tranche d'âge connaît une croissance plus forte que les autres groupes d'âge (tableau 1).

Tableau 1 : Évolution de la population totale et celle en âge scolaire, 2000-2022 (Recensement et projection)

Age	2000	2013	2022
3-5 ans	239 011	346 650	349126
6-11 ans	411 783	589 949	687595
12-15 ans	232 892	325 205	444975
Population totale	2 508 159	3 537 368	4372037

Source : ANSADE 2022.

12. Selon le rapport de la banque mondiale sur l'économie mauritanienne, le pays a affiché un PIB de 8,23 Mds USD fin 2021, avec une économie peu diversifiée et vulnérable aux chocs externes. L'économie mauritanienne est structurellement volatile du fait de sa forte dépendance aux secteurs extractifs (fer, or, cuivre) et de la pêche.

13. Cependant, le tableau 2 indique une augmentation importante du budget de l'éducation, en passant de 3,88 Mds MRU en 2014 à 6,42 Mds en 2021, soit une augmentation de 65,5%. Toutefois, le budget de fonctionnement représente 99,7% du budget total de l'éducation en 2014 et de 97,1% en 2021.

Tableau 2 : Évolution des dépenses de fonctionnement de l'éducation nationale (MEN), 2014-2021 (et d'investissement du Ministère en milliards de MRU)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Budget total du MEN	3,88	4,37	4,77	4,57	4,66	5,19	5,79	6,42
dont :								
Fonctionnement	3,87	4,35	4,74	4,53	4,63	5,15	5,71	6,24
Investissement	0,01	0,02	0,02	0,04	0,03	0,04	0,08	0,18
% Dépenses courantes d'éducation/PIB	1,9%	2,2%	2,1%	1,9%	1,7%	1,7%	1,8%	1,7%

Source : ANSADE 2022

1.1. Secteur de l'éducation en Mauritanie

14. La Mauritanie a réalisé des progrès en matière d'accès à l'éducation dans les dernières années : le taux net d'inscriptions à l'école fondamentale a cru de 79,2% à 84,4% entre 2015 et 2019 (Annuaire stat. scolaire 2019). De plus, le pays a atteint l'objectif d'égalité des genres à l'école fondamentale fixé par les Objectifs de développement du millénaire. Toutefois, des contraintes importantes subsistent, notamment quant à l'inclusion, la rétention et la qualité des apprentissages.

15. La fréquentation scolaire est fortement liée au bien-être économique en premier lieu et subsidiairement au genre. Le risque d'être non scolarisé dans un groupe d'enfants âgés de 6 à 15 ans est plus faible chez les garçons (21%) que chez les filles (23%), avec un écart toutefois modéré de seulement 2 points de pourcentage. Cet écart est par contre de 8 points de pourcentage entre les enfants en zone urbaine et les enfants en zone rurale au détriment des seconds. Et il est beaucoup plus grand entre le quintile le plus pauvre et le plus riche (22 points de pourcentage).

16. Par ailleurs, les filles représentent plus de la moitié des enfants non scolarisés (54%). En particulier, 72% des enfants de 6-15 ans non-scolarisés dans le secteur formel sont des enfants vivant en milieu rural. Par ailleurs, plus du tiers (35%) des enfants non scolarisés appartiennent au quintile de population le plus pauvre.¹

17. Globalement, parmi les enfants en âge d'aller à l'école fondamentale, seulement 42% achèvent le cycle fondamental. Ce taux est dû essentiellement à l'accès relativement faible et à la forte déperdition scolaire (MAED 2015, p. 40). De plus, les résultats pédagogiques dans le cadre d'évaluations nationales et internationales des élèves du fondamental sont faibles et en recul au cours des deux dernières décennies, en particulier en mathématiques et en français (CNE).

1.2. Offre éducative en Mauritanie

18. En plus de la réforme éducative en cours de mise en œuvre, la Mauritanie a connu depuis l'indépendance, cinq réformes du système éducatif, axées principalement sur la place accordée aux langues d'enseignement.

19. De 1979 à 1999, le système scolaire fut divisé en un double système d'enseignement au niveau linguistique donnant lieu à un double enseignement bilingue et arabophone. Depuis 1999, la Mauritanie s'est engagée dans un système unifié bilingue arabo-français, dans lequel les disciplines littéraires et les sciences humaines (i.e. histoire-géographie, éducation civique, philosophie, instruction religieuse, arabe...) sont enseignées en arabe, alors que les disciplines scientifiques (i.e. mathématiques, sciences naturelles, sciences physiques...) sont enseignées en français.

¹ RESEN 2015.

20. La mise en œuvre de cette réforme a été soutenue par un Programme National de Développement du Système Educatif (PNDSE I et II). Au cours de cette période, les politiques d'éducation ont mis l'accent sur l'éducation fondamentale universelle. L'éducation préscolaire n'a pas constitué une priorité du gouvernement, malgré son impact positif sur les capacités cognitives des enfants.

21. Le système d'éducation formel comprend les composantes suivantes : l'enseignement préscolaire (pour les enfants de 4-5 ans), l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

22. Le préscolaire est offert essentiellement par le secteur privé principalement présent dans les milieux urbains. Sa fréquentation reste faible et limitée pour l'essentiel à Nouakchott et à Nouadhibou.

23. L'enseignement fondamental d'une durée de 6 ans est dominé par le secteur public qui représente environ 84% de la population scolaire. Le secteur privé, en forte expansion, occupe une place prépondérante dans les principaux centres urbains. A Nouakchott et à Nouadhibou en particulier, près de 46% des élèves fréquentent le secteur privé (annuaire statistiques scolaires 2019-2020).

24. L'enseignement secondaire du premier cycle (collège) d'une durée de 4 ans actuellement² est également dominé par le secteur public avec un secteur privé en pleine expansion. Les écoles privées se concentrent dans les zones urbaines. La qualité de l'enseignement varie selon les secteurs privés et public, et le milieu de résidence.

25. L'enseignement secondaire du second cycle (lycée) d'une durée de 3 ans est aussi dominé par le secteur public. La qualité de l'enseignement présente de fortes disparités notamment entre secteur privé urbain en croissance et secteur public. Le cycle de l'enseignement secondaire conduit au diplôme de baccalauréat dans les séries : littéraires (originelles, modernes), scientifiques (maths, sciences naturelles) et technique.

26. L'enseignement supérieur présente également une structure duale publique-privée. L'enseignement supérieur public est composé de filières généralistes à accès libre et des filières sélectives (ex. écoles d'ingénieurs, médecine,). L'offre privée est limitée à Nouakchott.

27. De même, l'enseignement professionnel présente également une structure duale. L'offre privée est limitée aux zones urbaines et centrée principalement sur les filières liées au secteur des services.

28. Parallèlement au système d'éducation formelle, il existe un système informel religieux, en particulier les écoles coraniques et les mahadras. Ces écoles dispensent un enseignement portant sur les fondements de l'Islam et de la morale aux enfants de 5 à 18 ans, ainsi qu'aux adultes. Les écoles coraniques constituent, entre autres, une forme de préscolarisation puisqu'elles sont fréquentées par les enfants en bas âge, alors que les mahadras fournissent des

² La réforme en cours de mise en œuvre réduit le nombre d'années au collège à trois ans

enseignements approfondis en sciences Islamiques et en langue arabe sous la tutelle du Ministère des Affaires Islamiques et de l'Enseignement Originel.

1.3. Structures de gouvernance du système d'éducation

29. Les structures de gouvernance du système éducatif mauritanien ont été opérationnalisées dans le cadre d'une gouvernance décentralisée à trois niveaux. Les structures centrales du Ministère de l'Éducation Nationale et de la réforme du système éducatif (MENRSE) sont chargées de l'élaboration et la mise en œuvre de la politique du Gouvernement.

30. A un second niveau, les Directions Régionales de l'Éducation Nationales (DREN) sont chargées de la mise en œuvre de la stratégie d'éducation au niveau régional. Les Inspections Départementales, sous la tutelle des DRENS, sont chargées de superviser les services administratifs et pédagogiques au niveau des Moughataas.

1.4. Évaluations nationales et internationales³

31. L'évaluation des apprentissages scolaires au cycle fondamental est effectuée par différentes structures du MENRSE au niveau national. La Direction des examens organise des concours et examens nationaux, en particulier le concours d'entrée en 1ère année du secondaire, de même que les examens du BEPC et du BAC. De plus, la Cellule Nationale de l'Évaluation (CNE) organise de façon ponctuelle des évaluations des acquis scolaires et des évaluations longitudinales visant à identifier les déterminants des performances scolaires.

32. En plus de ces évaluations nationales, la Mauritanie a participé à des évaluations régionales et sous-régionales (PASEC⁴ et SDI).

1.5. Principaux résultats issus des évaluations nationales et régionales

Acquis des élèves :

33. En dépit des niveaux de scolarisation relativement élevés, le niveau des acquis des élèves reste préoccupant. Ainsi, les résultats des évaluations conduites depuis 2003, révèlent un niveau des apprenants en baisse constante. De même, l'évaluation des acquis (des élèves des 3èmes et 5èmes années du fondamental) réalisée en 2014 a révélé un niveau très faible en langues et en mathématiques. Cette faiblesse des acquis s'accompagne d'un niveau d'hétérogénéité élevé aussi bien au niveau des élèves qu'au niveau des wilayas.

34. L'évaluation portant sur les indicateurs de prestation de services en éducation (IPSE), organisée en 2017 a également décelé des lacunes substantielles dans les apprentissages des élèves. En moyenne l'élève de 4ème AF parvient à réaliser 34,4 % du score global en mathématiques, 50,8% en arabe et à peine 16,3% du total des points en français. Ces chiffres cachent des niveaux d'hétérogénéité importants entre groupes d'élèves selon le statut de l'école (public, privé). Le secteur public présentant des résultats moyens nettement plus faibles dans

³ Les principales informations de cette sous-section sont tirées des diagnostics sectoriels RESEN de 2010 et 2015. ⁴ Conférence des ministres de l'éducation des États et gouvernements de la francophonie

toutes les disciplines. Les écarts sont tout particulièrement marqués en français alors que les élèves de la 4ème AF fréquentant les écoles privées présentent un résultat moyen de 29,5 points de pourcentage supérieur aux élèves du secteur public. Les écarts sont également marqués en langue arabe et en mathématiques où les élèves du secteur privé ont obtenu respectivement 19,6 et 12,9 points de pourcentage de plus que les élèves du public.

35. L'évaluation portant sur les acquisitions scolaires des élèves de la première année du fondamental, organisée en 2021, a pour sa part révélée qu'en moyenne, l'élève réalise 48 et 63,3% respectivement de la note globale en arabe et en mathématiques avec également des niveaux d'hétérogénéité importants dans les acquisitions scolaires.

Une catégorisation des scores en quatre niveaux de réussite a montré que 58,3 et 28,5% des élèves se situent respectivement aux niveaux de performance considérés faibles en arabe et en mathématiques.

L'analyse des scores par wilaya a révélé des disparités importantes en termes d'acquisitions scolaires dans les deux disciplines testées.

Au niveau désagrégé, l'analyse a permis de déceler les items les moins réussis.

En arabe :

- 24,5 et 60% des élèves ont respectivement des difficultés à distinguer ou prononcer plus de 4 lettres sur 6.
- Plus de 50% des élèves éprouvent des difficultés à la lecture des mots usuels. De même, 65,7% environ ne parviennent pas à lire des phrases courtes.
- 73,6% des élèves ont des difficultés à lire un texte court. Egalement, plus de 3 élèves sur 4 trouvent des difficultés à comprendre un texte simple.
- Seuls 56% des élèves disposent des niveaux de compétences requis en expression orale ;
- Un élève sur quatre n'est pas en mesure d'écrire au-delà d'une seule lettre parmi la liste proposée. De même, 40,6% des élèves ne sont pas à même d'écrire plus d'un seul mot parmi ceux ayant été présentés.

En Mathématiques :

- 20% des élèves ne parviennent pas à identifier les chiffres compris entre 0 et 9. De même, 36,6% ne sont pas à même de lire les nombres appartenant à l'intervalle 10 à 15 ;
- 27,7% des élèves ne parviennent pas à transformer en chiffres deux nombres sur trois écrits en lettres ;
- 54,2 et 63,6% des élèves ne disposent pas des compétences requises en matière d'addition et de soustraction des nombres ;
- 91% des élèves ont réussi les questions portant sur la comparaison des tailles (échelle) et sur la capacité de compter. Cependant, la réussite est moins importante, avec un taux de 67%, quand il s'agit de la capacité de l'élève à effectuer mentalement une soustraction ou discerner les deux concepts d'entrée et de sortie.

Compétences des enseignants :

36. Les résultats des évaluations nationales ont toujours révélé des insuffisances notamment en langues et en mathématiques.

37. L'enquête réalisée par le Ministère de l'Éducation Nationale en juillet 2007, a porté en partie, sur l'évaluation de l'ensemble du personnel enseignant du Fondamental en langues (arabe et français) et en mathématiques. Les principaux résultats issus de l'évaluation montrent que la proportion des enseignants capables de dispenser correctement des cours est de 43,10% en arabe, 17,10% en français et moins de 14% en mathématiques.

38. Au niveau régional, les résultats issus de l'étude SDI/IPSE⁴ menée en 2017 ont révélé des lacunes chez les enseignants, tant en termes d'acquisition qu'au niveau des pratiques pédagogiques. Ainsi, il a été constaté que le niveau de connaissance minimal des enseignants s'avère peu probant et des lacunes très substantielles sont observées dans la maîtrise des langues et des mathématiques. On observe ainsi que moins de 1% des enseignants a obtenu une note supérieure ou égale à 80% dans l'évaluation en français ou en arabe, un seuil estimé correspondre au niveau des connaissances minimales requis pour que l'enseignant soit performant. Les résultats en mathématiques ne sont que très légèrement supérieurs alors qu'à peine 1 enseignant sur 21 obtient une note égale ou supérieure à 80 pourcent du score global.

Les faibles niveaux de connaissance minimale des enseignants et plus généralement les contraintes à la qualité des prestations de service d'éducation observés par les indicateurs IPSE se traduisent par des lacunes substantielles dans les apprentissages des élèves.

L'évaluation des performances des enseignants du fondamental, réalisée en 2021, en langues, en mathématiques et en pédagogie a montré que la proportion des enseignants ayant atteint le niveau requis pour l'enseignement des contenus disciplinaires au niveau du fondamental est :

En arabe de 66% en filière arabe et 48% pour la filière bilingue ;

En français de 48% pour la filière « français » et 14.3% en filière bilingue ;

En mathématiques de 42.7% en filière arabe, 36.6% en filière bilingue et 58.1% en filière « Français ».

► 4 Indicateurs de Prestation de service en Éducation

II. METHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE

39. Cette section présente la méthodologie de l'enquête, en particulier la perspective et le cadre d'analyse sous-tendant les indicateurs IPSE en éducation. Les instruments de l'enquête ont été passés en revue de même que les adaptations effectuées pour le contexte mauritanien et l'échantillon de l'enquête.

2.1. Perspective et objectifs

40. Cette étude intervient dans un contexte où des citoyens utilisant les services d'éducation font face à des contraintes potentielles dans ces services mis à leur disposition. Les indicateurs IPSE sont donc présentés comme une carte de prestation de services d'éducation (« Service Delivery Report Card »). Ils visent à mesurer la performance et la qualité des services d'éducation fondamentale tels que vécus par les citoyens et utilisateurs des services. Toutefois, plutôt que de se baser sur la perception des individus afin d'évaluer la performance, ils se fondent sur des informations objectives et quantitatives basées sur une enquête auprès des établissements scolaires.

41. En examinant le système complet de prestation de services d'éducation à partir des intrants tel que le financement, les infrastructures scolaires et la disponibilité des manuels, jusqu'aux résultats tels que les approches pédagogiques des enseignants en classe, l'enquête IPSE vise à établir un portrait de la qualité des prestations de services d'éducation fondamentale et à identifier la source des contraintes affectant la disponibilité des services d'éducation de qualité. Concrètement, l'étude vise à informer les décideurs publics et les citoyens sur la performance des prestations de services éducatifs afin de mettre en place des mesures de nature à améliorer ces services.

42. De plus, la méthodologie des IPSE étant standardisée, elle permet ainsi de procéder à des comparaisons intra et internationales (« benchmarking ») au fil du temps.

2.2. Instruments et modules

43. L'ensemble des informations de l'enquête IPSE est recueilli à l'aide d'enquêtes auprès des écoles et des différents acteurs scolaires (direction, enseignants, élèves). L'approche de l'enquête se base sur quelques principes directeurs : observation directe, visites inopinées pour mesurer l'absentéisme, et évaluation des connaissances des enseignants et des élèves. Dans la mesure du possible, toute l'information est basée sur des données quantitatives et sur l'observation directe par les enquêteurs.

44. L'enquête comporte deux visites auprès des établissements scolaires. La première est une visite annoncée auprès de la direction de l'école qui permet de recueillir la plupart des informations requises pour l'enquête. Le déroulement de la visite respectera l'agenda scolaire.

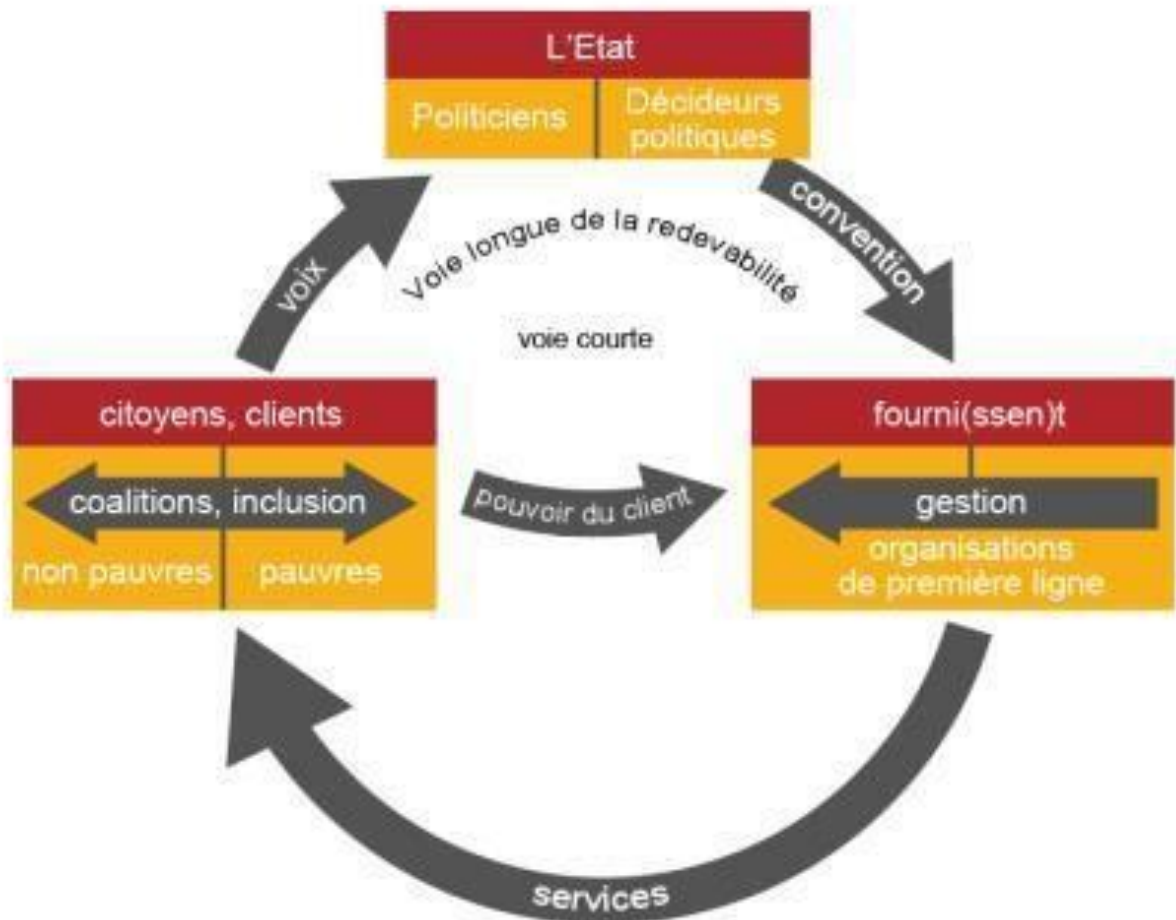
La seconde est une visite non annoncée qui interviendra peu de temps après la première et qui cherche à recueillir des informations sur la présence des enseignants à l'école.

45. L'enquête IPSE comporte six modules administrés auprès de différents acteurs au sein de l'école, tels que présenté au tableau suivant.

Encadré 1. Fondements analytiques

Les résultats de prestation de service sont déterminés par les relations de redevabilité prévalant entre les décideurs politiques, les prestataires de service et les citoyens (Graphique 1, Banque mondiale 2004). Les résultats de développement humain sont le résultat de l'interaction des divers acteurs du système de prestation de service à plusieurs étapes et dépendent des caractéristiques et du comportement des personnes et des ménages. Si la prestation d'une éducation de qualité dépend avant tout de ce qui se passe dans les salles de classe, plusieurs éléments de base doivent être réunis pour que des services de qualité puissent être accessibles et pour que les enseignants en première ligne puissent les produire, chose qui est tributaire du système de prestation de service et de la chaîne d'approvisionnement. Un financement, des infrastructures, des ressources humaines, des supports et de l'équipement adéquats doivent être mis à disposition, en même temps que les institutions et la structure de gouvernance offrent des mesures incitatives pour motiver les prestataires de service.

Graphique 1 : Relations de redevabilité entre les citoyens, les prestataires de service et les décideurs politiques



Encadré 1. Fondements analytiques (suite)

Fonction de production de la prestation de services

Soit une fonction de production de prestation de service, f , qui recense les intrants physiques, x , l'effort fourni par le prestataire de service, e , ainsi que son type (ou ses connaissances), θ , à dispenser des services de qualité en résultats à des niveaux individuels y . La variable d'effort e peut être considérée comme multidimensionnelle et peut donc inclure l'effort (sens large) des autres acteurs du système de prestation de service. Le type peut être considéré comme la caractéristique (les connaissances) des personnes sélectionnées pour une tâche spécifique. Bien entendu, tel que noté ci-dessus, les résultats de ce processus de production ne sont pas juste affectés par cette unité de prestation de service mais aussi par les actions et les comportements des ménages, qui sont dénotés par ε . Nous avons donc $y = f(x, e, \theta) + \varepsilon$.

Pour évaluer la qualité des services fournis, l'idéal serait de mesurer $f(x, e, \theta)$. Evidemment, personne n'est sans savoir qu'il est difficile de mesurer tous les facteurs qui entrent en jeu dans la production et une telle entreprise requerrait un énorme effort de collecte de données. Pour rester dans la mesure du faisable, on peut, à la place, se concentrer sur les indicateurs indirects des facteurs qui, à une première approximation, ont le plus d'effets.

Catégories d'indicateurs et critères de sélection

Les ensembles de données disponibles en éducation sont multiples. Dans une large mesure, ces ensembles de données mesurent les intrants et les résultats/effets dans le processus de prestation de service, essentiellement à partir des attentes des ménages. Même si elles fournissent énormément d'informations, les sources de données existantes (telles que l'Enquête de mesure du niveau de vie EMNV), les Enquêtes de suivi du bien-être [ESB] et l'Enquête sur questionnaire des indicateurs clés de bien-être [EQICB]) ne couvrent qu'un sous-échantillon de pays et sont, dans de nombreux cas, obsolètes.

La proposition de choix d'indicateurs prend sa source dans la littérature récente sur l'économie de l'éducation et de la prestation de service en général. De façon générale, cette littérature met l'accent sur l'importance du comportement et des compétences du prestataire dans la prestation de services de santé et d'éducation (par opposition aux services d'eau et d'assainissement, et de logements qui sont basés sur des modèles de prestation de service très différents). Sous réserve que les prestataires de service fournissent l'effort nécessaire, des preuves indiquent également que la fourniture de ressources physiques et d'infrastructures ont des effets importants sur la qualité de prestation de service.

La relation plus ou moins faible entre les ressources et les résultats documentée dans la littérature a été associée à des carences de la structure de mesures incitatives des systèmes scolaires et éducatifs. En effet, les mesures incitatives que la plupart des systèmes de prestation de service dans les pays en développement offrent aux prestataires de première ligne annulent l'impact des politiques purement basées sur les ressources. C'est pourquoi, si, prises seules, les ressources semblent avoir un impact limité sur la qualité de l'éducation dans les pays en développement, il se peut que les intrants soient complémentaires aux changements des mesures incitatives et qu'il pourrait donc être possible de générer des impacts larges et significatifs en combinant les améliorations des deux (voir Hanushek, 2006). Ainsi que noté par Duflo, Dupas et Kremer (2011), le fait que les budgets n'ont pas réussi à suivre les inscriptions, résultant en des ratios élèves-enseignant élevés, la surcharge des infrastructures physiques et des manuels scolaires en nombre insuffisant, etc., pose problème. Toutefois, à moins d'agir aussi sur les mesures incitatives à l'intention des prestataires, une simple augmentation du niveau de ressources ne remédiera pas forcément au manque de qualité dans l'éducation.

L'IPSE propose trois ensembles d'indicateurs : (i) effort du prestataire ; (ii) connaissance des prestataires de service et (iii) disponibilité d'infrastructures et intrants clés au niveau des prestataires de service de première ligne. Une des principales innovations des Indicateurs de prestation de service a été de fournir aux pays des données détaillées et comparables sur ces dimensions importantes de la prestation de service.

Encadré 1. Fondement analytique (suite)

Les autres considérations dans la sélection des indicateurs sont (i) quantitatives (pour éviter les problèmes de biais de perception qui limitent les comparaisons internationales aussi bien que longitudinales) ; (ii) ordinales de nature (pour permettre les comparaisons au sein des pays et entre pays) ; (iii) robustes (dans le sens où la méthodologie utilisée pour développer les indicateurs est vérifiable et reproductible) ; (iv) concrète ; et (v) rentables à collecter.

Tableau 3 : Indicateurs d'éducation

Effort des enseignants
Taux d'absence de l'école
Taux d'absence de la salle de classe
Temps passé à enseigner par jour
Connaissances et capacités des enseignants
Connaissances minimales en mathématiques
Connaissances minimales en Arabe/ Français
Connaissances minimales en pédagogie
Disponibilité d'intrants
Disponibilité d'infrastructures minimales
Disponibilité d'équipement minimal
Proportion d'élève ayant des manuels scolaires
Ratio élève-enseignant observé

Encadré 2. Programme d'indicateurs de prestation de services

Une part significative des dépenses publiques d'éducation permet de produire de bons résultats scolaires. Pour pouvoir cerner à quel(s) niveau(x) de la chaîne de prestation de services la relation entre les dépenses publiques et les résultats est faible, il faut d'abord comprendre ce qui se passe au niveau des formations de prestation de services de première ligne. Pour déterminer les maillons faibles de la chaîne de prestation de service, il faudrait établir si les dépenses se traduisent en intrants que les enseignants doivent utiliser (ex : manuels dans les écoles) ou évaluer l'effort de travail fourni par les enseignants (ex : quelle est leur probabilité de venir au travail) et leur niveau de compétence. Il y a un manque général d'informations fiables et exhaustives sur ces mesures.

A ce jour, il n'existe aucune série d'indicateurs robustes standardisés permettant de mesurer la qualité des services, tels qu'ils sont vécus par le citoyen de l'Afrique. Les indicateurs existants sont souvent fragmentés et sont axés soit sur les résultats finaux soit sur les intrants, plutôt que sur les systèmes sous-jacents qui contribuent à générer les résultats ou utilisent les intrants. En fait, il n'existe aucune série d'indicateurs permettant de mesurer les contraintes associées à la prestation de service et le comportement des prestataires de première ligne qui tous deux ont un impact direct sur la qualité des services auxquels les citoyens peuvent accéder. En l'absence d'informations cohérentes et exactes sur la qualité des services, il est difficile pour les citoyens et les politiciens (le commettant) d'évaluer la performance des prestataires de service (l'agent) et de prendre des mesures correctives.

L'IPSE offre une série de mesures permettant d'évaluer la performance des écoles en Afrique. Les indicateurs peuvent servir à faire le suivi au sein des pays respectifs et sur plusieurs pays dans le temps et améliorer le suivi actif de la prestation de service et ainsi, accroître la redevabilité publique et la bonne gouvernance. Au final, cet effort vise à aider les décideurs politiques, les citoyens, les prestataires de service, les bailleurs et les autres parties prenantes à améliorer la qualité des services et les résultats de développement.

La perspective adoptée pour les Indicateurs est celle des citoyens accédant à un service. Ils peuvent donc être considérés comme un bulletin de notes de prestation de services d'éducation. Toutefois, au lieu d'utiliser les perceptions des clients pour évaluer la performance, les Indicateurs rassemblent des informations objectives et quantitatives à partir d'une enquête auprès des unités de prestation de service de première ligne, à l'aide de modules de l'Enquête de suivi des dépenses publiques (ESDP), de l'Enquête quantitative sur la prestation de services (EQPS) et de l'Enquête sur l'absentéisme du personnel (EAP).

La littérature souligne l'importance d'avoir des écoles opérationnelles et, de façon plus générale, d'assurer une prestation de services de qualité. Il apparaît cependant clairement dans la littérature sur la prestation de services qu'à condition que les prestataires soient suffisamment qualifiés et fassent l'effort nécessaire, le fait d'accroître les ressources pour la santé peut effectivement produire des résultats positifs pour l'éducation.

L'initiative IPSE est un partenariat de la Banque mondiale, du Consortium pour la recherche économique en Afrique (AERC) et de la Banque africaine pour le développement, visant à développer et à institutionnaliser la collecte de données sur une série d'indicateurs permettant d'évaluer la qualité de prestation de services au sein de pays et entre plusieurs pays dans le temps. L'objectif final est de fortement accroître la redevabilité pour la prestation de service à travers l'Afrique en offrant d'importants outils de plaidoyer pour les citoyens aussi bien que pour les gouvernements et les bailleurs, dans l'optique de générer des améliorations rapides de la réactivité et l'efficacité de la prestation de services.

Pour de plus amples informations sur les instruments et les données de l'enquête IPSE et plus généralement l'initiative IPSE, veuillez consulter les liens suivants : www.SDIndicators.org et www.worldbank.org/sdi ou contacter sdi@worldbank.org.

2.3. Adaptations pour le cas de la Mauritanie

46. Des efforts d'adaptation des outils au contexte Mauritanien ont été mis en place afin de tenir compte du système d'éducation et du curriculum national, et chacun des 6 modules a été adapté à partir des instruments utilisés dans les autres enquêtes, en particulier lors de l'enquête IPSE effectuée au Maroc en 2016 (tableau 4).

47. Notons que tout comme pour le Maroc, un sous-module d'évaluation des acquis des élèves en langue arabe a été ajouté au Module 5 qui comporte également des évaluations des acquis en langue française, en mathématiques et en raisonnement non verbal. De même, pour le test d'évaluation des connaissances des enseignants (module 6), un sous-module de langue arabe a été ajouté. L'adaptation des instruments au contexte mauritanien comprend également la prise en compte des mécanismes de gouvernance au sein des écoles mauritaniennes, tant externes (hiérarchique) que sociale (communautaire).

48. Suite à l'adaptation des questionnaires, une enquête-pilote menée auprès d'un sous ensemble d'écoles, d'enseignants et d'élèves afin de tester l'ensemble des instruments a permis de finaliser les instruments et les protocoles d'enquête.

Tableau 4 : Instrument d'enquête de l'IPSE éducation

Modules	Description
Module 1 : Informations sur les écoles	Administré au directeur d'école afin de collecter des informations sur le type d'écoles, les installations, les effectifs d'élèves et les heures de cours. Comprend des observations directes des infrastructures scolaires par les enquêteurs.
Module 2a : Coordonnées et absentéisme de l'enseignant	Liste des enseignants et Administré au directeur et aux enseignants respectifs afin d'obtenir une liste d'informations sur tous les enseignants de l'école, de mesurer l'absentéisme des enseignants et de collecter des informations sur les caractéristiques des enseignants.
Module 2b : Absences des enseignants	Visite inopinée à l'école afin d'évaluer le taux d'absence
Module 3 : Gouvernance et finances de l'école	Administré au directeur afin de collecter des informations sur la gouvernance et les finances de l'école.
Module 4 : Observation en salle	Un module d'observation pour évaluer les activités pédagogiques et les de classe conditions en salle de classe.
Module 5 : Évaluation des élèves	Test administré aux élèves de 4^{ème} année afin de mesurer leurs résultats en mathématiques et en langues française et arabe.
Module 6 : Évaluation des enseignants	Administré aux enseignants pour évaluer leurs connaissances en mathématiques et en langue et leurs aptitudes pédagogiques.

2.4. Echantillon

49. Un plan de sondage stratifié proportionnel a été développé et utilisé afin de sélectionner l'échantillon représentatif au niveau national des écoles participant à l'enquête (Cf. Annexe A pour plus de détails sur l'échantillonnage). Les critères utilisés pour la stratification de la population des écoles ont été les suivants : (i) le milieu (urbain et rural) et (ii) le secteur de l'école (public et privé).

50. Le tirage de l'échantillon d'écoles a été effectué de la façon suivante : les écoles ont d'abord été classées dans 3 strates exhaustives et exclusives. Deux strates ont été constituées selon le milieu (urbain et rural) au niveau des écoles publiques, en plus d'une strate privée qui ne considère pas le milieu de résidence compte tenu du faible poids des écoles fondamentales privées en milieu rural. A l'intérieur de chaque strate, un échantillon d'écoles a été tiré selon la méthode systématique à un seul démarrage avec des probabilités proportionnelles à la taille de l'école selon le nombre d'élèves. Le nombre d'écoles à sélectionner au sein de chaque strate est déterminé au prorata de leur poids en termes de nombre d'écoles. La taille de l'échantillon des écoles sélectionnées au niveau national est fixée à 303. La répartition de l'échantillon selon le milieu et le secteur est présentée au tableau 5.

Tableau 5 : Échantillon de l'enquête

	Milieu de résidence		Type d'école		Total
	Rural	Urbain	Public	Privé	
Écoles	142	161	255	48	303
Enseignants (évaluation des connaissances)	488	966	1215	239	1454
Enseignants (absentéisme)	712	1413	1757	368	2125
Élèves	1416	1589	2542	463	3005

51. La stratification opérée a donné lieu à un échantillon représentatif du spectre scolaire au niveau national. Il comporte 48 écoles privées et 255 écoles publiques. La répartition selon le milieu dénote que 161 écoles sont issues du milieu urbain et 142 du milieu rural. Le tableau ci-dessous donne une répartition des écoles par wilaya.

Tableau 6 : Répartition des écoles au sein de l'échantillon par wilaya

Wilaya	Type d'école		Total
	Publique	Privé	
Adrar	5	0	5
Assaba	26	0	26
Brakna	26	0	26
Dakhlet Nouadhibou	6	6	12
Gorgol	22	0	22
Guidimakha	26	0	26
Hodh Charghi	30	0	30
Hodh Elgharbi	21	0	21
Inchiri	2	0	2
Nouakchott Nord	26	18	44
Nouakchott Ouest	5	10	15
Nouakchott Sud	25	14	39
Tagant	7	0	7
Tiris Zemmour	4	0	4
Trarza	24	0	24
TOTAL	255	48	303

III. RESULTATS

52. La mesure des indicateurs de prestation de service en éducation (IPSE) est calculée au niveau national, en fonction du statut de l'école (public/privé) et du milieu (urbain/rural). Les poids d'échantillonnage sont pris en compte afin d'inférer les constats issus de l'analyse. Les indicateurs d'intrant sont d'abord présentés, suivis des efforts et des niveaux de connaissance des enseignants. La qualité des apprentissages est évaluée à partir des acquis scolaires des élèves en langues et en mathématiques en plus du raisonnement non verbal.

3.1. Disponibilités d'intrants à l'école

53. La disponibilité d'intrants à l'école est mesurée à l'aide de quatre indicateurs principaux, la disponibilité minimale du matériel didactique, la disponibilité minimale d'infrastructure, la proportion des élèves avec manuels, et le ratio élèves par enseignant observé. Ces indicateurs sont construits en utilisant les données recueillies par le biais d'une inspection visuelle d'une classe typique de 4^{ème} année et des équipements disponibles dans chacune des écoles. Le tableau suivant présente les résultats, comparés à ceux du SDI 2017, pour les différents indicateurs et sous-indicateurs selon les strates.

Tableau 7 : A l'école : Disponibilité d'intrants par secteur, selon l'année de réalisation de SDI et le milieu, (pondéré)

Indicateur	Public						Privé		National	
	Urbain		Rural		Total		2017	2022	2017	2022
	2017	2022	2017	2022	2017	2022				
<i>Proportion des élèves avec manuel</i>	15,3	17,6	13,2	15,3	13,6	16,2	33,3	44,6	17,5	17,6
<i>Disponibilité minimale de matériel didactique</i>	28,3	45,7	38,9	44,7	36,4	45	36,7	46,9	36,3	45,1
<i>Disponibilité minimale d'infrastructure (extrêmement propre)</i>	7,3	0,3	2,2	0,6	3,4	0,5	7,4	10	4,2	1
<i>(extrêmement ou raisonnablement propre)</i>	-	14,3	-	18,0	-	16,9	-	51,2	-	18,6
<i>Ratio élèves/enseignant</i>	55,5	37,7	38,7	49	42,5	43,5	26,8	25,7	39,5	42,1
<i>Ratio élèves/enseignant observé (classe de 4^{ème})</i>	52,4	42,0	35,8	35,5	39,6	37,5	25,8	25,7	36,9	36,9

Disponibilité minimale de matériel didactique

54. L'enquête mesure si le matériel didactique est disponible dans les classes de 4^{ème} année observées. Le matériel didactique minimal est défini comme étant une classe disposant d'un tableau noir et des craies utilisables, et les élèves disposant de stylos, de crayons et de cahiers. Notons que l'enquête mesure si tout le matériel didactique est disponible simultanément dans la classe plutôt que de mesurer la présence individuelle de chacun des éléments ou la moyenne de la présence de ces éléments.

55. A l'échelle nationale, 45,1% seulement des classes de 4^{ème} année en moyenne disposent du matériel didactique minimal pour les élèves en 2022. Toutefois, il convient de noter qu'une amélioration de 9 points de pourcentage a été constatée comparativement à 2017 (Cf. tableau 12). Au niveau du statut de l'école, le privé bénéficie d'un léger avantage par rapport au public (46,9% contre 45%).

Encadré 3. Disponibilité de matériel didactique minimal

La disponibilité de matériel didactique minimal est un indicateur binaire qui mesure la disponibilité de : (i) un tableau noir et de craie utilisables, et (ii) de stylos, de crayons et de cahiers dans les classes de 4^e année observées.

Dans une classe de 4^e année sélectionnée aléatoirement, l'enquêteur a évalué la présence d'un tableau noir utilisable dans la salle, en vérifiant que le texte écrit sur le tableau était lisible depuis le devant et le fond de la salle et si de la craie était disponible pour écrire sur le tableau. De plus l'enquêteur a observé la disponibilité de stylos, de crayons et de cahiers pour chacun des élèves dans les classes de 4^e année.

Une classe était considérée satisfaisant aux exigences minimales de stylos, de crayons et de cahiers lorsque la proportion d'élèves ayant des stylos ou des crayons et la proportion d'élèves ayant des cahiers étaient supérieures à 90 pourcent.

L'indicateur de disponibilité de matériel didactique dans la classe prend la valeur de 1 lorsque les deux conditions sont satisfaites dans chacune des classes observées. La moyenne des écoles au sein de l'échantillon satisfaisant ces 2 conditions est présentée au tableau 8.

Disponibilité minimale d'infrastructures

56. En moyenne, 18,6% des écoles disposent d'infrastructure minimale définie comme étant la disponibilité de toilettes fonctionnelles pour les élèves et suffisamment de lumière dans la salle de classe.

Au niveau désagrégé, l'analyse montre un avantage de 34 points de pourcentage du côté du privé (51% pour le privé contre 17% pour le public).

57. La contrainte principale reste l'accès à des installations sanitaires fonctionnelles, c'est-à-dire des toilettes accessibles, propres, assurant l'intimité (espace clos et séparant les sexes). Le problème de non-accessibilité à des toilettes fonctionnelles pour les élèves affecte 35,7% des écoles rurales et 24,2% des écoles publiques urbaines. De plus, seulement 32,6% des écoles en milieu urbain et 46,4% en milieu rural, présentent un état de salubrité acceptable contrairement aux écoles privées où la proportion est de 66,67%.

Encadré 4. Disponibilité d'infrastructures minimales

La disponibilité d'infrastructures minimales est un indicateur binaire qui mesure la disponibilité de (i) toilettes utilisables et (ii) la visibilité en classe. On entend par « toilettes utilisables » des toilettes qui peuvent être utilisées par les élèves, qui sont accessibles, propres et préservant l'intimité (espace fermé et séparation des sexes), tel que vérifié par un enquêteur.

Pour vérifier la visibilité en classe, une classe de 4^e année a été sélectionnée de façon aléatoire, l'enquêteur a mis un imprimé au tableau puis a vérifié s'il était possible de le lire depuis le fond de la salle.

La proportion d'élèves ayant des manuels reflète le ratio manuels-élève typique dans une classe de 4^{ème} année. Il est mesuré par le nombre d'élèves ayant les manuels appropriés (langues ou mathématiques suivant la classe observée sélectionnée aléatoirement) dans une classe de 4^{ème} année sélectionnée de façon aléatoire, divisé par le nombre d'élèves dans cette classe.

Le ratio élèves-enseignant de l'école dans son ensemble est obtenu en divisant le nombre d'élèves officiellement inscrits dans l'école selon les informations données par le directeur par le nombre total d'enseignants.

Le ratio élèves-enseignant observé reflète le ratio typique d'élèves par enseignant dans une classe de 4^{ème} année. Il est mesuré comme le nombre d'élèves dans une classe de 4^e année sélectionnée de façon aléatoire dans l'école.

Proportion des élèves avec manuel

58. L'enquête IPSE mesure également la disponibilité des manuels scolaires de français, d'arabe ou mathématiques dans une classe de 4^{ème} année type. Le tableau ci-dessus présente la proportion moyenne d'élèves disposant d'un manuel pour la discipline observée selon le milieu et le secteur. En moyenne, seulement 17,6% des élèves au niveau national disposent d'un manuel scolaire pour la matière observée. Dans le secteur public, environ 16,2 % des élèves ont accès à un manuel scolaire, tandis que la proportion est de 44,6% dans le secteur privé soit 18 points de pourcentage en faveur de celui-ci. La très faible disponibilité de manuels scolaires dans les écoles publiques est relativement similaire dans les zones urbaines (17,6%) et rurales (15,3%) et ne semble pas être améliorée par rapport à 2017.

Encadré 5 : L'évolution de la politique publique relative aux manuels scolaires

La production des manuels scolaires aux niveaux fondamentale et secondaire en Mauritanie relève de l'Institut Pédagogique National (IPN). Créé au lendemain de la réforme de 1973, l'IPN visait à être la cheville ouvrière en matière de production d'outils didactiques et de perfectionnement des cadres de l'éducation dans l'optique de l'amélioration de la qualité du système.

Durant les deux premières décennies, les manuels produits par l'IPN étaient distribués gratuitement aux écoles fondamentales et secondaires. Toutefois, à partir de 1992 et durant le reste de la décennie, on opta pour la vente aux élèves des manuels produits par l'IPN dans des kiosques installés au niveau départemental. Malgré des prix relativement bas, on constata alors qu'une proportion non négligeable d'élèves se voyait ainsi privée des manuels scolaires.

En 2000, le MEN revint à une politique de gratuité des manuels étant donné le faible revenu des ménages et les constats de différentes évaluations, dont celles du Programme

d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) dans la sous-région, ainsi que celles de la CNE de l'IPN, soulignant les effets positifs du manuel scolaire sur les acquisitions des élèves au fondamentale.

Cette politique de distribution gratuite des manuels scolaire fut effective de 2000 à 2010 grâce aux financements du PNDSE I. Avec la fin de ce programme en 2010, les manuels scolaires gratuits devinrent de plus en plus rares, voire inexistant dans les écoles. Ce qui entraîna la vente des manuels scolaires sur le marché noir. Ainsi, malgré une politique de gratuité officielle, leur rareté et leurs coûts élevés sur le marché noir expliqueraient la très faible utilisation de ces manuels scolaires dans les écoles fondamentales, en particulier parmi les élèves des écoles publiques.

La politique actuelle du Ministère de l'Éducation s'orienterait de nouveau vers le retour à la vente des manuels à des prix relativement bas, voire symboliques. En attendant la réécriture des manuels sur la base des nouveaux programmes, l'IPN continue depuis 2017 à effectuer des tirages dont la production et la distribution restent toutefois très en deçà des besoins des écoles.

Ratio élèves par enseignant

59. Le ratio élèves par enseignant dans les classes de 4^{ème} année observées est de 36,9 à l'échelle nationale (tableau 8). Des différences importantes et significatives entre les strates sont observées. Ces ratios sont plus élevés au niveau du public et en milieu urbain en particulier. En effet, le nombre d'élèves par enseignant dans les écoles privées est inférieur à celui du public de 12 points. Dans les classes de 4^{ème} année en particulier, le ratio élèves/enseignant dans les écoles publiques urbaines (42) dépasse de 6,5 points celui des écoles rurales (35,5).

60. Au niveau national, le ratio élèves-enseignant est de 42,1 en moyenne. Ce ratio est obtenu en divisant le nombre d'élèves officiellement inscrits par le nombre total d'enseignants dans l'école. Ce ratio dépasse de 5 points environ celui calculé à travers l'observation de la classe de 4^{ème} année lors de l'enquête.

3.2. Efforts des enseignants

61. L'effort des enseignants est mesuré à travers (i) le taux d'absence de l'école, (ii) le taux d'absence de la classe et (iii) le temps d'enseignement par jour.

Taux d'absence de l'école et taux d'absence de la classe

62. Pour mesurer l'absentéisme des enseignants, il a été procédé en premier lieu, au tirage aléatoire de 10 enseignants (au maximum) lors de la première visite parmi l'ensemble des enseignants de l'école pour contrôler ultérieurement leur présence lors de la seconde visite inopinée des écoles. Ainsi, un échantillon composé de 2125 enseignants au sein des 303 écoles a été utilisé pour mesurer la présence des enseignants, tant à l'école qu'en classe.

63. Comme indiqué au tableau ci-dessous, le taux d'absence des enseignants de l'école est en moyenne, de 11,6% au niveau national pour des raisons autres que des motifs d'horaire ou de jours où l'enseignant n'enseignait pas.⁵ Ce phénomène affecte plus le secteur

⁵ Les enseignants faisant parti de l'échantillon qui n'avaient pas de cours à l'horaire à l'heure de la visite inopinée ou qui n'avaient pas de cours à l'horaire ce jour-là ont été retirés de l'échantillon visant à établir le taux d'absence.

public où le taux d'absentéisme dépasse de 7,5 points de pourcentage celui du privé (12,1% contre 4,6%). Par rapport au milieu de résidence, l'urbain public est associé au taux d'absence le plus élevé (15% contre 9,8% pour le rural).

Tableau 8 : Taux d'absence de l'école et de la classe, selon le milieu et le secteur (pondéré)

Taux d'absence	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Taux d'absence de l'école	15,0	9,8	12,1	4,6	11,6
Taux d'absence (à l'école pas en classe)	8,4	14,3	11,7	6,1	11,4
Taux d'absence de la classe	23,4	24,1	23,8	10,7	23

64. En plus de l'absence de l'école, les enseignants présents à l'école ne dispensent pas nécessairement de l'enseignement en classe durant cette période. L'indicateur du *taux d'absence en classe* vise à mesurer cette situation. Un enseignant est considéré comme absent de la classe si, au moment de la visite inopinée, il n'était pas à l'école ou s'il y était mais pas en classe.

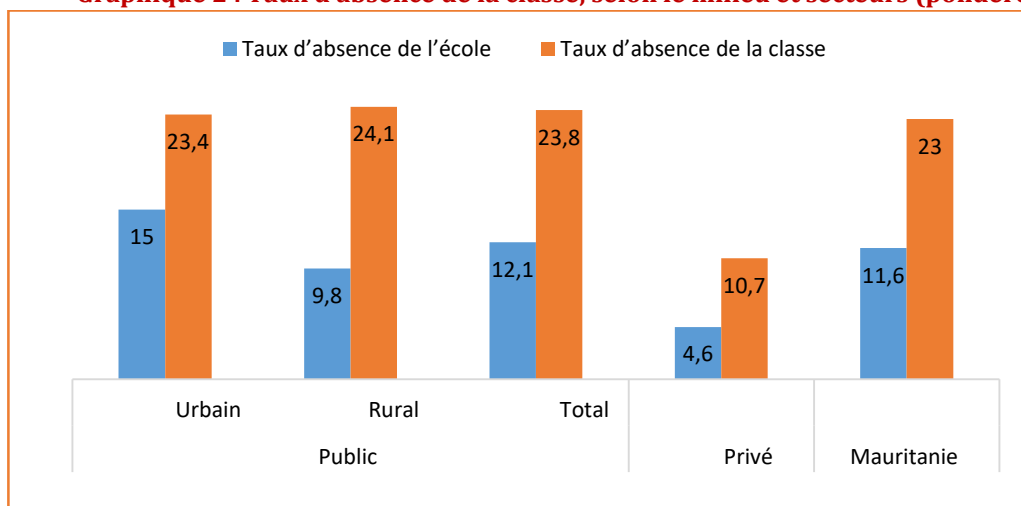
65. Partant de cette définition, les résultats chiffrés dans le tableau indiquent que 23% des enseignants étaient absents de la classe. Par rapport au statut de l'école, les écoles publiques accusent, en moyenne, un taux d'absence de la classe d'environ 24%, dépassant de 13 points de pourcentage celui des écoles privées. Pour sa part, l'analyse de l'absentéisme en classe en fonction du milieu de résidence ne reflète pas de différence significative entre urbain et rural au niveau du public.

Encadré 6. Taux d'absence

Le *taux d'absence de l'école* est mesuré comme étant la proportion des enseignants qui sont absents de l'école lors d'une visite non annoncée. L'indicateur est mesuré de la façon suivante. Durant la première visite de l'école, 10 enseignants (au maximum) sont sélectionnés au hasard parmi la liste de l'ensemble des enseignants de l'école (en excluant les volontaires et les enseignants à temps partiel). Lors de la seconde visite inopinée, leur présence (n'importe où dans l'école) ou leur absence, est vérifiée.

Le *Taux d'absence de la classe* est mesuré comme la proportion des enseignants qui ne sont pas dans la classe lors de la visite inopinée. Cet indicateur est calculé de la même manière que celui sur l'absence de l'école, sauf que le numérateur est maintenant le nombre d'enseignants qui sont soit absents de l'école ou soient présents à l'école mais absents de la salle de classe. Le dénominateur reste le nombre d'enseignants de l'école sélectionnés au hasard.

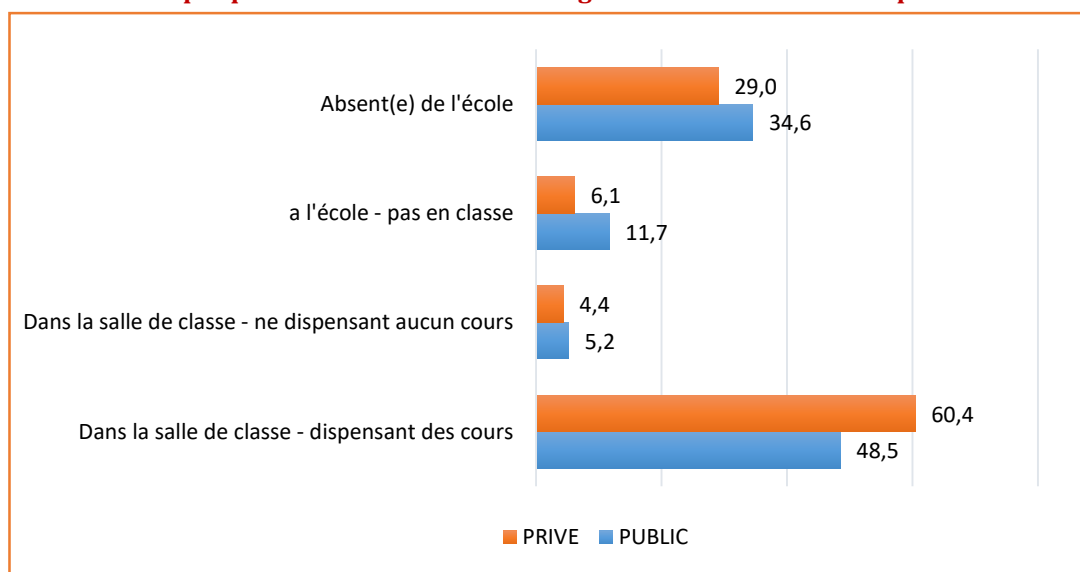
Graphique 2 : Taux d'absence de la classe, selon le milieu et secteurs (pondéré)

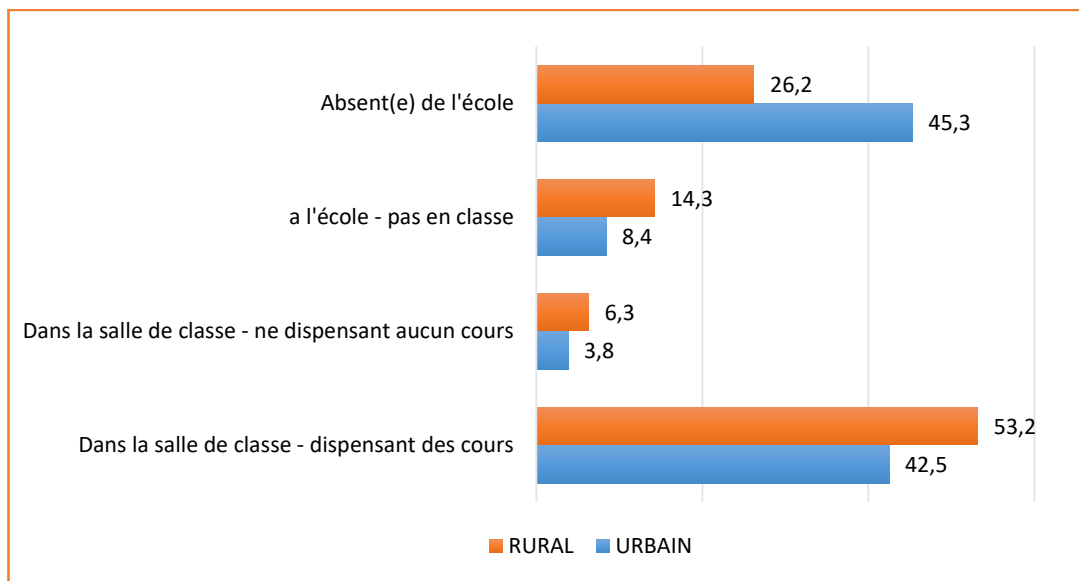


66. La localisation des enseignants lors de la visite inopinée permet de constater que les écoles publiques ont un taux d'absence des enseignants qui dépasse de 7 points celui des écoles privées. Par rapport au milieu de résidence, le taux d'absence de l'école est plus marqué en milieu urbain qu'en milieu rural (Cf. graphique ci-dessus).

67. De plus, un enseignant sur deux au niveau du public ne dispensait pas de cours lors de la visite inopinée contre deux enseignants sur cinq pour le privé (Cf. graphique ci-dessous).

Graphique 3 : Localisation des enseignants lors de la visite inopinée





Taux d'absence par genre des enseignants

68. Quelles sont les caractéristiques associées à l'absence des enseignants ? Le tableau ci-dessous présente les taux d'absence de l'école et de la salle de classe selon le genre de l'enseignant, le statut du directeur de l'école et des enseignants et leurs lieux de naissance. Les chiffres indiquent que le taux d'absence des directeurs (lorsqu'ils doivent faire un remplacement) est plus élevé que celui des enseignants au niveau de l'école qu'au niveau de la classe. En effet, 11% des directeurs des écoles visitées sont absents de l'école et 39,7% de la classe contre respectivement 6,9% et 17,6% pour les enseignants.

69. En ce qui concerne le genre de l'enseignant, les chiffres montrent que les femmes enseignantes affichent un taux d'absence plus important à l'école comparativement à leurs collègues masculins (13,4% contre 10,3%). Par contre, elles sont plus présentes au niveau de la salle de classe (20,2% contre 25,1%).

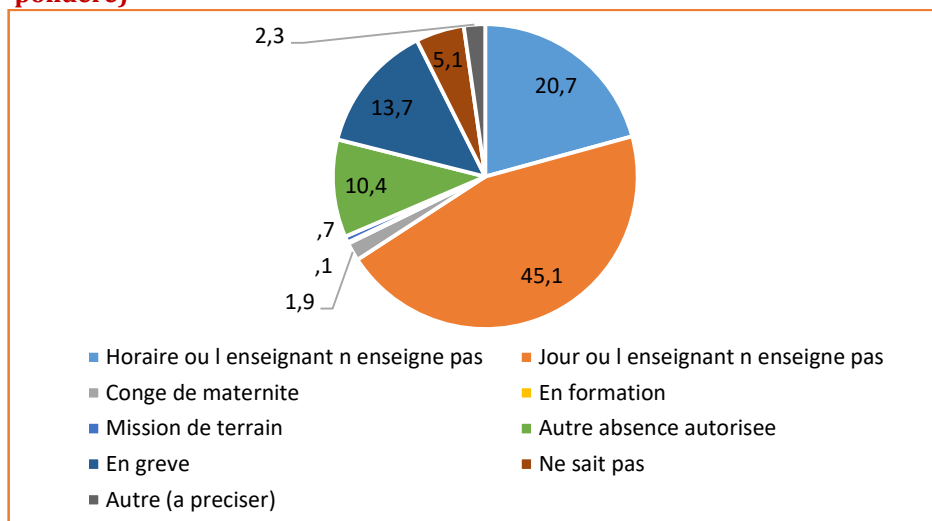
Egalement, les données du tableau indiquent que les enseignants et les directeurs d'école, tout genre confondu, sont moins présents quand ils sont originaires de la localité.

Tableau 9 : Taux d'absence de l'école et de la classe, par genre du directeur et lieu de naissance (pondéré)

	Taux d'absence de l'école			Taux d'absence de la classe		
	Pourcentage	Écart type	Intervalle de confiance à 95%	Pourcentage	Écart - type	Intervalle de confiance à 95%
National	11,6	0,3	10,5 18,0	23,0	0,4	21,7 32,1
Hommes	10,3	0,3	9,2 16,2	25,1	0,4	23,8 34,6
Femmes	13,4	0,3	12,3 20,2	20,2	0,4	19,0 28,7
Directeurs	11,4	0,3	10 17,3	33,5	0,5	36,9 50,2
Enseignants	11,7	0,3	10,6 18,0	21,1	0,4	19,8 29,8
Nés dans le district	8,2	0,3	7,2 13,4	21,2	0,4	20,0 29,9
Nés hors district	6,4	0,2	5,4 11,0	19,0	0,4	17,8 27,2

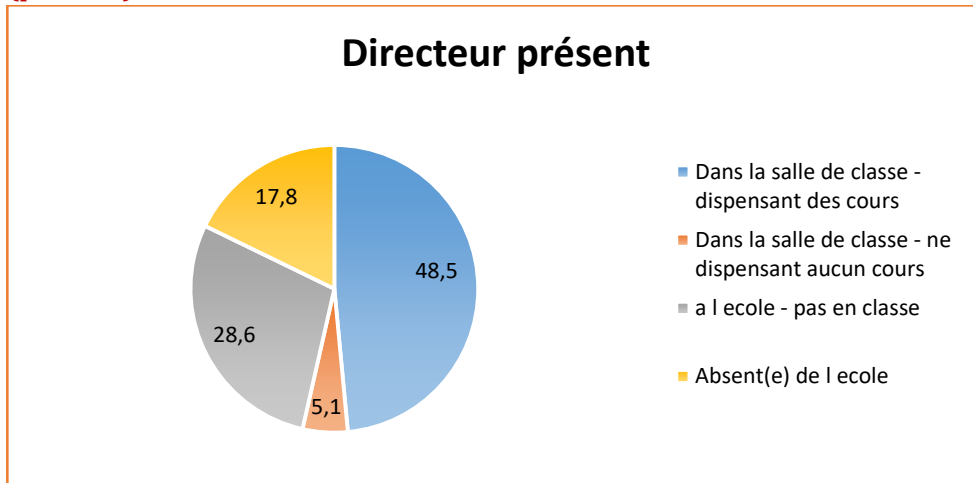
70. Lors de l'enquête, les directeurs des écoles sont interrogés sur les motifs d'absence des enseignants. Certains de ces motifs sont jugés justifiés alors que d'autres ne le sont pas. Les motifs d'absence des enseignants évoqués par les directeurs sont pour l'essentiel (65,8% des cas) liés aux horaires et aux jours où l'enseignant n'avait pas de cours, à cela s'ajoute les absences dues à la grève des enseignants.

Graphique 4 : Motifs d'absence des enseignants (en pourcentage du total d'absence, pondéré)

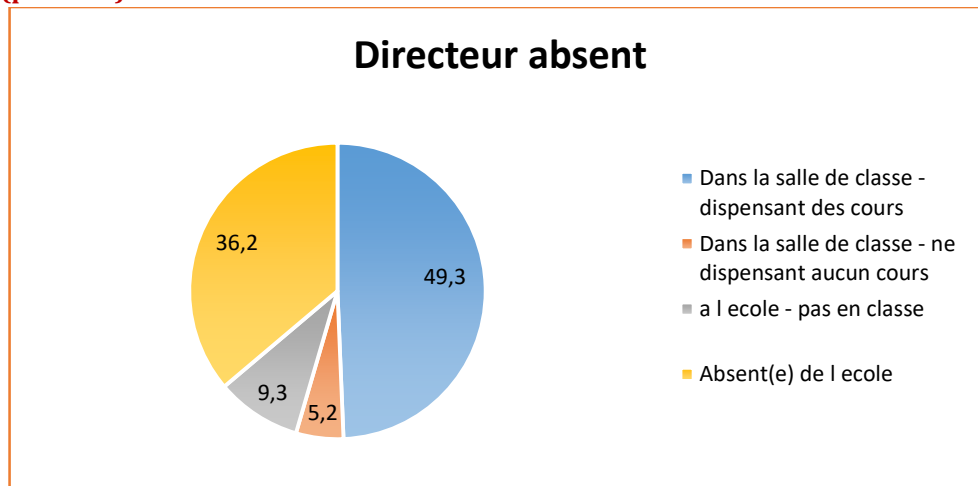


71. L'enquête permet d'observer l'absence du directeur lui-même de l'école lors de la visite inopinée. Il est intéressant de noter que cette absence apparaît être un facteur déterminant expliquant l'absentéisme des enseignants dans une école. Les données du graphique ci-dessous présentent les lieux où se trouvent les enseignants selon la présence ou l'absence du directeur à l'école. Ainsi, on constate que l'absence des enseignants de l'école augmente de 18,4 points de pourcentage allant de 17,8% à 36,2% en l'absence du directeur.

Graphique 5 : Lieu où se trouvaient les enseignants selon la présence du directeur (pondéré)



Graphique 6 : Lieu où se trouvaient les enseignants selon l'absence du directeur (pondéré)



Temps d'enseignement quotidien

72. Le troisième indicateur utilisé pour mesurer l'effort des enseignants est celui du temps d'enseignement quotidien. L'indicateur du *Temps d'enseignement quotidien effectif* mesure le temps qu'un enseignant effectue quotidiennement dans une école durant un jour typique. Cet indicateur tient compte de différents facteurs qui affectent le temps d'enseignement, dont l'absentéisme des enseignants et l'utilisation du temps d'enseignement à d'autres fins. A cette fin, l'indicateur tient compte du temps quotidien d'enseignement officiellement prévu selon l'horaire rapporté par le directeur de l'école, pondéré par l'absence des enseignants en classe, ainsi que sur l'observation d'une salle de classe de 4^{ème} année permettant de mesurer le temps effectif consacré à l'enseignement dans une journée.

73. La première étape dans le calcul de cet indicateur du temps quotidien d'enseignement effectif a été d'enregistrer le temps d'enseignement prévu par jour (Module 1) à partir des registres scolaires, tel que rapporté par le directeur de l'établissement scolaire. Ce temps quotidien d'enseignement prévu est de 298 minutes à l'échelle nationale, soit 4 heures 58 minutes en moyenne. Cette durée prévue a ensuite été pondérée par la proportion d'enseignants présents à l'école. L'intuition étant que si 10 enseignants étaient chacun supposés enseigner 4 heures et 58 minutes par jour, mais que 11,6% d'entre eux

n'étaient pas à l'école, le temps d'enseignement prévu était réduit à 4 heures et 23 minutes (soit 298 minutes x 0,884). La deuxième étape a été d'ajuster le temps d'enseignement aux absences de la salle de classe (c'est-à-dire que les enseignants pouvaient être à l'école sans être en train d'enseigner en classe). Le temps d'enseignement prévu a encore une fois été réduit à 3 heures et 49 minutes (soit 298 minutes x 0,77).⁶

74. La dernière étape a été d'évaluer et de retirer le temps que les enseignants ont passé à des activités non pédagogiques en classe. En effet, même lorsqu'ils sont en classe, les enseignants ne sont pas forcément en train d'enseigner. Le pourcentage du cours passé à des activités non pédagogiques a été mesuré par l'observation d'un cours au sein d'une classe de 4^{ème} année⁷. Si environ 3% de la durée d'un cours typique était passée à des activités de nature non pédagogiques⁸, l'indicateur sera multiplié par la proportion de la durée d'un cours typique passée à l'enseignement. Dans ce cas, le temps d'enseignement de 3 heures et 49 minutes a encore une fois été réduit à 3 heures et 40 minutes (soit 298,0 minutes x 0,74).

75. Ainsi, au niveau national, un élève de 4^{ème} année bénéficie en moyenne de 3 heures et 4 minutes d'enseignement effectif par jour. Dans les écoles publiques, le temps d'enseignement quotidien effectif est de 3 heures et 2 minutes, ce qui correspond à 1 heure et 36 minutes d'enseignement de moins par jour que ce qui est prévu officiellement selon ce qui est reporté par les directeurs d'écoles (Cf. Tableau 10).

⁶ Les nombres $0,884 = (1 - 0,116)$ et $0,77 = (1 - 0,23)$ représentent la proportion d'enseignants présents à l'école et en classe (si l'école) respectivement.

⁷ Ceci correspond le plus probablement à une limite supérieure du temps consacré à l'enseignement dans un cours, sachant qu'un enseignant serait plus enclin à enseigner lorsqu'il fait l'objet d'observation directe (en d'autres termes, l'effet Hawthorne crée un biais qui gonfle l'estimation).

⁸ Lors de l'observation, les enquêteurs devaient d'abord déterminer si l'enseignant enseignait ou pas. S'ils estimaient que l'enseignant prodiguait de l'enseignement, ils devaient indiquer durant la période d'observation de la classe la durée respective que l'enseignant avait passée aux différentes activités pédagogiques suivantes : interaction avec tous les enfants en tant que groupe, interaction avec un petit groupe d'enfants, interaction sur une base individuelle avec les enfants, lecture ou exposé, supervision d'élèves écrivant au tableau, direction d'une activité d'apprentissage

Encadré 7. Temps d'enseignements

Le *Temps d'enseignement quotidien* effectif reflète le temps typique qu'un enseignant passe à enseigner par jour lors d'une journée normale. Cet indicateur combine des informations sur l'absentéisme, l'observation de la salle de classe et le temps d'enseignement prévu. Le temps d'enseignement prévu est ajusté pour le temps que les enseignants sont absents de la classe, en moyenne, et pour le temps que l'enseignant enseigne lorsqu'il est en classe sur la base de l'observation de la salle de classe.

Lors de l'observation de la classe de 4^e année, une distinction est faite entre l'enseignement et les autres activités. L'activité d'enseignement est comprise au sens large, y compris l'interaction avec les élèves, l'évaluation des élèves (questions orales et écrites, y compris les examens), l'utilisation du tableau par l'enseignant ou l'élève, et les travaux spécifiques que font les élèves. Les activités qui ne sont pas considérées comme de l'enseignement comprennent le maintien de la discipline en classe, des travaux d'intérêt personnel pour l'enseignant, l'absence de la salle de classe ou ne rien faire.

Le *Temps d'enseignement prévu* durant une journée normale. Cette information est utilisée pour relativiser le temps d'enseignement effectif. L'information est recueillie auprès des directeurs d'écoles sur le nombre d'heures d'enseignement dans les classes de 4^e année. L'indicateur est le nombre total d'heures de classes quotidiennes moins les pauses. Celui-ci est le temps rapporté par les écoles et varie selon les établissements scolaires enquêtés. Le chiffre obtenu peut être différent de celui présenté dans les documents officiels.

Tableau 10 : Durée prévue et réelle d'enseignement quotidien, selon le milieu et le secteur (pondéré)

		Durée déclarée		Durée réelle	
		...H...mn	Ecart-Type	...H...mn	Ecart-Type
National		4h58mn	0,43	3h41mn	1,49
Public	Urbain	4h56mn	0,41	3h38mn	1,18
	Rural	4h59mn	0,44	3h38mn	1,76
	Total	4h58mn	0,43	3h38mn	1,54
Privé		4h58mn	0,44	4h17mn	1,12

76. Au sein des écoles privées, le temps effectif d'enseignement dispensé est de 39 minutes de plus par jour que celui utilisé dans les écoles publiques (soit 3h38 minutes contre 4h17 minutes respectivement), mais qui correspond toutefois à 41 minutes par jour de moins que ce qui est prévu officiellement. Par rapport au milieu de résidence, le temps réel d'enseignement reste inchangé pour les écoles publiques.

3.3. Compétences des enseignants

77. Au-delà de la problématique du temps d'enseignement nécessaire pour l'exécution des activités d'apprentissage, l'enseignant doit disposer d'une part des connaissances précises et approfondies et d'autre part des compétences pédagogiques qui lui permettent de mener à bien la mission de transmission des connaissances aux apprenants. Les indicateurs permettant de mesurer ces acquis chez l'enseignant sont « le seuil de connaissance minimale » et « le seuil de compétence minimale ».

78. Ainsi pour trouver la proportion d'enseignants qui dispose de connaissance minimale, un test standardisé a été administré aux enseignants en français, en arabe, en pédagogie et en mathématiques.

79. L'objectif de cette évaluation est de savoir si les enseignants disposent de compétences de base pour amener les élèves du fondamental à acquérir les performances minimales en lecture, en écriture et en mathématique pour continuer et progresser dans leur scolarité.

80. Pour que l'on juge que l'enseignant dispose de « connaissance minimale » dans une discipline, il faut qu'il obtienne une note équivalente à 80% ou plus du total des points affectés à cette matière.

Encadré 8. Protocole de déroulement des tests des enseignants

L'enquête comprenait une évaluation des connaissances des enseignants de langue et de mathématiques. L'évaluation des enseignants était administrée collectivement en fin de journée en vue de minimiser l'impact sur le temps d'enseignement.

Les enseignants concernés étaient ceux de quatrième année ayant enseigné l'arabe, le français et/ou les mathématiques durant l'année en cours de même que ceux ayant enseigné ces matières en 3^e année l'année précédente (2020-2021) et environ 3 à 5 enseignants qui enseignent actuellement l'arabe, le français et/ou les mathématiques dans les classes de 5^e et de 6^e.

L'évaluation des enseignants comportait 3 sections, les connaissances en langues (français ou arabe), de mathématiques et de pédagogie. Les 3 sections du test étaient divisées en 2 parties : la première comprenant les matières d'enseignement, soit les langues (arabe ou français) et les mathématiques, et la seconde évaluait la capacité à enseigner.

Suite à une présentation par les enquêteurs des objectifs et contenu de l'évaluation, l'évaluation des enseignants durait 70 minutes, soit 35 minutes pour chacune des deux parties. La première partie de l'évaluation comportait deux tâches, tout d'abord un test de langue (soit français ou arabe), et ensuite un test de mathématiques. Les questions des différentes sections de l'évaluation étaient présentées comme une correction de l'épreuve d'un élève. La tâche 1 visait à « évaluer le degré d'alphabétisation de vos élèves » ; la tâche 2 : « Évaluer la capacité de calcul de vos élèves ». La seconde partie de l'évaluation portait sur la pédagogie de l'enseignant et comportait 3 autres tâches : Tâche 3 : « Préparation à l'enseignement » ; Tâche 4 : « Évaluation des différences de niveaux entre vos élèves » ; Tâche 5 : « Évaluation des acquis et des progrès de vos élèves ». Deux versions des questionnaires étaient utilisées, l'une comportant un test de langue française et l'autre un test de langue arabe. Les deux versions de l'évaluation étaient destinées aux enseignants qui donnent généralement les cours de français ou d'arabe. L'ensemble des questions des autres sections de l'évaluation (mathématiques et pédagogie) étaient formulées dans la même langue que le test de langue, soit en français ou en arabe, selon la version de l'évaluation attribuée à l'enseignant.

81. De plus, l'évaluation examine la maîtrise de l'enseignant d'un contenu scolaire au-delà du niveau qu'il enseigne, ainsi que de la maîtrise de compétences pédagogiques. Par courtoisie envers les enseignants, l'évaluation était conçue comme une correction de copies d'un test d'un élève hypothétique. Les instruments de l'évaluation, initialement basés sur le curriculum de 4^{ème} année fondamentale de plusieurs pays d'ASS, au préalable, ont été validés auprès du curriculum du fondamentale en Mauritanie.⁹

Connaissance minimale

⁹ Voir "Teaching Standards and Curriculum Review", préparé pour le SDI par David Johnson, Andrew Cunningham and Rachel Dowling. Les pays inclus dans la revue comprennent : Afrique du Sud, Botswana, Éthiopie, Gambie, Ile Maurice, Kenya, Madagascar, Namibie, Nigeria, Ouganda, Rwanda, Seychelles, Tanzanie.

Encadré 9. Connaissance minimale des enseignants

La *connaissance minimale* des enseignants est mesurée comme étant le pourcentage des enseignants pouvant maîtriser la matière qu'ils enseignent. L'indicateur est basé sur les résultats du test de langue et de mathématiques des enseignants couvrant le curriculum du fondamentale. Le résultat du test est calculé au niveau de l'école comme le pourcentage des enseignants qui obtiennent une note de 80% ou plus dans les sections de langue et de mathématiques. Ce test est effectué par les enseignants qui enseignent les mathématiques, le français ou l'arabe en 4^{ème} année, l'année où l'enquête a été effectuée, ou en 3^{ème} année l'année précédente en plus de 3 à 5 enseignants du 5^{ème} et 6^{ème} AF. Les résultats présentés ne concernent que les enseignants qui dispensent les matières de l'évaluation de manière habituelle.

82. L'évaluation a deux composants :

Un composant avec une double version (arabe et française) destinée aux enseignants francophones et arabophones ;

Un composant avec un contenu identique : le test de mathématique et celui des compétences en pédagogie.

83. L'échantillon d'enseignants testés se compose de : 562 enseignants ayant subi l'évaluation en français, 822 enseignants en arabe, 1309 enseignants en mathématiques. Les résultats des enseignants présentés dans cette section ne concernent que les enseignants qui habituellement prennent en charge ces matières.

84. Les résultats de l'évaluation révèlent qu'il y a un déficit notoire chez la majorité des enseignants évalués en matière de connaissances académiques et de compétences pédagogiques. En effet, aucun d'entre eux n'a obtenu une note équivalant à 80% ou plus du score global du français. En arabe, les résultats restent modestes avec seulement 6,6% d'enseignants ayant atteint le seuil de compétence désiré.

Les résultats du test de mathématique, quoique peu satisfaisants, sont relativement meilleurs : à peine 11,2% des enseignants testés ont obtenu une note égale ou supérieure à 80% du score global. Il convient de noter à ce niveau que les résultats des enseignants du public sont supérieurs à ceux de leurs homologues de l'enseignement privé (11.3% contre 9.2% pour le privé).

En regroupant les résultats des disciplines, on constate que le niveau des enseignants est insuffisant au regard de la note combinée français-mathématique ou arabe-mathématique : moins de 1% des enseignants ont obtenu 80% ou plus du score global du français-Mathématiques et 5,5% ont atteint ce niveau en arabe-Mathématiques. (Cf. tableau ci-dessous)

Tableau 11 : Résultats des enseignants : connaissance minimale (pondéré)

		Connaissances minimales en :				
		Français (Seuil 80%)	Arabe (Seuil 80%)	mathématiques (Seuil 80%)	Français et maths (Seuil 80%)	Arabe et maths (Seuil 80%)
Mauritanie		0	6,6	11,2	0,1	5,5
Public	Urbain	0	5,1	10,3	0,1	4,8
	Rural	0	7,8	12,1	00	6,4
	Total	0	6,6	11,3	0,1	5,7
Privé		0	7,4	9,2	00	1,9

Note : Les résultats ne concernent que les enseignants qui dispensent les matières de l'évaluation de manière habituelle, soit 562 enseignants en français, 822 en arabe et 1309 en mathématiques.

Sensibilité des niveaux de connaissance minimale des enseignants aux seuils minimum

85. Afin de montrer à quel point la question du niveau est une problématique ardue et sensible, nous avons examiné les résultats du test en ramenant la barre du seuil minimal à 70%. Malgré cela on constate que la performance des enseignants dans les tests de langue et de mathématiques reste bien mitigée : à l'échelle nationale, on enregistre les résultats suivants :

- Mathématiques : 21,7% des enseignants obtiennent 70% et plus ;
- Français : moins de 1% des enseignants testés obtiennent une note équivalant à 70% de la note totale ;
- Arabe : 21% des enseignants testés obtiennent une note égale ou supérieure à 70% du score global.

Il faut noter qu'au niveau du secteur public, la proportion des enseignants en milieu rural (24,2%), ayant obtenu 70% ou plus du score global dépasse de 7 points de pourcentage celle du milieu urbain (17%) en langue arabe. Cette même tendance est observée en mathématique avec un écart de 3 points de pourcentage à l'avantage du rural. Par ailleurs, le statut de l'école n'est pas associé à des différences significatives.

Tableau 12 : Résultats des enseignants : connaissance minimale, Seuil 70% (pondéré)

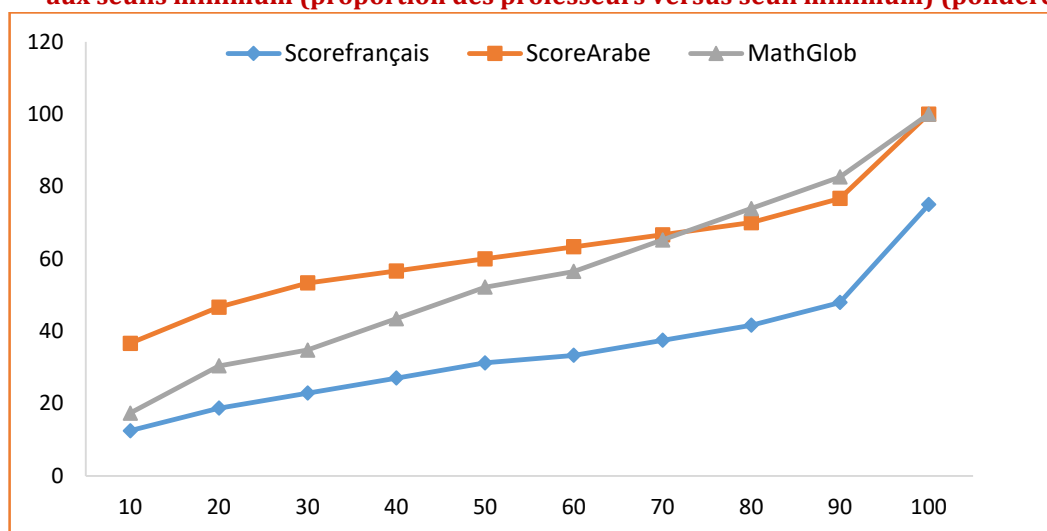
		Connaissance minimale : Français (Seuil 70%)	Connaissance minimale : Arabe (Seuil 70%)	Connaissance minimale : mathématiques (Seuil 70%)	Connaissance minimale : Français et maths (Seuil 70%)	Connaissance minimale : Arabe et maths (Seuil 70%)
National		0,2	21	21,7	1	17,6
Public	Urbain	0,4	17	20,2	0,7	14,3
	Rural	00	24,2	23,1	0,5	20,7
	Total	0,2	21	21,7	0,6	17,8
Privé		00	21	21,3	5,2	13,3

Note : Les résultats ne concernent que les enseignants qui dispensent les matières de l'évaluation de manière habituelle, soit 562 enseignants en français, 822 en arabe et 1309 en mathématiques.

86. Le graphique ci-dessous fournit une comparaison de la distribution des scores de langues et de mathématiques.

Quel que soit le seuil de réussite fixé, le français demeure le moins réussi, comparé aux mathématiques et à l'arabe. Par ailleurs, les mathématiques sont les mieux réussies pour le seuil de réussite fixés à 80%.

Graphique 7 : Sensibilité des niveaux de connaissance minimale des enseignants aux seuils minimum (proportion des professeurs versus seuil minimum) (pondéré)



3.4. Notes au test

Notes obtenues en langue et mathématiques

87. Si on examine plus spécifiquement les notes obtenues par les enseignants dans les différentes disciplines testées, les résultats en arabe sont supérieurs à ceux observés en mathématiques et en particulier en français comme le montre le tableau ci-dessous.

Tableau 13 : Résultats des enseignants : Notes moyennes (en pourcentage) (pondéré)

		Note (en %)								
		Français	Arabe	Maths	Français et maths	Arabe et maths	Pédagogie (Français)	Pédagogie (Arabe)	Français, maths, pédago	Arabe, maths, pédago
National		30,92	57,17	50,78	40,53	54,22	10,18	33,46	30,42	47,29
Public	Urbain	31,60	55,38	52,31	41,83	53,81	11,19	32,13	31,47	46,57
	Rural	30,19	58,77	49,68	38,58	55,08	9,12	34,64	28,71	48,34
	Total	30,54	57,38	50,87	41,12	54,52	9,81	33,64	30,02	47,55
Privé		35,41	52,95	49,3	45,44	48,35	14,81	30,04	35,23	42,16

Note : Les résultats ne concernent que les enseignants qui dispensent les matières de l'évaluation de manière habituelle, soit 562 enseignants en français, 822 en arabe et 1309 en mathématiques.

88. La note moyenne obtenue par les enseignants en français est relativement faible (30,92%). Ce qui laisse supposer qu'ils ne maîtrisent aucunement le curriculum standard de français de la 4^{ème} AF. Les scores, exprimés en fonction du milieu de résidence reflètent des tendances mitigées. Les enseignants des écoles privées affichent un avantage en français uniquement qui est de l'ordre de 5 points de pourcentage comparativement à leurs collègues du public.

A l'opposé, en arabe et en mathématiques, les résultats des enseignants de l'école publique sont relativement meilleurs avec respectivement, des scores moyens de 57,17% et 50,78% contre 52,95% et 49,3% pour leurs collègues du privé.

Par rapport au milieu de résidence, les scores ne reflètent pas de différence significative

Encadré 10. Evaluation des enseignants

Les Résultats des évaluations des enseignants sont mesurés comme étant les scores obtenus par les enseignants dans les tests de langues, mathématiques et pédagogie. La note globale est la somme des notes en maths/langue et pédagogie divisée par le nombre total possible de points et multiplié par 100. Les résultats présentés ne concernent que les enseignants qui dispensent les matières de l'évaluation de manière habituelle.

Analyse désagrégée par domaines

Français

89. Le tableau ci-dessous présente une analyse désagrégée par domaine du score de français.

Globalement, les résultats obtenus par les enseignants ainsi désagrégés ne sont pas concluants.

- La grammaire a porté sur un exercice de complétude. La moyenne obtenue est de 70,8% à l'échelle nationale ;
- Le vocabulaire a porté sur un exercice lacunaire (à trous). La moyenne obtenue est de 35,31% à l'échelle nationale ;
- La composition française a porté sur l'identification et la correction des erreurs contenues dans une lettre rédigée par un élève. La moyenne obtenue est de 14,94% à l'échelle nationale.

Tableau 14 : Résultats des enseignants en Français, selon les sous-sections (pourcentage) (Pondéré)

	Public			Privé	Total
	Urbain	Rural	Total		
Connaissance minimale Français					
Connaissance minimale Français (Seuil 80%)	0	0	0	0	0
Connaissance minimale Français (Seuil 70%)	0,4	0	0,2	0	0,2
Résultat moyen					
Français (test complet)	30,9	30,2	30,5	35,4	30,9
Grammaire	71,8	69,3	70,5	74,4	70,8
Test de Cloze ¹⁰	33,9	35,3	34,6	44,0	35,3
Composition	15,4	14,2	14,8	17,3	14,9

Note : Les résultats ne concernent que les enseignants qui enseignent le français de manière habituelle, soit 562 enseignants.

Arabe

Le tableau suivant présente les scores moyens en Arabe ainsi qu'une analyse détaillée selon les différentes sections du test.

90. En moyenne, les résultats obtenus dans le test en langue arabe restent faibles. La note moyenne est de 57,17% à l'échelle nationale. Ce qui est au même titre que les enseignants de français, ceux de l'arabe n'ont qu'une maîtrise très approximative du curriculum standard de 4^{ème} AF. Contrairement au français, les résultats obtenus sont

¹⁰ Le test de Cloze, ou 'test à trous' est un exercice dans lequel les phrases comportent des trous, c'est à dire qu'il manque des mots ou expressions et l'étudiant devait compléter les vides avec les mots les plus appropriés.

légèrement supérieurs chez les enseignants du secteur public, avec en moyenne 4,5 points de pourcentage de plus que ceux obtenus par leurs collègues du secteur privé.

91. Les épreuves du test d'arabe sont identiques à celles du test de français et l'analyse par domaines donne ce qui suit :

- La grammaire qui a porté sur un exercice de complétude. La moyenne obtenue est de 91,84% à l'échelle nationale ;
- Le vocabulaire qui a porté sur un exercice lacunaire (à trous). La moyenne obtenue est de 54,32% à l'échelle nationale ;
- La composition arabe qui a porté sur l'identification et la correction des erreurs contenues dans une lettre rédigée par un élève. La moyenne obtenue est de 34,93% à l'échelle nationale.

Tableau 15 : Résultats des enseignants en Arabe selon les sous-sections (pourcentage) (Pondéré)

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Connaissance minimale en Arabe					
Connaissance minimale Arabe (Seuil 80%)	5,1	7,8	6,6	7,3	6,6
Connaissance minimale Arabe (Seuil 70%)	17	24,2	21	20,9	21
Résultat moyen					
Arabe (test complet)	55,66	58,77	57,38	52,95	57,17
Grammaire	90,84	93,22	92,17	85,32	91,84
Test Cloze	50,62	57,57	54,51	50,50	54,32
Composition	33,87	36,01	35,07	32,18	34,93

Note : Les résultats ne concernent que les enseignants qui enseignent l'arabe de manière habituelle, soit 822 enseignants.

Pédagogie

92. Bien que cette composante de l'évaluation des enseignants n'est pas prise en compte dans le calcul de l'indicateur des connaissances minimales, les résultats en pédagogie fournissent des informations sur la capacité des enseignants à préparer et dispenser leurs cours, ainsi qu'à évaluer leurs élèves.

93. En pédagogie, la moyenne obtenue au niveau national est 10,2 % pour les enseignants qui ont composé en français et de 33,5 % pour ceux qui ont fait l'évaluation en langue arabe.

On note à ce niveau que les résultats sont meilleurs chez les enseignants du privé qui ont fait le test de pédagogie en français. Leurs scores dépassent de 5 points de pourcentage ceux de leurs collègues de l'enseignement public. Par ailleurs, les résultats issus du test d'arabe ne reflètent pas de différence significative en fonction du statut de l'école.

Notes globales

94. Au regard de la note générale obtenue dans cette évaluation, quelques remarques s'imposent :

- Pour ceux qui ont fait le test en langue française, les enseignants du privé obtiennent des notes supérieures d'environ 5 points de pourcentage à ceux des enseignants du public ;
- Pour ceux qui ont fait le test en langue arabe, les enseignants du public obtiennent des résultats supérieurs de 5 points de plus que ceux de leurs collègues du privé ;
- La performance des enseignants du secteur public rural est légèrement supérieure à celle des enseignants du secteur public au niveau du test arabe.
- A l'opposé, en français et en mathématiques, des écarts très minimes sont observés à l'avantage des enseignants en zone urbaine.

Déterminants de la performance des enseignants

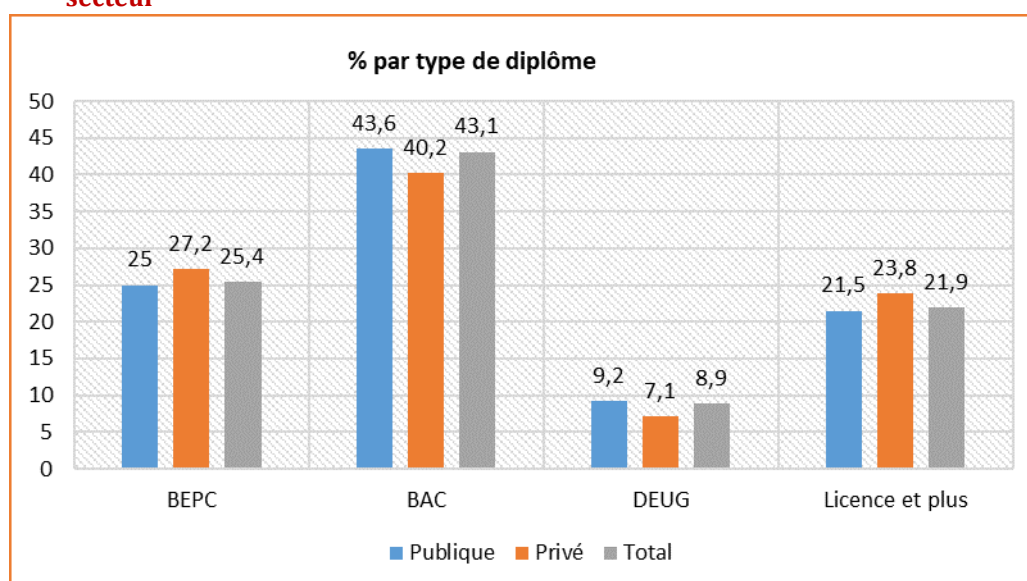
95. Pour déterminer la performance des enseignants, peut-on faire recours à des facteurs associés comme le genre et le niveau d'instruction formel de l'enseignant ? Ce niveau de l'étude essaie de mettre en exergue « l'apport » associé au niveau d'instruction et du genre sur les acquis disciplinaires des enseignants.

Niveau d'instruction

96. Le Graphique ci-dessous présente une répartition des enseignants selon le diplôme obtenu, le statut de l'école ainsi qu'au niveau national. L'illustration ainsi faite ne reflète pas de différences significatives quant à la répartition des enseignants diplômés en fonction du statut (public, privé) de l'école.

- Les enseignants du privé : 27,2% d'entre eux ont simplement le diplôme du BEPC contre 25% pour le public ;
- 43,6% des enseignants de l'école publique ont obtenu le baccalauréat alors que 40,2% des enseignants du privé ont obtenu ce diplôme ;
- Egalement, la proportion des enseignants disposant d'un diplôme de licence et plus est moins élevée chez les enseignants du privé (14% contre 17% pour le public).

Graphique 8 : Profil académique des enseignants à l'école fondamentale, selon le secteur



97. Les résultats de l'évaluation des enseignants sont présentés selon leur niveau d'instruction : ceux qui disposent d'un diplôme de BEPC, ceux disposant du Bac et ceux ayant une Licence ou plus. On constate que les résultats de l'évaluation évoluent avec le niveau du diplôme des enseignants.

98. A cet effet, il est loisible de constater que les scores en langues, en mathématique et en pédagogie montrent que les titulaires du BEPC obtiennent des résultats plus faibles que leurs collègues ayant des diplômes plus élevés. Les différences sont significatives dans la mesure où elles font percevoir que, par rapport au BEPC, les enseignants titulaires d'une licence ou plus obtiennent :

- 4 points de plus en français ;
- 11 points de plus en arabe, en mathématiques et en pédagogie.

A côté des détenteurs de diplômes académiques supérieurs, les titulaires du baccalauréat accusent un recul dans les trois disciplines testées. Cette différence, qui varie de 2 et 4 points de pourcentage, reste toutefois assez modeste comparativement au BEPC.

Tableau 16 : Résultats des enseignants selon le niveau d'éducation (pourcentage) (pondéré)

	Niveau d'instruction		
	BEPC	BAC	Deug et plus
Score en :			
Français	28,68	31,07	32,83
Arabe	49,29	58,82	60,14
Mathématiques	43,96	51,55	55,13
Pédagogie	16,56	26,65	27,70
Enseignants dans l'échantillon			
Nombre	369	626	459
Pourcentage	25,40	43,10	31,60

Genre

99. L'examen des résultats de l'évaluation selon le genre révèle que les enseignants masculins ont des notes supérieures à celles de leurs collègues féminins dans toutes les disciplines. Les écarts sont de l'ordre de 5 points de pourcentage en mathématiques et 3 points en langues et en pédagogie.

Tableau 17 : Résultats des enseignants selon le genre (pondéré)

Note moyenne sur 100	Hommes	Femmes	Sig
Français	32,1	28,33	000***
Arabe	58,53	55,3	000***
Mathématiques	52,75	47,41	000***
Pédagogie	25,57	22,64	000***
Enseignants dans l'échantillon	876	578	

Note : Test-t de différence de moyenne * significatif à 10% ** significatif à 5% *** significatif à 1%

100. Les différences de résultats selon le genre pourraient s'expliquer en partie par des différences de formation académiques moindre pour les enseignantes comparativement aux

hommes. À cette fin, le tableau ci-dessous présente les résultats des évaluations des enseignants décomposés selon le niveau d'instruction et le genre de l'enseignant.

Tableau 18 : Résultats des enseignants par niveau d'éducation et par genre (pondéré)

Note moyenne sur 100	BEPC		BAC		Deug et plus	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Score en :						
Français	30,46	25,48	32,56	31,17	33,89	34,61
Arabe	51,69	48,07	58,68	57,92	60,12	59,61
Mathématiques	48,19	40,70	52,20	49,91	56,01	53,37
Pédagogie	18,62	14,19	26,84	26,23	28,21	28,73
Enseignants dans l'échantillon						
Nombre	147	222	433	193	296	163
Pourcentage	16,8%	38,4%	49,4%	33,4%	33,8%	28,2%

101. Les femmes enseignantes au niveau du fondamental sont relativement moins représentées dans les niveaux académiques supérieurs comparativement à leurs confrères masculins. Ainsi, 38,4% des enseignantes sont titulaires uniquement du BEPC, soit 21 points de pourcentage de plus que les hommes au sein de l'échantillon. A l'opposé, 49,4% des enseignants possèdent le diplôme du baccalauréat contre seulement 33,4% des enseignantes au sein de l'échantillon. Egalement, la proportion des enseignants titulaires d'une licence et plus dépasse de 4,6 points de pourcentage celle des enseignantes. Ces différences du niveau d'instruction expliqueraient en partie les disparités selon le genre en termes de résultats aux tests d'évaluation.

102. Même à diplôme égal, les enseignantes, sauf pour les titulaires d'une licence et plus, sont moins performants que leurs collègues masculins dans toutes les disciplines, quel que soit le diplôme pris en considération. Les écarts sont plus marqués pour les titulaires du BEPC, où ils varient, selon les disciplines, de 3 à 7 points de pourcentage. Les mathématiques sont constamment associées au plus grand écart.

Analyse multi variée

103. Afin de mieux cerner les facteurs associés aux déterminants de la performance des enseignants lors des évaluations, un modèle de régression linéaire a été utilisé. La variable dépendante est la performance de l'enseignant dans les différentes disciplines testées. Par manque de variables suffisamment explicative, l'effet observé des variables incluses dans le modèle (tableau ci-dessous) n'est pas nécessairement un effet net, toutefois il donne des tendances pour d'éventuelles relations cause-à effet.

On observe que :

- ✓ Les enseignants masculins sont associés à des performances meilleures en français et en mathématiques ;
- ✓ Le niveau académique « DEUG et Plus » comparé au baccalauréat est associés à des performances meilleures en français et en mathématiques ;
- ✓ Le niveau académique « BEPC » comparé au baccalauréat et au « DEUG et Plus » est associés à des performances plus faibles en langue et en mathématiques ;
- ✓ Les enseignants résidant en milieu urbain sont associés à des performances meilleures en français et en mathématiques. Par contre, les enseignants en zones rurales sont associés aux meilleures performances en arabe ;

- ✓ La formation initiale à l'ENI est associée à un « effet positif et significatif » sur les performances en arabe et en mathématiques ;
- ✓ Les enseignants du public sont associés à un « effet positif et significatif » sur les performances en mathématiques.

Tableau 19 : Résultats de régressions : Évaluations des enseignants

Référence	Variables	Français	Arabe	Maths	Pédagogie
	(Constante)	27,13***	56,06***	42,66***	21,55***
Femme	homme	2,50**	1,01	6,52***	2,19*
Rural	Urbain	3,14**	-2,45*	2,84*	-0,02
Privé	Public	-1,01	2,37	6,62***	1,62
Bac	DEUGPL	2,32*	1,65	2,87**	2,04*
	BEPEC	-4,81***	-8,39***	-6,55***	-10,52***
N'a pas fait ENI	a fait l'ENI	1,81	3,70***	5,74***	3,58***
Nouakchott Nord	Hodh Chrgui	-4,63**	-0,79	-12,08***	-2,32
	Hodh El Gharbi	-3,16	-5,90***	-12,58***	3,13
	ASSABA	6,73***	-0,04	-1,43	1,77
	GORGOL	5,27*	-0,97	-6,14*	-3,39
	BRAKNA	1,51	-3,76	-7,39***	-4,82*
	TRARZA	2,75	-1,64	-6,38**	0,75
	ADRAR	-4,81	-3,00	0,31	-11,29**
	DNDB	8,36***	-2,92	-10,47***	-1,51
	TAGUANT	1,35	-3,99	-6,30	10,41***
	GUIDIM	-0,13	0,74	-8,60	-3,79
	TZEM	-4,00	-6,03*	-12,40***	5,34
	INCHIRI	-6,76	0,26	3,14	-9,63
	NKCO	4,97**	-1,02	10,58***	5,33**
	NKSUD	-0,69	-0,13	-3,68*	1,70
R-deux		0,118	0,107	0,114	0,094
Observations		562	822	1454	1454

IV. ÉVOLUTION DE L'APPRENTISSAGE DES ELEVES

En plus de mesurer les intrants disponibles à l'école ainsi que les efforts déployés et les connaissances des enseignants, l'enquête IPSE comportait une évaluation de l'apprentissage des élèves et les déterminants de la performance des élèves.

4.1. Evolution de l'apprentissage des élèves

104. Dans chacune des écoles, 10 élèves tirés au hasard au sein d'une classe de 4^{ème} année ont été évalués à l'aide d'un test de connaissances en langues, en mathématiques et en connaissances non-verbales. La moitié des élèves sélectionnés a été évaluée suivant leurs connaissances de la langue arabe et l'autre moitié suivant leurs connaissances de la langue française. Le contenu des tests de langues était identique dans les 2 versions de l'évaluation.

105. Outre le test de langue qui variait selon le groupe d'élèves, les élèves ont été évalués à l'aide d'un même test de mathématiques et d'une évaluation portant sur le raisonnement non verbal (RNV). Notons que dans les 2 versions de l'évaluation (française et arabe), les énoncés des questions dans les tests de mathématiques et de RNV étaient présentés dans les 2 langues.

106. L'évaluation des élèves de 4^{ème} année est conçue comme un examen individualisé avec les enquêteurs qui présentent les instructions dans la langue maternelle de l'élève. Ainsi, chacun des 10 élèves sélectionnés au hasard dans la classe de 4^{ème} année était évalué individuellement par un enquêteur. L'évaluation durait au total 25 minutes : 10 minutes pour la section de français (arabe), 10 minutes pour la section de mathématiques et 5 minutes pour la section du raisonnement non verbal. Si l'élève n'avait pas terminé la section de français (arabe) après 10 minutes, il devait passer à la section mathématique. De même, la section mathématique durait 10 minutes, et l'élève devait passer ensuite à la section raisonnement non verbal. Selon la section, l'élève pouvait donner ses réponses oralement ou par écrit dans son cahier d'élève.

107. Cette approche individualisée a pour objectif de développer un profil différencié des compétences des élèves dans la mesure où elle permet de savoir si l'élève qui n'est pas capable de faire une lecture fluide est malgré tout en mesure de résoudre un problème de mathématique.

Du point de vue des modalités de passation, les tâches varient selon les disciplines :

- Pour les langues (arabe et français), il s'agit pour l'élève de reconnaître des lettres de l'alphabet et des mots, de lire à voix audible et de comprendre le passage lu ;
- Pour les mathématiques, il s'agit d'identifier et d'ordonner les chiffres par ordre de grandeur, d'additionner des nombres de un à trois chiffres ; de faire des soustractions avec des nombres de un à deux chiffres et de faire des multiplications à un chiffre ;
- La partie RNV (Raisonnement Non Verbal) contient quatre questions portant sur des astuces.

108. Le tableau et le graphique suivant présentent les résultats des évaluations des élèves dans les différentes matières de l'évaluation.

109. On observe au niveau national des niveaux d'acquisitions très variables entre les disciplines testées. En effet, si en moyenne l'élève de la 4^{ème} AF parvient à réaliser 54,3% du

score global en arabe, ceux ayant subi le test en français, n'arrivent pas à obtenir au-delà de 12% du total des points en moyenne. En mathématiques et en raisonnement non verbal, les scores moyens sont respectivement de 34,6 et 61,3 %.

110. On note alors que ces chiffres globaux dissimulent des niveaux d'hétérogénéité importants entre groupes d'élèves selon le statut de l'école (public, privé). Les différences de résultats entre le secteur privé et public sont effectivement notoires : le secteur public présente en moyenne des résultats nettement plus faibles dans toutes les disciplines testées. Les écarts sont tout particulièrement marqués en français : les élèves de 4^{ème} AF fréquentant les écoles privées présentent un résultat moyen de 30,4 points de pourcentage supérieur à ceux des élèves du secteur public (respectivement 40,8 % contre 10,4%).

Tableau 20 : Résultats moyen (en %) des évaluations des élèves de 4^{ème} année (pondéré)

Milieu	Français		Arabe		Mathématiques		Raisonnement Non Verbal	
	SDI2017	SDI2022	SDI2017	SDI2022	SDI2017	SDI2022	SDI2017	SDI2022
National	16,3	12	50,8	54,3	34,4	34,6	59,3	61,3
Milieu de résidence								
Urbain	11,3	14	49,5	55,3	32,3	36,3	58,6	64,7
Rural	9,5	8,7	45,4	52,5	31,3	32,7	56,9	59,5
Type de l'école								
Public	10,0	10,4	46,6	53,4	31,6	33,8	57,4	61
Privé	39,5	40,8	66,2	72	44,5	50,8	66,1	68

Note : Échantillon de 1512 élèves pour le test de français, 1493 élèves pour le test d'Arabe, et 3005 élèves pour les tests de mathématiques et raisonnement non verbal (RNV), dont 2542 élèves publiques (1126 élèves urbains et 1416 élèves rural) et 463 élèves privées.

111. Au niveau national, comparativement à la situation de 2017, les résultats reflètent une légère amélioration en arabe (3,5 points) résultant pour l'essentiel d'une augmentation de 6 points au niveau du public urbain et du privé.

Cependant, les niveaux en français ont connu une dégradation de l'ordre de 4 points de pourcentage (12 contre 16,3 %). En ce qui concerne les mathématiques la situation est restée inchangée au niveau national avec toutefois une augmentation de 6 points du côté du privé.

112. Selon le statut, de l'école, les écarts sont également marqués en langue arabe, où les élèves du secteur privé réalisent 18,6 points de plus comparativement à leurs collègues du public (respectivement 72% contre 53,4%).

Dans le test de mathématiques, l'écart est de 17 points de pourcentage, au profit des élèves fréquentant les écoles privées (respectivement 50,8% contre 33,8%).

Par rapport au raisonnement non verbal, les élèves du secteur privé présentent également un avantage de 7 points de pourcentage (68 points contre 61 pour les enfants du public).

113. Par ailleurs, l'analyse des résultats selon le milieu (rural, urbain) reflètent un avantage du côté des élèves résidant en milieu urbain avec des écarts de l'ordre de 5 points de pourcentage en français, 2,8 en arabe, 3,6 en mathématiques et 7 points de pourcentage en RNV.

Encadré 11 : Background de l'évaluation des élèves

Pour comprendre les Indicateurs de Prestation de Services en Éducation (IPSE), il est utile de concevoir une fonction de production de l'éducation avec des intrants et des produits, mais se focalisant tout particulièrement sur ce que font et ce que savent les enseignants. Ces intrants peuvent faire l'objet d'interventions et sont obtenus par le biais d'observations directes en utilisant des méthodes objectives. Cette fonction de production scolaire produit les apprentissages des élèves. Les résultats scolaires donnent une forme réduite sur la prestation de services, car ils contiennent les intrants relatifs : à l'école (par ex. : la qualité et l'effort des enseignants), à l'élève (par ex. : son niveau inné), à la famille (par ex. : le niveau de vie), mais sont tout de même des mesures importantes des progrès et des déficits à combler dans le système éducatif. Bien que les indicateurs IPSE se focalisent sur les intrants et non les résultats, ultimement, les intrants n'importent pas en tant que tels, mais en fonction de leur contribution aux objectifs visés (apprentissage). Donc, dans le cadre des IPSE en Mauritanie, les apprentissages des élèves ont été mesurés au niveau des classes de 4^e année. L'évaluation de l'élève comporte trois parties : langues, mathématiques et raisonnement non-verbal.

L'objectif de l'évaluation des élèves était de mesurer les compétences de base en lecture, composition et mathématiques. L'évaluation a été conçue par des experts internationaux en pédagogie sur la base d'une revue des curricula de 13 pays africains et a été adaptée pour le contexte mauritanien.¹¹ L'évaluation de l'élève mesurait aussi les capacités de raisonnement non-verbal (RNV) en utilisant des matrices de Raven, une mesure du quotient d'intelligence couramment utilisé et qui est conçue pour être approprié quelle que soit la culture. Cette mesure est complémentaire aux évaluations des élèves en français et mathématiques et peut être utilisée comme proxy pour le niveau inné des élèves en comparant les niveaux dans les différentes écoles.

L'évaluation a fait l'objet d'une validation afin d'évaluer le degré de pertinence pour le contexte mauritanien et a été administrée aux élèves de 4^e année. La raison du choix des élèves de 4^e année est double. D'abord, il n'y a pas d'évaluation nationale ou internationale ciblant les élèves de cette année particulière (le PASEC par ex. ne couvre que les élèves de deuxièmes et cinquièmes années du fondamentale). Deuxièmement, la recherche dans le domaine de l'éducation tend à démontrer que la capacité cognitive de l'enfant est plus malléable chez les jeunes. Il est donc particulièrement important d'avoir une perspective sur ce que les élèves apprennent et la qualité de l'enseignement à un âge relativement jeune.

L'évaluation est conçue comme un examen individualisé avec les enquêteurs qui présentent les instructions dans la langue maternelle de l'élève. Cette approche individualisée vise à pouvoir développer un profil différencié des compétences des élèves, étant donné qu'une telle approche individuelle permet de déterminer si l'élève peut résoudre un problème de mathématiques par exemple, même si son niveau de lecture est si faible qu'il ne peut indépendamment tenter de résoudre le problème. Les évaluations de français et d'arabe quant à elles consistaient en des tâches telles que la reconnaissance de lettres de l'alphabet et de mots, la lecture à haute voix et la compréhension de ce qu'ils avaient lu. L'examen de mathématiques demandait aux élèves d'identifier et de mettre en ordre croissant des chiffres, d'additionner des nombres d'un à trois chiffres, de faire des soustractions avec des nombres d'un à deux chiffres, et de faire des multiplications à un chiffre. Finalement, la partie raisonnement non-verbal contenait quatre questions.

¹¹ Voir Johnson, Cunningham et Dowling (2012) pour plus de détails sur la conception de l'évaluation des élèves.

Résultats détaillés des évaluations

114. Le tableau ci-dessous présente les résultats détaillés des évaluations des élèves pour chacune des trois principales matières selon les sous-thèmes de chaque discipline. On observe que pour l'ensemble des sous-composantes des évaluations, les élèves inscrits au secteur privé obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves fréquentant le secteur public.

Au niveau du public, les élèves en milieu urbain dépassent légèrement leurs collègues fréquentant les écoles rurales. Les écarts sont relativement plus importants en français et en mathématiques.

115. En ce qui concerne l'apprentissage du français, les élèves du secteur public présentent des déficiences marquées en vocabulaire (reconnaissance d'images), en lecture (phrase, paragraphe) et en compréhension de texte. On note en particulier qu'un élève sur quatre dans les écoles publiques ne parvient pas à identifier des mots simples et 70% ne disposent pas du vocabulaire nécessaire à l'identification d'images simples. Également, parmi 20 élèves, un seul est capable de lire une phrase simple.

116. En arabe, le niveau d'acquisition des élèves est plus élevé qu'en français et en mathématiques, et les écarts sont moins marqués. Malgré tout, des déficiences notables sont observées notamment, en lecture et en compréhension de texte, où les scores associés vont de 17,4% à 33,5%.

117. En mathématiques, les élèves des écoles publiques éprouvent des difficultés réelles à réaliser les quatre opérations. À l'exception de l'exercice portant sur l'addition à un chiffre, réussi uniquement par 58,7% des élèves, les taux de réussite des opérations proposées vont de 2,7% pour la multiplication à trois chiffres à 47,6% pour la soustraction à un chiffre.

118. Au niveau du privé, les multiplications et les divisions présentent les difficultés les plus marquées. Ainsi on peut constater, qu'à peine 18% des élèves des écoles privées réussissent à effectuer une opération de multiplication à deux chiffres et 23% seulement sont à mesure d'effectuer avec succès une division à deux chiffres.

119. En raisonnement non-verbal, les écarts entre les secteurs public et privé, quoique peu élevés, restent tout de même significatifs. En particulier, les élèves du secteur public présentent des résultats inférieurs de 8 points de pourcentage comparativement à ceux fréquentant les écoles privées.

Tableau 21 : Résultat des élèves, détaillés par matières (pourcentage) (pondéré)

Matière	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Français					
Note globale	13.99	8.74	10.36	44.82	12.02
Reconnait une lettre	93.7%	89.3%	90.7	97.9%	91.0%
Identifier des mots simples	78.2%	71.6%	73.7	94.1%	74.6%
Identifier des images simples	34.3%	28.0%	30	65.2%	31.6%
Lire une phrase simple	7.9%	3.9%	5.2	46.7%	7.2%
Lire un paragraphe	2.8%	1.5%	1.9	22.7%	2.9%
Compréhension de lecture	2.6%	1.8%	2	13.3%	2.6
Arabe					
Note globale	55.34	52.48	53.37	72.05	54.29
Reconnait une lettre	95.5	93.8	94.3	97.5%	94.4%
Identifier des mots simples	91.2	87.3	88.5	97.1%	89.0%
Identifier des images simples	91.5	88.5	89.5	94.2%	89.7%
Lire une phrase simple	36.2	32.3	33.5	61.4%	34.9%
Lire un paragraphe	19.7	16.3	17.4	42.2%	18.6%
Compréhension de lecture	29.1	20.1	22.9	53.4%	24.4
Mathématiques Note globale					
Addition à un chiffre	64.9	55.8	58.7	80.4	59.7
Addition à deux chiffres	39.9	33.4	35.4	67.7	37
Addition à trois chiffres	40.9	33.9	36.1	69.9	37.7
Soustraction à un chiffre	53.8	44.8	47.6	69	48.6
Soustraction à deux chiffres	16.4	15.5	15.8	37	16.8
Multiplication à un chiffre	8.2	5.4	6.3	25.8	7.2
Multiplication à deux chiffres	3.9	3.3	3.5	18.1	4.2
Multiplication à trois chiffres	2.5	2.8	2.7	11	3.1
Division à un chiffre	28.1	20.9	23.1	45.4	24.2
Division à deux chiffres	7.3	6.3	6.6	23	7.4
Tâche de division	12.5	14.5	13.9	21.9	14.3
Tâche de multiplication	4.6	3.7	3.9	19.6	4.7
Succession logique	8.9	9.5	9.3	24.4	10
Raisonnement non-verbal	53.4	48.53	50.1	58.7	50.5

4.2. Déterminants de la performance des élèves

120. Quels sont les principaux facteurs expliquant la performance des élèves dans les tests standardisés d'apprentissage et en particulier comment expliquer les écarts d'acquisition scolaires entre les élèves du public et ceux du privé et dans une moindre mesure entre les milieux rural et urbain ? Dans cette section, nous examinons les déterminants de la performance des élèves par le biais d'analyses des déterminants individuels associés aux caractéristiques des élèves et des enseignants.

121. La qualité des apprentissages dépend de ce qui se déroule à l'intérieur de la classe mais également de l'environnement externe de l'élève. Certaines théories attribuent la performance scolaire à des caractéristiques intrinsèques de l'élève lui-même, d'autres l'attribuent à l'environnement familial ou contexte scolaire. Nous analysons tout d'abord le niveau d'apprentissage des élèves selon les déterminants suivants : 1) Fréquentation du préscolaire et des écoles coraniques, 2) les caractéristiques individuelles, 3) Les caractéristiques de l'enseignant, 4) les wilayas et 5) le secteur public et privé.

Le Préscolaire et l'école coranique

122. Les données recueillies lors de l'enquête IPSE permettent d'examiner l'influence de la fréquentation du préscolaire formel d'une part, et des écoles coraniques sur les acquisitions scolaires des élèves de 4^{ème} année.

123. Bien que la fréquentation du préscolaire a toujours été associée à des performances meilleures, la couverture reste toutefois faible et limité pour l'essentiel au secteur privé.

124. Les écoles coraniques constituent, entre autres, une forme de préscolarisation puisqu'elles sont fréquentées par les enfants en bas âge. Il est à noter de plus qu'une part importante des enfants mauritaniens fréquente de façon courante l'école coranique et l'école fondamentale. Généralement, l'école coranique est dispensée très tôt le matin, avant le début des classes fondamentales, et en fin d'après-midi, après l'école formelle.

125. L'enquête a permis de recueillir des informations sur la fréquentation, dans le passé, des classes de préscolaire formel et des écoles coraniques par les élèves. Le tableau ci-dessous renseigne sur la fréquentation (accès, durée) du préscolaire formel et informel au niveau national, selon le statut de l'école et la zone de résidence.

126. A l'échelle nationale, 8,5% des élèves testés déclarent avoir fréquenté une classe de préscolaire formel. Cette proportion cache des disparités considérables au niveau du statut de l'école et de la zone de résidence. En effet, le taux de fréquentation du préscolaire au niveau du privé est six fois plus important que celui du public (40,2% contre 6,9 %) tout comme la fréquentation au niveau urbain est trois fois plus importante que celle observée en milieu rural (12,7% contre 4,2%).

127. Quant à l'école coranique, elle a été fréquentée antérieurement par 81% des élèves de la 4^{ème} AF. La fréquentation préalable de l'école coranique est plus marquée parmi les élèves du secteur public où tout de même 4 élèves sur 5 ont fréquenté l'école coranique contre un élève sur deux pour le secteur privé, (respectivement 82,4% contre 51,6%).

Tableau 22 : Fréquentation du préscolaire formel et traditionnel (en pourcentage) (pondéré)

Fréquentation du préscolaire	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Type du préscolaire					
Préscolaire	12,7	4,2	6,9	40,2	8,5
École coranique passée	76,6	85	82,4	51,6	80,9
Nombre d'années au préscolaire					
Une seule année	67,5	68,2	67,8	60,9	66,2
Deux années	27,3	23,4	25,6	31,1	26,9
Trois années	5,2	8,4	6,6	8	6,9

Note : Échantillon de 2542 élèves dans les écoles publiques (dont 1126 en urbain et 1416 au rural), et 463 dans les écoles privées

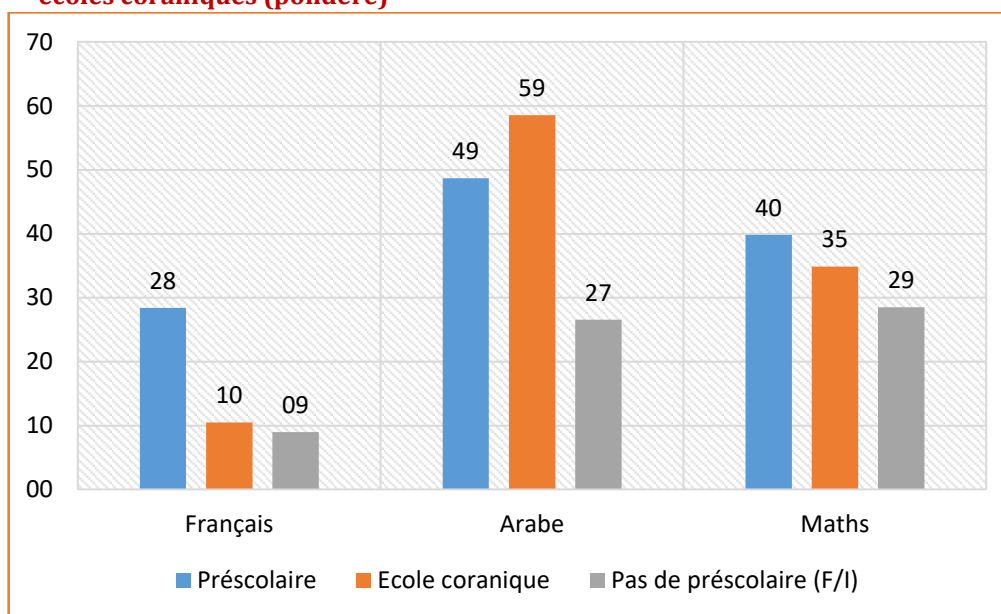
128. La répartition des élèves ayant fréquenté le préscolaire formel montre que seulement 7% d'entre eux ont bénéficié de trois ans de préscolaire formel.

129. Afin d'examiner l'impact de la fréquentation du préscolaire et des écoles coraniques sur les acquis des élèves en langue et en mathématiques, le graphique ci-dessous présente une comparaison des moyennes des scores en fonction de la fréquentation du préscolaire formel ou informel.

130. La fréquentation du préscolaire ou de l'école coranique impacte positivement et significativement le niveau d'acquisition des élèves en langues et en mathématiques. L'impact est plus marqué, notamment en français et en mathématiques quand l'enfant fréquente le préscolaire formel. Ainsi en français, on note en moyenne, une différence de 19 points de pourcentage entre le score d'un élève qui a fréquenté le préscolaire formel et celui qui ne l'a pas fréquenté (soit respectivement 28% contre 9%) ; en arabe la différence relevée est de 22 points de pourcentage (soit respectivement 49% contre 27%) et en mathématique, l'écart est d'environ 11 points de pourcentage (soit respectivement 40% contre 29%).

131. Pour sa part, la fréquentation de l'école coranique dans le passé présente un atout significatif plus particulièrement en arabe. Ainsi en arabe on note en moyenne, une différence de 32 points de pourcentage entre le score d'un élève qui a fréquenté l'école coranique et celui qui n'a bénéficié d'aucun type de préscolaire (soit respectivement 59% contre 27%) ; en mathématiques, la différence relevée est de 6 points de pourcentage (soit respectivement 35% contre 29%).

Graphique 9 : Résultat des élèves selon la fréquentation du préscolaire et des écoles coraniques (pondéré)



Caractéristiques individuelles des élèves

132. Nous examinons maintenant les liens potentiels entre les résultats scolaires et les différentes caractéristiques des élèves, dont le genre, la langue parlée à la maison, l'âge et la prise du petit déjeuner.

Genre

133. Le tableau ci-dessous présente les scores moyens par discipline selon le sexe de l'élève, le statut de l'école et le milieu de résidence. Dans toutes les disciplines, les garçons réalisent des scores légèrement meilleurs comparativement aux filles. Ce constat est valable tant au niveau global qu'au niveau désagrégé.

Tableau 23 : Résultats moyen des élèves, selon le genre et la matière d'évaluation (pondéré)

Résultat moyen en pourcentage	Français		Arabe		Mathématiques		Raisonnement non verbal		
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
National	13,05	11,00	56,04	52,61	36,48	32,82	61,65	61,00	
Public	Urbain	15,91	12,06	55,90	54,81	37,43	35,15	65,42	63,00
	Rural	9,38	8,11	54,71	50,38	34,83	30,62	59,27	59,78
	Total	11,41	9,32	55,08	51,76	35,64	30,02	61,20	60,76
Privé	46,22	43,50	74,32	69,76	52,92	48,64	70,66	65,16	

Performances selon les wilayas

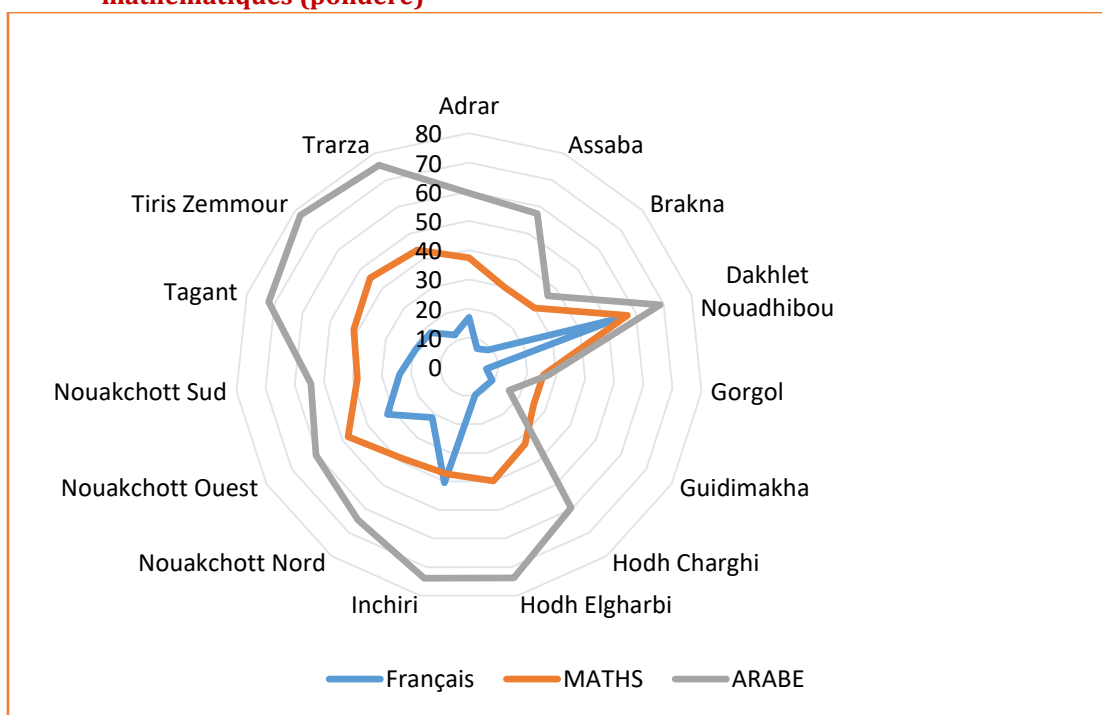
134. Le graphique ci-dessous présente, par wilaya, les scores moyens des élèves dans les disciplines testées, permettant ainsi une analyse du degré d'hétérogénéité des niveaux

d'acquisition scolaire dans cet environnement géographique. L'illustration ainsi obtenue reflète des disparités importantes dans les acquis des élèves en langues et en mathématiques selon les wilayas.

135. Le Gorgol, le Brakna et le Guidimakha sont associées aux plus faibles performances en langues et en mathématiques. Egalement, l'Assaba affiche de faibles performances en français et en mathématiques. A l'opposé, Dakhlet Nouadhibou est associées aux meilleurs scores en français et en mathématiques. Par contre, le Tiris Zemour affiche le meilleur score en arabe.

136. Notons que les wilayas les moins performantes ont en commun (i) le caractère agropastoral qui nécessairement, consomme l'énergie de l'enfant et réduit considérablement le temps consacré pour l'apprentissage à domicile (ii) des conditions de vie modestes des populations, ce sont ces wilayas qui partagent l'espace connu communément par le triangle de la pauvreté, et un niveau faible d'éducation des populations. Il s'agit en fait de caractéristiques peu propices au développement des acquis scolaires.

Graphique 10 : Résultats moyen des élèves selon les régions en français, arabe et mathématiques (pondéré)

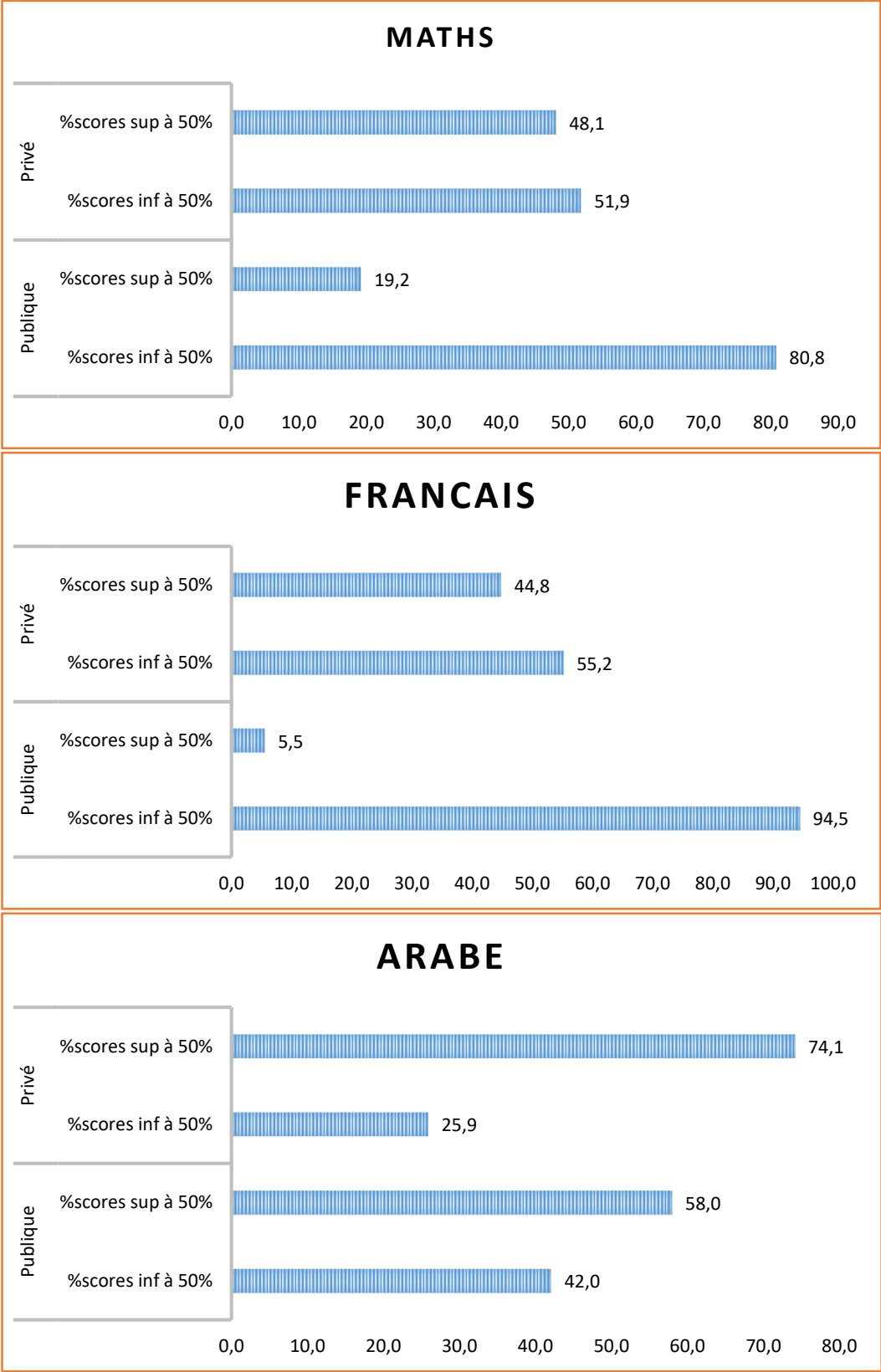


Performance selon les secteurs : privé et public

137. Maintenant, nous examinons les liens entre la performance des élèves et le statut de l'école. A cette fin, les Graphiques ci-dessous présentent la distribution des résultats des élèves en mathématiques, en français et en arabe et selon l'appartenance au secteur public ou au secteur privé au sein de l'échantillon et selon deux seuils de réussite correspondant respectivement aux scores supérieurs et inférieurs à 50%. En mathématiques, 48% des élèves du privé réalisent 50% ou plus du score global contre 19% seulement pour les élèves provenant des établissements publics. Cet écart plus marqué en français où 45% environ des élèves du privé se situent au niveau supérieur de réussite contre 5,5% seulement pour leurs collègues du public. En arabe, il convient de noter que la proportion des élèves du public (58%) se situant au niveau supérieur de réussite est largement plus importante que celles

observées en mathématiques et en français. Toutefois, le privé reste dominant avec un avantage de 16 points de pourcentage.

Graphique 11 : Proportion des élèves en dessous et au-dessus de 50% en français, arabe et mathématiques, selon le secteur privé et public (pondéré)

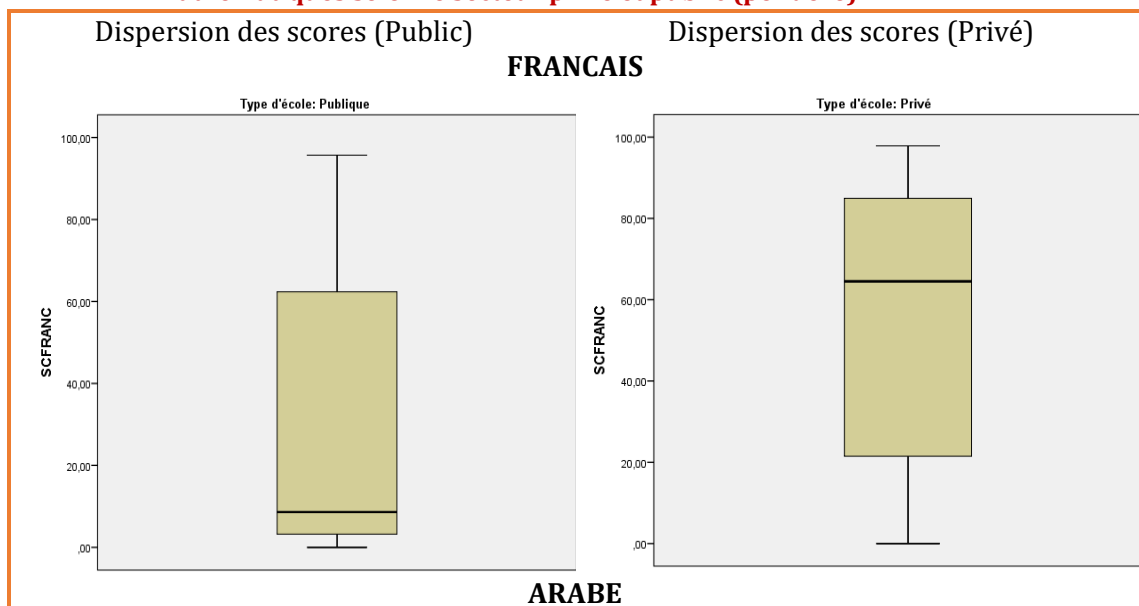


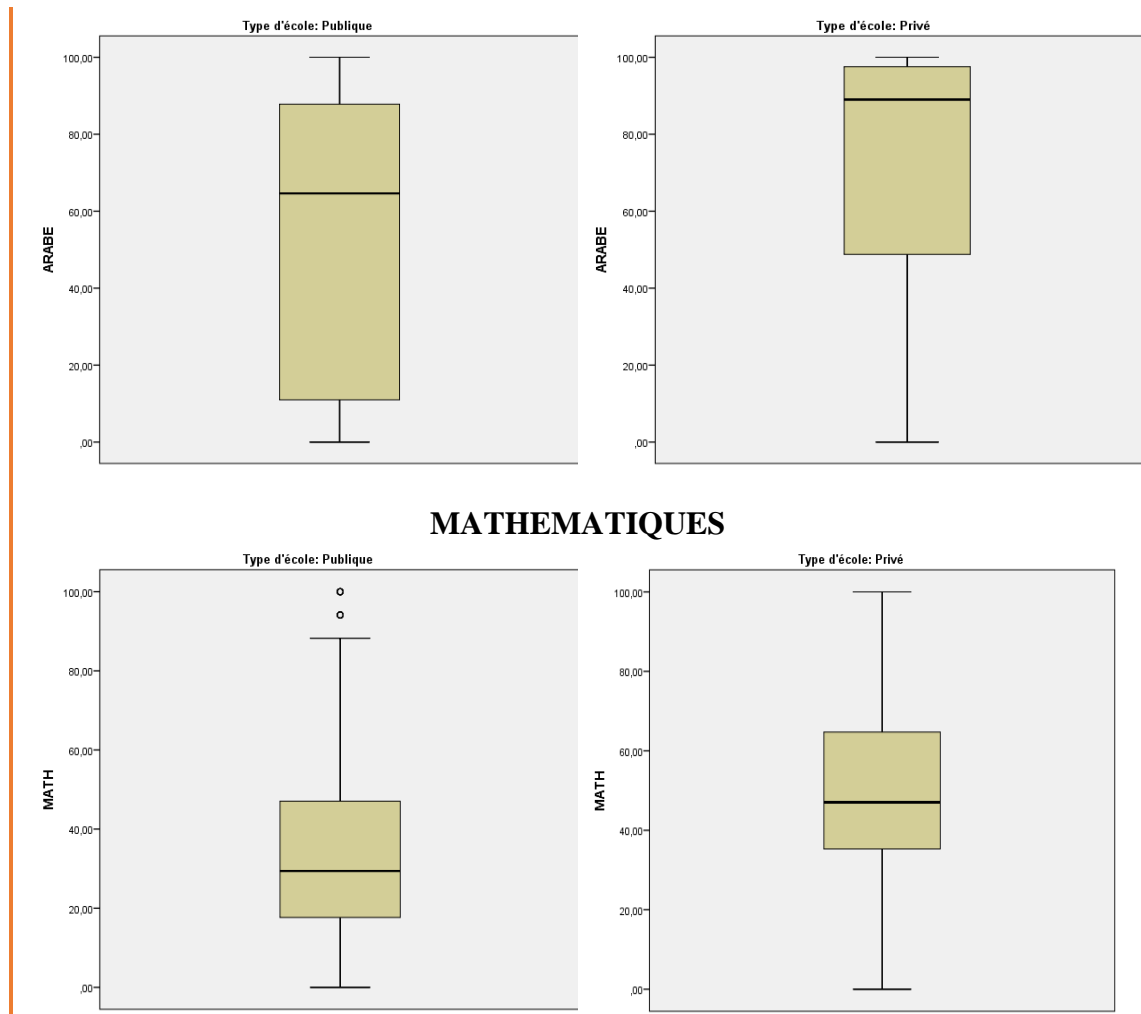
138. Pour le français, l'allure du graphique illustre le constat déjà observé à savoir le faible niveau des élèves en français au niveau du public comparativement à leurs collègues du public. En effet, pour 50% des élèves du public la note est en dessous de 9% alors qu'elle dépasse 64% au niveau du privé.

139. En arabe, la situation est différente alors que la moitié des élèves inscrits dans les écoles publiques obtiennent une note au-dessus de 64,63% du score global contre 89% pour les enfants du privé. Pour sa part, la distribution des scores reflète un niveau d'hétérogénéité important des niveaux des élèves dans le secteur public (CF graphique Arabe ci-dessous).

140. Les résultats en mathématiques montrent que pour 50% des élèves du public la note est restée en deçà de 30% du score global contre 47% pour le privé. Egalement, pour 75% des élèves du public les scores sont en dessous de 47% contre 64,7% dans le privé. On observe toutefois, à travers la distribution des scores en mathématiques, des niveaux d'homogénéité similaires entre public et privé notamment dans le 2^{ème} et 3^{ème} quartile (C.F graphique Maths ci-dessous).

Graphique 12 : Dispersion des résultats des élèves en français, arabe et mathématiques selon le secteur privé et public (pondéré)





Principaux déterminants des performances des élèves

141. Afin de mieux cerner les facteurs associés aux déterminants de la performance des élèves une analyse multivariée a été opérée. Le Tableau suivant présente les résultats des estimations pour chacune des matières selon les caractéristiques des élèves et leurs environnements scolaires.

142. Les résultats ainsi obtenus se résument comme suit :

- Dans chacune des matières de l'évaluation, les filles sont associées à des performances moindres comparativement aux garçons ;
- Les élèves plus âgés présentent des résultats significativement plus faibles en français et en mathématiques. ;
- La fréquentation du préscolaire formel est associé à un impact positif et significatif dans les différentes disciplines ;
- De même, la fréquentation de l'école coranique est associée à un impact positif et significatif dans toutes les disciplines plus marqué en arabe ;
- Les enfants qui prennent le petit déjeuner affichent des meilleures performances en langues et en mathématiques ;
- Les élèves se rendant par voiture à l'école obtiennent des résultats significativement plus élevés dans toutes les disciplines ;

- Les élèves dont l'enseignement est pris en charge par le directeur sont associés à des meilleurs résultats en arabe et en mathématiques ;
 - Le multigrade est le mode d'organisation de la classe associé aux résultats les plus faibles.
 - Les élèves scolarisés dans des écoles à enseignant unique progressent moins de manière significative comparativement à leurs collègues de référence ;
 - Les élèves scolarisés dans des écoles privées sont associés à des meilleures performances comparativement à leurs collègues dans le public.
 - Les élèves scolarisés dans des écoles rurales réalisent des performances moindres comparativement à leurs collègues en milieu urbain.
- Les variables prises en compte dans ces modèles expliquent 13% du score d'arabe, 24% du score de français et 11% du score des mathématiques.

Tableau 24 : Déterminants des performances des élèves, selon les matières d'évaluation

Variable	Arabe	Français	Maths
(Constante)	13,1***	20,3***	32,0***
Fille	-2,6***	-2,0***	-3,4***
Plus âgé	0,3ns	-0,8***	-0,3***
Précolaire	13,7***	11,3***	5,5***
Ecole coranique	30,7***	2,9***	6,0***
Petit déjeuné	9,9***	1,7***	2,6***
Arrive en voiture	13,6***	13,5***	7,3***
Directeur enseignant	9,3***	-1,1ns	2,2***
Multigrade	-6,4***	-4,7***	-4,7***
Enseignant unique	-6,4***	-1,8***	-6,3***
Privé	19,7***	27,3***	14,7***
Rural	0,7ns	-1,0***	0,1ns
R-deux	13,1	23,8	11

Note : degré de significativité : *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1.

V. GOUVERNANCE ET GESTION SCOLAIRE

143. L'enquête aura permis de recueillir auprès des directeurs d'école des informations relatives à la gouvernance et à la gestion scolaire. Cette partie du rapport est consacrée à la problématique des écoles incomplètes et de la répartition des enseignants dans les écoles publiques avec le problème sous-jacent du déficit en milieu rural et du sureffectif en milieu urbain. Nous allons donc examiner la question de la gouvernance à travers trois points : (i) la gouvernance interne qui se focalise sur les directeurs d'école, (ii) la gouvernance externe qui portera sur le suivi pédagogique des enseignants, l'autonomie des écoles et les budgets ; (iii) la gouvernance sociale qui s'attèle à examiner le degré d'implication des parents et de la communauté dans la gestion de l'école.

5.1. Écoles incomplètes et sous-effectifs enseignants

144. L'Annuaire Statistique du MENRSE (2019-2020) rapporte que près de 55,43% des écoles fondamentales publiques sont incomplètes, c'est-à-dire qu'elles ne comportent pas tous les niveaux scolaires. Ce phénomène s'explique par la faible densité et son corollaire, la dispersion de la population sur un territoire très vaste. Les localités où sont implantées les écoles ne peuvent pas fournir un nombre suffisant d'apprenants pour alimenter une école complète.

145. Dans notre échantillon, ce phénomène concerne uniquement le secteur de l'enseignement public. Le tableau ci-dessous présente la distribution des écoles publiques incomplètes par Wilaya au sein de notre échantillon d'écoles.

146. La première colonne présente le pourcentage d'écoles publiques au sein de chaque wilaya n'offrant pas de classes à au moins l'un des 6 niveaux du fondamental en raison d'un manque d'effectifs étudiants. Parmi l'échantillon d'écoles fondamentales de l'enquête IPSE, on retrouve 42 écoles publiques incomplètes (qui ne disposent pas d'un cycle complet comprenant tous les niveaux scolaires de la 1ère à la 6ème année), soit 16,5% des écoles publiques au niveau de l'échantillon. La proportion d'écoles incomplètes est plus élevée au Gorgol en Assaba et au Hodh Elcharchi avec respectivement 36,4, 26,9 et 26,7% d'écoles affectées par ce phénomène.

147. Cette première définition d'écoles incomplètes ne tient compte que du nombre officiel de classes offertes dans chacune des écoles selon les registres scolaires. Pourtant, en plus des écoles qui ont officiellement moins de 6 niveaux d'enseignement en raison d'un manque d'effectifs d'élèves, l'incomplétude de l'offre d'enseignement des écoles peut être due aussi au déficit d'enseignants qui touche une proportion non négligeable des écoles publiques. Ainsi, nous élargissons la définition de l'incomplétude de l'offre scolaire en intégrant cette problématique de sous-effectifs des enseignants qui entrave l'offre scolaire.

148. La prise en compte de cette définition, permet de constater que dans les six wilayas les plus affectées, la proportion d'écoles à cycles incomplets ou en déficit d'enseignants varie de 50 à 68%. Le Gorgol, le Trarza, l'Assaba et le Tagant affichent des pourcentages allant de 57 à 68%.

Tableau 25 : Pourcentage d'écoles publiques incomplètes par Wilaya, au sein de l'échantillon

Wilaya	(i) Écoles à cycles incomplets (<6)	(ii) Écoles à cycles incomplets ou déficit enseignants
Hodh Charghi	26,7%	53,3%
Hodh Gharbi	19,0%	38,1%
Assaba	26,9%	57,7%
Gorgol	36,4%	68,2%
Brakna	15,4%	50,0%
Trarza	20,8%	66,7%
Adrar	20,0%	20,0%
NDB	0	0
Tagant	0	57,1%
Guidimagha	19,2%	46,2%
Tiris Zemour	0	0
Inchiri	0	0
Nouakchott ouest	0	0
Nouakchott nord	0	0
Nouakchott sud	0	4,0%
National	16,5%	39,6%

149. **Situation des écoles avant regroupements**

- Le tableau ci-dessous, présente les caractéristiques de l'échantillon d'écoles publiques qui sont affectées par ces déficits d'enseignants tout en tenant compte des différentes définitions de l'incomplétude de l'offre scolaire ;
- Les données montrent que 39,6% des écoles publiques de l'échantillon (101 écoles) sont incomplètes ou affectées par une sous allocation d'effectifs enseignants (c'est-à-dire que le nombre d'enseignants en service dans l'école est inférieur au nombre de classes fonctionnelles). Au sein de ce groupe, le nombre de divisions pédagogique, variant de un à six niveaux, est en moyenne égale à 4,7. S'agissant des salles de classes utilisées, le nombre variant de 1 à 18 SDC (salles de classes) est en moyenne égale 5,21 ;
- Pour les écoles complètes et non contraintes, le nombre de salles de classes varient de six à 19 classes et en moyenne égale à 8,13 ;
- S'agissant des écoles avec sous effectifs enseignants, elles sont au nombre de 93 et représentent ainsi 92% des écoles incomplètes ou contraintes. Ces écoles sont réparties selon le milieu de résidence en 73 (78,5%) écoles en milieu rural et 20 (21,5%) écoles en milieu urbain ;
- Les écoles ayant à la fois de faibles effectifs d'élèves et d'enseignants ne garantissent souvent pas la continuité éducative. Pour atténuer ces effets, les écoles font souvent recours à des modes d'organisation particuliers comme la création de classes multiniveaux (multigrades). Le multigrade en Mauritanie a été introduit comme mode de fonctionnement des classes afin de prendre en

charge les niveaux à effectifs réduits ; le MENRSE également a encouragé des regroupements scolaires pour les écoles rapprochées ;

- Les données du tableau ci-dessous montrent que 40% des écoles publiques de l'échantillon (102 écoles) dont 87 écoles incomplètes ou contraintes au sein de notre échantillon pratiquent des regroupements de niveaux d'enseignement. Le nombre de regroupement varie de 0 à 3 et est égal en moyenne à 1.6 dans le groupe des écoles incomplètes ou contraintes alors qu'au niveau des écoles complètes et non contraintes le nombre de regroupement, en moyenne égal à 0.1 et varie de 0 à 2 regroupements.

150. **Situation des écoles après regroupements**

- Après regroupement, les écoles affectées par des sous effectifs enseignants sont au nombre de 25 soit 24,8% des écoles incomplètes ou contraintes. Par rapport au milieu de résidence, ces écoles se répartissent en 17(68%) au niveau rural et 8 (32%) écoles en milieu urbain ;
- Le nombre d'enseignant par école est en moyenne de l'ordre de 4 enseignants au niveau des écoles incomplètes ou contraintes et il varie de 1 à 12 enseignants au sein de ce groupe d'écoles. Par ailleurs, le nombre d'enseignants au niveau des écoles complètes et non contraintes est en moyenne égale à 12 enseignants environ, et il varie selon les écoles de 6 à 27 enseignants ;
- Par rapport à la taille de l'établissement l'effectifs des élèves est en moyenne égal à 205 au niveau des écoles incomplètes ou contraintes et varie entre 25 et 863 élèves par écoles. En moyenne, cet effectif est de 402 au niveau du groupe d'écoles complètes et non contraintes et varie de 94 à 1326 élèves par écoles ;
- Par rapport à l'encadrement des élèves, le ratio élèves/enseignant est en moyenne de 61 élèves et varie de 6 à 210 élèves dans les écoles incomplètes ou contraintes. Ce ratio est en moyenne égal à 36 élèves environ dans les écoles complètes et non contraintes et varie de 11 à 90 élèves par enseignant ;
- L'analyse du ratio enseignants/classe, donne en moyenne 7 enseignants pour 10 classes dans les écoles incomplètes ou contraintes avec une variabilité d'attribution allant de 1 enseignant pour 4 classes à deux pour une seule classe. Pour les écoles complètes et non contraintes, l'analyse donne en moyenne 7 enseignants pour 5 classes avec des disparités allant d'un enseignant par classe à trois enseignants pour une même classe.

151. **Situation des écoles avec un enseignant unique**

- Les écoles avec un enseignant unique sont au nombre de 24 et représentent 23.8% des écoles incomplètes ou contraintes. Ces écoles sont toutes situées en milieu rural. Le nombre de division pédagogiques au sein de ces écoles est en moyenne égal à 2 avec des variabilités allant de 1 à 3 niveaux par école ;
- Pour ces écoles, le nombre d'élève par enseignant (ratio élèves/enseignant) est en moyenne de l'ordre de 82 élèves ; et varie de 25 à 210 élèves par enseignant.

Tableau 26 : Caractéristiques des écoles publiques complètes et incomplètes (au sein de l'échantillon)

	Ecoles incomplètes ou contraintes	Écoles complètes et non contraintes
Écoles publiques	101 (39,6%)	154 (60,4 %)
Niveaux	4,74 (1-6)	6 (6-6)
Classes	5,21 (1-18)	8,13 (6 - 19)
#Écoles avec sous-effectif enseignants (enseignants<classes)	93 (92,1%)	0 (0 %)
Rural	73 (78,5 %)	0 (0 %)
Urbain	20 (21,5 %)	0 (0 %)
Écoles avec regroupements	87 (85,3 %)	15 (14,7 %)
Regroupements	1,6 (0 - 3)	0,1 (0 - 2)
Écoles avec sous-effectif Enseignants (enseignants<classes) après regroupements	25 (24,8)	0(0%)
Rural	17 (68 %)	0(0%)
Urbain	8 (32 %)	0(0%)
Enseignants	3,7 (1 - 12)	11,7 (6 - 27)
Élèves	205,3 (25 - 863)	402,1 (94 - 1326)
Ratio élèves/enseignant	61,1 (5,4 - 210)	35,6 (10,5 - 89,5)
Ratio effectifs enseignants (enseignants/classes)	0,7 (0,25- 2,0)	1,4 (1 - 3)
École avec enseignant unique	24 (23,8%)	0 (0%)
Rural	24 (100 %)	
Niveaux	2 (1-3)	
Ratio élèves/enseignant	81,8 (25-210)	

Note : Nombre (Pourcentage) et Nombre (minimum-maximum)

Résultats des élèves

152. Le tableau ci-dessous présente les scores des élèves en arabe, en français et en Mathématiques en fonction de la structure de l'école (complète /incomplète), le niveau de disponibilité des enseignants.

Les chiffres indiquent que les élèves issus des écoles incomplètes ou contraintes ont des niveaux de performances moindres par rapport à leurs collègues en référence. En effet :

- Par rapport à la structure de l'école, les écarts de performance sont toujours à l'avantage des élèves scolarisés dans les écoles complètes et sont de l'ordre de 8 points en français, 4 points en arabe et 7 points en Mathématiques ;
- Par rapport à la disponibilité des enseignants, les élèves issus des écoles non contraintes affichent des meilleurs résultats comparativement aux élèves dans les écoles contraintes. Les avantages sont de l'ordre de 7 points en français, 6 points en arabe et en Mathématiques.

Tableau 27 : Résultats des évaluations des élèves de 4e année selon le statut d'incomplétude de l'école au sein de l'échantillon (pourcentage)

	Français	Arabe	Mathématiques
Écoles cycles incomplets	5,6	50,9	29,0
Écoles cycles complets	13,6	55,2	36,0
Avec sous-effectifs enseignants	8,4	51,1	31,6
Sans sous-effectif enseignant	15,3	57,3	37,4
Écoles contraintes (cycle incomplet ou sous-effectif enseignants)	5,3	55,6	29,6
Écoles non contraintes	11,9	59,3	36,2

5.2. Gouvernance interne.

153. Au-delà de la problématique de la complétude et celle de la répartition équilibrée des enseignants entre les écoles publiques rurales et urbaines, la gouvernance de l'école a des retombées sur l'offre scolaire, la qualité des prestations et les résultats scolaires. Mais le succès ou l'échec de cette gestion dépend à priori de la personnalité du directeur.

5.2. Caractéristiques des directeurs d'écoles

154. Certaines caractéristiques des directeurs d'école peuvent influencer sur la gouvernance et la qualité des services scolaires. A ce titre on peut faire mention du genre, du niveau d'instruction et de l'expérience. Ces caractéristiques sont présentées au tableau ci-dessous.

Le genre du directeur

155. Le poste de directeur d'école est presque exclusivement réservé aux hommes en Mauritanie. En effet, les femmes en charge de la direction d'écoles fondamentales représentent à peine 9% des écoles de l'échantillon. Elles sont un peu plus représentées au sein des écoles privées occupant 18.8% des postes de directeur. Faut-il rappeler que la présence des femmes parmi le personnel d'encadrement de l'école est de nature à encourager les filles à fréquenter l'école, à poursuivre leurs études plus longtemps, et à obtenir leur diplôme ?

Le diplôme le plus élevé obtenu par le directeur

156. En termes de niveau d'instruction, 23% des directeurs d'établissements ont le BEPC comme le diplôme le plus élevé, 45% le Baccalauréat et 32 % détiennent des diplômes académiques supérieurs (Tableau ci-dessous).

Par rapport au statut de l'école, les directeurs œuvrant dans le secteur privé sont en moyenne plus diplômés que ceux opérant dans le secteur public. En effet, 57.6% des directeurs au privé détiennent des diplômes supérieurs au baccalauréat contre 31% dans le public.

157. Par rapport à l'expérience du directeur dans ce poste, les données montrent que 15 % des directeurs visités déclarent avoir moins d'une année.

158. Par rapport à l'attractivité du métier, il convient de noter qu'un directeur sur quatre déclare n'a pas avoir envie de continuer dans l'éducation.

Tableau 28 : Caractéristiques des directeurs d'établissements (pourcentage (pondéré))

Caractéristiques	Public			Privé	Mauritanie
	Urbain	Rural	Total		
Sexe					
Homme	88%	98.5%	93.3%	81.2%	91.4%
Femme	12%	1.5%	6.7%	18.8%	8.6%
Diplôme le plus élevé					
BEPC	25,8%	21,3%	23,0%	24,3%	23,0%
Bac	49,5%	44,5%	46,4%	18,0%	44,9%
Deug	14,0%	11,8%	12,6%	7,2%	12,4%
Licence	,9%	10,2%	6,7%	20,7%	7,5%
Maîtrise	9,2%	11,7%	10,8%	14,4%	10,9%
Master	,3%	,5%	,4%	13,5%	1,1%
Doctorat	,3%		,1%	1,8%	,2%
Première fois dirige une école	9,7%	17,4%	14,6%	27,3%	15,2%
Ne continuerait pas dans l'éducation	24,9%	30,7%	28,6%	16,5%	28,0%

159. En matière de perfectionnement professionnel, seul 40,3% des directeurs déclarent avoir bénéficié de formations relatives à la gestion d'établissements scolaires. Par rapport à la durée de la formation, 6% seulement ont bénéficié de plus 5 jours.

La proportion des directeurs du privé ayant bénéficié de formation dépasse de 14 points de pourcentage celle du public (52% contre 38% respectivement).

Conditions de travail

160. Aux charges administratives des directeurs s'ajoute l'enseignement en classe pour 60,8% d'entre eux. Cette proportion est plus importante dans les écoles publiques où 62,7% des directeurs enseignent contre 23,9% dans le privé.

5.3. Gestion interne de l'école

161. Dans l'ensemble des écoles visitées, l'absentéisme des enseignants est renseigné simplement à l'aide de registres papiers conservés par le directeur de l'école. Près de 88% des directeurs d'écoles au sein de l'échantillon ont enregistré au moins une absence d'un enseignant au cours de la semaine précédant l'enquête (tableau ci-dessous).

162. En cas d'absence d'enseignants, 33,6% des directeurs rapportent avoir eu recours à un enseignant remplaçant. Cette pratique de prise en charge des élèves par des enseignants remplaçants lors d'absence des enseignants titulaires est adoptée plus

fréquemment dans les écoles privées que dans les écoles publiques (respectivement 45,5% contre 33%).

163. Bien que la responsabilité de l'évaluation de la performance des enseignants relève, pour l'essentiel, des inspecteurs et des conseillers pédagogiques de circonscription, les directeurs d'établissements scolaires ont également la responsabilité de suivre de près la qualité des contenus enseignés et des pratiques d'enseignement par le biais de séances d'observation des enseignants en classe et de préparation des cours. Les directeurs ont indiqué avoir tenu au cours de l'année scolaire des réunions avec trois enseignants en moyenne relative à la performance des enseignants. Ce nombre est doublé dans les écoles privées 7 contre 3. Par contre 27,7% des directeurs déclarent n'avoir tenu aucune rencontre.

Tableau 29 : Gouvernance interne (pourcentage) (pondéré)

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Enregistrement de la présence des enseignants	94,5	85,2	88	85	87,9
Actualisation de la liste de présence	78,4	59,6	65,8	78,3	66,4
Nombre enseignant absents dans les 7 derniers jours	2	1	1	1	1
Nombre d'enseignants avec qui le directeur a tenu une réunion individuelle pour évaluer leur performance	5	2	3	7	3

5.4. Gouvernance externe

164. Le terme « gouvernance externe », désigne l'action des inspecteurs qui ont la charge de contrôler la gestion des écoles en vue de déterminer leur degré d'autonomie, de vérifier si le budget est en place et de savoir la nature des dépenses effectuées (voir le tableau 30).

Tableau 30 : Gouvernance externe (pourcentage) (pondéré)

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Inspections de fonctionnement	18,0	19,0	18,7	36,6	19,6
Rencontres effectuées avec les enseignants lors de la visite	82,5	66,5	71,3	65,0	70,7
Rencontres effectuées avec APE/CGE lors de la visite de l'inspection	8,3	46,1	34,8	9,0	32,4
Cours supervisés lors de la visite d'inspection	85,2	57,2	65,6	55,3	64,6
Nombre de visites d'inspection 2021/2022	4	1	2,2	1,5	2,2
Nombre d'enseignants n'ayant reçu aucune visite d'inspection au cours leurs carrières	4,5	10,6	8	18,4	8,6
Echange avec l'inspecteur sur le contenu du rapport	14,9	8,2	11,1	23	11,8

165. Seul 20% des directeurs d'écoles déclarent avoir reçu une visite d'inspection, au cours des cinq dernières années, portant sur le fonctionnement de l'école. Pour 7 visites sur 10, les inspecteurs ont tenu des rencontres avec les enseignants et pour 3 visites sur 10, des rencontres avaient eu lieu avec les APE/CGE.

166. Au cours de l'année scolaire en cours, 2 visites d'inspection pédagogiques ont été effectuées en moyenne par établissement. Ces visites sont plus fréquentes en milieu urbain. Parmi les enseignants visités, 12% seulement ont bénéficié d'échange avec les inspecteurs sur le contenu de leurs rapports d'inspection.

167. Par ailleurs, il convient de noter que 9% des enseignants déclarent n'ayant jamais reçu aucune visite d'inspection au cours leurs carrières.

5.5. Gouvernance sociale

168. La gouvernance sociale de l'école, incluant la participation des parents et de la communauté, peut affecter la qualité des prestations scolaires et les résultats des élèves. Le tableau ci-dessous présente certains éléments caractérisant la gouvernance sociale des écoles.

Tableau 31 : Gouvernance sociale (pourcentages) (pondéré)

	National	Public			Privé
		Urbain	Rural	Total	
CGE ou APE fonctionnelles au sein de votre établissement ?	-	89.4	81.7	84.1	-
Existence d'un« Projet école » développé par CGE actuellement en vigueur	26	24,4	27	26	32
Nombre de fois que le CGE s'est réuni	-	2,1	6,8	5,3	-
PV de réunion	-	75,3%	74,1%	74,6%	-
Nb de Membres de la CGE	-	6.6	6.9	6.8	-
Dont femmes	-	2.3	1.9	2,0	-
Dont membres dans la communauté	-	5,6	5,9	5,8	-

169. La présence des associations des parents d'élèves (APE) est généralisée dans les écoles fondamentales en Mauritanie, notamment au niveau du secteur public où elles contribuent au financement des travaux d'entretien dans les écoles (ex. salles de classes, tables bancs). Elles sont impliquées aussi dans le suivi de l'absentéisme des enseignants, notamment en milieu rural. Par ailleurs, il convient de signaler que la présence des comités de gestion des établissements est relativement récente et bénéficie d'une importance particulière de la part du département de l'éducation. Ainsi, le tableau ci-dessus montre que 84% des écoles bénéficient de la présence au moins de l'un des deux comités. Les CGEs viennent renforcer davantage les APEs dans leurs missions comportant entre autres la contribution au financement des travaux d'entretien dans les écoles (salles de classes, tables bancs) en plus du financent des cours et le soutien notamment au profit de candidats aux examens nationaux.

5.7. Contraintes

170. Les résultats de l'enquête ont permis également d'identifier un certain nombre de contraintes qui entravent le bon fonctionnement de l'école. Le tableau ci-dessous donne une quantification des différentes contraintes listées par les directeurs. Parmi les plus fréquemment soulevées pointent en premier lieu des insuffisances au niveau des infrastructures adéquates (25,5%), l'implication des parents (17%) en plus de la disponibilité du matériel didactiques (11,2%). Egalement, le manque du personnel administratif qualifiés et des ressources financières suffisantes ont été soulevées comme étant des contraintes au bon fonctionnement des établissements.

**Tableau 32 : Principales contraintes au bon fonctionnement de l'école
(pourcentages) (pondéré)**

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Manque d'autonomie	2,5%	1,4%	1,8%	1,8%	1,8%
Manque d'infrastructures adéquates (salles de classe, etc.)	29,7%	24,8%	26,6%	3,6%	25,5%
Disponibilité de matériel (didactique, etc.)	14,9%	9,1%	11,2%	10,8%	11,2%
Manque d'enseignants	5,2%	6,0%	5,7%	18,9%	6,4%
Manque de personnel administratif	6,6%	9,9%	8,7%	7,2%	8,6%
Manque de personnel de soutien (agents de sécurité, concierge, etc.)	3,8%	2,3%	2,8%	3,6%	2,9%
Manques de ressources financières	6,4%	10,1%	8,7%	3,6%	8,5%
Absentéisme des enseignants	6,2%	4,5%	5,1%	3,6%	5,0%
Manque d'implication des parents	14,0%	17,5%	16,2%	25,2%	16,7%
Difficulté d'accessibilité à l'école	,3%	3,1%	2,1%	1,8%	2,0%
Fardeaux administratifs	3,4%		1,2%	3,6%	1,4%
Pas de contrainte	0,3%	1,5%	1,1%	5,4%	1,3%
Autre (préciser)	6,8%	9,9%	8,7%	10,8%	8,8%

VI. EVOLUTION DES INDICATEURS EN MAURITANIE ENTRE 2017 ET 2022 ET COMPARAISON ENTRE LA MAURITANIE ET LES AUTRES PAYS SDI

171. Depuis leur création en 2010, les IPSE en éducation ont été utilisés dans plusieurs pays d'Afrique. L'enquête menée en Mauritanie est la seconde enquête après celle réalisée en 2017. Le tableau ci-dessous, présente les valeurs des indicateurs IPSE pour les écoles publiques de plusieurs pays africains ayant participé à l'enquête.

Evolution des Indicateurs en Mauritanie entre 2017 et 2022

Disponibilité des intrants

172. Par rapport à la situation de 2017, une amélioration, qui reste toutefois modeste, est constatée au niveau des différents intrants à l'exception des infrastructures minimales.

173. La possession du manuel scolaire par les élèves a connu une amélioration de l'ordre de 3 points de pourcentage comparativement à 2017. Pour sa part, la disponibilité minimale du matériel didactique a enregistré une augmentation de 9 points environ. S'agissant du Ratio élèves/enseignant, calculé à partir des données collectées pendant les séances d'observation du 4ème AF, une diminution de 2 points, comparativement à 2017, a été enregistrée. Toutefois ce ratio, calculé à partir des données collectées sur la base des déclarations des directeurs d'écoles, a connu une augmentation d'un point de pourcentage.

174. Pour ce qui est de la disponibilité minimale des infrastructures, les chiffres indiquent une dégradation de 3 points comparativement à la situation de 2017. Il convient de signaler que cet indicateur a été calculé en tenant compte des critères très ambitieux notamment au niveau de l'état de propreté des toilettes. La valeur de cet indicateur atteindra les 17 points de pourcentages si on prend en considération les toilettes raisonnablement propres à la place de celles considérées par l'analyse de l'indicateur comme extrêmement propres.

Effort des enseignants

175. L'absentéisme des enseignants a connu un léger recul aussi bien au niveau de l'école qu'au niveau de la classe. En effet, le taux d'absence de l'école, allant de 14,5 en 2017 à 12,1 en 2022 a connu une diminution de 2,4%. Pour sa part, le taux d'absence de la classe a diminué de 5 points environ au cours de la même période.

176. S'agissant du temps effectif d'enseignement, une augmentation quotidienne de 36mn a été enregistrée à l'avantage des élèves en 2022.

Connaissances des enseignants

177. Le niveau de connaissance, mesuré à travers la proportion des enseignants ayant atteint le niveau désiré en français et en mathématiques, reste toujours catastrophique (0,4% en 2017 contre 0,1% en 2022). S'agissant des résultats de l'arabe et des mathématiques également combinés, bien qu'inquiétants, les scores ont connu toutefois, une amélioration de l'ordre de 6 points de pourcentage (0,1% en 2017 contre 5,7% en 2022).

Apprentissage des élèves

178. Au niveau national, comparativement à la situation de 2017, les résultats reflètent une légère amélioration en arabe (3,5 points) résultant pour l'essentiel d'une augmentation de 6 points au niveau du public urbain et du privé.

179. Cependant, les niveaux en français ont connu une dégradation de l'ordre de 4 points de pourcentage (12 contre 16,3 %). En ce qui concerne les mathématiques la situation est restée inchangée au niveau national avec toutefois une augmentation de 6 points du côté du privé.

Comparaison des résultats IPSE entre pays

Disponibilité des intrants

180. Par rapport à la moyenne des pays participants à l'évaluation IPSE, le tableau récapitulatif ci-dessous indique :

- Une amélioration au niveau du taux d'encadrement, caractérisée par un ratio élève/enseignant en deçà de cinq points par rapport aux pays en référence ;
- Malgré, l'amélioration constatée par rapport à 2017 au niveau national, La proportion des élèves disposant du manuel reste toujours considérablement en dessous de la moyenne des pays en référence avec 16,2 contre 37,2% ;
- La disponibilité minimale du matériel didactique ayant connu une amélioration de 9 points par rapport à 2017 reste en deçà de 13 points de pourcentage comparativement à la moyenne de référence ;
- La disponibilité minimale d'infrastructures adéquate demeure inquiétante où moins de 1 % des établissements en disposent.

Effort des enseignants

- Par rapport à l'absentéisme la situation en Mauritanie ne semble pas préoccupante comparativement au groupe de référence avec un taux d'absence à l'école en deçà de 8 points comparativement à la moyenne régionale ;
- Au niveau de la classe, en moyenne, le taux d'absence des enseignants des pays de la région *dépasse* de 18 points de pourcentage celui de la Mauritanie ;
- S'agissant du temps effectif d'enseignement, la moyenne quotidienne reste en deçà de 45 mn de celle des pays de la sous-région ;

Connaissances des enseignants

- Le niveau des connaissances des enseignants en français et en mathématiques reste très préoccupant avec moins de 1% d'entre eux ayant réalisé 80% ou plus du score combiné du français et des mathématiques. Faut-il rappeler qu'au niveau des pays comparateurs, cette proportion varie de 0 à 34,8% avec une moyenne de 12,5% ;
- Par rapport aux scores d'arabe et des mathématiques combinés, 5.7% seulement des enseignants ont pu atteindre le seuil désiré correspondant à 80% ou plus du score global. Il convient de noter toutefois que cette proportion reflète une amélioration significative au niveau national par rapport à 2017 et rejoint avec un léger avantage la situation du Maroc seul pays introduisant l'arabe ;
- L'association de la note de pédagogie aux scores combinés de langue (arabe versus français) et aux mathématiques a sensiblement amélioré la proportion des enseignants se situant au seuil désiré bien qu'elle reste en deçà de la moyenne régionale.

Apprentissage des élèves

La comparaison des acquis scolaires des élèves en langues et en mathématiques avec les pays en référence montre :

- Un niveau préoccupant en français et en mathématiques caractérisé par un score moyen nettement inférieur à la moyenne des pays en référence (22,7% contre 45,4%). Le score moyen national est tiré vers le bas par celui du français où l'élève moyen réalise 12% seulement de la note.
- Pour l'arabe et les mathématiques combinés, les résultats sont nettement meilleurs comparativement aux scores moyens du français et des mathématiques, mais, ils restent toujours en deçà des acquis des élèves marocains (43 contre 59%) ;
- Par rapport aux compétences en mathématiques, l'élève Mauritanien réalise en moyenne 33,8% du score global affichant un recul de 11,4 points de pourcentage par rapport à la moyenne régionale.

Tableau 33 : Comparaison des résultats IPSE entre pays (écoles publiques seulement) (pondéré)

	Mauritanie 2017	Mauritanie 2022	Moyenne SDI	Maroc 2016	Madagascar 2016	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria 2013	Sénégal 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie 2011	Togo 2013	Uganda 2013
Connaissances des enseignants													
Connaissance minimale (Au moins 80% en français (ou anglais) et mathématiques)	0,4	0,1	12,7	3,3	0,0	34,8	0,3	2,4	NC	21,5	NC	0,9	10,1
Connaissance minimale (Au moins 80% en arabe et mathématiques)	0,1	5,7	---	4,2	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Note (sur 100) (Français, mathématiques et pédagogie)	29,5	30,02	42	45,2	32,1	55,6	26,9	30,5	NC	48,3	NC	33,9	43,3
Note (sur 100) (Arabe, mathématiques et pédagogie)	35,9	47,55	---	56,3	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Efforts des enseignants													
Taux d'absence de l'école	14,5	12,1	20,1	4,8	35,9	15,2	44,8	16,9	18	14,4	23	22,6	29,9
Taux d'absence de la classe	29	23,8	42,1	5,9	42,2	47,3	56,2	22,8	29	46,7	53	39,3	56,9
Temps d'enseignement prévu	4h38m	4h58m	5h31m	4h26m	5h03m	5h31m	4h17m	4h44m	4h36m	5h56m	5h12m	5h28m	7h13m
Temps d'enseignement quotidien effectif	3h02m	3h38m	2h53m	3h56m	2h56m	2h30m	1h41 m	3h10m	3h15m	2h46m	2h04m	3h15m	2h56m
Disponibilité d'intrants													
Ratio élèves-enseignant observé	39,7	37,5	42,1	22,8	16,9	39,3	21,4	21,5	27,2	43,5	52	31,4	53,9
Proportion des élèves avec manuel	13,6	16,2	37,2	86,2	6,8	44,5	68,1	33,7	18	25,3	19,7	76	6
Disponibilité minimale matériel didactique (90% avec manuel et crayon)	36,4	45	57,8	64,3	65,1	74,3	76,8	48,2	NC	61,4	NC	24,3	79,5
Disponibilité minimale d'infrastructure	3,4	0,5	36,2	41,9	16,0	60,2	29,1	13,4	NC	36	NC	14,4	57,2
Apprentissage des élèves (sur 100)													
Note français (ou anglais) et mathématiques	21,4	22,7	45,4	47,6	46,6	69,4	20,8	25,1	NC	40,1	NC	38,1	45,3
Note (100) arabe et mathématiques	38,6	43	---	59,0	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Note au test de mathématiques	31,6	33,8	45,2	53,6	53,5	57,4	25,1	28,2	NC	58,2	NC	41,3	41,7

CONCLUSION

7. Disponibilités d'intrants à l'école

Les indicateurs IPSE analysés sont faibles dans l'ensemble. En effet, plus d'une école sur deux ne dispose pas de matériel didactique en quantité suffisante et 4 élèves sur 5 ne possèdent pas de manuel scolaire. Egalement, la disponibilité d'infrastructures minimale, définie comme étant l'existence de toilettes fonctionnelles pour les élèves et suffisamment de lumière dans la salle de classe, est déficiente où 4 écoles sur 5 en sont privées. Au niveau du privé, les indicateurs sont relativement meilleurs.

En revanche, le ratio élèves/enseignant (36,9) dans les classes de 4ème AF observées reste dans les limites de l'acceptable à l'échelle nationale. Ces ratios sont plus élevés au niveau du public et en milieu urbain en particulier.

8. Efforts des enseignants

L'absentéisme des enseignants demeure important. Ainsi, parmi les enseignants choisis aléatoirement lors de la 1ère visite, 11,6% ont été absents de l'école pendant la visite inopinée. La prise en compte des enseignants présents à l'école mais pas en classe amplifie davantage ce phénomène en faisant croître cette proportion à 23%. Les écoles publiques accusent un taux d'absence de la classe d'environ 24%, dépassant de 13 points de pourcentage celui des écoles privées. L'absence des enseignants de l'école augmente de 18,4 points de pourcentage allant de 17,8% à 36,2% en l'absence du directeur.

S'agissant du temps effectif d'enseignement, les élèves bénéficient en moyenne de 3 heures et 4 minutes d'enseignement par jour. Dans les écoles publiques, ce temps se limite à 3 heures et 2 minutes, ce qui correspond à 1 heure et 36 minutes d'enseignement de moins par jour que ce qui est prévu officiellement.

9. Compétences des enseignants

Un déficit notoire est constaté chez la majorité des enseignants évalués en matière de connaissances académiques et de compétences pédagogiques. En effet, la proportion des enseignants ayant atteint le seuil désiré (80% ou plus du score global de la discipline) est de 0% en français, 6,6% en arabe et 11,2% en mathématiques.

En ramenant la barre du seuil minimal à 70% du score global de la discipline testée, les proportions d'enseignants ayant atteint ce seuil deviennent : 21,7% en mathématiques, moins de 1% en français et 21% en arabe.

10. Acquis scolaires des élèves

Les performances des élèves du fondamental sont en dessous des attentes dans les trois disciplines mais particulièrement en langue française où la situation se dégrade davantage.

Par rapport au statut de l'école, Les résultats sont nettement plus faibles dans toutes les disciplines testées au niveau du public. Les écarts sont tout particulièrement marqués en français où 10,4% seulement des élèves ont atteint une moyenne supérieure ou égale à 50% de la note contre 40,8 % pour le privé.

Au niveau désagrégé, les proportions des élèves ayant une note supérieure ou égale à 50% est de :

- 48% en mathématiques pour le privé, contre 19% pour le public ;
- 45% environ en français pour le privé, contre 5,5% seulement pour le public ;

- 74% en arabe pour le privé, contre 58% pour le public.

A l'exception des infrastructures minimales ayant connu une dégradation de 3 points par rapport à 2017, une amélioration, qui reste toutefois modeste, est constatée au niveau des autres intrants.

Connaissances des enseignants

Le niveau de connaissance, mesuré à travers la proportion des enseignants ayant atteint le niveau désiré dans les disciplines de français et de mathématiques combinées, reste toujours catastrophique (0,4% en 2017 contre 0,1% en 2022). Faut-il rappeler qu'au niveau des pays comparateurs, cette proportion varie de 0 à 34,8% avec une moyenne de 12,5%.

S'agissant des résultats de l'arabe et des mathématiques également combinés, bien qu'inquiétants, les scores ont connu toutefois, une amélioration de l'ordre de 6 points de pourcentage (0,1% en 2017 contre 5,7% en 2022). Cette situation rejoint celle du Maroc, seul pays introduisant l'arabe.

Apprentissage des élèves

Au niveau national, comparativement à la situation de 2017, les résultats reflètent une légère amélioration en arabe (3,5 points) résultant pour l'essentiel d'une augmentation de 6 points au niveau du public urbain et du privé.

Cependant, les niveaux en français ont connu une dégradation de l'ordre de 4 points de pourcentage (12 contre 16,3 %). En ce qui concerne les mathématiques la situation est restée inchangée au niveau national avec toutefois une augmentation de 6 points du côté du privé.

Au niveau régional,

Un niveau préoccupant en français et en mathématiques caractérisé par un score moyen nettement inférieures à la moyenne des pays en référence (22,7% contre 45,4%).

Pour l'arabe et les mathématiques combinés, les scores restent toutefois en deçà des acquis des élèves marocains (43 contre 59%).

Par rapport aux compétences en mathématiques, l'élève Mauritanien réalise en moyenne 33,8% du score global affichant un recul de 11,4 points de pourcentage par rapport à la moyenne régionale.

Principaux déterminants des performances des élèves

La fréquentation de l'école coranique, du préscolaire formel, la prise du petit déjeuner et la scolarisation dans le privé favorisent l'apprentissage des élèves. Par contre, les filles et les élèves scolarisés dans des classes multigrades réalisent des résultats moins performants comparativement à leurs collègues de référence.

11. Gouvernance et gestion scolaire

Structure de l'école

La proportion des écoles incomplètes au niveau du public est de 16,5%. Cette proportion atteint 39,6% en élargissant la définition de l'incomplétude de l'offre scolaire par l'intégration de la problématique des sous-effectifs des enseignants.

Gouvernance interne.

Le niveau académique de trois directeurs sur quatre est supérieur ou égal au baccalauréat et leur quasi-totalité sont des hommes. Aux charges administratives des directeurs s'ajoute l'enseignement en classe pour 60,8% d'entre eux.

Gestion interne de l'école : L'absentéisme des enseignants est fréquent dans les écoles. Ainsi, près de 88% des directeurs d'écoles ont enregistré au moins une absence d'un enseignant au cours de la

semaine précédant l'enquête. La pratique de prise en charge des élèves par des enseignants remplaçants lors de l'absence des enseignants titulaires est adoptée plus fréquemment dans les écoles privées que dans les écoles publiques (respectivement 45,5% contre 33%).

Gouvernance externe

Au cours de l'année scolaire en cours, 2 visites d'inspection pédagogiques ont été effectuées en moyenne par établissement. Ces visites sont plus fréquentes en milieu urbain. Parmi les enseignants visités, 12% seulement ont bénéficié d'échange avec les inspecteurs sur le contenu de leurs rapports d'inspection.

Par ailleurs, il convient de noter que 9% des enseignants déclarent n'ayant jamais reçu aucune visite d'inspection au cours leurs carrières.

Gouvernance sociale

La présence des associations des parents d'élèves (APE) est presque généralisée dans les écoles fondamentales au niveau national, notamment au niveau du secteur public où elles contribuent au financement des travaux d'entretien dans les écoles (ex. salles de classes, tables bancs). Elles sont impliquées aussi dans le suivi de l'absentéisme des enseignants, notamment en milieu rural. Par ailleurs, il convient de signaler que la présence des comités de gestion des établissements est relativement récente et bénéficie d'une importance particulière de la part du département de l'éducation.

Contraintes

Les contraintes les plus fréquemment soulevées pointent en premier lieu des insuffisances au niveau des infrastructures adéquates (25,5%), l'implication des parents (17%) en plus de la disponibilité du matériel didactiques (11,2%). Egalement, le manque du personnel administratif qualifiés et des ressources financières suffisantes ont été soulevées comme étant des contraintes au bon fonctionnement des établissements.

Annexe A : Stratégie d'échantillonnage de l'enquête IPS en Mauritanie

1. Population cible et champs de l'enquête

Le plan de sondage de cette enquête a été préparé par l'Agence Nationale de la Statistique et de l'Analyse Démographique et Economique (ANSADE). Le plan de sondage vise la sélection d'un échantillon représentatif des écoles au niveau de chaque strate retenue pour l'étude. Dans chacune des écoles tirées, c'est le directeur de l'école (ou son représentant) qui constitue le répondant au questionnaire sur les caractéristiques et la gestion de l'établissement, alors que les enseignants et les élèves sont les répondants dans le cas des questionnaires individuels.

2. Domaines et strates de l'étude

Compte tenu des objectifs de l'enquête et le niveau géographique des analyses visées par l'enquête, trois strates ont été considérées selon le croisement entre le statut de l'école et le milieu de résidence. Ainsi, deux strates sont constituées selon le milieu (urbain et rural) au niveau des écoles publiques, en plus d'une strate privée qui ne considère pas le milieu de résidence compte tenu du faible poids des écoles fondamentales privées en milieu rural. Cette strate concerne seulement les deux grands centres urbains (Nouakchott et Nouadhibou).

3. La base de sondage

La base de sondage au premier degré est la liste exhaustive des écoles fondamentales issues du dernier recensement scolaire au niveau de chaque wilaya. Cette base contient 2556 écoles fondamentales.

Les effectifs totaux des différentes unités statistiques dans la base de sondage sont consignés dans les tableaux suivants.

Tableau A1 : Répartition des écoles, des élèves et des enseignants par strate

Milieu		Nombre des élèves	Nombre des écoles	Nombre des enseignants
Public	Urbain	257 388	677	6831
	Rural	357 626	2902	7293
Privé		128 534	490	1272
Total		743 548	4069	15396

Taille et allocation de l'échantillon

La taille de l'échantillon a été fixée préalablement à 300 écoles. Il était permis d'espérer près de 3000 enseignants et 3000 élèves à enquêter au deuxième degré à raison de 10 enseignants et 10 élèves par école.

S'agissant du degré de précision de cette taille d'échantillon, il convient de noter que le degré d'homogénéité des élèves d'une même classe est déterminant pour définir la taille de l'échantillon, et par conséquent pour améliorer la précision des estimateurs. Ce degré d'homogénéité des élèves est mesuré par un coefficient appelé « Roh » et connu également sous la dénomination « coefficient de corrélation intra-classe ». La valeur moyenne de ce coefficient est estimée à 0,4 dans les pays de la CONFEMEN où la Mauritanie fait partie¹².

Par rapport à cette valeur et pour dix élèves par classe, une taille d'échantillon de 184 écoles permet une précision (marge d'erreur) de 5%¹³. De ce fait, la taille de 300 écoles retenue suffit largement pour garantir une précision de moins de 5%.

L'échantillon d'écoles est réparti proportionnellement sur les domaines d'étude selon la taille exprimée en nombre d'élèves des écoles contenant une quatrième année. Le tableau suivant présente la répartition des écoles de l'échantillon par domaine d'étude.

Tableau A 2 : Répartition proportionnelle des échantillons par strate

Milieu		Nombre d'élèves	Nombre d'écoles	Nombre d'enseignants	Proportion du nombre d'élève par strate	Nombre des écoles échantillon	Nombre des élèves échantillon	Nombre des enseignants échantillon
Public	Urbain	257 388	677	6831	48,9%	122	1220	1220
	Rural	357 626	2902	7293	51,1%	128	1280	1280
Privé		128 534	490	1272	100,0%	50	500	500
Total		743 548	4069	15396	100,0%	300	3000	3000

Ainsi, dans chaque école sélectionnée au premier degré, 10 élèves (au maximum) ont été évaluées parmi les élèves de la quatrième année dans chaque école. De plus, un maximum de dix enseignants a été interviewé parmi le personnel enseignant de l'école.

4. Mode de tirage

Il a été proposé pour cette enquête un plan de sondage stratifié à deux degrés, avec probabilités inégales au premier degré et probabilités égales au deuxième degré. Au premier degré, dans chaque strate un nombre déterminé d'unités fondamentales (écoles) a été tiré proportionnellement à sa taille exprimée en nombre d'élèves par rapport au nombre total des élèves dans la strate. Au second degré, un nombre déterminé d'unités secondaires a été tiré avec probabilité égale (en moyenne 10 élèves et 10 enseignants par école).

- ❖ Tirage des unités fondamentales : Le tirage au premier degré des unités fondamentales est réalisé de façon indépendante d'une strate à l'autre. A cet effet, les unités fondamentales (ou écoles) ont été tirées selon le mode de tirage systématique avec probabilités proportionnelles aux tailles

¹² PASEC

¹³ Kenneth N. Ross, T Neville Postlethwaite. 1988. *Sample Design Procedures for the IEA International Study of Reading Literacy*. IEA.

Tables d'échantillonnage

(tirage SPPT) des unités en termes d'effectifs des élèves. Nous utilisons ici la méthode fondée sur les cumuls des probabilités d'inclusion d'ordre 1 des unités.

- ❖ Tirage des unités secondaires : Pour les tirages du deuxième degré, c'est-à-dire le tirage des Unités Secondaires (élève ou enseignant). La procédure utilisée est la méthode de tirage systématique avec probabilité égale. La méthode avec tableau de nombres aléatoires a été utilisée pour les enseignants et les élèves. Elle consiste à :
 - Pour les écoles comptant entre 10 et 99 enseignants, utilisation des nombres à deux chiffres du Tableau des nombres aléatoires ; pour les écoles comptant entre 100 et 999 enseignants, utilisation des nombres à trois chiffres du tableau.
 - Le point de départ pour la sélection d'un nombre aléatoire est déterminé au hasard. Il est possible d'amorcer le tableau à un endroit arbitraire en désignant simplement un point sur la page les yeux fermés, ou de choisir n'importe quelle colonne ou ligne (rangée) du tableau comme point de départ.
 - Une fois qu'un point de départ était sélectionné, l'enquêteur écrivait la cellule (ligne et colonne) initiale sur la « feuille de travail pour la sélection aléatoire », en choisissant un nombre à 2 chiffres (parmi les cellules à cinq chiffres). Celui-ci devait prendre le chiffre comme point de départ et avancer vers la droite par des sauts de 2 chiffres
 - Si ce nombre représente un enseignant admissible, inscrivez-le dans les espaces prévus pour la « séquence » sur la feuille de travail. Si le numéro que vous sélectionnez est supérieur au nombre d'enseignants de l'école, passez au numéro suivant. Prenez la paire adjacente à droite et continuez jusqu'à ce que vous ayez sélectionné les 10 enseignants.

5. Calcul des probabilités d'inclusion des écoles dans les échantillons et des poids de sondage selon les strates

La formule de calcul de la probabilité finale d'inclusion d'une école dans l'échantillon de la strate h s'écrit :

$$\Pi_{ijh} = m_h \frac{N_{ih}^R}{N_h^R}$$

Soit les notations suivantes :

- h : le numéro de strate (h=1 à 3)
- m_h : le nombre d'unités primaires (UP) à tirer dans la strate h
- N_h^R : le nombre total des élèves de la strate h dans la base
- N_{ih}^R : le nombre des élèves dans l'école (i) de la strate h dans la base

Aussi, le coefficient de pondération d'une école est l'inverse de la probabilité d'inclusion. On a ainsi

$$: W_{ijh} = \frac{1}{\Pi_{ijh}}$$

Annexe B : Définition des indicateurs

Taux d'absence de l'école	
<p>Proportion des absents lors d'une visite inopinée sur un nombre maximal de 10 enseignants sélectionnés aléatoirement dans une école.</p>	<p>Cet indicateur mesure la proportion des enseignants qui sont absents de l'école au moment de la visite inopinée. Il est mesuré de la manière suivante : Pendant la première visite annoncée, un nombre maximal de 10 enseignants sont sélectionnés aléatoirement dans la liste de tous les enseignants (à l'exclusion des volontaires et des enseignants à temps partiel) qui sont dans le répertoire de l'école. Les caractéristiques de ces 10 enseignants sont par la suite vérifiées lors d'une deuxième visite à l'improviste. Les enseignants qui se trouvent à tout endroit dans l'enceinte de l'école sont marqués comme présents.</p>
Taux d'absence de la salle de la classe	
<p>Proportion des enseignants qui sont présents dans la salle de classe pendant les heures d'enseignement prévues, tel qu'observé durant une visite inopinée</p>	<p>L'indicateur mesure la proportion des enseignants absents de la salle de classe au moment de la visite inopinée. L'indicateur est structuré de la même manière que l'indicateur du taux d'absence de l'école, sauf que le numérateur est maintenant le nombre d'enseignants qui sont absents de l'école, ou présents à l'école mais absents de la salle de classe.</p>
Temps passé à l'enseignement par jour	
<p>Durée que l'enseignant consacre à l'enseignement pendant une journée d'école.</p>	<p>Cet indicateur reflète la durée typique que l'enseignant consacre à l'enseignement pendant une journée ordinaire. Il combine les données provenant du module du registre du personnel (utilisé pour mesurer le taux d'absence), du module d'observation des salles de classe et des déclarations du nombre d'heures d'enseignement. La durée d'enseignement est ajustée en tenant compte de la durée pendant laquelle les enseignants s'absentent de la salle de classe en moyenne et en tenant compte de la durée pendant laquelle les professeurs enseignent quand ils sont en classe en se basant sur les observations effectuées en salle de classe. La distinction est faite entre activités pédagogiques et activités non pédagogiques pour la durée de présence en salle de classe.</p> <p>L'enseignement est défini de manière très large, incluant : interagir activement avec les élèves, corriger et évaluer le travail des élèves, poser des questions aux élèves, soumettre les élèves à des tests, utiliser le tableau ou faire faire des tâches particulières aux étudiants, des exercices pratiques ou des exercices de mémorisation. Les activités non pédagogiques consistent entre autres à traiter des questions personnelles, maintenir la discipline en classe, ou ne rien faire et laisser ainsi les élèves être dissipés.</p>
Connaissances minimales	

<p>Proportion des enseignants ayant les connaissances minimales exigées</p> <p>Note au test</p>	<p>Cet indicateur mesure la proportion des enseignants qui maîtrisent le programme scolaire qu'ils enseignent. Il est basé sur des tests de mathématiques et de langue couvrant le programme scolaire du fondamentale appliqué à l'école ; il est obtenu par le calcul du pourcentage des enseignants qui obtiennent une note supérieure à 80 pourcent dans la partie du test sur la langue et les mathématiques. Le test est administré à tous les enseignants de mathématiques et de langue qui ont enseigné les classes de 3^e année l'année précédente ou la quatrième année pendant l'année de l'enquête.</p> <p>Sa mesure est donnée par la note globale des tests de mathématiques, de langue et de pédagogie couvrant le programme scolaire du fondamentale appliqué au niveau des écoles à tous les enseignants de mathématiques et de langue qui ont enseigné les classes 3^e année l'année précédente ou la</p>
Disponibilité des infrastructures minimales	
<p>Moyenne non pondérée de la proportion des écoles où les éléments suivants sont disponibles : système électrique et sanitaires fonctionnels.</p>	<p>C'est un indicateur binaire reflétant : (a) la disponibilité de toilettes fonctionnelles ; et (b) la visibilité dans les salles de classe. Par définition, les toilettes sont dites fonctionnelles quand l'enquêteur a vérifié à sa satisfaction qu'elles étaient en état de fonctionner, accessibles, propres et assurant l'intimité (espace clos et séparation des sexes). Pour vérifier la visibilité dans les salles de classe, nous avons sélectionné aléatoirement une classe de 4^e année, puis l'enquêteur a placé un imprimé au tableau de la salle de classe et a vérifié s'il était possible de le lire à partir du fond de la salle de classe.</p>
Disponibilité de l'équipement minimal	
<p>Moyenne non pondérée de la proportion des écoles où les éléments suivants sont disponibles : tableau fonctionnel avec craie, stylos ou crayons et cahiers ou feuilles de papier.</p>	<p>C'est un indicateur binaire qui reflète la disponibilité de : (a) un tableau fonctionnel et de craie ; et (b) des stylos, des crayons et des cahiers d'exercice dans les salles des classes de 4^e année. Dans la salle d'une classe de 4^e année sélectionnée aléatoirement dans l'école, l'enquêteur a évalué si un tableau fonctionnel était disponible en vérifiant si le texte écrit sur le tableau pouvait être lu à partir du devant et du fond de la salle de classe, et si de la craie était disponible pour écrire sur le tableau. Nous considérons que la salle de classe répond aux exigences minimales en matière de disponibilité de stylos, de crayons et de cahiers d'exercice si la proportion des élèves ayant des stylos ou des crayons et la proportion des élèves ayant des cahiers d'exercice dépassent les 90 %.</p>
Proportion d'élèves ayant des manuels scolaires	
<p>Nombre de livres de mathématiques et de langue utilisés dans la salle d'une classe de 4^e année divisé par le nombre d'élèves dans la salle de classe.</p>	<p>L'indicateur reflète le rapport typique élèves/manuels scolaires dans les salles des classes de de 4^e année. Sa mesure est donnée par le nombre d'élèves ayant les manuels pertinents (mathématiques ou langue, matière en fonction de laquelle une classe sélectionnée aléatoirement est observée) dans la salle d'une classe de de 4^e année sélectionnée aléatoirement, divisé par le nombre d'élèves dans cette salle de classe.</p>
Ratio élèves/enseignant observé	
<p>Nombre moyen d'élèves de classe de 4^e année divisé pour un enseignant de ce niveau.</p>	<p>Cet indicateur reflète le ratio typique élèves/enseignants dans les salles des classes de 4^e année. Il est mesuré en tant que nombre des élèves dans la salle d'une classe de niveau quatre sélectionnée aléatoirement dans l'école.</p>

Références

CNE (2021). « Evaluation des acquis des élèves de la 1^{ère} AF »,

CNE (2021). « Evaluation des compétences des enseignants du fondamental en langues, en mathématiques et en pédagogie »,

World Bank (2017) “Mauritania, Indicateurs de Prestation de Services en Éducation”.

CNE (2014). « Evaluation des acquis des élèves des 3^{ème} et 5^{ème} AF du fondamental en langues, en mathématiques »,

MEN (2007). « L'évaluation des enseignants du Fondamental »,

CNE (2003). « Evaluation des acquis des élèves de la 5^{ème} AF ».