



Ministère de l'Éducation National et
de la Réforme du Système Educatif

Ministère de L'Économie
et des Finances



Mauritanie 2024

INDICATEURS DE PRESTATION DE SERVICES EN EDUCATION (IPSE)

Cellule National de l'Évaluation



الوكالة الوطنية للإحصاء
والتحليل الديموغرافي والإقتصادي
ANSADE

SOMMAIRE

RÉSUMÉ EXÉCUTIF	4
PRINCIPAUX RÉSULTATS	4
1. DISPONIBILITÉS D'INTRANTS À L'ÉCOLE	4
2. EFFORTS DES ENSEIGNANTS	5
3. ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES	6
4. GOUVERNANCE ET GESTION SCOLAIRE	6
CETTE PARTIE CONCERNE UNIQUEMENT LES ÉCOLES PUBLIQUES CHOISIES AU NIVEAU DE L'ÉCHANTILLON RETENU.	6
4.1. ECOLES INCOMPLÈTES ET SOUS-EFFECTIFS ENSEIGNANTS	6
4.2. GOUVERNANCE INTERNE.	6
4.3. GOUVERNANCE EXTERNE	7
4.4. GOUVERNANCE SOCIALE	7
4.5. CONTRAINTES	7
I. INTRODUCTION	10
II. CONTEXTE	11
STRUCTURE DU SYSTÈME ÉDUCATIF MAURITANIEN	12
III. MÉTHODOLOGIE ET MISE EN ŒUVRE	18
IV. RÉSULTATS	22
IV.1. DISPONIBILITÉS D'INTRANTS À L'ÉCOLE	22
IV.2. EFFORTS DES ENSEIGNANTS	26
IV.3. COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS	32
V. ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES	42
V.1. DÉTERMINANTS DE LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES	46
VI- GOUVERNANCE ET GESTION SCOLAIRE	56
V.1. ÉCOLES INCOMPLÈTES ET SOUS-EFFECTIFS ENSEIGNANTS	56

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

Les Indicateurs de prestation de services d'éducation (IPSE) renseignent sur la qualité des services éducatifs offerts aussi bien au niveau des inputs qu'au niveau des efforts fournis par les enseignants. Les évaluations IPSE visent à éclairer les différentes parties prenantes dans leurs prises de décision et à améliorer les services rendus en éducation. Elles sont introduites depuis 2010 dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne et d'Afrique du Nord. La présente étude est organisée pour la troisième fois en Mauritanie sur financement de la Banque Mondiale ; Sa mise en œuvre a été confiée à l'Agence Nationale de la Statistique et de l'Analyse Démographique et Economique (ANSADE) en collaboration avec la Cellule Nationale d'Évaluation (CNE).

L'enquête de terrain IPSE, réalisée du 06 au 29 mai 2024 à l'échelle nationale, a touché 300 écoles fondamentales dont 50 au niveau du privé. En même temps, elle a ciblé un échantillon composé de 1964 enseignants pour mesurer l'absentéisme, 1382 enseignants afin d'évaluer leurs connaissances et 2997 élèves de 4ème année pour évaluer leurs performances scolaires.

Principaux résultats

Les Indicateurs de Prestations de Services de l'Education pris en compte dans la présente étude sont : (i) la disponibilité d'intrants de base (les manuels scolaires, le matériel didactique) et les infrastructures (les installations sanitaires et la luminosité), (ii) l'effort des enseignants, (iii) leurs connaissances et leurs compétences pédagogiques outre la gouvernance et les acquis scolaires des élèves.

La mesure de ces indicateurs 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. En plus de ces indicateurs, la qualité des apprentissages est évaluée à partir des acquis scolaires des élèves en langues, en mathématiques et en raisonnement non verbal.

1. Disponibilités d'intrants à l'école

Les différents indicateurs d'intrants ont connu une amélioration comparativement à leurs situations en 2022.

Disponibilité minimale de matériel didactique

52,5% des classes de 4ème année de l'échantillon ne disposent pas du matériel didactique minimal pour l'année 2024. Par rapport au statut de l'école, le privé détient une dotation meilleure par rapport au public (61,8% contre 44,7%).



Disponibilité minimale d'infrastructures

La proportion d'écoles disposant d'infrastructures fonctionnelles reste faible, malgré l'évolution constatée par rapport à 2022, où seulement une école sur trois dispose d'infrastructure accessible. Les écoles privées affichent un avantage de 9 points de pourcentage comparativement à celles du public. Toutefois, il y a lieu de noter que la situation du public a connu une amélioration notable (15 points de pourcentage) comparativement à 2022. Cette évolution importante observée au public est éventuellement due aux investissements de l'état dans les infrastructures scolaires accompagnant la mise en place de l'école républicaine.

Proportion des élèves avec manuel

La possession du manuel reste faible : dans trois classes sur quatre, les élèves ne disposent pas de livre de la discipline observée. Parmi les écoles publiques, 22,10 % seulement des élèves ont accès à un manuel scolaire contre 33,10% au niveau du privé.

La faible disponibilité de manuels scolaires au niveau du public est plus marquée dans le milieu rural (18,7% contre 25,5% en milieu urbain).

Ratio élèves/enseignant

Le rapport élèves/enseignant dans les classes de 4^{ème} année observées est globalement de l'ordre 35 environ à l'échelle nationale. Par rapport au statut de l'école, ce rapport est plus élevé du côté du public (37 contre 25 pour le privé). Également, ce ratio élèves/enseignant dans les écoles publiques urbaines (44,63) dépasse de 13 points environ celui des écoles rurales. Comparés aux données du IPSE 2022, ces ratios ont connu en moyenne une légère diminution au niveau global.

Contrairement au ratio calculé à travers l'observation de la quatrième année, le rapport élèves/enseignants calculé à travers les données écoles a connu au niveau global une augmentation de trois points environ comparativement à 2022 (44,7% en 2024 contre 42% en 2022).

2. Efforts des enseignants

Trois indicateurs sont retenus pour renseigner sur l'effort des enseignants. Il s'agit : (i) du taux d'absence de l'école, (ii) du taux d'absence de la classe et (iii) du temps d'enseignement quotidien.

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

L'absentéisme des enseignants a connu un recul en 2024 comparativement à 2022. Le pourcentage d'enseignants absent de l'école est de 8,7% contre 11,6% en 2022. 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. Tenant compte de cette définition, 15% des enseignants sont absents de la classe contre 23% en 2022. Par rapport au statut de l'école, l'absentéisme est plus fréquent au niveau du public où la proportion des absences des écoles et de la classe dépasse respectivement de 8% et 5% celles du privé.

Par rapport au milieu de résidence, les écoles publiques en milieu rural affichent en moyenne des taux d'absence de l'école et de la classe légèrement plus élevés comparativement aux écoles urbaines.



Temps d'enseignement quotidien

Le temps effectif d'enseignement quotidien est estimé à 4h18mn, soit 42mn de moins que le temps déclaré par les directeurs d'écoles. Par rapport au statut de l'école, l'écart est de 24mn en faveur du privé (4h32mn au privé contre 4h8mn au public).

Compétences des enseignants

Le niveau de connaissance, mesuré à travers la proportion des enseignants ayant atteint le niveau désiré en français et en mathématiques (80% ou plus du score global), reste toujours catastrophique (0,2% en 2024). S'agissant des résultats en arabe et en mathématiques également combinés, 4,2% seulement des enseignants ont atteint ce seuil.

3. Évaluation des acquis des élèves

Les niveaux d'acquisition des élèves sont faibles en français et en mathématiques où en moyenne, ils n'arrivent pas à réaliser respectivement plus de 15,8 % et 35,5 % du score global dans ces deux disciplines. S'agissant de l'arabe et du raisonnement non verbal, les acquisitions sont relativement meilleures où en moyenne les scores sont respectivement de l'ordre de 51% et 48%.

S'agissant du statut de l'école, un avantage considérable est observé du côté du privé au niveau de toutes les disciplines testées allant jusqu'à 26 points de pourcentage en français, alors que pour les autres disciplines il est de l'ordre de 15%.

Les résultats selon le milieu (rural, urbain) montrent que les élèves de l'enseignement public résidant en milieu urbain réalisent des scores sensiblement meilleurs en arabe avec un écart de plus de 10 points de pourcentage comparativement à leurs collègues en milieu rural. Pour les autres disciplines cet avantage devient plus réduit atteignant au plus 4 %.

4. Gouvernance et gestion scolaire

Cette partie concerne uniquement les écoles publiques choisies au niveau de l'échantillon retenu.

4.1. Ecoles incomplètes et sous-effectifs enseignants

Les écoles incomplètes ou déficitaires en enseignants sont plus présentes dans les zones Est et Sud du pays où elles constituent 65% des établissements de l'échantillon du Hodh Chargui, 55% au Hodh El Gharbi et 52% au Guidimakha. Les écoles incomplètes représentent à elles seules 18% des écoles publiques de l'échantillon.

4.2. Gouvernance interne.

Les femmes sont minoritaires parmi les directeurs des écoles fondamentales où elles ne représentent que 11,3%. Dans ce cadre, il convient de rappeler que la présence des femmes au niveau du personnel de l'école est considérée comme un facteur favorisant l'accès, la rétention, et la réussite des filles.



S'agissant du perfectionnement professionnel, seul 1 directeur sur 3 déclare avoir bénéficié de formations sur la gestion d'établissements scolaires.

En plus des responsabilités administratives, 2 directeurs sur 3, au niveau national sont chargés de l'enseignement. Ce qui est de nature à réduire leurs rendements aussi bien sur le plan administratif que pédagogique.

4.3. Gouvernance externe

Parmi 3 directeurs d'écoles visitées, 2 directeurs déclarent n'avoir reçu aucune visite d'inspection au cours des cinq dernières années. 12% seulement des directeurs d'écoles visités déclarent que les enseignants ont bénéficié d'échange avec les inspecteurs sur le contenu de leurs rapports d'inspection. Les rencontres avec les APE/CGE ont eu lieu dans 37% seulement des visites.

4.4. Gouvernance sociale

Au niveau national, 80% des écoles bénéficient de la présence au moins de l'un des deux comités (CGE ou APE). Cette proportion est moins importante au niveau du privé où 42% d'écoles ne disposent pas d'APEs.

4.5. Contraintes

Les principales contraintes exprimées par les directeurs d'écoles pointent des insuffisances au niveau des infrastructures adéquates (46,7%), d'implication des parents (40%) en plus de la déficience du matériel didactiques (31%). Également, le manque de personnel administratif qualifié (37,4%) et l'insuffisance des ressources financières suffisantes (48%) ont été soulevées comme étant des contraintes au bon fonctionnement des établissements.

5. Evolution des Indicateurs en Mauritanie entre 2022 et 2024

Disponibilité des intrants

A l'exception du ratio élèves/enseignant, calculé à partir des données écoles, la situation des intrants a connu une amélioration à des niveaux différents.

La possession du manuel scolaire par les élèves a connu une amélioration de l'ordre de 6 points de pourcentage comparativement à 2022. Pour sa part, la disponibilité minimale du matériel didactique a enregistré une augmentation moins importante de 2,4 points. Le ratio élèves/enseignants, calculé à partir des données collectées pendant les séances d'observation des 4ème année, a connu par ailleurs un recul de 2 points, comparativement à 2022.

La disponibilité minimale des infrastructures, qui reste modeste (3,4%) a connu quant à elle une augmentation de 2,4 points de pourcentage en 2024 comparativement à la situation de 2022.



Effort des enseignants

Au niveau national le pourcentage des enseignants absents de l'école a connu un recul de 3 points comparativement à 2022 (8,7% contre 11,6% en 2022). Également, la proportion des enseignants absents de la classe a subi une diminution de 8 points de pourcentage (14,9% contre 23% en 2022).

Par rapport au temps effectif d'enseignement dispensé quotidiennement, une augmentation de 37mn en moyenne a été enregistrée comparativement à 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 (80% ou plus du score global), reste toujours catastrophique (0,2% contre 0,4% 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 4 points de pourcentage (4,2% contre 0,1% en 2022).

Apprentissage des élèves

Comparativement à 2022, les acquis des élèves ont connu une légère amélioration (3,8%) en français et un recul de 3 points de pourcentage en arabe alors qu'en mathématiques les scores sont restés presque inchangés (35,5% contre 34,6% en 2022).

6. Comparaison des résultats IPSE entre pays

Disponibilité des intrants

La valeur du ratio élèves/enseignant reste dans les normes ; elle est de 5 points de moins comparativement à la moyenne des pays de la sous-région (37 contre 42,1) ;

La possession du manuel scolaire reste toujours en deçà de la moyenne des pays comparateurs (22,1% contre 37,2%). Au niveau de la disponibilité minimale du matériel didactique, l'écart est de 13 points de pourcentage à l'avantage des pays en référence ;

Effort des enseignants

La situation de l'absentéisme en Mauritanie ne semble pas préoccupante comparativement au groupe de référence ;

Le pourcentage des enseignants absents de l'école est de 10% seulement contre 20% au niveau de la sous-région. Également, la proportion des enseignants absents de la classe dépasse de 26 points de pourcentage en moyenne celle de la Mauritanie (15,7% contre 42% pour les pays de la sous-région) ;

S'agissant du temps effectif d'enseignement, la moyenne quotidienne en Mauritanie (4h 8mn) dépasse de 75mn celle des pays de la sous-région (2h53mn).



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. Au niveau des pays comparateurs, cette proportion varie de 0 à 34,8% avec une moyenne de 12,7% ; Par rapport aux scores d'arabe et des mathématiques combinés, 4.2% seulement des enseignants ont pu atteindre le seuil désiré correspondant à 80% ou plus du score global. Cette proportion reflète un recul au niveau national par rapport à 2022 et rejoint 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 réduit à zéro la proportion des enseignants se situant au seuil désiré.

Apprentissage des élèves

Les élèves de la 4ème AF réalisent des scores moyens combinés en français et en mathématiques en deçà de 20 points de pourcentage comparativement à la moyenne des pays en référence (24,5% contre 45,4%). Les scores d'arabe et des mathématiques combinés révèlent des niveaux d'acquisition nettement meilleurs comparativement à ceux du français et des mathématiques, mais ils restent toujours en deçà des acquis des élèves marocains (43 contre 59%) ; S'agissant des performances en mathématiques, l'élève mauritanien réalise en moyenne 35% du score global affichant un recul de 11 points environ par rapport à la moyenne régionale.



I. 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 organisé une enquête pour la troisième fois visant à évaluer la prestation des services d'éducation de base en Mauritanie au cours de l'année scolaire 2023-2024.
2. L'enquête sur les Indicateurs de Prestation des Services en Education (IPSE), cherche 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 s'est déroulée du 6 au 30 mai 2024 auprès de 300 écoles choisies aléatoirement au niveau national, selon le statut et la zone de résidence de l'école. L'enquête a permis de collecter des données relatives aux écoles, d'évaluer les acquis des élèves de 4AF en langues et en Mathématiques d'une part et les compétences des enseignants d'autre part.
4. Le présent rapport présente la situation des indicateurs et sous-indicateurs IPSE au niveau national, selon le milieu de résidence (rural, urbain) et le statut de l'école (public, privé). En plus des indicateurs IPSE, des analyses examinant la gouvernance seront présentées.
5. La structure du rapport comporte sept sections. 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 troisième section présente les principaux résultats de l'enquête, pour les différents indicateurs. La quatrième section expose les résultats des évaluations des apprentissages des élèves de 4ème année en langues (français, arabe), en mathématiques et en raisonnement non verbal ainsi que l'analyse de certains déterminants de l'apprentissage scolaire. La section cinq rend compte de certains résultats sur la gouvernance et la gestion scolaire. La section six montre l'évolution des indicateurs entre 2022 et 2024 et compare les résultats en Mauritanie avec ceux obtenus dans les pays africains ayant participé à l'enquête. Enfin dans la section sept, on trouve la synthèse des principaux résultats issus de l'analyse.



II. Contexte

Contexte socio-démographique et conditions de vie des ménages

6. La République Islamique de Mauritanie s'étend dans l'Ouest du Sahara au bord de l'Océan Atlantique sur un territoire de 1 030 700 Km², entre le Maroc et l'Algérie au Nord, le fleuve Sénégal au Sud, et le Mali à l'Est. Sa population est de 4 927 532¹ habitants, dont 53,6% vivent en milieu urbain ; la densité de la population est de 4,8 habitants/km² est l'une des plus faibles en Afrique. Elle varie de moins d'un habitant par Km² au nord à plus de 35,8 au Sud. Par rapport à la zone de résidence, 46,4% de la population vivent en zones rurales. Pour sa part, la proportion de la population urbaine est passée de 48,3% en 2013 à 53,6% en 2023. La capitale Nouakchott abrite à elle seule près d'un tiers de la population totale.

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

Groupe d'âge de la population	RGPH 2013	RGPH 2023
3-5 ans	346 650	466 262
6-11 ans	589 949	814 189
12-15 ans	325 205	504 309
Population totale	3 537 368	4 927 532

Source : RGPH5 2023.

7. Le PIB en Mauritanie est de l'ordre de 9,8 Mds USD en 2022 (BM), avec une économie peu diversifiée et vulnérable aux chocs externes. L'économie Mauritanienne dépend essentiellement des secteurs extractifs (fer, or, cuivre) et de la pêche. Le Budget de l'éducation a connu une augmentation significative et est pour le centile au cours des cinq dernières années Le budget de fonctionnement représente à lui seul 98% du budget total de l'éducation.

Tableau 2 : Évolution des dépenses de fonctionnement de l'éducation nationale (MEN), 2017-2024 (et d'investissement du Ministère en milliards de MRU)

	2017	2018	2019	2020	2021	2023	2024
Budget total du MEN	4,57	4,66	5,19	5,79	6,42	7,721	9,483
Dont : Fonctionnement	4,53	4,63	5,15	5,71	6,24	7,615	9,285
Investissement	0,04	0,03	0,04	0,08	0,18	0,105	0,197
% Dépenses courantes d'éducation/PIB	1,90%	1,70%	1,70%	1,80%	1,70%	2,0%	

Source : ANSADE 2024.

¹ RGPH 2023



Alphabétisation²

8. Moins de six femmes de 15-49 ans sur dix (58 %) sont alphabétisées contre 74 % des hommes de 15-49 ans. Par rapport à la zone de résidence, le taux d'alphabétisation des populations urbaines dépasse de 29 points de pourcentage celui des ruraux (72 % contre 43 % parmi les femmes et 82 % contre 60 % parmi les hommes).
9. Dans les wilayas de Dakhlet Nouadhibou et Tiris Zemour et Inchiri, la quasi-totalité des femmes et des hommes sont alphabétisés (respectivement 87 % et 86 % parmi les femmes et 93 % dans les deux cas parmi les hommes).
10. À l'opposé, c'est dans la wilaya de Guidimakha que l'on enregistre les pourcentages de femmes et d'hommes alphabétisés les plus faibles.
11. Le taux d'alphabétisation augmente avec l'amélioration du niveau du bien-être économique du ménage, passant de 27 % dans le quintile le plus bas à 85 % dans le quintile le plus élevé chez les femmes. Chez les hommes, ces taux varient de respectivement 47 % à 91 %.

Structure du système éducatif Mauritanien

12. En Mauritanie, en plus du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Réforme du Système de l'Enseignement (MENRSE) quatre ministères ont actuellement la charge de l'Éducation : (i) le Ministère des Affaires Islamiques et de l'Enseignement Originel (MAIEO) ; (ii) le Ministère de l'Action Sociale de l'Enfance et de la Famille (MASEF) ; (iii) le Ministère de la Formation Professionnelle de l'Artisanat et des Métiers (MFPAM) et (iv) le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS).
13. D'autres ministères ou organismes étatiques ont également une action sur l'éducation. La singularité du système éducatif Mauritanien tient à l'existence d'un enseignement non formel dit originel (MAIEO), c'est-à-dire dispensé dans des Mahadras. Il s'agit d'une institution d'enseignement spécifiquement mauritanienne, ancienne, particulière à l'univers nomade saharien²⁶. Les Mahadras se distinguent des écoles coraniques dans le sens où les différentes sciences (Coran, Hadith, la langue et la littérature, ...etc.) sont étudiées à travers des textes (ouvrages) faisant office de cursus et à différents niveaux : préscolaire, primaire, secondaire et universitaire²⁷. Le MAIEO a ainsi codifié les Mahadras en désignant trois catégories : (i) Mahdra Jamia (Université) ; Mahdra Mutakhassisa (Spécialisée) et Mahdra Awwaliyya (Primaire)²⁸. Par exemple, l'Université des Sciences Islamiques d'Aioun (USIA) est sous la tutelle du MAIEO et compte plus de 1300 étudiants en 2021. Quant aux écoles coraniques, souvent couplées à des mosquées, elles sont généralement associées au préscolaire et aux premiers niveaux d'enseignement du Primaire, sans pour autant exclure des formes plus avancées s'adressant à des adolescents et/ou à de jeunes adultes, dans sa composante qui va au-delà de la mémorisation du livre saint.

² RESEN 2023



Que ce soit dans des Mahadras ou des écoles coraniques, ces lieux d'éducation représentent bien souvent la première forme de scolarisation pour beaucoup d'enfants mauritaniens qui y apprennent alors à lire, écrire et parler arabe. Au début de l'enseignement fondamental notamment, un nombre important d'élèves continuent de côtoyer une école traditionnelle, alternant ainsi éducation formelle et non formelle.

14. La structure du système éducatif mauritanien a gardé une ossature relativement stable au cours des dernières années. L'enseignement fondamental est de six années tandis que le secondaire est divisé entre le premier et le second cycle. Le premier cycle du secondaire compte quatre années d'étude ; par ailleurs, le second cycle du secondaire est d'une durée de trois ans. Dans le cadre de la nouvelle loi d'orientation du MENRSE, ce cycle devrait faire l'objet d'une réorganisation (trois années dans chacun des deux cycles).

15. L'enseignement préscolaire est actuellement d'une durée théorique de trois ans et s'adresse aux enfants âgés de 3 à 5 ans. Il est dispensé dans plusieurs types de structures : des jardins d'enfants publics, placés sous la tutelle du MASEF, des jardins d'enfants privés et des garderies communautaires. En parallèle de ces services formels, il existe des écoles coraniques et des Mahadras (voir plus haut), qui sont des services préscolaires « non formels » relevant du MAIEO, pour lesquelles les informations sont inexistantes.

16. Notons que ce « paysage » devrait évoluer dans les prochaines années, avec la mise en place de deux nouvelles formules publiques pour les enfants de 5 ans : une classe préparatoire à l'enseignement fondamental d'une année rattachée à une école primaire (et donc au MENRSE) et une année dans une « Mahadra renforcée » (rattachée au MAIEO). Des expérimentations ont commencé à la rentrée 2022-2023 avec la création de 154 classes préparatoires (100 à Nouakchott et 54 dans les chefs-lieux de Mougha-taas) et de 150 « Mahadras renforcées ».

Une scolarisation au fondamental encore loin d'être universelle³

17. La faible densité de la population déjà soulevée a conduit à l'adoption d'une carte scolaire pas très favorable à l'achèvement du primaire. Ainsi, sur les 3500 écoles du fondamental, seulement 40% permettent à un élève de suivre un cycle complet du fondamental. Les autres écoles proposent des cycles tronqués, contraignant les élèves à abandonner l'école ou rejoindre d'autres établissements pour poursuivre leur scolarité.

18. Sur la période 2016 à 2019, le taux d'achèvement au niveau du fondamental est passé de 61% environ à près de 68% marquant ainsi une progression de l'accès de l'ensemble des élèves en dernière année du fondamental (6èmeAF). Les filles sont par ailleurs plus nombreuses que les garçons à achever le fondamental. En effet, en 2019, elles sont plus de 70% à terminer ce cycle d'enseignement alors que les garçons sont un peu moins de 65%.

³ Tirées du RESEN 2023



Politique linguistique

19. L'évolution de la politique linguistique nationale s'est matérialisée par une série de réformes du système éducatif au cours des soixante dernières années.

20. L'arabe, qui est le fil conducteur de toutes les politiques linguistiques, est passé du statut de langue nationale au double statut de langue nationale et de langue officielle, c'est-à-dire langue du fonctionnement de l'état, langue de scolarisation et des médias.

21. Le Pulaar, le Soninké et le Wolof ont accédé au statut de langues nationales en 1979 et dans l'article VI de la Constitution de 1991.

22. La nouvelle Loi d'Orientation du Système Éducatif National - promulguée en juillet 2022 - introduit un nombre important de réformes pour le secteur de l'éducation, parmi lesquelles des changements concernant l'enseignement des langues nationales et étrangères.

23. L'arabe est la première langue du pays avec près de huit personnes sur dix pour qui l'arabe est la langue maternelle, suivi du Pulaar (16.3%), du Soninké (3.7%) et du Wolof (1.3%).

24. « L'arabe est enseignée à tous les enfants dont elle n'est pas la langue maternelle comme langue de communication et comme langue d'enseignement » (Loi d'orientation 2022).

25. « Tout enfant de langue maternelle arabe doit apprendre ou moins l'une des trois langues nationales (Pulaar, Soninké et Wolof) » (Loi d'orientation 2022).

« Au niveau du primaire, chaque enfant mauritanien effectue l'apprentissage des disciplines scientifiques dans sa langue maternelle au fondamental » (Loi d'orientation 2022).

26. « Le français est enseigné dès la deuxième année du fondamental en tant que langue de communication et dans la perspective d'être une langue d'enseignement pour certaines matières scientifiques dans les cycles post primaires. » (Loi d'orientation 2022).

ACQUISITIONS DES ELEVES

27. Bien que les efforts consentis par le gouvernement, ont conduit à une expansion de l'offre scolaire, la qualité des acquisitions scolaires reste faible notamment en langues et en mathématiques.

28. Les résultats issus de l'évaluation des Indicateurs de Prestation de Services (IPS/SDI) réalisée en 2022 font apparaître que moins de 8% des élèves des 4ème année du fondamental parviennent à lire une phrase en français et qu'à peine 3% arrivent à lire un paragraphe. En Arabe, les proportions sont respectivement 35 et 19% environ.



29. En mathématiques, des lacunes considérables sont observées au niveau des différentes tâches de calcul. Seulement 37% des élèves des 4ème année fondamental effectuent une addition à deux chiffres, 17% réussissent une soustraction à deux chiffres et moins de 8% accomplissent une multiplication ou une division à deux chiffres.

30. Même après achèvement du cycle fondamental, les élèves affichent toujours des niveaux d'acquisition faibles dans ces trois disciplines. Ce constat découle de l'évaluation des connaissances des élèves des 1ère AS, réalisée par la Cellule Nationale d'Evaluation (CNE) en 2022 qui révèle ce qui suit :

En Arabe

31. En moyenne, l'élève réalise 48,36% du score global. Pour 50% des élèves, la note est restée en deçà de 51% du score global. Cependant, un élève sur quatre a réalisé plus de 68% de la note globale.

En Français

32. Les élèves affichent des niveaux d'acquisition faible en français. En moyenne, l'élève réalise à peine 23% du score global. En outre, 3 élèves sur 4 n'arrivent pas à réaliser au-delà du tiers de la note globale.

En Mathématiques

33. Les résultats en Mathématiques au niveau global reflètent une situation catastrophique. Ainsi, le taux moyen de réussite s'est limité à 15,9%. Pour 75% des élèves, la note est restée en-deçà de 23% du score global et pour 94%, la note est restée en-deçà de 40%, note alignée au niveau faible de réussite.

COMPETENCES DES ENSEIGNANTS

34. Le système éducatif mauritanien souffre depuis le lancement de la réforme de 1999 d'une multitude de dysfonctionnements, se caractérisant entre autres, par l'instauration de mauvaises pratiques pédagogiques et didactiques accentuées par le faible niveau de maîtrise des contenus enseignés en arabe et en français, ce qui a engendré la baisse des niveaux des élèves plus particulièrement dans les langues, vecteurs de toute connaissance scientifique et donc par conséquence la dégradation de leurs acquis en mathématiques.

35. Au niveau régional, les résultats issus des évaluations IPSE⁴ menées en 2017 et 2022 ont révélé des lacunes chez les enseignants, tant en termes d'acquisition qu'au niveau des pratiques pédagogiques.

36. 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.

37. Un déficit notoire est constaté chez la majorité des enseignants évalués en matière de connaissances académiques et de compétences pédagogiques.

⁴ Indicateurs de Prestation de service en Éducation



38. En français, aucun enseignant n'a obtenu une note équivalente à 80% ou plus du score global.
39. En arabe, seulement 6,6% d'enseignants ont atteint le seuil de compétence désiré (80% ou plus).
40. 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.
41. 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.
42. Ce constat inquiétant a conduit le MENRSE à lancer une réflexion de fond sur la nécessité de la mise en œuvre d'une politique de formation continue afin de combler les insuffisances considérées comme étant à l'origine de ces dysfonctionnements.
43. C'est dans cette perspective que le décret 2019-040 du 01/03/2019 instituant une évaluation des enseignants a été pris. Cette évaluation a pour objectif de mesurer le niveau de maîtrise des pratiques pédagogiques et didactiques ainsi que les contenus enseignés en arabe, en français et en mathématiques. Elle devra permettre d'améliorer l'adéquation entre la formation continue des enseignants et les besoins réels de ces derniers en matière de formation pour le renforcement de leurs capacités et d'améliorer le rendement par la motivation des enseignants les plus qualifiés.

Principaux résultats de l'Évaluation

1. Série « Arabe » (1571)

- 27% enseignants testés ne disposant pas des compétences requises pour enseigner l'arabe et les mathématiques au fondamental.
- 30% enseignants testés disposent uniquement des compétences nécessaires pour enseigner l'arabe au fondamental.
- 7% enseignants testés disposent uniquement des compétences nécessaires pour enseigner les contenus disciplinaires en mathématiques au fondamental.
- 36% enseignants testés disposent des compétences requises pour enseigner l'arabe et les mathématiques au fondamental.

2. Série « Français » (482)

- 30% enseignants testés ne disposant pas des compétences requises pour enseigner le français et les mathématiques au fondamental.
- 12% enseignants testés disposent uniquement des compétences nécessaires pour enseigner le français au fondamental.



- 22% enseignants disposent uniquement des compétences nécessaires pour enseigner les mathématiques au fondamental.
- 36% enseignants disposent des compétences requises pour enseigner le français et les mathématiques au fondamental.

3. Série bilingue (700)

- 37% enseignants testés ne disposent pas des compétences requises pour enseigner l'arabe, le français ou Les mathématiques au fondamental.
- 3% enseignants testés uniquement des compétences nécessaires pour enseigner le français au fondamental.
- 25% enseignants testés disposent uniquement des compétences requises pour enseigner l'arabe au fondamental.
- 7% enseignants testés disposent uniquement des compétences nécessaires pour enseigner les mathématiques au fondamental.
- 1% disposent uniquement des compétences requises pour enseigner l'arabe et le français au fondamental.
- 5% enseignants testés disposent uniquement des compétences requises pour enseigner le français et les mathématiques au fondamental.
- 16% enseignants testés disposent uniquement des compétences requises pour enseigner l'arabe et les mathématiques au fondamental.
- 6% enseignants testés disposent des compétences requises pour enseigner l'arabe, le français et les mathématiques au fondamental.



III. Méthodologie et mise en œuvre

III.1. Instruments et modules

44. 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.

45. 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 a respecté 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.

46. L'enquête IPSE comporte six modules administrés auprès de différents acteurs au sein de l'école, tels que présenté au tableau ci-dessous.

Tableau 1 Instrument d'enquête de l'IPSE

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	Ce module est administré au directeur afin d'obtenir des informations sur tous les enseignants de l'école.
Module 2b : Absences des enseignants	Visite inopinée à l'école afin d'évaluer le taux d'absence.
Module 3 : Gouvernance 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 conditions en salle de classe.
Module 5 : Évaluation des élèves	Tests administrés aux élèves de 4 ^{ème} année afin de mesurer leurs résultats en mathématiques, en langues (français et arabe) et en raisonnement non verbal.
Module 6 : Évaluation des enseignants	Administré aux enseignants pour évaluer leurs connaissances en mathématiques et en langues en plus de leurs aptitudes pédagogiques.



III.2. Adaptations pour le cas de la Mauritanie

47. Des efforts d'adaptation des outils au contexte Mauritanien ont été effectués sans toutefois affecter l'approche méthodologique proposée ou les contenus des différents questionnaires (modules).

48. Par rapport aux tests d'évaluation portant sur les acquisitions des élèves et les compétences des enseignants en arabe, les mêmes tests proposés en 2022 ont été retenus avec une légère modification visant à adapter les tests des compétences à la configuration du test de français.

49. 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.

III.3. Calcul des indicateurs

Disponibilités d'intrants à l'école

- **La disponibilité de matériel didactique minimal** est un indicateur binaire qui mesure la disponibilité : (i) d'un tableau noir et de la craie utilisables (ii) des stylos, des crayons et des cahiers pour au moins 90% des élèves des classes de 4^{ème} année observées.
- **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.
- **La proportion d'élèves ayant des manuels** reflète le ratio manuels-élève 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^{ème} année sélectionnée de façon aléatoire dans l'école.

III.4. Effort des Enseignants

- **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.
- **Le Temps d'enseignement quotidien** reflète le temps effectif 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.

Compétences des Enseignants

- La connaissance minimale des enseignants est mesurée comme étant le pourcentage des enseignants maîtrisant les contenus disciplinaires enseignés en langue et en Mathématiques. L'indicateur 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.

III.5 Acquisitions des élèves

Les apprentissages des élèves ont été mesurés au niveau des classes de 4ème année. L'évaluation de l'élève comporte trois parties : langues, mathématiques et raisonnement non-verbal.

L'analyse se fera en deux étapes : la 1ère phase se focalisera sur le calcul des scores au niveau global en langues et en mathématiques. La 2ème phase portera sur les niveaux désagrégés. (i) Au niveau de la langue, il sera procédé à la détermination du pourcentage d'élèves en mesure de reconnaître des lettres de l'alphabet et de mots en plus de la lecture à haute voix et la compréhension de ce qu'ils avaient lu. (ii) En mathématiques, l'analyse cherchera quant à elle à calculer le pourcentage d'élèves capables d'identifier et de mettre en ordre croissant des chiffres, d'additionner des nombres de 1 à 3 chiffres, de faire des soustractions avec des nombres de 1 à 2 chiffres, et de faire des multiplications à 1 chiffre. Par rapport au raisonnement non-verbal, l'analyse se limitera à la détermination de la proportion des élèves ayant répondu correctement à 50% ou plus des questions du test psychotechnique proposé.

III.6. Echantillon

50. Un plan de sondage stratifié a été développé et utilisé afin de sélectionner l'échantillon représentatif au niveau national des écoles participant à l'enquête. Les critères utilisés pour la stratification de la population des écoles ont été les suivants : (i) le milieu (urbain et rural) et (ii) le statut de l'école (public et privé).



51. 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 limitée à Nouakchott et Nouadhibou. 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 300. La répartition de l'échantillon selon le milieu et le secteur est présentée dans le tableau suivant.

Tableau 2 : Échantillon de l'enquête

	Public			Privé	Total
	Rural	Urbain	T. Public		
Écoles	125	125	250	50	300
Enseignants testés	399	750	1149	233	1382
Enseignants (absentéisme)	525	1161	1686	278	1964
Élèves	1247	1250	2497	500	2997

52. La stratification opérée a donné lieu à un échantillon représentatif du spectre scolaire au niveau national. Il comporte 250 écoles publiques et 50 écoles privées. La répartition selon le milieu dénote que 175 écoles sont issues du milieu urbain et 125 du milieu rural. Le tableau ci-dessous donne une répartition des écoles par wilaya.

Tableau 3 : Répartition des écoles au sein de l'échantillon par Wilaya

Wilaya	Statut de l'école		Total
	Public	Prive	
Hodh Charghi	40	0	40
Hodh El Gharbi	20	0	20
Assaba	25	0	25
Gorgol	26	0	26
Brakna	26	0	26
Trarza	20	0	20
Adrar	5	0	5
Dakhlet Nouadhibou	7	6	13
Tagant	9	0	9
Guidimakha	23	0	23
Tiris Zemmour	3	0	3
Inchiri	2	0	2
Nouakchott-Ouest	4	10	14
Nouakchott-Nord	21	18	39
Nouakchott-Sud	19	16	35
Total	250	50	300



IV. Résultats

53. La mesure des indicateurs de prestation de service en éducation (IPSE) est effectuée au niveau national, en tenant compte du type d'école (public ou privé) et de son environnement (urbain ou rural). Elle inclut les indicateurs d'intrants, les efforts des enseignants, et leurs niveaux de compétences, ainsi que la qualité des apprentissages des élèves en langues, en mathématiques et en raisonnement non verbal. Les poids d'échantillonnage sont utilisés pour interpréter les résultats de l'analyse.

IV.1. Disponibilités d'intrants à l'école

54. La disponibilité des intrants à l'école est évaluée à travers quatre indicateurs principaux : le matériel didactique, les infrastructures, la proportion d'élèves avec manuels et le ratio élèves par enseignant. Ces données sont collectées lors d'une observation des classes de 4^{ème} année et des équipements scolaires. Les résultats, comparés à ceux de l'IPSE 2022, sont présentés dans le tableau suivant pour chaque indicateur et sous-indicateur selon les différentes strates.

Tableau 4 : Disponibilité d'intrants à l'école, selon le milieu et le secteur (Pondéré) IPSEs 2017 - 2022-2024

Indicateur	Public			Privé	National		
	Urbain	Rural	Total				
	2024	2024	2024	2024	2017	2022	2024
<i>Proportion des élèves avec manuel</i>	25,5	18,7	22,1	33,1	17,5	17,6	24,0
<i>Disponibilité minimale de matériel didactique</i>	41,7	46,7	44,7	61,8	36,3	45,1	47,5
<i>Disponibilité minimale d'infrastructure (extrêmement propre)</i>	3,3	0,4	1,5	12,9	4,2	1,0	3,4
<i>Disponibilité minimale d'infrastructure (extrêmement ou raisonnablement propre)</i>	34,5	28,8	31,1	40,0	-	18,6	32,5
<i>Ratio élèves/enseignant</i>	41,0	54,3	49,0	22,6	39,5	42,1	44,7
<i>Ratio élèves/enseignant observé (classe de 4^{ème})</i>	44,6	31,9	36,9	25,2	36,9	36,9	34,9



Disponibilité minimale du matériel didactique

55. L'enquête évalue la disponibilité du matériel didactique dans les classes de 4^{ème} année observées. Le matériel didactique minimal est défini comme étant constitué d'un tableau noir avec de la craie utilisable, ainsi que des stylos, des crayons et des cahiers pour chaque élève. Il est important de préciser que l'enquête vérifie la présence simultanée de tout le matériel didactique dans la classe, plutôt que d'évaluer la présence individuelle de chaque élément ou la moyenne de leur disponibilité.

56. Le tableau précédent révèle qu'en 2024, la valeur des indicateurs d'intrants reste globalement modeste. Ainsi, trois élèves sur quatre ne disposent pas de manuels scolaires à cela s'ajoute qu'une école sur deux (52,5%) manque de matériels didactiques appropriés et qu'une école sur trois seulement (32,5%) dispose d'infrastructures fonctionnelles. Malgré cela on constate une amélioration pour la plupart de ces différents indicateurs au cours de la période 2017-2024. La disponibilité du manuel scolaire et du matériel didactique ont connu respectivement une amélioration de 6,5 et 11 points de pourcentage entre 2017 et 2024. Également, la disponibilité minimale d'infrastructures a connu une progression notable de 14 points entre 2022 et 2024. En revanche, la qualité de l'encadrement appréhendée par le ratio élèves/enseignant n'a pas connu un changement significatif.

Par rapport au statut de l'école, les données reflètent une meilleure dotation du côté du privé dans les différents indicateurs.

Encadré 4. Disponibilité de matériel didactique minimal

La disponibilité du 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^{ème} année observée.

Dans une classe de 4^{ème} 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 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^{ème} 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%.

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 4.



Disponibilité minimale d'infrastructures

57. Au niveau national, la proportion d'écoles disposant d'infrastructures fonctionnelles reste faible malgré l'évolution constatée par rapport à 2022. Sur trois écoles, une seule dispose d'infrastructure accessible. Par rapport au statut de l'école, les écoles privées détiennent un avantage de 9 points de pourcentage comparativement à celles du public. Il convient de noter que la situation du public a connu une amélioration notoire (15 points de pourcentage) comparativement à 2022 contrairement au privé qui affiche un recul de 11 points de pourcentage. Cette évolution importante observée au public est éventuellement due aux investissements de l'état dans les infrastructures scolaires accompagnant la mise en place de l'école républicaine.

58. 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 29,6% des écoles rurales et 14,4% des écoles publiques urbaines. De plus, seulement 42,6% des écoles publiques en milieu urbain et 31,3% en milieu rural, présentent un état de salubrité acceptable contre 49,5% du côté du privé.

Encadré 5. 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 4ème 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 4ème 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 4ème 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 4ème année. Il est mesuré comme le nombre d'élèves dans une classe de 4ème année sélectionnée de façon aléatoire dans l'école.



Proportion des élèves avec manuel

59. Le tableau ci-dessus (Cf. tableau4) présente la proportion moyenne d'élèves disposant d'un manuel pour la discipline observée selon le milieu et le secteur. Malgré l'évolution constatée par rapport à 2022, la possession du manuel reste faible où pour trois écoles sur quatre, les élèves n'en disposent pas pour la discipline observée. Parmi les écoles publiques, 22,10 % des élèves ont accès à un manuel scolaire contre 33,10% dans le secteur privé soit 11 points de pourcentage en faveur du dernier. La très faible disponibilité de manuels scolaires au niveau du public est plus marquée en zones rurales où dans (18%) seulement des écoles, les élèves disposent des manuels scolaires en langue ou en mathématiques, soit un écart de 7 points de pourcentage en faveur du public en milieu urbain. L'évolution de la disponibilité du manuel scolaire (24% en 2024 contre 17,6% en 2022) au niveau du public est due éventuellement à la mise à disposition par l'IPN et ses partenaires de quantités importantes au niveau des Wilayas du pays au cours des deux dernières années.

Encadré 6 : L'évolution de la politique publique relative aux manuels scolaires

La production des manuels scolaires au niveau fondamental 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 a opté pour la vente aux élèves des manuels produits par l'IPN dans des kiosques installés au niveau départemental. Malgré des prix relativement bas, on constate alors qu'une proportion non négligeable d'élèves se voyait ainsi privée des manuels scolaires.

En 2000, le MEN revient 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 fondamental.

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 inexistants 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

60. Le ratio élèves/enseignant dans les classes de 4^{ème} année observées est globalement de l'ordre 35 environ à l'échelle nationale (tableau 4). Par rapport au statut de l'école, les chiffres indiquent un effectif d'élèves par enseignant plus élevé du côté du public (37 contre 25,16). Comparés aux données du IPSE en 2022, ces ratios sont restés stables quel que soit le statut de l'école.

61. 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 (44,63) dépasse de 13 points environ celui des écoles rurales.

62. Au niveau école, le ratio élèves/enseignant est de 44,7 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 10 points environ celui calculé à travers l'observation de la classe de 4^{ème} année lors de l'enquête. Contrairement au ratio calculé à travers l'observation de la 4^{ème} année, le rapport élèves/enseignant a connu au niveau global une augmentation de trois points environ comparativement à 2022.

IV.2. Efforts des enseignants

63. Trois indicateurs sont retenus pour renseigner sur l'effort des enseignants. Il s'agit : (i) du taux d'absence de l'école, (ii) du taux d'absence de la classe et (iii) du temps d'enseignement quotidien.

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

64. L'approche méthodologique retenue pour mesurer l'absentéisme des enseignants consiste en premier lieu à effectuer un tirage aléatoire de 10 enseignants (au maximum) lors de la première visite parmi le personnel ayant en charge l'enseignement dans le but de contrôler ultérieurement leur présence lors d'une visite inopinée des écoles. L'échantillon ainsi obtenu compte 1964 enseignants choisis dans les 300 écoles visitées. L'absentéisme des enseignants est renseigné tant au niveau de l'école qu'au niveau classe.

65. A l'échelle nationale, l'absentéisme des enseignants au niveau école a connu un recul en 2024 de trois points de pourcentage comparativement à 2022 (8,7% contre 11,6%). Pour sa part, l'analyse de l'absentéisme des enseignants par rapport au statut de l'école reflète une présence plus marquée de ce phénomène au niveau du public où 10% des enseignants sont absents de l'école lors de la seconde visite contre 1,7% seulement au niveau du privé.

66. Par rapport au milieu de résidence, le rural public est associé au taux d'absence le plus élevé comparativement à l'urbain public (11,4 % contre 9,1%). Cette situation s'explique éventuellement par le manque de moyens logistiques (véhicules) permettant aux inspecteurs et conseillers pédagogiques de visiter régulièrement les écoles éloignées en particulier en milieu rural.



Tableau 5 : Taux d'absence de l'école et de la classe, selon le milieu et le secteur (pondéré)

	Public		Total	Privé	National		
	Urbain	Rural			2017	2022	2024
	2024	2024	2024	2024	2017	2022	2024
Taux d'absence de l'école	9,1	11,4	10	1,7	13,6	11,6	8,7
Taux d'absence (à l'école pas en situation d'enseignement)	5,5	6	5,7	8,8	14,2	11,4	6,2
Taux d'absence de la classe	14,6	17,4	15,7	10,5	27,8	23	14,9

67. Il y a lieu de noter qu'en plus de l'absence physique de l'enseignant, le temps effectif d'apprentissage est affecté également par ses pratiques en classe ; 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.

68. Tenant compte de cette définition, les données du tableau ci-dessus reflètent qu'environ 15% des enseignants sont absents de la classe. Ce phénomène d'absentéisme est plus marqué dans les écoles publiques où le taux d'absentéisme est de l'ordre de 16%, dépassant de 5,2 points de pourcentage celui des écoles privées. Par rapport à la zone de résidence, la tendance déjà observée au niveau de l'école se confirme au niveau de la classe où le taux d'absence en milieu rural est de 17,4% dépassant de trois points environ celui des écoles urbaines.

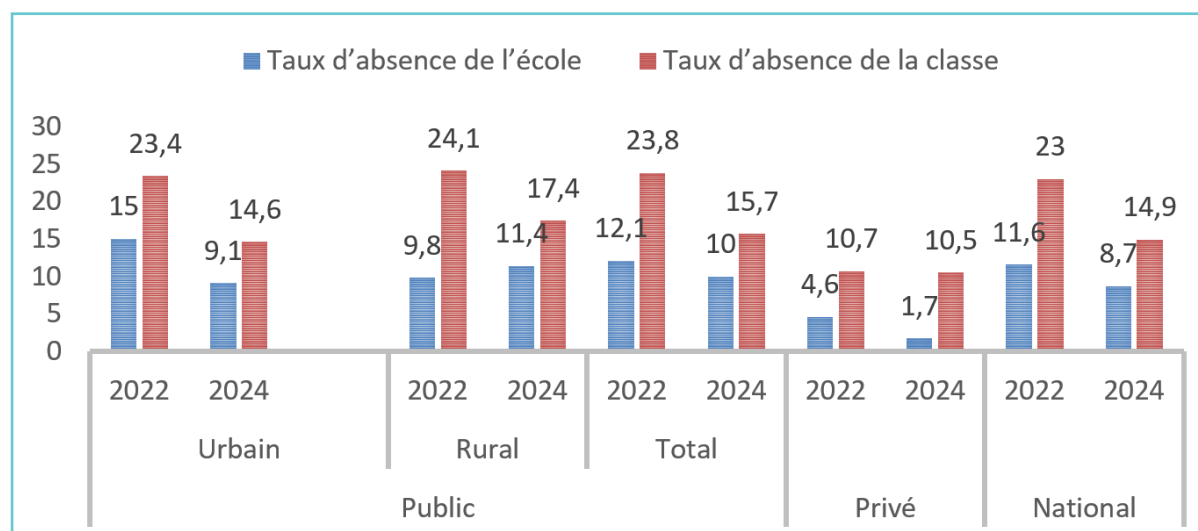
Encadré 7. Taux d'absence

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 de 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 1 : Taux d'absence de la classe, selon le milieu et le statut de l'école (pondéré)

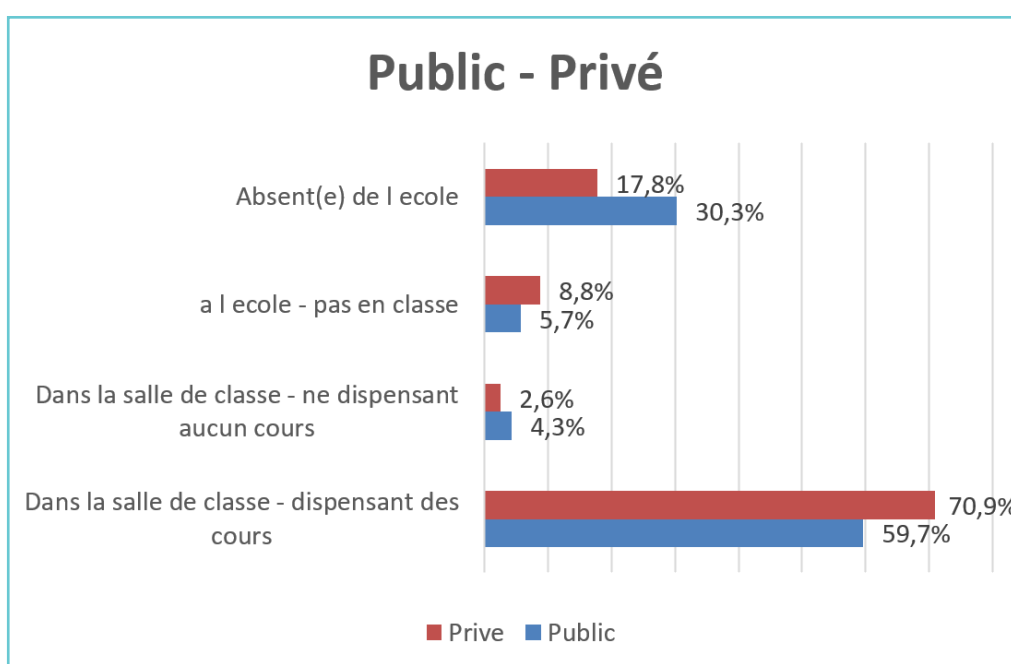


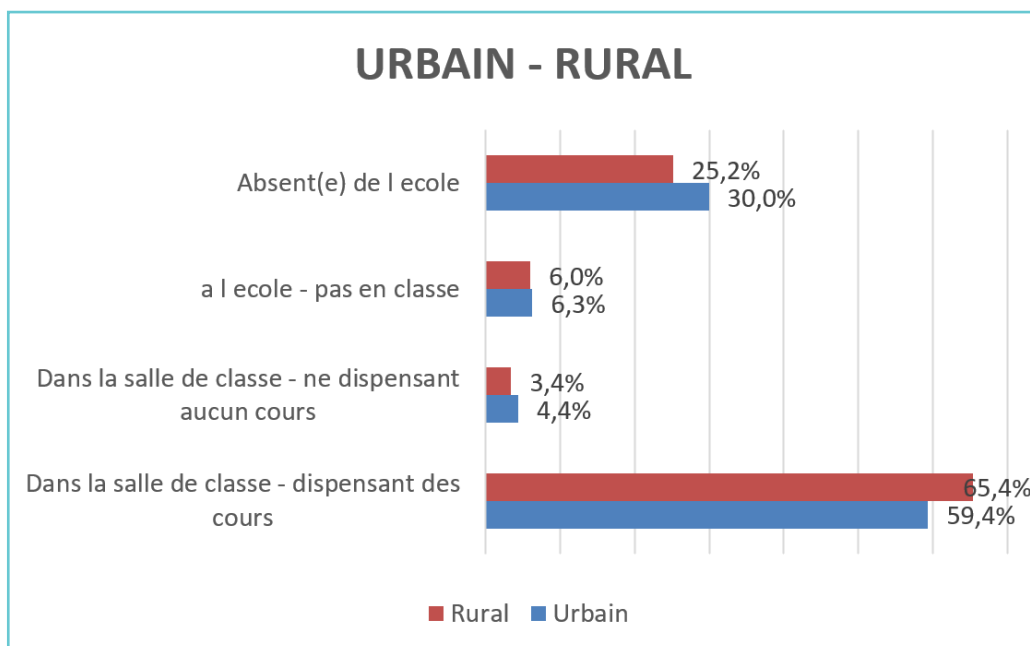
Localisation des enseignants lors de la visite inopinée

69. Le graphique ci-après donne une répartition des enseignants, choisis pour l'évaluation de l'absentéisme, selon leur localisation lors de la visite inopinée. A cet effet, les données permettent de constater que la proportion des enseignants en situation d'enseignement au cours de la visite inopinée est de 60% et 71% respectivement au public et au privé. Pour le reste, les enseignants sont déclarés absents de l'école 30% au public contre 18% au privé), à l'école pas en classe (6% au public contre 9% au privé) ou en classe ne dispensant pas de cours (4% au public contre 3% au privé).

70. Par rapport au milieu de résidence, la proportion d'enseignants localisés en classe et dispensant des cours est plus importante dans les écoles rurales où elle dépasse de 6 points de pourcentage celle des écoles urbaines (Cf. graphique ci-dessous).

Graphique 2 : Localisation des enseignants lors de la visite inopinée selon le statut et le milieu de l'école





Taux d'absence selon le sexe des enseignants

71. Le tableau ci-après présente les taux d'absence de l'école et de la classe exprimés en fonction des caractéristiques individuelles des enseignants et des directeurs. Il s'agit notamment du sexe, du statut, et du lieu de naissance.

72. On observe que les directeurs non déchargés présentent des taux d'absence plus importants que les enseignants aussi bien pour l'école (8,7% contre 3,1%) que pour la classe (27,1% contre 8,8%). Si l'écart d'absence du directeur au niveau classe peut être expliquée en partie par des tâches administratives, son absence au niveau de l'école se trouve difficilement justifiable.

73. Par rapport au sexe, les hommes enregistrent plus d'absence par rapport à leurs collègues enseignantes aussi bien à l'école qu'au niveau de la classe. L'écart est plus marqué au niveau de l'absence de la classe où 13,7% des hommes ont été localisés hors de la classe lors de la visite inopinée contre 7% du côté des femmes. Quant au lieu de naissance, le tableau indique que les enseignants et les directeurs d'école, tout genre confondu, sont moins présents quand ils sont originaires de la localité, ce qui pourra s'expliquer probablement par des préoccupations d'ordre familiales.

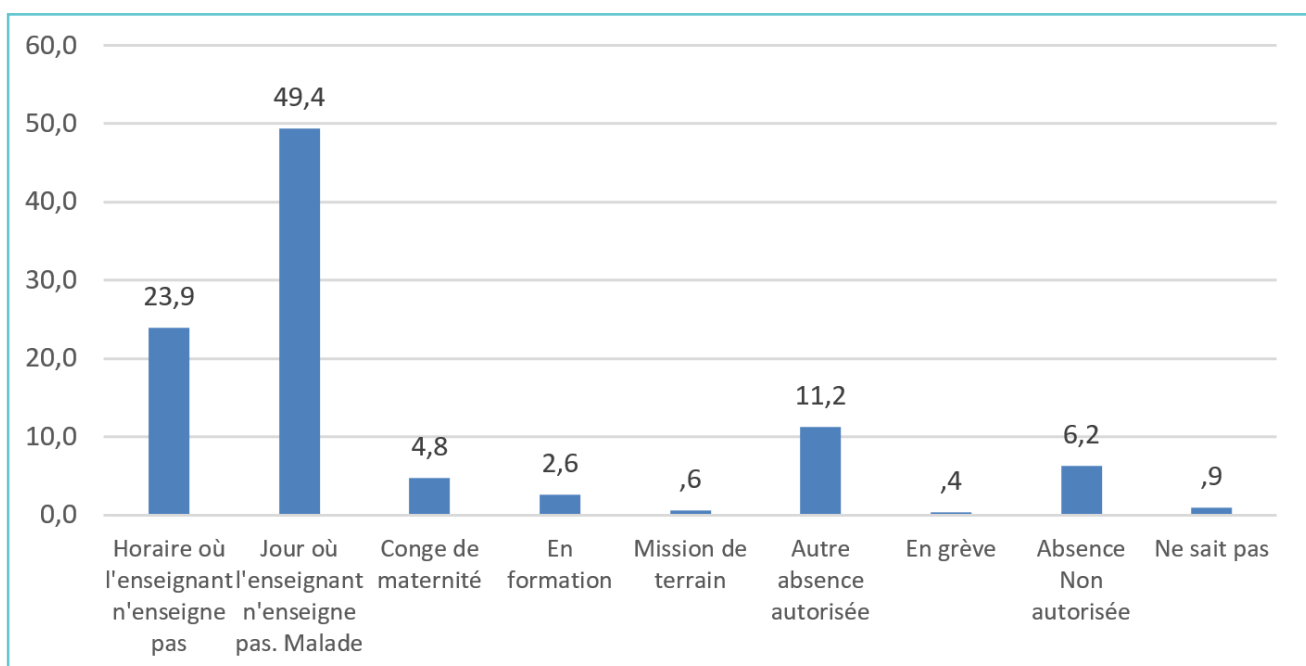


Tableau 6 : Taux d'absence de l'école et de la classe, par et lieu de naissance (pondéré)

		Taux d'absence de l'école				Taux d'absence de la classe			
		Moyenne (%)	Écart type	Intervalle de confiance à 95%		Moyenne (%)	Écart type	Intervalle de confiance à 95%	
National		3,7	19	2,7	4,7	10,9	31,1	8,9	12,1
Sexe	Hommes	4,7	21	2,9	5,8	13,7	34,4	10,4	15,0
	Femmes	2,43	15,4	1,6	4,1	7,0	25,4	5,8	10,0
Directeurs non déchargés		8,7	28,2	6,9	17,3	27,1	44,5	24,3	39,7
Enseignants		3,1	17,4	6,1	8,8	8,8	28,3	10,4	13,8
Lieu de naissance	Nés dans le district	4,4	20,6	2,8	6,0	12,5	33,0	10,2	15,5
	Nés hors district	3,2	17,5	3,2	0,0	9,6	29,4	6,8	10,8

74. 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 (73,3% des cas) liés aux horaires et aux jours où l'enseignant n'avait pas de cours, à cela s'ajoute les absences dues aux congés de maternité (5%). Les absences autorisées représentent à elles seules 11% et les absences considérées non autorisées sont de l'ordre de 6 %.

Graphique 3 : Motifs d'absence des enseignants (en pourcentage du total d'absence, pondéré)



Temps d'enseignement quotidien

75. 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.

Encadré 8. Temps d'enseignements

Le Temps d'enseignement quotidien reflète le temps effectif 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 à travers l'absence de la classe et du temps où l'enseignant se trouve en classe sans dispenser de cours.

Lors de l'observation de la classe de 4^{ème} année, une distinction est faite entre l'enseignement et les autres activités. L'activité d'enseignement comprend au sens large l'interaction avec les élèves, leurs évaluations (questions orales et écrites), 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 enseignement comprennent le maintien de la discipline en classe, les travaux d'intérêt personnel pour l'enseignant ou l'absence de la salle de classe.

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^{ème} 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 7 : Durée prévue et réelle d'enseignement quotidien, selon le milieu et le statut de l'école (pondéré)

		Durée déclarée		Durée réelle
		...H...mn	Ecart-Type	...H...mn
National		5h00mn	24,8	4h18mn
Public	Urbain	4h58mn	25,9	4h17mn
	Rural	4h58mn	25,4	4h3mn
	Total	4h58mn	25,6	4h8mn
Privé		5h07mn	18,9	4h32mn



76. Le temps quotidien d'enseignement déclaré par les directeurs est en moyenne de l'ordre cinq heures au niveau national toute pause exclue. Par rapport au statut de l'école et au milieu de résidence les chiffres sont presque identiques (298mn coté public contre 307mn au privé).

77. Par rapport au temps réel, calculé suivant l'approche méthodologique décrite dans l'encadré ci-dessus, il est estimé à 4h18mn, soit 42mn de moins que le temps déclaré. S'agissant du statut de l'école, l'écart est de 24mn en faveur du privé (4h32mn au privé contre 4h8mn au public).

IV.3. Compétences des enseignants

78. 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 ».

79. Ainsi pour trouver la proportion d'enseignants disposant de connaissance minimale, un test standardisé a été administré aux enseignants en langue (Arabe vs Français), en pédagogie et en mathématiques.

80. 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.

81. 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.

Scores globaux aux tests

82. L'analyse des scores au niveau global montre des niveaux d'acquisition très faibles en français où en moyenne, l'enseignant n'arrive pas à réaliser au-delà de 30% de la note globale. En Arabe et en Mathématiques les enseignants réalisent en moyenne 53% environ du score global, soit un écart de 23 points de plus comparativement au français. Par rapport au statut de l'école, les enseignants du privé affichent des performances moindres comparativement à leurs collègues du public en Arabe et en mathématiques. S'agissant du milieu de résidence, les scores ne reflètent pas de différence significative.



Tableau 8 : Résultats des enseignants : Notes moyennes (en %) (pondéré)

		Note (en %)					
		Français	Arabe	Maths	Pédagogie	Français et maths	Arabe et maths
National		29,8	53,5	52,4	32,9	42,0	52,6
Public	Urbain	27,9	54,3	52,6	32,7	41,1	53,2
	Rural	31,6	54,5	54,7	34,0	43,5	54,6
	Total	29,5	54,4	53,5	33,3	42,1	53,8
Privé		30,8	48,2	47,4	30,6	41,9	45,2

Analyse désagrégée par domaines

Français

- Pour mieux comprendre les sources à la base de l'échec constaté au niveau du français, le tableau ci-dessous présente une analyse désagrégée par domaine du score de français. Les résultats montrent que l'orthographe semble être la source principale de l'échec avec une moyenne de 10% seulement de la note globale. Les compétences en vocabulaire, évaluées à partir d'un exercice lacunaire (à trous) présentent également des difficultés non négligeables où en moyenne l'enseignant n'a réalisé que 40% de la note. Par ailleurs, la grammaire ayant porté sur un exercice de complétude est la mieux réussie avec une moyenne de l'ordre de 70% à l'échelle nationale.

Tableau 9 : Résultats des enseignants en Français, selon les sous-sections (%) (Pondéré)

	Public			Privé	Total
	Urbain	Rural	Total		
Résultat moyen					
Français (test complet)	27,9	31,6	29,5	30,8	29,8
Grammaire	68,3	71,8	69,8	69,5	69,8
Test de Cloze ⁵	35,0	44,3	39,1	41,6	39,6
Composition	9,5	10,2	9,8	11,7	10,2

Arabe

Les principaux résultats issus de l'analyse désagrégée du score d'arabe suivant les domaines couverts par le test d'évaluation sont consignés dans le tableau ci-dessous.

83. De même qu'en français, l'orthographe constitue le principal handicap où en moyenne le score est de 24,1% seulement.

⁵ 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.



Contrairement aux insuffisances constatées au niveau de l'orthographe, les acquis en grammaires et en vocabulaire sont plus ou moins satisfaisants où en moyenne les enseignants réalisent respectivement 92,0% et 69,5%.

Par rapport au statut de l'école, l'avantage déjà observé au niveau global en faveur du public se confirme davantage au niveau désagrégé avec des écarts allant de 6 à 11 points de pourcentage.

Tableau 10 : Résultats des enseignants en Arabe selon les sous-sections (en%) (Pondéré)

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Résultat moyen					
Arabe (test complet)	54,3	54,5	54,4	48,2	53,5
Grammaire	92,7	92,1	92,4	89,7	92,0
Test Cloze	71,9	70,2	71,2	60,2	69,5
Composition	24,1	26,1	25,0	18,5	24,1

Pédagogie

84. Bien qu'elle ne soit pas prise en compte dans le calcul de l'indicateur des connaissances minimales, la pédagogie pourrait éventuellement informer sur l'aptitude des enseignants à dispenser les cours et évaluer les élèves.

85. De même qu'en français, la pédagogie présente une difficulté supplémentaire pour les enseignants où le taux moyen d'acquisition est de 32,9% seulement. Ce résultat ne reflète pas de différences significatives au niveau du statut et du milieu de l'école.

Analyse des scores suivant les seuils de connaissances minimales

86. Pour accomplir sa mission de manière efficace, l'enseignant doit disposer d'une maîtrise des contenus disciplinaires enseignés et des compétences pédagogiques requises.

Les indicateurs permettant de mesurer ces aptitudes chez l'enseignant sont « le seuil de connaissance minimale » en langues et en mathématiques et « le seuil de compétence minimale » en pédagogie.

87. Le seuil minimal de connaissances ou de compétences est défini comme étant la proportion des enseignants ayant réalisée 80% ou plus du score global de la discipline testée.



Encadré 9. 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 3e année l'année précédente (2022-2023) et environ 3 à 5 enseignants qui enseignent actuellement l'arabe, le français et/ou les mathématiques dans les classes de 5ème et de 6ème.

L'évaluation des enseignants comportait trois sections, les connaissances en langues (français ou arabe), en mathématiques et en pédagogie. Les trois sections du test étaient divisées en deux 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'enseignement et comportait 3 autres tâches : Tâche 3 : Préparation d'une séance de cours » ; Tâche 4 : « Évaluation des capacités d'apprentissage des élèves » ; Tâche 5 : « Évaluation des acquis des 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.

Connaissance minimale

Encadré 10. 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 4ème année, l'année où l'enquête a été effectuée, ou en 3ème année l'année précédente en plus de 3 à 5 enseignants du 5ème et 6ème AF. Les résultats présentés ne concernent que les enseignants qui dispensent les matières de l'évaluation de manière habituelle.



88. Les enseignants ont été soumis à deux tests de contenu unique en mathématiques et en pédagogie en plus d'un test en langues en double version (arabe et française) destinée aux enseignants arabophones et francophones.

89. Les enseignants ayant participé à l'évaluation comptent : 549 en français, 824 en arabe, 1331 en mathématiques et 1131 en pédagogie.

90. Le tableau ci-après fournit les résultats issus de l'analyse. Il révèle un niveau d'appropriation très faible des contenus disciplinaires proposés au niveau des tests. Aucun enseignant n'a pu atteindre le seuil de 80% en français. En arabe, les résultats restent également modestes avec seulement 3% d'enseignants ayant atteint le seuil désiré.

91. Les résultats en mathématique, quoique peu satisfaisants, sont relativement meilleurs où à peine 10% des enseignants testés ont obtenu une note égale ou supérieure à 80% du score global. Par rapport au statut de l'école, les enseignants du public affichent un avantage comparativement à leurs collègues de l'enseignement privé (11% contre 4,2% pour le privé). Cette tendance reste valable en langue arabe où le seuil de connaissance bien qu'il reste très modeste est six fois plus élevé que celui du privé.

92.

93. Au regard de la note combinée français-mathématiques ou arabe-mathématique, les chiffres indiquent que moins de 1% des enseignants en charge de l'enseignement du français et des mathématiques ont réalisé 80% ou plus du score global contre 4,2% 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	2,9	9,8	0,2	4,2
Public	Urbain	0	3,4	10,8	00	3,9
	Rural	0	3,2	11,1	0,6	5,6
	Total	0	3,3	11	0,2	4,7
Privé		0	0,5	4,7	00	1,7



Variation des niveaux de connaissance minimale des enseignants selon les seuils minimums

94. Bien que le choix du seuil de 80% de la note globale se justifie par le fait que les contenus des tests font partie de ceux où les enseignants sont appelés à enseigner, nous ramenons la barre à un niveau moins ambitieux en se limitant à 70% du score global au niveau de cette section.

95. Par rapport à cette nouvelle échelle, la proportion des enseignants ayant atteint ce niveau minimal de connaissances a sensiblement augmenté en arabe (15% contre 2,9%) et en mathématiques (22,8% contre 9,8%) bien qu'elle reste toujours en dessous des attentes. Par contre, la situation en français reste inchangée ce qui dénote éventuellement d'un niveau des acquis très inquiétant.

96. Par rapport au statut de l'école, les enseignants du public réalisent des performances sensiblement meilleures dans toutes les disciplines comparativement à leurs collègues du privé où la proportion de ceux ayant atteint le seuil de 70% est deux fois plus importante que celle du privé (16% contre 8,1% en arabe et 24% contre 12% en mathématiques).

Au niveau du milieu de résidence, les données montrent un léger avantage du côté des enseignants en milieu rural.

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

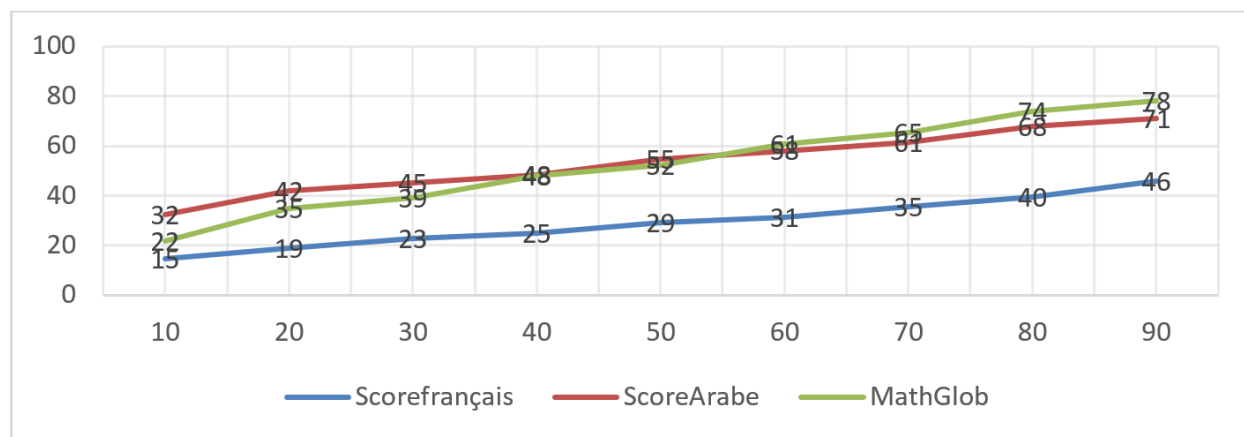
		Connaissance minimale : Français (Seuil 70%)	Connaissance minimale : Arabe (Seuil 70%)	Connaissance minimale : Mathématiques (Seuil 70%)	Connaissance minimale : Français et maths (Seuil 70%)	Connaissance minimale : Arabe et maths (Seuil 70%)
National		0,1	15,5	22	1,7	15
Public	Urbain	00	16,2	22,8	0,3	15,2
	Rural	0,4	17,5	25,7	1,8	18,3
	Total	0,2	16,8	24,1	1	16,6
Privé		00	8,1	12	4,3	5

97. Le graphique ci-dessous fournit une comparaison de la distribution des scores en langues et en mathématiques permettant de visualiser l'évolution des niveaux de réussite suivant les seuils minimaux choisis.

98. Au-delà du seuil de 60% de la note globale, les mathématiques deviennent les mieux réussis avec 39% des enseignants situés au niveau de ce seuil de réussite contre 37% en Arabe et moins de 2% pour le Français.



Graphique 4 : Variation des niveaux de connaissance minimale des enseignants aux seuils minimum (proportion des enseignants versus seuil minimum) (pondéré)



Déterminants de la performance des enseignants

99. Dans cette partie de l'étude, il sera procédé à une analyse de l'impact de quelques caractéristiques individuelles sur les compétences des enseignants. Ces caractéristiques porteront sur le niveau d'instruction et le sexe de l'enseignant.

100. La comparaison des scores en langues et en mathématiques obtenus aux tests d'évaluation en fonction des niveaux d'instruction des enseignants, présentée au tableau ci-dessous, révèle des niveaux d'acquisition plus faibles dans toutes les disciplines du côté des enseignants titulaires uniquement du BEPC. Au-delà du BEPC, le niveau d'acquisition en français reste pratiquement le même pour le Baccalauréat et les diplômes académiques supérieurs. Cependant en Arabe, en Mathématiques et en Pédagogie, les scores affichent une croissance proportionnelle au niveau du diplôme Bac vs Deug et Plus qui reste toutefois modeste en Mathématiques.

Tableau 13 : Résultats des enseignants selon le niveau d'éducation (en%) (pondéré)

	Niveau d'instruction			
	BEPC	BAC	DEUG	Licence et plus
Scores en :				
Français	28,3	30,7	29,6	29,8
Arabe	47,1	54,2	55,9	57,1
Mathématiques	45,2	54,2	55,8	55,2
Pédagogie	25,5	33,4	35,9	37,6

Sexe

101. L'analyse désagrégée des scores selon le sexe, présentée dans le tableau ci-dessous indique que les hommes sont associés aux meilleures performances comparativement à leurs collègues enseignantes quelle que soit la discipline testée. Les écarts de performances varient de 3 au niveau du français à 6 points de pourcentage en mathématiques et en pédagogie.



Tableau 14 : Résultats d'évaluations des enseignants selon le sexe (en%) (pondéré)

Note moyenne sur 100	Hommes	Femmes	Total
Français	30,7	27,8	29,8
Arabe	55,3	51,2	53,5
Mathématiques	54,8	48,8	52,4
Pédagogie	35,1	29,2	32,9

102. Le tableau ci-dessous présente les résultats des évaluations des enseignants selon le niveau d'instruction et le genre de l'enseignant. L'avantage constaté du côté des hommes au niveau global se confirme davantage quel que soit le niveau d'instruction. L'écart est plus marqué au niveau du BEPC où il varie selon les disciplines de 4 à 9 points environ.

Tableau 15 : Résultats d'évaluation des enseignants par niveau d'éducation et par sexe (en%) (pondéré)

Disciplines	Niveau d'éducation							
	BEPC		BAC		DEUG		Licence et plus	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Français	30,3	26,3	31,2	29,2	30,7	27,4	30,0	29,2
Arabe	52,9	45,1	54,6	53,5	56,6	54,8	57,0	57,4
Mathématiques	50,6	42,0	55,5	51,6	58,0	52,1	54,7	56,6
Pédagogie	29,0	23,2	34,8	30,2	37,0	34,2	38,0	36,6

103. Les femmes enseignantes au niveau du fondamental sont relativement moins représentées dans les niveaux académiques supérieurs comparativement aux hommes où 25% parmi elles détiennent des diplômes du niveau DEUG ou Plus contre 35,6% du côté des hommes. A cela s'ajoute que 38% des femmes sont titulaires uniquement du BEPC contre 15% pour les hommes. Cela pourrait expliquer en partie les écarts de performances déjà constatés à l'avantage des hommes.

Tableau 16 : Répartition des enseignants par sexe selon le diplôme (en %)

Diplôme	Hommes	Femmes	Total
BEPC	15,1	37,9	24,4
BAC	49,3	36,8	44,2
DEUG ou plus	35,6	25,4	31,4



Analyse multi variée

104. Afin de mieux cerner les facteurs associés aux déterminants de la performance des enseignants lors des évaluations, un modèle de régression multi varié a été conçu. Pour chacun des modèles, la variable dépendante est le score de la discipline testée. Par manque de variables suffisamment explicatives, 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 hommes sont associés de manière significative à des performances meilleures dans toutes les disciplines ;
- Le milieu de résidence est associé à un effet mitigé. Les enseignants résidant en milieu urbain sont associés à des performances meilleures en Mathématiques, alors qu'ils sont associés à des performances moindres en Français comparativement à leurs collègues en zone rurale ; pour le reste, les tendances observées ne sont pas significatives ;
- A l'exception du français où un avantage significatif est observé du côté du privé, les enseignants du public sont associés à un effet positif et significatif en arabe, en mathématiques et en pédagogie ;
- Le « BEPC » comparé au baccalauréat est associé à des performances plus faibles dans toutes les disciplines testées ;
- A l'exception des acquis en français où les titulaires du baccalauréat affichent un avantage significatif, le niveau académique « DEUG et Plus » est associé à des performances meilleures en Arabe, en mathématiques et en pédagogie ;
- La formation initiale à l'ENI est associée à un « effet positif et significatif » sur les performances en français, en mathématiques et en pédagogie ; toutefois l'effet observé au niveau des performances en arabe reste non significatif.



Tableau 17 : Modèles de régressions (Évaluations des enseignants)

Référence	Variables	Français	sign	Arabe	sign	Maths	sign	Pédagogie	sign
	(Constante)	27,02	***	46,23	***	42,76	***	28,69	***
Femme	Homme	2,43	***	2,62	***	4,99	***	4,74	***
Rural	Urbain	-3,42	***	0,78	ns	1,04	***	-0,16	ns
Privé	Public	-2,89	***	4,57	***	2,15	***	2,46	***
Bac	Deug et Plus	-1,15	***	2,79	***	1,53	***	3,43	***
	BEPEC	-2,27	***	-4,75	***	-6,50	***	-6,43	***
N'a pas fait ENI	Formation à l'ENI	2,76	***	0,25	ns	3,62	***	1,51	***
Nouakchott Nord	Hodh Char.	-0,08	ns	0,33	ns	1,45	ns	-1,52	*
	Hodh Elga.	8,42	***	0,03	ns	2,68	***	-0,79	ns
	ASSABA	2,68	***	-0,91	ns	-1,09	ns	-1,84	*
	GORGOL	5,82	***	2,97	***	11,30	***	4,93	***
	BRAKNA	5,68	***	1,36	*	-4,06	***	-13,45	***
	TRARZA	6,19	***	3,46	***	9,80	***	-1,72	*
	ADRAR	6,18	***	9,55	***	5,34	***	11,92	***
	DNDB	15,88	***	7,48	***	8,94	***	4,92	***
	TAGUANT	3,78	**	-0,70	ns	12,05	***	-0,06	ns
	GUIDIM	4,25	***	3,44	***	5,66	***	-1,73	ns
	TZEM	3,04	*	11,22	***	10,73	***	0,69	ns
	INCHIRI	18,86	***	-2,97	,393	-10,35	***	1,37	ns
	NKCO	10,79	***	3,72	***	7,01	***	1,72	ns
	NKSUD	6,40	***	-1,92	***	-0,99	ns	-3,49	***
R-deux		12		9,5		10,8		11,6	



V. Évaluation de l'apprentissage des élèves

105. En plus des mesures des intrants disponibles à l'école, des efforts déployés et des connaissances des enseignants, l'enquête IPSE comporte une évaluation de l'apprentissage des élèves.

106. Dans chacune des écoles, 10 élèves tirés au hasard au sein d'une classe de 4ème année ont été évalués à l'aide d'un test de connaissances en langues, en mathématiques et en raisonnement non-verbal. 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.

107. Outre le test de langue qui varie selon le groupe d'élèves, les élèves ont subi une évaluation à l'aide d'un même test de mathématiques et un autre 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.

108. Chacun des 10 élèves sélectionnés dans la classe de 4ème année est évalué individuellement par un enquêteur. L'évaluation dure au total 25 minutes : 10 minutes pour la section de français vs arabe, 10 minutes pour la section de mathématiques et 5 minutes pour la section du raisonnement non verbal. Si l'élève n'a pas terminé la section de français (arabe) après 10 minutes, il doit passer à la section mathématique. De même, la section mathématique dure 10 minutes, après lesquelles l'élève devra passer à la section raisonnement non verbal.

109. 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 capable d'effectuer des opérations usuelles en mathématiques.

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 1 à 3 chiffres ; de faire des soustractions avec des nombres d'un à deux chiffres et de faire des multiplications à un chiffre ;
- ☑ La partie RNV contient quatre questions portant sur des astuces.

110. Le tableau suivant présente les résultats des évaluations des élèves dans les différentes disciplines testées.



Tableau 18 : Résultats moyen (en %) des évaluations des élèves de 4ème année (pondéré)

Milieu	Français		Arabe		Mathématiques		Raisonnement Non Verbal	
	2022	2024	2022	2024	2022	2024	2022	2024
National	12	15,8	54,3	51,3	34,6	35,5	61,3	60,2
Milieu de résidence % au Public								
Urbain	14	14,2	55,3	56,7	36,3	34	64,7	60,3
Rural	8,7	10	52,5	45,8	32,7	32,5	59,5	57,8
Type de l'école								
Public	10,4	11,6	53,4	48,7	33,8	33	61	58,8
Privé	40,8	37,5	72	64	50,8	48	68	67,5

Note : Échantillon de 1475 élèves pour le test de français, 1522 élèves pour le test d'Arabe, et 2997 élèves pour les tests de mathématiques et raisonnement non verbal (RNV), dont 2497 élèves publiques (1750 élèves urbains et 1247 élèves rural) et 500 élèves au privé.

111. Les niveaux d'acquisition des élèves sont faibles en français et en mathématiques où en moyenne, les élèves n'arrivent pas à réaliser respectivement au-delà de 15,8 et 35,5% du score global dans ces deux disciplines. S'agissant de l'arabe et du raisonnement non verbal, les acquisitions sont relativement meilleures avec en moyenne des scores respectifs de l'ordre de 51% et 60,2%.

112. Comparativement à 2022, les acquis des élèves ont connu une légère amélioration (3,8%) en français et un recul de trois points de pourcentage en arabe alors qu'en mathématiques les scores sont restés presque inchangés (35,5% contre 34,6%).

113. S'agissant du statut de l'école, les données du tableau reflètent un avantage considérable du côté du privé au niveau de toutes les disciplines testées allant jusqu'à 26 points de pourcentage en français, alors que pour les autres disciplines il est de l'ordre de 15% en arabe et en mathématiques et de 9% en raisonnement non verbal.

114. Les résultats selon le milieu (rural, urbain) montrent que les élèves de l'enseignement public résidant en milieu urbain réalisent des scores sensiblement meilleurs en arabe avec un écart de plus de dix points de pourcentage comparativement à leurs collègues en milieu rural. Pour les autres disciplines cet avantage devient plus réduit atteignant au plus 4 %.



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^{ème} année. L'évaluation de l'élève comporte trois parties : langues, mathématiques et raisonnement non-verbal.

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 au contexte mauritanien.⁶ 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 appropriée 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^{ème} année. La raison du choix des élèves de 4^{ème} 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.

⁶ Voir Johnson, Cunningham et Dowling (2012) pour plus de détails sur la conception de l'évaluation des élèves.



Résultats détaillés des évaluations

Tableau 19 : Résultat des élèves, détaillés par matières (pourcentage) (pondéré)

Matière	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Arabe					
Note globale	53,1	45,8	48,7	63,9	51,2
Reconnaitre une lettre	89,6	85,6	87,2	92,9	88,2
Identifier des mots simples	86,9	80,1	82,8	91,4	84,3
Identifier des images simples	58,7	52,7	55,1	63,6	56,5
Lire une phrase simple	57,8	49,1	52,5	73,1	56,0
Lire un paragraphe	50,1	42,8	45,7	61,5	48,3
Compréhension de lecture	28,5	19,9	23,3	39,9	26,1
Français					
Note globale	14,2	10,0	11,6	37,5	15,8
Reconnaitre une lettre	67,2	65,9	66,4	83,7	69,2
Identifier des mots simples	52,1	45,1	47,9	81,3	53,2
Identifier des images simples	16,6	13,8	14,9	37,6	18,6
Lire une phrase simple	20,8	10,1	14,3	38,7	18,2
Lire un paragraphe	10,1	6,3	7,8	34,8	12,1
Compréhension de lecture	2,5	2,6	2,6	9,4	3,7
Mathématiques					
Note globale	33,9	32,5	33,0	48,0	35,5
Addition à un chiffre	64,6	54,6	58,5	79,7	62,0
Addition à deux chiffres	33,8	31,6	32,5	65,9	37,9
Addition à trois chiffres	32,0	32,2	32,1	65,0	37,5
Soustraction à un chiffre	48,7	46,4	47,3	75,6	52,0
Soustraction à deux chiffres	11,7	14,9	13,6	34,5	17,1
Multiplication à un chiffre	6,4	7,7	7,2	20,5	9,4
Multiplication à deux chiffres	2,8	2,7	2,7	9,0	3,7
Multiplication à trois chiffres	1,9	2,6	2,3	6,9	3,1
Division à un chiffre	23,4	24,4	24,0	37,6	26,2
Division à deux chiffres	6,3	7,1	6,8	16,7	8,4
Tâche de division	12,7	14,1	13,6	16,3	14,0
Tâche de multiplication	3,4	3,4	3,4	12,9	4,9
Succession logique	11,6	10,4	10,9	21,4	12,6
Raisonnement non-verbal	60,3	57,8	58,8	67,5	60,2



115. Au niveau de la langue, l'accent sera mis d'une part sur la capacité de l'élève à lire une phrase et un paragraphe d'une part et la compréhension d'un texte court d'autre part.

116. En Arabe, les élèves affichent des difficultés plus marquées en compréhension de texte où en moyenne l'élève parvient à peine à réaliser 26% du score global imparti à cette tâche. A cela s'ajoute des insuffisances au niveau de la capacité en lecture caractérisée par un score moyen qui reste en deçà de 50% de la note globale accordée à la lecture d'un paragraphe.

117. En français, à l'exception de la reconnaissance d'une lettre et l'identification d'un mot simple, les résultats des autres composantes sont catastrophiques. En effet, des déficiences marquées en vocabulaire (reconnaissance d'images simple), en lecture (phrase, paragraphe) et en compréhension de texte.

118. En mathématiques, à l'exception des deux exercices portant sur l'addition et la soustraction à un chiffre où les taux de réussite sont respectivement de 62% et 52%, toutes les autres composantes du test constituent un échec pour les élèves.

119. Par rapport au statut de l'école et au milieu de résidence, les élèves scolarisés au privé et ceux du public en milieu urbain conservent les avantages déjà observés au niveau global quelle que soit la discipline testée.

v.1. Déterminants de la performance des élèves

120. Dans cette partie, il sera procédé à un examen des déterminants de la performance des élèves à travers l'analyse des caractéristiques individuelles et contextuelles associées aux élèves et aux enseignants. A cet effet, on cherchera à 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. Pour cela nous chercherons à apprécier l'effet brut et l'effet net des variables individuelles et contextuelles sur les performances des élèves à travers une comparaison des moyennes et l'estimation d'un modèle multivarié.

121. Le niveau des acquis des élèves dépend généralement de la qualité de l'enseignement au sein de la classe mais également de l'environnement contextuel de l'élève. Certaines théories attribuent la performance scolaire à des caractéristiques intrinsèques de l'élève lui-même, d'autres à l'environnement familial et au contexte scolaire. Nous analysons tout d'abord le niveau d'apprentissage des élèves selon les déterminants suivants :

- 1) La fréquentation du préscolaire et des écoles coraniques,
- 2) les caractéristiques individuelles,
- 3) Les caractéristiques de l'enseignant,
- 4) Les wilayas,
- 5) Le secteur public et privé.



Le Préscolaire et l'école coranique

122. Les informations recueillies lors de l'enquête IPSE permettront d'apprécier l'influence de la fréquentation du préscolaire formel d'une part, et des écoles coraniques sur les acquisitions scolaires des élèves de 4ème année d'autre part.

123. La fréquentation des écoles coraniques est très répandue au niveau national où elle constitue, entre autres, une forme de préscolarisation non formelle. Il convient de souligner que la majorité des enfants du fondamental apprennent de façon courante dans l'école coranique et l'école fondamentale en même temps où les cours de l'école coranique sont effectués avant et après les cours de l'école formelle.

124. 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.

125. Au niveau national, la pratique du préscolaire reste toujours limitée où 15,7% seulement des élèves testés déclarent avoir fréquenté une classe de préscolaire formel. Ce taux cache des disparités importantes au niveau du statut et du milieu de l'école. En effet, la fréquentation du préscolaire au niveau du privé est quatre fois plus importante que celle du public (42,4% contre 10,4 %) tout comme au milieu cette proportion est quatre fois plus importante que celle observée en milieu rural (16,5% contre 4,3%).

126. Quant à l'école coranique, le taux de fréquentation au niveau national est de 74,3%. Les données montrent que cette pratique est plus répandue au niveau du secteur public qu'au niveau du secteur privé (78,8% contre 52%).

Tableau 20 : Fréquentation du préscolaire formel et traditionnel (en pourcentage) (pondéré)

Fréquentation du préscolaire	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Type du préscolaire					
Préscolaire formel	16,5	4,3	10,4	42,4	15,7
École coranique passée	77,6	80,0	78,8	52	74,3

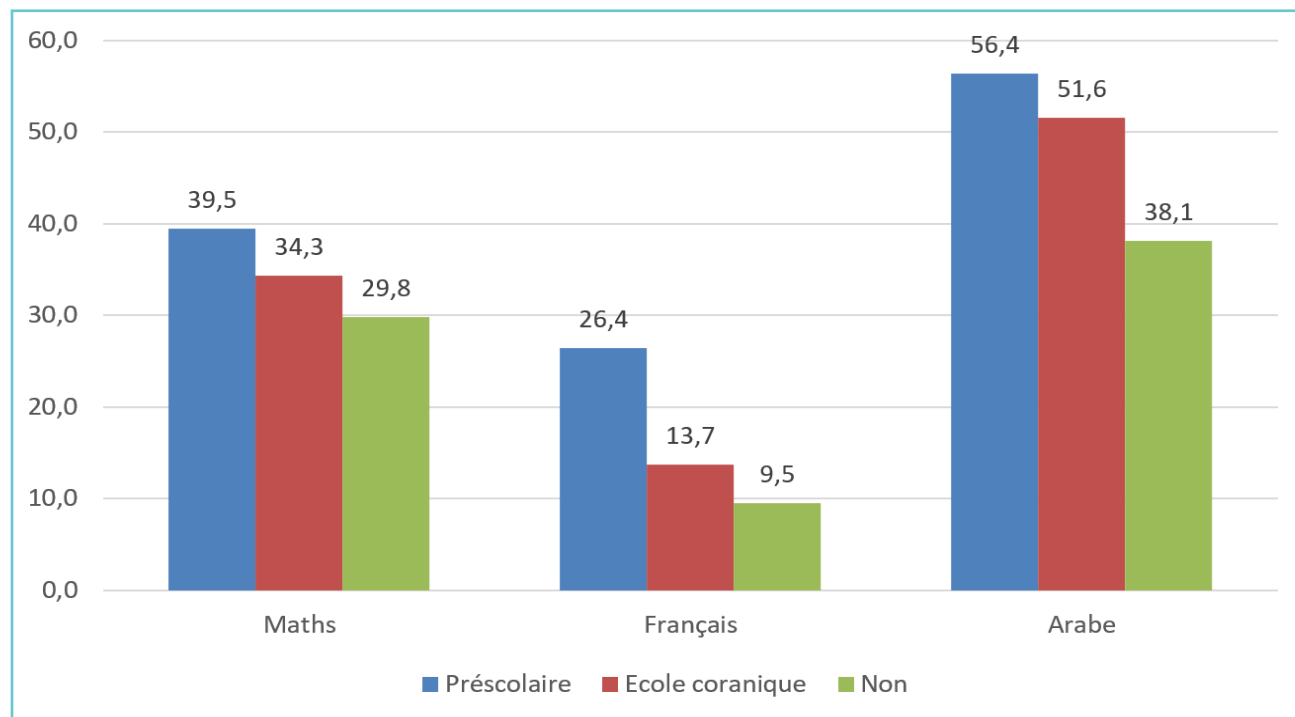
127. Le graphique ci-après illustre l'influence de la fréquentation du préscolaire et des écoles coraniques sur les performances des élèves en langue et en mathématiques.

128. Les élèves ayant fréquenté le préscolaire ou l'école coranique réalisent des performances meilleures en langues et en mathématiques comparativement à leurs collègues de référence. L'écart est plus marqué en langues où les élèves du préscolaire ont atteint un taux moyen de réussite de 56,4% et 26,4% respectivement en arabe et en français et 51,6% et 13,7% pour les élèves de l'école coranique contre 38,1% et 9,5% pour ceux n'ayant pas effectué le préscolaire.



129. S'agissant des mathématiques, la moyenne des élèves n'ayant pas fréquenté le préscolaire est de 29,8% contre 39,5% pour les élèves du préscolaire et 34,3% pour ceux de l'école coranique.

Graphique 5 : Résultat des élèves selon la fréquentation du préscolaire et des écoles coraniques (pondéré)



Caractéristiques individuelles des élèves

130. Dans cette partie de l'analyse, les performances des élèves en langues, en mathématiques et en raisonnement non verbal sont présentées selon leurs caractéristiques individuelles portant sur le genre, le statut de l'école et la zone de résidence.

131. Par rapport au sexe de l'élève, les résultats reflètent des tendances mitigées caractérisées par des performances légèrement meilleures en faveur des filles en Arabe et en raisonnement non verbal d'une part, et un avantage observé du côté des garçons en français et en mathématiques d'autre part.

132. A l'exception du raisonnement non verbal où aucun avantage n'est observé, les garçons au niveau des écoles rurales ou privées sont associés à des performances meilleures en langues et en mathématiques. Au niveau des écoles publiques en zone urbaine les tendances observées sont mitigées.



Tableau 21 : Résultats moyen des élèves, selon le genre, le statut et le milieu de résidence (pondéré)

Résultat moyen en pourcentage		Arabe		Français		Mathématiques		Raisonnement non verbal	
		Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
National		51,2	52,2	16,2	13,9	36,6	32,9	60,3	60,2
Public	Urbain	46,7	56,5	14	13,3	34,4	32,4	60,4	60,3
	Rural	47,1	43,5	11,4	8,7	35	30,3	57,9	57,7
	Total	46,9	50,8	12,6	11,3	34,7	31,5	58,8	58,8
Privé		65,5	64,6	42,3	37,4	49,7	45,7	67	68

Performances selon les wilayas

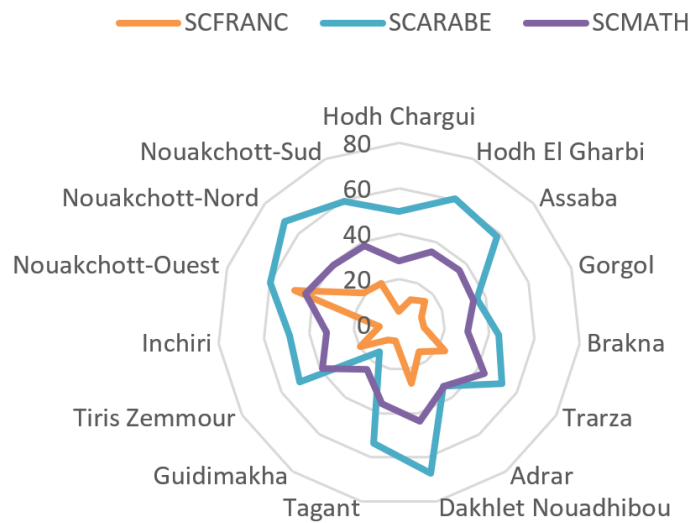
133. L'analyse des scores suivant les différentes wilayas du pays permet de constater des disparités importantes au niveau des acquis des élèves en langues et en mathématiques ; le graphique ci-après illustre les performances dans les disciplines testées, permettant ainsi une analyse du degré d'hétérogénéité des niveaux d'acquisition scolaire dans des contextes géographiques différents.

134. Les données montrent que le Guidimakha éprouve des difficultés au niveau des trois disciplines testées (14,9% en Arabe, 24,4% en Maths, 7,2% en Français). Les wilayas de Hodh-Chargui et du Brakna réalisent des performances faibles en français et en mathématiques où en moyenne les scores restent respectivement en deçà de 10,5% et 30,5% de la note globale. De même pour le Gorgol où en moyenne les élèves réalisent à peine des scores de l'ordre de 36,3% en Arabe et 10,3% en Français. Il convient de noter également que des faibles performances sont observées en arabe au niveau de l'Adrar et en français au niveau du Tagant et de l'Inchiri. A l'opposé, Dakhlet Nouadhibou et Nouakchott sont associés aux meilleurs scores en arabe et en mathématiques où en moyenne les scores dépassent respectivement 37 et 59%. Ce constat pourrait éventuellement se justifier par la présence exclusive de l'enseignement privé (ayant les meilleures performances) dans ces Wilayas.

135. Notons que les wilayas les moins performantes ont pour la plupart, 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, et (iii) un niveau faible d'éducation des populations. Il s'agit en fait de caractéristiques peu propices au développement des acquis scolaires.



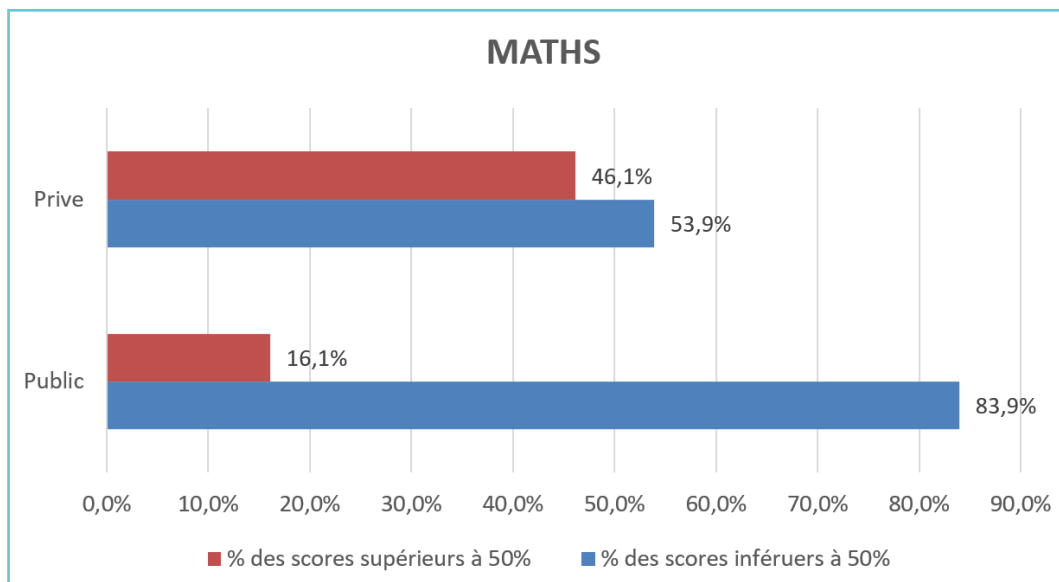
Graphique 6 : Résultats moyen des élèves selon les régions en français, arabe et mathématiques (pondéré)

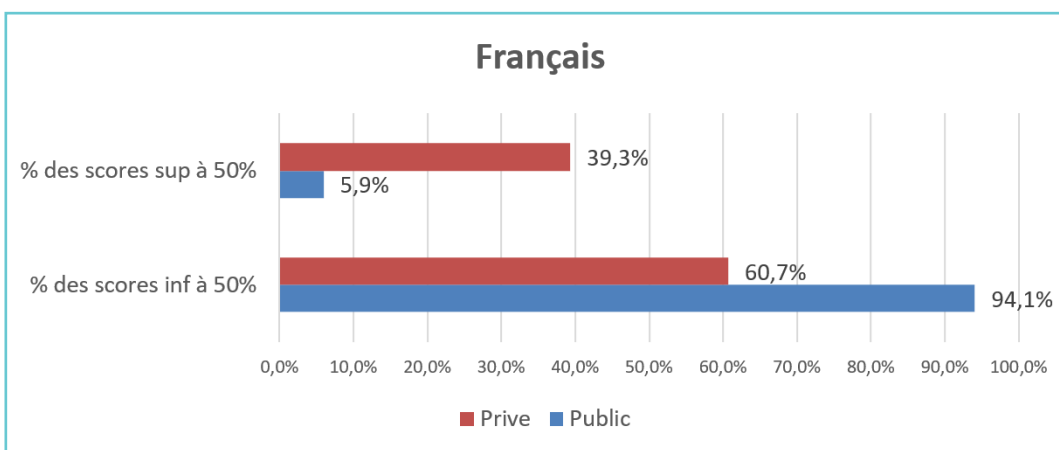
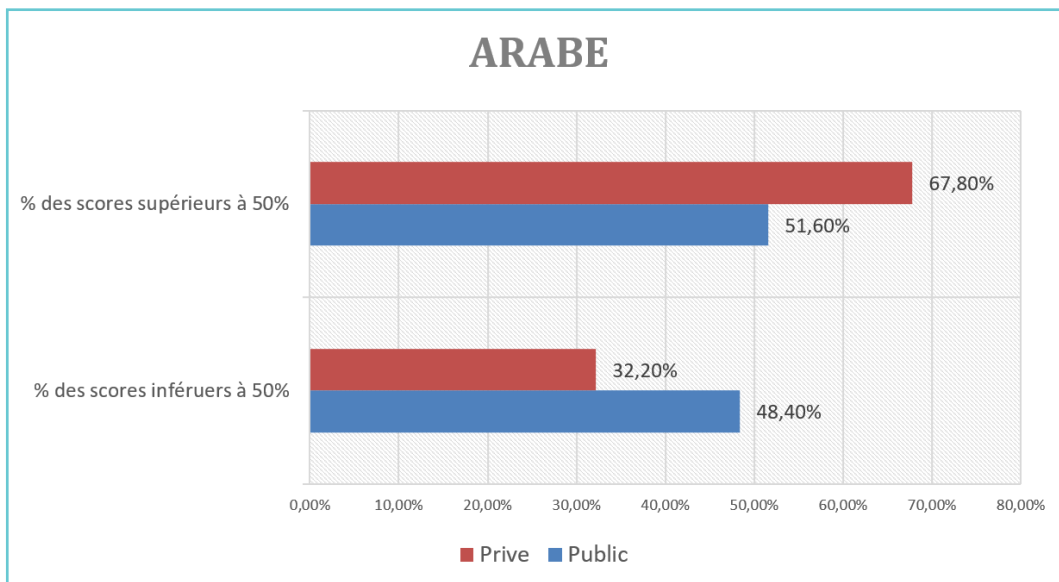


Performance selon les secteurs : privé et public

136. Cette partie de l'étude cherche à expliciter davantage les écarts de performance liés au statut de l'école. A cet effet, il a été procédé à une répartition des élèves par statut public/privé suivant deux seuils de réussite par discipline, correspondant respectivement aux scores supérieurs et inférieurs à 50% de la note globale. En mathématiques, 46% des élèves du privé réalisent 50% ou plus du score global contre 16% seulement pour les élèves provenant des établissements publics. Cet écart plus marqué en français où 39% environ des élèves du privé se situent au niveau supérieur de réussite contre 6% à peine pour leurs collègues du public. En arabe, il convient de noter également que le privé réalise les meilleures performances comparativement au public 67,8% contre 51,6%. Il y a lieu de noter que le niveau de réussite en arabe est largement plus important que ceux observés en mathématiques et en français.

Graphique 7 : Proportion des élèves en dessous et au-dessus de 50% en français, arabe et mathématiques, selon le secteur privé et public (pondéré)





Pour expliquer davantage ces écarts relatifs au statut de l'école, il a été procédé à une distribution interquartile schématisée par les graphiques à moustaches ci-après

137. En arabe, un élève sur deux au privé réalise en moyenne un score dépassant 76,8% de la note globale ; au niveau du public cette note est de l'ordre de 53,7% soit 23 points de moins comparativement à leurs collègues du privé. Pour sa part, la distribution interquartile reflète des disparités importantes dans les acquis au niveau de cette discipline. Au niveau du public, pour un élève sur quatre, le score est resté en deçà de 10% de la note globale contre 31,7% pour le privé, alors que pour les 25% les plus performants, les scores dépassent 80% contre 92,7% pour le privé.

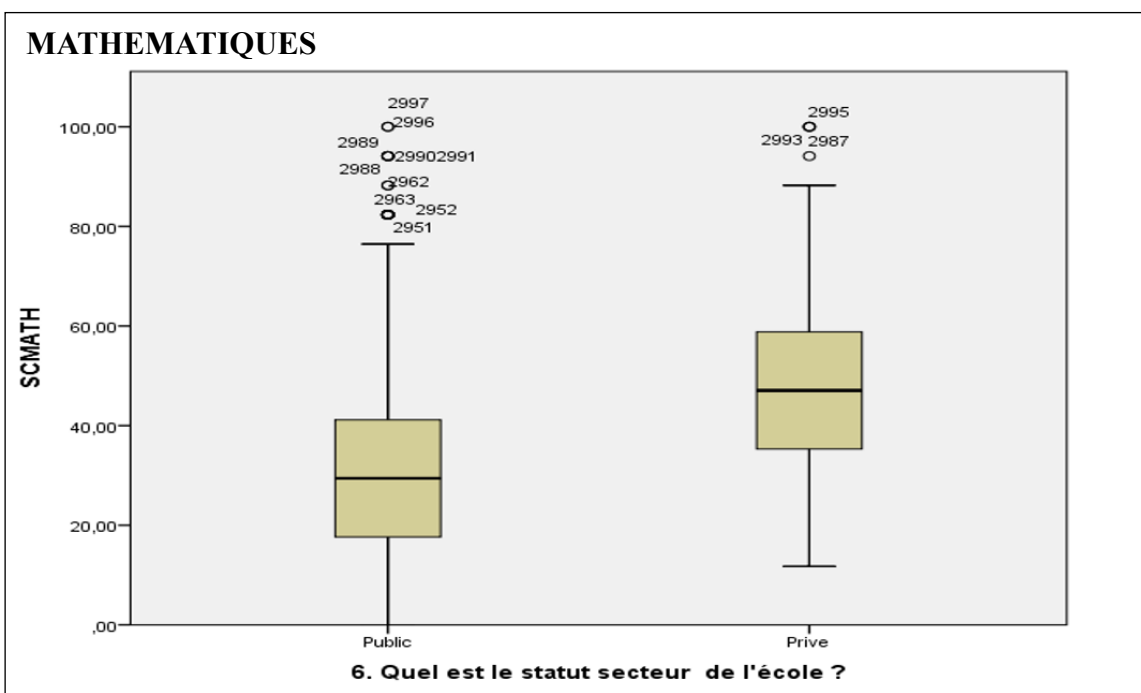
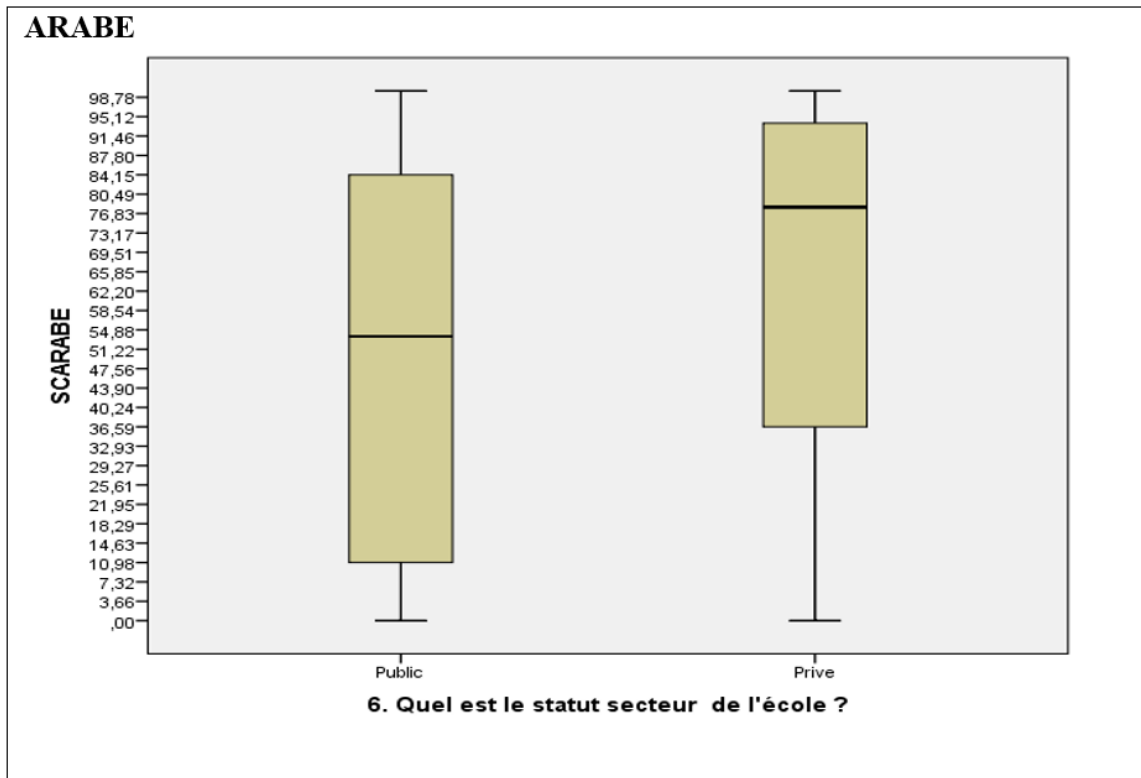
138. Les résultats en mathématiques montrent que pour 50% des élèves du public la note est restée en deçà de 30% du score global contre 47% pour le privé. Également, pour 75% des élèves du public les scores sont en dessous de 47% contre 59% dans le privé.

139. On observe toutefois, à travers la distribution des scores en mathématiques, des niveaux d'homogénéité similaires entre public et privé notamment dans les 2ème et 3ème quartiles (C.F graphique Maths ci-dessous).

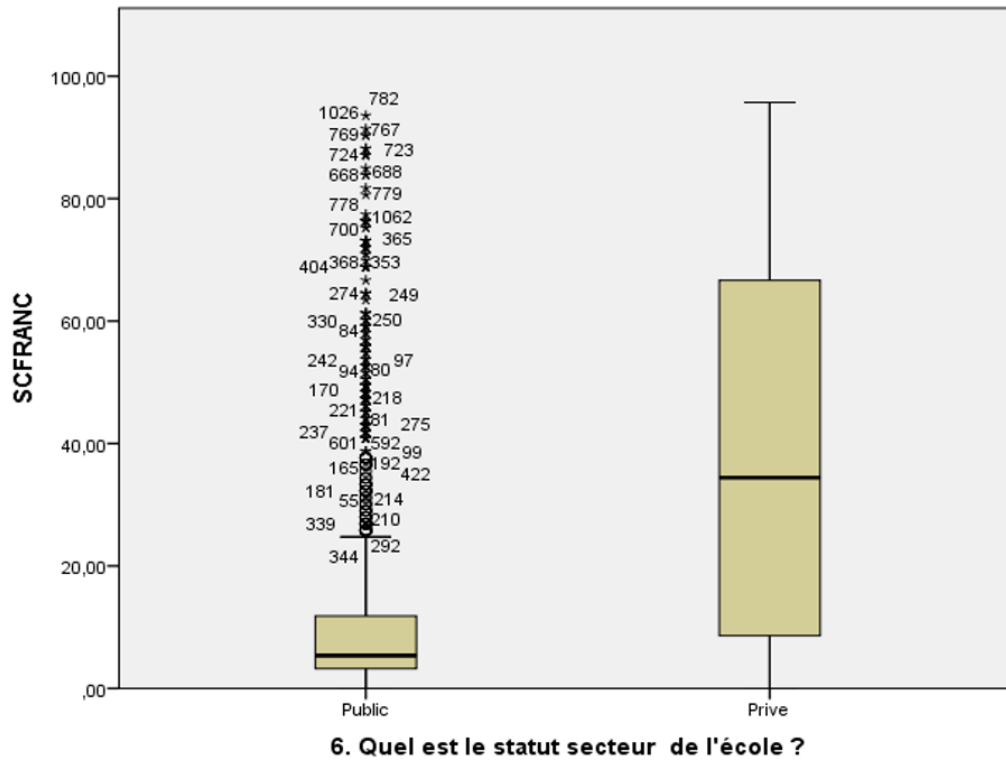


140. Pour le français, l'allure du graphique illustre le constat déjà observé à savoir la présence des disparités des acquisitions entre public et privé. En effet, pour 50% des élèves du public la note est restée en dessous de 6% contre 30% au niveau du privé. Malgré l'avantage observé du côté du privé, des degrés importants d'hétérogénéité persistent. Ainsi, 25% des élèves ne parviennent pas à réaliser au-delà de 7,6% de la note globale alors qu'un élève sur quatre réalise plus de 66,5% du même score.

Graphique 8 : Dispersion des résultats des élèves en français, arabe et mathématiques selon le statut privé et public (pondéré)



Français



Principaux déterminants des performances des élèves

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



Tableau 22 : Déterminants des performances des élèves, selon les matières d'évaluation

	Maths	sign	Arabe	Sign	Français	Sign
(Constant)	29,37	***	43,30	***	9,92	***
Fille	-3,22	***	-6,48	***	-2,72	***
Arrive à pied	-3,47	***	0,51	ns	-0,61	ns
Ecole coranique	3,75	***	13,02	***	2,32	***
Préscolaire	5,66	***	13,41	***	7,72	***
Plus âgé	0,00	ns	-6,30	***	-1,98	***
Petit déjeuné	0,04	ns	1,45	ns	2,82	***
Proportion élèves/manuels	1,07	***	0,04	ns	0,00	ns
Directeur femme	0,64	ns	-4,26	ns	0,95	ns
Introduit les cours	2,39	***	6,69	**	1,53	***
Résume les cours	1,92	***	4,40	*	1,91	***
Exercices maison	2,17	***	-1,00	ns	-2,59	***
Disponibilité matériels didactiques	1,33	***	1,34	ns	-0,03	ns
Ecoles à Cycles Complets	0,85	***	5,49	*	-2,56	***
Rural	-0,25	ns	-9,40	***	-1,75	***
Privé	10,38	***	-3,87	ns	21,35	***
Directeur déchargé	3,81	***	6,56	**	1,76	***
Multigrade	-0,13	ns	-2,24	ns	-1,18	*
R-deux =	12,9		23,7		22,4	

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

142. Les variables retenues dans les modèles expliquent 13% de la variance des scores en Mathématiques, 23,7% en Arabe et 22,4% en Français. Les principaux résultats ainsi obtenus se résument comme suit :

- Les filles sont associées à des performances moindres dans toutes les disciplines testées comparativement aux garçons ;
- Les élèves en retard scolaire présentent des résultats significativement plus faibles en langues ;
- La fréquentation du préscolaire formel est associée à un impact positif et significatif toutes disciplines confondues. Ce constat, qui se confirme à travers les différentes études, doit inciter les différentes parties à améliorer l'offre du préscolaire ;
- De même, la fréquentation de l'école coranique demeure associée à des performances meilleures dans toutes les disciplines. Cet effet est plus marqué en arabe ;



- Les enfants qui prennent le petit déjeuner sont associés aux meilleures performances en français ;
- Les enfants issus des écoles tenues par des directeurs dispensés de l'enseignement sont associés à des performances meilleures dans toutes les disciplines comparativement à leurs collègues de référence. Ce constat pourrait s'expliquer d'une part du fait que le directeur déchargé pourra assurer la prise en charge de la classe en cas de besoin ; tout comme une classe tenue par un directeur aura peu de chance à bénéficier du temps imparti à cause des obligations administratives de celui-ci ;
- L'organisation en mode multigrade est associée à une tendance négative significative en français ;
- Les élèves scolarisés dans des écoles rurales réalisent des performances moindres en langues comparativement à leurs collègues en milieu urbain.
- Les élèves scolarisés dans des écoles privées sont associés à un impact positif et significatif en mathématiques et en français comparativement à leurs collègues dans le public.



VI- Gouvernance et gestion scolaire

143. En plus des indicateurs de prestation de services, les données collectées auprès des directeurs d'écoles permettent d'analyser quelques aspects liés à la gouvernance et à la gestion scolaire. On s'intéressera en premier lieu à la problématique liée aux écoles incomplètes et à la répartition des enseignants dans les écoles publiques avec le problème sous-jacent du déficit en milieu rural et du sureffectif en milieu urbain. Au cours de la deuxième étape, on traitera la question de la gouvernance à travers ses triples dimensions : (i) la gouvernance interne qui se focalise sur les directeurs d'écoles, (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. L'analyse de ces différents éléments portera uniquement sur les écoles publiques choisies au niveau de l'échantillon retenu.

V.1. Écoles incomplètes et sous-effectifs enseignants

144. La faible densité de la population avec souvent des effectifs très réduits des élèves scolarisables en zone rurale est à l'origine du phénomène d'incomplétude des écoles où sur les 3676 écoles que comptent la Mauritanie en 2023, seulement 40% permettent à un élève de suivre un cycle complet du fondamental (Annuaire Statistique MENRSE ; 2019) ; ce qui entraîne une déperdition scolaire considérable en plus des coûts exorbitants aussi bien pour l'Etat que les familles contraintes à rejoindre d'autres établissements pour poursuivre la scolarité de leurs enfants.

145. Le tableau ci-dessous donne une répartition des écoles publiques incomplètes ou celles en déficit d'enseignants, choisies au sein l'échantillon, selon les Wilayas.

146. Les écoles incomplètes sont définies comme étant celles n'offrant pas de classes à au moins l'un des 6 niveaux du fondamental en raison d'un manque d'effectifs étudiants. L'échantillon comporte 18% d'écoles incomplètes soit 45 établissements au niveau public.

147. La proportion d'écoles incomplètes est plus élevée dans les wilayas de l'Est et du Sud du pays : Hodh Charghi (45%) ; Hodh ElGarbi (25%) ; Guidimagha (21,7%).

148. Cette première définition d'écoles incomplètes ne tient compte que du nombre officiel de classes offertes dans chacune des écoles. 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.



149. La prise en compte de cette définition, permet de constater que la zone « Est » est la plus affectée par ce phénomène avec respectivement 65% et 55% d'écoles à cycles incomplets ou en déficit d'enseignants au Hodh chargui et au Hodh Elgharbi. Egalement, le Guidimagha compte 52% d'écoles contraintes.

Tableau 23 : Pourcentage d'écoles publiques incomplètes par Wilaya l'échantillon, au sein de

Wilaya	(i) Écoles à cycles incomplets (<6)	(ii) Écoles à cycles incomplets ou déficit enseignants
	Cycle incomplet	
Hodh Charghi	45,0%	65,0%
Hodh Elgharbi	25,0%	55,0%
Assaba	16,0%	32,0%
Gorgol	19,2%	46,2%
Brakna	15,4%	30,8%
Trarza	5,0%	35,0%
Adrar	20,0%	20,0%
Dakhlet Nouadhibou	0%	0%
Tagant	22,2%	44,4%
Guidimakha	21,7%	52,2%
Tiris Zemmour	0%	0%
Inchiri	0%	0%
Nouakchott Ouest	0	0%
Nouakchott Nord	0%	0%
Nouakchott Sud	0%	0%
National	18%	36%

V.1.1 Situation des écoles avant regroupements

150. Les données du tableau ci-dessous montrent que 36% des écoles publiques de l'échantillon (90 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 1 à 6 niveaux, est en moyenne égale à 5 environ. S'agissant des salles de classes utilisées, le nombre variant de 1 à 14 SDC (salles de classes) est en moyenne de l'ordre 5 ;



- 151.** Pour les écoles considérées complètes et non contraintes, le nombre de salles de classes varie de 6 à 21 et est en moyenne égal à 8 ;
- 152.** S'agissant des écoles avec sous effectifs enseignants, elles sont au nombre de 85 et représentent 93% des écoles incomplètes ou contraintes. Ces écoles sont réparties selon le milieu de résidence en 80 écoles (94%) en milieu rural et 5 écoles (6%) en milieu urbain ;
- 153.** 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 ; A cet effet, le MENRSE a encouragé des regroupements scolaires pour les écoles rapprochées ;
- 154.** Les données du tableau ci-dessous montrent que 74,4 % des écoles publiques incomplètes ou contraintes pratiquent le multigrade contre 12% des écoles complètes et non contraintes; Le nombre de regroupement varie de 0 à 3, pour les deux groupes d'écoles, et égal en moyenne à 1,4 dans le groupe des écoles incomplètes ou contraintes alors qu'au niveau des écoles complètes et non contraintes le nombre de regroupement est en moyenne de 0,2.
- ### V.1.2 Situation des écoles après regroupements
- 155.** Les écoles incomplètes affectées par des sous effectifs enseignant après regroupement représentent 40% des écoles incomplètes ou contraintes. 83% de ces écoles se situent au niveau rural contre 17% en milieu urbain ;
- 156.** Au niveau des écoles incomplètes ou contraintes, le nombre d'enseignants par école est de 3,5 en moyenne et varie de 1 à 14 au sein de ce groupe d'écoles. Au niveau des écoles complètes et non contraintes ce nombre est de 11,2 en moyenne et varie de 6 à 33 enseignants par établissement ;
- 157.** S'agissant des effectifs d'élèves par établissement, le tableau indique que la taille moyenne de l'établissement est de 200 au niveau des écoles incomplètes ou contraintes avec des écarts entre écoles allant de 20 à 659 élèves. En moyenne, cet effectif est de 464 au niveau du groupe d'écoles complètes et non contraintes et varie de 128 à 1055 élèves par écoles ;
- 158.** Par rapport à l'encadrement des élèves, dans les écoles incomplètes ou contraintes, le rapport élèves/enseignant est en moyenne égale à 61 et varie de 6 à 153. Ce ratio est en moyenne égal à 42 dans les écoles complètes et non contraintes et varie de 16 à 95 élèves par enseignant ; Les ratios élevés dans les écoles contraintes reflètent un déficit cruel en enseignants ; à l'opposé, les ratios faibles traduisent éventuellement une sur dotation en personnel enseignants.



159. L'analyse du ratio enseignants/classes, donne en moyenne un enseignant par classe dans les écoles incomplètes ou contraintes avec une variabilité d'attribution allant de 1 à 5 enseignants pour deux classes. Pour les écoles complètes et non contraintes, ce rapport indique une allocation de trois enseignants pour deux classes, avec des disparités allant de 8 enseignants pour 10 classes à 4 enseignants par classe. Ce résultat montre que le choix du multigrade constitue l'une des solutions envisageables pour palier au déficit enseignants au niveau des écoles incomplètes ou contraintes.

V.1.3 Situation des écoles avec un enseignant unique

160. Parmi les écoles incomplètes ou contraintes 17,8% fonctionnent avec un seul enseignant et 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 67 et varie de 20 à 135 élèves par enseignant.



**Tableau 24 : Caractéristiques des écoles publiques complètes et incomplètes
(au sein de l'échantillon)**

	Ecoles incomplètes ou contraintes	Écoles complètes et non contraintes
Écoles publiques	90 (36%)	160 (64%)
Niveaux	4,7 (1-6)	6 (6-6)
Classes	5,2 (1-14)	8,2 (6 - 21)
#Écoles avec sous-effectif enseignants (enseignants<classes)	85 (93%)	0 (0)
Rural	80 (94%)	0 (0)
Urbain	5 (6%)	0 (0)
Écoles avec regroupements	67 (74,4%)	19 (11,9%)
Regroupements	1,4 (0 - 3)	0,2 (0 - 3)
Écoles avec sous-effectif Enseignants (enseignants<classes) après regroupements	36 (40%)	0(0)
Rural	30(83,3 %)	0(0)
Urbain	6 (16,7%)	0(0)
Enseignants	3,53 (1 - 14)	11,23 (6 – 33)
Élèves	200 (20 – 659)	464 (128 – 1055)
Ratio élèves/enseignant	61 (6 – 153)	42 (16 – 95)
Ratio effectifs enseignants (enseignants/classes)	1,1 (0,5- 2,5)	1,5 (0,8 - 4)
École avec enseignant unique	16 (17,8%)	0 (0)
Rural	16 (17,8%)	
Niveaux	2 (1-3)	
Ratio élèves/enseignant	67 (20-135)	

V.1.4 Résultats des élèves

161. Les données du tableau ci-dessous montrent que les élèves issus des écoles n'affichant pas de déficit enseignants sont plus performants en langues et en Mathématiques. En plus de l'offre en enseignants, la complétude des écoles joue en faveur des acquisitions en langues.



Tableau 25 : Résultats des évaluations des élèves de 4ème année selon le statut d'incomplétude de l'école au sein de l'échantillon (pourcentage)

Types d'écoles	Arabe	Français	Mathématiques
Écoles cycles incomplets	51,5	16,4	37,1
Écoles cycles complets	52,4	17,2	35,4
Avec sous-effectifs enseignants	45,4	10,2	31,8
Sans sous-effectif enseignant	55,0	19,9	37,5
Écoles contraintes (cycle incomplet ou sous-effectif enseignants)	49,0	14,7	35,0
Écoles non contraintes	54,2	18,4	36,3

V.2. Gouvernance interne

162. 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 en grande partie des caractéristiques individuelles des directeurs.

V.2.1 Caractéristiques des directeurs d'écoles

163. Les caractéristiques prises en compte au niveau de cette partie concernent le sexe, le niveau d'instruction et l'expérience du Directeur. Le tableau ci-dessous donne une répartition des directeurs suivant les différentes modalités des variables étudiées.

Le sexe du directeur

164. Les données indiquent que les femmes sont minoritaires parmi les directeurs des écoles fondamentales où elles ne représentent que 11,3%. Par rapport au statut de l'école, cette proportion est de 14,4% dépassant de 4 points de pourcentage celle du public.

165. Dans ce cadre, il convient de rappeler que la présence des femmes au niveau du personnel de l'école est considérée comme un facteur favorisant l'accès, la rétention, et la réussite des filles.

Le diplôme le plus élevé obtenu par le directeur

166. Au niveau du diplôme, les titulaires du Baccalauréat sont largement majoritaires où ils représentent 44,3% suivis des diplômes académiques supérieurs au Baccalauréat (39% environ). S'agissant du statut de l'école, les directeurs des écoles privées sont en majorité (54%) titulaires de diplômes supérieurs au baccalauréat.



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

168. L'enseignement continue à ne pas être attractif pour les directeurs des écoles, où l'écrasante majorité (82%) déclare n'avoir pas envie de continuer dans l'éducation.

Tableau 26 : Caractéristiques des directeurs d'établissements (%) (pondéré)

Caractéristiques	Public			Privé	Mauritanie
	Urbain	Rural	Total		
Sexe					
Homme	30,8	58,5	89,3	85,6	88,7
Femme	7,4	3,3	10,7	14,4	11,3
Diplôme le plus élevé					
BEPC	7,2	10,4	17,6	12,9	16,8
Bac	16,9	29,5	46,4	33,3	44,3
DEUG	6,5	5,4	11,9	5,5	10,9
Licence	3,1	9,3	12,4	13,4	12,5
Maîtrise	4,6	6,9	11,5	20,3	12,9
DEA/DESS/MASTER	0,0	0,3	0,3	13	2,3
Doctorat	0,0	0,0	0,0	1,7	0,3
Première fois dirige une école	0,7	1,0	1,7	4,2	2,0
Non attractivité du métier du Directeur	31,1	48,3	79,4	93,8	81,7
Formation sur la gestion de l'école	32,8	29,2	30,6	45,7	33,1
Directeurs déchargés	47,8	14,3	27,2	81,2	36

169. S'agissant du perfectionnement professionnel, 33,1% des directeurs déclarent avoir bénéficié de formations sur la gestion d'établissements scolaires. Par rapport à la durée de la formation, 13,4% seulement ont bénéficié de plus 5 jours.

170. La proportion des directeurs du privé ayant bénéficié de formation dépasse de 15 points de pourcentage celle du public (45,7% contre 30,6% respectivement).



Conditions de travail

171. En plus des responsabilités administratives, deux directeurs sur trois, au niveau national sont chargés de l'enseignement. Ce qui est de nature à réduire leurs rendements aussi bien sur le plan administratif que pédagogique. Cette pratique est plus fréquente au niveau du public où 73% des directeurs enseignent dans les classes contre 19% dans le privé. Par rapport à la zone de résidence, 9 directeurs sur 10 en milieu rural tiennent des classes contre 5 directeurs sur 10 en zone urbaine.

V.2.2 Gestion interne de l'école

172. 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 87,7% des directeurs d'écoles au sein de l'échantillon ont procédé au moins une fois au contrôle des absences au cours de la semaine précédant la visite annoncée (tableau ci-dessous).

173. En cas d'absence d'enseignants, 27,2% 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 (30,3% contre 26,6%).

174. En plus des visites pédagogiques dont la responsabilité relève des inspecteurs, et des conseillers pédagogiques de circonscription, les directeurs d'écoles ont également la mission d'assurer un suivi de proximité à travers des séances d'observation en classe et de validation des cours préparés. Les directeurs ont indiqué avoir tenu au cours de l'année scolaire des réunions avec trois enseignants en moyenne. Ce nombre est légèrement plus important au niveau des écoles privées où en moyenne les directeurs déclarent avoir tenu des réunions avec 4 enseignants contre 3 au niveau du public. Par rapport à la zone de résidence, les directeurs des écoles urbaines tiennent des réunions à des fréquences deux fois plus importantes que celles de leurs collègues en milieu rural.

175. Le nombre d'enseignant absents dans les 7 derniers jours, déclarés par les directeurs, semble très minime ; il est relativement plus important au niveau des écoles publiques en zone urbaine.

Tableau 27 : Gouvernance interne (en %) (pondéré)

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Enregistrement de la présence des enseignants	100	82,4	89,4	79,4	87,7
Recours à un enseignant remplaçant	41	17,6	26,6	30,3	27,2
Nombre d'enseignants avec qui le directeur a tenu une réunion individuelle pour évaluer leur performance	4,3	2,3	3,1	4	3,3
Nombre d'enseignant absents dans les 7 derniers jours	1,1	0,5	0,7	0,4	0,6



V.3 Gouvernance externe

176. La gouvernance externe consiste au contrôle de la gestion des établissements scolaires sur le plan pédagogique et financier. Elle relève de la mission du niveau central.

Tableau 28 : Gouvernance externe (pondéré)

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Inspections de fonctionnement (%)	32,3	25,4	28,1	63,7	34
Rencontres effectuées avec les enseignants lors de la visite (%)	62,2	78,7	71,2	68,8	70,4
Rencontres effectuées avec APE/CGE lors de la visite de l'inspection (%)	49,8	49,6	49,7	10,6	37,7
Cours supervisés lors de la visite d'inspection (%)	67,7	80,1	74,5	55,3	68,6
Nombre moyen de visites d'inspection 2023/2024	6,2	1,4	3,3	1,8	3,1
Enseignants n'ayant reçu aucune visite d'inspection au cours de l'année scolaire (2023/2024) (%)	1,5	6,9	3,7	14,8	5,4
Echange avec l'inspecteur sur le contenu du rapport (%)	10,8	9,8	10,4	20,9	11,9

177. Les visites d'inspection portant sur le fonctionnement des établissements scolaires sont rares. Ainsi, parmi trois directeurs d'écoles un seul déclare avoir reçu une visite d'inspection au cours des cinq dernières années. 70% des directeurs attestent que les inspecteurs ont tenu des rencontres avec les enseignants lors des visites d'inspection. Parmi les enseignants visités, 12% seulement ont bénéficié d'échange avec les inspecteurs sur le contenu de leurs rapports d'inspection. Les rencontres avec les APE/CGE ont eu lieu dans 37% seulement des visites.

178. En moyenne, trois visites d'inspection pédagogiques ont été effectuées au cours de l'année scolaire 2023-2024. Ces visites sont moins fréquentes en milieu rural où en moyenne moins de deux visites ont eu lieu contre six visites en milieu urbain. Par rapport au statut de l'école, le nombre de visites est plus important du côté du public (3,3 au public contre 1,8 pour le privé). En revanche, la proportion d'enseignants n'ayant reçu aucune visite d'inspection au cours de l'année scolaire en cours est de l'ordre 5,4%.



V.4 Gouvernance sociale

179. La gouvernance sociale doit faire de l'école un projet d'établissement favorisant la participation des différentes parties prenantes notamment l'administration, les parents d'élèves et les élus locaux. Le tableau ci-dessous présente certains éléments caractérisant la gouvernance sociale des écoles.

Tableau 29 : Gouvernance sociale (pondéré)

	Public		
	Urbain	Rural	Total
CGE ou APE fonctionnelles au sein de votre établissement (%)	80,8	79,9	80,2
Existence d'un « Projet école » développé par CGE actuellement en vigueur (%)	25,5	28,4	27,3
Nombre moyen que le CGE s'est réuni au cours de l'année 2023-2024	1,7	1,7	1,7
PV de réunion	0,84	0,79	0,82
Nombre de femmes par CGE	2,6	2,3	2,4

180. 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 (CGE) est relativement récente et bénéficie d'une importance particulière de la part du département de l'éducation. Les CGEs viennent renforcer davantage les APEs dans leurs missions en plus de la mise en place de projets d'écoles fonctionnelles.

181. Au niveau national, 80% des écoles bénéficient de la présence au moins de l'un des deux comités (CGE ou APE). Cette proportion est moins importante au niveau du privé où 42% d'écoles ne disposent pas d'APE/CGE.

182. Bien que les données collectées ne permettent pas la distinction entre la présence au sein de l'école d'APE ou de CGE, la proportion réduite (27,3%) de projets école fonctionnels développés par le CGE laisse présager que les derniers sont en nombre limité ou ne sont pas tous fonctionnels. Au cours de l'année 2023-2024, les CGEs ont tenu en moyenne deux réunions sanctionnées par deux PV. Par rapport au sexe, deux places en moyenne sont réservées aux femmes.

V.5 Contraintes

183. En plus des insuffisances en matière de gouvernance déjà révélées par l'analyse, des contraintes, qui entravent le bon fonctionnement de l'école, ont été soulevées par les directeurs d'écoles. Le tableau ci-dessous renseigne sur l'ampleur des différentes contraintes listées.



Il s'agit notamment des insuffisances au niveau des infrastructures adéquates (46,7%), le manque d'implication des parents (40%), en plus de la déficience du matériel didactiques (31%). Également, le manque du personnel administratif qualifiés (37,4%) et des ressources financières suffisantes (48%) ont été soulevées comme étant des contraintes au bon fonctionnement des établissements.

Tableau 30 : Principales contraintes au bon fonctionnement de l'école (en %) (pondéré)

	Public			Privé	National
	Urbain	Rural	Total		
Pas de contrainte	1,9	1,8	3,7	7,2	4,1
Manque d'autonomie	1,7	1,8	3,5	11,1	4,7
Manque d'infrastructures adéquates (salles de classe, etc)	14,2	37,3	51,5	28,5	46,7
Disponibilité de matériel (didactique, etc)	14,1	18,9	33,0	23,3	30,8
Manque d'enseignants	10,4	11,2	21,6	25,6	21,8
Manque de personnel administratif	13,4	28,3	41,7	20,6	37,4
Manque de personnel de soutien (agents de sécurité, concierge, etc)	12,1	9,6	21,7	14,0	20,0
Manques de ressources financières	16,0	30	46,0	63,6	47,9
Absentéisme des enseignants	4,8	2,1	6,9	0,7	5,7
Manque d'implication des parents	12,9	22,5	35,4	69,9	40,3
Difficulté d'accessibilité de l'école	4,9	10,5	15,5	1,8	13,0
Fardeaux administratifs	5	2,5	7,5	14,9	8,5
Autres (préciser)	5,6	4,6	10,2	10,0	13,2



VII- Evolution des Indicateurs en Mauritanie entre 2022 et 2024 et Comparaison entre la Mauritanie et autres pays IPSE

184. L'évaluation des Indicateurs de prestation des services en éducation (IPSE) date de 2010, plusieurs pays d'Afrique ont participé à cette étude à des fréquences variables. En Mauritanie, la présente évaluation est la troisième, après celles de 2017 et de 2022. L'évolution des indicateurs IPSE, entre 2022 et 2024, sera présentée au niveau national suivi d'une comparaison entre la Mauritanie et les pays ayant participé aux enquêtes IPSE.

VII.1 Evolution des Indicateurs en Mauritanie entre 2022 et 2024

Disponibilité des intrants

Comparativement à 2022, la situation des indicateurs montre une amélioration, qui reste toutefois modeste, elle est constatée au niveau d'intrants ayant connu une évolution positive à l'exception du ratio-élèves/enseignants qui a connu une augmentation de 3 points.

185. La possession du manuel scolaire par les élèves a connu une amélioration de l'ordre de 6 points de pourcentage comparativement à 2022. Pour sa part, la disponibilité minimale du matériel didactique a enregistré une augmentation moins importante de 2,4 points. Le ratio élèves/enseignant, calculé à partir des données collectées pendant les séances d'observation des 4èmes année, a connu un recul de 2 points, comparativement à 2022.

186. La disponibilité minimale des infrastructures, qui reste modeste (3,4%) a connu toutefois une augmentation de 2,4 points de pourcentage en 2024 comparativement à la situation de 2022. La valeur de cet indicateur atteindra 32,5 points de pourcentages contre 18,6% en 2022 ; si en plus des toilettes extrêmement propres on prend en considération celles considérées raisonnablement propres.

Efforts des enseignants

187. Au niveau national le pourcentage des enseignants absents de l'école a connu un recul de 3 points comparativement à 2022 (8,7% en 2024 contre 11,6% en 2022). Également, la proportion des enseignants absents de la classe a subi une diminution de 8 points de pourcentage (14,9% contre 23% en 2022).

188. Par rapport au temps effectif d'enseignement dispensé quotidiennement, une augmentation de 30mn a été enregistrée comparativement à 2022.

Connaissances des enseignants

189. Le niveau de connaissance, mesuré à travers la proportion des enseignants ayant atteint le niveau désiré (plus de 80% du score) en français et en mathématiques, reste toujours catastrophique (0,2% en 2024 contre 0,1% en 2022).



S'agissant des résultats de l'arabe et des mathématiques également combinés, les scores ont connu une diminution de 1,5 point de pourcentage (4,2% en 2024 contre 5,7% en 2022).

Apprentissage des élèves

190. En arabe, les acquisitions des élèves ont connu une dégradation de 3 points de pourcentage comparativement à 2022. Par ailleurs, les scores en français et en mathématiques ont connu une amélioration de l'ordre de 4 points en Français et d'un point seulement en Mathématiques.

VII.2 Comparaison des résultats IPSE entre pays

Disponibilité des intrants

Le tableau ci-dessous fournit une comparaison des indicateurs de prestation de services en Mauritanie avec ceux des pays de la sous-région. Les données font ressortir les constats ci-après :

- ☑ Une amélioration au niveau du taux d'encadrement, caractérisée par un ratio élèves/enseignant de cinq points de moins comparativement à la moyenne des pays de la sous-région (37 contre 42,1) ;
- ☑ Bien que la possession du manuel scolaire a enregistré une amélioration de six points de pourcentage comparativement à 2022, elle reste toujours en dessous de la moyenne des pays comparateurs avec 22,10 contre 37,2% ;
- ☑ La disponibilité minimale du matériel didactique n'ayant pas connu une amélioration par rapport à 2022 (44,7% contre 45%) reste en deçà de 13 points de pourcentage comparativement à la moyenne des pays en référence (57,8%) ;
- ☑ La disponibilité minimale d'infrastructures adéquate demeure inquiétante où 1 % seulement des établissements en disposent.

Efforts des enseignants

La situation de l'absentéisme en Mauritanie ne semble pas préoccupante comparativement au groupe de référence.

- ☑ Le pourcentage des enseignants absent de l'école est de 10% seulement contre une moyenne régionale de 20%.
 - ☑ Au niveau de la classe, en moyenne, le taux d'absence des enseignants des pays de la région dépasse de 26 points de pourcentage celui de la Mauritanie (15,7% contre 42% pour les pays de la sous-région) ;
 - ☑ S'agissant du temps effectif d'enseignement, la moyenne quotidienne en Mauritanie (4h 8mn) dépasse de 75mn celle des pays de la sous-région (2h53mn);
- 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. Au niveau des pays comparateurs, cette proportion varie de 0 à 34,8% avec une moyenne de 12,7% ;



- ▣ Par rapport aux scores d'arabe et des mathématiques combinés, 4.2% seulement des enseignants ont pu atteindre le seuil désiré correspondant à 80% ou plus du score global. Cette proportion reflète un recul au niveau national par rapport à 2022 et rejoint 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 réduit à zéro la proportion des enseignants se situant au seuil désiré.

Apprentissage des élèves

Une mise en regard des performances des élèves mauritaniens en langues et en mathématiques avec ceux de la sous-région permet de constater :

- ▣ Un niveau préoccupant en français et en mathématiques caractérisé par un score moyen en deçà de 20 points de pourcentage comparativement à la moyenne des pays en référence (24,5% contre 45,4%). Ce score combiné cache une situation plus alarmante en français où l'élève moyen réalise à peine 16% de la note globale ;
- ▣ Les scores d'arabe et des mathématiques combinés révèlent des niveaux d'acquisition nettement meilleurs comparativement à ceux du français et des mathématiques, mais ils restent toujours en deçà des acquis des élèves marocains (43 contre 59%) ;
- ▣ S'agissant des performances en mathématiques, l'élève Mauritanien réalise en moyenne 35% du score global affichant un recul de 11 points environ par rapport à la moyenne régionale.



Tableau 31 : Comparaison des résultats IPSE entre pays (écoles publiques seulement) (pondéré)

	Mauritanie 2022	Mauritanie 2024	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)	0,1	0,2	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)	5,7	4,2	---	4,2	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Note (sur 100) (Français, mathématiques et pédagogie)	30,02	32,7	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)	47,55	45,8	---	56,3	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Efforts des enseignants													
Taux d'absence de l'école	12,1	10	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	23,8	15,7	42,1	5,9	42,2	47,3	56,2	22,8	29	46,7	53	39,3	56,9
<i>Temps d'enseignement prévu</i>	4h58m	4h58m	5h31m	4h26m	5h03m	5h31m	4h17m	4h44m	4h36m	5h56m	5h12m	5h28m	7h13m
Temps d'enseignement quotidien effectif	3h38m	4h08m	2h53m	3h56m	2h56m	2h30m	1h41 m	3h10m	3h15m	2h46m	2h04m	3h15m	2h56m



Tableau 31 : Comparaison des résultats IPSE entre pays (écoles publiques seulement) (pondéré) (Suite)

	Mauritanie 2022	Mauritanie 2024	Moyenne SDI	Maroc 2016	Madagascar 2016	Kenya 2012	Mozambique 2014	Nigeria 2013	Sénégal 2011	Tanzanie 2014	Tanzanie 2011	Togo 2013	Uganda 2013
Disponibilité d'intrants													
Ratio élèves-enseignant observé	37,5	37	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	16,2	22,10	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)	45	44,7	57,8	64,3	65,1	74,3	76,8	48,2	NC	61,4	NC	24,3	79,5
Disponibilité minimale d'infrastructure	0,5	1,5	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	22,7	24,5	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	43	43	---	59,0	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Note au test de mathématiques	33,8	34,6	45,2	53,6	53,5	57,4	25,1	28,2	NC	58,2	NC	41,3	41,7



VIII- Conclusion

Disponibilités d'intrants à l'école

Les différents indicateurs d'intrants ont connu une amélioration comparativement à leurs situations en 2022.

Disponibilité minimale du matériel didactique

52,5% des classes de 4ème année de l'échantillon ne disposent pas du matériel didactique minimal pour l'année 2024. Par rapport au statut de l'école, le privé détient d'une dotation meilleure par rapport au public (61,8% contre 44,7%).

Disponibilité minimale d'infrastructures

La proportion d'écoles disposant d'infrastructures fonctionnelles reste faible, malgré l'évolution constatée par rapport à 2022, où seulement une école sur trois dispose d'infrastructure accessible. Les écoles privées affichent un avantage de 9 points de pourcentage comparativement à celles du public. Toutefois, il y a lieu de noter que la situation du public a connu une amélioration notable (15 points de pourcentage) comparativement à 2022.

Proportion des élèves avec manuel

La possession du manuel reste faible où pour trois classes de 4ème année sur quatre, les élèves ne disposent pas de livre pour la discipline observée. Parmi les écoles publiques, 22 % des élèves ont accès à un manuel scolaire contre 33% dans le secteur privé.

La faible disponibilité du manuel scolaire au niveau du public est plus marquée en zones rurales (18,7% contre 25,5%).

Ratio élèves/enseignant

Le ratio élèves/enseignant dans les classes de 4ème année observées est globalement de l'ordre 35 environ à l'échelle nationale. Par rapport au statut de l'école, les chiffres indiquent un effectif d'élèves par enseignant plus élevé du côté du public (37 contre 26). Comparés aux données IPSE 2022, ces ratios n'ont pas connu une variation significative quel que soit le statut de l'école. Dans les classes de 4ème année en particulier, le ratio élèves/enseignant dans les écoles publiques urbaines (44,63) dépasse de 13 points environ celui des écoles rurales.

Contrairement au ratio calculé à travers l'observation de la quatrième année, le rapport élèves/enseignant (44,7) a connu au niveau global une augmentation de trois points environ comparativement à 2022.



Efforts des enseignants

Trois indicateurs sont retenus pour renseigner sur l'effort des enseignants. Il s'agit : (i) du taux d'absence de l'école, (ii) du taux d'absence de la classe et (iii) du temps d'enseignement quotidien.

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

L'absentéisme des enseignants a connu un recul en 2024 comparativement à 2022. Le pourcentage d'enseignants absent de l'école est de 8,7% contre 11,6% en 2022. Tenant compte de la définition de l'absence de la classe, citée précédemment, 15% des enseignants sont absents de la classe contre 23% en 2022. Par rapport au statut de l'école l'absentéisme est plus fréquent au niveau du public où la proportion des absences des écoles et de la classe dépasse de 8% et 5% respectivement celles du privé.

Par rapport au milieu de résidence, les écoles publiques en zone rurale affichent en moyenne des taux d'absence de l'école et de la classe légèrement plus élevés comparativement aux écoles urbaines.

Temps d'enseignement quotidien

Le temps effectif d'enseignement quotidien est estimé à 4h18mn, soit 42mn de moins que le temps déclaré par les directeurs d'écoles. Par rapport au statut de l'école, l'écart est de 24mn en faveur du privé (4h32mn au privé contre 4h8mn au public).

Compétences des enseignants

Le niveau de connaissance, mesuré à travers la proportion des enseignants ayant atteint le niveau désiré en français et en mathématiques (80% ou plus du score global), reste toujours catastrophique (0,2% en 2024). S'agissant des résultats en arabe et en mathématiques également combinés, 4,2% seulement des enseignants

Évaluation des acquis des élèves

Les niveaux d'acquisition des élèves sont faibles en français et en mathématiques où en moyenne, les élèves n'arrivent pas à réaliser respectivement au-delà de 15,8 et 35,5% du score global dans ces deux disciplines. S'agissant de l'arabe et du raisonnement non verbal, les acquisitions sont relativement meilleures avec en moyenne des scores respectifs de l'ordre de 51% et 48%.

Comparativement à 2022, les acquis des élèves ont connu une légère amélioration (3,8%) en français et un recul de trois points de pourcentage en arabe alors qu'en mathématiques les scores sont restés presque inchangés (35,5% contre 34,6%).

S'agissant du statut de l'école, un avantage considérable est observé du côté des élèves du privé au niveau de toutes les disciplines testées allant jusqu'à 26 points de pourcentage en français, alors que pour les autres disciplines il est de l'ordre de 15 points de pourcentage.



Les résultats selon le milieu (rural, urbain) montrent que les élèves de l'enseignement public résidant en milieu urbain réalisent des scores sensiblement meilleurs en arabe avec un écart de plus de dix points de pourcentage comparativement à leurs collègues en milieu rural. Pour les autres disciplines cet avantage devient plus réduit atteignant au plus 4 points de pourcentage.

Gouvernance et gestion scolaire

Cette partie concerne **uniquement** les écoles publiques choisies au niveau de l'échantillon retenu.

Ecoles incomplètes et sous-effectifs enseignants

L'échantillon comporte 18% d'écoles incomplètes ; La proportion des écoles incomplètes ou à déficit enseignants est de 36% au niveau de l'échantillon. Ce phénomène est plus marqué dans les Wilayas de l'Est et du Sud du pays.

Gouvernance interne

Les femmes sont minoritaires parmi les directeurs des écoles fondamentales où elles ne représentent que 11,3%.

S'agissant du perfectionnement professionnel, seul 1 directeur sur 3 déclare avoir bénéficié de formations sur la gestion d'établissements scolaires.

En plus des responsabilités administratives, 2 directeurs sur 3, au niveau national sont chargés de l'enseignement. Ce qui est de nature à réduire leurs rendements aussi bien sur le plan administratif que pédagogique.

Gouvernance externe

Parmi 3 directeurs d'écoles 1 seul déclare avoir reçu une visite d'inspection au cours des cinq dernières années. Au cours des missions d'inspection, les échanges entre les inspecteurs et les enseignants sur les contenus des rapports n'a eu lieu que dans 12% seulement des écoles visitées.

Gouvernance sociale

Au niveau national, 80% des écoles bénéficient de la présence au moins de l'un des deux comités (COGES ou APE). Cette proportion est moins importante au niveau du privé où 42% d'écoles ne disposent pas d'APes.

Contraintes

Les principales contraintes exprimées par les directeurs d'écoles pointent des insuffisances au niveau des infrastructures adéquates (46,7%), le manque d'implication des parents (40%), en plus de la déficience du matériel didactiques (31%). Également, le manque du personnel administratif qualifiés (37,4%) et des ressources financières suffisantes (48%) ont été soulevées comme étant des contraintes au bon fonctionnement des établissements.



Annexes



+222 45 25 30 70



info@ansade.mr



www.ansade.mr

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 34 : 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 partie.

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%. 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 35: 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.

⁷ PASEC

⁸ Kenneth N. Ross, T Neville Postlethwaite. 1988. Sample Design Procedures for the IEA International Study of Reading Literacy. IEA. Tables d'échantillonnage



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 (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	
Proportion des absents lors d'une visite inopinée sur un nombre maximal de 10 enseignants sélectionnés aléatoirement dans une école	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.
Taux d'absence de la salle de la classe	
Proportion des enseignants qui sont présents dans la salle de classe pendant les heures d'enseignement prévues, tel qu'observé durant une visite inopinée	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.
Temps passé à l'enseignement par jour	
Durée que l'enseignant consacre à l'enseignement pendant une journée d'école.	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. 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.



Connaissances minimales	
Proportion des enseignants ayant les connaissances minimales exigées	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.
Note au test	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
Disponibilité des infrastructures minimales	
Moyenne non pondérée de la proportion des écoles où les éléments suivants sont disponibles : système électrique et sanitaires fonctionnels.	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.
Disponibilité de l'équipement minimal	
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.	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 %.
Proportion d'élèves ayant des manuels scolaires	
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.	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.



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".
- ✓ World Bank -ANSADE/CNE (2022) "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 ».
- ✓ RESEN 2019 ;
- ✓ RGPH, ANSADE 2023

..... /.....



