



PLEINS FEUX SUR L'ACHÈVEMENT DE L'ÉDUCATION
DE BASE ET APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX

Mauritanie



Ushirikwa wa Maendeleo ya Elimu Barani Afrika
الرابطة لأجل تطوير التربية في إفريقيا
Association for the Development of Education in Africa
Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
Associação para o Desenvolvimento da Educação em África

En partenariat avec



Comme le précisent la Déclaration d'Incheon Éducation 2030 et le Cadre d'action afférent, le Rapport mondial de suivi sur l'éducation est le « mécanisme qui permettra d'assurer le suivi et l'établissement des rapports sur l'ODD 4 et sur les aspects relatifs à l'éducation des autres ODD » et « rendra également compte de la mise en œuvre des stratégies nationales et internationales visant à faire en sorte que tous les partenaires concernés respectent leurs obligations, dans le cadre général du suivi et de l'examen des ODD ». Ce rapport est préparé par une équipe indépendante coordonnée par l'UNESCO. Ce document de programme, qui accompagne le rapport 2024 de la série « Pleins feux » intitulé « Achèvement de l'éducation de base et apprentissages fondamentaux en Afrique », a été commandé par l'équipe de rédaction du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation* de 2024 afin d'axer fermement l'analyse sur le contexte national. Les points de vue et opinions exprimés dans ce document ne doivent pas être attribués aux auteurs du Rapport mondial de suivi sur l'éducation, ni à son directeur ou à l'UNESCO.

Les désignations employées dans ce document ainsi que la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Ce document peut être cité avec la mention suivante : *Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base et les apprentissages fondamentaux en Mauritanie, 2024*.

Le présent document est publié en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo>). Les utilisateurs du contenu du présent document s'engagent à respecter les conditions d'utilisation de l'archive ouverte de l'UNESCO (<http://fr.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr>). La présente licence s'applique exclusivement au contenu de ce document de programme. L'utilisation de tout contenu n'étant pas clairement identifié comme appartenant à l'UNESCO devra faire l'objet d'une demande d'autorisation préalable auprès de l'UNESCO, par voie électronique (publication.copyright@unesco.org) ou postale (UNESCO Publishing, 7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP France).



Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7 place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France
© UNESCO, 2024

Pour plus d'informations, veuillez contacter :
Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation
Courriel : gemreport@unesco.org

Composition, mise en page et conception graphique : Optima Graphic Design Consultants Ltd.
Photo de couverture : UNICEF/UN0566832/Pouget

Toute erreur ou omission constatée sera corrigée dans la version en ligne disponible à l'adresse :
<http://fr.unesco.org/gem-report>.

Ce document et tous les documents connexes peuvent être téléchargés à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/gem-report/en/2024-spotlight-africa>.

<https://doi.org/10.54676/ZHJE4523>

ED/GEMR/MRT/2024/SL/CR/4



Remerciements

Ce rapport n'aurait pas été possible sans les contributions de nombreuses personnes et institutions.

La série Pleins feux sur l'achèvement de l'éducation de base universelle et les apprentissages fondamentaux en Afrique vise à tirer parti des résultats de la recherche pour influencer les décisions politiques aux niveaux continental et national. Nous exprimons notre sincère gratitude au Ministère de l'Éducation pour le rôle moteur qu'il a joué dans l'orientation du rapport et l'approbation de ses conclusions. Au sein du ministère, M. Nagi Abdel Aziz a fourni des orientations générales qui ont facilité la préparation du rapport.

Nous remercions l'Institut international de planification de l'éducation (IIPÉ) de l'UNESCO, son personnel et ses chercheurs, notamment Alain Patrick Nkengne Nkengne, Sidi Mohamed Khatry Beneijara, Sidi Mohamed Abdelkader Jiddou, Mohamed Lemine Saïdy et Mohamedou Sidi Sallaye, qui ont dirigé la recherche et l'analyse et co-rédigé le rapport avec l'aide de l'équipe du GEM Report.

Le rapport a été enrichi par des consultations approfondies, sur la base des informations recueillies auprès des parties prenantes aux niveaux national et infranational. Nous apprécions grandement les perspectives partagées au niveau sous-national par les enseignants, les administrateurs scolaires, les responsables de district et les membres de la communauté. Au niveau national, les consultations ont englobé des décideurs politiques, des représentants de la société civile et des partenaires du développement.

Nous apprécions le partenariat et la collaboration avec l'Union africaine (UA) et l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), en particulier les conseils fournis par Albert Nsengiyumva et Shem Bodo à l'ADEA.

Les efforts inlassables de Jennifer Allain pour la révision du rapport sont inestimables. Nous exprimons également notre gratitude à Optima Graphic Design Consultants Ltd qui a contribué à la conception et à la production du rapport.



Préface

Par Houda BABAH, Ministre de l'Education et de la Réforme du Système d'Enseignement.

Le choix de l'Union Africaine que notre pays a l'honneur de présider, de faire l'année 2024, « année de l'éducation », constitue un moment historique pour notre continent. Cette orientation consolide notre conviction que l'éducation est un levier fondamental pour permettre à l'Afrique de développer son capital humain et les investissements consentis dans ce domaine contribueront à briser les cycles intergénérationnels de la pauvreté, à promouvoir l'égalité et l'équité entre les citoyens et à renforcer le développement socioéconomique.

Le Gouvernement mauritanien, s'inscrit activement dans la lancée de la Stratégie Continentale de l'Education pour l'Afrique (CESA 16-25) et dans le cadre de l'Agenda 2063 de l'Union Africaine, qui visent la promotion des valeurs fondamentales africaines tout en répondant aux défis actuels c'est-à-dire transformer les systèmes d'éducation et de formation afin de répondre aux besoins en connaissances, compétences et innovations nécessaires pour le développement durable du continent.

C'est conscient que les réformes éducatives en Afrique doivent viser à améliorer l'accès équitable à une éducation de qualité, ainsi que l'adaptation aux besoins du 21e siècle, que notre pays a adopté la loi 2022-023 portant loi d'orientation du Système Éducatif National. Cette loi constitue une avancée majeure pour l'atteinte de l'ODD 4. Elle rend l'enseignement obligatoire de six à quinze ans et reconnaît que « l'éducation est un droit fondamental garanti à toute la population mauritanienne et également l'apprentissage tout au long de la vie pour tous et toutes, à tous les stades de leur vie ».

Le partenariat "Pleins Feux" de l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) en collaboration avec le Rapport Mondial de suivi sur l'Education (GEM) de l'UNESCO, offre une opportunité à encourager un dialogue intercontinental de la politique éducative et permet de synthétiser et d'analyser les connaissances comparatives sur nos défis et de promouvoir les bonnes pratiques pour améliorer les apprentissages fondamentaux dans nos pays. En effet, le rapport "Pleins Feux" permettra à la Mauritanie d'examiner l'alignement entre vision nationale, les curricula, les manuels scolaires les guides de l'enseignant et les évaluations.

Certes, des progrès importants ont été réalisés dans l'élargissement de l'accès à l'éducation au cours de la dernière décennie mais l'amélioration des résultats de l'apprentissage reste un défi important à relever. L'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est une priorité essentielle pour le système éducatif mauritanien mais les taux de réussite aux examens nationaux restent encore inférieurs aux indicateurs ciblés.

Une analyse comparative des pratiques en matière d'éducation notamment pour l'achèvement universel de l'éducation de base de notre pays et celles des autres pays - Afrique du Sud, Niger, Ouganda et Zambie - à travers le rapport continental "Pleins Feux" 2024 offre une occasion inestimable de présenter nos réussites et de tirer des enseignements de l'expérience des autres.

Nous nous réjouissons de pouvoir participer en tant que partenaire à l'initiative "Pleins Feux" et réaffirmons notre engagement à renforcer la qualité de l'éducation et l'apprentissage pour tous

HOUDA BABAH



Table des matières

Remerciements	2
Préface	3
Abréviations	7
Résumé	8
1. Introduction	11
1.1 Éléments contextuels	11
1.2 Cadre analytique	12
1.3 Questions de recherche	14
2. Contexte	16
2.1 Structure du système éducatif mauritanien	16
Documents clés	20
2.2 Accès et taux d'achèvement en éducation primaire	21
2.3 Apprentissage fondamental en littératie et numératie	22
2.4 Principales réformes et priorités nationales	24
Le programme national de développement du secteur de l'éducation	25
2.5 Pratiques prometteuses	26
La réforme de restructuration des Écoles Normales d'Instituteurs	26
La réforme des Comités de Gestion des Écoles	27
2.6 Financement	28
Financement domestique	28
Financement externe	30
3. Analyse de l'alignement curriculaire et résultats de l'enquête de terrain	31
3.1 Évaluation de l'alignement curriculaire en quatrième année	31
3.2 Évaluation de l'alignement curriculaire en sixième année	37
4. Recherche	44
4.1 Description de l'enquête et de la méthodologie	44
4.2 Résultats	45
4.3 L'atelier de consultation	48
5. Conclusions et recommandations	50



Bibliographie	51
Annexe 1. Extraits de citations pertinentes des interviews et ateliers	52
Annexe 2. Résultats des enseignants aux tests de l'enquête SDI 2022	54
Annexe 3. Interventions des partenaires techniques et financiers	55
Annexe 4. Liste des compétences du programme national	60
Annexe 5. Difficulté cognitive et blocs d'activité	61

Liste des figures

Figure 1. Cadre analytique de la série Pleins feux.....	12
Figure 2. Organisation du système éducatif mauritanien	17
Figure 3. Répartition de la population d'âge scolaire par mode de scolarisation.....	18
Figure 4. Répartition par âge des élèves de l'enseignement fondamental formel, par classe.....	18
Figure 5. Accès et achèvement des différents cycles, Côte d'Ivoire, Mauritanie et Sénégal	20
Figure 6. Indicateurs pour l'éducation primaire	21
Figure 7. Distribution des scores des élèves en arabe et en français.....	23
Figure 8. Distribution des scores des élèves en mathématiques	233
Figure 9. Taux d'alphabétisation, par <i>wilaya</i>	244
Figure 10. Évolution des acquis des élèves-maîtres avant et après la réforme.....	277
Figure 11. Distribution des compétences de 4 ^{ème} année dans le curriculum et le CMC	32
Figure 12. Alignement du programme national de 4 ^{ème} année aux concepts du CMC	32
Figure 13. Comparaison des années auxquelles chaque compétence minimale du programme national de 4 ^{ème} année est supposée être acquise dans le CMC.....	33
Figure 14. Distribution des compétences couvertes dans le curriculum national de 4 ^{ème} année, le manuel de l'élève et l'évaluation, par domaine (%).....	34
Figure 15. Distribution des items évalués en 4 ^{ème} année par niveau cognitif et année d'acquisition selon le curriculum	356
Figure 16. Distribution des blocs du manuel de 4 ^{ème} selon la demande cognitive par concept.....	367
Figure 17. Distribution des blocs du manuel de 4 ^{ème} par type d'activité, par concept.....	367
Figure 18. Distribution des blocs du guide de 4 ^{ème} année selon la demande cognitive, par concept	378
Figure 19. Alignement du programme national de 6 ^{ème} année aux concepts du CMC	37
Figure 20. Distribution des compétences de 6 ^{ème} année dans le curriculum et le CMC	40



Figure 21. Comparaison des années auxquelles chaque compétence minimale du programme national de 6 ^{ème} année est supposée être acquise dans le CMC.....	391
Figure 22. Distribution des compétences couvertes dans le curriculum national de 6 ^{ème} année, le manuel de l'élève et l'évaluation, par domaine (%).....	402
Figure 23. Distribution des items évalués en 6 ^{ème} année par niveau cognitif et année d'acquisition selon le curriculum	413
Figure 24. Distribution des blocs du manuel de 6 ^{ème} selon la demande cognitive par concept.....	424
Figure 25. Distribution des blocs du manuel de 6 ^{ème} par type d'activité, par concept.....	442
Figure 26. Distribution des blocs du manuel de 6 ^{ème} par type d'activité, par concept.....	435
Figure 27. Distribution des blocs du guide de 6 ^{ème} année selon la demande cognitive, par concept	435
Figure 28. Nombre d'élèves, d'enseignants et rapport élèves-maitre des écoles de l'échantillon.....	447
Figure 29. Importance donnée par les enseignants aux différents types d'évaluations pour évaluer les progrès des élèves en mathématiques.....	50

Liste des tableaux

Tableau 1. Analyse politique dans les rapports par pays de la deuxième série Pleins feux	13
Tableau 2. Résultats d'examens (taux de réussite en %)	22
Tableau 3. Répartition du budget du MENRSE (hors subventions et transferts) en 2021	29
Tableau 4. Rémunération des enseignants en 2021	29
Tableau 5. Aide au développement, décaissements nets, 2019-2021, millions de USD de 2021	30



Abréviations

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
CMC	Cadre Mondial de Compétences
CNC	Commission Nationale des Curricula
CNE	Commission Nationale de l'Éducation
COGES	Comités de Gestion des Écoles
ENI	École Normale d'Instituteurs
ENS	École Normale Supérieure
EPCV	Enquête Permanente des Conditions de Vie
MAIEO	Ministère des Affaires Islamiques et de l'Enseignement Originel
MENRSE	Ministère de l'Éducation Nationale et de la Réforme du Système Éducatif
PIB	Produit Intérieur brut
PME	Partenariat Mondial pour l'Éducation
PNDSE	Programme National de Développement du Secteur de l'Éducation
RESEN	Rapport d'État sur le Système éducatif national
SDI	Indicateurs de Prestation de Services en Éducation
UA	Union africaine



Résumé

Objectifs et questions de recherche

Le rapport Pleins feux sur la Mauritanie a pour but de fournir un diagnostic robuste, fondé sur des preuves récentes, afin de soutenir les responsables de l'éducation du pays dans leurs efforts pour atteindre les objectifs en matière de non-scolarisation, d'achèvement des études et d'apprentissage fondamental (critères de référence) par le biais de la recherche, du dialogue avec les parties prenantes et d'activités de plaidoyer.

Ce rapport national fait partie d'une série consacrée à l'apprentissage en début de scolarité dans les pays africains. Les recherches menées pour ce rapport analysent systématiquement la mesure dans laquelle la vision du gouvernement se traduit par des objectifs concrets et réalisables pour améliorer les compétences de base (par exemple en mathématiques) et comment ces intentions se traduisent par des programmes, des manuels scolaires, des mécanismes de soutien aux enseignants et l'évaluation de l'apprentissage.

Le deuxième cycle de la série Pleins feux utilise des données recueillies en cartographiant quatre intrants pédagogiques – le programme national, les manuels scolaires, les guides de l'enseignant et les évaluations de l'apprentissage – ainsi que des informations tirées d'entretiens semi-structurés et d'observations en classe pour examiner dans quelle mesure les apprenants se voient offrir des possibilités cohérentes d'acquérir des compétences fondamentales. Le cycle étudie l'alignement des politiques d'apprentissage fondamental en utilisant une approche systématique qui combine la cartographie des compétences trouvées dans le système éducatif et examine tous les niveaux de mise en œuvre du curriculum, du curriculum prévu au curriculum tel qu'il est mis en œuvre dans la salle de classe. Le deuxième cycle de la série aborde les questions suivantes :

- Quels sont les domaines, les concepts et les compétences inclus dans le programme scolaire, les manuels, les guides de l'enseignant et l'évaluation nationale pour les classes de 3^{ème} et de 6^{ème} année ?
- Dans quelle mesure le matériel d'enseignement et d'apprentissage et les évaluations de l'apprentissage s'alignent-ils sur le programme d'études prévu ? Comment soutiennent-ils le processus d'apprentissage ?
- Comment les matériels d'enseignement et d'apprentissage reflètent-ils les orientations pédagogiques exprimées dans les programmes d'études ?
- Les pratiques observées en classe correspondent-elles aux attentes du programme scolaire et aux meilleures pratiques en matière d'enseignement des compétences de base en calcul et en lecture ?
- Comment le programme national se compare-t-il aux exigences internationales en matière de compétences minimales à la 3^{ème} et la 6^{ème} année ?

Niveaux de littératie et de numératie

Malgré l'amélioration de la couverture éducative constatée au cours des dix dernières années, le taux d'achèvement du primaire reste encore faible : 52% en 2023. Les résultats d'apprentissage restent aussi un défi. Lors des 4 dernières années, les taux de réussite aux examens ont connu des augmentations timides, mais ils restent très bas (60% en fin de fondamental, 39% et 28% en fin des deux cycles d'enseignement secondaire). Par ailleurs, ils servent plus d'outil de régulation des flux d'élèves entre les cycles, pour limiter l'engorgement du secondaire et du supérieur, que de mesure des apprentissages cohérente dans le temps.

L'enquête Indicateurs de Prestation de Services en Éducation conduite en 2022 auprès de 3 005 élèves scolarisés dans 305 écoles réparties sur l'ensemble du territoire national a permis de fournir des informations plus précises sur le niveau de compétences en arabe ou en français des élèves de 4^{ème} année du primaire en langue, en mathématiques et en raisonnement non verbal. Cette enquête a révélé de grands défis en termes d'apprentissage. L'acquisition des langues d'enseignement semble notamment problématique, avec des résultats très faibles lorsque le test est administré en français et des résultats polarisés lorsque le test est administré en langue arabe. En mathématiques, s'il ne semble pas y avoir de différences notables entre les résultats des élèves suivant que le test est administré en arabe ou en français, les résultats demeurent assez bas, avec une moyenne d'environ 35 sur 100, et 80 % des élèves qui obtiennent un score inférieur à 50 sur 100 (41 % obtenant même un score inférieur à 25), alors que seuls 3 % ont un score supérieur à 75.



Analyse de l'alignement curriculaire

La comparaison du programme de mathématiques en 4ème et 6ème année du fondamental avec le Cadre Mondial de Compétences (CMC) révèle que les domaines d'apprentissage « statistiques et probabilités » et « algèbre » ne sont pas couverts dans le programme mauritanien, mais une plus grande importance est attachée au domaine des « mesures ». Les compétences du programme de 4ème année sont globalement développées selon la même temporalité que dans le CMC. En revanche, 20 % des compétences de 6ème année suivent une trajectoire d'apprentissage différente : 10 % des compétences sont développées plus précocement et 10 % des compétences sont développées plus tardivement. Si les évaluations nationales et régionales indiquent que les élèves éprouvent de la difficulté à maîtriser ces compétences, la séquence d'apprentissage pourrait être révisée à la lumière des recherches sur le développement cognitif des élèves en mathématiques afin de déterminer à quel moment dans leur parcours scolaire il conviendrait de les acquérir.

L'analyse de l'alignement curriculaire entre le programme national, les manuels scolaires, les guides de l'enseignant et les évaluations de l'apprentissage nous renseigne sur la cohérence entre les différents intrants pédagogiques. Dans l'ensemble, le contenu des manuels scolaires et du guide de l'enseignant sont bien alignés avec le programme national tant en 4ème qu'en 6ème année. Les manuels se focalisent essentiellement sur des exercices de pratique qui, s'ils sont importants à l'acquisition des outils et procédures routinières, laissent peu de place à l'auto-apprentissage, à la réflexion et à l'application de ces outils à des problèmes du monde réel, parfois plus complexes. L'évaluation, qu'elle soit pour la 4ème ou la 6ème année, semble être conçue sans alignement adéquat par rapport au programme national. Cette désynchronisation entre l'évaluation et le contenu enseigné pose une question majeure quant à sa capacité à véritablement mesurer les acquis des élèves vis-à-vis des ambitions et de la vision du programme, et à la capacité du système à mettre en œuvre les mesures correctrices adéquates.

Résultats de l'enquête de terrain

L'enquête de terrain a couvert les classes de 4ème et de 6ème année du fondamental dans 12 écoles de 3 régions différentes. La composition des écoles et des régions choisies a respecté des critères spécifiques, avec quatre écoles rurales, deux écoles périurbaines situées dans des zones difficiles et six écoles urbaines situées au cœur des villes.

La grande majorité des enseignants est familière avec le document décrivant le programme national, et s'en inspire pour établir son programme d'études, mais indique que certaines parties du programme sont trop complexes. Ces enseignants expriment un besoin de soutien supplémentaire pour pouvoir enseigner de manière plus efficace, en particulier dans des domaines tels que la géométrie et les unités de mesure. Par ailleurs, bien que les enseignants plébiscitent les guides et les manuels pour appuyer leur pratique pédagogique, les enquêteurs ont relevé l'absence généralisée de manuels dans les classes observées, tandis que les enseignants ont fait part de la difficulté de se procurer des guides. Cette situation souligne la nécessité d'assurer une bonne distribution des ressources pédagogiques pour soutenir les enseignants dans leur pratique.

Un atelier de validation des résultats de la recherche a rassemblé une vingtaine de participants, incluant notamment des directeurs du ministère de l'Éducation Nationale et de la Réforme du Système Éducatif (MENRSE), des chefs de service et conseillers au sein du ministère, et des représentants de la Cellule Nationale d'Évaluation, de l'École Normale d'Instituteurs (ENI) et de l'École Normale Supérieure (ENS) de Nouakchott. Les participants reconnaissent que l'amélioration des apprentissages est une préoccupation majeure des politiques éducatives et des réformes successives en Mauritanie, mais que le pilotage par le haut des réformes limite la portée de leur mise en œuvre. Des efforts sont nécessaires afin de partager plus globalement les contours de la vision générale des politiques éducatives, et faire en sorte que les parties prenantes à tous les échelons du système éducatif deviennent des acteurs des différentes réformes et non de simples exécutants.

La professionnalisation des enseignants est un enjeu majeur, et la réforme des ENI poursuit l'objectif de mieux sélectionner les candidats et de les équiper des compétences nécessaires à un enseignement de qualité. Par le passé, les changements réguliers d'approches pédagogiques et de programmes scolaires ont pu compliquer la tâche des enseignants, qui ont besoin de clarté et de soutien pour traduire la vision pour l'éducation en réalité. À cet égard, la loi d'orientation de 2022 qui introduit des changements significatifs, via notamment l'accent sur les langues nationales autre que l'arabe et le français qui sont mal maîtrisées par les élèves et certains enseignants, devra faire l'objet d'une attention particulière afin que sa mise en œuvre soit effective, sans pour autant accroître les fortes disparités existantes.



Recommandations

Au regard de l'analyse présentée dans ce rapport, les recommandations politiques suivantes sont proposées :

- Les modalités d'application de la loi d'orientation de 2022 et du Programme National de Développement du Secteur de l'Éducation (PNDSE III) devront être clairement définies et communiquées à toutes les parties prenantes en éducation pour s'assurer de la mise en œuvre effective de ces réformes.
- L'objectif d'enseigner à tous les niveaux dans les langues nationales peut améliorer l'accès à l'éducation, et doit faire l'objet d'un suivi particulier. En effet, la mise en œuvre de politiques efficaces d'enseignement en langues nationales reste une gageure pour la plupart des pays qui l'entreprennent, et le sera d'autant plus en Mauritanie que le pulaar, par exemple, n'est pas codifié à l'écrit.
- La professionnalisation des enseignants doit se poursuivre, notamment via la restructuration en cours des ENI. Au-delà du renforcement de la sélection et de la formation initiale, il faudra aussi offrir des opportunités de formation continue aux enseignants en poste pour développer leurs compétences, et les soutenir dans la mise en œuvre des nouvelles politiques éducatives. À cet égard, les inspecteurs pédagogiques représentent un appui précieux s'ils disposent des ressources suffisantes pour visiter et suivre les écoles.
- Les ressources pédagogiques manquent cruellement au niveau des classes, alors qu'elles sont des intrants cruciaux pour appuyer les enseignants et garantir un apprentissage de qualité. Dans un contexte de contrainte budgétaire, les partenaires techniques et financiers pourraient être davantage mobilisés pour appuyer la production et distribution de matériel pédagogique pertinent (c'est-à-dire cohérent avec les dernières réformes), dans toutes les classes du pays.
- En l'état, les évaluations, outils centraux du pilotage du système éducatif, ne jouent pas leur rôle pleinement. Une politique nationale d'évaluation et d'ajustement des politiques et de la pédagogie est nécessaire pour guider l'amélioration de la qualité des apprentissages.



1. Introduction

1.1 Éléments contextuels

Le Rapport mondial de suivi sur l'éducation (GEM, selon son sigle en anglais) est un rapport indépendant sur le plan éditorial, hébergé et publié par l'UNESCO, et qui a pour mandat de suivre les progrès de l'éducation dans le cadre des objectifs de développement durable et de la mise en œuvre des stratégies nationales et internationales visant à atteindre l'ODD 4. Dans le cadre des objectifs du rapport GEM visant à établir des partenariats et à accroître l'impact aux niveaux régional et national, une série de rapports régionaux a été introduite en 2019 pour examiner le thème du rapport mondial de manière plus approfondie dans certaines régions. Le concept du rapport régional a été adapté dans le cas de l'Afrique. Intitulée « Pleins feux », cette série de rapports :

- Se concentre sur le thème de l'achèvement de l'éducation de base universelle et de l'apprentissage fondamental
- Est constituée de trois cycles de rapports, couvrant l'ensemble du continent
- Est étayé par des rapports dans cinq à six pays cibles pour chaque cycle
- S'appuie sur des études de cas nationales supplémentaires et d'autres documents de référence couvrant le large éventail de questions politiques liées à l'apprentissage fondamental.

L'enseignement primaire, et en particulier les premières années d'études, est le niveau d'intérêt, sauf lorsqu'il est nécessaire d'aborder également les questions liées à l'enseignement maternel (pré-primaire) ou au premier cycle de l'enseignement secondaire. Dans cette série de rapports régionaux, le rapport GEM s'est associé à l'ADEA et à l'UA.

Le premier rapport continental Pleins feux, les rapports nationaux, les études de cas par pays et d'autres documents de référence ont été lancés en octobre 2022 lors de la Triennale de l'ADEA¹. Ce rapport présentait le cadre analytique Pleins feux et ses sept facteurs (**Figure 1**). Le deuxième cycle Pleins feux se concentre sur des éléments sélectionnés de trois de ces facteurs, cherchant à élaborer sur la façon dont les pays alignent leur vision nationale avec leur programme d'études et leurs cahiers d'exercices, le soutien aux enseignants et l'évaluation. L'accent est mis sur les mathématiques afin d'illustrer les variations observées sur l'ensemble du continent. La deuxième série Pleins feux a trois objectifs :

- Soutenir les pays dans leurs efforts pour atteindre les objectifs en matière de non-scolarisation, d'achèvement des études et d'apprentissage fondamental (points de référence) par la recherche, le dialogue avec les gouvernements nationaux et les activités de plaidoyer.
- Soutenir les pays pour qu'ils partagent avec leurs pairs sur le continent les pratiques positives qui favorisent l'apprentissage fondamental.
- Accroître l'importance politique de l'apprentissage fondamental en Afrique, en mobilisant les organisations régionales et les mécanismes d'apprentissage par les pairs.

L'accent mis par le deuxième cycle Pleins feux sur les programmes d'études, les manuels scolaires et l'évaluation correspond à l'intention de la série de travailler avec trois groupes de la Stratégie continentale pour l'éducation en Afrique 2016-25 – programmes d'études, développement des enseignants et planification – dans le cadre du réseau « S'inspirer de l'analyse en éducation pour obtenir des résultats ». Ce mécanisme d'apprentissage par les pairs vise à servir de catalyseur pour la collaboration entre les groupes afin d'aborder les questions fondamentales de l'apprentissage en Afrique.

L'étude Pleins feux en Mauritanie comprenait un ensemble d'activités, chacune générant des preuves et des résultats liés aux quatre questions de recherche de l'étude :

- Analyse documentaire, cartographie des parties prenantes et des programmes d'études (août-novembre 2023).
- Discussion initiale avec les parties prenantes, cartographie du matériel pédagogique (novembre 2023).
- Travail sur le terrain (octobre 2023).
- Atelier de validation (décembre 2023).

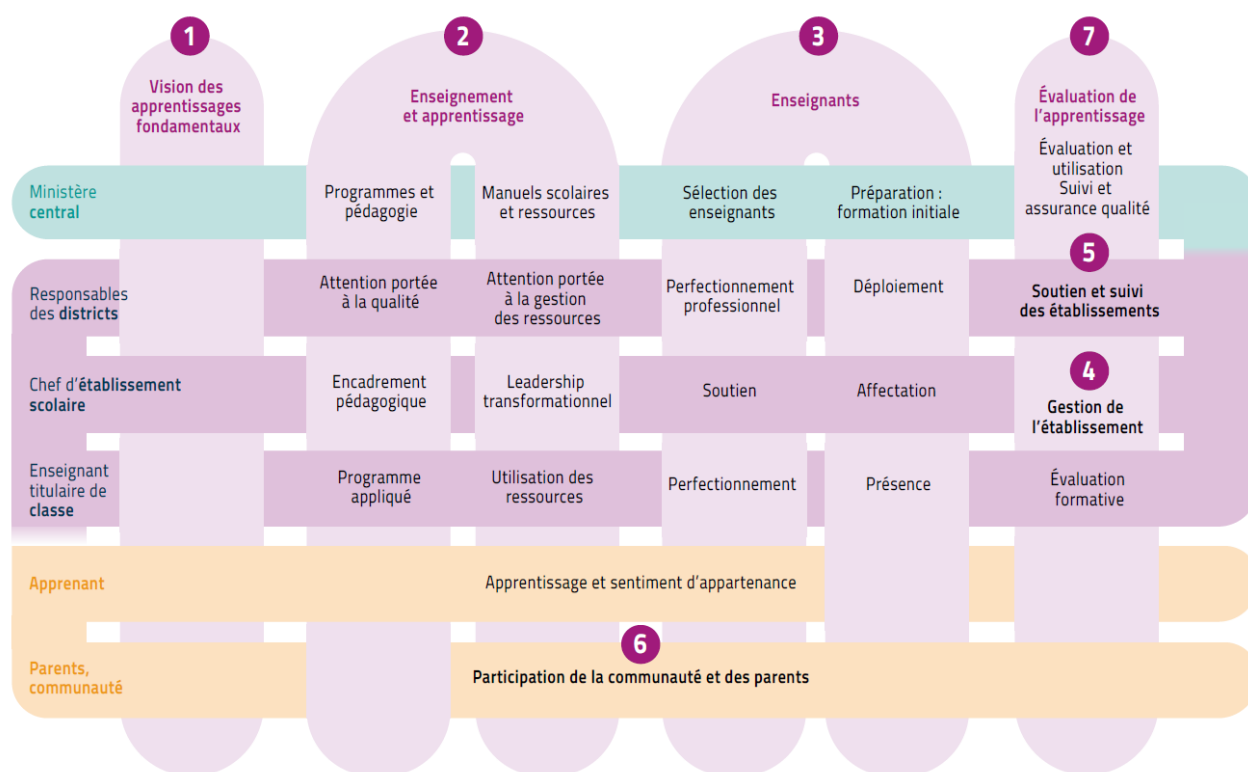
¹ Tous les rapports sont disponibles à l'adresse suivante : <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-spotlight-africa>



1.2 Cadre analytique

Le cadre analytique de la série Pleins feux adopte une approche systémique et reconnaît les interdépendances entre les multiples niveaux et leviers politiques d'un système éducatif qui doivent être mobilisés pour réaliser l'apprentissage fondamental (**Figure 1**). Sept facteurs généraux sont distingués, qui peuvent être personnalisés pour s'adapter au contexte du pays.

FIGURE 1. CADRE ANALYTIQUE DE LA SERIE PLEINS FEUX



Tout d'abord, un pays doit avoir une vision claire de l'amélioration des apprentissages fondamentaux pour tous les enfants (1), avec la pleine compréhension et l'adhésion de tous les niveaux de direction de l'éducation, du ministère aux autorités locales et au personnel des écoles. Cette vision se traduit par des objectifs spécifiques qui font l'objet d'un suivi et de rapports. La vision doit être reflétée et communiquée par le biais de décisions politiques sur le « quoi » (programme) et le « comment » (pédagogie) de l'enseignement et de l'apprentissage dans les premières années d'études (2), y compris la langue d'enseignement et l'utilisation de matériel approprié, en particulier les manuels scolaires. Enfin, la vision nationale devrait se refléter dans les décisions politiques relatives à la préparation, à la gestion et au soutien des enseignants (3).

Les décisions prises au niveau de l'école sont essentielles pour garantir que les compétences d'apprentissage fondamentales s'améliorent grâce à de meilleures pratiques en classe. Les chefs d'établissement doivent être préparés à se concentrer sur le leadership pédagogique et transformationnel (4). Leurs compétences doivent être entretenues et développées pour soutenir les enseignants et communiquer avec les parents et les communautés. Les écoles doivent également être soutenues par les



autorités éducatives locales, qui communiquent efficacement les attentes en matière d'amélioration et fournissent les informations les plus récentes (5).

Une dimension politique souvent négligée est que l'engagement de la communauté et des parents peut renforcer la réactivité de l'école à l'examen et au suivi externes. Des efforts doivent être déployés pour surmonter les obstacles à cette participation dus au manque de confiance et de ressources (6). Enfin, des données fiables sur l'accès, l'achèvement et l'apprentissage sont nécessaires. Il faut un système d'évaluation qui permette de suivre les progrès réalisés par rapport à ce que les apprenants sont censés apprendre et qui soit lié aux processus et pratiques de la classe ainsi qu'aux normes internationales (7).

Alors que le cycle de recherche 2021/22 a abordé chacun des sept facteurs du cadre analytique, le cycle 2023/24 porte sur la cohérence et l'alignement des éléments de trois facteurs avec la vision nationale : 1) les programmes et les manuels scolaires ; 2) les mécanismes de soutien aux enseignants ; et 3) l'évaluation (7).

Chaque rapport national du deuxième cycle de recherche Pleins feux analyse systématiquement la mesure dans laquelle la vision du gouvernement se traduit par des objectifs concrets et réalisables pour améliorer les compétences de base (par exemple en mathématiques) et la manière dont ces intentions sont traduites dans des programmes et des manuels adaptés, des mécanismes de soutien aux enseignants, et l'évaluation de l'apprentissage (Tableau 1). Les questions peuvent être adaptées au contexte national.

Tableau 1. Analyse politique dans les rapports par pays du deuxième cycle de la série Pleins feux

	Programme d'études et manuels	Soutien aux enseignants	Évaluation de l'apprentissage
Questions analytiques clés	Comment la vision nationale est-elle traduite dans le programme d'études et dans des matériels d'enseignement et d'apprentissage pertinents et efficaces ?	Comment les enseignants sont-ils soutenus pour concrétiser la vision nationale de l'apprentissage fondamental ? Quels sont les principaux mécanismes de soutien dont ils disposent et dans quelle mesure leurs ressources pédagogiques sont-elles adaptées pour soutenir et améliorer les pratiques d'enseignement ?	Comment le pays contrôle-t-il la réalisation de sa vision nationale ? Comment l'évaluation en classe est-elle utilisée pour générer un retour d'information formatif ? Comment l'évaluation du système est-elle organisée, y compris les examens nationaux, et comment est-elle utilisée pour informer les politiques ?
Données et preuves	Programme d'études, syllabus et manuels scolaires.	Guides de l'enseignant et structures de soutien.	Cadre et stratégie d'évaluation nationale, formation des enseignants à l'évaluation, examens de l'école primaire, évaluations à l'échelle du système.
Méthodes et résultats	Cartographie et codage systématiques du programme d'études, du contenu des manuels, analyse qualitative des cahiers d'exercices et du programme d'études.	Cartographie systématique et codage des guides de l'enseignant, analyse politique des structures de soutien aux enseignants, analyse qualitative des guides de l'enseignant et de leur utilisation.	Cartographie et codification systématiques des cadres et pratiques d'évaluation de l'apprentissage au niveau national.
Analyse globale de l'alignement et de la cohérence	Quels sont les domaines et les concepts reflétés dans les manuels scolaires ? Quel est le temps alloué à l'apprentissage fondamental dans le programme d'études ? Quels sont les fondements pédagogiques de la conception des manuels ?	Quels sont les domaines et les concepts reflétés dans les guides de l'enseignant ? Sont-ils alignés sur les cahiers d'exercices ? Quels sont les fondements pédagogiques de la conception des guides de l'enseignant ?	Quels sont les domaines et les concepts reflétés dans les cadres et les pratiques d'évaluation de l'apprentissage au niveau national ? Dans quelle mesure l'évaluation de l'apprentissage est-elle utilisée pour améliorer les pratiques des enseignants et le système ?



1.3 Questions de recherche

Les résultats des apprenants dépendent de la qualité des opportunités d'apprentissage qui leur sont offertes (Muijs et al., 2014). La série Pleins feux utilise des données collectées en cartographiant les apports pédagogiques ainsi que des informations issues d'entretiens semi-structurés et d'observations en classe pour examiner dans quelle mesure les apprenants bénéficient d'opportunités cohérentes d'acquérir des compétences fondamentales.

Les possibilités d'apprentissage constituent la « structure observable » des systèmes éducatifs et leur qualité repose sur l'alignement entre les objectifs éducatifs et les pratiques d'enseignement et d'évaluation (Alia et al., 2022 ; Scheerens, 2017). La maîtrise effective des compétences fondamentales par les apprenants dépend en grande partie de la mesure dans laquelle ils se voient offrir les bonnes possibilités d'apprentissage, façonnées par l'alignement des politiques du système éducatif. Dans le cadre analytique de la deuxième série Pleins feux, l'alignement des politiques du système éducatif est le fondement de l'efficacité de l'éducation et constitue l'une des conditions préalables à l'amélioration des niveaux d'apprentissage fondamental.

L'alignement des politiques s'entend comme suit :

- **Alignement du contenu** entre toutes les ressources pédagogiques qui déterminent l'expérience d'apprentissage des apprenants.
- **Alignement pédagogique et cognitif** entre le programme d'études, les meilleures pratiques existantes et ce qui se passe en classe, tout au long de l'expérience d'apprentissage des apprenants.
- **Alignement politique** entre l'engagement régional et international d'un pays, tel que l'amélioration de la proportion d'apprenants qui atteignent les niveaux de compétence minimaux convenus au niveau international, et sa politique nationale.

La deuxième série Pleins feux étudie l'alignement des politiques d'apprentissage fondamental à l'aide d'une approche systématique qui combine la cartographie des compétences présentes dans le système éducatif d'un pays et des informations sur tous les niveaux de mise en œuvre du curriculum, du curriculum prévu au curriculum tel qu'il est mis en œuvre dans la salle de classe. La deuxième série Pleins feux aborde les questions suivantes :

- Quels sont les domaines, les concepts et les compétences inclus dans le programme scolaire, les manuels, les guides de l'enseignant et l'évaluation nationale pour les classes de 3ème et de 6ème année ?
- Dans quelle mesure le matériel d'enseignement et d'apprentissage et les évaluations de l'apprentissage s'alignent-ils sur le programme d'études prévu ? Comment soutiennent-ils le processus d'apprentissage ?
- Comment les matériels d'enseignement et d'apprentissage reflètent-ils les orientations pédagogiques exprimées dans les programmes d'études ?
- Les pratiques observées en classe correspondent-elles aux attentes du programme scolaire et aux meilleures pratiques en matière d'enseignement des compétences de base en calcul et en lecture ?
- Comment le programme national se compare-t-il aux exigences internationales en matière de compétences minimales aux niveaux 3ème et 6ème ?

La politique d'un gouvernement visant à améliorer les compétences de base en calcul est médiée par au moins quatre éléments clés : 1) le programme scolaire officiel ; 2) les manuels scolaires des apprenants ; 3) le soutien pédagogique des enseignants tel que les guides pédagogiques ; et 4) les évaluations de l'apprentissage.

- Le **programme scolaire officiel** décrit ce que les apprenants doivent savoir et faire. Il communique la vision d'un gouvernement sur ce que les apprenants sont censés apprendre, comment ils doivent l'apprendre et le temps qu'ils doivent consacrer à cet apprentissage. Dans l'idéal, le programme fixe des résultats d'apprentissage mesurables à chaque niveau scolaire et par rapport auxquels les enseignants et le système dans son ensemble peuvent mesurer les progrès accomplis.
- Les **manuels** servent de médiateurs entre le programme officiel et le programme tel qu'il est mis en œuvre par les enseignants. Ils traduisent un programme quelque peu abstrait en opérations concrètes que les enseignants et les apprenants peuvent facilement réaliser. En raison de leur rôle de médiateurs de l'intention, les manuels influencent fortement ce que les enseignants de mathématiques enseignent, la manière dont ils l'enseignent et, par extension, la manière dont les apprenants en font l'expérience et le temps d'enseignement qu'ils consacrent à chaque sujet.
- Les **guides de l'enseignant** aident les enseignants à structurer et à articuler les possibilités d'apprentissage des apprenants. Ils fournissent des conseils sur l'utilisation prévue des manuels et aident les enseignants à élaborer et



à planifier les cours. Tout comme les manuels encadrent les décisions pédagogiques des enseignants, les guides de l'enseignant peuvent influencer les choix pédagogiques des enseignants en classe. Au minimum, ils indiquent l'ordre dans lequel les enseignants doivent aborder les sujets et le temps qu'ils doivent consacrer à chacun d'entre eux. Nombre d'entre eux fournissent des conseils sur la manière dont les enseignants doivent présenter les sujets aux apprenants et incluent des outils d'évaluation sommative pour mesurer les performances des apprenants sur ces sujets. Les guides de l'enseignant qui sont fortement scénarisés vont encore plus loin, en fournissant aux enseignants des plans de cours quotidiens qui décrivent chaque étape du processus d'apprentissage. Comme les manuels, les guides de l'enseignant servent à traduire un programme d'études abstrait en étapes concrètes et opérationnelles que les enseignants peuvent suivre.

- Les **évaluations de l'apprentissage** sont conçues pour évaluer dans quelle mesure les apprenants peuvent démontrer les connaissances et les compétences spécifiées dans le programme d'études. Elles peuvent être utilisées de manière sommative pour évaluer les niveaux généraux de compétences ou de manière formative pour identifier les domaines dans lesquels les systèmes peuvent nécessiter des améliorations. Les évaluations des apprentissages prennent différentes formes : évaluations nationales, examens nationaux ou évaluations en classe, et leur contenu doit être évalué par rapport à leurs objectifs.

Ces quatre apports pédagogiques sont fortement interconnectés. Dans un environnement conçu pour maximiser l'apprentissage, chaque intrant renforce et s'appuie sur les trois autres. Les manuels scolaires et les guides de l'enseignant, par exemple, aident les enseignants à mettre en œuvre la vision exposée dans le programme scolaire et devraient donc être étroitement liés aux résultats d'apprentissage attendus à chaque niveau scolaire. D'un point de vue politique, l'alignement de ces quatre apports pédagogiques offre aux apprenants une expérience d'apprentissage complète et systématique, ce qui est au cœur de la deuxième série Pleins feux.



2. Contexte

2.1 Structure du système éducatif mauritanien

En Mauritanie, l'éducation est actuellement sous la responsabilité de cinq ministères différents : le ministère de l'Éducation Nationale et de la Réforme du Système Éducatif (MENRSE), le ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ainsi que le ministère des Affaires Islamiques et de l'Enseignement Originel (MAIEO) et le ministère de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la Famille, en charge de la petite enfance.

Le système éducatif mauritanien (**Figure 2**) se distingue par l'existence d'un enseignement non formel appelé « originel » (sous la responsabilité du MAIEO), qui est dispensé dans des Mahadras. Les Mahadras représentent une institution éducative propre à la Mauritanie, ancienne et spécifique à l'univers nomade saharien. Ils se différencient des écoles coraniques car ils enseignent diverses sciences (Coran, Hadith, langue et littérature, arithmétique, géométrie, géographie, médecine, etc.) à travers des programmes et à différents niveaux, y compris le préscolaire, le primaire, le secondaire et l'universitaire. Le MAIEO a classifié les Mahadras en trois catégories : 1) Mahadra Awwaliyya (primaire) ; 2) Mahadra Mutakhassisa (spécialisée) ; et 3) Mahadra Jami'a (universitaire).

Les écoles coraniques, souvent associées à des mosquées, sont généralement liées au préscolaire et aux premiers niveaux du primaire. Cependant, elles peuvent aussi proposer des enseignements plus avancés pour des adolescents et de jeunes adultes, allant au-delà de la simple mémorisation du Coran.

Dans de nombreux cas, que ce soit dans les Mahadras ou les écoles coraniques, ces établissements marquent la première étape de l'éducation pour de nombreux enfants mauritaniens, et se substitue à l'enseignement préscolaire pour beaucoup, d'autant plus que l'offre publique reste très faible à ce niveau, voire aux premiers niveaux du primaire. De nombreux enfants mauritaniens y acquièrent leurs premières compétences en lecture, écriture et expression en arabe. Bien qu'il soit difficile de chiffrer l'importance de l'enseignement traditionnel, notamment parce qu'il ne donne généralement pas lieu à des inscriptions formelles, l'analyse de l'Enquête Permanente des Conditions de Vie (EPCV) 2019, extraite du Rapport d'État sur le Système éducatif national (RESEN) (IIEP-UNESCO, 2024a), suggère qu'un tiers à la moitié des enfants scolarisés dans le fondamental le sont dans l'enseignement traditionnel. De façon formelle, le passage de l'enseignement traditionnel à l'enseignement formel peut se faire entre les cycles, grâce au passage en candidat libre de l'examen de fin de cycle correspondant. Cependant, surtout au début de leur parcours d'enseignement fondamental, un nombre significatif d'élèves maintiennent une double fréquentation, combinant ainsi l'éducation formelle et non formelle, qui sont souvent considérées comme complémentaires plutôt que concurrentielles, d'autant plus que les structures informelles restent souvent ouvertes le soir voire la nuit. La fréquentation de l'enseignement traditionnel est cependant potentiellement responsable, au moins en partie, de l'entrée tardive des enfants dans l'enseignement formel, et des importants écarts d'âge au sein d'une même classe ; d'après les données de l'enquête EPCV 2019, près de 10 % des élèves du fondamental formel ont au moins cinq ans de plus que l'âge théorique pour leur année d'étude (**Figure 3** et **Figure 4**)².

² Ce rapport se base majoritairement sur les données disponibles jusqu'en 2019, car depuis cette année, la production des données statistiques éducatives en Mauritanie a connu des incohérences et des lacunes en raison du passage à un nouveau système d'information éducatif (SIGE).



FIGURE 2. ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF MAURITANIE

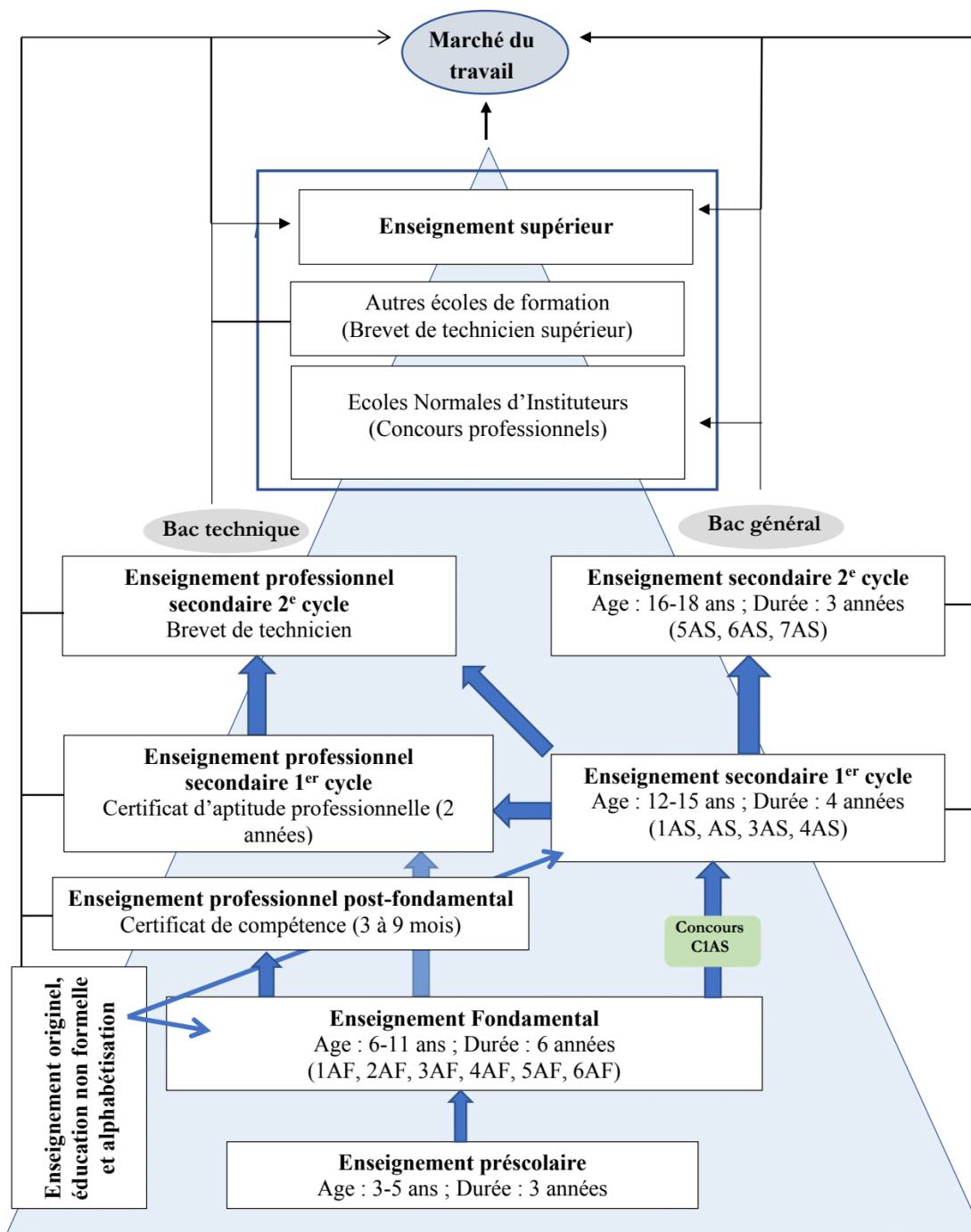
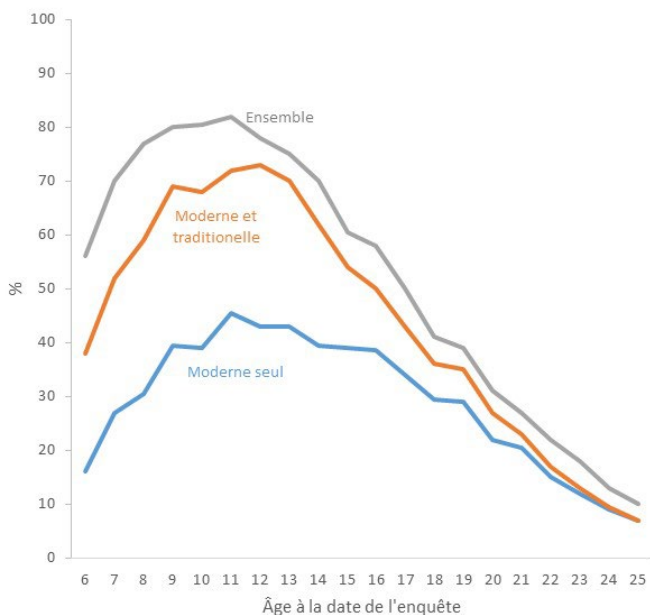
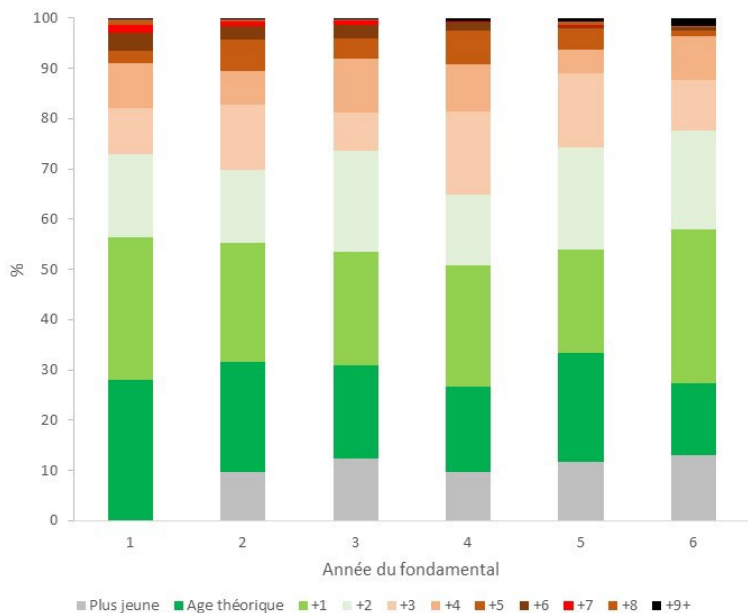


FIGURE 3. REPARTITION DE LA POPULATION D'AGE SCOLAIRE PAR MODE DE SCOLARISATION, EN MAURITANIE



Source : RESEN 2023 à partir de l'EPCV 2019.

FIGURE 4. REPARTITION PAR AGE DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL FORMEL, PAR CLASSE, EN MAURITANIE



Source : Calculs des auteurs à partir des données du RESEN 2023 (extraites de l'EPCV 2019).



Précolaire

L'enseignement préscolaire a actuellement une durée théorique de trois ans et est a priori destiné aux enfants âgés de 3 à 5 ans bien que, les enrôlements tardifs soient très communs.

L'enseignement préscolaire est proposé dans divers types de structures, notamment des jardins d'enfants publics sous la tutelle du ministère de l'Action Sociale, de l'Enfance et de la Famille, des jardins d'enfants privés et des garderies communautaires. Comme évoqué plus haut, il existe en parallèle des écoles coraniques et des Mahadras qui fournissent des services préscolaires « non formels » relevant du MAIEO, et les informations à leur sujet sont très limitées.

Entre 2012 et 2019³, les effectifs préscolaires en Mauritanie ont fluctué, passant de 27 000 à 37 000 en 2015, puis descendant à 31 500 en 2016. Une croissance plus lente les a ramenés à 36 670 en 2019, avec 52 % de filles. En 2019, le taux brut de scolarisation pour le préscolaire atteignait 9.2 %. Compte tenu de la forte proportion d'enfants âgés de plus de 5 ans parmi les effectifs du préscolaire (environ 48 %), le taux net de scolarisation (sur la base des données d'enquête ménages EPCV 2019) atteint seulement 4 %.

Une analyse complémentaire de la couverture préscolaire peut se faire en prenant en compte la proportion d'élèves entrant en primaire ayant bénéficié d'une forme de préscolarisation, qui atteint 17 % en Mauritanie. Ceci indique qu'un peu moins d'un enfant sur cinq fréquente le préscolaire, mais que ceux qui ont accès à ce cycle ne le suivent que partiellement, c'est-à-dire pendant un an ou deux au lieu des trois ans théoriques, ce qui explique les taux de scolarisation plus bas.

L'enseignement préscolaire public est fortement minoritaire en Mauritanie, avec 5 % des enfants préscolarisés dans le public, 59 % dans le privé et 36 % dans le communautaire.

Fondamental

Le système fondamental, d'une durée de 6 ans, est dédié à la tranche d'âge 6-11. De 2012 à 2019, les effectifs sont passés d'un peu plus de 550 000 à près de 680 000 élèves, soit une augmentation de près de 25 % en 7 ans (avec un taux de croissance identique pour les filles et les garçons). Le RESEN indique que la grande majorité des enfants mauritaniens sont inscrits dans l'enseignement fondamental formel, indépendamment de leur âge, avec un taux brut de scolarisation de 98 % en 2019 (et de 102 % pour les filles). Cependant, ce taux inclut un nombre important d'enfants plus âgés, indiquant qu'une partie des enfants d'âge scolaire pour le fondamental ne sont pas scolarisés, à la fois à cause d'entrées tardives (seuls 30 % des enfants de 6 ans étaient scolarisés dans un établissement du système formel en 2019) et d'abandons précoces (seuls 68 % des élèves qui entrent au primaire atteignaient la fin du cycle en 2019⁴). Les filles gardent un avantage à l'achèvement du primaire, avec 71 % contre 65 % pour les garçons (le taux d'achèvement total étant de 68 %). Environ 16 % des élèves au fondamental sont inscrits dans un établissement privé en 2019. Le passage au secondaire général est soumis au concours d'accès au premier cycle du secondaire (C1AS).

Secondaire général

Le secondaire général est divisé en deux cycles, de quatre et trois ans respectivement. Au collège, le privé scolarise 24 % des effectifs et au lycée, 31 %, avec une tendance à la hausse au cours des dernières années dans le fondamental et au collège, et à la baisse au lycée.

Chacun des cycles de l'enseignement secondaire est sanctionné par un examen, respectivement le Brevet de fin d'étude du premier cycle du secondaire et le baccalauréat, qui conditionnent l'accès aux cycles supérieurs. Avec un taux de transition entre le fondamental et le secondaire général de 63 % en 2019, la scolarisation au secondaire est bien inférieure à celle du cycle fondamental. Les taux bruts de scolarisation atteignaient ainsi en 2019 respectivement 46 % et 30 % aux premier et second cycles, sans différences significatives entre filles et garçons, et le taux d'achèvement ne dépasse pas les 32 % et 18 % respectivement pour les deux cycles. Ces résultats d'achèvement et de flux à travers les différents cycles de l'enseignement formel situent la Mauritanie dans une situation comparable à celle du Sénégal, mais bien moins performante que celle de la Côte d'Ivoire (**Figure 5**).

³ Malgré l'existence d'une analyse sectorielle (RESEN) conduite en 2023, dont toutes les données présentées dans cette section sont extraites, les données de scolarisation apparaissent peu fiables après 2019.

⁴ Méthode de la cohorte reconstituée, 2018-19.



FIGURE 5. ACCES ET ACHEVEMENT DES DIFFERENTS CYCLES, CÔTE D'IVOIRE, MAURITANIE ET SENEGAL



Source : RESEN 2023.

Documents clés

La loi de 2022 portant orientation du système éducatif mauritanien fournit les grandes orientations de la politique nationale dans le domaine de l'éducation, ainsi que les règles fondamentales régissant le système éducatif national (République Islamique de Mauritanie, 2022). En particulier, l'État est responsable d'assurer la disponibilité des manuels scolaires et leur distribution équitable à tous les élèves, et le ministre de l'Éducation détermine quels manuels scolaires et support pédagogiques doivent être utilisés dans le cadre du curriculum.

Cette loi institue une Commission Nationale des Curricula (CNC) qui dépend du MENRSE, et dont les missions, composition et fonctionnement sont fixées par voie réglementaire. Cette commission assure notamment la mise en place et le pilotage du cadre de référence national des programmes d'enseignement pour répondre aux exigences de la refondation du système éducatif national et aux normes et standards internationaux. La CNC émet des avis et des propositions sur les différents domaines se rapportant aux curricula, afin que le ministre de l'Éducation arrête les programmes de chaque niveau d'enseignement et fixe les méthodes et les horaires d'enseignement.

Dans le cadre de l'analyse curriculaire de mathématiques pour la 4ème et 6ème année du fondamental présentée dans ce rapport, les intrants pédagogiques étudiés sont ceux correspondants à la dernière révision des programmes du fondamental datant de 2017. Le programme de mathématiques, les manuels de l'élève, et les guides de l'enseignant sont organisés de manière similaire en 4ème et 6ème année.

Les programmes spécifient par domaine d'apprentissage les compétences, savoirs et savoir-faire que l'élève doit acquérir à l'issue de l'année. Ces programmes sont appuyés, d'une part, par les manuels de l'élève qui présentent les savoir, savoir-faire et savoir-être à développer. Les manuels sont organisés en leçons réparties sur plusieurs fiches, avec des évaluations sommatives pour mesurer les progrès de l'élève.

D'autre part, les guides de l'enseignant complètent le manuel de l'élève. Ces guides présentent un ensemble de leçons, pour lesquelles figurent un complément pour l'enseignant ainsi qu'un plan de séquence. Le complément pour l'enseignant détaille un ensemble d'information portant sur la didactique des mathématiques et la pédagogie des apprentissages pour aider l'enseignant à présenter les notions que les élèves doivent acquérir. Le plan de séquence présente le déroulement de la leçon, que ce soit une séance d'apprentissage avec calcul mental, puis contrôle des prérequis, et enfin mise en situation, ou bien une séance d'évaluation sommative.



Il n'existe pas d'évaluation standardisée à l'issue de la 4ème année du fondamental. L'analyse de l'alignement curriculaire utilise à la place l'enquête Indicateurs de Prestation de Services en Éducation (SDI) conduite en 2022 par la Cellule Nationale d'Évaluation du MENRSE, en partenariat avec la Banque mondiale. En 6ème année, l'examen du certificat d'études fondamentales, qui sanctionne l'achèvement du cycle primaire, a pu être analysé pour étudier son alignement avec le reste des intrants pédagogiques.

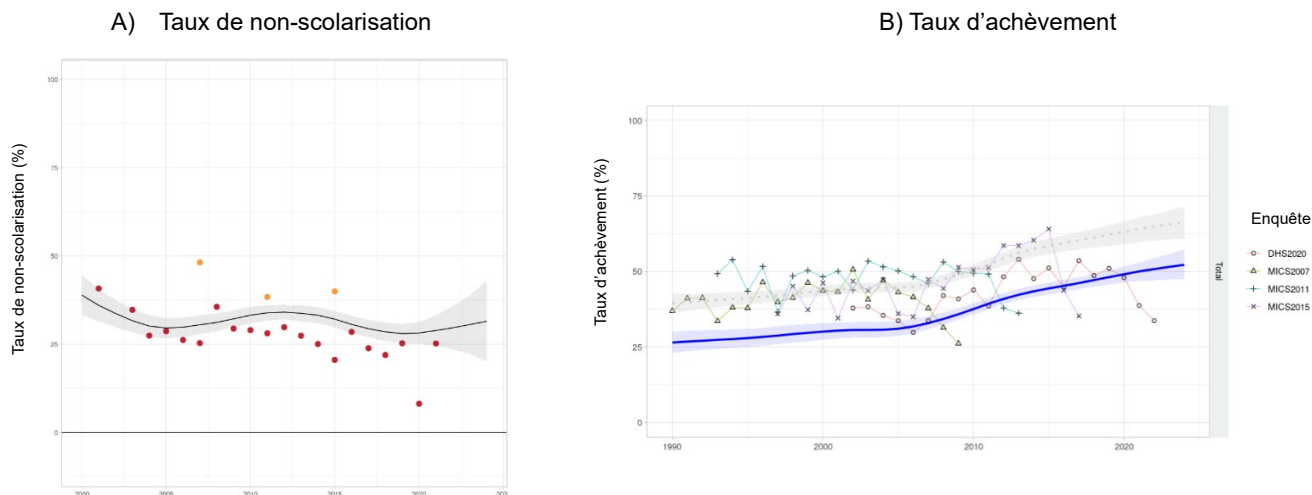
2.2 Accès et taux d'achèvement en éducation primaire

Au cours des deux dernières décennies, des avancées significatives ont été réalisées en vue d'atteindre une scolarisation primaire universelle, bénéficiant autant aux filles qu'aux garçons. Le taux brut de scolarisation au niveau primaire atteint près de 100 %, tant pour les filles que pour les garçons, et le taux de non-scolarisation a décliné d'environ 10 points de pourcentage sur la période (**Figure 6.A**). Le taux d'achèvement du primaire a doublé, mais il est encore bas : 52 % en 2023 (**Figure 6.B**).

Cependant, des défis subsistent pour assurer une éducation équitable et de qualité et à travers l'ensemble du pays. Des disparités significatives persistent selon les régions et les milieux de résidence. La proportion d'enfants non-scolarisés en primaire atteint 55 % en milieu rural pour seulement 29 % en milieux urbains, et 67 % parmi les ménages les plus pauvres contre 18 % parmi les ménages les plus aisés. Similairement, le taux d'achèvement du primaire est plus élevé en milieu urbain (64 %) qu'en milieu rural (27 %), et parmi les ménages les plus aisés (81 %) comparés aux ménages les plus pauvres (15 %)⁵.

Un problème majeur lié au défi des abandons est celui de la discontinuité éducative. Parmi les 3 500 écoles que compte la Mauritanie, seules 40 % d'entre elles permettent à un élève de suivre un cycle complet de l'enseignement fondamental⁶. Les autres écoles proposent des cycles tronqués, obligeant les élèves à changer d'établissement pour poursuivre leur éducation. Bien que l'absence de données ne permette pas de le confirmer de manière catégorique, il est probable qu'une partie non négligeable des abandons scolaires soit liée aux écoles incomplètes et au besoin de changer d'établissement, pour un établissement plus éloigné.

FIGURE 6. INDICATEURS POUR L'ÉDUCATION PRIMAIRE



Source : UNESCO, Visualizing Indicators of Education for the World (VIEW) 2023.

⁵ Données DHS 2019-21.

⁶ Des entretiens menés dans le cadre de la présente étude suggèrent qu'une des causes de cette discontinuité est liée au clientélisme politique, certains élus faisant construire des écoles dans certaines zones sans que le suivi éducatif ne soit pris en charge par la suite.



Par ailleurs, la dualité et les disparités entre l'éducation moderne et l'éducation traditionnelle soulèvent encore des questions sur l'équité de l'accès à des services éducatifs de qualité, ainsi que sur la répartition des ressources publiques, qui naturellement favorisent l'école moderne, alors que les structures traditionnelles jouent un rôle essentiel dans l'effort de scolarisation du pays, en particulier pour les populations rurales et défavorisées.

2.3 Apprentissage fondamental en littératie et numératie

La qualité des enseignements et des apprentissages constitue un axe d'amélioration important du système éducatif mauritanien. En effet, malgré l'amélioration de la couverture éducative constatée au cours des dix dernières années, les résultats d'apprentissage restent un défi. Les taux de réussite aux examens des quatre dernières années ont connu des augmentations timides, mais ils restent très bas (60 % en fin de fondamental, 39 % et 28 % en fin des deux cycles d'enseignement secondaire). Par ailleurs, ils servent plus d'outil de régulation des flux d'élèves entre les cycles, pour limiter l'engorgement du secondaire et du supérieur, que de mesure des apprentissages cohérente dans le temps.

Tableau 2. Résultats d'examens (taux de réussite en %)

Année	Concours d'entrée en 1ère année du secondaire	BEPC	Baccalauréat
2020	52.2	23.3	25.3
2021	53.8	20.3	14.1
2022	55.7	27.0	20.7
2023	59.5	39.1	27.7

Note : BEPC: Brevet de fin d'étude du premier cycle du secondaire

Le RESEN 2023 présente une analyse en profondeur de l'enquête SDI, dont la méthodologie est standardisée, qui vise à mesurer la performance et la qualité des services d'éducation (du cycle fondamental) et comprend un grand nombre d'informations sur les écoles et leurs ressources (au sens large) ; sur les efforts, les connaissances et les capacités des enseignants ; ainsi que sur le niveau de compétences en arabe ou en français des élèves de 4ème année du primaire en langue, en mathématiques et en raisonnement non verbal. Au total, elle a concerné 3 005 élèves scolarisés dans 305 écoles réparties sur l'ensemble du territoire national.

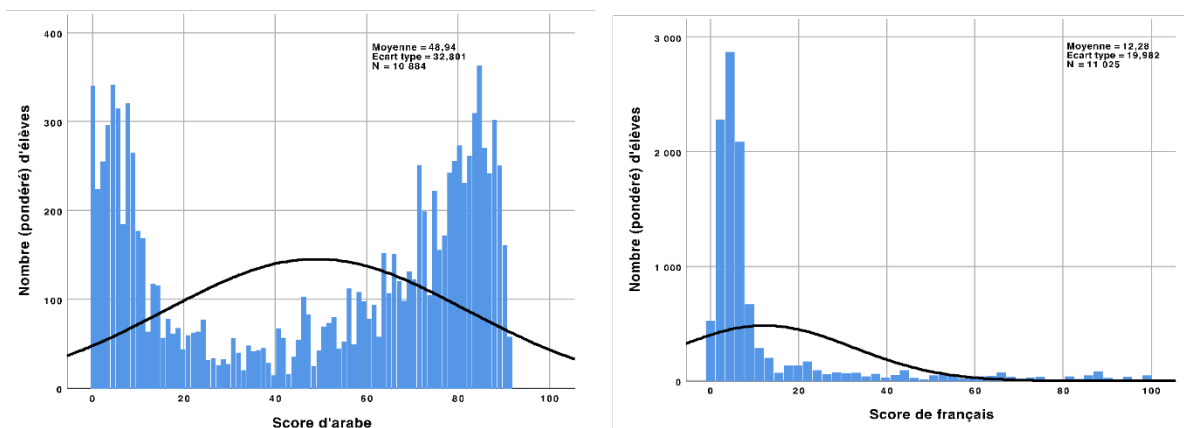
Cette enquête révèle de grands défis en termes d'apprentissage. En matière de langue, le test inclut la reconnaissance de mots simples, d'images simples, la lecture d'une phrase simple et d'un paragraphe. On constate de très faibles résultats lorsque le test est administré en français et des résultats très disparates en langue arabe, soit très faibles soit très bons, qui reflètent la dichotomie entre les élèves arabophones et non-arabophones (Figure 7). L'acquisition des langues d'enseignement semble ainsi très faible parmi les élèves de 4ème année (hormis les enfants arabophones), ce qui compromet fortement leurs chances de progresser.

En mathématiques en revanche, il ne semble pas y avoir de différences notables entre les résultats des élèves suivant que le test est administré en arabe ou en français (Figure 8). Les résultats restent en revanche assez bas, avec une moyenne d'environ 35 sur 100. Quatre-vingts pourcent des élèves obtiennent un score inférieur à 50 sur 100 (41 % obtenant même un score inférieur à 25), alors que seuls 3 % ont un score supérieur à 75.

Ces résultats sont à mettre en perspective des niveaux de compétences des enseignants. En effet, la même enquête SDI révèle que les scores des enseignants en langue arabe et français sont de respectivement 37 et 31 (sur 100), avec une forte variation des scores en français. Seuls 10 % et 12 % respectivement des enseignants ont obtenu un score supérieur à 50 en arabe et en français. En mathématiques, même si le score moyen est plus élevé (50 sur 100 environ dans les deux langues), seuls 52 % des enseignants ont obtenu un score supérieur à 50. Enfin, en pédagogie, il y a une très grande disparité entre les résultats de tests en français et en arabe. En arabe, le score moyen s'établit à 35 sur 100, et seuls 28 % des enseignants ont obtenu un score supérieur ou égal à 50 (1 % dépasse 75 sur 100), alors que 38 % des enseignants obtiennent des résultats très faibles avec un score compris entre 0 et 25. En français, la situation est très critique avec un score moyen de 11 (sur 100) et 87 % des enseignants ayant des résultats très faibles (avec un score compris entre 0 et 25), 35 % obtenant même un score nul. Ils ne sont que 0,3 % à obtenir un score supérieur à 50.

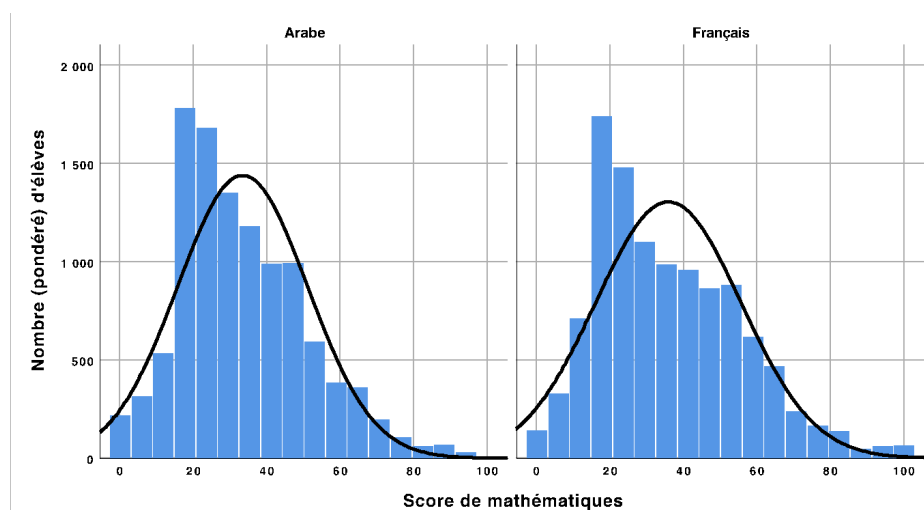


FIGURE 7. DISTRIBUTION DES SCORES DES ELEVES EN ARABE ET EN FRANÇAIS



Source : SDI, 2022.

FIGURE 8. DISTRIBUTION DES SCORES DES ELEVES EN MATHÉMATIQUES



Source : SDI, 2022.

Ces résultats sont alarmants, tant l'enseignant est au cœur des apprentissages des élèves. Les résultats de l'enquête montrent le lien fort entre le niveau de compétence des enseignants et les apprentissages des élèves. La question de la formation des enseignants, tant initiale que continue en français et en pédagogie, entre autres, semble ainsi cruciale pour l'amélioration des apprentissages des élèves. Certains hauts responsables du MENRSE attribuent ce faible niveau des enseignants, et son impact sur celui des élèves, à la pression du gouvernement au cours des dernières années (voire décennies) à recruter en grand nombre, au détriment de d'une formation adéquate, pour faire face aux augmentations d'effectifs.



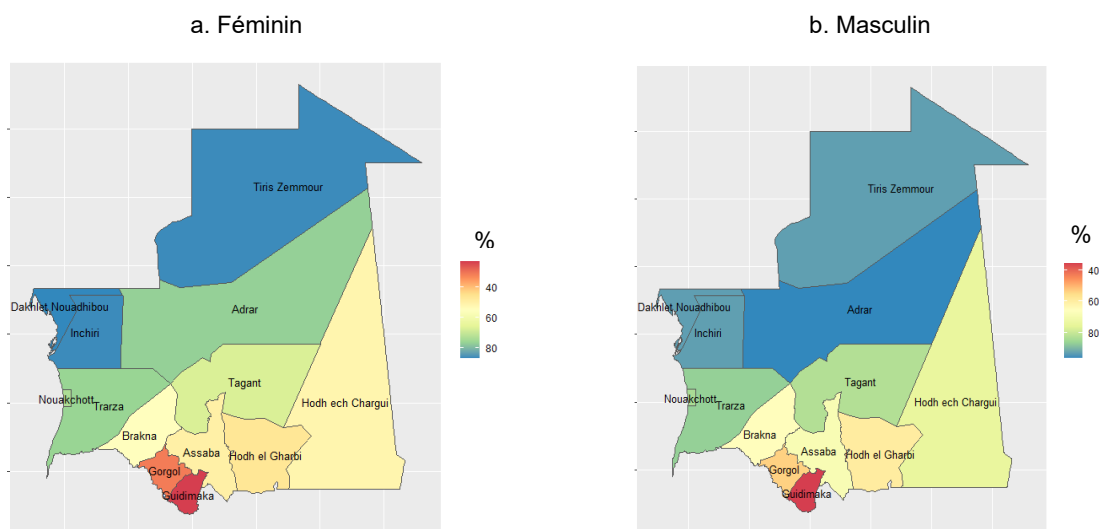
« A cause du grand effort consistant à recruter d'avantage d'enseignants pour répondre à la demande en la matière, les niveaux ont baissé, les enseignants ont été recrutés sans formation et le système éducatif a été déprécié. »

(Haut Responsable du MENRSE)

Malgré une augmentation notable du taux d'alphabétisation de 48 % en 2007 à 68 % en 2020, atteignant 72 % chez les 15-24 ans cette dernière année, de fortes disparités régionales, de genre et de milieu de résidence existent. Il atteint 95 % dans la région côtière nord de Dakhlet Nouadhibou, mais descend jusqu'à 40 % parmi les populations les plus pauvres, et même en deçà dans la wilaya de Guidimakha (**Figure 9**). Comme dans de nombreux pays africains, les femmes sont désavantagées, avec un taux d'alphabétisation féminin de 68 %, soit 18 points de pourcentage de moins que celui des hommes.

Au sein même des régions, des disparités marquées existent entre les zones urbaines et rurales, créant par exemple des écarts de 80 % à 49 % dans Hodh el Gharbi et de 71 % à 42 % dans Gorgol.

FIGURE 9. TAUX D'ALPHABETISATION, PAR WILAYA



Source : WIDE.

2.4 Principales réformes et priorités nationales

La Mauritanie a connu plusieurs réformes du système éducatif (1967, 1973, 1979 et 1999) qui n'ont malheureusement pas pu relever les nombreux défis auxquelles l'éducation mauritanienne est confrontée. La réforme de 1999 a mis en place en particulier une révision de la politique linguistique éducative, qui préconisait l'utilisation de l'arabe comme langue d'enseignement pour les disciplines dites littéraires, l'introduction du français à partir de la 2ème année du fondamental puis son utilisation comme langue d'enseignement pour les matières scientifiques, ainsi que la création d'un Département chargé de la Promotion des langues nationales.



Le bilan de la réforme apparaît pour beaucoup mitigée. Si des progrès significatifs ont été faits en termes de couverture scolaire, le succès de la politique linguistique a été empêchée notamment par une faiblesse de la formation des enseignants, notamment en langue française, langue d'enseignement pour les mathématiques.

Avec la nouvelle loi sur l'éducation (Loi 2022-023 portant loi d'orientation du Système Éducatif National), promulguée en 2022 pour remplacer les textes antérieurs relatifs à l'éducation nationale, la Mauritanie s'est engagée dans une réforme audacieuse de son système éducatif, visant à renforcer une école dite républicaine (République Islamique de Mauritanie, 2022). Plusieurs mesures clés ont été prises dans cette optique. La première mesure vise à promouvoir la gratuité de l'éducation de base en nationalisant l'enseignement fondamental privé. À partir de 2022-23, la première année du primaire sera obligatoire dans les établissements publics pour tous les élèves mauritaniens, avec un processus progressif d'élimination de l'enseignement fondamental privé sur une période de six ans.

La deuxième mesure s'attache à développer l'accès au préscolaire en généralisant la dernière année du préscolaire et en la faisant devenir une année préparatoire de l'éducation de base obligatoire.

La troisième mesure, elle, prévoit que l'enseignement soit dispensé à tous les niveaux aux enfants mauritaniens dans les langues nationales, notamment l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof. Cette réforme doit être mise en place à partir de 2027.

Pour contrebalancer ces trois mesures qui vont engendrer des coûts significatifs, une quatrième mesure vise à réduire les besoins de financement du système éducatif en raccourcissant la durée du premier cycle secondaire à trois ans, au lieu de quatre comme c'est le cas actuellement. Cette réduction de la durée prendra effet à partir de 2025.

Cette réforme constitue une avancée majeure en matière de garantie du droit à l'éducation en rendant l'enseignement obligatoire de 6 à 15 ans. Elle reconnaît que « l'éducation est un droit fondamental garanti à toute la population mauritanienne, sans discrimination de genre et d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ». En outre, la nouvelle loi reconnaît l'apprentissage tout au long de la vie pour tous, à tous les stades de leur vie, nécessaire pour développer les connaissances, le savoir-faire, les aptitudes ou les compétences dans le cadre d'un projet personnel ou professionnel, et prend en compte l'apprentissage numérique. En termes de mutation sociétale, elle proscriit les châtiments corporels et toutes les formes de maltraitance morale. Ces dispositions reflètent la volonté politique de se conformer au cadre international.

On peut cependant noter que la mise en œuvre de la loi d'orientation de 2022 présentera probablement des défis importants, notamment du point de vue de la politique linguistique. Comme l'ont montré les expérimentations et tentatives de mise à l'échelle dans d'autres pays du continent, cette réforme nécessitera un renforcement conséquent de la formation des enseignants, alors mêmes que leur niveau actuel dans les disciplines principales requiert de fortes améliorations. La gestion du corps enseignant, et son déploiement sur le territoire, représentera également un défi institutionnel, tout comme le développement, la production et la distribution des matériels pédagogiques dans les langues d'instruction, d'autant plus que le pulaar reste à l'heure non codifié à l'écrit. Les expérimentations sont cependant planifiées à partir de 2024 pour identifier et mieux appréhender ces défis.

Le Programme National de Développement du Secteur de l'Éducation

Le PNDSE III (IIEP-UNESCO, 2024b) s'appuie sur les enseignements de l'analyse sectorielle pour traduire la loi de 2022 en plan stratégique et opérationnel, tout en s'inscrivant dans le cadre du second plan d'action de la Stratégie de croissance accélérée et de prospérité partagée 2021-2025 (République Islamique de Mauritanie, 2021) et des conclusions des Concertations nationales de 2021 sur la réforme du système éducatif national (République Islamique de Mauritanie, 2024).

Les finalités du système éducatif mauritanien sont décrites par la loi d'orientation de 2022 comme structurées autour de trois principaux axes : l'instruction, la socialisation et la qualification. L'éducation vise à offrir à chaque élève les connaissances et compétences nécessaires pour réaliser leur plein potentiel. En parallèle, elle transmet des valeurs sociales telles que la justice, l'équité et l'égalité. De plus, le système éducatif prépare les élèves à s'adapter aux évolutions des métiers et des avancées économiques, scientifiques et technologiques.

À travers ce plan, et en ligne avec la réforme de 2022, le gouvernement mauritanien s'engage à réduire les inégalités géographiques, économiques et de genre dans le parcours éducatif des élèves, couvrant l'ensemble des niveaux éducatifs. L'éducation de base obligatoire sera étendue à tous les enfants âgés de 6 à 15 ans. Dans le but de garantir la gratuité de l'éducation de base, l'enseignement primaire sera exclusivement confié au système public, et le rôle de l'enseignement privé sera révisé pour respecter les droits des enfants, des familles et les objectifs éducatifs.



D'autres initiatives, telles que le développement de cantines scolaires et le renforcement des mécanismes d'aide financière pour les familles défavorisées, sont prévues pour favoriser l'accès à l'éducation des élèves les plus vulnérables. De plus, un environnement éducatif inclusif sera créé pour les enfants ayant des besoins spécifiques, notamment les enfants en situation de handicap, ceux décrochant de l'école, les enfants réfugiés et migrants, afin de les intégrer dans le système éducatif mauritanien.

La promotion et le renforcement de l'enseignement des langues jouent également un rôle essentiel dans le développement du système éducatif mauritanien. Cela garantira que chaque enfant mauritanien bénéficie d'une éducation multilingue, renforçant ainsi la culture nationale, l'unité nationale, la cohésion sociale et l'ouverture aux autres cultures et civilisations universelles. Les langues nationales, dont l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof, seront enseignées à tous les niveaux. Les élèves arabophones seront tenus d'apprendre au moins l'une des trois autres langues nationales, tandis que l'arabe sera enseigné à tous les élèves non arabophones. Le français sera introduit dès la deuxième année de l'enseignement fondamental, et l'anglais est enseigné à partir de la première année du collège.

2.5 Pratiques prometteuses

Pour répondre aux défis majeurs de son système éducatif, la Mauritanie a engagé d'ambitieuses réformes. D'une part, la restructuration des écoles normales d'instituteurs vise à améliorer la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles en sélectionnant et préparant mieux les enseignants. D'autre part, l'introduction des comités de gestion des écoles, qui permettent une gestion participative des établissements scolaires, a le potentiel de favoriser l'accès à l'éducation tout en améliorant la qualité de l'éducation.

La réforme de restructuration des Écoles Normales d'Instituteurs

Pour améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants en Mauritanie, les ENI ont été restructurées. En 2014, la Commission Nationale de l'Éducation (CNE) a entrepris une évaluation approfondie de ces institutions de formation des enseignants du fondamental, identifiant des dysfonctionnements au niveau des conditions d'accès, de la préparation des épreuves et de la proclamation des résultats. Cette évaluation a été cruciale pour la formulation de recommandations qui ont conduit à une restructuration significative des ENI.

En 2019, un atelier participatif conduit à Ayoun al Atrous (*wilaya* de Hodh El Gharbi) a permis de diagnostiquer un certain nombre de problématiques liées aux enseignants, et les conclusions de cet atelier ont donné lieu à un rapport avec plusieurs recommandations pour renforcer les ENI à travers une restructuration. Avant cette réforme, l'accès au concours d'entrée des ENI était libre, et la formation durait trois ans, mais les ENI avait l'autonomie de fixer leurs critères d'admission, leur plan de formation et son examen certificatif. La réforme adoptée en 2019 a suivi les recommandations d'Ayoun, introduisant des critères plus stricts pour l'admission au concours et en introduisant un plan de formation identique et un examen de certification identique pour toutes les ENI.

Désormais, seuls les titulaires du baccalauréat avec une moyenne supérieure à 10/20 et un score aux deux langues (français et arabe) supérieur à 8/10 sont éligibles au concours. La durée de formation varie en fonction du niveau d'études : elle reste de trois ans pour les titulaires du baccalauréat, mais est raccourcie à deux ans pour les titulaires d'une licence. Dans les deux cas, une attention particulière est accordée à la pratique sur le terrain, puisqu'une année de formation y est dédiée.

Parallèlement, une cellule de suivi pédagogique est instaurée pour accompagner les formateurs des ENI, venant compléter le suivi interne déjà en place dans chaque ENI. À noter que le pays compte cinq ENI.

Pour valider leur formation à l'ENI, les candidats doivent obtenir une note supérieure à 10 sur 20 lors de l'examen de fin d'études, avec un minimum de 10 dans les deux langues requises (arabe et français).

Les disciplines principales demeurent l'arabe, le français et les mathématiques mais le processus de formation à l'ENI a évolué, intégrant deux stages, l'un sous la supervision d'un instituteur et l'autre en autonomie (un mois), soulignant l'accent mis sur la professionnalisation des enseignants et leur préparation aux exigences du terrain, renforçant ainsi leur capacité d'adaptation. Les étudiants sont acteurs de leur propre formation, et l'introduction des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation est en cours de mise en œuvre, uniquement à l'ENI de Nouakchott pour l'instant car c'est la seule à avoir l'équipement nécessaire.



Les jeunes diplômés reçoivent par ailleurs une valise pédagogique depuis 2014, contenant notamment les guides des enseignants, de sorte qu'ils soient pleinement opérationnels dès leur sortie de l'ENI.

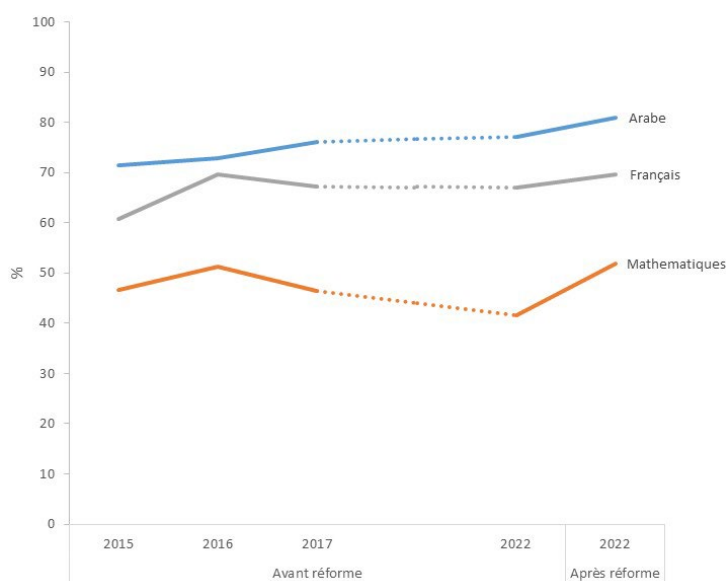
La première vague des réformes a été déployée en 2021, et évaluée en 2022 par la Cellule Nationale d'Évaluation. Cette évaluation a identifié des résultats positifs par rapport aux cohortes précédentes.

Les directeurs régionaux de l'éducation nationale témoignent également de la performance améliorée des diplômés de la nouvelle cohorte. Les données partagées par le Rapport d'évaluation des acquis des élèves-maitres sortants en 2022 de l'ENI en langues et en mathématiques montre en effet, parmi les élèves-maîtres diplômés en 2022, de meilleurs acquis de ceux ayant été formés après la réforme par rapport à ceux ayant été recrutés avant la réforme. L'évaluation ne montre cependant pas de résultats significativement supérieurs à ceux de 2016 en mathématiques et en français.

Cette amélioration est d'autant plus importante que le rapport SDI 2022 indiquait, comme on l'a déjà mentionné, que la formation initiale à l'ENI est associée à un « effet positif et significatif » sur les performances des élèves en arabe et en mathématiques.

La réforme a enfin contribué à mettre l'accent sur la nécessité d'un suivi continu et d'un renforcement des moyens logistiques et pédagogiques pour pérenniser cette expérience cruciale pour l'avenir de l'éducation en Mauritanie. D'après les ENI, des défis subsistent pour les enseignants dans ce domaine, nécessitant notamment de revoir le contenu des manuels et d'adapter les guides aux exigences du programme. Bien que l'analyse précédente n'ait pas révélé de grandes discordances entre le programme d'une part et les manuels et guides enseignants d'autre part, il est possible qu'un manque d'alignement soit présent dans d'autres matières et/ou à d'autres niveaux.

FIGURE 10. ÉVOLUTION DES ACQUIS DES ELEVES-MAITRES AVANT ET APRES LA REFORME



Source : Représentation des auteurs à partir des données du Rapport d'évaluation des acquis des élèves-maitres sortants en 2022 de l'ENI en langues et en mathématiques, la Cellule Nationale d'Évaluation, MENRSE.

La réforme des Comités de Gestion des Écoles

Le développement des Comités de Gestion des Écoles (COGES) s'inscrit dans une perspective de gestion participative des écoles, dans le cadre d'un effort de décentralisation. Les COGES ont pour objectif global d'améliorer la qualité de l'éducation, de favoriser l'accès à l'éducation, de lutter contre les inégalités et de promouvoir une gestion inclusive et communautaire. Ils abordent divers volets d'intervention, de la scolarisation des filles à la réintégration des enfants non scolarisés, en passant par le suivi des actes d'état civil, démontrant ainsi leur rôle multifacette de l'implication des familles et de la communauté dans l'amélioration de l'éducation à tous les niveaux.



Les COGES, en tant que mécanismes de gestion participative, intègrent divers acteurs de la communauté éducative, tels que les parents d'élèves, les enseignants, les élèves et la communauté locale, avec le directeur d'école dans le rôle de secrétaire général du comité. Dans un premier temps, l'introduction des COGES s'est faite uniquement dans certaines écoles soutenues par l'UNICEF. C'est avec le décret n° 2019-039 du 1er mars 2019, adopté lors d'une réunion du conseil des ministres, que la création des COGES dans toutes les écoles de Mauritanie est devenue une obligation. Cette décision a étendu leur portée et leur influence, officialisant ainsi leur rôle dans la gestion des établissements scolaires à l'échelle nationale, ouvrant la voie à une transformation majeure dans le paysage éducatif. Il est ainsi officiellement créé auprès de chaque école publique un comité de supervision et de suivi regroupant l'administration territoriale, les communes, les parents d'élèves et les représentants des élèves, avec pour objectif général de contribuer à améliorer la qualité des apprentissages, élargir l'accès, lutter contre les disparités et pour objectif spécifique d'assurer une gestion basée sur une approche participative hautement inclusive et communautaire.

Les COGES ont pour mission de :

- contribuer au suivi de l'assiduité et la régularité des présences des enseignants ;
- contribuer à l'organisation des activités de promotion de la scolarisation en général et de la scolarisation des filles en particulier ;
- participer à toutes les activités visant l'amélioration du cadre de vie global de l'école, la sécurisation des écoles et des élèves et celle de la qualité de leurs apprentissages ;
- participer à l'élaboration et l'exécution du plan d'action de l'école ;
- s'enquérir de la dotation de l'école en intrants, gérer les manuels et fournitures scolaires de l'école ;
- suivre et contribuer à la gestion et l'entretien des infrastructures et mobiliers de l'école ;
- suivre la gestion des vivres des écoles à cantines ;
- contribuer à l'amélioration de la santé et de l'hygiène en milieu scolaire.

Depuis 2019 et l'application progressive du décret, les COGES ont enregistré des succès encourageants dans les *wilayas* appuyées par la Banque mondiale avec le projet PASEB, tandis que dans les autres régions, leur fonctionnement est en deçà des attentes, certains COGES ayant même disparu.

Les interlocuteurs ont relevé une différence marquante entre les régions où les COGES fonctionnent efficacement et celles où ils peinent à s'implanter (bien que la mesure de cette différence ne soit pas claire) et encouragent un effort pour reproduire sur l'ensemble du territoire national les efforts des COGES les plus efficaces, d'autant plus que la Direction de l'Enseignement Fondamental envisage de déléguer à l'ensemble des COGES des responsabilités cruciales telles que la sécurité des écoles et la distribution des manuels scolaires. Il vaut la peine de noter que dans les régions soutenues par la Banque mondiale, ces responsabilités sont déjà gérées avec succès par les COGES.

Une plus grande visibilité pourrait également être donnée à l'ampleur des activités entreprises par les COGES pour promouvoir leur développement et améliorer leur efficacité sur l'ensemble du territoire national.

Ces comités ont démontré pouvoir jouer un rôle crucial dans le développement des écoles, permettant aux communautés de se réapproprier leur établissement éducatif, ce qui transcende la simple perception de l'école comme une entité extérieure à leur environnement. Cette transition vers une gouvernance participative au sein des écoles représente un pas significatif vers une éducation inclusive et adaptée aux besoins des communautés locales. Cependant, des mesures supplémentaires sont nécessaires pour renforcer les COGES dans les régions où leur performance est en deçà des attentes afin de favoriser leur autonomie et leur impact positif sur l'éducation sur une échelle nationale.

2.6 Financement

Financement domestique

L'évolution des dépenses en éducation sur la période 2015-23 présente une stabilité remarquable, représentant environ 20 % du total des dépenses du gouvernement. Mise en regard de l'économie du pays, les dépenses en éducation sont demeurées relativement constantes entre 2015 et 2021, fluctuant entre 3 % et 3,4 % du produit intérieur brut (PIB). Toutefois, à partir de



2022, une augmentation significative est apparue, avec la dépense en éducation dépassant les 4 % du PIB au cours de ces deux années.

D'après le RESEN, en 2021, le budget de l'éducation est réparti de manière significativement différente par rapport à 2015, la part de l'enseignement fondamental et secondaire baissant au profit de l'enseignement supérieur. L'enseignement fondamental, bien que demeurant la plus grande part, a vu sa part réduite de 43 % à 35 %. L'enseignement supérieur a augmenté sa part de 12 % à 17,6 %, tandis que le secondaire a connu une légère réduction, passant de 21 % à 18 %. La part la plus notable d'augmentation concerne les dépenses administratives, qui représentent désormais 27 % des dépenses totales de fonctionnement. Cette structure intra-sectorielle de dépenses induit des problèmes d'équité dans l'utilisation des ressources publiques. En effet, le coût par élève augmente à mesure que le niveau d'éducation progresse, car peu d'enfants atteignent les niveaux les plus élevés. Un étudiant du lycée coûte trois fois plus cher qu'un élève du primaire, tandis qu'un étudiant de l'enseignement supérieur coûte 7,9 fois plus cher.

La composition des dépenses courantes a montré des changements significatifs en 2021. Les dépenses liées aux traitements et salaires, bien que demeurant prédominantes au cours des quatre années examinées dans le RESEN, ont réduit leur part de 85 % en 2018 à 76 % en 2021. En parallèle, les dépenses consacrées aux biens et services, qui représentaient environ 10 % des dépenses, ont augmenté pour atteindre 16 % en 2021. En ce qui concerne les dépenses liées aux subventions et aux transferts, leur part a varié entre 6 % en 2018 et 9 % en 2016, avant de se stabiliser à 7 % en 2020 et 2021. Hors administration centrale, en revanche, les traitements et salaires représentent 93 % et 94 % des dépenses pour les niveaux fondamental et secondaire respectivement.

Tableau 3. Répartition du budget du MENRSE (hors subventions et transferts) en 2021

Type de dépense	Volume (MRU)	% du total	% du type de dépenses	% du niveau
Traitements pour l'administration générale	1 706 467 444	24%	28%	77%
Traitements pour le fondamental	3 142 997 139	45%	51%	93%
Traitements pour le secondaire	1 337 877 860	19%	22%	94%
Total traitements	6 187 342 443	88%	100%	-
Biens et services pour l'administration générale	513 834 548	7%	61%	23%
Biens et services pour le fondamental	250 984 991	4%	30%	7%
Biens et services pour le secondaire	81 825 353	1%	10%	6%
Total biens et services	846 644 892	12%	100%	-
Total	7 033 987 335	100%		

Source : RESEN 2023 d'après Loi de finances rectificative 2021 et calcul des auteurs.

Pour ce qui concerne les salaires, les enseignants reçoivent une rémunération mensuelle totale allant de 11 485 MRU pour un instituteur adjoint à 17 924 MRU pour un professeur de l'enseignement secondaire, ce qui équivaut à environ 1,6 à 2,5 fois le PIB par habitant (**Tableau 4**). La grande majorité des enseignants (les instituteurs et les professeurs de collège, qui représentent 77 % du corps enseignant total de l'enseignement général et ont une rémunération très proche en moyenne) reçoit une rémunération d'environ 1,9 fois le PIB par habitant.

Tableau 4. Rémunération des enseignants en 2021

	Effectif	Rémunération mensuelle totale MRU	Rémunération moyenne (primes mensuelles comprises) MRU	Rémunération annuelle en % du PIB/habitant
Instituteurs adjoints	3 077	35 338 965	11 485	1.6
Instituteurs	14 234	189 657 234	13 324	1.9
Professeur de collège	4 048	54 119 717	13 369	1.9
Professeur enseignement secondaire	2 324	41 654 291	17 924	2.5
Total	23 683	320 770 207	13 544	1.9

Sources : RESEN 2023 et calculs des auteurs.



Financement externe

Le secteur de l'éducation est dans une très large mesure financé par l'État : avec un total de 33 millions USD décaissés en 2021 (**Tableau 5**), l'aide publique au développement reste très inférieure, comme dans la plupart des pays, aux 195 millions USD du budget du MENRSE la même année. Cependant, compte tenu de la faible marge de manœuvre budgétaire du MENRSE une fois les salaires payés, l'aide extérieure en éducation est un outil utile pour la mise en œuvre des réformes envisagées pour le secteur, dans la mesure où les programmes partenaires au développement sont alignés avec les priorités du gouvernement.

Un nombre important de partenaires interviennent dans le secteur de l'éducation, dont certains à travers des programmes multisectoriels ou d'appui budgétaire général. C'est notamment le cas de l'Union européenne avec son Programme d'Appui au Développement Humain en Mauritanie (10,5 millions USD sur 2022-27), qui pour le secteur éducatif se concentre sur les manuels scolaires, la formation des enseignants et l'appui au pilotage, à la gestion et à la déconcentration. La Banque mondiale, avec son projet SWEDD (Sahel Women's Empowerment and Demographic Dividend), appuie également l'accès à l'éducation secondaire des filles.

D'autres partenaires interviennent spécifiquement sur le secteur éducation. Le plus gros financement spécifiquement dédié au système éducatif mauritanien est celui du Partenariat Mondial pour l'Éducation (PME), porté par la Banque mondiale, qui prévoit 52 millions USD sur la période 2020-25, articulés autour de trois composantes visant à (i) transformer la gestion des enseignants à l'aide de cadres de redevabilité et des nouvelles technologies ; (ii) améliorer la prestation des services d'éducation dans des régions cibles ; et (iii) renforcer la gestion du secteur de l'éducation.

Un programme de la Banque Islamique de Développement intitulé « Projet MST Renforcement de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques, des sciences et des technologies », sous la forme d'un prêt de 12 millions USD sur 2022-26, prévoit : (i) d'améliorer les qualifications des enseignants et des inspecteurs des cycles secondaires ; (ii) de renforcer de l'expérimentation de l'enseignement et de l'apprentissage ; et (iii) de soutenir des projets scolaires innovants.

Le programme C2D 4 (Contrat Désendettement Développement) de l'Agence Française de Développement, prévu pour 6 millions EUR sur 2018-25 sous forme d'appui budgétaire sectoriel, se concentre sur (i) l'amélioration et la qualité de l'enseignement fondamental et secondaire à travers la formation d'instituteurs et de professeurs au bilinguisme ; (ii) l'amélioration de la qualité de l'enseignement des sciences ; (iii) le développement de l'offre d'enseignement secondaire pour réduire les inégalités géographiques et de genre ; et (iv) le renforcement des capacités de pilotage du secteur et de gestion des ressources humaines au niveau central et déconcentré. L'UNICEF met également en œuvre trois programmes respectivement d'appui à l'éducation de base (y compris l'enseignement à distance), de promotion de l'enseignement originel et de l'insertion des enfants en dehors de l'école, et de promotion de l'enseignement préscolaire.

Enfin, certains appuis se font par des partenaires non traditionnels pour l'éducation, comme le département de l'agriculture des États-Unis, dont le projet « L'avenir nous appartient » vise à améliorer l'assiduité et les apprentissage des élèves, ou par des projets de développement de l'emploi ou de l'économie, comme le programme Promopêche de l'Union européenne, qui inclut des appuis à la formation professionnelle dans le secteur de la pêche et à l'éducation à l'environnement dans les écoles et collèges.

Cet aperçu non exhaustif des projets et financements témoigne de l'engagement des partenaires internationaux en faveur de l'amélioration du système éducatif en Mauritanie, priorisant pour la plupart l'enseignement fondamental et secondaire, et avec des objectifs alignés aux priorités du secteur, allant de l'accès à la qualité de l'enseignement et à la gestion efficace du système et des ressources. Un tableau plus exhaustif et détaillé des appuis au secteur éducatif mauritanien est inclus en Annexe 3.

Tableau 5. Aide au développement, décaissements nets, 2019-2021, millions de USD de 2021

Secteur	2019	2020	2021
Éducation, total	38.4	28.0	33.2
Éducation, niveau non spécifié	6.3	1.8	6.3
Éducation de base	7.4	9.8	10.5
Éducation secondaire	16.7	7.8	10.6
Éducation post-secondaire	8.1	8.6	5.8

Source : OCDE, Système de notification des pays créanciers.



3. Analyse de l’alignement curriculaire et résultats de l’enquête de terrain

L’analyse de l’alignement des politiques d’apprentissage fondamental nécessite une connaissance des domaines et des concepts d’apprentissage, une méthode d’analyse cohérente, ainsi qu’un aperçu de tous les niveaux de mise en œuvre du programme, depuis le programme prévu jusqu’à sa mise en œuvre dans la salle de classe. La série Pleins feux a été réalisée à l’aide d’un outil conçu à cet effet, ce qui a permis d’assurer la rigueur et la cohérence de la cartographie dans tous les pays participant à la série. Le programme scolaire mauritanien a été analysé à l’aide de cet outil, et le degré d’intégration du programme dans les manuels de l’élève et le guide de l’enseignant (programme d’études mis en œuvre), ainsi que dans les évaluations nationales de l’apprentissage (programme d’études évalué) a été systématiquement cartographié afin de mieux comprendre l’alignement de ces différents éléments.

3.1 Évaluation de l’alignement curriculaire en 4ème année

L’analyse du programme national a permis d’identifier un total de 38 compétences en mathématiques que les élèves mauritaniens de 4ème année doivent acquérir. Ces compétences ont ensuite été comparées à celles présentées dans le CMC. Il convient de préciser ici que nous avons dû décliner les compétences du programme et du CMC afin de faciliter l’analyse. Par exemple, additionner et soustraire des fractions propres a été décliné en deux compétences : additionner des fractions propres et soustraire des fractions propres – pour les programmes nationaux aussi bien que pour le CMC. Pour cette raison, le nombre de compétences dans les rapports dépasse le nombre de compétences dans les programmes pour le niveau en question. De même pour le CMC.

Cette comparaison révèle que le programme national est différent du CMC en termes de la proportion de compétences pour chaque domaine d’apprentissage (**Figure 11**). En effet, dans le domaine des nombres et opérations, une proportion similaire des deux cadres normatifs est dédiée à la représentation des nombres entiers. Cependant, le programme mauritanien insiste beaucoup plus sur la résolution d’opérations sur nombres entiers que le cadre mondial, alors qu’il a moins recours à la résolution de problèmes réels impliquant ces nombres. Par ailleurs, il n’aborde pas du tout les fractions, que ce soit en termes d’identification, de résolution d’opération ou d’application à des problèmes réels, ce que prévoit le CMC.

Le programme national mauritanien ne couvre pas du tout les domaines des statistiques et probabilités ni de l’algèbre, qui sont prévus dans le CMC pour ce niveau. Une plus grande proportion du programme est ainsi dédiée au domaine des mesures, les compétences prévues dans le CMC sont couvertes, à l’exception de la résolution de problèmes impliquant le temps, (mesure) et la description de la position et de l’orientation d’objets dans l’espace (géométrie). D’autre part, le programme d’études aborde la construction de figures en deux ou trois dimensions, alors que cette compétence n’est pas présente dans le CMC.

Ainsi, sur les 38 compétences du programme national mauritanien pour la 4ème année, il y a un alignement complet avec le CMC sur 21 d’entre elles et un alignement partiel avec le CMC sur 9 autres compétences (**Figure 12**). Les huit dernières compétences du programme national ne figurent pas dans le CMC.

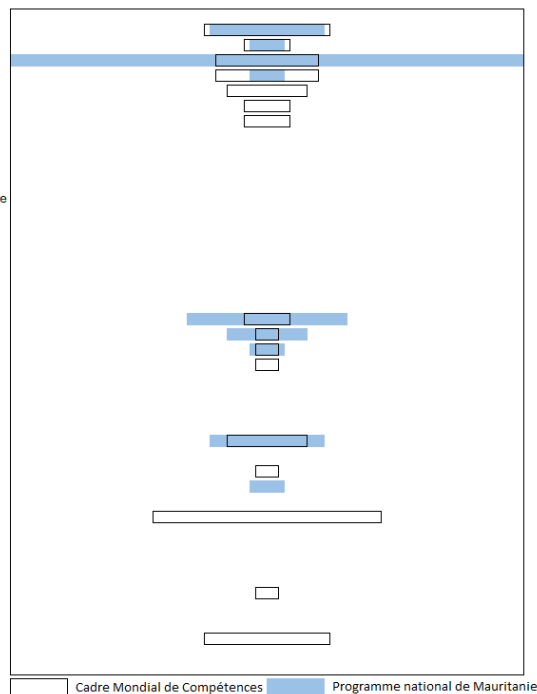
En termes de temporalité, sur les 28 compétences du programme national pour lesquelles il y a un alignement complet ou partiel, 15 correspondent bien à des compétences de 4ème année dans le CMC ; 9 compétences sont acquises plus tard dans le programme national, soit en 5ème et en 6ème année. Enfin, quatre compétences concernant identifier et nommer les figures régulières ainsi que l’addition et la soustraction dans les limites de 100, sont acquises plus tôt.

Ainsi, pour ces compétences, le programme national est beaucoup plus ambitieux que le CMC. Si les élèves réussissent bien ces compétences en 4ème année en Mauritanie, il n’y a pas de souci. Si, pourtant, les évaluations nationales et régionales indiquent que les élèves éprouvent de la difficulté à maîtriser ces compétences, il y a peut-être lieu de repenser la séquence d’apprentissage – ou au moins de consulter les recherches sur le développement cognitif des élèves en mathématiques afin de déterminer à quel moment dans leur parcours scolaire la majorité des élèves seront en mesure de maîtriser les concepts.



FIGURE 11. DISTRIBUTION DES COMPETENCES DE 4EME ANNEE DANS LE CURRICULUM ET LE CMC

- Nombres et opérations sur les nombres**
- N.1.1 Identifier et compter des nombres entiers, et identifier leur grandeur relative
 - N.1.2 Représenter des nombres entiers de manière équivalente
 - N.1.3 Résoudre des opérations utilisant des nombres entiers
 - N.1.4 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des nombres entiers
 - N.2.1 Identifier et représenter des fractions à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier leur grandeur relative
 - N.2.2 Résoudre des opérations utilisant des fractions
 - N.2.3 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des fractions
 - N.3.1 Identifier et représenter des décimales à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier la grandeur relative
 - N.3.2 Représenter les nombres décimaux de manière équivalente (y compris sous forme de fractions et de pourcentages)
 - N.3.3 Résoudre des opérations à l'aide de nombres décimaux
 - N.3.4 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des nombres décimaux
 - N.4.1 Identifier et représenter des nombres entiers à l'aide d'objets, d'images ou de symboles, et identifier la magnitude relative
 - N.4.2 Résoudre des opérations utilisant des nombres entiers
 - N.4.3 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des nombres entiers
 - N.5.1 Identifier et représenter des quantités à l'aide d'exposants et de racines, et identifier la magnitude relative
 - N.5.2 Résoudre des opérations impliquant des exposants et des racines
 - N.6.1 Résoudre des opérations impliquant des entiers, des fractions, des décimales, des pourcentages et des exposants
- Mesures**
- M.1.1 Utiliser des unités standard et non standard pour mesurer, comparer et ordonner
 - M.1.2 Résoudre des problèmes impliquant des mesures
 - M.2.1 Indiquer l'heure
 - M.2.2 Résoudre des problèmes liés à l'heure
 - M.3.1 Utiliser différentes unités monétaires pour calculer des montants
- Géométrie**
- G.1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures
 - G.2.1 Composer et décomposer des formes et des figures
 - G.3.1 Décrire la position et la direction des objets dans l'espace
 - G.4.1 Constructions des figures à deux et à trois dimensions
- Statistiques et probabilités**
- S.1.1 Extraire et interpréter des données présentées dans des affichages
 - S.1.2 Calculer et interpréter la tendance centrale
 - S.2.1 Décrire la probabilité d'événements de différentes manières
 - S.2.2 Identifier les permutations et les combinaisons
- Algèbre**
- A.1.1 Reconnaître, décrire, étendre et générer des régularités
 - A.2.1 Évaluer, modéliser et calculer avec des expressions
 - A.3.1 Résoudre des problèmes impliquant des variations (proportion, proportion et pourcentages)
 - A.3.2 Démontrer une compréhension de l'équivalence
 - A.3.3 Résoudre des équations et des inéquations
 - A.3.4 Interpréter et évaluer des fonctions



Note : Le sous-concept G.4.1 n'est pas présent dans le CMC.

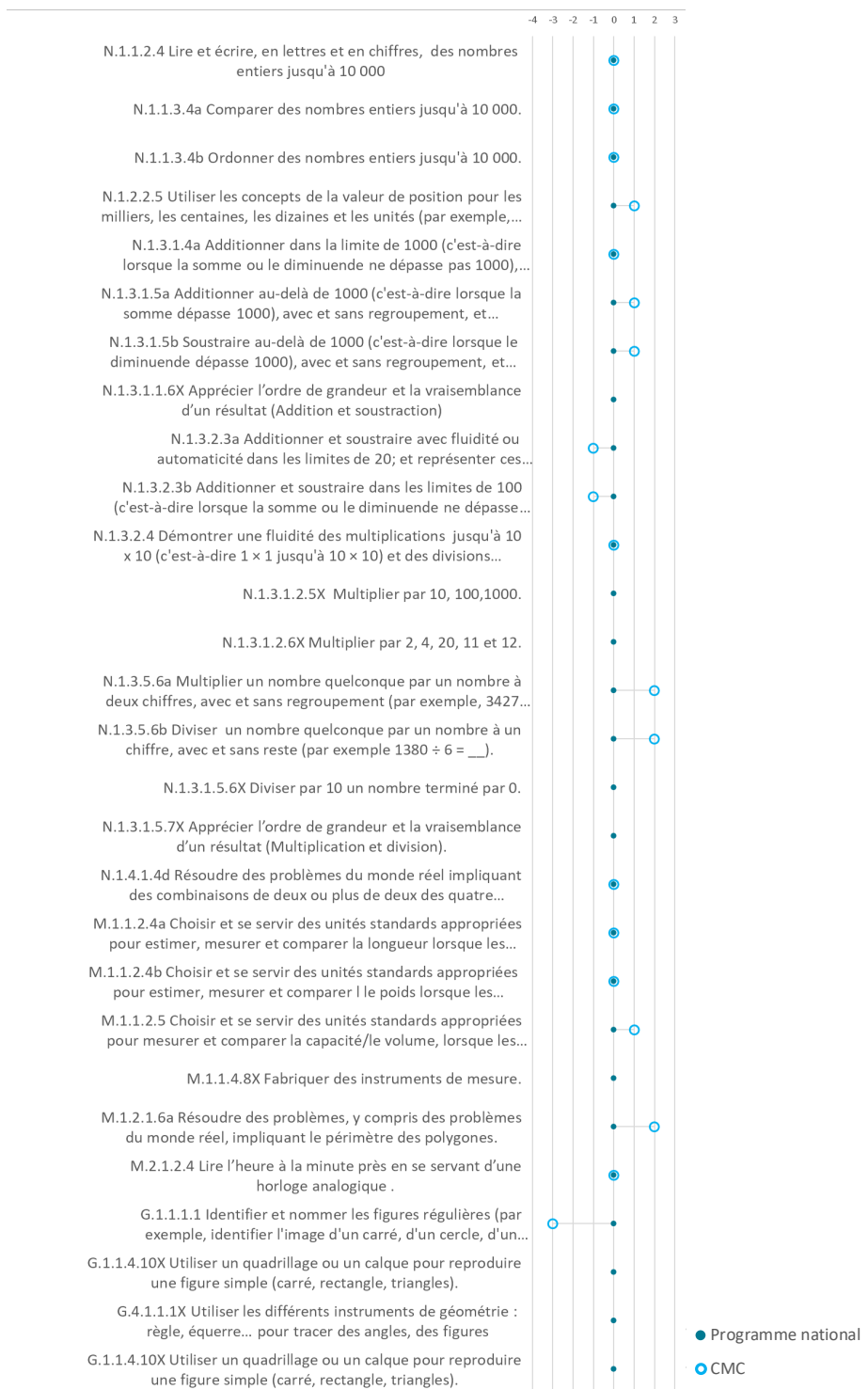
FIGURE 12. ALIGNEMENT DU PROGRAMME NATIONAL DE 4EME ANNEE AUX CONCEPTS DU CMC



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.



FIGURE 13. COMPARAISON DES ANNEES AUXQUELLES CHAQUE COMPETENCE MINIMALE DU PROGRAMME NATIONAL DE 4EME ANNEE EST SUPPOSEE ETRE ACQUISE DANS LE CMC



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.



Analyse de l'alignement des compétences à acquérir

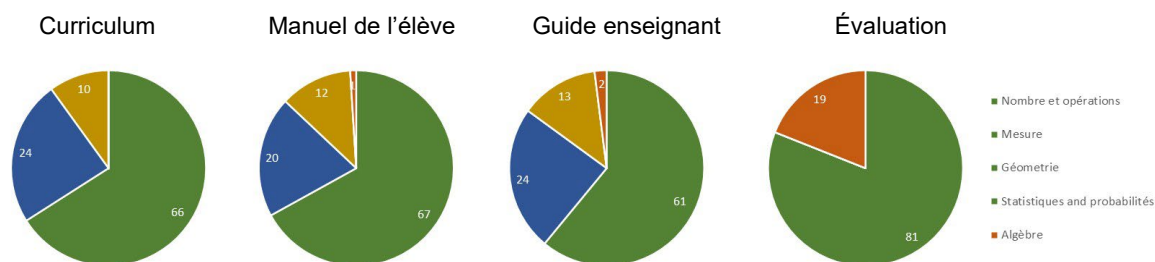
Comme vu précédemment, une grande partie des compétences à acquérir en 4ème année comme prévu dans le programme national est consacrée aux nombres et aux opérations numériques (66 %), alors qu'un autre quart est dédié aux mesures et une plus petite partie (10 %) est consacrée à la géométrie.

L'analyse de l'alignement curriculaire révèle une très bonne correspondance entre le contenu des manuels scolaires et du guide de l'enseignant et le programme national. Les trois domaines du programme y sont bien représentés, et la proportion des compétences couvertes est remarquablement similaire : un tiers environ de compétences en nombres et opérations numériques, 20-24 % en mesure et 10-13 % en géométrie.

L'analyse révèle cependant un manque d'alignement entre ces trois premiers éléments curriculaires et l'évaluation. En effet, si une grande partie des compétences évaluées concernent les nombres et les opérations numériques, cette proportion est plus importante que dans le programme et le manuel, au détriment de la mesure et de la géométrie, qui ne sont pas évaluées. En outre, l'évaluation inclut l'algèbre, qui n'est pas présent dans le curriculum et à peine évoqué dans les manuels des élèves et les guides des enseignants (**Figure 14**).

Il faut cependant rappeler que l'évaluation examinée pour la 4ème année est l'enquête SDI, mise en place en partenariat avec la Banque mondiale, et qui ne constitue donc pas une évaluation nationale à proprement parler, puisqu'elle a également vocation à garantir un certain niveau de comparabilité internationale.

FIGURE 14. DISTRIBUTION DES COMPETENCES COUVERTES DANS LE CURRICULUM NATIONAL DE 4EME ANNEE, LE MANUEL DE L'ELEVE ET L'EVALUATION, PAR DOMAINE (%)



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

Contenu de l'évaluation

Pour mieux comprendre ce manque d'alignement, un examen des compétences évaluées en 4ème année par rapport à celles enseignées à travers le cycle met en évidence une concentration de l'évaluation nationale (à hauteur de 60 % des items) sur des compétences acquises en 3ème année d'après le curriculum (**Figure 15**). Seuls 19 % sur des éléments évalués correspondent au curriculum de la 4ème année, et 19 % encore à des compétences devant être acquises durant les deux premières années du fondamental.

Ainsi, seul un cinquième des compétences évaluées (et du score à l'évaluation) en 4ème année est basé sur les compétences attendues des élèves à ce niveau, le reste se focalisant sur les acquis des années précédentes. Si cela peut permettre, à travers un examen détaillé des items, de mieux saisir le niveau d'acquisition des compétences des élèves sur la première partie du fondamental, cela signifie également que les scores totaux, individuels ou nationaux, ne représentent pas réellement l'atteinte des acquis attendus des élèves de 4ème année.

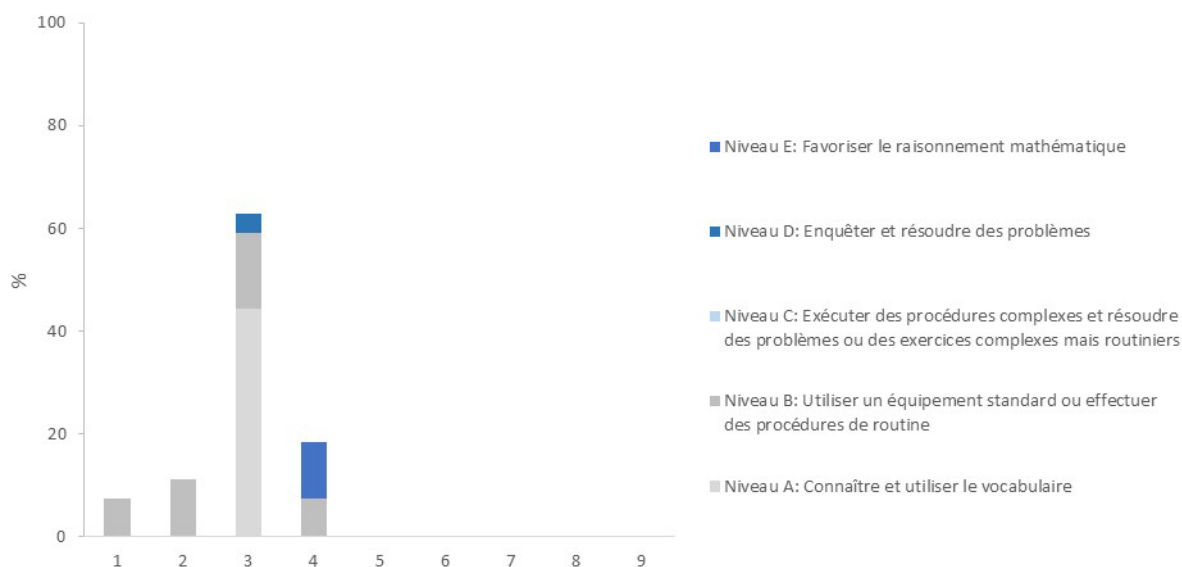
Par ailleurs, la majorité (44 %) des items d'évaluation (et la grande majorité des items correspondant à la 3ème année) correspondent au premier niveau cognitif⁷ (A), lié à la connaissance et à l'utilisation du vocabulaire (et cette évaluation de la connaissance du vocabulaire ne concerne que les éléments de la 3ème année). Le deuxième niveau cognitif (B), concernant

⁷ Il existe plusieurs façons de coder les niveaux de difficulté cognitive, la méthodologie de cartographie Pleins feux utilise les catégories développées pour coder le niveau de difficulté dans l'évaluation internationale de l'apprentissage à grande échelle TIMSS (Valverde et al., 2002) (voir Annexe 5).



l'utilisation d'outils standard pour effectuer des activités de routine ou résoudre des problèmes ou exercices routiniers, est évalué à travers les quatre années de programme couvertes par l'évaluation, représentant 40 % des items. Le niveau cognitif C, qui porte sur l'exécution de procédures routinières mais complexes et la résolution de problèmes complexes mais routiniers, n'est pas pris en compte dans l'évaluation. Enfin, les niveaux cognitifs D et E, respectivement liés à l'investigation et à la résolution de problèmes non routiniers et à l'encouragement du raisonnement mathématique, représentent seulement 11 % et moins de 4 % des items évalués.

FIGURE 15. DISTRIBUTION DES ITEMS EVALUES EN 4EME ANNEE PAR NIVEAU COGNITIF ET ANNEE D'ACQUISITION SELON LE CURRICULUM



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

Le manuel des élèves

En ce qui concerne les concepts couverts par le manuel de l'élève en 4^{ème} année, on constate une importance très marquée accordée aux nombres et aux opérations sur les nombres (soit 57 % des blocs)⁸ (Figure 11). On constate également que ces blocs sont intégralement dédiés au concept des nombres entiers, puisque les fractions ne sont pas couvertes par le programme, et que les activités proposées dans le manuel exigent l'utilisation des niveaux cognitifs A, B et C (Figure 16). Nous avons déjà noté que le niveau C, qui porte sur l'exécution de procédures complexes et la résolution de problèmes complexes mais routiniers, n'est pas pris en compte dans l'évaluation de 4^{ème} année, mais il représente la vaste majorité des blocs d'apprentissage dans le manuel de l'élève en 4^{ème} année, en particulier en ce qui concerne le concept de nombres entiers, mais aussi pour les domaines des mesures (notamment les concepts liés à la longueur, le poids, le volume, la surface et le périmètre) et de la géométrie (concept des propriétés des formes et figures).

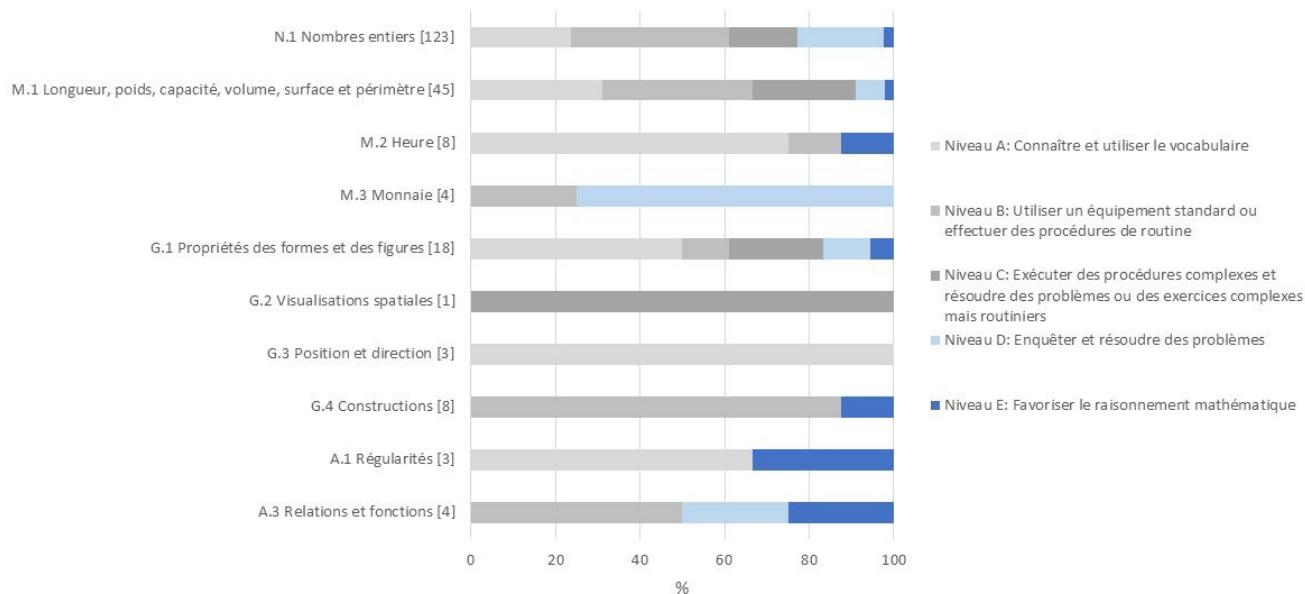
En ce qui concerne l'approche pédagogique des différents blocs du manuel, par type d'activité, la plupart des sujets sont principalement abordés à travers des exercices et des problèmes (Figure 17), laissant peu de place à l'explication narrative ou visuelle, et encore moins à des exemples, des activités d'apprentissage. Les sujets de l'heure et de la monnaie (mesure), de la position et de la direction (géométrie), et des régularités (algèbres) sont exclusivement traités avec des exercices et des problèmes. Une petite partie narrative est incluse pour aborder trois concepts, les nombres entiers, les mesures (autres que

⁸ La méthodologie de la cartographie Pleins feux adopte la méthodologie TIMSS (voir Valverde et al., 2002) pour identifier, pour chaque bloc, ce que les élèves doivent faire pour terminer l'activité (voir Annexe 5).



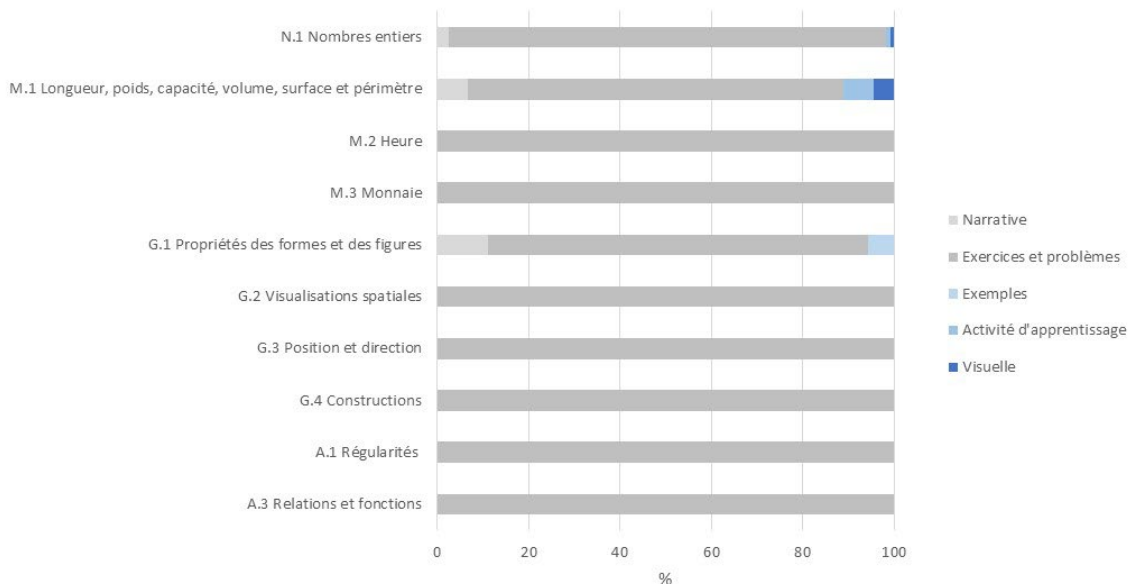
l'heure et la monnaie), et les propriétés des formes et figures. Ces trois concepts sont également les seuls pour lesquels des visuels, des activités d'apprentissage et des exemples sont utilisés, pour un total de 4 % seulement des blocs.

FIGURE 16. DISTRIBUTION DES BLOCS DU MANUEL DE 4EME SELON LA DEMANDE COGNITIVE PAR CONCEPT



Note : Le nombre de blocs par concept est indiqué entre parenthèses.
Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

FIGURE 17. DISTRIBUTION DES BLOCS DU MANUEL DE 4EME PAR TYPE D'ACTIVITE, PAR CONCEPT



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

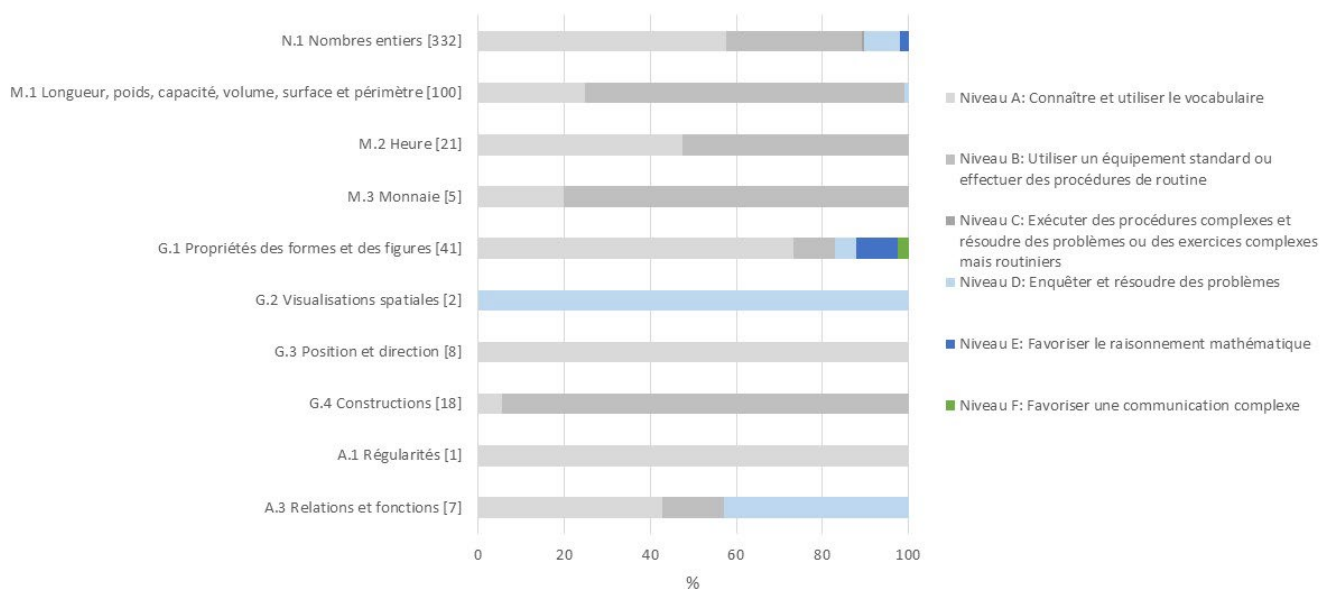


Le manuel donne ainsi peu d'explications aux élèves, sous la forme de texte narratif, d'explication visuelle ou d'exemples, ce qui laisse croire qu'il revient à l'enseignant de fournir ces explications. L'élève aura de la difficulté à faire de l'auto-apprentissage en se servant uniquement du manuel. Aussi, les blocs d'explication visuelle (graphique) et d'exemples travaillés sont les plus accessibles pour les élèves qui n'ont pas une bonne maîtrise de la lecture ou de la langue française. Le fait qu'il y ait peu de blocs de ce genre dans le manuel peut être problématique pour ces élèves - ils ne pourront pas facilement accéder aux informations qu'il leur faut pour avancer. De plus, étant donné la faible disponibilité (actuelle, historique et probablement future) des manuels, on ne s'attend peut-être pas à ce que les élèves fassent beaucoup d'auto-apprentissage.

Le guide de l'enseignant

Le guide de l'enseignant permet, outre d'accompagner l'élève dans son apprentissage avec le manuel, d'insister sur certains aspects en classe, d'aborder des notions supplémentaires connexes, de proposer des perspectives nouvelles sur les sujets abordés. Ces blocs supplémentaires sont, pour la 4ème année, essentiellement dédiés au vocabulaire et à l'utilisation des outils standards et procédures routinières (niveaux cognitifs A et B), à l'exception notable de la visualisation spatiale (géométrie) et des relations et fonctions (algèbre) pour lesquelles un niveau cognitif beaucoup plus élevé (D : investigation et résolution de problème) est amené à travers le guide (**Figure 18**).

FIGURE 18. DISTRIBUTION DES BLOCS DU GUIDE DE 4EME ANNEE SELON LA DEMANDE COGNITIVE, PAR CONCEPT



Note : Le nombre de blocs par concept est indiqué entre parenthèses.

Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

3.2 Évaluation de l'alignement curriculaire en 6ème année

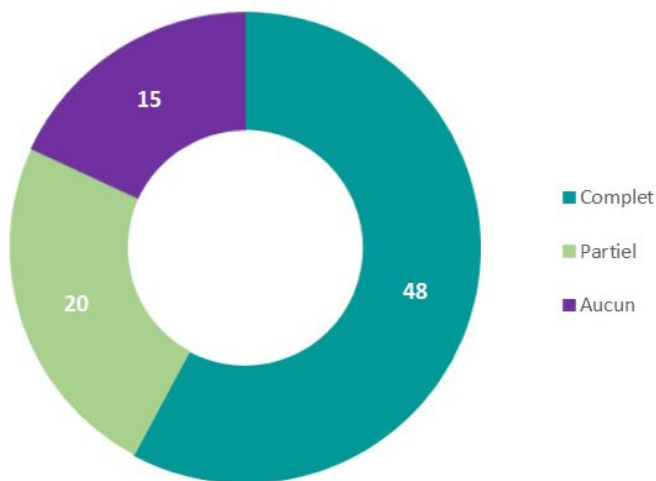
Pour la 6ème année, 83 compétences ont été identifiées dans le programme national. La comparaison entre le CMC et le curriculum national met en évidence un alignement complet sur 48 de ces compétences et un alignement partiel sur 20 compétences. Cependant, les 15 autres compétences du curriculum national ne figurent pas dans le CMC (Figure 19).

L'essentiel des compétences définies dans le CMC dans le domaine des nombres et opérations sur les nombres sont couvertes dans le programme national, délaissant cependant la représentation des nombres entiers et des nombres décimaux de manière équivalente, par exemple (**Figure 20**). On note encore une fois l'absence ou la faible présence de résolution de problèmes



réels, que ce soit en lien avec les fractions ou les décimales. Dans le domaine des mesures, le programme national donne une plus grande aux mesures, dédiant une plus grande partie des compétences à acquérir aux mêmes sous-concepts prévus dans le CMC. Quant à la géométrie, les sous-concepts de composition et décomposition des figures, ainsi que la position et l'orientation des objets dans l'espace, prévus par le CMC, ne sont pas du tout abordés dans le curriculum national. À l'inverse, le programme mauritanien traite la construction de figures géométriques, bien que cela ne soit pas prévu dans le CMC pour ce niveau. Un désalignement important se manifeste dans le domaine de la statistique et de la probabilité, absents du programme national mauritanien alors qu'ils font partie du programme de 6ème du CMC. En algèbre enfin, le programme mauritanien se concentre sur la résolution des problèmes de variation (ratio, proportion et pourcentage) et la résolution d'équations, mais ne couvre pas les régularités et l'équivalence.

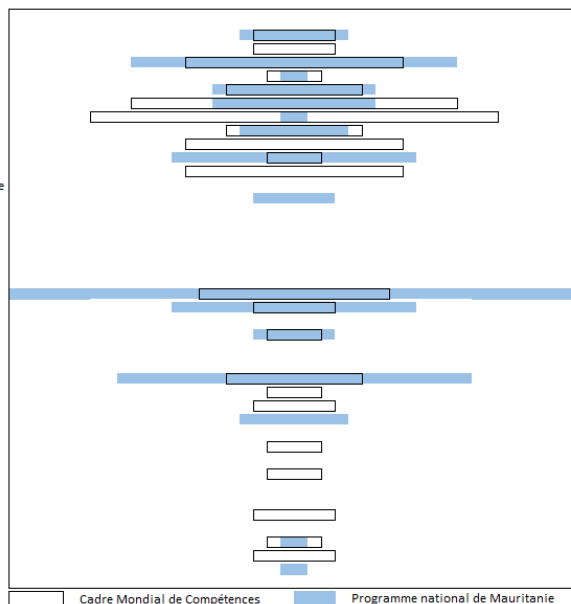
FIGURE 19. ALIGNEMENT DU PROGRAMME NATIONAL DE 6EME ANNEE AUX CONCEPTS DU CMC



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

FIGURE 20. DISTRIBUTION DES COMPETENCES DE 6EME ANNEE DANS LE CURRICULUM ET LE CMC

- Nombres et opérations sur les nombres**
 N.1.1 Identifier et compter des nombres entiers, et identifier leur grandeur relative
 N.1.2 Représenter des nombres entiers de manière équivalente
 N.1.3 Résoudre des opérations utilisant des nombres entiers
 N.1.4 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des nombres entiers
 N.2.1 Identifier et représenter des fractions à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier leur grandeur relative
 N.2.2 Résoudre des opérations utilisant des fractions
 N.2.3 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des fractions
 N.3.1 Identifier et représenter des décimales à l'aide d'objets, d'images et de symboles, et identifier la grandeur relative
 N.3.2 Représenter les nombres décimaux de manière équivalente (y compris sous forme de fractions et de pourcentages)
 N.3.3 Résoudre des opérations à l'aide de nombres décimaux
 N.3.4 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des nombres décimaux
 N.4.1 Identifier et représenter des nombres entiers à l'aide d'objets, d'images ou de symboles, et identifier la magnitude relative
 N.4.2 Résoudre des opérations utilisant des nombres entiers
 N.4.3 Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des nombres entiers
 N.5.1 Identifier et représenter des quantités à l'aide d'exposants et de racines, et identifier la magnitude relative
 N.5.2 Résoudre des opérations impliquant des exposants et des racines
 N.6.1 Résoudre des opérations impliquant des entiers, des fractions, des décimales, des pourcentages et des exposants
- Mesures**
 M.1.1 Utiliser des unités standard et non standard pour mesurer, comparer et ordonner
 M.1.2 Résoudre des problèmes impliquant des mesures
 M.2.1 Indiquer l'heure
 M.2.2 Résoudre des problèmes impliquant le temps
 M.3.1 Utiliser différentes unités monétaires pour calculer des montants
- Géométrie**
 G.1.1 Reconnaître et décrire des formes et des figures
 G.2.1 Composer et décomposer des formes et des figures
 G.3.1 Décrire la position et la direction des objets dans l'espace
 G.4.1X Construire des figures géométriques
- Statistiques et probabilités**
 S.1.1 Extraire et interpréter des données présentées sur des écrans
 S.1.2 Calculer et interpréter la tendance centrale
 S.2.1 Décrire la probabilité d'événements de différentes manières
 S.2.2 Identifier les permutations et les combinaisons
- Algèbre**
 A.1.1 Reconnaître, décrire, étendre et générer des régularités
 A.2.1 Évaluer, modéliser et calculer avec des expressions
 A.3.1 Résoudre des problèmes impliquant des variations (rapport, proportion et pourcentage)
 A.3.2 Démontrer une compréhension de l'équivalence
 A.3.3 Résoudre des équations et des inéquations
 A.3.4 Interpréter et évaluer des fonctions



Note : Le sous-concept G.4.1 n'est pas présent dans le CMC.



FIGURE 21. COMPARAISON DES ANNEES AUXQUELLES CHAQUE COMPETENCE MINIMALE DU PROGRAMME NATIONAL DE 6EME ANNEE EST SUPPOSEE ETRE ACQUISE DANS LE CMC



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.



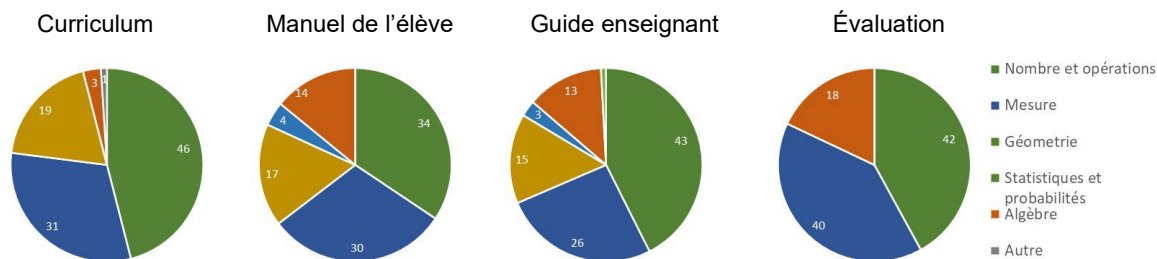
De plus, pour l'acquisition des compétences minimales, la comparaison entre le CMC et le curriculum révèle que la majorité de ces compétences sont acquises avec un décalage (en avance ou en retard) par rapport au CMC (**Figure 21**). Pour ce qui est des nombres et opérations, le programme mauritanien est aligné ou légèrement en retard par rapport au CMC sur les entiers et les fractions, alors qu'il est légèrement en avance sur les nombres décimaux. Sur les mesures, les compétences liées à la manipulation des unités sont abordées plus tard que dans le CMC, alors que la résolution de problèmes impliquant le calcul de circonférences ou de cercles par exemple sont abordés plus tôt. Enfin, les quelques compétences de géométrie et d'algèbre sont plutôt précoces dans le programme mauritanien par rapport au CMC. En réalité, un décalage d'un an (plus tard ou plus tôt) n'a que peu d'importance. En revanche, quand il s'agit d'un décalage de deux ans ou plus, surtout pour les concepts pour lesquels il y a une progression ou un développement linéaire bien établis, comme par exemple les opérations sur les nombres, il convient de réfléchir sur ces décalages et d'examiner si le programme est trop (ou pas assez) ambitieux par rapport au CMC.

Analyse de l'alignement des compétences à acquérir

Pour la 6ème année, on observe également un alignement partiel entre les éléments curriculaires, d'enseignement et d'évaluation (**Figure 22**). En ce qui concerne la partie curriculaire axée sur les nombres et opérations, un bon alignement est observé entre le curriculum, le guide des enseignants et l'évaluation, avec cependant une sous-représentation du domaine dans le manuel de l'élève, qui peut être compensée par l'utilisation par l'enseignant de son guide.

Le domaine des mesures est relativement bien représenté dans le manuel et le guide, par rapport au programme, mais une part beaucoup plus importante lui est dédiée dans l'évaluation. Ceci se fait au détriment de la géométrie, qui est le troisième domaine d'importance dans le programme, le manuel et le guide mais qui disparaît de l'évaluation. Les statistiques et probabilités n'apparaissent pas dans le programme, mais sont abordées à la fois dans le manuel et dans le guide enseignant⁹, alors qu'elles ne figurent pas dans l'évaluation. Enfin l'algèbre, très peu présent dans le programme, a une présence non négligeable à la fois dans les manuels, les guides et l'évaluation.

FIGURE 22. DISTRIBUTION DES COMPETENCES COUVERTES DANS LE CURRICULUM NATIONAL DE 6EME ANNEE, LE MANUEL DE L'ELEVE ET L'EVALUATION, PAR DOMAINE (%)



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

Contenu de l'évaluation

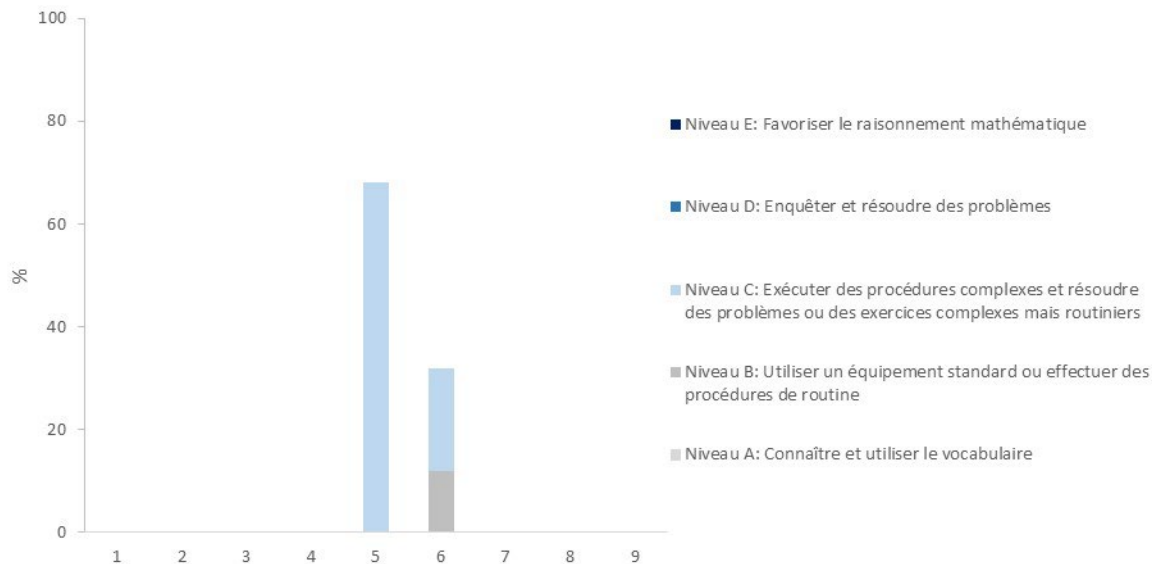
Parmi les raisons qui peuvent expliquer ce décalage entre programme et évaluation, on peut noter que l'évaluation repose à près de 70 % sur le programme de 5ème année et uniquement pour les 30 % restants sur le programme de 6ème année (**Figure 23**). Alors que l'examen de fin de fondamental est la seule évaluation véritable nationale pour ce cycle, et qu'il sert à valider le passage au cycle préparatoire, on pourrait s'attendre à un plus grand focus sur les compétences de 6ème année, qui constituent a priori le socle pour l'enseignement du cycle supérieur. Les compétences évaluées dans l'examen de 6ème année représentent 90 % des compétences pertinentes au niveau cognitif C, c'est-à-dire la résolution de problèmes simples mais routiniers ou d'exercices. Les niveaux D – investigation et résolution de problèmes, E – favorisant le raisonnement mathématique, et F – favorisant la communication complexe, ne sont pas du tout abordés dans l'examen. Une grande partie

⁹ L'explication la plus probable à cette situation est que les modifications au programme national n'ont pas encore été reflétées dans les manuels. Pour illustrer, la dernière révision du programme national a eu lieu en 2018 alors que les guides enseignants ont été produits depuis 2005. Une autre explication réside dans le fait que l'équipe qui travaille sur le programme national et l'équipe qui produit les manuels scolaires ne travaillent pas forcément ensemble.



des compétences de 6ème année évaluées sont du niveau cognitif B, correspondant à l'utilisation d'outils standards et à la réalisation de procédures routinières.

FIGURE 23. DISTRIBUTION DES ITEMS EVALUES EN 6EME ANNEE PAR NIVEAU COGNITIF ET ANNEE D'ACQUISITION SELON LE CURRICULUM



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

Le manuel de l'élève

Le manuel de l'élève de 6ème année présente une bonne progression cognitive sur l'essentiel des concepts abordés : sur les nombres, les mesures, la géométrie ou l'algèbre, les blocs du manuels couvrent le vocabulaire, l'utilisation des outils standards, les procédures ou problèmes complexes mais routiniers, la résolution de problèmes, allant jusqu'à la promotion de raisonnement mathématique et de communication complexe (**Figure 24**). Seule la monnaie n'est abordée qu'au niveau du vocabulaire, et les opérations sur les nombres se limitent à l'utilisation des outils standards et la réalisation de procédures routinières. Une partie importante de la visualisation dans l'espace est dédiée à l'investigation et à la résolution de problème, et l'intégration des compétences se fait en résolvant des problèmes complexes et en mobilisant le raisonnement mathématique.

Cependant, les blocs d'apprentissage supplémentaires dans le guide, dédiés à ces concepts, se situent aux niveaux cognitifs les plus bas, visant la connaissance du vocabulaire, l'utilisation d'outils standard et l'exécution de procédures routinières qui semblent être suffisamment abordées dans le manuel d'élève aussi (un numéro suffisant de blocs du manuel se situent dans ce niveau d'apprentissage pour ces concepts) (**Figure 25**). Sur les concepts des entiers et de l'heure, le guide implique également un niveau d'apprentissage qui intègre la résolution des problèmes (D), tandis que ce niveau n'est pas abordé dans le manuel de l'élève pour ces concepts. En termes d'approche pédagogique, la principale reste, comme en 4ème année, la pratique d'exercices et de problèmes, même si une part plus importante est dédiée en 6ème année au narratif, ainsi qu'aux exemples et aux activités d'apprentissages

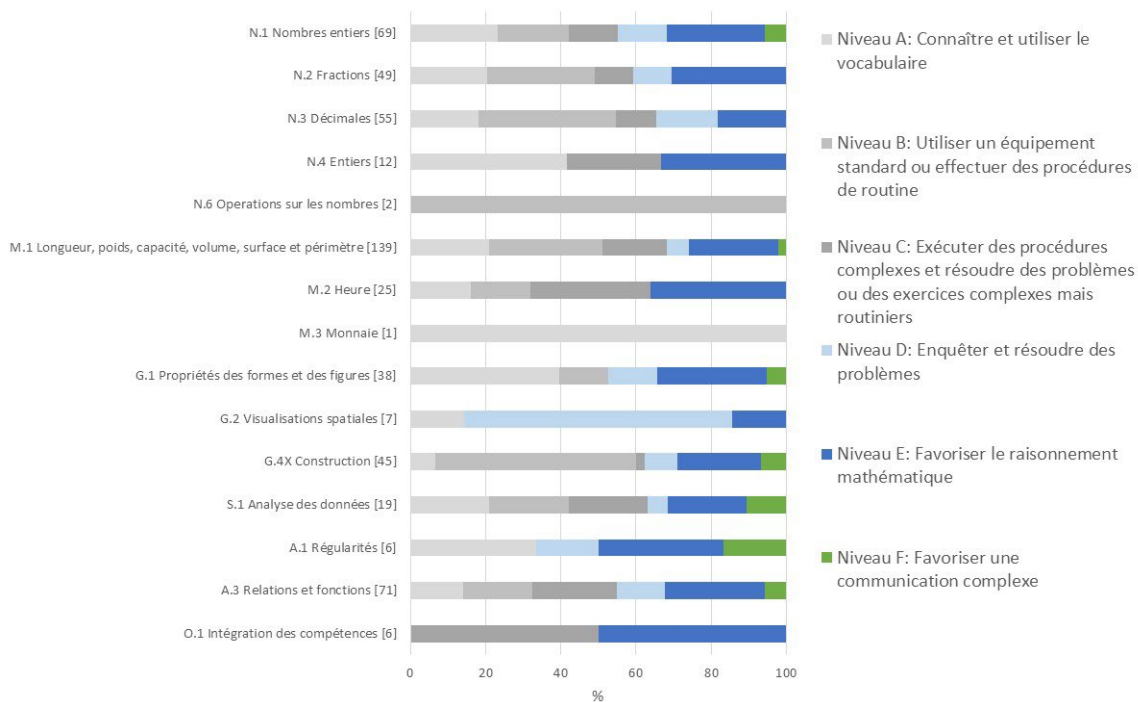
En comparaison avec la répartition des blocs en 4ème année (**Figure 26**), le manuel de 6ème année offre ainsi plus de supports d'auto-apprentissage et d'appuis à l'apprentissage (narratifs, exemples, activités ou visuels).

Le guide de l'enseignant

Si le guide de l'enseignant est bien aligné avec le manuel de l'élève, les blocs supplémentaires qu'il présente sont essentiellement dédiés au vocabulaire et aux outils standards, encourageant les enseignants à renforcer les acquis basiques plutôt qu'à explorer plus avant les concepts déjà abordés par le manuel (**Figure 27**).

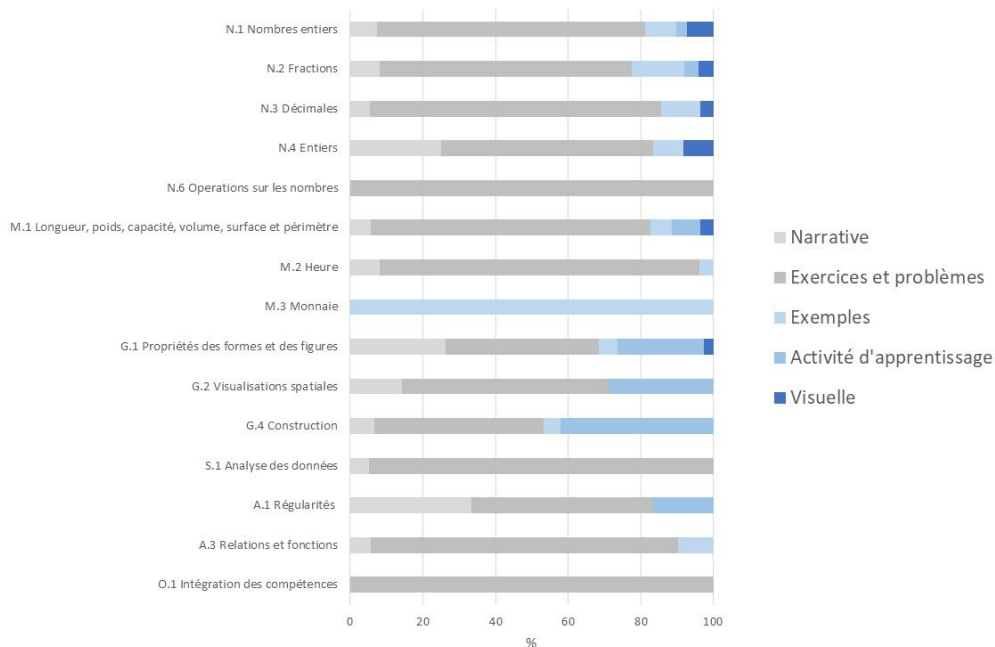


FIGURE 24. DISTRIBUTION DES BLOCS DU MANUEL DE 6EME SELON LA DEMANDE COGNITIVE PAR CONCEPT



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

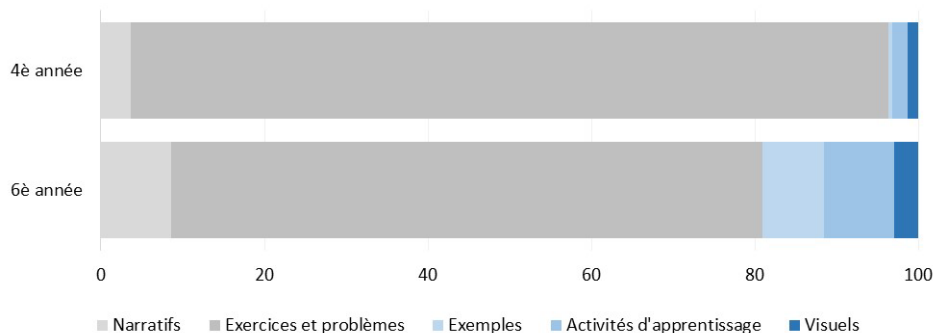
FIGURE 25. DISTRIBUTION DES BLOCS DU MANUEL DE 6EME PAR TYPE D'ACTIVITE, PAR CONCEPT



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

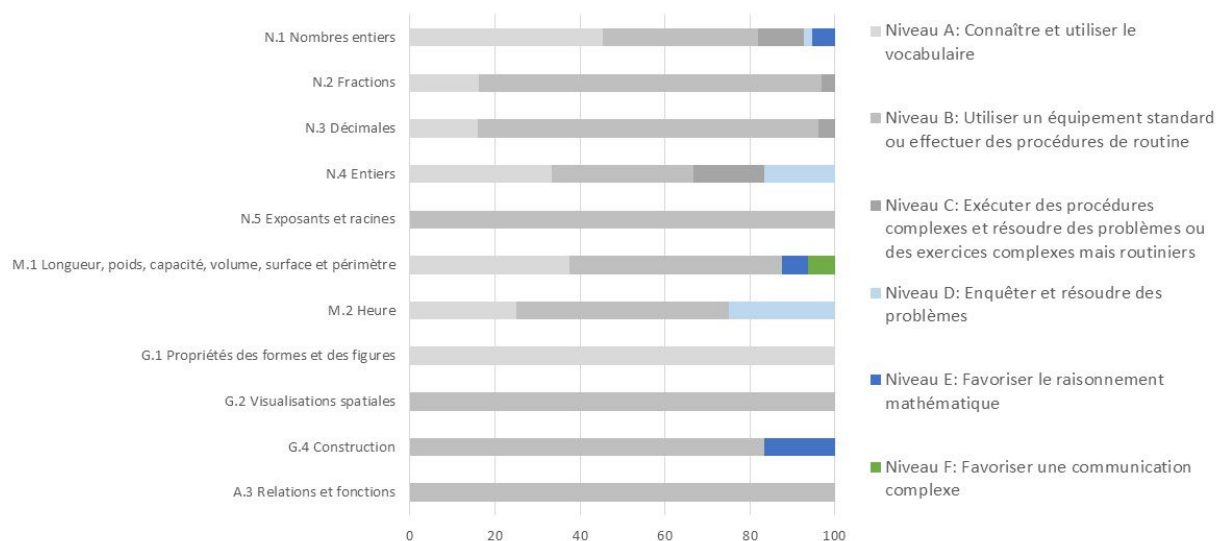


FIGURE 26. DISTRIBUTION DES BLOCS DU MANUEL DE 6EME PAR TYPE D'ACTIVITE, PAR CONCEPT



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

FIGURE 27. DISTRIBUTION DES BLOCS DU GUIDE DE 6EME ANNEE SELON LA DEMANDE COGNITIVE, PAR CONCEPT



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.

Conclusion

L'analyse détaillée des éléments curriculaires de 4ème et 6ème années en mathématiques met en lumière un problème crucial : l'évaluation, qu'elle soit pour la 4ème ou la 6ème année, semble être conçue sans alignement adéquat par rapport au programme national. Cette désynchronisation entre l'évaluation et le contenu enseigné pose une question majeure quant à sa capacité à véritablement mesurer les acquis des élèves vis-à-vis des ambitions et de la vision du programme, et à la capacité du système à mettre en œuvre les mesures correctrices adéquates. On note cependant un meilleur alignement en 6ème année, même si une grande partie des compétences évaluées se réfère en réalité au programme de 5ème année.

On note par ailleurs que le manuel, s'il traduit assez fidèlement le programme national, se focalise tant en 4ème qu'en 6ème année, essentiellement sur des exercices de pratique qui, s'ils sont importants à l'acquisition des outils et procédures routinières, laissent ainsi peu de place à la réflexion et à l'application de ces outils à des problèmes du monde réel, parfois plus complexes.



4. Recherche

La présente section présente les éléments récoltés par le travail de recherche, à la fois à travers un atelier de consultation auprès des acteurs du système et d'une enquête de terrain.

4.1 Description de l'enquête et de la méthodologie

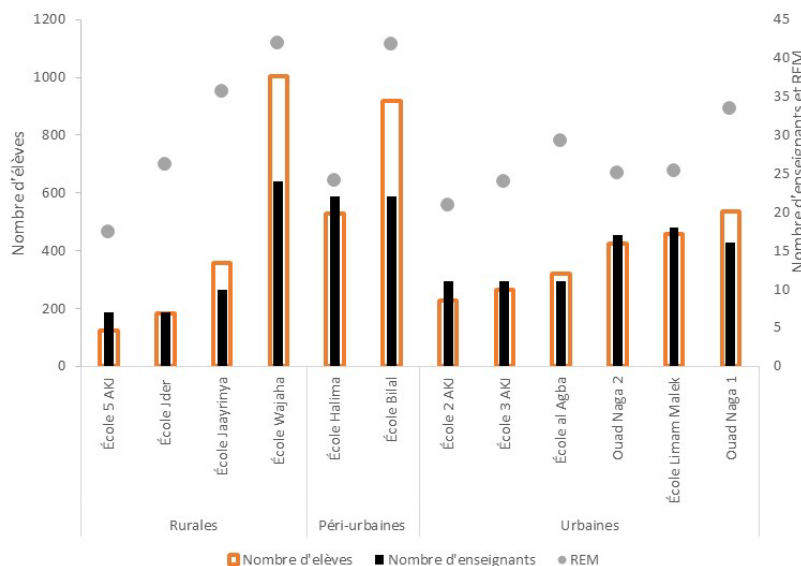
L'enquête de terrain s'est déroulée dans 3 régions différentes, couvrant un total de 12 écoles. Les classes observées sont celles de la 4ème et de la 6ème année, qui sont celles pour lesquelles il existe des évaluations d'apprentissage (enquête SDI et examen de fin de cycle primaire).

La composition des écoles et des régions choisies respecte des critères spécifiques, avec quatre écoles rurales, deux écoles périurbaines situées dans des zones difficiles et six écoles urbaines situées au cœur des villes. Cette répartition a principalement pris en compte les critères liés aux performances académiques des élèves, les écoles rurales et périurbaines étant associées à des résultats généralement plus faibles, tandis que les écoles urbaines sont supposées offrir un meilleur environnement pour les élèves, se traduisant souvent par des meilleurs résultats aux examens de fin de cycle. Les écoles urbaines sont également réputées être plus proches des centres d'intérêt (donc plus attractives pour les enseignants, notamment expérimentés) et mieux dotées en termes de fournitures et d'équipement.

De plus, le choix des départements a tenu compte des caractéristiques géographiques du pays, avec la sélection de la périphérie de Nouakchott, couvrant la moitié de la population et de l'effectif des élèves ; le département de Ouad Naga, englobant les régions du Centre et la région du fleuve Sénégal ; ainsi que le département d'Akjoujt, couvrant les régions du Nord et les villes minières. Il convient de noter que, dans l'ensemble, lorsque comparées aux 20 % des écoles mauritaniennes situées dans des zones éloignées et enclavées, les écoles visitées semblent moins isolées.

Toutes les écoles sélectionnées sont des écoles publiques, dont l'ancienneté moyenne est de 35 ans, allant de 8 à 68 ans pour la plus ancienne. Ces écoles comptent en moyenne 9 classes, avec des écarts allant de 6 à 16. La taille moyenne des écoles est de 445 élèves, avec des effectifs allant de 122 à 1 006. Sur le plan du corps enseignants, elles ont en moyenne 15 enseignants par école, variant de 7 à 24 enseignants. Le rapport élèves-maître moyen au niveau de chaque école se situe entre 21 et 42 (figure 28). Pour les 4 écoles qui disposent de personnel de soutien pédagogique, les équipes varient de 1 à 18 membres. Le personnel administratif, en moyenne, se compose de 1,3 membre par école, avec des variations allant de 0 à 4.

FIGURE 28. NOMBRE D'ELEVES, D'ENSEIGNANTS ET RAPPORT ELEVES-MAITRE DES ECOLES DE L'ECHANTILLON



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.



Neuf écoles estiment avoir entre 1 % et 10 % d'élèves ayant des besoins particuliers, tandis que neuf écoles estiment que plus de 60 % de leurs élèves proviennent de milieux socio-économiquement défavorisés. Toutes les écoles affirment d'offrir des cours particuliers aux élèves les plus faibles, avec une moyenne de 5 heures par semaine, variant de 2 à 10 heures.

4.2 Résultats

Les sous-sections suivantes présentent les résultats de l'enquête.

Connaissance du curriculum

La grande majorité des enseignants est familière avec le document décrivant le programme national, et 10 directeurs sur 12 ont également confirmé que le programme et les instructions officielles de mathématiques sont disponibles dans leurs écoles. Dix directeurs sur 12 affirment disposer de l'ensemble des programmes et instructions officiels en mathématiques pour tous les cycles.

Tous les enseignants ont déclaré qu'ils établissent leur programme d'études en se basant sur le curriculum national. Cependant, il est important de noter que près de la moitié des enseignants estime que certaines parties du programme sont trop complexes pour eux. Ces enseignants expriment un besoin de soutien supplémentaire pour pouvoir enseigner de manière plus efficace, en particulier dans des domaines tels que la géométrie et les unités de mesure.

Temps d'instruction

En moyenne, les enseignants consacrent 280 minutes par semaine à l'enseignement des mathématiques, mais il y a des variations significatives, avec certains enseignants consacrant jusqu'à 600 minutes par semaine, tandis que d'autres n'y consacrent que 120 minutes. Cette diversité dans le temps alloué à l'enseignement souligne l'importance de l'adaptabilité du programme pour répondre aux besoins spécifiques des enseignants et des élèves.

Manuels

En ce qui concerne l'utilisation des manuels scolaires, la majorité des enseignants affirment s'appuyer sur ces ressources pour divers aspects de leur enseignement. Ils affirment utiliser les manuels pour choisir les sujets d'apprentissage, décider de la manière d'aborder et de présenter un sujet, sélectionner les problèmes et exercices à travailler en classe et à la maison, ainsi que pour les évaluations en classe. Il est encourageant de noter que la majorité des enseignants estiment que les manuels sont faciles à utiliser et permettent de couvrir l'ensemble du programme de manière efficace. Cependant, au cours des observations de classe, 96 % des enseignants n'ont jamais fait référence aux manuels pendant la leçon observée. Par ailleurs, bien que 8 enseignants sur 24 déclarent disposer de manuels dans leurs classes, les enquêteurs ont noté une absence de manuels dans toutes les classes visitées. Ils ont en revanche constaté que certains élèves disposaient d'un photocopié couvrant plusieurs matières, en langue française.

Lorsqu'interrogés à ce sujet, 4 des 12 directeurs d'écoles ont affirmé que des manuels de mathématiques de 4^{ème} et 6^{ème} années sont présents dans leur école, bien que l'un d'entre eux a spécifié qu'ils appartenaient en fait aux élèves. En effet, si les trois autres suggèrent que l'école peut prêter les manuels aux élèves, tous les autres directeurs estiment que le seul moyen pour un élève d'avoir accès à un manuel est dans faire l'achat lui-même. Cependant, 7 directeurs sur 12 ont fait savoir qu'on ne trouve malheureusement pas de manuels en vente dans le secteur privé. Il revient donc à l'État de mettre ces manuels à disposition des écoles et des élèves.

Guides de l'enseignant et appui au cours

La plupart des enseignants ont confirmé leur utilisation d'un plan de leçon ou d'un guide d'enseignant dans leur enseignement, avec six d'entre eux se référant au guide et sept au manuel comme source de ces plans. La majorité des enseignants a affirmé d'utiliser le manuel comme support principal à leur cours.

En revanche, la vaste majorité des enseignants, soit 20 sur 24, ont déclaré ne pas disposer d'un guide d'enseignant, et 12 enseignants sur 24 ont souligné qu'il n'existe aucun moyen de s'en procurer. Ils estiment ainsi que l'État devrait élaborer et distribuer davantage de guides à leur intention.



Les directeurs des écoles ont également partagé leur perspective, affirmant pour 11 d'entre eux (sur 12) qu'il n'existe pas de guides pour les enseignants au sein de leur établissement. Cette situation souligne le besoin potentiel d'une meilleure disponibilité de guides d'enseignants dans les écoles pour soutenir les enseignants dans leur travail pédagogique.

Lors des observations de classe, seulement 1 enseignant sur 24 a utilisé un guide du maître pendant sa leçon, ce qui confirme une très faible utilisation de cet outil, notamment due à son indisponibilité. Près de la moitié des enseignants semblaient utiliser un plan de cours, bien que la moitié d'entre eux ne s'y soient pas référés au cours de la leçon.

Autres matériels

Dans 75 % des classes observées (et 100 % dans les écoles rurales), les élèves disposaient de cahiers et de matériel d'écriture, ce qui est un aspect positif en termes de ressources d'apprentissage (dans 8 % des classes cependant, moins de la moitié seulement des élèves avaient un cahier). La majorité des enseignants, 17 sur 24, affirment que les élèves ne disposent pas de calculatrice pendant les cours de mathématiques, et dans les cas où elles sont présentes leur utilisation est souvent restreinte par l'enseignant.

La totalité des enseignants utilisent le tableau noir pour l'enseignement, la craie était présente dans toutes les classes visitées, bien que certains de ces tableaux noirs (12%) n'offrent pas un contraste suffisant pour une visibilité adéquate. Dans 70 % des classes observées, des élèves ont l'occasion d'écrire au tableau noir (dans 33 % des cas, plus d'une fois), suggérant un besoin potentiel de renforcer l'interactivité de l'enseignement. Par ailleurs, les observateurs ont noté que certains des enseignants ne surveillaient pas l'élève au tableau.

Aucune des classes observées ne disposaient d'un coin bibliothèque ou de livres supplémentaires pour les élèves.

Il est à noter que 96 % des élèves n'ont pas accès à des matériaux de manipulation, ce qui pourrait limiter leurs opportunités d'apprentissage pratique.

Aménagement de la classe

En termes d'organisation de l'espace, les sièges étaient disposés en rangées dans toutes les classes visitées, et seules 58 % des classes avaient un espace suffisant pour conduire des activités de groupe. Vingt-deux des 24 enseignants interrogés ont ainsi signalé ne pas organiser leur classe en groupes pour les leçons.

Seuls 38 % des enfants disposent à la fois d'un bureau et d'un siège de taille appropriée, tandis que 42 % n'ont qu'un siège pour s'asseoir.

Langue d'enseignement

Conformément à la politique linguistique, la totalité des enseignants observés utilisaient le français comme langue d'enseignement. Il est important de noter que d'après les directeurs d'école, 10 des 12 écoles ont plus de 60 % d'élèves dont la langue maternelle diffère de la langue d'enseignement. Or 71 % des enseignants n'ont jamais utilisé la langue maternelle des enfants en complément du français comme langue d'enseignement lors des observations de classe.

Un peu plus du tiers des enseignants interrogés (9 sur 24) pensent que la langue d'enseignement est inadaptée à leur contexte, bien que ceux qui conduisent des évaluations le fassent en langue française.

Animation de cours

L'observation de classe a constaté que près de la moitié (46 %) des enseignants audités lisaient ou donnaient des « conférences » aux élèves (qui étaient donc dans une posture d'écoute uniquement). La quasi-totalité (92 %) des enseignants n'ont jamais interagit avec les enfants en petits groupes, et plus de la moitié (58 %) n'ont jamais interagit avec les enfants en tête-à-tête.

Dans 63 % des cas les enseignants ont posé des questions aux élèves qui les obligeaient à se souvenir du contenu mathématique précédemment couvert. Soixante-et-onze pourcent des enseignants ont utilisé des questions, des invites ou d'autres stratégies pour déterminer le niveau de compréhension des élèves et 54 % ont amené les apprenants à effectuer une application pratique, une tâche leur permettant de démontrer leur compréhension. Pour aller plus loin, 58 % des enseignants ont posé des questions qui obligeaient les apprenants à appliquer les informations à de nouveaux sujets.



Au cours de ce travail, la majorité (58 %) des enseignants ont adapté leur enseignement au niveau des élèves. Cependant, la très vaste majorité, 83 %, des enseignants n'ont jamais posé des questions qui obligeaient les apprenants à faire preuve de créativité et d'imagination.

En termes de retour sur les activités des élèves, la vaste majorité (71 %) des enseignants ont fait des retours positifs et des encouragements au cours de la classe en cas de succès, et n'ont pas réprimandé les erreurs éventuelles. Quarante-six pourcent des enseignants ont étayé l'apprentissage des enfants pour les aider à trouver une réponse, et 42 % se sont appuyé sur les réponses des enfants pour les aider à mieux comprendre l'information.

Seuls 10 enseignants sur 24 ont donné des devoirs à la maison aux élèves, et seulement 4 d'entre eux ont revu ou récupéré les devoirs de la classe.

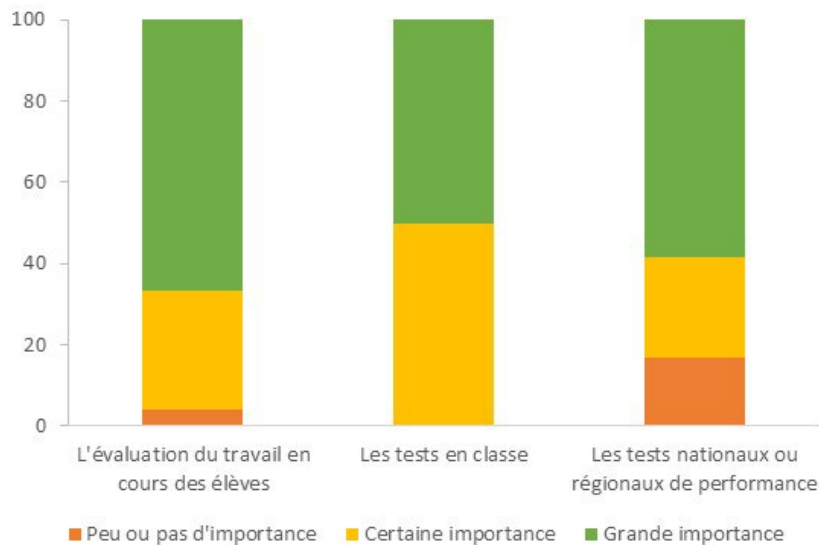
Evaluations

En ce qui concerne l'évaluation des compétences des élèves, la majorité des enseignants accordent une grande importance à l'évaluation du travail des élèves en cours pour surveiller leurs progrès en mathématiques. Tous donnent une importance grande ou certaine aux tests en classe (par exemple, les tests créés par l'enseignant ou les tests du manuel scolaire), et une majorité donnent une grande importance aux tests nationaux ou régionaux, bien que certains semblent dénigrer ces derniers (Figure 29).

L'utilisation d'évaluations formelles pour vérifier les progrès des élèves est largement répandue, même si un quart des enseignants (5 sur 24) déclarent ne pas les utiliser régulièrement. Les autres les conduisent au moins une fois par trimestre, un tiers des enseignants les conduisant au moins une fois par mois, avec une évaluation de référence au premier trimestre pour 18 d'entre eux. C'est le français qui est utilisé dans ces évaluations formelles.

En ce qui concerne l'évaluation informelle des progrès des élèves, 13 enseignants sur 24 ont indiqué tenir des listes de contrôle ou des calendriers d'observation pour enregistrer ces progrès, tandis que 11 ont indiqué ne pas utiliser ces méthodes.

FIGURE 29. IMPORTANCE DONNEE PAR LES ENSEIGNANTS AUX DIFFERENTS TYPES D'EVALUATIONS POUR EVALUER LES PROGRES DES ELEVES EN MATHÉMATIQUES



Source : Analyse de l'équipe du rapport GEM de l'UNESCO.



4.3 L'atelier de consultation

Le 9 novembre 2023 s'est tenu à Nouakchott un atelier de consultation, dont l'objectif était à la fois de présenter le contexte et l'ambition du présent travail de recherche, d'en présenter les résultats préliminaires et de récolter de la part des participants des éléments complémentaires de contexte et analytiques pouvant informer la finalisation du travail.

L'atelier a réuni une vingtaine de participants et participantes, notamment des directrices et directeurs du MENRSE, ainsi que des chefs de service et conseillers au sein du ministère, des représentants de la Cellule Nationale d'Évaluation ainsi que de l'ENI et de l'ENS de Nouakchott, des inspecteurs ainsi que des chercheurs en éducation. L'atelier, auquel a participé le rapport du GEM à distance, était animé par l'IPE-UNESCO Dakar.

Les présentations du cadre analytique du rapport Pleins feux, ainsi que des premiers éléments du rapport préliminaire (composé des premières versions des sections précédentes du présent rapport), ont suscité un vif intérêt de la part de l'ensemble des participants, et un engouement pour les résultats à venir de l'étude en cours. Ci-dessous sont livrés les principaux éléments complémentaires récoltés lors des discussions en plénière et en travaux de groupe, ainsi que de discussions bilatérales avec les acteurs clés en marge de l'atelier.

Vision des apprentissages fondamentaux

L'amélioration des apprentissages est une préoccupation majeure des politiques éducatives et des réformes successives. Cependant, il semblerait que cette vision n'est pas perçue par les différents acteurs impliqués dans cette amélioration de la qualité de l'enseignement, qui s'inscrivent plutôt dans une démarche d'exécution des instructions pédagogiques, sans être totalement conscients des contours de la vision générale.

Le plus souvent les réformes ont été pilotées par le haut, sans que les principaux acteurs ne soient impliqués. Cependant la dernière réforme de 2022 a été l'objet de concertations régionales et nationales initiales qui ont fait appel à la participation de tous. Mais la finalisation de ces réformes se fait souvent sans ces acteurs, et elles ne sont pas vulgarisées. Les acteurs ne connaissent donc que mal les réformes qu'ils doivent mettre en œuvre sur le terrain, l'application des réformes restant pilotées par le haut.

Enseignement et curriculum

Les interlocuteurs de l'ENI et de l'ENS de Nouakchott ont insisté sur la professionnalisation des enseignants, notamment via le recours à l'approche par compétence. Le détail de cet effort de professionnalisation reste cependant vague pour les auteurs, outre un accent mis sur la pratique à travers des stages (cf. plus bas la description de la réforme des ENI).

Les acteurs consultés mentionnent également qu'il y a beaucoup de changements d'approches pédagogiques promus par les réformes, stratégies et programmes successifs, au point qu'il est parfois difficile à un enseignant de dire si ce qu'il est en train d'appliquer dans le cadre de ses enseignements correspond à l'approche en vigueur (c'est-à-dire la dernière décision du MENRES). Ces changements successifs sont également un défi pour les écoles normales, qui peinent à suivre ces réformes successives pour organiser la formation des enseignants.

« Les solutions envisagées ont été souvent dictées par des préoccupations politiques loin des considérations proprement pédagogiques en rapport avec les performances scolaires. Les solutions retenues génèrent souvent d'autres dysfonctionnements. Il en est ainsi des réformes successives relatives aux options culturelles. »

(Représentant ONG)



Au niveau du terrain, on retrouve la même difficulté des acteurs (enseignants, directeurs, inspecteurs), car peu de documents circulent pour soutenir les changements curriculaires, et les acteurs se retrouvent à différents stades d'application des différents changements.

La loi d'orientation de 2022, si elle introduit des changements significatifs, notamment à travers un accent sur les langues nationales alors que l'accent était précédemment mis sur l'arabe et le français, a un potentiel d'impact important sur les apprentissages, car les élèves maîtrisent mal ces deux langues. Mais la mise en œuvre de cette nouvelle politique linguistique s'annonce difficile, notamment dans le cas du pulaar qui n'est pas une langue écrite. Une attention particulière devra être portée aux modalités de mise en œuvre pour ne pas accroître les fortes disparités existantes.

Enseignants

La restructuration des ENI (cf. plus bas) est une réaction à un constat clair et partagé de manquements au niveau de la formation des enseignants. Les résultats de l'enquête SDI notamment (cf. 1.2.1) montrent que beaucoup ne maîtrisaient pas les domaines d'apprentissage qu'ils sont sensés enseigner. Les aspects de la formation à améliorer trouvent leurs réponses dans la réforme des ENI, qui avant la réforme étaient libres de fixer ses critères de sélection et le contenu de sa formation. Aujourd'hui un programme harmonisé est adopté, le recrutement et la certification se font sur un examen national. La mise en œuvre est en cours dans l'ensemble des cinq ENI du pays, une évaluation dans quelques années permettra d'identifier ce qui peut être amélioré.

Il reste cependant que les critères d'admission pour les élèves-maîtres, notamment leur maîtrise (relative) du français et de l'arabe, rendent leur recrutement difficile ; fruit du cercle vicieux de la faiblesse des enseignants et des diplômés du système éducatif, le vivier de diplômés répondant aux critères n'est pas suffisant au regard des besoins.

Gestion et direction des écoles

Les directeurs et directrices d'école ne sont pas formés spécifiquement pour cette fonction. Ils sont généralement nommés parmi les enseignants et enseignantes, et rencontrent les mêmes difficultés que les autres acteurs pour trouver leur place dans la mise en œuvre des réformes.

Supervision et suivi

La supervision pédagogique des enseignants est assurée, au moins dans les textes, par les inspecteurs. L'inspecteur apporte conseil aux enseignants et anime des échanges importants à travers l'institution de leçons modèles et l'organisation de discussions et d'échanges sur les sujets pédagogiques. Ils animent et organisent, en collaboration avec la Direction des Projets Éducation et la Direction de l'Enseignement Fondamental, des séminaires de formation continue pour les enseignants dans les régions.

Ceux-ci sont formés dans les ENS mais, par manque de personnel et de ressources, les visites qu'ils parviennent à faire dans les écoles semblent rester très rares. Elles sont cependant très appréciées des directeurs et enseignants lorsqu'elles ont lieu. Dans l'ensemble des écoles visitées les enseignants et les directeurs ont apprécié la présence de l'inspecteur dans l'accompagnement des enseignants et l'encadrement de proximité.

Evaluation des apprentissages

Les évaluations de classes ne sont pas standardisées au niveau national, ni même pas au sein d'une *wilaya*. Les seules évaluations standardisées au niveau de l'enseignement fondamental sont l'enquête SDI en 4^{ème} année et l'évaluation de la 6^{ème} année. En 4^{ème} année, la première enquête SDI a été conduite en 2017 et la seconde en 2022. La prochaine enquête SDI est prévue pour 2024, bien qu'il soit possible qu'elle s'attache alors à un autre niveau.

Les échanges n'ont pas permis d'identifier une action d'utilisation des résultats ci-dessus mentionnés dans un but d'organiser des remédiations. Il ne semble pas y avoir d'action claire ou d'orientations sur l'utilisation des données. Certains rapports, comme le RESEN, les utilisent, et dans le cas de celui-ci notamment, les constats qu'ils dressent informent les politiques (le PNDSE III à venir, par exemple), mais il ne semble pas y avoir une approche systématique de l'utilisation routinière des résultats des évaluations annuelles ou régulières.



5. Conclusions et recommandations

Le système éducatif mauritanien, malgré des progrès considérables au cours des dernières décennies, en particulier en matière de participation, fait face à de grands défis, tant en termes de couverture et de rétention scolaire qu'en termes d'apprentissage, ainsi que d'inégalités sur ces différents aspects. La grande réforme portée par la loi d'orientation de 2022 et par le PNDSE III vise à relever ces défis, notamment par la gratuité de l'enseignement fondamental (par une provision universelle de l'offre publique) et le développement de l'enseignement préscolaire, élément clé de l'éveil des enfants pour une scolarité performante.

Cependant, ce double défi, quantitatif et qualitatif, dans un contexte de ressources fortement contraintes, en amène un troisième : comme dans de nombreux pays, l'augmentation de la couverture scolaire et l'inclusion d'enfants de plus en plus défavorisés dans l'enseignement formel représentera une difficulté croissante pour les enseignants. Plusieurs problématiques centrales à la question de l'amélioration des apprentissages en Mauritanie ont émergé du travail de recherche et de consultation conduit dans le cadre de la présente étude.

Premièrement, la vision politique et pédagogique de l'amélioration des apprentissages existe au sein du MNRSE, mais elle ne semble pas suffisamment assimilée par les acteurs, notamment par les enseignants, qui en sont les principaux porteurs. Les écoles de formation d'instituteurs elles-mêmes peinent à mettre en œuvre les réformes successives et préparer efficacement les enseignants. Un ensemble de mesures de sensibilisation et de vulgarisation de la loi d'orientation de 2022 et du PNDSE III devront être mises en place pour en assurer la mise en œuvre efficace au niveau des écoles et avoir l'effet escompté.

La question des langues d'enseignement est cruciale à l'accès des enfants aux enseignements prodigués, en particulier pour les plus défavorisés, qui sont actuellement largement laissés pour compte de l'enseignement formel. Mais la mise en œuvre de politiques efficaces d'enseignement en langues nationales reste une gageure pour la plupart des pays qui l'entreprennent, et le sera d'autant plus en Mauritanie que le pulaar, notamment, n'est pas instrumentalisée. Une préparation minutieuse basée sur des expérimentations et un appui à la mise à l'échelle progressive (notamment de la part d'ELAN-Afrique) seront nécessaires pour mener à bien cette politique ambitieuse mais nécessaire.

La formation des enseignants reste un défi majeur pour le système. La réforme des ENI, dont l'uniformisation et le renforcement des conditions d'entrée, des plans de formation et des critères de certification, ainsi que l'accent renforcé sur les expériences de terrain, est prometteuse. Mais l'amélioration des résultats des nouveaux diplômés après la réforme reste timide, et les compétences dans les langues d'enseignement, ainsi qu'en pédagogie, semblent encore laisser à désirer, surtout parmi le « stock » d'enseignants déjà en poste. Le faible niveau des diplômés du baccalauréat rend par ailleurs difficile le recrutement d'élèves-maîtres en nombre suffisant. Il sera donc nécessaire d'ajouter à cette réforme de la formation initiale un programme ambitieux de formation continue, qui devra accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des nouvelles réformes et politiques nationales, et de renforcer l'encadrement et l'appui pédagogique, notamment par un renforcement des capacités et des moyens des inspecteurs.

Les matériels pédagogiques semblent être, au moins pour les classes de 4^{ème} et 6^{ème} années pour lesquelles l'analyse s'est focalisée, bien alignés avec les ambitions des programmes. Cependant, tant manuels des élèves que guides des enseignants semblent manquer cruellement au niveau des classes. Or ils sont des intrants cruciaux pour les apprentissages et pour appuyer les enseignants. Dans un contexte de contrainte budgétaire, les partenaires techniques et financiers pourraient être (encore davantage) mobilisés pour appuyer la production et distribution des matériels pédagogiques pertinents (c'est-à-dire cohérents avec les dernières réformes), dans toutes les classes du pays.

Enfin, les évaluations, outils centraux du pilotage de la qualité des apprentissages, ne semblent pas jouer leur rôle pleinement. Les enseignants ne maîtrisent pas toujours la mise en place et l'utilisation d'évaluation des acquis, les évaluations de classes ne sont pas standardisées et la seule évaluation standardisée avant la fin du fondamental n'est produite qu'irrégulièrement. Les opportunités de remédiation que pourraient initier ces évaluations, tant au niveau national qu'au niveau de l'école, ne sont pas saisies, par manque d'utilisation systématique de leurs résultats. Une politique nationale d'évaluation et d'ajustement des politiques et de la pédagogie, à tous les niveaux, semble nécessaire pour guider l'objectif ambitieux d'amélioration des apprentissages. Ces pistes d'amélioration, justement identifiées dans le PNDSE et dans nombre d'appuis des partenaires au développement du système éducatif mauritanien, seront essentielles à l'atteinte des ambitions d'une éducation de qualité pour tous les enfants du pays.



Bibliographie

Alia, A., Japelj Pavešić, B. et Rožman, M. (2022). Opportunity to learn mathematics and science. In B. JapeljPavešić, P. Koršňáková and S. Meinck (Eds.), *Dinaric perspectives on TIMSS 2019: Teaching and learning mathematics and science in South-Eastern Europe* (pp. 39–64). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85802-5_3

IIEP-UNESCO (2024a) Analyse du secteur de l'éducation.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389774/PDF/389774fre.pdf.multi>

IIEP-UNESCO (2024b) Programme national de développement du secteur de l'éducation PNDSE III (2023-2030).
https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/Mauritanie_PNDSE_III_2023-2030.pdf

Valverde, G., Bianchi, L., Wolfe, R., et Schmidt, W. (2002). According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks. Springer Science & Business Media.
https://www.researchgate.net/publication/316691159_According_to_the_Book

Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G. van der, Creemers, B., Timperley, H. et Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>

République Islamique de Mauritanie (2021). Rapport de Synthèse du Second Plan d'Action de la SCAPP.
https://economie.gov.mr/sites/default/files/2023-09/SCAPP_2_Synthèse_VF.pdf

République Islamique de Mauritanie (2022). Loi n°2022-023/ P.R/ portant loi d'Orientation du Système Educatif National.
https://msgg.gov.mr/sites/default/files/2022-10/J.O._1519F_DU_15.10.2022_DV.pdf

République Islamique de Mauritanie (2024). Concertations nationale sur la réforme du système éducatif national organisées du 16 au 20/11/2021 : Rapport de synthèse générale. <https://news-rim.com/wp-content/uploads/2021/11/RAPPORT-GENERAL-JNC-SEN-DU-16-AU-20-NOVEMBRE-2021-V20-11-2021-1.docx>

Scheerens, J. (2017). Conceptualization. In J. Scheerens (Ed.), *Opportunity to learn, curriculum alignment and test preparation: A research review* (pp. 7–22). Springer International.



Annexe 1. Extraits de citations pertinentes des interviews et ateliers

Domaines thématiques	Citations
Système éducatif (problèmes)	<p>« Les différentes évaluations réalisées, qu'elles soient nationales ou externes, sont concordantes sur l'insuffisance des acquis des élèves dans les disciplines principales et la persistance de la détérioration de la qualité du Système. »</p> <p>(ancien Inspecteur Général de l'éducation)</p> <p>« À cause du grand effort consistant à recruter d'avantage d'enseignants pour répondre à la demande en la matière, les niveaux ont baissé, les enseignants ont été recrutés sans formation et le système éducatif a été déprécié. Les principales difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faiblesse du niveau de formation initiale. • Faiblesse du niveau des élèves en Français (langue d'enseignement des sciences). • Insuffisance des effectifs d'enseignants dans les écoles. • Absentéisme des enseignants. • Insuffisance des moyens d'encadrement de proximité » <p>(Haut Responsable du MEN)</p> <p>« Les dysfonctionnements majeurs au niveau du système éducatif sont :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complaisance dans la gestion des enseignants et de la carte scolaire, plus de 50 % des écoles sont de deux à trois classes ouvertes sur des critères de favoritisme politique. • Influences des statuts socioéconomiques des familles et parents d'élèves qui ont une mauvaise perception de l'école et ne sont pas convaincu de son importance. • Enclavement et isolement de certaines écoles et refus des enseignants qui y sont affectés de s'y rendre pour ces raisons. • Concentration des enseignants et des moyens sur les grandes villes au détriment des zones rurales ». <p>(Ancien Directeur Enseignement fondamental)</p> <p>« Aujourd'hui le système éducatif est dispersé sur lui-même et se constitue de plusieurs écoles différentes et les autorités ont du mal à cerner ses dysfonctionnements. Quelle école voulons-nous : une école coranique et strictement religieuse ? Une école pour les francisants et une école pour les arabisants ? Une école pour les riches et une école pour les pauvres ? »</p> <p>(Président ONG)</p>
État général du système	<p>« La difficulté à trouver des informations fiables sur le système éducatif en Mauritanie réside dans le fait que les acteurs sont toujours habités par une sorte d'esprit de chapelle qui explique cette tendance à cacher les problèmes et à mettre en avant des prétendues réalisations. C'est ce qui explique cette sorte de langue de bois chez les fonctionnaires et l'absence d'une libéralisation du discours sur l'éducation et l'école. »</p> <p>(entretien avec El Ghassem Ahmedou, auteur du livre <i>Enseignement traditionnel en Mauritanie La mahadra ou l'école à dos de chameau</i>, Editions L'Harmattan, 1996, Paris)</p>

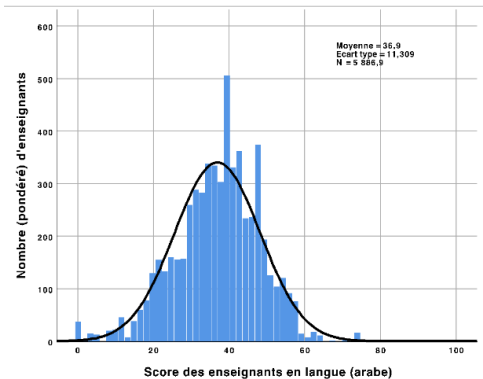


	<p>« Dans l'ensemble, le système éducatif semble ne plus jouer le rôle qui lui est dévolu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les élèves sont mal préparés et ne disposent pas des acquis requis. • les parents n'ont plus confiance en l'école. • les enseignants sont mal préparés et non motivés. • les autorités publiques ont mis en place beaucoup de réformes et de moyens mais ne voient pas de résultats » <p>(Consultant éducation)</p> <p>« Les matières enseignées en français constituent les centres de faiblesse du niveau des élèves : français, maths et sciences.</p> <p>Plusieurs facteurs expliquent ce dysfonctionnement, à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La non-motivation des enseignants, voire leur désintéressement de la question. • Le manque d'implication aussi des parents et autres parties prenantes constituent également un handicap. • L'absence de matériels didactiques adaptés : les équipements scolaires sont pour la plupart vieillis et presque inutilisables : tables-bancs usés, tableaux noirs sans contraste. • Les manuels scolaires ne sont pas toujours disponibles et leur durée de vie est très réduite compte tenu de la mentalité des élèves et des parents et de l'absence d'une politique de sensibilisation sur l'importance de ces outils didactiques. » <p>(Haut Responsable MEN)</p> <p>« Les solutions envisagées ont été souvent dictées par des préoccupations politiques loin des considérations proprement pédagogiques en rapport avec les performances scolaires. Les solutions retenues génèrent souvent d'autres dysfonctionnements. Il en est ainsi des réformes successives relatives aux options culturelles et des mesures de restructuration inspirées par la Banque mondiale. »</p> <p>(Représentant ONG)</p>
Manuels scolaires	<p>« Les parents d'élèves ne comprennent pas la valeur pédagogique du manuel ; parfois dans une école le kiosque de l'IPN est plein de manuels mais les gens ne viennent pas acheter et en classe les élèves n'ont pas de manuels. Il y a un manque d'habitudes chez les élèves et les enseignants de faire usage des manuels, les enseignants privilégient les cours magistraux. »</p> <p>(Haut Responsable MEN)</p> <p>« L'interaction entre le système éducatif formel et le système d'enseignement coranique se manifeste avec la prédominance de la tradition orale et l'intérêt accordé à la mémorisation au détriment des « choses écrites ».</p> <p>L'adage local le dit : « la connaissance s'acquiert des bouches et non des entrailles des livres ».</p> <p>Ceci peut expliquer le désintérêt constaté pour le manuel et la prédominance du cours magistral à l'intérieur des classes.</p> <p>(entretien avec El Ghassem Ahmedou, auteur du Livre <i>Enseignement traditionnel en Mauritanie La mahadra ou l'école à dos de chameau</i>, Editions L'Harmattan, 1996, Paris)</p>

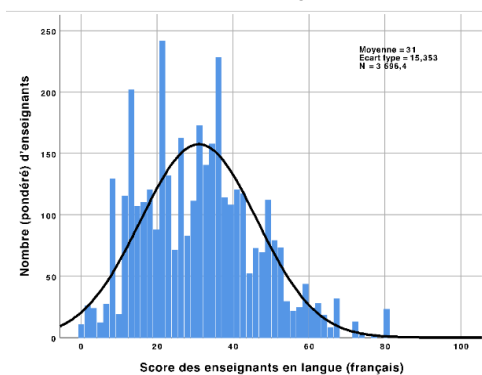


Annexe 2. Résultats des enseignants aux tests de l'enquête SDI 2022

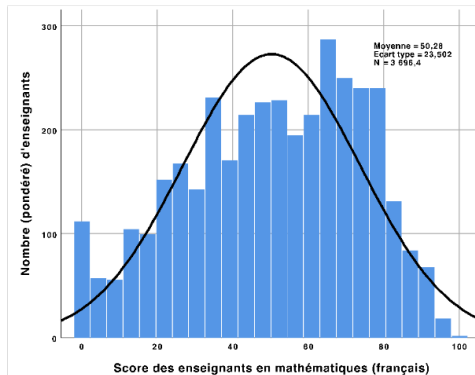
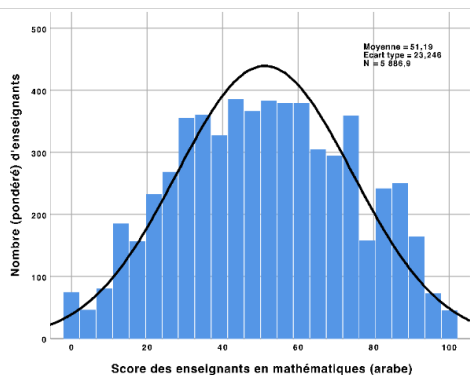
Distribution des scores des enseignants en langue Arabe



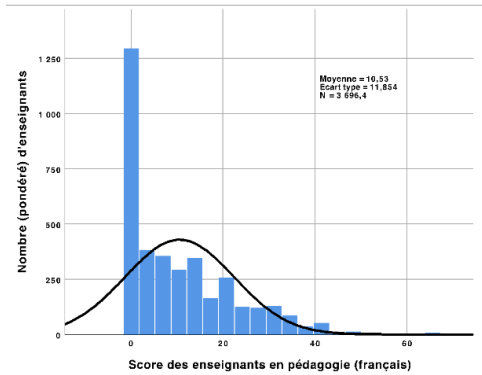
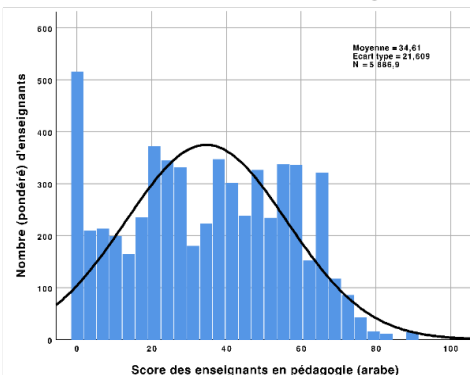
Français



Distribution des scores des enseignants en mathématiques



Distribution des scores des enseignants en pédagogie



Source : SDI, 2022.



Annexe 3. Interventions des partenaires techniques et financiers



Bailleur Programme/projet Durée	Partenaire de mise en œuvre	Mode de financement (prêt, subvention, ABS, ABG)	Budget	Objectifs
AFD/Union européenne PECOBAT (Projet Eco-Construction Bâtiment) 2019–2022	BIT	Subvention	AFD: 3 500 000 EUR UE: 3 200 000 EUR	Construction de 10 écoles et collèges en matériaux locaux
BM/PME PASEB (Projet d'Appui au Secteur de l'Education de Base) - Phase 2 2020–2025	Gouvernement	ABS	52 000 000 EUR	<p>Composante 1: Transformer la gestion des enseignants à l'aide de cadres de redevabilité et des nouvelles technologies</p> <p>1.1. Améliorer la qualité du flux de nouveaux enseignants du primaire</p> <p>1.2. Renforcer la gestion des enseignants et améliorer le perfectionnement professionnel des enseignants</p> <p>1.3. Améliorer la qualité et la répartition des enseignants entre les régions et les écoles</p> <p>1.4. Améliorer les compétences en lecture, écriture et mathématiques des élèves du primaire à l'aide de cours scriptés</p> <p>Composante 2: Améliorer la prestation des services d'éducation dans les régions sélectionnées</p> <p>2.1. Améliorer l'accès et la qualité de l'éducation à travers une approche décentralisée</p> <p>2.2. Mettre en place des écoles primaires dynamiques et autonomisées à l'aide de subventions aux écoles et d'une gestion renforcée au niveau des écoles</p> <p>Composante 3: Renforcer la gestion du secteur de l'éducation</p> <p>3.1 Appui au renforcement institutionnel du personnel des directions et autorités décentralisées du MENRSE</p> <p>3.2. Suivi et évaluation du projet</p>
US Department of Agriculture L'Avenir nous appartient - Phase 2 2023–2027	Partenaire international	Subvention	28 500 000 EUR	<p>(1) Améliorer l'assiduité des élèves</p> <p>(2) Renforcer l'état sanitaire et les pratiques culinaires</p> <p>(3) Améliorer les infrastructures scolaires et l'accès à l'eau potable et à l'assainissement</p> <p>(4) Améliorer les apprentissages des enfants d'âge scolaire</p> <p>(5) Renforcer les capacités des agents du MENRSE et des parties prenantes</p>
US Department of Agriculture L'Avenir nous appartient 2019–2024	Partenaire international	Subvention	22 500 000 EUR	<p>(1) Améliorer l'assiduité des élèves</p> <p>(2) Renforcer l'état sanitaire et les pratiques culinaires</p> <p>(3) Améliorer les infrastructures scolaires et l'accès à l'eau potable et à l'assainissement</p> <p>(4) Améliorer les apprentissages des enfants d'âge scolaire</p> <p>(5) Renforcer les capacités des agents du MENRSE et des parties prenantes</p>

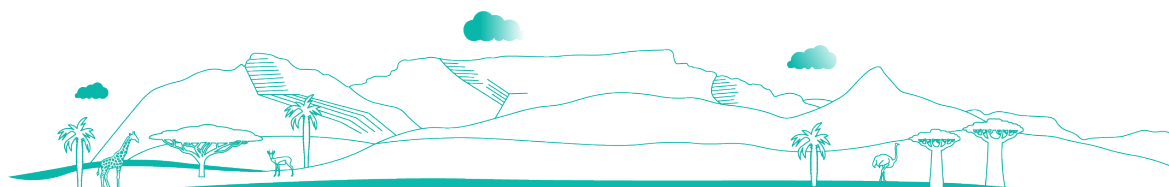
Banque mondiale SWEDD (Sahel Women's Empowerment and Demographic Dividend) 2021–2024	MAEPSP	Subvention	15 400 000 EUR	Améliorer l'accès à l'éducation secondaire des filles
BID Projet MST Renforcement de l'enseignement et de l'apprentissage des mathématiques, des sciences et des technologies 2022–2026	Gouvernement	Prêt	12 000 000 EUR	<p>Composante 1: Améliorer les qualifications des enseignants et des inspecteurs des cycles secondaires</p> <p>1.1. Renforcer la formation initiale des enseignants</p> <p>1.2. Améliorer la formation continue des enseignants et des inspecteurs</p> <p>Composante 2: Renforcement de l'expérimentation de l'enseignement et de l'apprentissage</p> <p>2.1. Restructurer les filières scientifiques et rénover les programmes, les outils pédagogiques et le support didactique</p> <p>2.2. Améliorer l'expérimentation basée sur l'apprentissage</p> <p>Composante 3: Stimuler l'innovation au niveau de l'école</p> <p>3.1. Soutenir des projets scolaires innovants</p> <p>3.2. Promouvoir la culture de l'évaluation</p>
Union européenne Programme d'Appui au Développement Humain en Mauritanie 2022–2027	Gouvernement	ABG	10 500 000 EUR	<p>(1) Améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement, en particulier au travers de la réforme de la filière du manuel scolaire</p> <p>(2) Renforcer la formation des enseignants de manière à rendre efficace la mise en œuvre des programmes réformés</p> <p>(3) Renforcer le pilotage et la gestion du système éducatif</p> <p>(4) Accompagner la déconcentration des services et la mise en place de comités de gestion des écoles</p>
UNICEF Appui à l'éducation de base, y compris l'enseignement à distance 2018–2023	Gouvernement	Subvention	9 252 175 USD	<p>(1) Améliorer la participation communautaire dans la gestion des écoles primaires à travers un appui aux COGES</p> <p>(2) Améliorer la qualité de l'enseignement primaire à travers la formation continue des enseignants en français, arabe et mathématiques</p>
AFD C2D4 2018–2025	Gouvernement	ABS	6 000 000 EUR	<p>(1) Améliorer la qualité de l'enseignement fondamental et secondaire à travers la formation d'instituteurs et de professeurs au bilinguisme</p> <p>(2) Améliorer la qualité de l'enseignement des sciences</p> <p>(3) Développer l'offre d'enseignement secondaire pour réduire les inégalités géographiques et de genre (construction de 10 collèges et d'un lycée avec internat , équipement de 15 collèges et généralisation des latrines)</p> <p>(4) Renforcer les capacités de pilotage du secteur et de gestion des ressources humaines au niveau central et déconcentré</p>

Union européenne PAIRE (Projet d'appui institutionnel à la réforme de l'éducation en Mauritanie) 2023–2027	Expertise France	AT	6 000 000 EUR	(1) Améliorer la qualité de l'enseignement à travers une révision des manuels scolaires et autres supports pédagogiques (2) Renforcer la gestion administrative et pédagogique des directions centrales du MENRSE
UNICEF Promotion de l'enseignement originel et de l'insertion des enfants en dehors de l'école 2018–2023	Gouvernement	Subvention	5 862 674 USD	(1) Offrir des opportunités d'enseignement-apprentissage à distance au cycle primaire à travers la création d'une plateforme numérique https://Dirasaty.net et la formation d'une équipe de techniciens et pédagogues à la gestion de la plateforme (2) Améliorer l'apprentissage des langues (français et arabe) à travers la plateforme numérique Akelius
Union européenne Promopêche 2018–2023	AECID	Subvention	5 000 000 EUR	Formation professionnelle dans le secteur de la pêche Éducation à l'environnement dans les écoles et collèges
Union européenne Améliorer l'enseignement dans les pays du G5 Sahel 2021–2024	Gouvernement/ UNESCO	Subvention	2 530 258 USD	Améliorer les résultats d'apprentissage des enfants à travers l'amélioration des qualifications, de la politique et de la gestion des enseignants (1) Améliorer la gouvernance et la gestion des enseignants (2) Renforcer le dispositif de la formation initiale et continue des enseignants
UNICEF Promotion de l'enseignement préscolaire 2018–2023	Gouvernement	Subvention	2 506 678 USD	(1) Améliorer l'offre éducative pour la dernière année du préscolaire (2) Améliorer la qualité du préscolaire (formation des moniteurs, équipement des centres) (3) Plaider pour la généralisation de la dernière année du préscolaire
ECHO Appui à l'enseignement primaire 2022–2024	HCR	Subvention	700 000 EUR	Améliorer l'accès des enfants réfugiés maliens à un enseignement primaire de qualité dans le camp de M'bera
PME Appui au RESEN et à l'élaboration du PNDSE III 2021–2025	Gouvernement/ UNESCO	Subvention	700 000 USD	(1) Appuyer l'analyse sectorielle pour produire le RESEN (2) Accompagner l'élaboration d'un PNDSE III (3) Appuyer l'organisation des revues sectorielles pour le suivi de la mise en œuvre des plans sectoriels
Ministère français de l'Europe et des Affaires étrangères ASEM 2023–2025	Gouvernement	Subvention	657 258 EUR	(1) Améliorer la qualité de la formation initiale des enseignants du cycle primaire (2) Appuyer l'aménagement d'une politique linguistique éducative plurilingue et renforcer la maîtrise des langues d'enseignement (3) Développer le numérique pour l'enseignement-apprentissage

ECHO Appui à l'enseignement secondaire 2022–2023	UNICEF	Subvention	600 000 EUR	(1) Améliorer l'accès et la qualité de l'enseignement secondaire dans le camp de M'bera (2) Améliorer l'intégration des enfants maliens déscolarisés dans le système éducatif formel (3) Améliorer la qualité de l'enseignement dans les <i>mahadras</i> (4) Améliorer l'alphabétisation des enfants en dehors de l'école
Multibailleur (France, Finlande, Azerbaïdjan, Norvège) CapEd 2023–2025	Gouvernement/ UNESCO	Subvention	570 000 USD	(1) Renforcer les capacités de suivi des indicateurs de l'éducation en phase avec l'ODD 4 (2) Promouvoir l'égalité de genre (planification sensible au genre, renforcement des capacités des femmes en planification et suivi des politiques éducatives) (3) Appuyer la réforme à travers la réflexion sur un schéma expérimental sur les langues nationales à l'école et la prise en charge des enfants et adolescents en dehors de l'école (4) Appuyer le développement de l'alphabétisation (5) Appuyer la revue de politique et le développement de la Stratégie EFTP
BMZ ProNexus 2023	GIZ	Subvention	350 000 EUR	Améliorer l'accès à l'éducation primaire à travers des campagnes de sensibilisation (Camp de M'bera) Promouvoir l'inclusion à travers l'initiation aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans des écoles primaires pilotes
AFD Programme Apprendre 2023–2024	AUF	Subvention	300 000 EUR	(1) Appui au renforcement linguistique du dispositif de formation initiale dans les ENI/ENS (2) Appui au renforcement des usages des TICE dans le dispositif de formation des ENI/ENS (3) Appui au renforcement des compétences des formateurs dans les fondamentaux en français (4) Appui à la mise en œuvre de la réforme curriculaire
Gouvernement de Monaco/HCR Accès des réfugiés aux services d'éducation 2022–2024	HCR	Subvention	235 000 USD	Améliorer l'accès des réfugiés à l'éducation en milieu urbain

Annexe 4. Liste des compétences du programme national

N.1.1.2.4	Lire et écrire, en lettres et en chiffres, des nombres entiers jusqu'à 10 000.
N.1.1.3.4a	Comparer des nombres entiers jusqu'à 10 000.
N.1.1.3.4b	Ordonner des nombres entiers jusqu'à 10 000.
N.1.2.2.5	Utiliser les concepts de la valeur de position pour les milliers, les centaines, les dizaines et les unités (e.g. composer ou décomposer un nombre entier à quatre chiffres par moyen d'un énoncé numérique tel que 1 383 = 1 mille 3 centaines, 8 dizaines et 3 unités; $1\ 383 = 1\ 000 + 300 + 80 + 3$; déterminer la valeur d'un chiffre dans la position des milliers).
N.1.2.3.7	Apprécier l'ordre de grandeur et la vraisemblance d'un résultat.
N.1.3.1.4a	Additionner dans la limite de 1 000 (c'est-à-dire lorsque la somme ou le diminuende ne dépasse pas 1 000), avec et sans regroupement, et représenter ces opérations par moyen d'objets, d'images ou de symboles (e.g. $550 + 250$; utiliser une grille de cent, des ou des blocs arithmétiques multi-bases pour raisonner ou résoudre des problèmes d'addition et de soustraction).
N.1.3.1.5a	Additionner au-delà de 1 000 (c'est-à-dire lorsque la somme dépasse 1 000), avec et sans regroupement, et représenter ces opérations par moyen d'objets, d'images ou de symboles (e.g. $1\ 457 + 129$; utiliser des droites numériques pour raisonner ou résoudre des problèmes d'addition et de soustraction).
N.1.3.1.5b	Soustraire au-delà de 1 000 (c'est-à-dire lorsque le diminuende dépasse 1 000), avec et sans regroupement, et représenter ces opérations par moyen d'objets, d'images ou de symboles (e.g. $1\ 457 - 129$; utiliser des droites numériques pour raisonner ou résoudre des problèmes d'addition et de soustraction).
N.1.3.1.1.6	Apprécier l'ordre de grandeur et la vraisemblance d'un résultat (addition et soustraction).
N.1.3.2.3b	Additionner et soustraire dans les limites de 100 (c'est-à-dire lorsque la somme ou le diminuende ne dépasse pas 100), avec et sans regroupement, et représenter ces opérations par moyen d'objets, d'images ou de symboles (e.g. $32 + 59$; résoudre un problème d'addition ou de soustraction présenté par des images de groupes de 10 et de 1; utiliser des droites numériques ou des sauts sur une grille de centaines pour raisonner ou résoudre des problèmes d'addition et de soustraction).
N.1.3.2.4	Démontrer une fluidité des multiplications jusqu'à 10×10 (c'est-à-dire 1×1 jusqu'à 10×10) et des divisions connexes, et la relation entre ces faits.
N.1.3.1.2.5	Multiplier par 10, 100, 1 000.
N.1.3.1.2.6	Multiplier par 2, 4, 20, 11 et 12.
N.1.3.5.6a	Multiplier un nombre quelconque par un nombre à deux chiffres, avec et sans regroupement (e.g. $3\ 427 \times 68$).
N.1.3.5.6b	Diviser un nombre quelconque par un nombre à un chiffre, avec et sans reste (e.g. $1\ 380 \div 6 = \underline{\quad}$).
N.1.3.1.5.6	Diviser par 10 un nombre terminé par 0.
N.1.3.1.5.7	Apprécier l'ordre de grandeur et la vraisemblance d'un résultat (multiplication et division).
N.1.3.1.6.7	Comparer des écritures additives ou additives et multiplicatives ($3 \times 10 + 5$ et $4 \times 10 + 5$).
N.1.4.1.4d	Résoudre des problèmes du monde réel impliquant des combinaisons de deux ou plus de deux des quatre opérations, y compris des problèmes impliquant les unités de mesure et les unités monétaires et: * l'addition et la soustraction de nombres entiers au-delà de 1 000 avec et sans regroupement * les multiplications et les divisions d'un nombre quelconque par un nombre à un chiffre, avec et sans regroupement (multiplication,) et avec et sans reste (division) * les multiplications des nombres à deux chiffres.
M.1.1.2.4a	Choisir et se servir des unités standards appropriées pour estimer, mesurer et comparer la longueur lorsque les mesures se limitent aux nombres entiers (e.g. choisir des centimètres au lieu de mètres pour mesurer un crayon).
M.1.1.2.4b	Choisir et se servir des unités standards appropriées pour estimer, mesurer et comparer le poids lorsque les mesures se limitent aux nombres entiers (e.g. estimer le poids de la pomme lorsque les choix suivants sont proposés : A. 5 g B. 200 g C. 1 kg D. 5 kg).
M.1.1.2.5	Choisir et se servir des unités standards appropriées pour mesurer et comparer la capacité/le volume, lorsque les mesures se limitent aux nombres entiers (e.g. les tasses à mesurer contiennent 200 ml d'eau et 100 ml d'huile).
M.1.1.4.8	Fabriquer des instruments de mesure.
M.1.2.1.5b	Résoudre des problèmes, y compris des problèmes du monde réel, impliquant le périmètre d'un polygone.
M.1.2.1.9	Utiliser un tableau pour chercher une dimension ou un périmètre.
M.2.1.2.4	Lire l'heure à la minute près en se servant d'une horloge analogique.
G.1.1.1.1	Identifier et nommer les figures régulières (e.g. identifier l'image d'un carré, d'un cercle, d'un rectangle ou d'un triangle).
G.1.1.1.4	Utiliser les différents instruments de géométrie : règle, équerre...
G.1.1.1.5	Utiliser un quadrillage ou un calque pour reproduire une figure simple (carré, rectangle, triangle).



Annexe 5. Difficulté cognitive et blocs d'activité

Il existe plusieurs façons de coder les **niveaux de difficulté cognitive**, la méthodologie de cartographie utilise les catégories développées pour coder le niveau de difficulté dans l'évaluation internationale de l'apprentissage à grande échelle TIMSS (Valverde et al., 2002). Le tableau ci-dessous résume les niveaux de codage cognitif.

A. Connaître et utiliser le vocabulaire	1.Lire ou représenter des concepts 2.Reconnaître les équivalences 3.Rappeler des informations mathématiques, des formules, des faits, des algorithmes, des propriétés, des définitions ou des objets 4.Utiliser le vocabulaire et les notations (symboles)
B. Utilisation d'un équipement standard ou exécution de procédures de routine	5.Utilisation d'outils mathématiques tels que des règles ou des cylindres gradués 6.Résoudre des problèmes de routine ou effectuer des exercices de routine
C. Effectuer des procédures complexes et résoudre des problèmes complexes mais routiniers ou exercices	7.Utiliser des procédures complexes ou résoudre des problèmes complexes mais courants
D. Investigation et résolution de problèmes	8.Résoudre un problème non routinier 9.Formuler et clarifier des problèmes et des situations 10.Developper une stratégie 11.Prévoir la réponse ou le résultat d'une opération avant de la réaliser 12.Vérifier une hypothèse ou une prédiction ou déterminer la justesse d'une hypothèse ou d'une prédiction répondre
E. Favoriser le raisonnement mathématique	13.Développer la notation (symboles) et le vocabulaire pour décrire une situation 14.Développement d'un algorithme ou d'une formule 15.Généraliser à partir d'observations ou de données 16.Conjectures 17.Justifier sa pensée ou sa réponse et la prouver
F. Favoriser la communication complexe	18.Mise en relation de différentes représentations d'un concept 19.Décrire/discuter 20.Critiquer

Il existe cinq types de **blocs d'activité** selon l'étude TIMSS:

Narratif : Expliquer un concept ou un principe aux élèves à l'aide de mots. Ils énoncent de faits et des principes. Les élèves sont censés lire le texte et extraire les informations qu'il contient.

Exercice et problème : Exercices ou problèmes que les étudiants doivent résoudre en rapport avec le résultat d'apprentissage visé. Ils ne nécessitent pas que les étudiants sortent des limites du manuel. Le manuel contient tout ce dont ils ont besoin pour réaliser les séries d'exercices ou les problèmes.

Exemple travaillé : Modèles d'étapes ou d'algorithmes (formules) que les élèves doivent suivre. Les élèves doivent lire et suivre les étapes illustrées lorsqu'ils résolvent les problèmes ou les séries d'exercices correspondants.

Activité d'apprentissage : Une activité ou une tâche d'apprentissage que les élèves doivent réaliser seuls, par deux ou en petits groupes et qui sort du cadre du manuel : ils doivent quitter le manuel pour réaliser l'activité.

Graphique : Expliquer un concept ou un principe aux élèves en utilisant des éléments visuels tels que des photos. Des diagrammes, des images ou des graphiques, y compris des graphiques ou des dessins du matériel de manipulation utilisé pour représenter les concepts mathématiques.

