



*Commission Nationale pour
l'Éducation, la Culture et les
Sciences, CNECS*



*Ministère de l'Éducation
Nationale et de la Réforme du
Système Éducatif, MENRSE*



*Organisation Internationale
de la Francophonie - IFEF*

L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN MAURITANIE

ETUDE ANALYTIQUE SUR LES FACTEURS AGISSANT SUR LE NIVEAU DES ACQUIS SCOLAIRES DES ELEVES AU FONDAMENTAL

Mohamed Vall Cheikh

Mohamed El Moctar Ould Sidina

Koia Jean-Martial Kouamé

2021



***Commission Nationale pour
l'Éducation, la Culture et les
Sciences, CNECS***



***Ministère de l'Éducation
Nationale et de la Réforme du
Système Educatif, MENRSE***



***Organisation Internationale
de la Francophonie - IFEF***

Table des matières

Sigles et abréviations	5
Liste des tableaux.....	7
Liste des graphiques.....	10
INTRODUCTION	12
PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES	14
Chapitre 1. Contexte de l'étude.....	15
Chapitre 2. Revue de littérature	21
Chapitre 3. Méthodologie de la recherche	36
3.1. Outils de recueil de données.....	36
3.1.1. La revue documentaire	36
3.1.2. L'analyse des résultats des examens et concours.....	36
3.1.3. Le questionnaire	37
3.1.4. Les interviews semi-dirigées et les focus groups	37
3.2. Note sur la formation des enquêteurs	37
3.3. Echantillons d'étude.....	38
3.3.1. Questionnaire	38
3.3.2. Interviews semi-dirigées.....	42
3.3.3. Focus groups.....	43
3.4. Note sur la collecte des données	43
3.5. Méthodes d'analyses	45
DEUXIEME PARTIE - BAISSSE DES NIVEAUX AU FONDAMENTAL : REPRESENTATIONS ET REALITES	46
Chapitre 1. Représentations de la baisse des niveaux par les principaux acteurs et partenaires	47
1.1. Le point de vue des APE	47
1.2. Le point de vue des enseignants	47
1.3. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs	48
1.4. Le point de vue des directeurs régionaux	49
1.5. Le point de vue des personnes ressources	49
Chapitre 2. Baisse de niveau et ses déterminants à travers l'examen-concours de fin de cycle 2021.....	51
2.1. Au niveau national.....	52
2.1.1. Performances en mathématiques.....	55
2.1.2. Performances en langue arabe	56
2.1.3. Performances en langue française	57
2.2. Au niveau zonal	59
2.2.1. Performances en mathématiques.....	62
2.2.2. Performances en langue arabe	64
2.2.3. Performances en langue française	67

2.3. Au niveau de Nouakchott	70
2.3.1. Performances globales	70
2.3.2. Performances en mathématiques	72
2.3.3. Performances en langue arabe	73
2.3.4. Performances en langue française	73
TROISIEME PARTIE - CAUSES ET CONSEQUENCES DE LA BAISSSE DE NIVEAU ETAMELIORATION DE LA QUALITE	76
Chapitre 1. Causes de la baisse de niveau des élèves	77
1.1. Le point de vue des APE	77
1.2. Le point de vue des enseignants	83
1.3. Le point de vue des directeurs d'écoles	89
1.4. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs	97
1.5. Le point de vue des personnes ressources	98
1.6. Le point de vue des directeurs régionaux de l'Education nationale	98
Chapitre 2. Conséquences et impacts de la baisse de niveau des élèves	99
2.1. Le point de vue des APE	99
2.2. Le point de vue des enseignants	100
2.3. Le point de vue des directeurs d'écoles	101
2.4. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs	102
2.5. Le point de vue des personnes ressources	103
2.6. Le point de vue des directeurs régionaux de l'Education nationale	103
Chapitre 3. Actions à mettre en œuvre pour l'amélioration de la qualité	104
3.1. Le point de vue des APE	104
3.2. Le point de vue des enseignants	104
3.3. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs	104
3.4. Le point de vue des personnes ressources	105
3.5. Le point de vue des directeurs régionaux de l'éducation nationale	105
CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS	106
1. Conclusions	107
2. Recommandations	108

Sigles et abréviations

1AS	Première année secondaire
AFD	Agence Française de Développement
APE	Association de Parents d'Elèves
AR	Arabe
ASS	Afrique sub-saharienne
BD	Base de données
CEF	Certificat d'Etudes Fondamentales
CNE	Cellule nationale d'évaluation
CNECS	Commission Nationale pour l'Education, la Culture et les Sciences
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CONFEMEN	Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des Etats et Gouvernements de la Francophonie
CSLP	Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté
CTS	Comité technique sectoriel
CVC	Compétences de la vie courante
DPEF	Direction des Projets Education-Formation
DREN	Direction Régionale de l'Education Nationale
DSPC	Direction de la Statistique, de la Planification et de la Coopération
EF	Enseignement Fondamental
EGEF	Etats Généraux de l'Education et de la Formation
ENI	Ecole normale d'instituteurs
ENS	École normale supérieure
EPT	Éducation pour tous
ERAM	Enquête de référence sur l'alphabétisation en Mauritanie
FC	Formation continue
FI	Formation initiale
FR	Français
IDEN	Inspection départementale de l'éducation nationale
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IPN	Institut pédagogique national
IPS	Indicateurs de prestation de services
IREDU	
ISS	Interview Semi Structurée
MEENRS	Ministère d'Etat à l'Education Nationale et à la Recherche Scientifique
MEN	Ministère de l'éducation nationale
MENR	Ministère de l'Education Nationale et de la Réforme
MENRSE	Ministère de l'Education Nationale et de la Réforme du Système Educatif
MICS	Modulation par impulsions et codage (Enquête par grappes à indicateurs multiples)
NC	Niveaux de comparaison
NDB	Nouadhibou
NKTT	Nouakchott
ODD	Objectifs du Développement Durable
OIF	Organisation internationale de la Francophonie
OMD	Objectifs du Millénaire pour le Développement

PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PAT	Plan d'actions triennal
PISA	Programm for international student assessment (programme international pour le suivi des acquis des élèves)
PNDSE	Programme National de Développement du Secteur Educatif
PNDSE	Programme national de développement du secteur éducatif
PTA	Plans de Travail Annuels
PTF	Partenaires techniques et financiers
RESEN	Rapport d'Etat sur le Système Educatif National
RNV	Raisonnement non verbal
SACMEQ	Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality
SCAPP	Stratégie de Croissance Accélérée et de Prospérité Partagée
SDI ou IPS	(Service Delivery Indicator)
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
T. Zeina	Tevragh Zeina
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study (enquête internationale sur les acquis scolaires)
VA	Valeur absolue

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Echantillon écoles, selon le statut.....	38
Tableau 2 : Echantillon écoles, selon le mode de gestion des enseignements	38
Tableau 3 : Echantillon APE, selon l'ancienneté.....	39
Tableau 4 : Echantillon, selon le milieu de résidence.....	39
Tableau 5 : Echantillon, selon le genre	39
Tableau 6 : Echantillon enseignant, selon le statut.....	41
Tableau 7: Echantillon enseignant, par ancienneté	41
Tableau 8 : Echantillon enseignant, selon le milieu de résidence	42
Tableau 9 : Echantillon enseignant, selon la langue d'enseignement	42
Tableau 10 : Echantillon directeurs, selon l'ancienneté professionnelle	42
Tableau 11 : Echantillon directeurs, selon l'ancienneté dans la direction	42
Tableau 12 : Candidats à l'examen CEF/ concours d'entrée en 1AS, Session 2021.....	52
Tableau 13 - Wilaya H. Gharby : Traitement Moyenne Générale.....	59
Tableau 14 - Wilaya Trarza : Traitement Moyenne Générale	60
Tableau 15 - Wilaya Adrar : Traitement Moyenne Générale	60
Tableau 16 - Wilaya de NKT : Traitement Moyenne Générale.....	61
Tableau 17 - Wilaya du H. Gharby : Traitement Note Maths.....	62
Tableau 18 - Wilaya du Trarza : Traitement des notes des Mathématiques.....	62
Tableau 19 - Wilaya de l'Adrar : Traitement des notes des Mathématiques.....	63
Tableau 20 - Wilaya de Nouakchott : Traitement des notes des Mathématiques.....	63
Tableau 21 - Wilaya du Hodh El Gharby : Traitement des notes d'Arabe	64
Tableau 22 - Wilaya du Trarza : Traitement des notes d'Arabe.....	65
Tableau 23 - Wilaya de l'Adrar : Traitement des notes d'Arabe.....	65
Tableau 24 - Wilaya de Nouakchott : Traitement des notes d'Arabe.....	66
Tableau 25 - Wilaya du H. El Gharby : Traitement des notes de français.....	67
Tableau 26 - Wilaya du Trarza : Traitement des notes de français.....	68
Tableau 27 - Wilaya de l'Adrar : Traitement des notes de français.....	68
Tableau 28 - Wilaya de Nouakchott : Traitement des notes de français.....	69
Tableau 29 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux niveaux de performance	71
Tableau 30 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux performances en maths.....	72

Tableau 31 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux performances en arabe	73
Tableau 32 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux niveaux de performance en français.....	74
Tableau 33 – Niveau de satisfaction des APE par rapport à la ponctualité des enseignants	78
Tableau 34– Rapports APE / enseignants	78
Tableau 35 – Interaction APE /directeurs d'écoles	78
Tableau 36– Utilisation des manuels disciplinaires par les élèves à la maison selon les APE	79
Tableau 37– Impact de la langue arabe sur les apprentissages des élèves	79
Tableau 38– Pratique des activités extra scolaires selon les APE	80
Tableau 39– Pratique des activités de soutien scolaire selon les APE.....	80
Tableau 40– Contribution des APE à l'accomplissement de la mission de l'école	81
Tableau 41– Contribution de la Commune à l'accomplissement de la mission de l'école (avis des APE)	81
Tableau 42– Avis des APE sur l'existence d'un budget de fonctionnement pour les écoles	82
Tableau 43– Avis des APE sur la gestion du budget de fonctionnement des écoles.....	82
Tableau 44– Avis des enseignants sur la formation continue.....	84
Tableau 45– Avis des enseignants sur leur niveau de motivation	84
Tableau 46– Avis des enseignants sur l'encadrement des directeurs d'écoles.....	85
Tableau 47– Avis des enseignants sur la disponibilité des programmes scolaires	85
Tableau 48– Avis des enseignants sur l'achèvement des programmes au cours de l'année scolaire	86
Tableau 49– Avis des enseignants sur la disponibilité de manuels disciplinaires	86
Tableau 50– Avis des enseignants sur la disponibilité des supports didactiques de classe	87
Tableau 51– Avis des enseignants sur la disponibilité des manuels disciplinaires pour les élèves...	87
Tableau 52– Avis des enseignants sur l'impact de la langue arabe sur les apprentissages.....	88
Tableau 53– Avis des enseignants sur l'impact de la langue française sur les apprentissages	88
Tableau 54– Avis des enseignants sur l'environnement scolaire	89
Tableau 55– Avis des directeurs d'écoles sur la formation initiale des enseignants	89
Tableau 56– Avis des directeurs d'écoles sur l'engagement des enseignants dans leur métier	90
Tableau 57– Avis des directeurs d'écoles sur l'encadrement des enseignants par les inspecteurs ..	90
Tableau 58– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des programmes scolaires	91
Tableau 59– Avis des directeurs d'écoles sur l'adaptation des programmes scolaires au niveau des élèves	91
Tableau 60– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des manuels disciplinaires pour l'enseignant.....	92
Tableau 61– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des guides pour l'enseignant.....	92

Tableau 62– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des manuels disciplinaires pour les élèves	93
Tableau 63– Avis des directeurs d'écoles sur l'approche pédagogique	93
Tableau 64– Avis des directeurs sur l'influence de la langue française sur les apprentissages disciplinaires	94
Tableau 65– Avis des directeurs sur le développement d'activités extra scolaires	94
Tableau 66– Les directeurs chargés des cours ou non	95
Tableau 67– Avis des directeurs sur le soutien reçu de la part des APE.....	95
Tableau 68– Avis des directeurs sur l'appui apporté par les autorités administratives	96
Tableau 69– Avis des directeurs sur l'existence d'un budget de fonctionnement pour l'école	96
Tableau 70– Avis des APE sur le niveau des élèves en lecture	99
Tableau 71– Avis des APE sur le niveau des élèves en écriture	99
Tableau 72– Avis des enseignants sur les performances des élèves pour l'admission en classe supérieure	100
Tableau 73– Avis des enseignants sur la réussite au concours (1AS) et le niveau des acquis au secondaire.....	101
Tableau 74– Avis des directeurs sur le niveau des performances des élèves pour l'admission en classe supérieure	101
Tableau 75– Avis des directeurs sur la réussite au concours (1AS) et le niveau des acquis au secondaire.....	102

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Evolution du taux de réussite au concours d'entrée en 1AS	22
Graphique 2 : Echantillon selon le milieu de résidence	38
Graphique 3 : Echantillon selon la complétude des écoles	38
Graphique 4 : Echantillon selon le grade des enseignants	41
Graphique 5 : Echantillon selon la langue d'enseignement	41
Graphique 6 : Echantillon directeurs d'écoles selon le grade	42
Graphique 7 : Echantillon directeurs d'écoles selon le statut	42
Graphique 8 : Taux de réussite au Concours d'entrée en 1AS, 2021	53
Graphique 9 : Taux de réussite au Concours d'entrée en 1AS et au CEF, 2021	54
Graphique 10 : Taux de réussite en maths au CEF, 2021	55
Graphique 11 : Taux de réussite en langue arabe au CEF, par wilaya, 2021	57
Graphique 12 : Taux de réussite en langue française au CEF, par wilaya, 2021	58
Graphique 13: Comparaison des résultats des zones à l'examen/ concours d'entrée en 1AS, 2021	61
Graphique 14: Taux de réussite en mathématiques au CEF, par zone, 2021	64
Graphique 15: Taux de réussite en arabe au CEF, par zone, 2021	66
Graphique 16: Taux de réussite en arabe au CEF, par niveau et zone, 2021	69
Graphique 17: Comparaison résultats moughataas de Nouakchott (les 2 niveaux supérieurs), CEF, 2021	71
Graphique 18: Résultats en maths, français et arabe selon le niveau, CEF, 2021	75
Graphique 19: Satisfaction des APE des prestations des enseignants	77
Graphique 20: Disponibilité des manuels disciplinaires pour élèves	79
Graphique 21: Impact du français sur les apprentissages disciplinaires	80
Graphique 22: L'environnement scolaire selon les APE	81
Graphique 23: Contribution des autorités administratives en faveur de l'école selon les APE	82
Graphique 24: La formation initiale selon les APE	84
Graphique 25: L'encadrement des inspecteurs selon les enseignants	85
Graphique 26: Les programmes scolaires selon les enseignants	86
Graphique 27: La disponibilité des guides du maître selon les enseignants	87
Graphique 28: L'approche pédagogique selon les enseignants	88
Graphique 29: Le développement d'activités extra scolaires selon les enseignants	89
Graphique 30: La formation continue selon les enseignants	90
Graphique 31: Vision des directeurs d'écoles de l'encadrement qu'ils mènent	91
Graphique 32: Vision des directeurs quant à l'achèvement des programmes scolaires	92

Graphique 33: Vision des directeurs quant à la disponibilité des supports didactiques de classe ...	93
Graphique 34: Vision des directeurs au sujet de l'impact de l'arabe sur les apprentissages des élèves	94
Graphique 35: Vision des directeurs au sujet de l'environnement scolaire.....	95
Graphique 36: Vision des directeurs au sujet de l'appui de la commune à l'école.....	96
Graphique 37: Vision des directeurs au sujet du budget de fonctionnement des écoles.....	97
Graphique 38: Vision des APE du niveau des élèves en calcul.....	100
Graphique 39: Vision des enseignants quant à l'acquisition des CVC à la fin du cycle fondamental	101
Graphique 40: Vision des directeurs quant à l'acquisition des CVC à la fin du cycle fondamental .	102

INTRODUCTION

Les systèmes éducatifs de par le monde aspirent à de meilleures performances pour atteindre les résultats escomptés. Or, pour mesurer ces performances, l'on a recours le plus souvent à l'évaluation des acquis des élèves pour cerner leurs niveaux au travers des résultats des concours et examens ou d'autres tests. Le constat de la littérature à ce sujet et les différents témoignages soulignent la dégradation des niveaux des élèves dans la plupart des systèmes éducatifs.

Toutefois, la notion de baisse de niveau des élèves n'est pas une donnée récente et constitue un sujet de controverse. Comme l'ont démontré il y a quelques décennies les chercheurs français Christian Baudelot et Roger Establet dans leur ouvrage « Le niveau monte », cette notion de « niveau » est tout à fait relative et varie d'un pays à un autre et au sein d'un pays d'un élève à un autre et d'une discipline à une autre.

En effet, plusieurs facteurs ont des effets positifs ou négatifs sur les acquisitions des élèves : qualification des enseignants, programmes scolaires, environnement scolaire, gestion et pilotage, etc.

Mais le facteur le plus déterminant est le choix opéré par les Etats entre un enseignement élitiste et un enseignement de masse. Pour sortir du sous-développement, la Mauritanie, à l'instar de la plupart des pays africains, a choisi la dernière option. A cet effet, elle a favorisé l'accès de dizaines de milliers d'enfants à l'école en construisant des centaines d'écoles, en recrutant des milliers d'enseignants et en distribuant des millions de manuels scolaires.

Cependant, ces mesures se sont effectuées au détriment de la qualité comme le montrent les résultats des élèves aux différentes évaluations : comparaisons sous régionales et internationales (PASEC, SDI, etc.), évaluation interne des acquis des élèves (CNE) et concours et examens nationaux.

Face à cette situation, les responsables administratifs et politiques ainsi que la société civile n'ont cessé de tirer la sonnette d'alarme afin de sauver le système éducatif du naufrage.

C'est dans ce cadre que se situe cette étude commanditée par le Ministère de l'Education Nationale et de la Réforme du système éducatif en collaboration avec la Commission Nationale pour l'Education, la Culture et les Sciences avec l'appui de l'Organisation internationale de la Francophonie. Elle a pour objectif de cerner de façon précise les déterminants de la baisse de niveau des élèves mauritaniens de l'enseignement fondamental.

Comme on peut s'en rendre compte, la lutte contre la baisse du niveau des élèves en milieu scolaire mauritanien est devenue une priorité dans ce pays où il est fait état d'une distorsion de plus en plus grande entre les attentes de l'école et les résultats scolaires des apprenants dans les disciplines de base que sont l'arabe, le français et les mathématiques.

L'étude projetée vise, d'une part, à rendre compte des causes fondamentales de la baisse de niveau des élèves, et, d'autre part, à déterminer les actions à mettre en œuvre et les ressources à mobiliser pour l'amélioration de la qualité du système éducatif par le renforcement des acquisitions des élèves.

De manière beaucoup plus spécifique, il est question de :

- identifier, analyser et évaluer les principales causes de la baisse de niveau des élèves du Fondamental;
- dégager les objectifs stratégiques à mettre en œuvre pour réduire considérablement la baisse de niveau au Fondamental ;
- réaliser un diagnostic détaillé à la lumière d'une définition acceptée de la notion de baisse de niveau ;
- proposer des pistes de réflexion pour l'amélioration de la qualité de l'éducation au Fondamental ;
- dégager des données de références pour le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre des principales interventions proposées.

Ce rapport d'étude est structuré en quatre parties. La première sert de cadre à la présentation des aspects théorique et méthodologique de la recherche. La deuxième rend compte des représentations

et des réalités de la baisse de niveau au Fondamental. La troisième détermine les causes et les conséquences de cette baisse de niveau et l'amélioration de la qualité. La quatrième partie fait état des conclusions, propositions et recommandations.

PREMIERE PARTIE : ASPECTS THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES

Chapitre 1. Contexte de l'étude

Située au nord-ouest de l'Afrique, la République Islamique de Mauritanie s'étend sur une superficie de 1 030 700 kilomètres carrés. Ce vaste territoire, limité au nord par le Sahara Occidental et l'Algérie, au sud par le Mali et le Sénégal et à l'ouest par l'Océan Atlantique, compte une population de 4 300 000 habitants, à majorité jeune.

Dans ce pays multilingue et multiculturel, l'arabe a le statut de langue officielle, le pulaar, le soninké, l'arabe, et le wolof celui de langues nationales et le français se présente comme la principale langue étrangère. Cette population très hétérogène, unifiée dans la religion musulmane est constituée de deux grands ensembles, à savoir l'ensemble hassanophone qui regroupe les Maures blancs ou Beïdanes et les Maures noirs ou Harratines ; l'ensemble négro mauritanien qui comprend les Halpoulars (Peuls), les Soninkés et les Wolofs.

Candalot (2005) fait remarquer qu'il existe une division conflictuelle permanente entre ces deux ensembles où différentes langues sont en usage. Selon cette auteure, c'est cette situation qui permet de comprendre la dualité dans laquelle évolue la Mauritanie.

Dans ce pays au carrefour des civilisations arabo-musulmane et négro-africaine, l'arabe a le statut de langue officielle depuis 1968. Cette langue présente plusieurs formes : l'arabe hassanya, l'arabe classique et l'arabe standard moderne. Le hassanya, le pulaar, le soninké et le wolof y sont les langues nationales et le français se présente comme la principale langue étrangère et comme langue d'enseignement.

Pour ce qui est du système éducatif, il convient de rappeler qu'à la veille de son indépendance, la Mauritanie comptait peu d'écoles en raison de l'hostilité vis-à-vis de l'enseignement colonial, du caractère nomade de la population et de la faiblesse des moyens alloués à l'enseignement. Pendant l'année scolaire 1958-1959, l'enseignement primaire comptait 156 écoles comportant 295 classes disséminées sur l'ensemble du territoire même si la région du Trarza se taillait la part du lion. Mais les effectifs des élèves et des classes se sont considérablement accrus durant les premières années de l'indépendance. C'est ainsi que l'on a enregistré 554 classes groupées en 250 écoles accueillant 19 105 élèves durant l'année scolaire 1964-1965. Selon les statistiques de l'époque, le taux de scolarisation était de 8%.

L'écrasante majorité de ces écoles étaient incomplètes voire avec une classe unique. Il arrivait fréquemment que dans certaines écoles avec une classe unique les élèves passaient automatiquement d'un niveau vers un autre, sans redoublement ni renvoi. Paradoxalement, malgré l'insuffisance de la formation des enseignants de l'époque (nombreux parmi eux étaient des moniteurs), le dénuement des salles de classe et la pénurie des manuels scolaires particulièrement dans les écoles rurales, le niveau des élèves était bien meilleur que celui de leurs camarades aujourd'hui. Grâce à la forte motivation des enseignants, les élèves s'adonnaient aux études dans un climat d'émulation et, dans ce cadre, la classe de CM2 constituait un enjeu majeur avec comme point de mire le concours d'entrée en 6^e. Comme pour le bac aujourd'hui, ce concours était élitiste et la majorité des élèves le repassaient plusieurs fois.

Une quinzaine d'années après l'indépendance, avec la sédentarisation massive et anarchique occasionnée par des années successives de sécheresse qui ont rendu le milieu rural quasi invivable et à la faveur de la création de la filière arabe permettant l'accès des écoles publiques aux sortants des écoles coraniques, on assista à un afflux massif d'élèves engendrant une série de problèmes liés aux infrastructures et à la formation des enseignants.

Plus tard, l'Etat choisit l'option de la démocratisation de l'enseignement plutôt qu'un enseignement élitiste et autorise au début des années quatre-vingt l'ouverture d'écoles privées. Les premières écoles privées avaient pour noms Emel, Al Baraka, Chemseddine... suivies par tant d'autres.

Il convient de rappeler que la Mauritanie a connu une série de réformes de son système éducatif depuis son indépendance (1967, 1973, 1979, 1999). L'une des principales mesures de la dernière réforme a été la réunification du système éducatif dans lequel tous les élèves mauritaniens reçoivent le même enseignement en arabe et en français (toutes les disciplines des sciences humaines et sociales en arabe et toutes les matières scientifiques en français).

Par ailleurs, le gouvernement mauritanien a souscrit aux conventions internationales dans le domaine de l'éducation et a, à travers les stratégies et politiques définies, réaffirmé son attachement aux Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) puis aux Objectifs du Développement Durable (ODD) et sa ferme volonté d'assurer une éducation de qualité pour tous (EPT).

Le système d'éducation formel mauritanien comprend les composantes suivantes :

- l'enseignement préscolaire (pour les enfants de 4-5 ans) offert en majorité par le secteur privé commercial à but lucratif principalement dans les milieux urbains. La fréquentation du préscolaire a cru de 5% à 8% pour cette tranche d'âge entre 2008 et 2017, mais demeure en deçà de la moyenne en ASS de 20% ;
- l'enseignement primaire d'une durée de 6 ans dominé par le secteur public gratuit qui représente environ 80% de la population scolaire. Le secteur privé, en forte expansion, occupe une place prépondérante dans les principaux centres urbains. A Nouakchott et Nouadhibou en particulier, près de 50% des élèves fréquentent le secteur privé. La qualité de l'enseignement primaire présente de fortes disparités notamment entre secteur privé et public et selon le milieu de résidence. Ainsi, par exemple, les résultats des élèves à l'examen final du cycle fondamental pour l'obtention du Certificat d'éducation primaire présentent des taux de succès nettement plus élevés pour les élèves du secteur privé, soit 49 % contre 33% pour le secteur public (World Bank 2016, p. 69) ;
- l'enseignement secondaire général et technique et professionnel ;
- l'enseignement supérieur.

Parallèlement au système d'éducation formel, il existe un système informel religieux, en particulier les écoles coraniques et les mahadras. Ces écoles dispensent un enseignement religieux sur les fondements de l'Islam et de la morale aux enfants de 4 à 18 ans, ainsi qu'aux adultes. Ces écoles religieuses constituent, entre autres, une forme de préscolarisation puisqu'elles sont fréquentées par les enfants en bas âge. Les écoles coraniques et les mahadras représentent également une forme de filet social recueillant aussi les élèves en marge ou ayant quitté le système d'éducation formel. Sous la tutelle du Ministère des Affaires Islamiques et de l'Enseignement Originel, ces écoles ne sont pas réglementées et n'ont pas de curriculum scolaire de base, mais reçoivent tout de même un financement public représentant environ 9% du budget total des écoles publiques (2014). En 2010, on dénombrait 6,489 écoles religieuses en Mauritanie, dont 3219 écoles coraniques et 585 mahadras (Ministère des Affaires Islamiques et de l'Enseignement Originel, 2010).

La dernière réforme du Système Educatif Mauritanien engagée en 1999 a donné lieu à des changements importants. La déclinaison de ses orientations en plans opérationnels s'est effectuée sous la forme d'un Programme National de Développement du Système Educatif (PNDSE) qui touche tous les aspects de la politique éducative et bénéficie de l'appui des principaux partenaires au développement bilatéraux et multilatéraux. La première phase de ce Programme, le PNDSE I, a couvert les années 2001-2010 tandis que le PNDSE II, deuxième phase du Programme, couvre les années 2011-2020 (le PNDSE III est en phase de préparation). Ce dernier a été mis en œuvre sur la

base d'un plan d'actions triennal glissant (2012-2014), s'articulant autour des trois composantes principales qui sont :

- l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation ;
- le développement d'un accès élargi à la base du système et régulé à ses niveaux supérieurs ;
- l'amélioration de la gestion et de la gouvernance du secteur.

De même, les politiques et stratégies de développement de l'éducation et de la formation étaient intégrées dans le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) qui reprend les objectifs principaux du PNDSE II en ces termes :

- garantir à tous les enfants mauritaniens une éducation primaire complète et de qualité ;
- améliorer les capacités d'accueil et la qualité des enseignements au secondaire ;
- restructurer et améliorer l'offre et la qualité de l'enseignement supérieur ;
- accroître et diversifier l'offre et en améliorer la qualité et la pertinence de la formation professionnelle ;
- prendre en compte l'apport de l'enseignement originel dans l'éducation de base pour tous et instaurer des passerelles permettant aux élèves et étudiants d'intégrer le système éducatif formel ;
- développer et diversifier l'offre d'alphabétisation et renforcer le pilotage et la gestion de ses programmes.

La politique éducative adoptée traduit la vision du Gouvernement pour le développement du Secteur à long terme et sa volonté de poursuivre la réforme de 1999 et les grandes orientations du Programme National de Développement du Secteur Educatif. Les principaux objectifs de la politique éducative dans le court et le moyen terme sont structurés autour de quatre axes stratégiques :

- assurer un accès inclusif et équitable permettant de : (i) généraliser l'enseignement fondamental, (ii) élargir l'accès au premier cycle secondaire en vue de sa généralisation progressive, (iii) réguler l'accès à la formation professionnelle et aux niveaux supérieurs pour les adapter sur le plan quantitatif et qualitatif, aux besoins de l'économie, et (iv) réduire les disparités géographiques ou entre genres, ainsi que les inégalités économiques dans les parcours scolaires individuels à tous les niveaux ;
- améliorer la qualité des apprentissages et la pertinence des formations à tous les niveaux du système, renforcer et promouvoir l'enseignement scientifique et professionnel ;
- améliorer le pilotage et la gouvernance du secteur par (i) une meilleure gestion des ressources humaines et matérielles, (ii) la mise en place de normes, d'outils techniques et de mécanismes institutionnels, (iii) une plus grande décentralisation, (iv) une implication accrue de tous les acteurs du système, et (v) le développement des outils de gestion et de pilotage ;
- renforcer les compétences des cadres de l'Administration qui se trouvent en amont du système éducatif et du dispositif de la formation professionnelle.

Il s'agit plus spécifiquement de :

- promouvoir un accès élargi inclusif et équitable à un enseignement préscolaire public et communautaire de qualité accessible aux groupes défavorisés en milieu urbain et rural qui soit mieux intégré au système éducatif, avec, à terme, la généralisation d'une année préparatoire à l'enseignement primaire obligatoire ;
- garantir à tous les enfants mauritaniens une éducation primaire qui soit complète et de meilleure qualité, en favorisant l'accès des derniers groupes non-scolarisés y compris les enfants à besoins spécifiques, en assurant une rétention complète des enfants qui y accèdent et en garantissant que tous aient acquis les compétences minimales requises pour une alphabétisation irréversible et pour une insertion harmonieuse dans la vie économique et sociale du pays ;
- progresser vers l'achèvement universel d'un premier cycle de l'enseignement secondaire de qualité, d'au moins trois années d'études, dans la perspective d'une éducation de base

obligatoire de 9 années, et réduire les disparités entre genre ou liées au milieu et aux conditions socioéconomiques ;

- dispenser un enseignement secondaire de second cycle diversifié de qualité préparant efficacement à la poursuite d'études supérieures dans la perspective d'une meilleure adéquation de la partie haute du système avec les besoins de l'économie ;
- mettre en place un dispositif d'orientation favorisant l'enseignement et les filières scientifiques et techniques ;
- promouvoir une offre de formation technique et professionnelle de coût abordable basée sur un dispositif d'orientation scolaire et professionnelle efficace, pilotée par les besoins économiques, mieux adaptée aux réalités socioéconomiques régionales et locales et assurant une meilleure contribution à l'éducation pour tous tout au long de la vie ;
- développer un enseignement supérieur et une recherche scientifique de coût maîtrisable capables d'accompagner l'évolution effrénée des connaissances et d'y contribuer efficacement, pilotés par la demande économique et qui soient davantage au service du développement durable ;
- intensifier la lutte contre l'analphabétisme à travers des programmes d'alphabétisation fonctionnelle, de post alphabétisation et d'éducation non formelle, incluant l'éducation à la santé et aux droits civiques et humains, permettant de faire sortir les adolescents, les jeunes et les adultes non éduqués du cycle vicieux de l'ignorance et de promouvoir leur plein épanouissement culturel, social et économique ;
- promouvoir l'enseignement originel en tant que composante essentielle du système éducatif national et renforcer sa contribution à l'éducation de base et l'élévation du niveau d'éducation de la population en général.

Avec la fin du Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) fin 2015, une nouvelle stratégie dénommée « Stratégie de Croissance Accélérée et de Prospérité Partagée (SCAPP) a été élaborée et sa mise en œuvre programmée pour l'année 2017. Elle vise à améliorer l'accès, la qualité et la pertinence de l'éducation et de la formation professionnelle. Elaborée à partir du diagnostic et de l'évaluation du CSLP et après une large concertation avec les acteurs concernés (CTS des différents Ministères, Société civile, Partenaires techniques et Financiers, etc.), cette nouvelle Stratégie (la SCAPP) s'est fixé des objets ambitieux.

Par ailleurs, afin de coordonner les principales actions en matière d'éducation, le Gouvernement a créé depuis de nombreuses années, une structure dénommée "Direction des Projets Education-Formation"(DPEF), tantôt placée sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale, tantôt relevant du Ministère des Affaires Economiques (comme c'est le cas actuellement). Elle a pour rôle de canaliser tous les financements relatifs à l'éducation et la formation en provenance des bailleurs de fonds ou d'autres partenaires et d'assurer une harmonisation des interventions dans les différents paliers du système éducatif. Chaque année, la DPEF organise une revue dont l'objectif est de faire le point sur le bilan de l'année écoulée et de se projeter dans l'avenir en élaborant des Plans de Travail Annuels (PTA). C'est l'occasion pour des dizaines de participants (représentants des Départements ministériels concernés, Société civile, PTF, etc.) de discuter pendant deux à trois jours des principaux défis qui se posent à l'éducation et des pistes de solution pour son amélioration.

En ce qui concerne l'accès, l'enseignement fondamental a connu, particulièrement durant les deux dernières décennies, un développement fulgurant de son offre qui a permis au système d'atteindre, selon les données statistiques du MEN, des résultats fort appréciables notamment pour ce qui est des effectifs des élèves, des enseignants, des écoles et des salles de classe. Ainsi, en 2016/17, 627 710 élèves ont fréquenté les écoles de l'enseignement fondamental. Le secteur privé continue de connaître une forte croissance ces dernières années tendant ainsi à réduire la proportion des

élèves du public. Néanmoins, la proportion des élèves du public reste tout de même supérieure à 80%.

Pour ce qui est des enseignants, leur effectif en 2016/17 était 16 964. Pour faire face aux besoins croissants de la demande d'éducation, chaque année des centaines d'enseignants sortent des écoles normales d'instituteurs de Nouakchott, Aïoun, Kaédi, et d'Akjoujt. Pour résorber l'important déficit en enseignants, le MEN procède depuis quelques années au recrutement de milliers de prestataires de services éducatifs (des contractuels) parmi les diplômés chômeurs (plus de 4.000 recrutés au cours des deux dernières années scolaires). Il est utile de rappeler que pendant des décennies, le pays ne disposait que d'une seule ENI en l'occurrence celle de Nouakchott et qui, au fil des ans, a connu plusieurs restructurations.

Pour l'année scolaire 2016/17, la Mauritanie comptait 4271 écoles fondamentales dont 702 privées. Au cours des six dernières années, le nombre d'écoles s'est accru en moyenne par an de 2% avant 2016/17. Sur la période 2011/2012 et 2016/2017, le rythme de croissance a été plus rapide au niveau du privé avec une croissance annuelle moyenne de 11% passant ainsi de 417 à 702 écoles.

Le nombre de salles de classe a atteint, quant à lui, 14 133 pour la même période. L'analyse selon le statut des écoles fait ressortir une progression plus importante au niveau du privé avec une croissance annuelle moyenne de 3%. La contribution du privé dans l'offre scolaire du fondamental en termes d'effectifs scolarisés est passée à 15,2% en 2016/17. Le Taux Brut de Scolarisation en 2016/17 est estimé à 101,4% ; celui des filles étant supérieur à celui des garçons (100 garçons inscrits dans le fondamental, pour plus de 104 filles). Il est bon souligner à cet égard que ces statistiques ne prennent pas toujours en compte les enfants fréquentant l'enseignement originel dans les mahadras dont la contribution à l'effort d'éducation pour la classe d'âge concernée reste méconnue en raison de l'absence de statistiques couvrant ce volet de l'éducation non formelle séculaire encore relativement bien prisé par bon nombre de familles.

Analysant les différentes réformes opérées par le système éducatif de la Mauritanie, Bah Ould Zein¹ (2010) souligne qu'elles sont « tout à la fois des actes de politique linguistique mais aussi, des actes de prises de mesures pour la planification linguistique de ses politiques ». Pour nous limiter à quelques repères sur la dernière décennie, au cours de la période 2014-2018, la Mauritanie a pris les mesures nécessaires pour éliminer les obstacles à l'accès équitable à l'éducation et à la qualité de l'éducation. Parmi les changements le pays a procédé à :

- une réorganisation des écoles primaires qui a consisté à fermer des écoles qui n'avaient qu'une salle de classe et à en moderniser d'autres en construisant 121 nouvelles salles de classe dans les écoles primaires existantes ;
- la construction de 21 collèges de proximité suivie d'une augmentation du nombre d'écoles secondaires publiques de 52 % entre 2012 et 2017 ;
- l'ouverture de 1 113 cantines scolaires, ce qui a permis de nourrir jusqu'à 66 000 enfants chaque jour ;
- l'élaboration de projets pilotes sur le transport et le logement des filles vivant dans des régions où les écoles secondaires sont situées loin de leurs communautés ;
- l'élaboration d'un projet pilote introduisant l'éducation formelle dans 23 mahadras, avec l'appui de l'UNICEF, introduisant les sciences et les mathématiques dans les programmes scolaires et formant 200 enseignants des mahadras dans ces disciplines ;
- un renforcement de la formation initiale des enseignants, le rehaussement de l'exigence minimale d'études, la prolongation de la formation des enseignants d'une année,

¹Ould Zein, Bah (2010): « Éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique à propos de la situation en Mauritanie », In: *Le français en Afrique, Revue du réseau des observatoires du français contemporain en Afrique* (n°25, 2010).

l'introduction d'un nouveau programme normalisé de formation des enseignants et l'adoption de l'approche par compétences ;

- l'introduction du recrutement des enseignants sur une base contractuelle, ce qui a permis de recruter des enseignants en fonction des besoins de leurs régions respectives ;
- l'amélioration du ratio élèves/enseignant dans les écoles secondaires privées et publiques, qui est passé respectivement de 35/1 et 15/1 en 2012 à 31/1 et 14/1 en 2017. Le ratio élèves/enseignant a également diminué dans les écoles primaires publiques passant de 46/1 en 2012 à 41/1 en 2017 ;
- et au renforcement de la capacité d'évaluer les acquis scolaires des élèves et les compétences des enseignants par le renforcement de la capacité de l'unité d'évaluation (le CNE). Le CNE a ensuite procédé à des évaluations des acquis scolaires des élèves de 3ème et 5ème année au primaire et de 3ème année du premier cycle du secondaire.

En dépit de toutes ces améliorations, l'institution scolaire de ce pays est confrontée, aujourd'hui, à de sérieux problèmes de qualité. Malgré les efforts importants déployés et les investissements énormes consentis en faveur de l'éducation, les résultats en matière d'acquis scolaires des élèves sont préoccupants. En français, en arabe et en mathématiques, par exemple, ils sont particulièrement insatisfaisants comme l'attestent l'évaluation diagnostique PASEC 2003/2004 et plus récemment l'enquête sur les indicateurs de prestation de service de l'éducation en 2017.

Pour faire face à la crise de l'enseignement en Mauritanie, de manière générale, et, de façon plus spécifique, à l'insuffisance de niveau chez les apprenants, les autorités éducatives de ce pays se sont engagées à œuvrer à la promotion de la formation et de l'éducation. Cet engagement répond au besoin de développer un capital humain compétitif et de faire de l'éducation le moyen essentiel de développement économique et social.

Pour ce faire, la Commission Nationale pour l'Education, la Culture et la Science, prenant appui sur les objectifs de la stratégie de Croissance et de Prospérité Partagée (SCAPP), a conduit cette étude sur la baisse de niveau des élèves de l'enseignement fondamental en vue d'élaborer des lignes d'action et des stratégies d'intervention qui permettront à cet ordre d'enseignement de jouer pleinement son rôle dans le développement économique et social de la Mauritanie.

Chapitre 2. Revue de littérature

Les études récentes portant sur le système éducatif de la Mauritanie rendent compte de ce que, dans l'ensemble, malgré les progrès accomplis, des difficultés subsistent encore. Par exemple, le développement de l'offre par l'extension de la capacité d'accueil, notamment à travers la construction et la réhabilitation de salles de classes, n'a pas permis d'atteindre les résultats escomptés. On note même une dégradation de l'état des salles de classes existantes due à l'absence de maintenance et aux intempéries qui mettent hors d'usage bon nombre de salles de classes. Les mesures liées à la mise en place d'une offre alternative non formelle n'ont pas encore atteint le niveau d'exécution souhaitée et n'ont pas eu de ce fait l'impact attendu. Par ailleurs, les mesures orientées vers la stimulation de la demande dans les zones présentant des poches de résistance à la scolarisation pour des raisons liées notamment au contexte socioéconomique des populations n'ont pas, elles aussi, été suffisamment prises en charge dans les plans d'actions mis en œuvre jusqu'ici.

Alors que la Loi sur l'éducation n°2001-0542 précise que « l'enseignement fondamental est obligatoire pour les enfants des deux sexes âgés de six à quatorze ans révolus pour une durée de scolarité au moins égale à 6 ans », on note cependant, qu'elle n'est pas assortie de mesures d'accompagnement qui permettraient sa mise en œuvre effective. Dès lors, des milliers d'enfants, surtout ceux issus des familles défavorisées, ne sont toujours pas scolarisés. Faute d'un nombre suffisant d'enseignants et de classes, beaucoup d'enfants doivent attendre trois à quatre ans (jusqu'à l'âge de 10 ans voire plus !) pour être scolarisés.

Selon les études (ERAM 2009, MICS) près du quart des élèves mauritaniens sont soit non scolarisés soit déscolarisés. L'un des obstacles majeurs à la scolarisation est sans conteste le nombre élevé des écoles à cycle incomplet. Elles représentent en 2016/17, 65 % des écoles et 3,3 % d'entre elles sont encore à classe unique soit 122 écoles. Ceci traduit la faiblesse de l'offre en ne permettant pas d'assurer une continuité de la scolarisation des élèves de la première jusqu'à la 6^e année.

La politique du regroupement initiée par les pouvoirs publics qui consiste à rassembler sur un même site plusieurs villages pour rationaliser les moyens en vue d'assurer les services sociaux de base (santé, éducation, eau et électricité, etc.) risque d'être un frein supplémentaire à la scolarisation de nombreux enfants notamment les filles.

Même si de réels progrès ont été enregistrés notamment en ce qui concerne l'accès, en revanche, pour ce qui est de la qualité, les résultats enregistrés ne sont pas toujours satisfaisants.

D'abord, commençons par la définition de la qualité pour voir ce que recouvre ce vocable. Selon l'UNESCO (2005), « la manière dont l'apprentissage est organisé et géré, au contenu de cet apprentissage, au niveau d'apprentissage atteint, à son aboutissement, et à ce qui se passe dans l'environnement de cet apprentissage ».

La qualité de l'éducation dépend des apprenants, des environnements, des contenus, des processus et des résultats (UNICEF, 2000).

En général, la qualité de l'enseignement se mesure par le biais des résultats des grandes études internationales - IEA, PISA, PASEC TIMSS et SACMEQ – ou des examens nationaux, du taux de redoublement, de la qualification des enseignants, de la disponibilité du manuel, etc.

Dans ce cadre, la Mauritanie a procédé à des évaluations internes depuis 1999 et a participé à des comparaisons sous-régionales et internationales (PASEC et SDI).

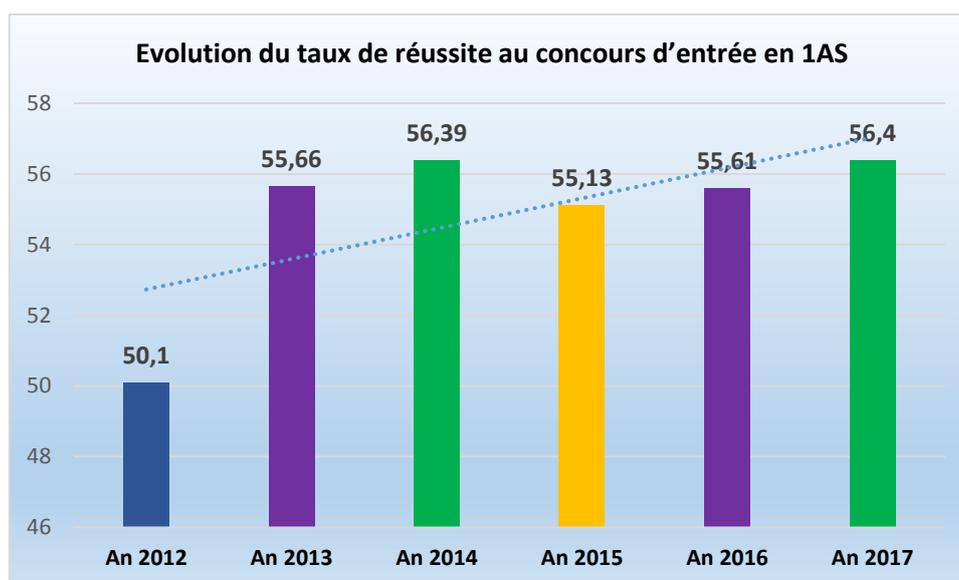
²Cette loi instaure donc l'égalité des sexes.

Nous présentons ci-après, les taux d'admission au concours d'entrée en première année secondaire et les résultats des différentes évaluations d'acquis scolaires.

Résultats aux examens de fin de cycle

En 2016/2017, le taux de réussite au concours d'entrée en sixième était de 56,40%. L'histogramme suivant reflète l'évolution du taux de réussite au concours d'entrée en première année de l'enseignement fondamental.

Graphique 1 : Evolution du taux de réussite au concours d'entrée en 1AS



Source : DSPC, MEN, 2018

En 2021, le taux d'admission au concours d'entrée en 1^{ère} année du secondaire est de 53%. Ces résultats cachent cependant des disparités entre le public et le privé et entre les zones (rural et urbain) ainsi qu'une hétérogénéité des niveaux des élèves ; un très grand nombre d'admis n'obtiennent pas en effet la moyenne.

Le niveau de réussite aux concours nationaux post-primaire confirme le constat du faible niveau d'acquisition des élèves. En particulier, seulement 34% parmi les 68 391 candidats au concours d'entrée en 1^{ère} année du secondaire en 2014 ont obtenu des scores moyens supérieurs ou égaux à 50% du score global (non illustré). Les filles présentent un taux de réussite moyen plus faible que les garçons (32% contre 36%, respectivement). On observe également des taux de réussite variant du simple au double selon les wilayas (par exemple, 20,5% au Tagant contre 48,5% au Brakna).

Evaluation interne des acquis des élèves

Plusieurs études visant à évaluer dans quelles mesures les contenus des programmes du fondamental acquis par les élèves ont été réalisées. La première étude menée avant la réforme, en 1999, a été effectuée sur un échantillon d'élèves issus des deux anciennes filières du système éducatif, à savoir la filière arabisante (enseignement en arabe) qui concernait la grande majorité des élèves et la filière bilingue plus minoritaire (enseignement en langue française). L'étude ciblait quatre niveaux de l'enseignement fondamental, de la 3^{ème} à la 6^{ème} année, et quatre disciplines (langue principale, langue secondaire, mathématiques et étude du milieu). La seconde étude, menée en 2003, après la réforme et donc l'unification des filières, portait sur les acquis des élèves de 5^{ème} année du fondamental et couvrait les 4 mêmes disciplines du programme.

L'étude menée conjointement par l'Institut pédagogique national (IPN) et l'Institut de recherche en éducation (IREDU) en 1999, avant donc la réforme et les nouveaux programmes, sur la maîtrise des programmes scolaires (de la 3^{ème} à la 6^{ème} année) avait abouti à des résultats préoccupants.

En effet, l'étude avait conclu à une faible maîtrise des programmes scolaires, ceci pour les quatre niveaux étudiés avec des taux de réussite moyens de 34 % pour la filière arabisante, 28 et de 30% pour la filière bilingue (francophone). En 5^{ème} année, les résultats se révèlent plus modestes encore avec des taux respectivement de 29,6% et 21,8%. Le constat est donc relativement sévère, les acquisitions des élèves mauritaniens sont largement en deçà des attentes en termes de maîtrise des programmes scolaires puisqu'à peine un tiers des programmes sont acquis³.

La nouvelle étude menée en 2004 en 5^{ème} année du fondamental est venue confirmer et renforcer les constats de l'étude de 1999. En effet, moins du tiers du contenu des programmes est effectivement acquis par les élèves. Les résultats sont spécialement alarmants pour les matières enseignées en français, à savoir les mathématiques, l'étude du milieu et le français, pour lesquelles les pourcentages d'élèves ayant acquis moins de 40% du programme sont respectivement de 97, 99 et 93%.

En outre, l'étude précédente révélait de fortes variabilités de situation d'un lieu à un autre d'enseignement. En 2004, les variations des résultats des élèves selon l'école fréquentée sont faibles. Ils traduisent un semblant d'homogénéité, mais dans une tendance globale à la faiblesse du niveau de couverture.

L'année 2004 correspond à la fin de la mise en œuvre de la réforme de 1999 pour l'enseignement fondamental accompagnée d'un changement des programmes scolaires. Cette réforme unifie le système éducatif en supprimant les deux anciennes filières arabisante et bilingue. Le français est enseigné en tant que discipline à partir de la 2^{ème} année et devient langue d'enseignement pour les mathématiques en 3^{ème} année et pour l'étude du milieu en 5^{ème} année.

La principale conséquence est donc l'instauration d'un bilinguisme arabe-français dans l'ensemble du système éducatif. Dans ce contexte, on peut imaginer que les résultats de l'étude de couverture des programmes de cinquième année en 2004 ne reflètent qu'en partie la mise en œuvre de la réforme. Il convient ici d'être prudent dans les interprétations, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, on sait que la mise en œuvre rapide d'une réforme d'envergure comme celle qu'a connue le système éducatif mauritanien peut perturber son bon fonctionnement dans les premiers temps. Néanmoins, comme nous l'avons vu, en 1999, avant la réforme, les résultats obtenus étaient déjà particulièrement préoccupants. Il serait donc pour le moins abusif d'attribuer les résultats de 2004 aux seules réformes entreprises.

Le système éducatif mauritanien connaissait d'importants problèmes de qualité de l'enseignement avant la mise en place des réformes (bilinguisme et programme). Sans doute ces réformes ont accentué ces problèmes, comme les tendances observées le laissent entrevoir, mais elles n'en sont manifestement pas la source.

3. Mingat (Alain) Suchaut (Bruno) et Mamy Rakotomalala (Mamy), une *analyse empirique des programmes de l'enseignement fondamental en Mauritanie*, Irédu, CNRS /Université de Bourgogne/Cellule nationale de l'évaluation de l'IPN, Rapport, 1999.

Comparaisons sous régionales et internationales

- Enquête Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN(PASEC)⁴

L'enquête du PASEC menée en 2003 a visé la comparaison des acquisitions scolaires des élèves de 2^e année et de 5^e année du fondamental. La lecture de son Rapport permet de voir que la seule discipline où la moyenne est atteinte est l'arabe en fin d'année (54,6/100).

Par ailleurs, on constate un résultat particulièrement modeste en mathématiques en fin d'année (31,1/100). En outre, les écarts type sont particulièrement élevés (supérieurs à 20). Ils traduisent une assez forte hétérogénéité du niveau des élèves.

En français et en arabe, on remarque une convergence assez grande des résultats, avec des résultats légèrement plus faibles en 2004. Toutefois, l'écart entre les moyennes est trop modéré pour être considéré comme significatif. On observe que l'hétérogénéité des résultats des élèves semble plus marquée en 2004 notamment en français.

En mathématiques, le test de 2001, conçu spécifiquement à partir des programmes scolaires mauritaniens, est différent de celui de 2004, traduction en arabe du test classique de mathématiques du PASEC. Il ne s'agit donc pas de comparer directement les deux tests. Ils nous apportent néanmoins des éléments d'appréciation. En effet, nous avons constaté en 2004 que le score moyen en mathématiques était très nettement éloigné de la moyenne (31,1/100) contrairement à ce qui a été observé dans les autres disciplines. Ce constat avait également été fait lors de l'évaluation de 2001 où le score moyen (28,3/100) était très largement en deçà de la moyenne. Cela suggère une faiblesse particulière en mathématiques. Le test utilisé en 2004 étant le test PASEC standard traduit en arabe pour la ZAF renforce le constat précédent, à savoir que la Mauritanie obtient les plus faibles résultats en mathématiques de tous les pays étudiés jusqu'ici par le PASEC. Au-delà du classement, qui reste secondaire, on constate un décrochement sensible par rapport aux autres pays puisqu'il y a environ onze points d'écart avec la moyenne du pays qui précède la Mauritanie à savoir le Tchad. De telles différences ne laissent aucune ambiguïté sur les difficultés que rencontre le système éducatif du pays pour l'enseignement des mathématiques au début du cycle fondamental.

Ainsi, les résultats de 2^{ème} année aboutissent à un double constat. Tout d'abord, un niveau général modeste en français et moyen en arabe par rapport à ce qui est prévu au programme qui s'accompagne d'une hétérogénéité grandissante des niveaux des élèves dans le temps.

Ensuite, la confirmation en mathématiques, pour la Mauritanie, d'une difficulté spécifique à cette discipline qui se traduit par un niveau moyen très faible par rapport à ce qu'on observe dans d'autres pays africains.

En 5^{ème} année, les tests classiques du PASEC ont été utilisés en français et en mathématiques, ce qui ouvre la voie aux comparaisons internationales pour ces disciplines. En revanche, ce ne sera pas le cas avec l'arabe mais nous pourrions dans ce cas nous référer à une étude menée en 2003 par la cellule nationale d'évaluation pour avoir quelques repères. Il convient ici de signaler que le caractère bilingue du système éducatif mauritanien doit être pris en compte lors des comparaisons avec d'autres pays.

4 - Confemen : Conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des Etats et Gouvernements de la Francophonie

Le premier constat qui ressort est la faiblesse générale des scores moyens qui oscillent entre 16,2 en français et 32,5 en arabe. Si, en mathématiques, le résultat est dans la lignée de ce qui a déjà été observé en 2^{ème} année, il en va différemment des résultats en arabe et en français.

Les résultats sont particulièrement faibles en français et en mathématiques. En outre, on constate qu'il y a peu d'hétérogénéité dans le niveau des élèves notamment en français. On ne peut ici éviter de faire le rapprochement avec le fait que les mathématiques sont enseignées en langue française en 5^{ème} année de l'enseignement fondamental. Cela dit, la dimension linguistique n'est certainement pas la seule à considérer si on en juge par les résultats en arabe, eux aussi fort modestes, et si on se réfère aux résultats de 2^{ème} année où les mathématiques sont enseignées en arabe. En arabe, une évaluation menée en 2003 par la cellule nationale d'évaluation sur la couverture des programmes de 5^{ème} année a révélé un taux de réussite de 31,9%. Les niveaux dans les trois disciplines considérées sont donc très faibles.

En arabe pour la 2^{ème} année, on constate que c'est dans le domaine de la construction de phrases qu'il y a la plus forte proportion d'élèves ayant mal réussi, ils sont plus de la moitié (58.4%). Dans les autres domaines, plus de 60% des élèves ont moyennement ou bien réussi. C'est en compréhension de mots et lecture-écriture que les résultats sont les meilleurs avec environ 60% des élèves qui ont bien réussi.

Globalement, c'est quand même un peu plus de 40% des élèves de 2^{ème} année qui ont mal réussi le test d'arabe, ce qui demeure peu satisfaisant.

En 5^{ème} année, les résultats sont plus préoccupants puisque près de 80% des élèves ont mal réussi le test. C'est en orthographe et en vocabulaire que les plus faibles taux de réussite sont enregistrés. Les résultats en compréhension de texte se distinguent de ceux des autres domaines puisque plus de 50% des élèves ont moyennement ou bien réussi.

Ainsi, on retrouve les grandes tendances observées à travers les scores moyens à savoir une faiblesse généralisée des résultats en 5^{ème} année.

En français, de façon globale, en 2^{ème} année plus de la moitié des élèves ont moins de 45% de bonnes réponses au test. C'est au niveau de la compréhension orale que les proportions d'élèves ayant bien réussi sont les plus élevées (35% et 39.2%), mais ce sont aussi les domaines où il y a le plus d'élèves qui ont mal réussi (45.2% et 46.3%) avec les plus faibles taux de réussite moyens. Il faut s'interroger ici sur l'utilisation de l'approche communicative préconisée dans les programmes pour l'enseignement du français qui laisse théoriquement une grande part à l'oral. Notons que la construction de phrases est le domaine le moins représenté dans la catégorie « bien réussis » (12.3%) et le plus représenté dans la catégorie « mal réussis », 45,9%.

A l'instar de l'arabe, on observe en français, en 5^{ème} année, des résultats préoccupants. Plus de 90% des élèves de l'échantillon ont obtenu moins de 45% de bonnes réponses au test. Les moins mauvais résultats sont en compréhension de phrase avec 35.6% des élèves qui ont bien réussi. Il ressort clairement ici que dans tous les domaines d'acquisitions, les niveaux des élèves sont particulièrement faibles avec systématiquement une très large majorité des élèves qui ont mal réussi. Manifestement, l'enseignement du français reste un défi majeur pour le système éducatif mauritanien.

En mathématiques, pour la 2^{ème} année, on observe des résultats peu encourageants. Dans l'ensemble, plus de 70% des élèves ont mal réussi le test. Il y a une certaine homogénéité des résultats entre les différents domaines d'acquisitions. Il faut cependant envisager avec prudence le résultat en matière de résolution de problème car il porte sur un nombre très restreint d'items (3). Les tendances ne font que s'aggraver en 5^{ème} année avec 90% des élèves qui ont mal réussi le test. Cette situation s'accroît en géométrie avec plus de 92% des élèves ayant un taux de réussite

inférieur à 45%. Les mathématiques sont la discipline où les élèves enregistrent les résultats les plus faibles sur l'ensemble des deux niveaux. Il semble donc qu'il y ait une difficulté spécifique dans cette discipline.

Les aspects linguistiques

A l'instar de la plupart des pays africains, la Mauritanie connaît sur son territoire l'usage de plusieurs langues. Le Hassaniya, le Pulaar, le Wolof et le Soninké sont les langues les plus répandues. Le Hassaniya, du nom du groupe arabe les hassanes, est la langue la plus parlée dans le pays. Près de 80% des élèves de l'échantillon de cette étude déclarent le parler à la maison ; vient ensuite le Pulaar avec environ 16% puis le wolof et le Soninké avec moins de 4% chacun.

Du fait de la proximité du hassaniya avec l'arabe, il est légitime de s'interroger sur d'éventuelles différences dans les apprentissages des élèves. Les résultats obtenus sont tout à fait instructifs sur ce point. On constate qu'en début de 2^{ème} année, les résultats obtenus en arabe par les élèves parlant le Hassaniya à la maison sont très nettement supérieurs à ceux des autres élèves (47/100 contre 29,2/100).

De plus, nos analyses montrent que les élèves hassanophones progressent plus vite que leurs camarades en arabe en cours de 2^{ème} année (20 points d'écart type). Ainsi, de grandes différences existent au début de l'enseignement fondamental entre élèves hassanophones et les autres élèves à l'avantage des premiers. Toutefois, ce constat ne s'étend ni aux mathématiques, pourtant enseignées en arabe en 2^{ème} année, ni au français. Cela confirme pour les mathématiques, au-delà de la dimension linguistique, une problématique spécifique à cette discipline déjà évoquée.

En début de 5^{ème} année, on constate que les élèves hassanophones ont conservé en arabe un avantage très net sur leurs camarades avec un score moyen de 36,3/100 contre 22,7/100. L'avantage linguistique que connaissent les élèves parlant le Hassaniya à la maison est donc durable. Cependant, l'écart ne se creuse pas en cours d'année, les progressions sont similaires.

En revanche, il n'en va pas de même en français et en mathématiques. Alors qu'en 2^{ème} année les résultats étaient très proches quelle que soit la langue parlée à la maison par les élèves, en 5^{ème} année, des différences sensibles percent. Les élèves non hassanophones connaissent des progressions plus marquées en mathématiques (26 points d'écart type) et surtout en français (52 points d'écart type). Rappelons qu'en 5^{ème} année, les mathématiques sont enseignées en français et qu'on ne peut exclure la dimension linguistique de l'explication des écarts constatés dans cette discipline. La différence de progression particulièrement impressionnante en français ne manque pas de soulever des interrogations, d'autant que cela n'a pas été mis en évidence en 2^{ème} année. Le fait de parler Hassaniya ou une autre langue ne semble pas constituer une explication plausible au différentiel de progression en français enregistré en 5^{ème} année.

Il faut vraisemblablement chercher une explication du côté des conditions d'enseignement et de l'exposition à la langue française. Une piste à considérer pourrait être l'ancienne organisation du système éducatif qui était caractérisée par des écoles arabophones d'une part et des écoles dites bilingues, en fait francophones, d'autre part. Sur le plan géographique, les écoles bilingues étaient pour l'essentiel concentrées dans la zone du fleuve Sénégal. Il est probable que ces écoles habituées à enseigner le français bénéficient d'enseignants formés dans cette discipline, alors que les autres écoles ont été tributaires du processus complexe d'affectation des enseignants selon leur profil linguistique. Cette hypothèse est confortée par le fait que les élèves des Moughataas de la zone du fleuve ont en moyenne de meilleurs résultats en français en fin de 5^{ème} année que leurs camarades du reste du pays (environ 25 sur 100 contre 18 sur 100). Ainsi, l'enseignement du et en français pourrait se révéler plus difficile dans les anciennes écoles arabophones faute d'enseignants en mesure de faire cours en français. Ce serait alors les questions de formation linguistique des enseignants et de gestion des affectations qu'il faudrait considérer. Il s'agit de problèmes récurrents dans la mise en place d'une réforme d'envergure comme celle initiée en Mauritanie.

Enfin, signalons que, si l'écart entre les deux catégories d'élèves est important, le niveau des élèves non hassanophones en français avec un score moyen d'environ 25 sur 100 reste très faible et rappelle que d'autres problèmes massifs se posent au système éducatif.

En conclusion, les tendances observées en matière d'acquisitions des élèves sont préoccupantes. La situation est particulièrement inquiétante en 5^{ème} année où une large majorité des élèves (entre 79,1% et 93,8 % selon les disciplines) est en dessous d'un seuil de 45% de bonnes réponses aux tests.

On a pu observer que la dimension linguistique intervenait puisque les plus faibles résultats sont enregistrés en français et en mathématiques. La problématique de l'enseignement du et en français est donc à considérer. Cependant, les résultats obtenus en arabe montrent que la question linguistique ne saurait expliquer à elle seule les faiblesses du système éducatif en matière d'acquis des élèves. L'enseignement des mathématiques qu'il soit en arabe (2^{ème} année) ou en français (5^{ème} année) connaît des difficultés spécifiques.

Il est peut-être bon ici de rappeler le contexte du système éducatif mauritanien pour apporter un éclairage sur les résultats que nous venons d'observer. Celui-ci se caractérise à la fois par la mise en place de la réforme de 1999 instaurant le bilinguisme du système éducatif et les nouveaux programmes scolaires fondés sur l'approche par les compétences. La mise en place de réformes aussi importantes est toujours délicate et s'inscrit dans le temps. On ne peut donc exclure que les premières cohortes concernées par ces réformes aient pu être pénalisées.

Cependant, on sait que la qualité d'un système éducatif répond aussi à des tendances lourdes qui n'évoluent que lentement dans le temps. Or, nous avons vu dans la première partie qu'une étude sur les programmes menée avant la mise en place de la réforme avait souligné le faible niveau de maîtrise des programmes par les élèves (de l'ordre de 30%). Il serait donc pour le moins abusif d'attribuer les résultats actuels aux seules réformes entreprises. Le système éducatif mauritanien connaissait d'importants problèmes de qualité de l'enseignement avant la mise en place des réformes (bilinguisme et programmes) ; sans doute ces réformes ont accentué ces problèmes, comme les tendances observées le laissent entrevoir, mais elles n'en sont manifestement pas la source.

L'ensemble des résultats des études menées sur les acquisitions des élèves aboutit à deux conclusions. D'une part, l'enseignement fondamental mauritanien est confronté à de très sérieuses difficultés en matière de qualité de l'enseignement. D'autre part, ces difficultés ne sont pas récentes, elles ont déjà été détectées en 1998, et sont donc la résultante de tendances de long terme qui n'ont pu être infléchies jusqu'ici. Il serait donc pour le moins abusif d'attribuer les faibles résultats de 2004 aux seules réformes entreprises (unification du système éducatif et programmes scolaires). Le système éducatif mauritanien connaissait d'importants problèmes de qualité de l'enseignement avant la mise en place des réformes. L'instauration du bilinguisme par la réforme de 1999 donne une importance particulière à la dimension linguistique. Deux résultats relatifs à celle-ci ont pu être mis en évidence. Tout d'abord, nous avons pu constater que les enfants parlant le hassaniya avaient un avantage dans l'apprentissage de la langue arabe. Le résultat est somme toute logique puisque, d'un point de vue linguistique, le hassaniya est très proche de l'arabe mais il pose une question délicate sur le plan pédagogique : comment gérer la diversité linguistique des élèves ? Cette question n'est pas anodine puisqu'elle concerne environ 20% des élèves de l'enseignement fondamental et, qu'à l'heure actuelle, elle génère des différences non négligeables dans les apprentissages. Par ailleurs, de façon plutôt surprenante, nous avons remarqué que les élèves hassanophones progressaient nettement moins vite en français que leurs camarades en 5^{ème} année alors que des progressions similaires ont été enregistrées en 2^{ème} année, c'est à dire la première année d'enseignement de la discipline. La dimension linguistique n'est pas apparue comme une explication plausible de ce

résultat ; difficile en effet de considérer que les élèves de langues maternelles pulaar ou wolof aient un avantage dans l'apprentissage du français par rapport à leurs camarades parlant le hassaniya, avantage qui en plus se manifesterait tardivement. Il semble que ce résultat relève plutôt des conditions d'enseignement du français dans une partie des écoles. Il apparaît que les écoles de l'ancienne filière bilingue enregistrent de meilleurs résultats en français. Cela pose la question de l'enseignement du, et en, français dans l'ensemble des écoles qui renvoie pour les enseignants, d'une part, à la problématique de la formation linguistique et, d'autre part, à l'épineuse question de leur affectation. Il convient cependant de relativiser, ces aspects devant être considérés dans le contexte de mise en œuvre progressive de la réforme du système éducatif mauritanien de 1999. Ils indiquent que des efforts importants sont encore nécessaires en matière de formation linguistique et de gestion des enseignants. Toutefois, les écarts induits par ces aspects linguistiques en termes d'acquisitions des élèves ne suffisent pas à expliquer la faiblesse générale des résultats observés.

Faut-il voir alors dans cette faiblesse des résultats une insuffisance des moyens mis à disposition de l'éducation ? La comparaison sous-régionale nous montre que les dépenses d'éducation ne sont pas plus faibles en Mauritanie que dans les autres pays étudiés dans le cadre du PASEC et qu'il faut plutôt questionner l'efficacité de ces dépenses.

En effet, il apparaît clairement que le système éducatif mauritanien est confronté à une problématique majeure de transformation des ressources en résultats. Il s'agit donc avant tout d'un problème d'utilisation efficace des moyens plutôt qu'un problème de moyens insuffisants. Certes, il est souhaitable dans un contexte de développement de la scolarisation d'accroître les moyens mais il est surtout vital de réaliser d'importants gains d'efficacité pour que ces moyens se transforment en résultats effectifs. Il est d'ailleurs, sur ce plan, instructif de mettre en perspective les progrès réalisés au cours des dernières années en matière de dotation de manuels scolaires et de guides pédagogiques, de niveau de recrutement des enseignants, ainsi que les efforts en matière de formation professionnelle et la mise en place de nouveaux programmes avec le peu de résultats obtenus en matière d'acquisitions scolaires. Il faut se rendre à l'évidence, les efforts réalisés au cours des cinq dernières années n'ont pas porté les fruits attendus.

Certes, on peut toujours avancer que des marges de progrès existent encore et qu'il est important que la politique éducative les exploite. C'est le cas pour la disponibilité des manuels scolaires et des guides du maître où des progrès peuvent encore être réalisés notamment en assurant une meilleure répartition puisqu'on a observé que dans environ 13% des classes les élèves ne disposaient d'aucun manuel dans les trois disciplines étudiées. On peut également attendre de la formation professionnelle initiale une efficacité bien supérieure à celle observée compte tenu des faiblesses actuelles du dispositif de formation. Cela impliquerait une réforme en profondeur du dispositif de formation initiale qui pourrait mettre l'accent sur la professionnalisation de la formation et la dimension linguistique.

Ainsi, la capacité à former des enseignants bilingues (arabo-français) en nombre suffisant apparaît comme un objectif crucial pour l'avenir du système éducatif. Au niveau de la formation continue, des efforts appréciables ont été réalisés au cours des cinq dernières années. Cependant, nos analyses n'ont pu mettre en évidence de lien entre ces formations et les acquisitions des élèves. Ces résultats ne nous autorisent toutefois pas à conclure à l'inefficacité des formations mais, dans la mesure où des efforts importants sont réalisés dans le domaine de la formation continue, il importe qu'un suivi-évaluation soit mis en place afin de s'assurer de l'efficacité des formations et le cas échéant réaliser les ajustements nécessaires. Nous avons aussi pu constater que le Bac est le niveau de recrutement des enseignants le plus approprié. On peut donc espérer une amélioration en privilégiant le recrutement de titulaires du Bac pour le métier d'enseignant. Par ailleurs, la diminution du redoublement, qui s'avère inefficace et très coûteux, est également une source de gain d'efficacité à ne pas négliger, même s'il convient de ne pas sous-estimer la difficulté pratique qu'elle représente.

Le recours au multigrade, qui est associé à de meilleures progressions des élèves en 5^{ème} année, est déjà un élément de la politique éducative mauritanienne qu'il faudrait poursuivre et étendre.

Néanmoins, les analyses ont montré que pour obtenir des changements substantiels en matière de qualité et infléchir les tendances observées, les mesures traditionnelles (formation, manuels scolaires, etc.) que nous venons de traiter ne suffiraient pas.

D'ailleurs, l'une des voies les plus prometteuses identifiées dans les analyses relève d'un autre registre. Elle consiste à encourager les dynamiques d'écoles notamment à travers l'implication des parents et le renforcement du rôle du directeur d'école particulièrement dans sa dimension d'encadrement pédagogique. Cette mesure découle directement de nos analyses où nous avons observé que la fréquence des réunions de l'ensemble de l'équipe pédagogique et l'implication des parents d'élèves (mesurée par une aide matérielle) étaient liées à de meilleurs apprentissages aussi bien en 2^{ème} qu'en 5^{ème} année. Il reste néanmoins que la mise en pratique concrète de la mesure apparaît pour le moins complexe et qu'elle relève de problématique de gestion ou de pilotage au niveau de l'établissement scolaire.

Les analyses réalisées montrent que les principales marges de manœuvres en matière d'amélioration de la qualité ne reposent pas sur les facteurs classiques. Il y a donc d'autres leviers à identifier. Nous avons constaté que des élèves comparables scolarisés dans des classes disposant de moyens sensiblement identiques auront in fine des apprentissages radicalement différents. Ainsi, c'est avant tout au niveau local de l'école et de la classe que se créent les plus grandes différences dans les acquisitions des élèves. Il y a une très forte hétérogénéité des écoles, voire des classes, qui interpelle le fonctionnement même du système éducatif. Cela révèle l'incapacité des modes de gestion actuels à prendre en compte les résultats du système éducatif, notamment au niveau local, et à pallier les insuffisances les plus criantes. Un changement des modes de gestion constitue donc un préalable indispensable pour que des progrès sensibles puissent être réalisés. La mise en place d'une gestion axée sur les résultats à tous les échelons du système éducatif (de l'école au ministère) apparaît dès lors comme une voie privilégiée à explorer pour améliorer sensiblement l'efficacité du système éducatif mauritanien.

Le système éducatif mauritanien a connu une très forte expansion au cours des dernières décennies, en ce sens on peut considérer qu'il est un système en construction. Il est confronté à présent à de sérieuses difficultés avec le ralentissement de la scolarisation, lié entre autres à des problèmes de rétention, et une qualité de l'enseignement préoccupante. Les mesures volontaristes qui ont été prises au début des années 2000 (distribution des manuels scolaires, de formation des enseignants, etc.) n'ont pas permis d'infléchir les tendances. Nos résultats confirment que si les efforts doivent se poursuivre sur ces mesures classiques, il est avant tout nécessaire de trouver des solutions aux problèmes de gestion actuels.

- **Enquête SDI : résultats des apprentissages des élèves (Rapport indicateurs de prestation des services en éducation en Mauritanie (2017))**

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

En moyenne, l'élève mauritanien de 4^{ème} année parvient à réaliser 34,4 % du score global en mathématiques, 50,8% en arabe et à peine 16,3% du total des points en français. Ces chiffres cachent des niveaux d'hétérogénéité importants entre groupes d'élèves, selon le statut de l'école (public, privé). Le secteur public présente des résultats moyens nettement plus faibles dans toutes les matières. Les écarts sont tout particulièrement marqués en français alors que les élèves de 4^{ème}

année fréquentant les écoles privées obtiennent un résultat moyen de 29,5 points de pourcentage supérieur aux élèves du secteur public (39,5 % versus 10% respectivement).

Les écarts sont également marqués en langue arabe, alors que les élèves du secteur privé ont obtenu 19,6 points de pourcentage de plus en moyenne que les élèves du public (66,2% versus 46,6% respectivement). Dans le test de mathématiques, les écarts sont un peu moindres, soit 12,9 points de pourcentage, mais toujours significativement supérieurs pour les élèves fréquentant le secteur privé (44,5% versus 31,6% respectivement). Au sein du secteur public, les différences de résultats selon le milieu (rural, urbain) sont faibles en français et mathématiques, alors qu'en arabe un écart de 4,1 points en faveur des écoles urbaines est observé.

En ce qui a trait aux déterminants de la performance des élèves, on observe un effet significatif de la fréquentation par un élève du préscolaire, soit formel ou religieux, dans toutes les matières de l'évaluation. En effet, les écarts entre un enfant ayant fréquenté l'un des types de préscolaire et un élève qui n'a fait aucun type de préscolaire sont, en français, de près de 10 points de pourcentage, en arabe de 12 points et en mathématiques de plus de 5 points.

L'effet le plus significatif de la fréquentation par un type de préscolaire est lié au préscolaire formel qui est associé à une différence de 20 points de pourcentage en français relativement à un élève qui ne l'a pas fréquenté, 4 points de pourcentage en arabe et 6 points en mathématiques.

Toutefois, la fréquentation antérieure par un élève d'une école coranique est associée à une performance inférieure de 1 à 2 points de pourcentage dans toutes les matières de l'évaluation relativement aux autres élèves. La fréquentation concurrente de l'école coranique et de l'école primaire est par contre associée à une performance plus élevée, particulièrement en arabe, de 12 points de pourcentage de plus dans cette matière, de 4 points en français et 3 points en mathématiques de plus que les autres élèves.

La Mauritanie performe moins bien que les autres pays ayant participé aux enquêtes IPS en Afrique sub-saharienne (ASS) et en Afrique du Nord. La plus faible disponibilité des intrants est notable, tout spécialement la disponibilité de manuels scolaires et la disponibilité minimale d'infrastructure qui sont bien en-deçà des moyennes dans les pays d'ASS.

De plus, la disponibilité relativement réduite de matériel didactique dans les écoles mauritaniennes (à peine 36% des écoles dont au moins 90% des élèves disposent de cahier et crayon) est nettement inférieure à la moyenne de 61% des pays d'ASS. Certains autres indicateurs IPS en Mauritanie présentent des niveaux relativement faibles, tout particulièrement en ce qui a trait aux connaissances des enseignants dont les notes moyennes dans les matières d'évaluation sont nettement inférieures à la moyenne IPS, et également relativement au Maroc, dans toutes les matières de l'évaluation.

En définitive, on observe que les niveaux des indicateurs IPS en Mauritanie sont systématiquement très en-deçà des moyennes sub-sahariennes et d'Afrique du Nord (ex. disponibilité de manuels scolaires et matériel didactique, infrastructures). Seul le temps d'enseignement et les taux d'absence des enseignants sont légèrement en faveur du secteur scolaire public mauritanien comparativement aux pays sub-sahariens ayant participé à l'enquête IPS en éducation. Toutefois les niveaux de connaissance plus faible des enseignants ne permettent pas de compenser ces efforts légèrement supérieurs. Ultimement, les résultats d'apprentissage des élèves mauritaniens bien que relativement probants en arabe, sont nettement plus faibles que son voisin nord-africain, et en mathématiques et en français, très en dessous de la moyenne des pays ayant participé à l'IPS en Afrique sub-saharienne et du Nord.

On observe au niveau national des niveaux d'acquisitions très variables entre les disciplines testées. En effet, si en moyenne l'élève mauritanien de 4^{ème} année parvient à réaliser 51% du score global en arabe, il n'arrive pas à obtenir au-delà de 16,3% du total des points en français. En mathématiques et en raisonnement non verbal, les scores moyens sont respectivement de 34,4 et 59,3 %.

Ces chiffres dissimulent des niveaux d'hétérogénéité importants entre groupes d'élèves selon le statut de l'école (public, privé). Les différences de résultats selon le milieu (rural, urbain) sont par contre faibles en français, mathématiques et RNV, alors qu'en arabe un écart de 4 points en faveur des écoles urbaines est observé. Les différences de résultats entre le secteur privé et public sont, par contre, très conséquentes, le secteur public présentant des résultats moyens nettement plus faibles dans toutes les matières. Les écarts sont tout particulièrement marqués en français alors que les élèves de 4^{ème} année fréquentant les écoles privées présentent un résultat moyen de 29,5 points de pourcentage supérieur aux élèves du secteur public (39,5 % versus 10% respectivement).

Les résultats détaillés des évaluations des élèves pour chacune des 3 principales matières permettent d'observer que pour l'ensemble des sous-composantes des évaluations, les élèves inscrits au secteur privé obtiennent des résultats significativement supérieurs aux élèves fréquentant le secteur public. Dans ce dernier secteur, les élèves en milieu urbain dominent légèrement les élèves fréquentant les écoles rurales, mais les différences de performance ne sont pas significatives entre les différentes sous-composantes des évaluations, sauf en langue arabe où des résultats significativement plus élevés sont observés en milieu urbain.

En ce qui a trait aux apprentissages en français, les élèves du secteur public présentent des déficiences marquées en vocabulaire (reconnaissance d'images) et dans la lecture (phrase, paragraphe), mais tout spécialement dans la compréhension de lecture. On note en particulier qu'un élève sur cinq dans les écoles publiques n'arrive pas à reconnaître des lettres de l'alphabet, 44% ne parviennent pas à identifier des mots simples et 68% ne disposent du vocabulaire nécessaire à l'identification d'images simples.

En arabe, le niveau d'apprentissage est plus élevé qu'en français et en mathématiques, et les écarts public-privé sont moins marqués. Malgré tout, des déficiences notables sont observées en vocabulaire et en lecture, et les scores reflètent des difficultés plus marquées quant à la lecture et la compréhension de lecture.

En mathématiques, les élèves des écoles publiques réussissent modérément les tâches d'arithmétique simples (additions et soustraction à un chiffre), mais performant moins bien dans les tâches un peu plus complexes, telles que les additions à deux ou trois chiffres alors que les 2/3 des élèves n'arrivent pas à effectuer ces opérations. Moins de la moitié des élèves du secteur public parviennent à réaliser une soustraction à un chiffre contre les 3/4 pour les élèves du secteur privé. Les multiplications et les divisions présentent les difficultés les plus marquées pour les élèves du secteur public. A peine 3% des élèves des écoles publiques réussissent à effectuer une opération de multiplication à un ou deux chiffres, et à peine plus dans le secteur privé.

En raisonnement non-verbal, les écarts entre les secteurs public-privé sont un peu moins élevés, mais tout de même significatifs. En particulier, les élèves du secteur public en milieu rural présentent des résultats moindres de 8,3 points de pourcentage que les élèves fréquentant les écoles privées.

On observe ainsi qu'en mathématiques, la plus faible performance des filles aux évaluations d'environ 3 points de pourcentage est significative tant dans le secteur public que privé (Tableau 30).

En français, la différence significative au niveau national avec les garçons provient d'un écart de 17 points de pourcentage de moins que les garçons dans le secteur privé, alors que dans les écoles publiques, les filles obtiennent des résultats non significativement inférieurs à leurs confrères masculins dans cette matière.

En langue arabe, on observe des résultats significativement plus bas parmi les élèves féminins du secteur public de près de 6 points de pourcentage moindres que les garçons mais des résultats non significativement supérieurs que les garçons dans le secteur privé.

En raisonnement non verbal, les différences de résultats ne sont pas significatives entre les garçons et les filles quel que soit le secteur. Les écoles publiques obtiennent une note au-dessus de 50%. Cette proportion atteint environ 30% des élèves du secteur privé. La dispersion des résultats des évaluations en français est très faible dans le secteur public et quelque peu plus élevé dans le secteur privé, ce qui semble indiquer des lacunes systémiques, tant dans le programme qu'au niveau des enseignants au sein du secteur public. On note également la présence d'une distribution à deux sommets au sein du secteur privé qui pourraient être expliquée par des profils linguistiques et/ou socio-économiques différents des élèves au sein de ce secteur.

Pour la langue arabe, la situation est différente alors que la moitié des élèves inscrits dans les écoles publiques obtiennent une note au-dessus de 50% et les deux-tiers des élèves du secteur privé. De plus, on observe une dispersion beaucoup plus importante des résultats des élèves en particulier dans le secteur public, de même que la présence d'une distribution à deux sommets au sein des deux secteurs, qui pourraient être expliquée par les profils linguistiques et socio-économiques différents des élèves au sein du pays.

Les résultats en mathématiques se rapprochent de ceux en français. A peine 14% des élèves inscrits dans les écoles publiques obtiennent une note au-dessus de 50% contre plus du tiers dans les écoles privées. La dispersion des résultats des évaluations en mathématiques, tout comme en français, est faible et la présence d'une distribution à un seul sommet et ce même au sein du secteur privé, ce qui semble indiquer des lacunes systémiques, tant dans le programme de mathématiques qu'au niveau des enseignants au sein des deux secteurs.

Dans chacune des matières d'évaluation, les filles obtiennent des résultats significativement moindres que les garçons. On remarque également que les élèves plus âgés présentent des résultats significativement plus faibles en langues arabe et française, mais non significativement différents des élèves plus jeunes en mathématiques. Les enfants ayant fréquenté le préscolaire formel ont des résultats significativement plus élevés en français, particulièrement les garçons, et en mathématiques également pour les garçons. La fréquentation passée de l'école coranique par un élève est associée à des résultats plus élevés en arabe et en mathématiques, de même que la fréquentation concurrente de l'école coranique pour les résultats en arabe. On note également que la prise du petit déjeuner a un effet positif sur les résultats des élèves en français et en mathématiques, et que les élèves se rendant à l'école en voiture obtiennent des résultats significativement plus élevés en français. Les élèves dont l'enseignant d'arabe est une femme présentent des résultats d'évaluation significativement moins élevés dans cette matière que les élèves ayant un enseignant masculin. Les enseignants plus âgés sont associés à des résultats significativement plus élevés pour les élèves dans les évaluations d'arabe et de mathématiques. La compétence des enseignants dans chacune des matières, mesurée par leurs résultats aux tests d'évaluations, est associée à des résultats significativement plus élevés des élèves. Finalement, les élèves fréquentant les écoles publiques obtiennent des notes significativement moindres que les élèves au privé, alors que les différences de résultats selon la localisation urbaine ou rurale de l'école ne sont pas significatives.

Comparaison entre la Mauritanie et les autres pays SDI

Depuis leur création en 2010, les IPS en éducation ont été utilisés dans une douzaine de pays en Afrique. L'enquête menée en Mauritanie est la seconde enquête IPS en éducation au Maghreb à la suite de celle effectuée au Maroc en 2016.

La Mauritanie performe moins bien que les autres pays ayant participé à l'enquête IPS en Afrique sub-saharienne et en Afrique du Nord. La plus faible disponibilité des intrants est notable, tout spécialement la disponibilité de manuels scolaires et la disponibilité minimale d'infrastructure. Avec une proportion de 13,6% des élèves de 4^{ème} année disposant du manuel pour la matière du cours, la Mauritanie se situe bien en-deçà de la moyenne de disponibilité de manuels dans les pays sub-sahariens (37,2%). De même, le manque d'infrastructure (sanitaire et luminosité) constaté en Mauritanie dans près de 96% des écoles publiques, est le plus élevé de tous les pays enquêtés en Afrique sub-saharienne (36,2% en moyenne). Le ratio de 39,7 élèves par enseignant observé dans les classes de 4^{ème} année en Mauritanie est également significativement plus élevé que celui en Afrique subsaharienne où la classe moyenne compte 42,1 élèves.

De plus, la disponibilité relativement réduite de matériel didactique dans les écoles mauritaniennes (seulement 36% des écoles ayant au moins 90% des élèves disposant de cahier et crayon) est nettement inférieure à la moyenne de 58% des pays subsaharien. Seul le Togo a un taux moindre de disponibilité de matériel didactique parmi les pays ayant participé au SDI.

Certains autres indicateurs IPS en Mauritanie présentent des niveaux relativement faibles, tout particulièrement en ce qui a trait aux connaissances des enseignants.

Ainsi, avec une proportion de seulement 0,1 % d'enseignants en arabe et mathématiques ayant obtenu une note combinée de 80% et plus (considéré comme seuil de connaissance minimale), (et également moins de 0,4% d'enseignants en français et mathématiques), la Mauritanie dispose de 30fois moins d'enseignants surpassant le seuil de connaissance minimale comparativement à la moyenne des pays IPS d'Afrique sub-saharienne (12,7%). Ces faibles proportions d'enseignants en Mauritanie présentant des résultats au-dessus du seuil sont liées à des notes moyennes dans les matières d'évaluation nettement inférieures à la moyenne SDI, et également relativement au Maroc, dans toutes les matières de l'évaluation.

Notons toutefois que la performance à l'égard des taux d'absence des enseignants, bien qu'élevés, est toutefois moindre qu'en moyenne dans les pays subsahariens. En particulier, le taux d'absence de la classe de 29% en Mauritanie est du tiers moindre que la moyenne des pays ayant participé au SDI (42%) et se compare avec la situation au Sénégal. Les taux d'absence de l'école et de la classe en Mauritanie sont toutefois près de 3 et 5 fois plus élevés respectivement que ceux observés au Maroc (4,8% et 5,9% comparativement à 14,5 et 29% en Mauritanie).

Ces taux d'absence plus faibles se reflètent dans le temps d'enseignement effectif quotidien dans le secteur public mauritanien qui dépasse de 9 minutes le temps moyen effectif d'enseignement dans les pays SDI, et ce malgré un temps d'enseignement prévu plus faible. Toutefois, le temps d'enseignement effectif quotidien est de 11minutes moindre que le secteur privé et de 54 minutes moindre que celui observé au Maroc dans les écoles publiques.

En ce qui a trait aux résultats d'apprentissage des élèves, les résultats moyens des élèves en mathématiques en Mauritanie sont de 13,6 points inférieurs à la moyenne des pays d'Afrique sub-saharienne et de 22 points de pourcentage moindre que le Maroc (seuls le Mozambique et le Nigeria obtiennent des résultats moindres que la Mauritanie en mathématiques). De même, au sujet de la note combinée en français et en mathématiques, les résultats des élèves de la Mauritanie sont de 24

points de pourcentage sous la moyenne des pays d'Afrique sub-saharienne (langue française ou anglaise). Les résultats combinés en langue arabe et en mathématiques sont également très en deçà de ceux des élèves marocains avec un écart de plus de 20 points de pourcentage en défaveur des élèves mauritaniens.

En définitive, on observe que les niveaux des indicateurs IPS en Mauritanie sont systématiquement très en-deçà des moyennes sub-sahariennes (ex. disponibilité de manuels scolaires et matériel didactique, infrastructures), de même que comparativement à son voisin d'Afrique du Nord. Seuls le temps d'enseignement et le taux d'absence des enseignants sont légèrement en faveur du secteur public mauritanien comparativement aux pays sub-sahariens ayant participé à l'enquête IPS en éducation. Toutefois les niveaux de connaissance plus faible des enseignants ne permettent pas de compenser ces efforts légèrement supérieurs.

Ultimement, les résultats d'apprentissage des élèves mauritaniens sont relativement probants en arabe, bien que plus faible que son voisin nord-africain, mais très en dessous de la moyenne en mathématique et en français des pays IPS en Afrique sub-saharienne et au Maroc.

Il ressort des différentes évaluations internes et des comparaisons sous-régionales et internationales que la qualité de l'éducation constitue un grand défi de l'enseignement fondamental mauritanien. Les différentes études menées sur la maîtrise des programmes scolaires ont montré que le niveau des acquisitions des élèves mauritaniens était particulièrement faible ; moins du tiers du contenu des programmes est effectivement acquis par les élèves.

Il apparaît clairement que l'enseignement du français, en particulier présente un défi majeur pour le système éducatif mauritanien car l'impression générale qui se dégage est que le français est « mal enseigné ». Le problème du bilinguisme se pose avec acuité au système éducatif mauritanien. En effet, la Réforme de 1999 a imposé l'enseignement des disciplines scientifiques en français. Or, l'introduction de l'enseignement du français en 2^{ème} année du primaire avec l'enseignement du calcul dans cette langue crée d'énormes difficultés pour la majorité des élèves qui ont du mal à appréhender ces deux disciplines en même temps. Il nous semble qu'il y a là un problème structurel qui mérite d'être résolu et c'est ce qui explique en grande partie les contre-performances du système éducatif.

Dans leur Rapport diagnostic, les auteurs de l'étude *Appui à l'élaboration et l'opérationnalisation d'une stratégie de mise en œuvre du bilinguisme* (MEENRS/AFD, 2012), tirent la sonnette d'alarme en ce qui concerne le bilinguisme et particulièrement le niveau des acquisitions en français en écrivant :

« Pourtant, on voit sur les résultats de l'examen concours de 2011, par exemple, que dans plusieurs centaines d'écoles, 100 % des élèves présentés à l'examen concours ont eu une note nulle en arabe et en français, et qu'il existe une très forte relation entre des résultats nuls en français et des résultats nuls en arabe. Il ne semble pas que ce constat inquiétant fasse l'objet d'une activité spécifique de l'administration scolaire, qu'il s'agisse d'en détailler l'analyse ou de tenter de le corriger.

Il a été également relevé que la série complète des résultats de l'examen-concours de fin de fondamental présente deux caractéristiques étonnantes, leur dispersion et la fréquence des résultats nuls (l'ensemble des élèves d'une école ayant obtenu la note zéro) en langues et en calcul.

En 2011, la totalité des élèves de 12,8 % des écoles mauritaniennes a obtenu trois notes zéro, en français, en arabe et en calcul. Il ne semble pas que ce signal soit clairement perçu par l'administration ».

Après soixante ans d'indépendance, force est de reconnaître que le système éducatif mauritanien n'a pu ou su répondre aux aspirations de la société. Que ce soit sur le plan quantitatif ou qualitatif,

beaucoup de choses restent à faire. « Notre système éducatif est malade », tel est le leitmotiv qu'on entend souvent dans la bouche des inspecteurs d'enseignement, des enseignants et des parents d'élèves ainsi que des hommes politiques (toutes tendances confondues).

Le nombre d'enfants en dehors de l'école, la faiblesse des résultats aux examens nationaux et aux différentes évaluations, attestent des contre-performances de notre système éducatif et exigent la recherche, en toute urgence de solutions idoines. L'accumulation des tares et des dysfonctionnements depuis des décennies résultant des conséquences des réformes improvisées, la mal gouvernance du système ont eu des incidences négatives tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Au fil des ans, au lieu que notre système éducatif se redresse, il sombre davantage. Malgré les moyens colossaux déployés par l'Etat et ses partenaires techniques et financiers, on constate que les résultats ne sont pas au rendez-vous.

Ainsi, il nous paraît nécessaire de mener cette étude relative à la baisse de niveau afin d'en cerner les contours et d'en connaître les causes et les conséquences.

Chapitre 3. Méthodologie de la recherche

Cette étude a pour but, d'une part, de rendre compte des causes fondamentales de la baisse de niveau des élèves, et, d'autre part, de déterminer les actions à mettre en œuvre pour l'amélioration de la qualité du système éducatif à travers l'enforcement des acquisitions des élèves.

Dans un souci d'efficacité et d'efficience qui tient compte à la fois des ressources disponibles, du temps imparti, mais aussi et surtout des contraintes liées à la pandémie du Covid 19 et de la période des grandes vacances scolaires, une stratégie de mise en œuvre de cette étude a été définie et déroulée.

Ce chapitre en rend compte à partir de l'exposé des outils de recueil de données, du compte rendu de la formation des enquêteurs, de la présentation de l'échantillon d'étude, d'une note sur la collecte des données et des méthodes d'analyse.

3.1. Outils de recueil de données

Elle prend appui sur les quatre modalités suivantes : une revue documentaire, une analyse des résultats des examens et concours, des questionnaires, des interviews semi-dirigées enrichies de focus groups, pour le recueil des données

3.1.1. La revue documentaire

Cette revue documentaire a porté essentiellement sur les principales sources disponibles (études, enquêtes, évaluations, statistiques scolaires, etc.)

Nous avons ainsi exploité :

- les RESENs (Rapport d'Etat sur le Système Educatif National) ;
- les revues annuelles du PNDSE (Programme National de Développement du Secteur Educatif)
- le rapport des Etats Généraux de l'Education et de la Formation (EGEF) ;
- le rapport de l'Etude d'envergure réalisée en 2017 sur le pilotage et la gestion du système éducatif mauritanien ;
- le rapport de l'étude récente (2020) sur la *capitalisation des réformes antérieures et l'évaluation de la réforme de 1999* toujours en vigueur.

3.1.2. L'analyse des résultats des examens et concours

Il s'agit d'une analyse quantitative des données récentes relatives aux examens et concours nationaux du Fondamental, sessions 2021 :

- du concours d'entrée en 1^{ère} année secondaire ;
- de l'examen du Certificat d'études fondamentales.

3.1.3. Le questionnaire

Le questionnaire a été utilisé au niveau de l'enquête de terrain pour la collecte des avis des différents acteurs et partenaires. L'élaboration de ce questionnaire (structure, items, variables à l'étude...) a été guidée par les objectifs de l'enquête (comprendre le phénomène étudié, répertorier et analyser ses principales causes et conséquences mais aussi les pistes de solutions que les acteurs et les partenaires suggèrent pour faire face à la baisse de niveau et améliorer les acquis scolaires des élèves ...).

Les différents facteurs potentiels qui agissent sur le niveau des apprenants ont fait l'objet de questionnements à travers cet outil. Il s'agit entre autres : du *curriculum* (programme scolaire, manuels et guides, méthodes d'enseignement et de suivi-évaluation...), de *l'environnement scolaire* (y compris les activités socio-éducatives extra curriculaire), du *contexte social*, des *rapports de l'école avec son milieu*, etc.

3.1.4. Les interviews semi-dirigées et les focus groups

Les interviews semi dirigées et les focus groupes sont deux techniques complémentaires de recueil des données, la première vise à recueillir des avis individuels par rapport à des thématiques données, alors que la seconde cherche à récolter la synthèse qui se dégage d'une confrontation d'idées suite à un débat mobilisant un groupe de personnes. Pour en tirer le meilleur profit possible dans le cadre de cette enquête relative à la baisse du niveau des élèves du primaire en Mauritanie, ces techniques ont été adossées à des guides validés qui fournissent des éclairages plus approfondis sur certaines questions.

Le choix de ces différentes modalités de recherche s'inscrit dans le respect de la méthodologie de triangulation où se complètent données qualitatives et quantitatives. Pour la mise en œuvre de ces outils une séance de formation des enquêteurs a été organisée.

3.2. Note sur la formation des enquêteurs

Suite à l'élaboration et à la validation des outils (questionnaires, guide...), une équipe d'enquêteurs a été sélectionnée. Elle comprend 10 éléments dont 4 jeunes femmes. Les éléments de l'équipe totalisent, pour la plupart, 2 à 4 années après le Bac et ont une expérience dans le domaine des enquêtes socioéducatives. Grace aux profils linguistiques variés des enquêteurs, l'ensemble des langues du pays ont été couvertes.

Le groupe d'enquêteurs a reçu une formation de trois jours. L'encadrement a été assuré par les trois consultants (le consultant international, à distance, via la vidéoconférence et les deux consultants mauritaniens, en présentiel).

La formation a été effectuée dans les deux principales langues de travail (français et arabe) et elle a mobilisé des approches variées, mais complémentaires (exposés PowerPoint, débats, activités pratiques de simulation, travaux de groupes suivis de restitutions en plénières).

Parmi les thèmes objets de discussions et de simulations lors de la formation figurent, en particulier :

- les objectifs généraux et spécifiques de l'étude (objectifs qui orientent les activités et guident les interventions à mener) ;
- les orientations et les principes méthodologiques ;
- l'éthique et les règles déontologiques à respecter ;
- la présentation des outils avec les explications nécessaires ;
- les aspects pratiques (*comment diriger l'enquête ? Comment remplir les questionnaires ? le consentement, comment enregistrer les données ? Révision et classement des fiches d'enquête Comportement et tact (respect de la confidentialité, respect du temps des*

participants, tact, communication non verbale, patience, attitude, gratitude...); Comment demander des précisions, des éclaircissements, obtenir une confirmation...

3.3. Echantillons d'étude

Ce point est relatif à la population ayant pris part à l'enquête par questionnaire, aux interviews semi-dirigées et aux focus groups. Pour ce qui est du questionnaire, des tableaux portant sur des éléments de profil des échantillons d'études viennent en appui à cette présentation.

3.3.1. Questionnaire

La cible des questionnaires a été les représentants des Associations de Parents d'Elèves (APE), les enseignants et les directeurs d'école.

3.3.1.1. Les représentants d'Association de Parents d'Elèves (APE)

Au niveau des caractéristiques de cet échantillon, on note qu'ils sont issus des wilayas suivantes : Adrar (10), Assaba (4), Brakna (8), Nouakchott Nord (4), Nouakchott ouest (5), Nouakchott sud (5), Tagant (17), Trarza (11). Les IDEN dont ils dépendent sont : *Aleg, Atar, Boghé, Keur Macène, Kiffa, Mederdra, Ouadane, Riyadh, Rosso, Tekane, Tevragh-zeina Teyarett, Tichit, Tidjikja.*

Quatre parmi eux représentent une fédération nationale, 3 une fédération régionale, 48 une école et 9 n'ont pas fourni d'informations sur cette variable. Les données sur le statut, la complétude, le mode de gestion et le milieu de résidence de l'école, à partir desquels on peut les identifier, apparaissent respectivement dans les tableaux et graphiques suivants :

Tableau 1 : Echantillon écoles, selon le statut

Statut de l'école	Effectifs	Pourcentage
Publique	60	93,8
Privé	4	6,2
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

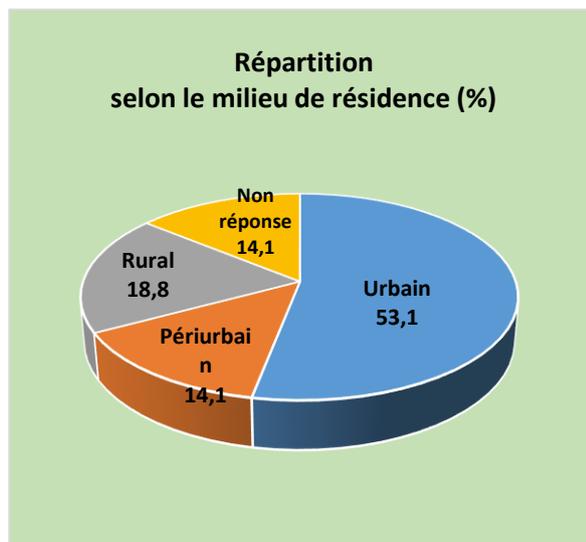
Graphique 2 : Echantillon selon le milieu de résidence

Tableau 2 : Echantillon écoles, selon le mode de gestion des enseignements

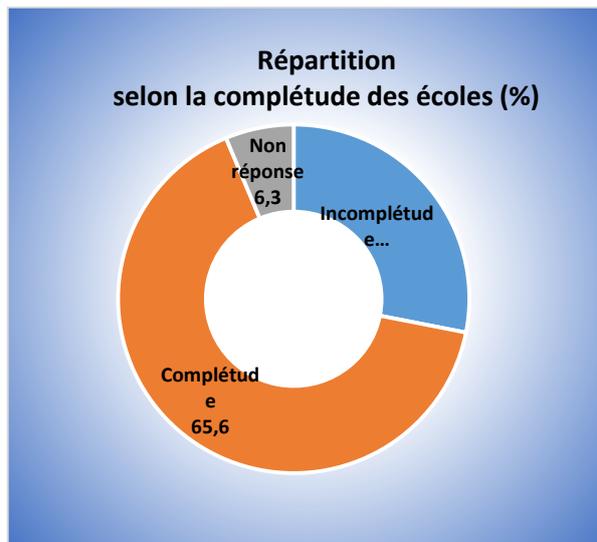
Mode de gestion	Effectifs	Pourcentage
Normal	39	60,9
Multigrade	13	20,3
Double flux	7	10,9
Grands groupes	1	1,6
Non réponse	4	6,3
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Graphique 3 : Echantillon selon la complétude des écoles



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Cet échantillon est constitué de 14 femmes, 48 hommes avec 2 non réponses. Les données du tableau ci-après rendent compte de l'ancienneté au niveau de l'APE :

Tableau 3 : Echantillon APE, selon l'ancienneté

Ancienneté au niveau de l'APE	Effectifs	Pourcentage
1 an	14	21,9
2-5 ans	18	28,1
Plus de 5 ans	30	46,9
Non réponse	2	3,1
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

3.3.1.2. Les enseignants

Un échantillon de 178 enseignants a pris part à l'enquête par questionnaire. Ces enseignants issus des DREN (Wilaya) de Adrar, Assaba, Brakna, Dakhlet NDB, Hodh Charghi, Hodh El Gharbi, Nouakchott Nord, Nouakchott ouest, Nouakchott sud, Tagant, Trarza exercent quasiment tous (172/178) dans les établissements publics. 127 d'entre eux ont renseigné la variable complétude, 38 la variable incomplète. Au regard du mode de gestion de l'école, on a 42,7 % pour la modalité de réponse Normal, 20,2 % pour Multigrade, 11,2 % pour Double flux, 4,5 % Grands groupes, etc.

Les autres caractéristiques de cet échantillon, à savoir le milieu de résidence, le genre, la langue d'enseignement utilisée par l'enseignant, le grade, le statut et l'ancienneté sont présentées dans les tableaux et graphiques ci-dessous :

Tableau 4 : Echantillon, selon le milieu de résidence

Milieu de résidence	Effectifs	Pourcentage
Urbain	109	61,2
Périurbain	27	15,2

Tableau 5 : Echantillon, selon le genre

Genre	Effectifs	Pourcentage
Femme	50	28,1
Homme	122	68,5

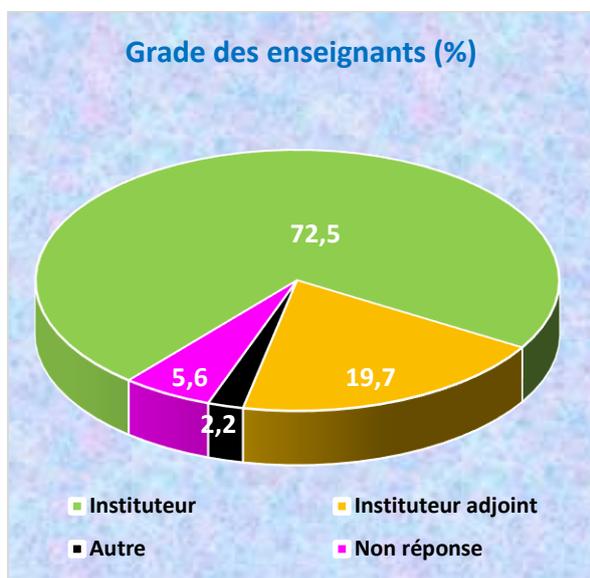
Rural	26	14,6
Non réponse	16	9,0
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Non réponse	6	3,4
Total	178	100,0

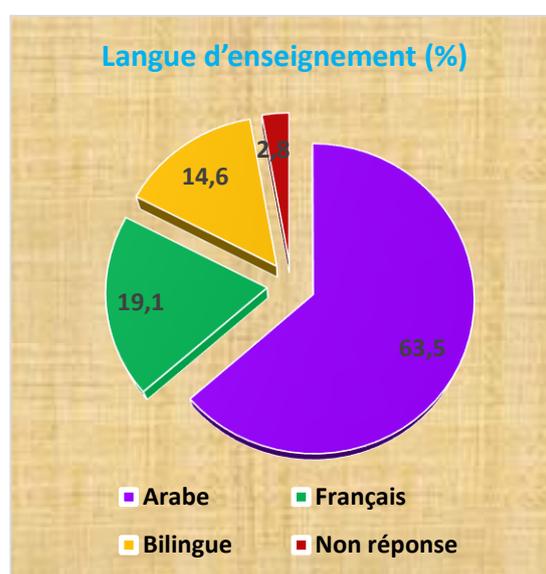
Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Graphique 4 : Echantillon selon le grade des enseignants



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Graphique 5 : Echantillon selon la langue d'enseignement



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Tableau 6 : Echantillon enseignant, selon le statut

Statut Personnel	Effectifs	%
Fonctionnaire	105	59,0
Prestataire de service	23	12,9
Non réponse	50	28,1
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Tableau 7: Echantillon enseignant, par ancienneté

Ancienneté	Effectifs	%
1 an	11	6,2
2-5 ans	33	18,5
Plus de 5 ans	125	70,2
Non réponse	9	5,1
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

3.3.1.3. Les directeurs d'écoles

107 directeurs d'écoles ont participé à l'enquête par questionnaire. Ils sont localisés dans les DREN (Wilaya) de Adrar, Assaba, Brakna, Dakhlet NDB, Hodh Charghi, Hodh El Gharbi, Nouakchott Nord, Nouakchott ouest, Nouakchott sud, Tagant, Trarza. En fonction dans des écoles publiques (104/107) 82 d'entre eux ont renseigné la variable complétude, 19 la variable incomplétude. S'agissant du mode de gestion de l'école, 47 enseignants ont renseigné la modalité de réponse Normal, 35 l'ont fait pour Multigrade, 10 pour Double flux, 7 pour Grands groupes, etc.

On compte, parmi eux, 14 % de femmes et 86 % d'hommes. Les détails de leur profil, pour ce qui est du milieu de résidence, de la langue d'enseignement, du grade, du statut, de l'ancienneté

professionnelle et dans la fonction de direction, sont présentés dans les tableaux et graphiques ci-après :

Tableau 8 : Echantillon enseignant, selon le milieu de résidence

Milieu de résidence	Effectifs	%
Urbain	50	46,7
Périurbain	23	21,5
Rural	21	19,6
Non réponse	13	12,1
Total	107	100,0

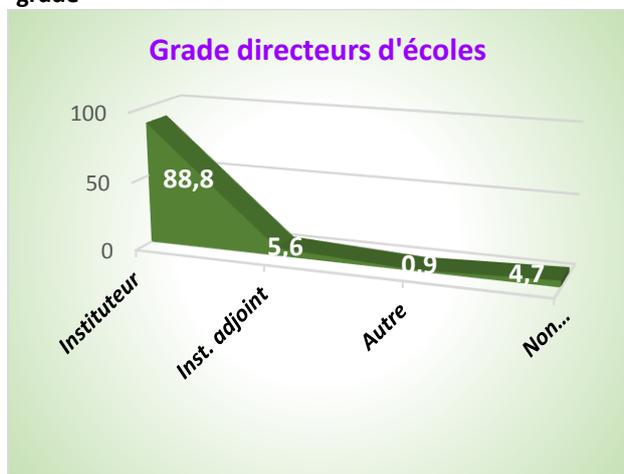
Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Tableau 9 : Echantillon enseignant, selon la langue d'enseignement

Langue d'enseignement	Effectifs	%
Arabe	37	34,6
Français	15	14,0
Bilingue	54	50,5
Non réponse	1	0,9
Total	107	100,0

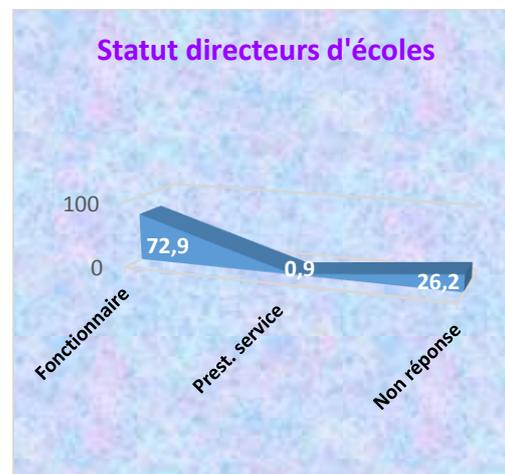
Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Graphique 6 : Echantillon directeurs d'écoles selon le grade



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Graphique 7 : Echantillon directeurs d'écoles selon le statut



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Tableau 10 : Echantillon directeurs, selon l'ancienneté professionnelle

Ancienneté professionnelle	Effectifs	%
1 an	2	1,9
2-5 ans	4	3,7
Plus de 5 ans	98	91,6
Non réponse	3	2,8
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Tableau 11 : Echantillon directeurs, selon l'ancienneté dans la direction

Ancienneté direction	Effectifs	%
1 an	5	4,7
2-5 ans	15	14,0
Plus de 5 ans	81	75,7
Non réponse	6	5,6
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

3.3.2. Interviews semi-dirigées

Des interviews semi dirigées ont été effectuées avec des experts, des personnes ressources et des responsables administratifs et pédagogiques dont : quelques experts du système éducatif, le directeur général de l'institut pédagogique national (responsable du manuel scolaire, des supports didactiques et de la formation continue des enseignants et des inspecteurs), le directeur de l'école normale d'instituteurs (chargé de la formation initiale des enseignants), le directeur de l'enseignement fondamental (responsable central chargé de cet ordre d'enseignement), des directeurs des études et de la formation à l'École normale supérieure (institution chargée, entre

autres, de la formation initiale des inspecteurs), l'inspecteur général de l'enseignement fondamental, le secrétaire général du syndicat des enseignants, etc.

3.3.3. Focus groups

Quant aux focus groups, ils ont été organisés avec des groupes d'acteurs homogènes et de partenaires de l'éducation dont :

- les formateurs des écoles normales d'instituteurs ;
- les formateurs de l'École normale supérieure ;
- les associations de parents d'élèves ;
- les inspecteurs (au sein de l'inspection générale de l'éducation);
- les conseillers pédagogiques de l'IPN ;
- les syndicats des enseignants...

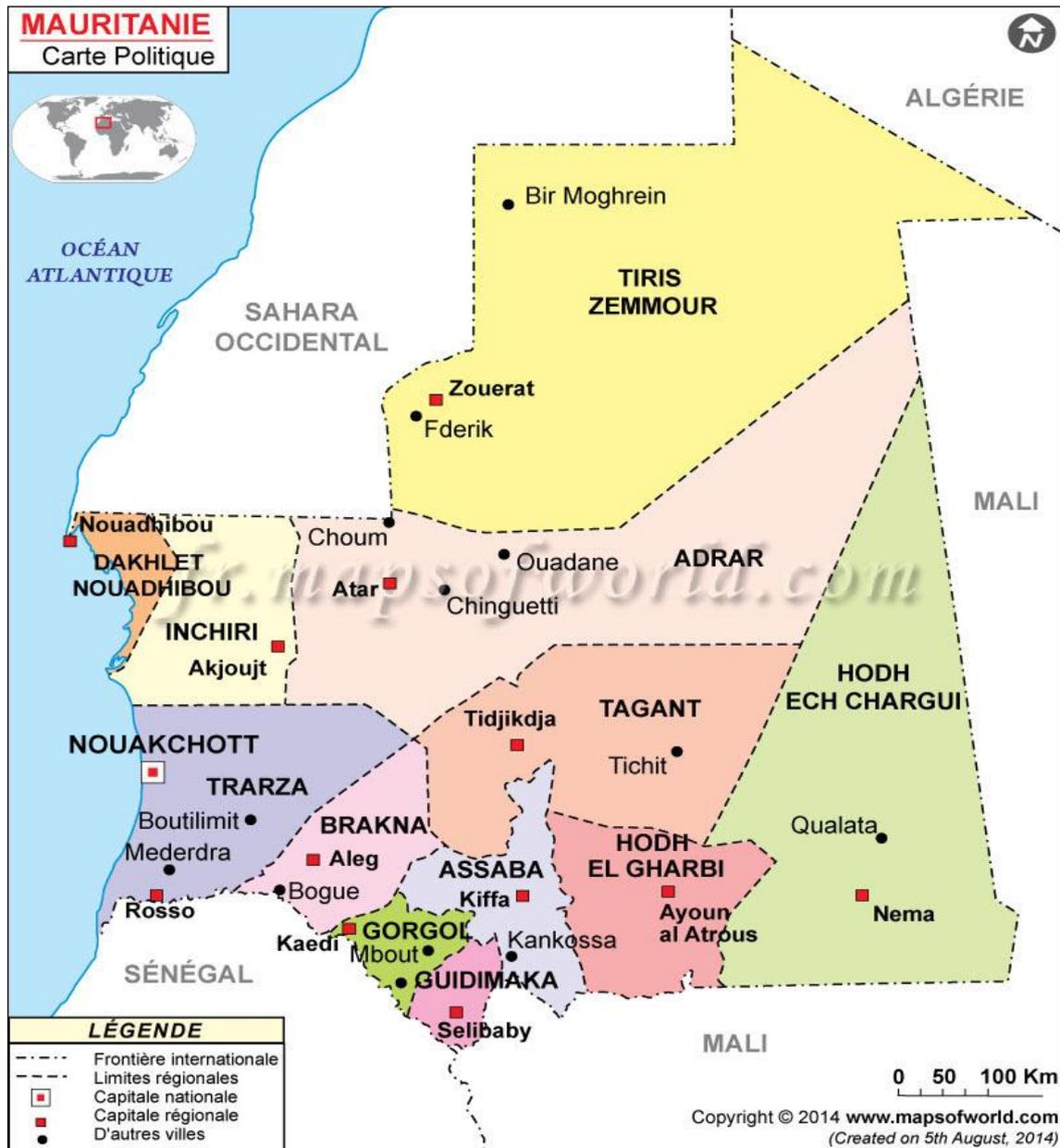
3.4. Note sur la collecte des données

Pour la collecte des données, l'équipe des enquêteurs a été mobilisée pendant une dizaine de jours à Nouakchott et à l'intérieur du pays.

L'équipe a composé avec les contraintes liées aux vacances scolaires et aux restrictions de la pandémie du Covid 19. D'où des retards occasionnant des délais supplémentaires dans la collecte de données auprès des différents publics cibles (enseignants, directeurs d'école, inspecteurs, IDEN, DREN, Parents d'élèves, personnes ressources, etc.).

La passation du questionnaire a été effectuée avec l'appui du Conseiller technique du MENR, représentant du ministère de l'éducation au Comité de pilotage de l'étude.

Bref éclairage sur les 15 wilayas (provinces) de Mauritanie



Il s'agit de 15 wilayas :

- 12 à l'Intérieur du pays :

Au Nord : Adrar, Inchiri, Dakhlet Nouadhibou et Tiris Zemmour (zone des oasis, des minerais de fer, de cuivre, d'or..., de pêche à Nouadhibou...);

Au Sud (sur la rive du Fleuve Sénégal): Trarza, Brakna, Gorgol et Guidimagha (zone agricole, cultures irriguées), avec une concentration des communautés négro-africaines de Mauritanie : les Poular au Brakna et au Gorgol, les Soninkés au Guidimagha et les Ouolofs au Trarza ;

A l'Est : Hodh Charghui, Hodh El Gharby, Assaba et Tagant (zone pastorale).

- 03 à Nouakchott (Nouakchott Nord, Nouakchott Ouest et Nouakchott Sud).

NB : Les grands centres urbains, en particulier Nouakchott, Nouadhibou, Kiffa et Zoueiratt, sont cosmopolites (brassage ethnique et culturel).

Nouakchott, à travers ses neuf moughataas (départements) représente grosso modo, en miniature, les zones du pays :

- A Sebkhia et El Mina se concentre la population du fleuve (négro africains) ;
- A Teyaret et le Ksar, les habitants des wilayas du Nord ;
- A Toujounine et Dar Naim, les habitants des wilayas de l'Est...

3.5. Méthodes d'analyses

Relativement aux données du questionnaire, le logiciel SPSS a été choisi. Il s'agit d'un logiciel d'analyse statistique qui est utilisé en sciences sociales, mais également par des chercheurs en économie, en science de la santé et en éducation. En plus de l'analyse statistique, la gestion des données et la documentation des données sont deux autres caractéristiques du logiciel.

Ce logiciel nous a permis de collecter les réponses issues des questionnaires enquêtés et de les traiter par la suite. Les résultats obtenus à l'issue de cette phase, apparaissent sous forme de tableaux et de graphiques. Ils sont enrichis de commentaires et d'analyses scientifiques de l'équipe d'experts dans ce rapport d'étude.

Il faut souligner, cependant que SPSS impose des contraintes concernant la structure interne des fichiers et le traitement des données. Les séries de données de SPSS ont une structure en tableau à deux dimensions où les rangées représentent typiquement les cas et où les colonnes représentent les mesures. Tous les traitements de données se déroulent de façon séquentielle les cas à la suite les uns des autres dans l'ordre du fichier. Les fichiers peuvent être comparés un à un, un envers les autres, mais pas plusieurs d'un coup envers les autres. Ce qui ne nous a pas permis d'avoir des données croisées exploitables.

S'agissant des données des interviews semi-dirigées et des focus groups, les avis dominants ont été mis en exergue, sans pour autant occulter certains avis spécifiques.

DEUXIEME PARTIE - BAISSSE DES NIVEAUX AU FONDAMENTAL : REPRESENTATIONS ET REALITES

Chapitre 1. Représentations de la baisse des niveaux par les principaux acteurs et partenaires

Ce point du rapport d'étude se focalise sur la question au centre de cette étude, c'est-à-dire ce qu'on appelle la baisse de niveau. Ce chapitre vise à décrire les représentations des enquêtés sur ce qu'ils nomment « baisse de niveau des élèves » et ses manifestations concrètes. Une toute première précaution consistera à examiner les significations rattachées à ce phénomène par les acteurs du système éducatif avant que l'on s'engage dans une réflexion critique sur ces significations.

Ces représentations des acteurs et partenaires de l'institution scolaire sont saisies à travers des focus group et des entretiens semi-directifs conduits auprès de représentants d'Associations de Parents d'Elèves ...

1.1. Le point de vue des APE

Invités à se prononcer sur ce qu'on entend par *baisse de niveau* et ce à quoi l'on fait référence à travers ce jugement, des membres d'APE ont relevé que ce terme désigne une situation où les élèves des écoles primaires ne sont plus capables de faire ce que faisaient leurs aînés au cours de la première moitié du XXe siècle. Ces APE situent ces inaptitudes des élèves du primaire aussi bien au niveau de la maîtrise de l'oral et de l'écrit qu'en acquisition des compétences basiques comme : *écrire une lettre, faire une demande, défendre un point de vue avec un langage correct et des arguments intelligibles, etc.*

Même si ces APE désignent les élèves du primaire comme ceux qui sont les plus concernés par la baisse de niveau, il n'en demeure pas moins que tous les ordres d'enseignement sont, de leur point de vue, touchés par cette baisse de niveau dont l'effet se transmet des niveaux basiques et intermédiaires vers les niveaux supérieurs. Ces enquêtés sont d'ailleurs unanimes sur l'existence d'une baisse inquiétante du niveau des élèves du fondamental qui se manifeste à différents degrés, au cours du cursus scolaire et universitaire et dans le rendement externe du système (faibles compétences des diplômés du système, d'où les difficultés d'insertion professionnelle et le recours à une main-d'œuvre étrangère jugée mieux qualifiée).

Selon les APE, la baisse de niveau est perceptible dans toutes les disciplines enseignées et particulièrement en mathématiques, en arabe et en français. Le constat des difficultés d'apprentissage en mathématiques qui fait consensus est tantôt attribué à la qualification des enseignants, tantôt aux difficultés liées à la langue étrangère qui sert à la médiation de cette discipline.

Pour ce qui est de la baisse du niveau en langue arabe, ces enquêtés soulignent qu'elle est particulièrement constatée dans la zone du fleuve où la majorité de la population parle d'autres langues (Poular, Soninké et Ouolof). L'absence de pédagogie différenciée pour l'enseignement de l'arabe aux non arabophones est considérée comme le facteur principal qui explique cela.

Relativement au français, les APE relèvent que la baisse du niveau est un phénomène général qui inquiète les décideurs et les parents d'élèves. Attestée à l'oral et à l'écrit, elle se traduit, de leur point de vue, par la non maîtrise de la lecture et de l'écriture chez certains élèves qui atteignent pourtant la sixième année du fondamental.

1.2. Le point de vue des enseignants

La « baisse de niveau » est perçue par les enseignants enquêtés comme la non réalisation des objectifs assignés à l'enseignement fondamental (écriture, lecture, calcul). Ils la définissent également comme le manque d'appropriation des objectifs contenus dans le programme scolaire et la non application des connaissances dans la vie quotidienne.

Dans leurs réponses sur les ordres d'enseignement concernés par la baisse de niveau, ces enseignants pointent tous les cycles de l'enseignement fondamental, en particulier le cycle préparatoire. Ils font remarquer que le niveau général est très bas mais celui en français est pire et cela se répercute sur les matières scientifiques enseignées dans cette langue étrangère.

Leurs réponses, au sujet des matières dans lesquelles la baisse de niveau des élèves du fondamental est attestée, rendent compte de ce que la baisse de niveau est généralisée mais elle touche particulièrement le français et les mathématiques. On peut, selon eux, rencontrer des élèves en 6^e année qui ne peuvent pas écrire leurs noms en français.

1.3. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs

Aux yeux des inspecteurs, la « baisse de niveau » fait référence à une faiblesse des apprentissages ou au fait que le profil de l'élève ne correspond pas à ce qui est attendu de lui. Il convient, dès lors, de parler de faiblesse plutôt que de baisse de niveau. Ce concept galvaudé, selon l'un de ces enquêtés, vient du fait que certains comparent le niveau des élèves d'aujourd'hui à celui des élèves des années précédentes. Alors qu'on devrait assister année après année à une élévation du niveau des élèves, nous dit-il, c'est plutôt le contraire qui se produit.

Pour mesurer ce niveau, les inspecteurs et les formateurs de formateurs enquêtés conseillent de partir des prérequis et du profil d'entrée au profil de sortie de l'élève. Pour ces derniers, l'un des indicateurs de la « baisse de niveau » est le taux aux examens et concours qui rend compte de ce que la majorité des admis ont la mention passable et n'atteignent pas la moyenne. Sur la question des manifestations de la baisse de niveau, l'un des inspecteurs interrogé précise, d'une part, que les élèves ne savent ni lire, ni écrire, ni calculer, et d'autre part, que les résultats sont très bas aux examens (au concours d'entrée en première année du secondaire, les élèves réussissent avec 80 points au lieu de 100, la moyenne).

Donnant leur avis sur les ordres d'enseignement et les matières concernés par la baisse de niveau, ces inspecteurs et les formateurs de formateurs désignent tous les cycles de l'enseignement fondamental et en particulier le cycle préparatoire. Ils relèvent que la baisse de niveau est généralisée mais elle touche particulièrement le français et les mathématiques.

Ces enquêtés affirment que le niveau général est très bas mais celui en français est pire. Les élèves ayant de grosses difficultés en lecture et expression, ils soutiennent que cela a des répercussions sur les matières scientifiques enseignées dans cette langue étrangère.

Réagissant à leur tour sur ce qu'on entend par baisse de niveau et ce à quoi l'on fait référence à travers ce jugement, les formateurs de formateurs assurent qu'il s'agit d'un cliché assez répandu. A leur avis, baisse de niveau rime avec le fait que les élèves n'aient pas atteint le niveau requis, qu'ils soient en deçà des résultats escomptés.

Tous les cycles de l'enseignement fondamental seraient concernés par la baisse de niveau et en particulier le cycle préparatoire, à en croire ce qu'ils laissent entendre. Dans leurs propos, les formateurs de formateurs font savoir que le niveau général est très bas mais celui en français est pire. Cette débâcle en français a de graves répercussions sur les matières scientifiques enseignées dans cette langue étrangère. Il est ainsi possible, comme ils l'affirment, de rencontrer des élèves en 5^e année qui ne savent ni lire, ni écrire. Même si ces enquêtés font remarquer que la baisse de niveau est généralisée, il n'empêche qu'ils insistent sur celle qui touche particulièrement le français, les mathématiques et l'arabe.

1.4. Le point de vue des directeurs régionaux

De manière générale, les directeurs régionaux entendent par baisse de niveau le fait que le rendement de l'élève ne corresponde pas à ce que proposent les enseignants. Comme le précise l'un d'entre eux, l'expression traduit le fait que l'élève n'a pu atteindre les résultats escomptés. Il manque, dès lors, de compétences nécessaires pour son niveau.

Pour ces directeurs régionaux, il est fixé un repère à partir duquel l'élève est jugé. Suivant ce repère, on peut constater que la détérioration du niveau des élèves est générale. Ces derniers connaissent des lacunes dans toutes les disciplines y compris en mathématique, en arabe et en français. Cette baisse généralisée des niveaux viendrait de ce que les cycles sont interdépendants. En 5^e et en 6^e année, les difficultés rencontrées par les élèves sont beaucoup plus importantes du fait de la non-maîtrise du français.

1.5. Le point de vue des personnes ressources

Les avis des personnes ressources recueillis dans le cadre de Focus group sur ce qu'on entend par la baisse de niveau des élèves vont dans différentes directions.

Certains considèrent que l'élève est supposé être en situation de faiblesse de niveau s'il n'arrive pas à réussir les 2/3 du programme. Mais cette approche pourrait éventuellement cacher d'autres effets du côté de la conception de l'épreuve. En effet, on pourrait penser que dans beaucoup de situations les épreuves ne sont plus conçues sur la base du programme mais au regard du niveau des élèves qui est très bas.

Pour d'autres, l'on peut être mieux édifié sur la baisse du niveau en procédant, comme à l'accoutumée dans les recherches, à une répartition du score global en quatre catégories : [0 - 40% [, correspondant au niveau *faible*, [40 - 60% [, correspondant au niveau *insuffisant*, [60 - 80% [, correspondant au niveau *moyen* et [80 - 100%], correspondant au niveau *désiré*.

Une troisième catégorie pense que le taux de réussite au niveau des examens pourrait servir de référence pour définir ce constat de faiblesse de niveau.

Relativement aux ordres d'enseignement touchés par la baisse de niveau, les chercheurs-évaluateurs et conseillers pédagogiques ayant pris part à ce focus groupe considèrent que la baisse de niveau affecte tous les ordres d'enseignement et tous les paliers du système, mais à des degrés divers.

Au fondamental qui constitue la base du système, la baisse des niveaux des acquis scolaires est un constat partagé par l'ensemble des acteurs et des partenaires du système éducatif mauritanien, nous disent les personnes ressources. Selon ces derniers, les prérequis font défaut. Les enseignants sont ainsi contraints de s'écarter du programme officiel pour ne pas rompre avec les élèves qui ont des lacunes sérieuses au niveau procédural et au niveau cognitif. Pour ce faire, le niveau des examens est constamment revu à la baisse, y compris lorsqu'il s'agit de concours et examens nationaux.

Répondant à la question sur les matières dans lesquelles la baisse de niveau des élèves du fondamental est attestée, les chercheurs de l'IPN évoquent en particulier les langues et les mathématiques. Ils parlent d'un cercle vicieux où les difficultés en langues se répercutent sur les disciplines véhiculées par celles-ci (notamment les disciplines scientifiques portées par le français) et les difficultés d'acquisition de la terminologie en ces disciplines qui entraînent un appauvrissement du lexique en langues. Certains font un parallélisme avec ce qu'ils considèrent comme *le cercle vicieux de la faiblesse de niveau* qui affecte l'ensemble du système éducatif, avec un enseignement primaire et secondaire qui charrie des lacunes sérieuses (faibles pré requis langagiers et académiques) qui se répercutent sur le niveau des sortants du supérieur qui, à leur tour, constituent le vivier de recrutement des enseignants du primaire et du secondaire...

Au sujet de la baisse de niveau en mathématique les avis sont unanimes. La difficulté au niveau de la langue impacte beaucoup le niveau en mathématiques. A cela s'ajoutent naturellement les carences de la formation initiale et continue des enseignants, le manque de disponibilité des manuels scolaires et des supports didactiques, la qualité des approches pédagogiques, etc.

Pour ce qui est de la baisse de niveau en langue arabe, seul le niveau des élèves non arabophones est indexé pour des raisons évidentes relatives, entre autres, à l'absence de pédagogie et de supports d'enseignement différenciés.

S'agissant de la langue française, on note, dans les réponses des chercheurs et conseillers pédagogiques qui ont sillonné le pays de long en large, que le niveau est alarmant. Ces derniers révèlent que parmi les admis au concours d'entrée en première année secondaire, rares sont les élèves qui ont acquis les compétences nécessaires en langue française (compréhension et production orale et écrite...).

Dans le même sens, les données des entretiens individuels menés auprès des personnes ressources pointent le fait qu'en Mauritanie le niveau des acquisitions scolaires a atteint des seuils alarmants même si la baisse de niveau scolaire est un constat général qui s'exprime au niveau mondial.

Assimilée à la non maîtrise par l'élève de la lecture, de l'écriture et du calcul ou désignant, pour l'élève, le fait de ne pouvoir atteindre les compétences de base fixées dans les programmes (le cas pour un élève de 3^e année qui n'arrive pas à lire une phrase ou d'un élève de 6^e année qui ne peut pas lire un paragraphe), la baisse du niveau des élèves se manifeste par la non maîtrise des compétences de base et des compétences de la vie courante.

Les personnes ressources interrogées la situent par rapport à :

- leur propre vécu (niveau des élèves au temps où l'interviewé fréquentait l'école primaire) ;
- ce que l'élève doit maîtriser en termes de lecture, écriture, calcul, rédaction de lettres ou de demandes, présentation d'arguments intelligibles, etc. ;
- aux élèves des pays limitrophes (Sénégal, Mali, Maroc...) ;
- à ce que requiert le citoyen du monde dans un environnement globalisé où la concurrence est rude.

Chapitre 2. Baisse de niveau et ses déterminants à travers l'examen-concours de fin de cycle 2021

En Mauritanie, le niveau des performances scolaires des élèves de l'enseignement primaire peut être appréhendé à travers (i) les évaluations périodiques menées par la cellule nationale d'évaluation (CNE), (ii) les résultats des tests sous régionaux et internationaux, notamment ceux du PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs) de la Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le Français en partage (CONFEMEN) et de l'IPS (ou évaluation SDI, Service Delivery Indicator) relative aux Indicateurs de prestation de services de l'éducation de la Banque mondiale, ou (iii) les résultats des examens et concours de fin de cycle primaire, organisés en fin d'année scolaire pour accéder à la première année secondaire ou obtenir le Certificat d'Etudes Fondamentales (CEF).

Dans les développements qui suivent, nous essayerons d'analyser les résultats du concours d'entrée en première année secondaire/ examen CEF, session 2021. Nous nous focaliserons sur le niveau des performances en général et en mathématiques, français et arabe de façon spécifique.

A l'issue d'une vision globale des résultats au niveau national, notre analyse sera fondamentalement axée sur six wilayas, avec (i) Hodh El Gharby, Trarza et Adrar qui représentent respectivement les pôles Est, Sud (fleuve) et Nord du pays et (ii) Nouakchott (sud, ouest et nord) qui abrite plus du tiers de la population du pays, accueille plus de 33% des candidats au concours d'entrée en première année secondaire cette année et représente, en miniature, à travers la répartition de ses neuf moughataas (départements) la configuration socioculturelle et économique du pays.

En plus de la présentation des données chiffrées (en valeur absolue et en valeur relative) et désagrégées autant que nécessaire selon le genre, l'analyse essaiera de dégager les différents éléments explicatifs des performances ou contre-performances de niveau (facteurs socio-économiques et culturels, éducatifs, influence du milieu de résidence, etc.), à la lumière de la revue de la littérature et des résultats des interviews semi-dirigées et des focus groupes.

Données générales

Plus de 100 000 écoliers ont participé le 12 et 13 juillet 2021 à l'examen national du concours d'entrée en première année du collège, dont près de 54% des filles. La session de cette année a été organisée dans 1 053 centres d'examen, dont 893 à l'intérieur du pays, un à l'extérieur (école mauritanienne de Bamako) et le reste à Nouakchott.

Tableau 12 : Candidats à l'examen CEF/ concours d'entrée en 1AS, Session 2021

Wilaya	Inscrits		Absents/Expulsés		Présence Effective				Privé (%)
	EF	%	Ef	%	F		G	T	
H. Charghi	7623	7,5	1235	16,2	3341	52,2	3056	6397	1,5
H. Gharby	6101	6,0	390	6,4	3430	60,1	2281	5711	10,5
Assaba	8598	8,5	890	10,4	4131	53,6	3577	7708	4,1
Gorgol	7942	7,8	849	10,7	3618	51,0	3475	7093	2,3
Brakna	9172	9,0	646	7,0	4543	53,3	3983	8526	4,8
Trarza	10326	10,2	819	7,9	5406	56,9	4101	9507	5,9
Adrar	2102	2,1	117	5,6	988	49,8	997	1985	7,7
D. Nouadhibou	3994	3,9	274	6,9	1985	53,4	1735	3720	41,2
Tagant	2796	2,7	228	8,2	1284	50,0	1284	2568	1,2
Guidimakha	7065	6,9	828	11,7	3078	49,4	3159	6237	2,1
T. Zemmour	1753	1,7	134	7,6	813	50,2	807	1620	19,1
Inchiri	609	0,6	45	7,4	257	45,6	307	564	11,3
Nouakchott	33611	33,1	1643	4,9	17364	54,3	14604	31968	46,6
Total	101692	100,0	8098	8,0	50 238	53,7	43366	93 604	20,6

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Nouakchott, capitale politique du pays, avec ses trois wilayas compte près du tiers des candidats, suivie du Trarza, du Brakna et de l'Assaba dont l'effectif cumulé représente plus du quart des effectifs (27.7%). Viennent ensuite, du côté du fleuve Sénégal, le Gorgol (7,8%) et le Guidimagha (6,9%) et, de la zone est, les deux Hodhs avec respectivement 7.5% et 6%. La capitale économique Nouadhibou et les centres qui en dépendent comptent moins de 4 % des candidats au niveau national.

Plus de 8000 candidats, soit près de 8 %, ont été déclarés absents ou ont vu leur examen annulé notamment pour cause de fraude (y compris par l'introduction en salle d'examen de téléphone portable, en violation de la réglementation en vigueur).

Les élèves effectivement présents et ayant pris part à l'ensemble des épreuves comptent 53,7% de filles et 20,6 % de candidats issus des écoles privées.

La participation des filles se situe entre 45,6 % (valeur minimale, en Inchiri) et 60,1 % (valeur maximale, au Hodh El Gharby). Cinq provinces parmi les plus peuplées du pays (les trois wilayas de Nouakchott, Trarza et Hodh El Gharby) se situent au-dessus de la moyenne nationale (53,7%).

L'enseignement privé dont la participation est faible au Tagant, Hodh charghi, Guidimagha et Gorgol (avec moins de 3 %), draine plus de 10 % des candidats au Hodh El Gharby et en Inchiri et atteint en moyenne nationale 20,6 %, c'est-à-dire plus du cinquième des effectifs, avec des maximas au niveau des deux capitales économique et politique du pays (respectivement 41,2 et 46,6 %).

2.1. Au niveau national

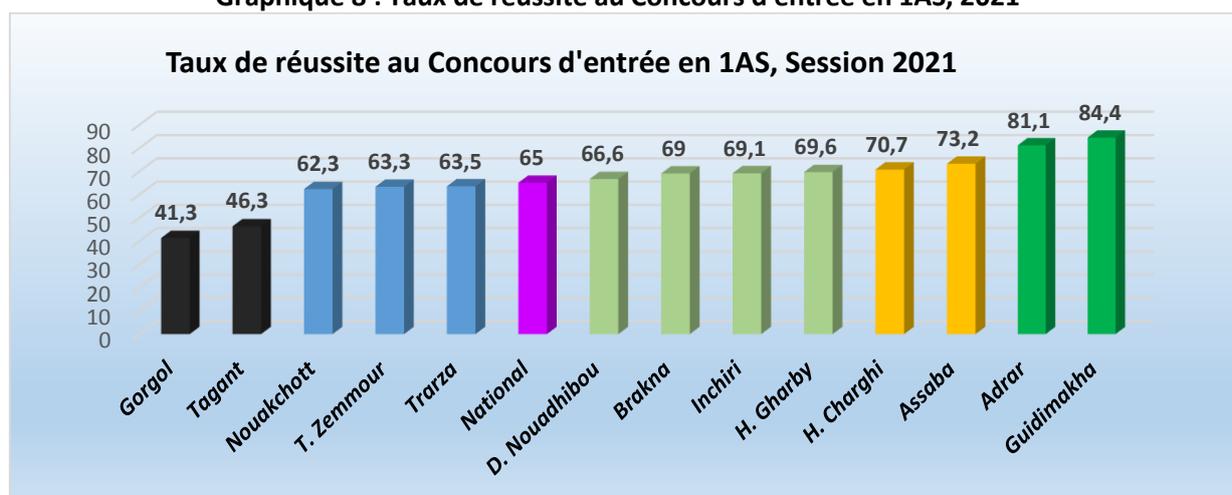
Pour rappel, l'examen/ concours de fin du cycle primaire permet au candidat de (i) réussir au certificat d'études fondamentales (CEF) s'il obtient à l'ensemble des épreuves un total de 100 points sur deux cents et de (ii) réussir au concours d'entrée en première année secondaire s'il atteint un seuil déterminé chaque année par le jury à la lumière des places disponibles au niveau des collèges d'enseignement général dans le pays. Ce seuil, généralement situé en dessous de la moyenne, était

fixé à 90 points sur 200 lors de la session 2020 ; cette année (2021), la barre descend à 80, c'est-à-dire 20% en dessous de la moyenne.

En dépit de cette baisse du seuil de 10 points entre 2020 et 2021, seuls 65 % des candidats au concours ont été déclarés admis. Le niveau d'admission est naturellement plus faible au certificat d'études fondamentales (CEF) : 43%. Ces moyennes cachent des disparités non négligeables, aussi bien au niveau du concours d'entrée en première année des collèges que pour la réussite au CEF.

Au niveau du concours, le taux de réussite varie entre moins de 50 % (Gorgol, Tagant) et plus de 80 % (Adrar, Guidimagha).

Graphique 8 : Taux de réussite au Concours d'entrée en 1AS, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Avec une moyenne nationale de 65 %, nous avons tout de même plus du tiers des effectifs qui rate l'accès au collège, dans un contexte où les performances du système éducatif national ne permettent pas une alphabétisation pérenne après six années de scolarité. Une analyse en profondeur de cet aspect à la lumière des valeurs absolues montre que l'enjeu est de taille. Il concerne 32 745 adolescents (dont plus de 12 000 dans la capitale politique du pays et 16103 dans des wilayas frontalières sensibles). En effet, seul un effectif négligeable peut se présenter de nouveau au concours ou accéder à une formation technique et professionnelle dont les capacités d'accueil sont très limitées et avec des domaines de spécialisation peu variés et souvent inadaptés aux besoins du marché de l'emploi.

Dans des zones où se conjuguent pauvreté, précarité et chômage, les bandes du crime transfrontalier et leurs alliés prônant la radicalisation et l'extrémisme violent risquent de trouver un terreau fertile pour l'embrigadement des jeunes et des adolescents désœuvrés et sans perspectives.

L'autre aspect de la question est celui, d'une part, de l'hétérogénéité des niveaux des élèves accédant au premier cycle secondaire (de 80 à 200 points) et, d'autre part, l'absence de prérequis indispensables pour asseoir des études secondaires solides permettant d'accéder à l'université ou de se préparer efficacement à affronter les défis de la vie active.

Si l'hétérogénéité des niveaux peut être, en partie, traitée à travers des formules pédagogiques et des approches didactiques données dont les approches différenciées en matière pédagogique et les mesures d'accompagnement adaptées aux niveaux, le problème des prérequis est plus complexe, surtout avec la réglementation actuelle des examens qui n'exige qu'un total de 80 points dans

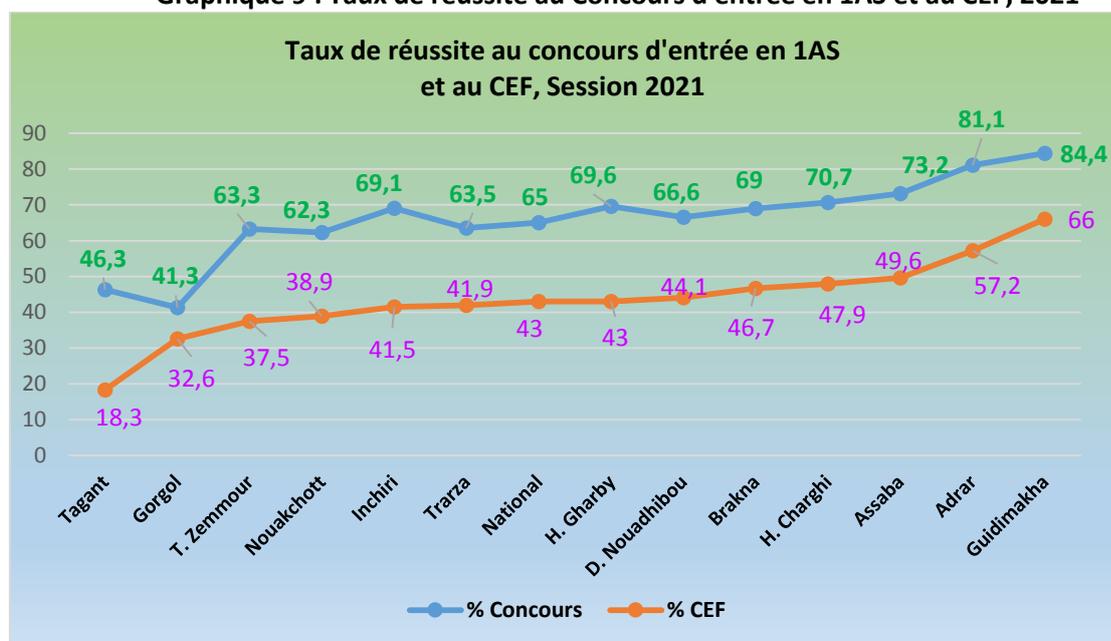
l'ensemble des disciplines objet du test d'examen. Aucun seuil n'est exigé dans les disciplines, même pour les matières fondamentales comme les mathématiques, l'arabe et le français.

Quant aux résultats du CEF, ils ne peuvent qu'être plus faibles, à cause de l'application de l'un des paramètres classiques de l'évaluation : l'exigence d'un total général de 100 points sur 200. Ainsi, sur un effectif de 93 604 candidats ayant traité l'ensemble des sujets des disciplines proposées, 40 257 seulement ont pu obtenir une moyenne de 10/20 (soit 100 points sur 200). En valeur relative, le taux de réussite au CEF varie entre 18,3 % au Tagant et 66 % au Guidimakha. Sept wilayas, dont quatre très peuplées (les trois de Nouakchott et le Gorgol), se situent en deçà de la moyenne nationale qui n'est que de 43 %.

L'obtention de ces résultats, qui sont, du reste, modestes, a été favorisée par une réglementation très large, qui n'exige aucun seuil de performance dans les disciplines principales (langues, mathématiques).

Le décalage entre la réussite au concours d'entrée en première année secondaire sur la base d'un seuil formel (80 points) et la réussite au CEF grâce à l'obtention de la moyenne (100 points) est illustré par le graphique ci-après :

Graphique 9 : Taux de réussite au Concours d'entrée en 1AS et au CEF, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Au Tagant, le décalage est net entre les deux taux (18,3% et 46,3%), avec 720 élèves qui accèdent à l'enseignement secondaire sans obtenir une note de 10/20. Plusieurs autres wilayas sont dans une situation comparable, mais avec des effectifs d'admis (sans obtenir la moyenne) bien plus importants en valeur absolue : Nouakchott (7.481), Trarza (2.053), Brakna (1.897), Assaba (1.817), les deux Hodhs, avec respectivement 1.461 et 1.519.

Des dizaines d'écoles ne peuvent compter que sur le seuil peu élevé de la réussite au concours d'entrée en 1AS ; au CEF, elles obtiennent des scores de réussite peu performants, comme :

- Aghnemrit/Atar : 4/50 ;
- Atar : 78/377 ;
- Likseir/Atar : 14/43 ;
- Twezikt/ Adrar : 2/59 ;

- El Amsar 1 et 2/Rosso : 3/113 ;
- Gany/Rkiz : 0/33 ;
- Mairie/Rosso : 5/98
- Sékam1, 2et 3 /Rkiz : 20/264.

Il va sans dire que la réussite de ces milliers d'élèves (plus de 20600 dans la seule session de 2021) impacte négativement la qualité de l'enseignement secondaire qui aura à prendre en charge les lacunes du fondamental ou à rabaisser le niveau du secondaire pour s'adapter à celui des élèves qui ne possèdent pas les prérequis nécessaires pour cet ordre d'enseignement.

L'enseignement privé fournit d'autres éclairages sur la problématique de la baisse de niveau. Dans le cas d'espèce de la session 2021 de l'examen /concours d'entrée en première année secondaire, le Privé a présenté plus de 21 000 candidats sur l'ensemble du territoire national. 801 éléments de cet effectif (soit 3.7%) n'ont pas concouru, pour cause d'absence ou d'expulsion pour fraude.

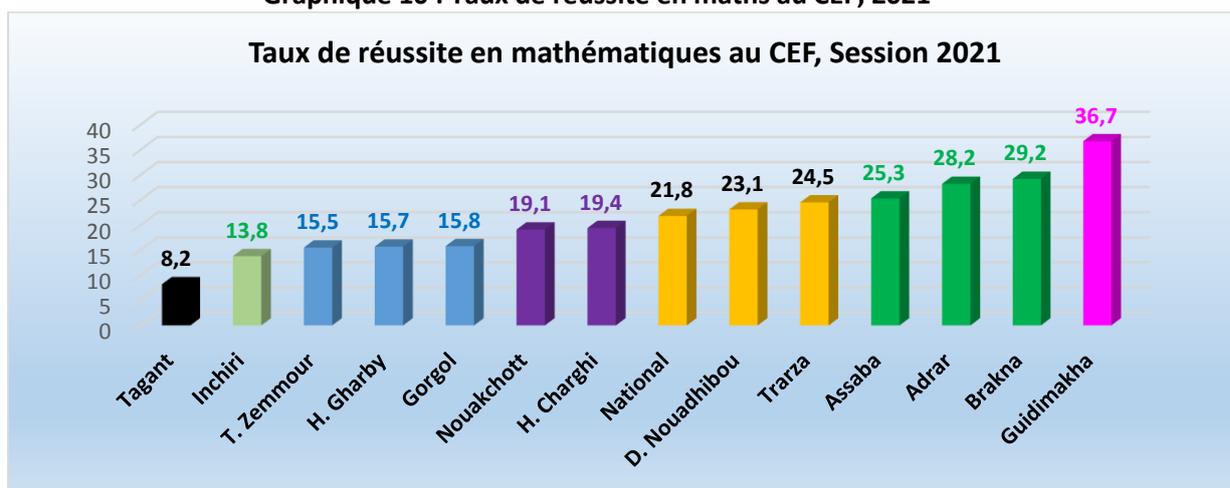
Les taux d'admission du Privé au concours d'entrée en première année secondaire et à l'examen du CEF sont respectivement de 67,8 % et 42,2 % ; soit un dépassement de 2.8 points de la moyenne nationale par rapport au concours et de 0.8 point par rapport à l'examen du CEF. Ces résultats, bien que supérieurs à la moyenne nationale, ne traduisent pas le niveau de performance attendu d'un sous-système assez coûteux qui affiche son culte de la qualité et de l'excellence. D'ailleurs, à Nouakchott où le Privé a présenté plus des $\frac{3}{4}$ des candidats actifs, les taux d'admission sont légèrement inférieurs (66,5% au concours et 40.7% au CEF).

2.1.1. Performances en mathématiques

Au niveau national, 20.381 élèves, soit 21,8% des candidats ont une note supérieure ou égale à 25 points /50. Cela veut dire que près des 4/5 (73.223) des élèves n'ont pas pu obtenir en mathématiques la moyenne (25 points) malgré six années d'efforts scolaires.

Naturellement, la situation des wilayas dans ce domaine est très variée :

Graphique 10 : Taux de réussite en maths au CEF, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Au Guidimakha, un peu plus du tiers des candidats (36,7%) a obtenu des notes supérieures ou égales à la moyenne. Cette wilaya qui accusait pendant plusieurs décennies un retard en matière de scolarisation, commence depuis quelques années à améliorer ses résultats scolaires.

Hormis le Guidimakha, cinq wilayas (Brakna, Adrar, Assaba, Trarza et Dakhlet Nouadhibou) ont obtenu un taux de réussite en mathématiques légèrement au-dessus de la moyenne nationale (21,8%). Quoique modestes, ces résultats peuvent être liés, du moins en partie, au dynamisme de l'enseignement privé (comme à Nouadhibou) et/ou à une dynamique communautaire qui commence à se développer dans certaines zones (Trarza, Adrar, Brakna) pour améliorer de façon bénéfique les conditions des enseignants et l'environnement scolaire, ce qui se répercute positivement sur la ponctualité des enseignants et leur motivation, ainsi que sur la rigueur en matière d'encadrement scolaire, avec comme résultante une amélioration sensible des acquis scolaires.

A l'opposé, sept wilayas ont obtenu un taux de réussite en mathématiques en deçà de la moyenne nationale (21,8%). Il s'agit du Hodh El Chargui (19,4), de Nouakchott (19,1%) ; du Gorgol, du Hodh El Gharbi et du Tiris Zemmour dont chacune avoisine les 16% ; de l'Inchiri avec 13,8% et du Tagant qui n'atteint pas les 10%.

Même dans le premier groupe de wilayas, des dizaines d'écoles obtiennent des notes très faibles en mathématiques, comme au Trarza où l'on peut citer, à titre d'exemples, les écoles ci-après dont les notes en deçà de 10/50 s'établissent comme suit :

- El Mouhajiroune/Rosso : 35/44 (n'ont pas obtenu la moyenne en maths) ;
- Gany/Rkiz : 25/33 ;
- Moussa/ Boutilimitt : 21/26 ;
- Rag Boubakar/Rkiz : 34/39 ;
- Aghowress/Wad Naga : 28/40 (et 13 ont zéro).

Ces résultats globalement faibles, qui s'inscrivent dans un contexte général caractérisé par la faiblesse des performances du système en particulier au niveau des disciplines enseignées en langue française comme les mathématiques, sont imputables à un ensemble de facteurs liés à :

- un déficit chronique d'enseignants bilingues et francisants ;
- un niveau de qualification peu performant des enseignants (problème de la qualité de la formation initiale), conjugué à une quasi absence des programmes de recyclage et de formation continue ;
- le laxisme en matière d'évaluation, avec des cohortes qui passent quasi automatiquement d'une classe à une autre en attendant l'examen/concours d'entrée en 1AS (heure de vérité) ;
- des pénuries de manuels scolaires et d'outils didactiques, particulièrement en disciplines scientifiques et en français ;
- l'absence de bibliothèques et d'activités d'animation socioculturelle.

2.1.2. Performances en langue arabe

Au niveau national, dans cette Mauritanie surnommée par l'intelligentsia arabe « pays du million des poètes », un peu moins de quatre candidats sur 10 (soit au total 36 073) a obtenu la moyenne en langue arabe. En effet, 56.901 candidats au CEF n'ont pas pu obtenir la note de 25/50 dans l'épreuve de langue arabe qui couronne six années de cursus scolaire fondamental. Les taux de réussite en cette langue varient d'une wilaya à une autre, compte tenu des caractéristiques socioculturelles, économiques et linguistiques.

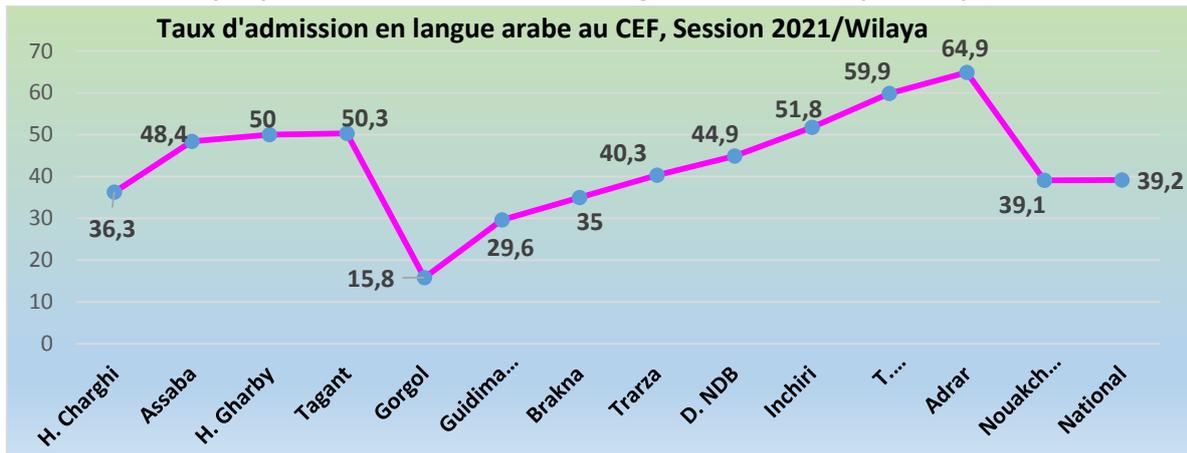
Sept wilayas (dont les trois de Nouakchott) se situent en deçà du seuil national d'admission en langue arabe (39,2 %). Il s'agit de (du) :

- Gorgol, Guidimakha et Brakna, en zone Sud (Fleuve) où le déficit en enseignants de langue arabe est souvent remarqué, ainsi que l'absentéisme des maîtres existants. A cela s'ajoute le contexte linguistique fortement marqué par la présence des langues Pulaar et Soninké,

contrairement à la plupart des autres contextes où domine largement, le Hassaniyya, dialecte dérivé de l'arabe ;

- Hodh Chargui, wilaya excentrique du pays, où la ponctualité des enseignants n'est pas toujours garantie et où les parents font souvent appel aux enfants, même au cours de l'année scolaire, pour les aider dans les activités pastorales ;
- Nouakchott, capitale cosmopolite, où l'arabe est souvent négligé par l'enseignement privé fréquenté par les enfants des classes aisées et des classes moyennes ; au niveau du public, la démotivation des enseignants impacte l'ensemble des disciplines dont l'arabe.

Graphique 11 : Taux de réussite en langue arabe au CEF, par wilaya, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

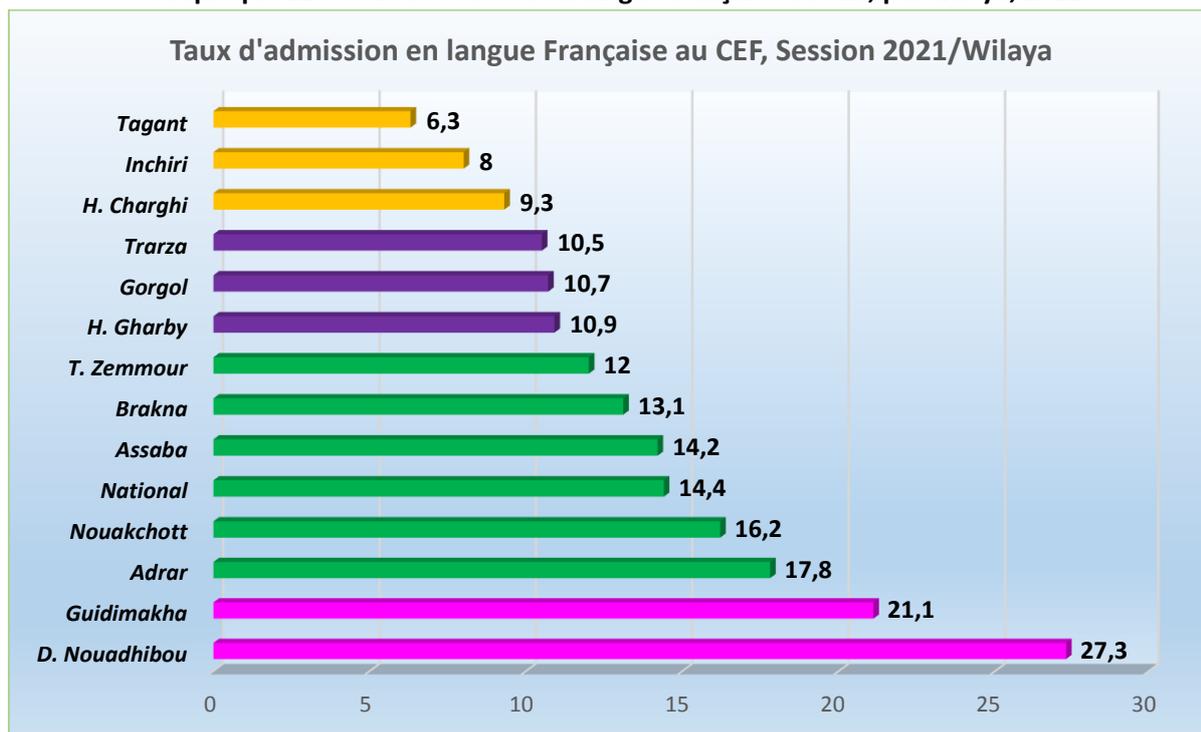
Dans les huit autres wilayas, le Trarza, Dakhlet Nouadhibou et l'Assaba affichent, en langue arabe des résultats supérieurs au seuil national d'admission, sans toutefois atteindre la barre des 50 % d'admis. Ces performances relatives pourraient s'expliquer par (i) la dynamique constatée depuis quelques années en faveur de l'éducation à Nouadhibou, capitale économique du pays, (ii) la promotion de la langue arabe par un enseignement originel très prisé et en forte expansion au Trarza et en Assaba, où de nombreux élèves continuent l'enseignement originel (dans les mahadras) en parallèle avec l'école moderne.

Les cinq autres provinces (Hodh El Gharbi, Tagant, Inchiri et Tiris Zemour) affichent des taux d'admission supérieurs ou égaux à 50 %. Entre autres facteurs, les paysages linguistique et médiatique, largement dominés par le dialecte issu de l'arabe, auraient pu jouer un rôle déterminant.

2.1.3. Performances en langue française

Au niveau national, moins de deux candidats sur 10 (soit au total 13.450) ont obtenu la moyenne en langue française. Naturellement, il s'agit là d'une moyenne nationale (14,4 %) qui varie d'une wilaya à une autre comme l'illustre le graphique ci-après :

Graphique 12 : Taux de réussite en langue française au CEF, par wilaya, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Dans trois wilayas du pays (Tagant, Inchiri et Hodh Charghui), en moyenne, moins d'un candidat sur 10 est admis en épreuve de français au certificat d'études fondamentales. Les admis dans cette discipline sont respectivement : 161/ 2568, 45/ 564 et 595/6397. L'enclavement relatif est l'un des traits communs à ces trois régions qui rend difficile la stabilité des enseignants en particulier francophones. A cela s'ajoute une quasi absence de l'usage du français dans la vie quotidienne et le plus souvent dans la vie professionnelle (les mines de l'Inchiri utilisant davantage l'anglais plutôt que le français).

Six autres wilayas affichent des résultats en deçà du seuil national d'admission (14,4 %). Il s'agit :

- du Trarza, Gorgol, Hodh El Gharbi et Tiris Zemmour (entre 10 et 12% de moyenne) ;
- du Brakna et de l'Assaba, avec respectivement 13,1 % et 14,2 %.

Les provinces qui se situent au-dessus du seuil national peuvent être réparties en deux catégories :

- l'Adrar et Nouakchott (moins de 18 %), avec des effectifs limités au niveau de l'Adrar (353), mais importants au niveau de la capitale du pays (5179) qui bénéficie d'un engouement pour le français de la part de l'enseignement privé, des écoles d'excellence et des foyers bourgeois et de la classe moyenne qui mobilisent des enseignants de langue française pour leurs enfants en guise de cours à domicile ;
- le Guidimakha et Dakhlet Nouadhibou, avec respectivement 21,1 % et 27,3 %. Le Guidimakha bénéficie d'une stabilité relative des enseignants de langue française et d'une promotion du français en milieu Soninké fasciné par l'émigration en France et s'attachant à y réunir les conditions de préparation nécessaire, en particulier dans le domaine de la langue. Quant à Nouadhibou, capitale économique du pays, l'apprentissage du français y est favorisé par le milieu des affaires (sociétés françaises notamment, travailleurs francophones de l'ouest africain, ...) et du transit vers la France et la Belgique, ainsi que l'intérêt grandissant des classes moyennes pour les langues d'ouverture dont le français.

Néanmoins, la baisse du niveau en français est largement constatée avec inquiétude. Les notes de français dans plusieurs dizaines d'écoles sont des indices révélateurs de cette baisse niveau. Parmi les notes inférieures à 10/30, on peut donner les exemples suivants au Trarza :

- Ajoueir/ Boutilimitt : 45/62 ;
- Amara/ Rkiz : 19/19 ;
- Bajleilaye/ Mederdra : 18/19 ;
- Beden/ Keur Macène : 28/30 ;
- Bilgherbane/ Rkiz : 26/27 ;
- Bir saada/ Rosso : 36/38 ;
- Cheikh El Hacén/ Rkiz : 76/86 (70 ont moins de 7/30 ; 67 moins de 5 et 47 moins de 3/30).

2.2. Au niveau zonal

Dans le cadre de l'analyse zonale, six wilayas ont été retenues parce qu'elles constituent un échantillon représentatif des pôles socioéconomiques et culturels du pays. Il s'agit du Hodh El Gharbi (zone Est), Trarza (zone Sud, fleuve), Adrar (zone Nord) et Nouakchott (zone Centrale). Avec ces trois wilayas, et surtout ses neuf moughataas, la capitale politique du pays, Nouakchott, donne en miniature les principales caractéristiques socioéconomiques, linguistiques et culturelles du pays.

Au niveau des résultats globaux au CEF, le Hodh El Gharbi (zone Est) compte 2.456 d'admis, soit un taux de réussite de 43%. Mais, les résultats d'ensemble au CEF fournissent des éclairages supplémentaires :

Tableau 13 - Wilaya H. Gharby : Traitement Moyenne Générale

Moy Gle	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[1 - 25[	22	1	34	1,0	56	1,0
[25 - 50[	215	9,4	297	8,7	512	9,0
[50 - 75[	572	25	926	27,0	1498	26,2
[75 - 100[	768	34	1255	36,6	2023	35,4
[100 - 125[	520	23	686	20,0	1206	21,1
[125 - 150[	157	6,9	206	6,0	363	6,4
[150 - 200]	27	1,2	26	0,8	53	0,9
Total	2281	100	3430	100,0	5711	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

La répartition de ces résultats suit celle de la courbe de Gauss. Ainsi, on constate que :

- 82,7%, soit 4.727 sur un effectif de 5.711 ont un total général de points compris entre 50 et 125 (dernière limite non comprise) ; les filles ont une avance sur les garçons de plus de 5 points dans cette tranche (86,6% contre 81,5%).
- 10% ont moins de 50 points et, là aussi, les filles ont un léger avantage (9,7% contre 10,3% pour les garçons).
- 7,3% obtiennent des notes supérieures à 125 sur un total général de 200 points. Dans cette frange qui obtient les meilleurs résultats, les garçons ont un léger avantage (8% contre 6,8%).

Au Trarza (zone Sud, fleuve), les admis au Certificat d'Etudes Fondamentales (CEF) représentent 3.984 des candidats effectifs, soit un taux de réussite de 41,9%.

Tableau 14 - Wilaya Trarza : Traitement Moyenne Générale

Moy Gle	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Abs/Expul						
[1 - 25[	112	2,5	127	2,5	239	2,5
[25 - 50[	493	10,9	547	11,0	1040	10,9
[50 - 75[	1102	24,4	1261	25,2	2363	24,9
[75 - 100[	1323	29,3	1490	29,8	2813	29,6
[100 - 125[	941	20,9	1040	20,8	1981	20,8
[125 - 150[	451	10,0	451	9,0	902	9,5
[150 - 200]	90	2,0	79	1,6	169	1,8
Total	4512	100,0	4995	100,0	9507	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Bien que près des 3/4 des candidats (7.157/9.507) se situent en zone centrale, [50 - 125[, avec 75,9% des filles et 74,6% des garçons, les deux extrêmes ne peuvent être négligés. En effet, 13,4% des candidats (1.279), représentant 13,5% aussi bien des garçons que des filles n'ont pas réussi à obtenir un total de 50 points/200 ; mais, 1.071 (soit 12% des garçons et 11,3% des filles) ont réussi des notes finales supérieures ou égales à 125/200.

La wilaya de l'Adrar qui représente le pôle Nord compte 1.136 d'admis au CEF, soit un taux de réussite de 57,2%. Globalement, les résultats de l'Adrar au CEF se concentrent, pour plus des deux tiers des effectifs (66,9% des garçons et 67,1% des filles) dans la tranche [75 – 125 [points, c'est-à-dire légèrement en dessous de la moyenne.

Tableau 15 - Wilaya Adrar : Traitement Moyenne Générale

Moy Gle	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[1 - 25[	1	0,1	3	0,3	4	0,2
[25 - 50[	29	2,9	19	1,9	48	2,4
[50 - 75[	133	13,3	127	12,9	260	13,1
[75 - 100[	349	35,0	310	31,4	659	33,2
[100 - 125[	318	31,9	353	35,7	671	33,8
[125 - 150[	140	14,0	150	15,2	290	14,6
[150 - 200]	27	2,7	26	2,6	53	2,7
Total	997	100,0	988	100,0	1985	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Les moins de 50/200 points représentent 15,5% (3% des garçons et 2,2% des filles), soit un taux supérieur à celui de la zone Est (10%) et à celui de la zone du fleuve (13,4%). 343 candidats au CEF décrochent des notes supérieures ou égales à 125/200. Ces meilleurs résultats sont obtenus par 16,7% des garçons et 17,8% des filles.

Au niveau de Nouakchott où le traitement se base sur une consolidation des résultats des trois wilayas (la représentativité socioéconomique et culturelle de cette capitale politique étant située au niveau de la répartition des moughataas), 12.436 candidats ont été déclarés admis au CEF (38,9%).

Une analyse plus fine des résultats de l'examen du certificat d'études fondamentales révèle des éclairages supplémentaires par rapport au niveau et au genre.

Tableau 16 - Wilaya de NKTT : Traitement Moyenne Générale

Moy Gle	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Abs/Expul						
[1 - 25[	172	1,2	174	1,0	346	1,1
[25 - 50[	1616	11,1	1973	11,4	3589	11,2
[50 - 75[	3769	25,8	4823	27,8	8592	26,9
[75 - 100[	4506	30,9	5823	33,5	10329	32,3
[100 - 125[	3068	21,0	3266	18,8	6334	19,8
[125 - 150[	1136	7,8	1041	6,0	2177	6,8
[150 - 200]	337	2,3	264	1,5	601	1,9
Total	14604	100,0	17364	100,0	31968	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

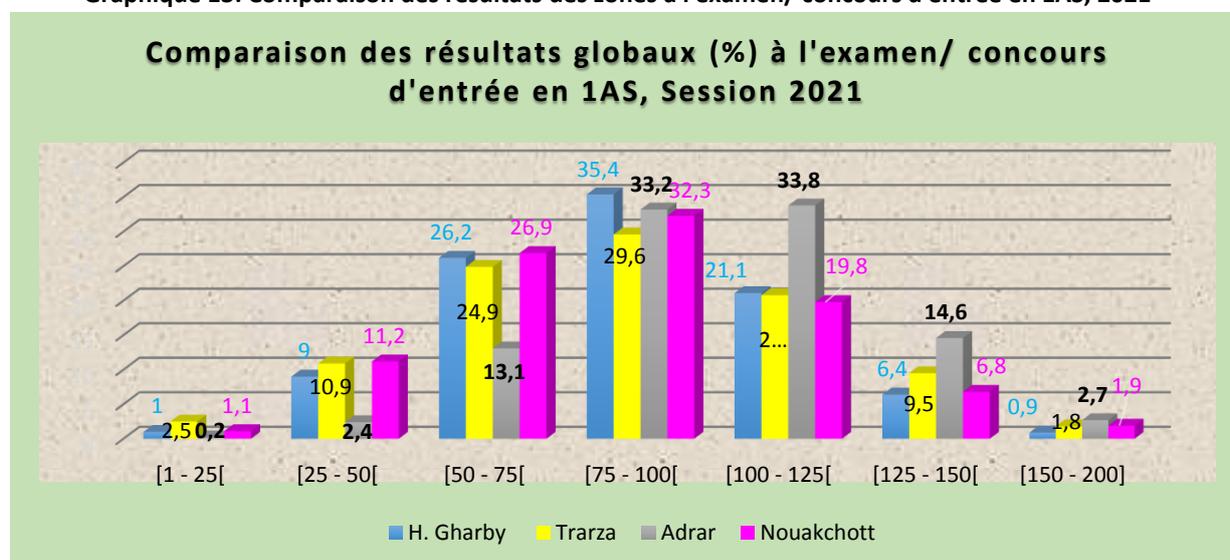
De façon générale, les résultats des candidats se focalisent au niveau central, avec 25.255 candidats, soit 52,1% des effectifs (80,1% des filles et 77,7% des garçons) qui obtiennent une note finale dans l'intervalle [50 - 125[. 12,3% des effectifs, représentant 12,4% des filles et 12,3% des garçons, obtiennent des notes faibles n'atteignant guère 50 points/200. Par contre, 2.778 candidats (7,5% des filles et 10,1% des garçons) se sont classés en tête avec des notes supérieures ou égales à 125.

Au vu des résultats globaux de ces différentes zones, se dégage un constat amer de faiblesse des résultats au CEF, où moins de 50% des candidats actifs ont pu obtenir la moyenne (100/200) après six années au moins de scolarisation.

A cela s'ajoute, en dépit d'une tendance centrale dominante, une inclinaison notoire vers les paliers inférieurs de la pyramide des résultats et une frange non négligeable de candidats (variant entre 8,7% et 15,5%) qui obtient moins de 50 points, c'est-à-dire moins de 25% du total général.

Les filles obtiennent globalement des scores relativement meilleurs que les garçons en particulier au niveau médian [50 - 125[; mais les garçons ont un léger avantage dans la sphère des lauréats (notes supérieures ou égales à 125).

Graphique 13: Comparaison des résultats des zones à l'examen/ concours d'entrée en 1AS, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Une comparaison fine des résultats globaux au niveau zonal montre que la courbe de Gauss est centrée légèrement en dessous de la moyenne [75 - 100[, un centre où domine légèrement la zone Est (35% contre 33,2 ; 32,3 et 29,6 respectivement pour les zones Nord, Nouakchott et Fleuve).

Dans la partie supérieure, comprise entre 100 et 200 points, l'Adrar (Nord) se situe en tête avec 17,3% ; suivi du Trarza (11,3%) et de Nouakchott (8,7%). Au Hodh El Gharbi (zone Est), seuls 7,3% des candidats obtiennent des notes finales supérieures ou égales à 125.

2.2.1. Performances en mathématiques

Dans le Hodh El Gharbi (zone Est), 73,8% des candidats ont une note en mathématique inférieure à 20/50. En valeur absolue, cela veut dire que 4.214 élèves (73,3% des garçons et 74,2% des filles) n'ont pas été capables d'acquiescer 40% de la note désirée.

Tableau 17 - Wilaya du H. Gharby : Traitement Note Maths

Note Maths	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	30	1,3	39	1,1	69	1,2
[1 - 10[	934	41	1383	40,3	2317	40,6
[10 - 20[	702	31	1126	32,8	1828	32,0
[20 - 30[	389	17	554	16,2	943	16,5
[30 - 40[	176	7,7	236	6,9	412	7,2
[40 - 50[	50	2,2	92	2,7	142	2,5
Total	2281	100	3430	100,0	5711	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

16,5% des candidats (389 garçons et 554 filles) se situent dans la frange des moyens, avec un nombre de points dans le segment [20 - 30[. Près de 10% aussi bien des filles que des garçons (respectivement 328 et 226) ont obtenu une note en mathématique supérieure ou égale à 30.

Dans la zone du Fleuve, en particulier au Trarza, plus du tiers des participants actifs (34,7%) n'a pas obtenu la note de 10/50. Cette catégorie compte 35,4% des filles et 33,9% des garçons. Près de 50% des effectifs (2393 filles et 2166 garçons) obtiennent des notes qui vont de 10 à 30 (dernière limite non comprise).

Tableau 18 - Wilaya du Trarza : Traitement des notes des Mathématiques

te Maths	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	76	1,7	107	2,1	183	1,9
[1 - 10[	1452	32,2	1661	33,3	3113	32,7
[10 - 20[	1264	28,0	1397	28,0	2661	28,0
[20 - 30[	902	20,0	996	19,9	1898	20,0
[30 - 40[	561	12,4	614	12,3	1175	12,4
[40 - 50]	257	5,7	220	4,4	477	5,0
Total	4512	100,0	4995	100,0	9507	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Quant aux meilleurs scores, [30 - 50], ils sont remportés par 834 filles et 818 garçons, qui représentent 17,4% des candidats.

En Adrar, zone Nord, la situation semble différente, avec 13,6% seulement des candidats (138 filles et 131 garçons) qui ont moins de 10/50 en mathématiques. Les résultats [10 - 30[points sont obtenus par 1459 candidats au CEF, soit 73,9% des filles et 73,1% des garçons.

Tableau 19 - Wilaya de l'Adrar : Traitement des notes des Mathématiques

Note Maths	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	2	0,2	3	0,3	5	0,3
[1 - 10[	129	12,9	135	13,7	264	13,3
[10 - 20[	374	37,5	404	40,9	778	39,2
[20 - 30[	355	35,6	326	33,0	681	34,3
[30 - 40[	118	11,8	93	9,4	211	10,6
[40 - 50[	19	1,9	27	2,7	46	2,3
Total	997	100,0	988	100,0	1985	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Les meilleurs résultats en mathématiques, [30 - 50] points, sont l'œuvre de 12,1% des filles et 13,7% des garçons.

Pour les trois wilayas de Nouakchott, les résultats en mathématiques sont plutôt concentrés du côté inférieur à la moyenne, avec 21702 candidats (plus de 7 filles sur 10 et un peu moins des 2/3 des garçons) qui obtiennent moins de 20 points sur un total de 50. Pire, 67 candidats au CEF (30 filles et 37 garçons) n'arrivent pas à obtenir la note symbolique de 1/50.

Tableau 20 - Wilaya de Nouakchott : Traitement des notes des Mathématiques

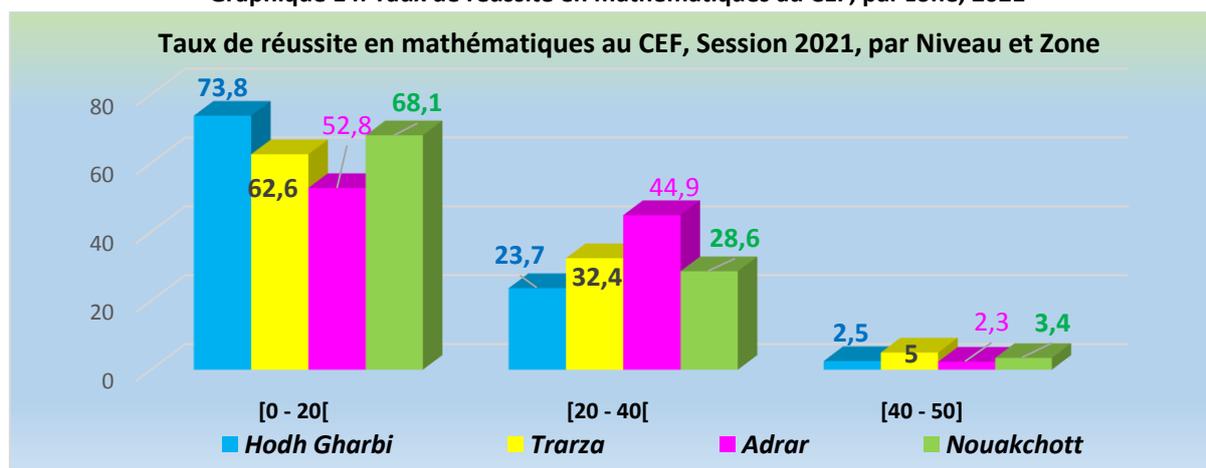
Note Maths	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	37	0,3	30	0,2	67	0,2
[1 - 10[	4720	32,3	6377	36,7	11097	34,7
[10 - 20[	4777	32,7	5828	33,6	10605	33,2
[20 - 30[	3064	21,0	3392	19,5	6456	20,2
[30 - 40[	1411	9,7	1260	7,3	2671	8,4
[40 - 50]	595	4,1	477	2,7	1072	3,4
Total	14604	100,0	17364	100,0	31968	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Les notes comprises entre 20 et 30 ont été décrochées par 6456, soit un plus du cinquième des effectifs (respectivement 19,5% et 21% des filles et des garçons). Les notes supérieures ou égales à 40/50 n'ont été obtenues que par 3,4%, c'est-à-dire par environ 4 filles sur 10 et 3 garçons sur 10.

Une comparaison des performances de ces wilayas en mathématiques révèle une focalisation nette sur le niveau faible, avec des notes strictement inférieures à 20/50. A lui seul, ce niveau compte plus de huit candidats sur 10 au Hodh El Gharbi, près de 7/10 à Nouakchott, plus de 6/10 et 5/10 respectivement au Trarza et en Adrar.

Graphique 14: Taux de réussite en mathématiques au CEF, par zone, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Loin derrière la masse des 32.987 candidats dont les notes sont inférieures à 20, ceux ayant des notes comprises entre 20 et 40 points ne constituent que moins de 30 % des effectifs (soit 14 447). Il s'agit d'un groupe qui compte près de 45 % des candidats de l'Adrar, environ 30 % des effectifs du Trarza et de Nouakchott, ainsi que 23,7 % du Hodh El Gharbi.

Enfin, avec seulement 3,5 % des effectifs globaux, les candidats dont la note en mathématique est supérieure ou égale à 40 proviennent, en majorité, du Trarza (5% des effectifs), de Nouakchott (3,4 %), du Hodh El Gharbi ; le reste est issu de l'Adrar (2,3%).

2.2.2. Performances en langue arabe

En zone Est, dans le Hodh El Gharbi, moins de trois candidats sur 10 ont une note en arabe inférieure à 25/50. En valeur absolue, ce sont tout de même 1.712 élèves (29,8% des garçons et 30,4% des filles) qui n'ont pas pu obtenir 40% de la note désirée.

Tableau 21 - Wilaya du Hodh El Gharby : Traitement des notes d'Arabe

Note AR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	14	0,6	21	0,6	35	0,6
[1 - 10[	186	8,2	309	9,0	495	8,7
[10 - 20[	470	21	712	20,8	1182	20,7
[20 - 30[	816	36	1276	37,2	2092	36,6
[30 - 40[	624	27	915	26,7	1539	26,9
[40 - 50]	171	7,5	197	5,7	368	6,4
Total	2281	100	3430	100,0	5711	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Au voisinage de la moyenne, [20 - 30], se situent les résultats de 36,6 % des candidats : 1276 filles et 816 garçons. Un tiers des candidats (34,5 % des garçons et 32,4 % des filles) parvient à obtenir des notes supérieures ou égales à 30 en langue arabe.

Pour certains interlocuteurs, l'empreinte du paysage linguistique et médiatique et l'apport de la Mahadra (enseignement originel) ne sont pas étrangers à ces résultats.

Au Trarza, 61,4 % des candidats ont obtenu une note d'arabe comprise entre 20 et 50 points. Cette valeur relative concerne 5838 filles et 2785 garçons. Ces résultats pourraient être mis à l'actif d'une

promotion de l'enseignement originel dans une wilaya où les confréries religieuses islamiques dominent et veillent à la continuité de la fréquentation de la Mahadra parallèlement à l'école moderne.

Tableau 22 - Wilaya du Trarza : Traitement des notes d'Arabe

Note AR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	16	0,4	24	0,5	40	0,4
[1 - 10[	599	13,3	657	13,2	1256	13,2
[10 - 20[	1112	24,6	1261	25,2	2373	25,0
[20 - 30[	1595	35,4	1783	35,7	3378	35,5
[30 - 40[	959	21,3	1044	20,9	2003	21,1
[40 - 50[	231	5,1	226	4,5	457	4,8
Total	4512	100,0	4995	100,0	9507	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Néanmoins, dans cette zone du fleuve où des communautés non arabophones sont présentes (en particulier des Wolofs pour le Trarza) et où l'enclavement de nombreuses localités rend difficile la ponctualité des enseignants en particulier arabophones, il n'est guère étrange de constater que 1296 candidats (13,7 % des filles et 13,7 % également des garçons) ont obtenu en arabe une note inférieure à 10/50.

Dans la zone Nord, seuls 16,5 % des candidats de l'Adrar (157 filles et 169 garçons) ont obtenu une note d'arabe inférieure à 20/ 50.

Aux alentours de la moyenne, [20 - 30[, se situent les résultats de plus d'un tiers des candidats (35,9% des filles et 32,9 % des garçons).

Tableau 23 - Wilaya de l'Adrar : Traitement des notes d'Arabe

Note AR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	2	0,2	3	0,3	5	0,3
[1 - 10[	26	2,6	39	3,9	65	3,3
[10 - 20[	141	14,1	115	11,6	256	12,9
[20 - 30[	328	32,9	355	35,9	683	34,4
[30 - 40[	353	35,4	350	35,4	703	35,4
[40 - 50[	147	14,7	126	12,8	273	13,8
Total	997	100,0	988	100,0	1985	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Dans cette wilaya où domine largement l'usage communautaire et médiatique du dialecte Hassaniya issu de l'arabe, les meilleurs résultats, compris entre 30 et 50, ont été obtenus par près d'un quart des candidats, soit : 476 filles et 500 garçons.

À Nouakchott, la conjugaison de plusieurs facteurs (caractère plurilingue de cette métropole cosmopolite, perte de vitesse de l'école publique, peu d'intérêt accordé à la langue arabe par l'école privée...) pourrait expliquer l'obtention de moins de 20/50 en langue arabe chez 12 945 candidats (41 % des filles et 39,9 % des garçons).

Tableau 24 - Wilaya de Nouakchott : Traitement des notes d'Arabe

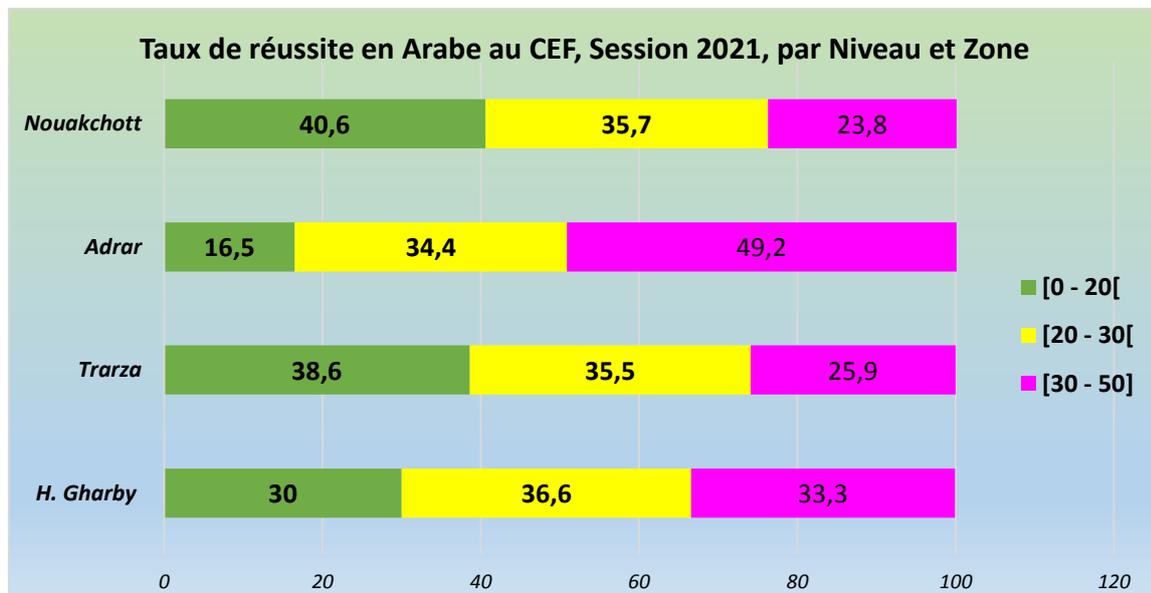
Note AR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	26	0,2	26	0,1	52	0,2
[1 - 10[	1913	13,1	2172	12,5	4085	12,8
[10 - 20[	3882	26,6	4926	28,4	8808	27,6
[20 - 30[	5149	35,3	6260	36,1	11409	35,7
[30 - 40[	3144	21,5	3484	20,1	6628	20,7
[40 - 50[	490	3,4	496	2,9	986	3,1
Total	14604	100,0	17364	100,0	31968	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Les 35,7% des élèves de Nouakchott qui ont passé effectivement l'examen du CEF (11409 dont 6260 filles) ont obtenu en arabe des notes médianes, comprises entre 20 et 30 points. Dans cette capitale politique où se concentrent les établissements d'excellence, les écoles privées et où des centaines de foyers font appel au service supplémentaire des enseignants sous forme de cours particuliers pour leurs enfants, 7614 candidats (23 % des filles et 24,9 % des garçons) obtiennent quand même des notes supérieures ou égales à 30 en langue arabe.

Une comparaison selon les niveaux des performances de ces wilayas en langue arabe révèle que, pour le niveau supérieur (note comprise entre 30 et 50), l'Adrar vient nettement en tête avec près de la moitié des candidats (49,2 %), suivi du Hodh El Gharbi, avec un tiers des effectifs, puis du Trarza avec un peu plus du quart des candidats. Quant à Nouakchott, il est représenté dans ce niveau supérieur avec près de 24 %, soit deux fois moins que l'Adrar.

Graphique 15: Taux de réussite en arabe au CEF, par zone, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Pour le niveau moyen, où les notes varient entre 20 et 30 points, les différentes zones sont quasi équivalentes, avec une représentation qui tourne autour de 35 à 36%.

Quant au niveau faible (avec des notes inférieures à 20/50), Il regroupe environ quatre candidats sur 10 aussi bien à Nouakchott qu'au Trarza, 3/10 du Hodh El Gharbi. La participation de l'Adrar dans ce groupe est la plus faible (16,5%).

Comme annoncé supra, les éléments d'explication ont trait aux facteurs socio-économiques, à l'environnement linguistique et médiatique, ainsi qu'à l'apport de l'enseignement originel et privé.

2.2.3. Performances en langue française

En zone Est, les notes des candidats du Hodh El Gharbi en langue française sont faibles, à très faibles, moins de 11 % des effectifs ayant obtenu la moyenne. Près des deux tiers des candidats (69,1% des filles et 67,7 % des garçons) ont obtenu une note inférieure à 10/30. Pire, 30 % des filles (soit 1025) et 27 % des garçons (618) n'ont pas pu atteindre le seuil de 5/30.

Tableau 25 - Wilaya du H. El Gharby : Traitement des notes de français

Note FR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	16	0,7	24	0,7	40	0,7
[1 - 5[	618	27	1025	29,9	1643	28,8
[5 - 10[	902	40	1320	38,5	2222	38,9
[10 - 15[	453	20	687	20,0	1140	20,0
[15 - 20[	201	8,8	276	8,0	477	8,4
[20 - 25[	64	2,8	81	2,4	145	2,5
[25 - 30]	27	1,2	17	0,5	44	0,8
Total	2281	100	3430	100,0	5711	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Le niveau moyen, avec des notes comprises entre 10 et 20, compte moins de 30 % des effectifs (1617 dont 963 filles).

Quant au niveau supérieur (de 20 et 30 points), il ne représente que 3,3 % (4 % des garçons et 2,9 % des filles), soit un total de 189 candidats/ 5711.

Plusieurs facteurs pourraient expliquer cette faiblesse remarquable de niveau :

- l'absentéisme des enseignants de français, pendant plusieurs semaines voire plusieurs mois ;
- les déficits en enseignants bilingues et en enseignants francisants, avec pour conséquence des programmes de français non enseignés ou le recours à des solutions de facilité, avec le recrutement d'enseignants de français ou la transformation d'enseignants arabophones en bilingues sans avoir dans les deux cas les compétences minimales requises pour enseigner ;
- les carences en manuels scolaires et en supports didactiques ;
- un environnement socioprofessionnel et médiatique qui n'utilise que très rarement le français.

Au Trarza, la situation est globalement semblable, avec notamment :

- 6664 candidats, représentant 69,8 % des filles et 70,4 % des garçons, qui n'obtiennent que moins de 10 /30 ;
- 3751 candidats dont 1168 filles avec une note inférieure à 5/30 ;
- un peu plus du quart des effectifs (1330 filles et 1174 garçons) dont la note est comprise entre 20 et 30.

Tableau 26 - Wilaya du Trarza : Traitement des notes de français

Note FR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	55	1,2	81	1,6	136	1,4
[1 - 5[	1747	38,7	1868	37,4	3615	38,0
[5 - 10[	1375	30,5	1538	30,8	2913	30,6
[10 - 15[	842	18,7	919	18,4	1761	18,5
[15 - 20[	332	7,4	411	8,2	743	7,8
[20 - 25[	128	2,8	144	2,9	272	2,9
[25 - 30]	33	0,7	34	0,7	67	0,7
Total	4512	100,0	4995	100,0	9507	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Une légère différence pourrait tout de même être signalée, c'est celle de l'augmentation relative du taux des candidats ayant obtenu une note supérieure ou égale à 20. Il s'agit dans cette zone Sud (du fleuve) de 339 candidats, soit 3,6 % des effectifs.

Cette légère hausse pourrait être imputable à l'environnement sociolinguistique où se côtoient dans les centres urbains et sur la rive du fleuve des parlars hybrides avec beaucoup d'emprunts au français. On peut également ajouter une stabilité et par conséquent une ponctualité relative dans le milieu urbain et sur la rive du fleuve d'enseignants francophones pour la plupart issus des communautés locales.

En Adrar, 46,4 % des candidats obtiennent moins de 10/30 en français. En valeur absolue, cela représente 921 dont 430 filles. Le niveau plus faible compte 178 éléments (6,7 % des filles et 11,2 % des garçons).

Tableau 27 - Wilaya de l'Adrar : Traitement des notes de français

Note FR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	4	0,4	2	0,2	6	0,3
[1 - 5[	108	10,8	64	6,5	172	8,7
[5 - 10[	379	38,0	364	36,8	743	37,4
[10 - 15[	327	32,8	363	36,7	690	34,8
[15 - 20[	143	14,3	157	15,9	300	15,1
[20 - 25[	34	3,4	34	3,4	68	3,4
[25 - 30]	2	0,2	4	0,4	6	0,3
Total	997	100,0	988	100,0	1985	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Le niveau moyen (note comprise entre 10 et 20) absorbe près de la moitié des effectifs, soit 990 candidats qui représentent 52,6 % des filles et 47,1 % des garçons. Le niveau supérieur (20 à 30 points en moyenne) ne compte que 74 éléments dont 38 filles.

Pour les wilayas de Nouakchott, les résultats de l'épreuve de français peuvent globalement se décliner comme suit :

- plus de six candidats sur 10 (soit 20 011 dont 10 999 filles) ont obtenu une note inférieure à 10/30 ;
- près de 30 % aussi bien des filles que des garçons n'ont pu atteindre le seuil plancher de 5 / 30.

Tableau 28 - Wilaya de Nouakchott : Traitement des notes de français

Note FR	Garçons		Filles		Global	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
[0 - 1[	28	0,2	27	0,2	55	0,2
[1 - 5[	4124	28,2	4846	27,9	8970	28,1
[5 - 10[	4860	33,3	6126	35,3	10986	34,4
[10 - 15[	3031	20,8	3478	20,0	6509	20,4
[15 - 20[	1703	11,7	1847	10,6	3550	11,1
[20 - 25[	704	4,8	846	4,9	1550	4,8
[25 - 30]	154	1,1	194	1,1	348	1,1
Total	14604	100,0	17364	100,0	31968	100,0

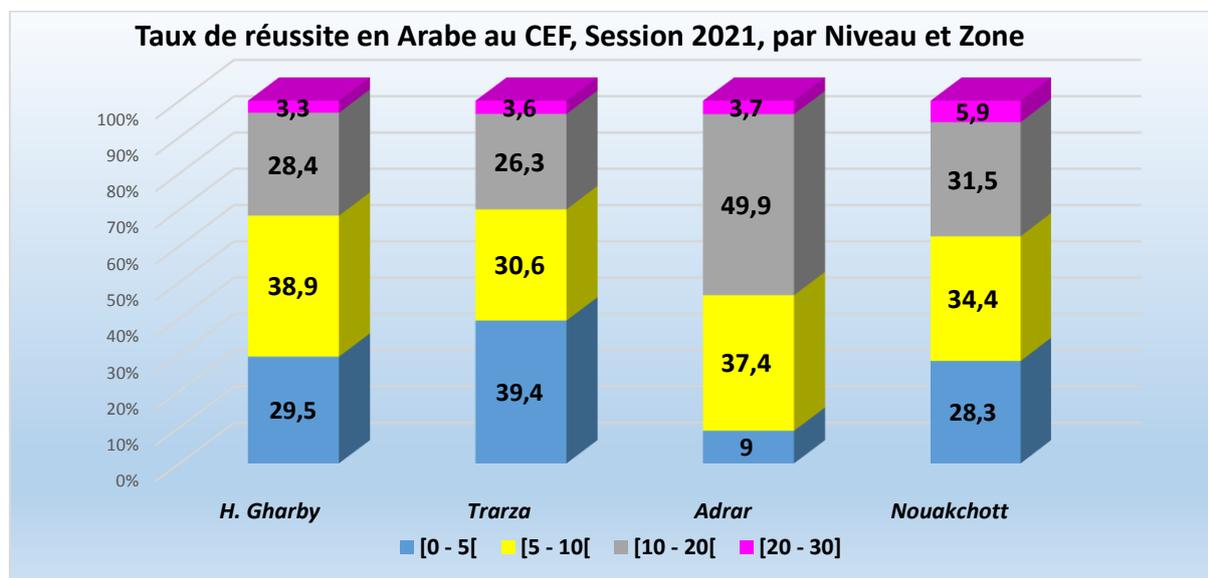
Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

- près d'un tiers des candidats (10 059 correspondant à 30,6 % des filles et 32,5 % des garçons) a reçu des notes comprises entre 10 et 20 points ;
- moins de 6 % des candidats (soit 1898 dont 1040 filles) ont obtenu des notes supérieures ou égales à 20.

On sent, mais timidement, l'apport des facteurs soulevés supra (écoles privées, établissements d'excellence, cours à domicile, disponibilité relative des manuels scolaires et des supports didactiques, etc.).

Ainsi, de façon comparative, les niveaux des candidats en langue française dans les différentes zones peuvent être illustrés comme suit :

Graphique 16: Taux de réussite en arabe au CEF, par niveau et zone, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

A travers cet histogramme à barres, quatre niveaux se dégagent : (i) le niveau très faible, avec une note en-deçà de 5/30 ; (ii) le niveau faible dont la note est comprise entre 5 et 10 (dernière limite non comprise) ; (iii) le niveau plus ou moins moyen, avec des notes allant de 10 à 20 (dernière limite non comprise) et (iv) le niveau élevé avec des notes allant de 20 à 30.

Le niveau très faible compte près de quatre candidats sur 10 au Trarza, trois sur 10 au Hodh El Gharbi et à Nouakchott et un sur 10 en Adrar. Autrement dit, lors de la session 2021 du CEF, parmi 14 637 candidats, aucun n'a pu atteindre la note de 5/30 en français.

Quant au niveau faible, il comprend entre 30 et 38% des effectifs selon les wilayas, soit un total de 16 864 candidats. Le niveau « moyen » compte près de la moitié des effectifs en Adrar, un peu moins du tiers à Nouakchott et un peu plus du quart au Trarza et au Hodh El Gharbi. Le niveau supérieur récolte un peu moins de 4 % en zones Nord, Sud et Est ; mais à Nouakchott, ce niveau frôle les 6 % ; soit un total de 1898.

Au terme de cette section, ajoutons l'apport spécifique du privé au niveau de la réussite au CEF, session 2021. En tenant compte de la variable « enseignement privé », on obtient globalement des taux de réussite faibles à médiocres :

- 31,6 % en langue arabe ;
- 14,1 % en langue française ; et
- 9,5 % en mathématiques.

Une analyse fine révèle toutefois deux catégories d'écoles privées : d'une part, celles des départements excentriques et des quartiers précaires où les résultats sont quasi alarmants et, d'autre part, celles des quartiers aisés où les résultats au CEF sont des meilleurs.

Les exemples sont nombreux, citons-en certains à Nouakchott :

Taux élevés de réussite au CEF 2021

- Afaq El Moustaqbal/ T. Zeina : 65/72
- Cheikh Moussa/ T. Zeina: 82/91
- El Amany, 24/25
- Excellence / T. Zeina : 44/44
- Les Sablettes/T. Zeina : 165/176
- Thierno Amadou Moctar Sagho/T. Zeina: 18/18.

Taux faibles de réussite au CEF 2021

- Cheikh Souleymane Ball/ Sebkhha : 0/79
- Amadou Demba/Riyad : 19/137
- El Islah /Riyad : 0/59
- Gaston Berger /Riyad : 3/27
- Jemal Ould El Hacen/Riyad: 6/105
- Les étoiles/Mina: 1/16;
- La Rochelle/Mina: 9/57.

2.3. Au niveau de Nouakchott

Comme souligné supra, il est désormais établi que la grande agglomération de Nouakchott, par son poids démographique et surtout par la répartition de sa population à travers les neuf moughataas (départements) configure la répartition sociolinguistique et économique de la Mauritanie. À titre d'exemple, on constate, au niveau sociolinguistique que la population du fleuve domine à Sebkhha et à El Mina ; au niveau économique, que les classes moyennes occupent davantage des moughataas comme le Ksar, Teyaret et quelque peu Arafatt, que l'extrême pauvreté sévit plus à Dar Naim et à Riyad ; que le Ksar est le département où se concentrent les écoles privées...

A cet effet, nous essayerons à travers l'analyse et les comparaisons départementales des résultats au CEF, Session 2021, en particulier en mathématiques et en langues arabe et française, d'apporter des éclairages sur les niveaux scolaires et les facteurs potentiels qui y agissent.

2.3.1. Performances globales

Avec des écarts de 50 points représentant chacun le quart de la note globale, quatre niveaux de comparaison (NC) sont retenus :

- NC 1 (médiocre) : note globale <50 points ;
- NC 2 (insuffisant) : note globale comprise entre 50 et 100 points (dernière limite non comprise) ;
- NC 3 (bien) : note globale comprise entre 100 et 150 points (dernière limite non comprise) ;

- NC 4 (très bien) : note globale comprise entre 150 et 200 points.

Comment sont classés les neuf départements par rapport aux différents niveaux de comparaison ?
Le niveau le plus faible (NC 1) ne concerne que moins de 3 % au Ksar et à Teyragh Zeina, milieux de concentration des classes moyennes à aisées et des écoles privées ; mais, des maximas dans les départements excentriques défavorisés, comme Dar Naim (16,1%), Toujounine (17,4%), El Mina (17,6%) et surtout à Riyad, avec plus du cinquième des effectifs (21,4%).

Tableau 29 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux niveaux de performance

Moughataa (Total Général au CEF 200 points)	Effectif	< 50		[50 - 100[		[100 - 150[		[150 - 200]	
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
T, Zeina	1994	101	2,6	690	3,6	984	11,6	219	36,4
Ksar	1287	58	1,5	512	2,7	610	7,2	107	17,8
Teyarett	2752	196	5,0	1516	8,0	985	11,6	55	9,2
Arafatt	5284	490	12,5	3142	16,6	1573	18,5	79	13,1
Toudjounine	5920	684	17,4	3614	19,1	1558	18,3	64	10,6
Dar Naim	4253	634	16,1	2723	14,4	848	10,0	48	8,0
El Mina	3393	694	17,6	2156	11,4	535	6,3	8	1,3
Sebkha	1844	235	6,0	1088	5,8	509	6,0	12	2,0
Riyad	5241	843	21,4	3480	18,4	909	10,7	9	1,5
Total	31968	3935	100,0	18921	100,0	8511	100,0	601	100,0

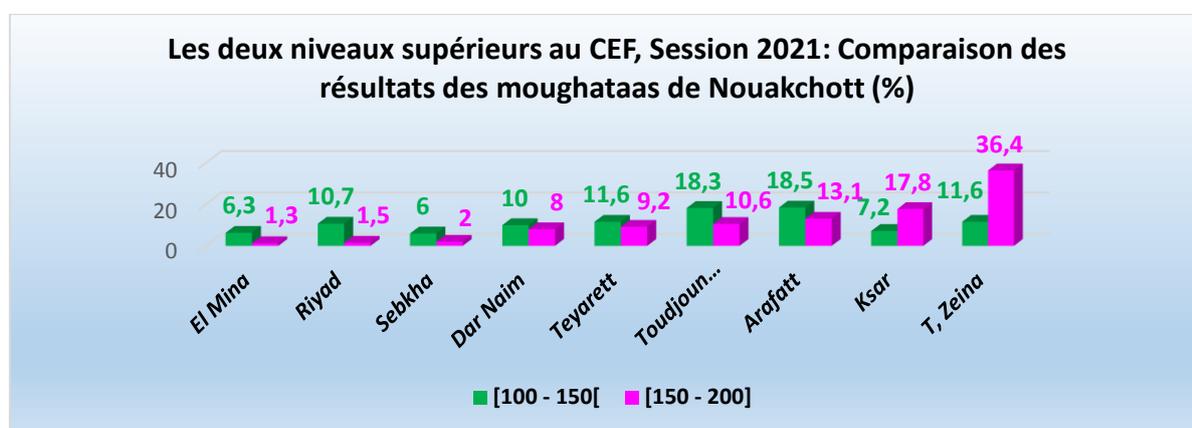
Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Au niveau NC 2 (insuffisant), on a l'impression que les mêmes facteurs agissent, grosso modo, de la même manière dans cette frange où les résultats s'approchent de la moyenne, mais sont tout de même inférieurs strictement à celle-ci ([50 - 100] :

- Ksar et Teyragh Zeina avec moins de 4 % ;
- Dar Naim et Arafat, avec respectivement : 14.4% et 16.6% ;
- Riyad et Toujounine, avec respectivement : 18,4% et 19,1%.

Avec le niveau suivant qualifié de « bien », les deux moughataas de Toujounine et Arafatt commencent à améliorer leur niveau de performance.

Graphique 17: Comparaison résultats moughataas de Nouakchott (les 2 niveaux supérieurs), CEF, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

En effet, dans ce niveau NC 3 où les notes varient entre 100 et 150, Arafatt et Toujounine qui comptent certains établissements d'excellence et plusieurs écoles privées affichent respectivement 18,5% et 18,3%.

Dans le niveau supérieur, NC 4 où les notes varient entre 150 et 200, Tevragh Zeina, avec son statut socio-économique et éducatif privilégié (classes aisées, écoles d'excellence et écoles privées appliquant des frais de scolarité très élevés et misant en contrepartie sur la qualité...) affiche des résultats supérieurs comparativement aux autres (+ 17 % de moyenne par rapport au second).

Avec les deux niveaux supérieurs réunis, on s'aperçoit que Tevragh Zeina vient toujours en tête (48 %), suivie de Arafatt, Toujounine et Ksar, avec respectivement : 31.6%, 28.9% et 25%. Les dernières marches sont toujours occupées par El Mina (7,6 %), Sebkhha (8 %), Riyad (12,2 %) et Dar Naim (18 %). Plusieurs écoles publiques reflètent à travers leur niveau d'admission au CEF (session 2021) les contre-performances du système. En voici quelques exemples :

- Ecole El Hadj Hamahoullah/ Toujounine, avec 2 admis parmi 111 candidats ;
- Likbeid / Toujounine : 12/103 ;
- Mohamed Guellay / Toujounine : 3/75 ;
- Abou Ayyoub/ Riyad : 8/68 ;
- Marièm Diop/ Mina : 5/28 ;
- Teyssir /Mina : 3/94.

2.3.2. Performances en mathématiques

Commençons par signaler que 67 candidats au CEF ont participé à l'ensemble des épreuves mais n'ont obtenu en mathématiques qu'une note strictement inférieure à 1/50 (c'est-à-dire une note soit de 0, soit de 0.5). Ces élèves sont issus, pour l'essentiel, des départements périphériques : 19 à Toujounine, 12 à Riyad et 10 à Dar Naim.

Suivant le même schéma, les 11.097 élèves ayant obtenu une note certes supérieure à la précédente mais inférieure à 10/50 se concentrent pour la plupart dans les mêmes départements, avec 28,4% de cet effectif à Toujounine, 17,9% à Riadh, 14,9% à Dar Naim. Cela peut s'expliquer facilement par les facteurs liés à la pauvreté et au niveau culturel des parents.

Tableau 30 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux performances en maths

Note de Maths/50	Effectif part	0 à 1		1 à 10		10 à 20		20 à 30		30 à 40		40 à 50	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
T, Zeina	1994	4	6,0	276	2,5	347	3,3	478	7,4	491	18,4	398	37,1
Ksar	1287	1	1,5	218	2,0	330	3,1	381	5,9	232	8,7	125	11,7
Teyarett	2752	4	6,0	815	7,3	1010	9,5	618	9,6	240	9,0	65	6,1
Arafatt	5284	7	10,4	1633	14,7	1884	17,8	1214	18,8	420	15,7	126	11,8
Toudjounine	5920	19	28,4	2344	21,1	2041	19,2	1091	16,9	350	13,1	75	7,0
Dar Naim	4253	10	14,9	1737	15,7	1547	14,6	698	10,8	200	7,5	61	5,7
El Mina	3393	7	10,4	1442	13,0	1086	10,2	603	9,3	210	7,9	45	4,2
Sebkhha	1844	3	4,5	466	4,2	520	4,9	471	7,3	268	10,0	116	10,8
Riyad	5241	12	17,9	2166	19,5	1840	17,4	902	14,0	260	9,7	61	5,7
Total	31968	67	100,0	11097	100,0	10605	100,0	6456	100,0	2671	100,0	1072	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Quant aux candidats qui ont obtenu en mathématiques une note comprise entre 30 et 40/50, ils proviennent pour la plupart de :

- Tevragh Zeina (491, soit 18,4% de cet effectif), département associé à la classe aisée du pays et à la concentration des écoles d'excellence et des écoles privées de niveau supérieur ; et
- Arafat (15,7%), zone à fort taux de scolarisation, d'implantation des écoles privées et de résidence des familles issues des classes moyennes.

Suivant la même logique, les meilleures notes en mathématique (entre 40 et 50/50) sont également concentrées à Tevragh Zeina (37,1%), suivi de loin par Arafat (11,8%) et le Ksar (11,7%).

2.3.3. Performances en langue arabe

La Mauritanie est certes un pays arabo-africain dont la majorité de la population parle un dialecte issu de l'arabe (le Hassaniya). Mais, la Mauritanie compte également une partie non négligeable de la population d'origine négro africaine, parlant le Pulaar, le Soninké et le Wolof. Cet aspect multiculturel se révèle aussi dans les résultats des examens et concours. Au niveau du CEF 2021, à Nouakchott on compte parmi les 31968 candidats ayant participé effectivement à l'examen que 4085 ont obtenu en langue Arabe une note inférieure à 10/50. Ces candidats sont issus dans leur grande majorité du département de Riadh (21,1%), zone de pauvreté et d'analphabétisme endémiques et des départements d'El Mina et Sebkha (respectivement 20,1% et 12,6%) peuplés essentiellement de communautés négro africaines.

Tableau 31 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux performances en arabe

Note d'Arabe/50	Effectif part	0 à 1		1 à 10		10 à 20		20 à 30		30 à 40		40 à 50	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
T, Zeina	1994	6	11,5	274	6,7	460	5,2	631	5,5	506	7,6	117	11,9
Ksar	1287	1	1,9	113	2,8	240	2,7	424	3,7	391	5,9	118	12,0
Teyarett	2752	2	3,8	155	3,8	567	6,4	1086	9,5	820	12,4	122	12,4
Arafatt	5284	10	19,2	482	11,8	1301	14,8	2036	17,8	1268	19,1	187	19,0
Toudjounnine	5920	7	13,5	394	9,6	1322	15,0	2378	20,8	1597	24,1	222	22,5
Dar Naim	4253	4	7,7	470	11,5	1180	13,4	1625	14,2	851	12,8	123	12,5
El Mina	3393	7	13,5	823	20,1	1215	13,8	979	8,6	339	5,1	30	3,0
Sebkha	1844	6	11,5	513	12,6	692	7,9	461	4,0	162	2,4	10	1,0
Riyad	5241	9	17,3	861	21,1	1831	20,8	1789	15,7	694	10,5	57	5,8
Total	31968	52	100,0	4085	100,0	8808	100,0	11409	100,0	6628	100	986	100,0

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Les notes supérieures en langue Arabe (c'est-à-dire comprise entre 30 et 50/50) se retrouvent principalement à Tevragh Zeina (889, soit 23,8%) corrélée au niveau socioéconomique supérieur (classe aisée, écoles d'excellence, écoles privées exigeant des frais très élevés en contrepartie d'un service éducatif jugé de qualité...), suivi de Arafatt (14,6%).

La plupart des départements périphériques obtiennent des taux très faibles dans cette catégorie, surtout à El Mina (6,8%) fréquenté essentiellement par une population négro africaine et Dar Naim (7%), zone de précarité et de pauvreté, peuplée surtout par des couches sociales dont les ancêtres ont subi des torts de l'histoire (esclavage).

2.3.4. Performances en langue française

La langue Française a connu un regain d'intérêt au niveau du système éducatif mauritanien, en particulier depuis la réforme de 1999 qui a consacré l'enseignement des mathématiques et des disciplines scientifiques à travers cette langue. Mais, force est de constater que faute de vivier de recrutement des instituteurs francophones et bilingues, ainsi que de professeurs de disciplines

scientifiques pouvant enseigner en français, plusieurs centaines de classes se sont trouvées très souvent sans enseignant pour cette langue et avec des horaires réduits en disciplines scientifiques véhiculées par celle-ci.

Examinons comment cela se répercute sur les résultats en français à l'examen du CEF, session 2021 :

Tableau 32 - Comparaison des neuf départements de Nouakchott par rapport aux niveaux de performance en français

Note de Français/30	Effectif part	0 à 1		1 à 10		10 à 20		20 à 30	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
T, Zeina	1994	5	9,1	480	2,4	948	9,4	561	29,6
Ksar	1287	0	0,0	496	2,5	619	6,2	172	9,1
Teyarett	2752	2	3,6	1735	8,7	912	9,1	103	5,4
Arafatt	5284	13	23,6	3478	17,4	1642	16,3	151	8,0
Toudjounnine	5920	12	21,8	4175	20,9	1629	16,2	104	5,5
Dar Naim	4253	8	14,5	3123	15,6	1047	10,4	75	4,0
El Mina	3393	8	14,5	2224	11,1	960	9,5	201	10,6
Sebkha	1844	1	1,8	705	3,5	857	8,5	281	14,8
Riyad	5241	6	10,9	3540	17,7	1445	14,4	250	13,2
Total	31968	55	100,0	19956	100,0	10059	100,0	1898	100,0
%	100			62,4	0,3	31,5	0,3	5,9	0,3

Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Un peu moins des 2/3 des effectifs (19.956/31.968) ont obtenu en français une note inférieure à 10/30, après cinq années de primaire où le français est enseigné comme langue, mais aussi souvent comme langue porteuse.

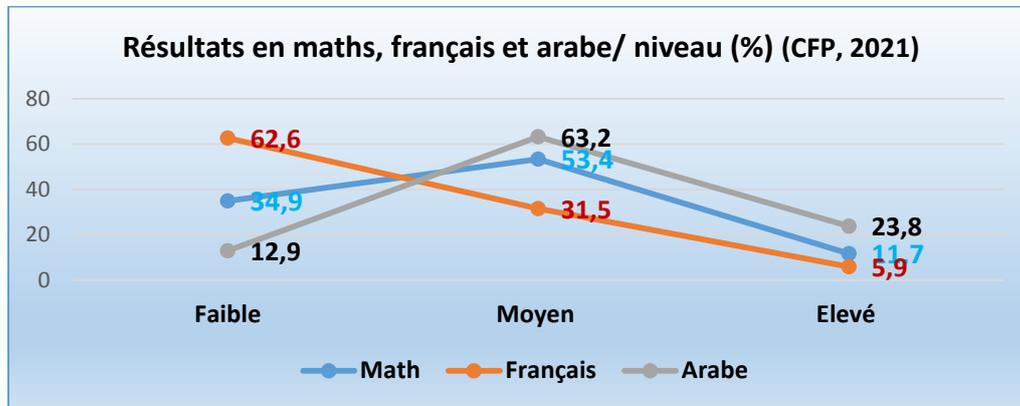
Les départements les plus affectés par cette baisse de niveau en français sont Toujounnine, Riadh et Dar Naim, avec respectivement 20,9% ; 17,7% et 15,6%. A cela s'ajoute Arafatt (17,4%). Il s'agit pour les trois premiers de départements peuplés essentiellement d'arabophones dans des zones où se conjuguent la marginalisation, la pauvreté et les taux élevés d'analphabétisme des parents.

Les taux de 11,1% et 3,5% respectivement à El Mina et Sebkha peuplés surtout par une population négro africaine permettent-ils de conclure à une corrélation positive entre cette dimension culturelle africaine et l'obtention de résultats plus élevés en français comparativement à la communauté arabophone du pays ? Cette corrélation n'est pas certaine, dans la mesure où pour le même seuil de performance (moins de 10/30), Teyragh Zeina et le Ksar, peuplés surtout d'arabophones (avec des conditions socioéconomiques relativement aisées) obtiennent des scores nettement meilleurs (respectivement 2,4 et 2,5%).

Avec près de 30% des candidats ayant obtenu les meilleures notes en français (20 à 30/30), on pourrait supposer que le facteur socioéconomique prime sur le facteur linguistique. Mais, un examen approfondi de cette catégorie révèle que le rôle des écoles privées n'est pas négligeable dans des départements comme Sebkha (14,8%), Riadh (13,2%) et El Mina (10, 6%). Il s'agit de petites écoles gérées par des enseignants et des inspecteurs à la retraite, souvent issus de la communauté négro africaine, mais qui s'investissent beaucoup et généralement avec passion dans le domaine de l'éducation.

Concluons par une brève présentation des résultats globaux dans les trois disciplines (mathématique, français et arabe), selon les niveaux : faible, moyen et élevé.

Graphique 18: Résultats en maths, français et arabe selon le niveau, CEF, 2021



Source : Traitement des données du concours d'entrée en 1AS/ CEF, 2021

Globalement, on constate que les résultats dans les trois disciplines ne sont pas des plus performants, le niveau supérieur représentant moins du quart des effectifs (23,8%) dans le meilleur des cas (l'Arabe), moins de 12% en mathématique et moins de 6% en français.

Dans le niveau le plus faible, on retrouve les résultats de près des 2/3 des candidats en français (62,6%), un peu plus du tiers (34,9%) en mathématique. Au stade intermédiaire (niveau moyen), se concentrent les résultats de près de 6 candidats sur 10 en arabe, 5/10 en mathématique et près d'un tiers en langue française.

Il s'agit là de résultats qui doivent interpeler sérieusement les pouvoirs publics mauritaniens, mais aussi les partenaires au développement dont l'OIF.

TROISIEME PARTIE - CAUSES ET CONSEQUENCES DE LA BAISSSE DE NIVEAU ETAMELIORATION DE LA
QUALITE

Chapitre 1. Causes de la baisse de niveau des élèves

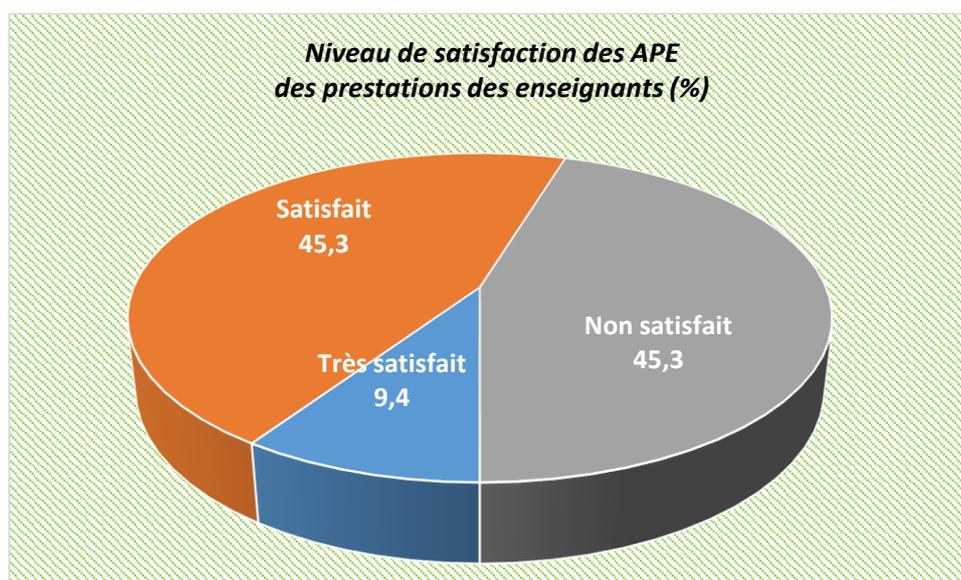
Ce point du rapport analyse les mobiles de la baisse de niveau des élèves tels que perçus par les enquêtés. Nous rendons compte, tour à tour, des différents facteurs qu'invoquent les différentes catégories d'enquêtés pour expliquer les faibles rendements des élèves mauritaniens.

1.1. Le point de vue des APE

Interrogés sur les causes de la baisse de niveau des élèves du fondamental, les APE citent, au cours du focus group auquel ils ont pris part, le taux élevé de pauvreté au sein des familles qui cherchent avec peine à gagner leur pain quotidien et sacrifient à cet effet le devoir de suivi de la scolarisation de leur progéniture. Pour ces parents d'élèves, le faible niveau académique et pédagogique des enseignants, conjugué à des conditions de vie difficiles, des carences au niveau déontologique et une recherche effrénée d'enrichissement sont autant de facteurs explicatifs du niveau des élèves qui est en déliquescence. Sont également présentées par les APE, comme points de départ des difficultés des élèves, les classes pléthoriques rencontrées dans le public. Ces classes sont fréquentées quasi-exclusivement par les enfants issus des couches défavorisées, les autres évoluant dans le privé et dans les écoles d'excellence.

Dans leurs réponses au questionnaire d'enquête, certains APE tiennent en partie pour responsable de la baisse de niveau les prestations des enseignants. A la question : ***Etes-vous satisfait des prestations des enseignants***, près de la moitié de ces enquêtés ont exprimé leur désaccord comme l'indique ce graphique :

Graphique 19: Satisfaction des APE des prestations des enseignants



Comme en témoigne le tableau ci-après, un peu plus du tiers des APE fait savoir que l'absentéisme des enseignants est préjudiciable à l'apprentissage des élèves, lorsqu'on leur demande s'ils sont satisfaits de la présence régulière des enseignants.

Tableau 33 – Niveau de satisfaction des APE par rapport à la ponctualité des enseignants

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très satisfait	7	10,9
Satisfait	32	50,0
Non satisfait	24	37,5
Non réponse	1	1,6
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Interrogés sur la fréquence des relations qu'ils entretiennent avec les enseignants, 42,2% des APE révèlent que ces relations sont peu fournies. Dès lors, elles n'offrent pas suffisamment la possibilité à l'ensemble des parents de tirer profit des échanges avec ces acteurs de la classe pour un meilleur encadrement de leurs enfants.

Tableau 34– Rapports APE / enseignants

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Régulières	35	54,7
Irrégulières	23	35,9
Inexistantes	4	6,3
Non réponse	2	3,1
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

29,7% des APE signalent un déficit d'interaction avec les directeurs d'école, lorsqu'ils sont interrogés sur la constance et la fréquence de leurs relations avec ces derniers.

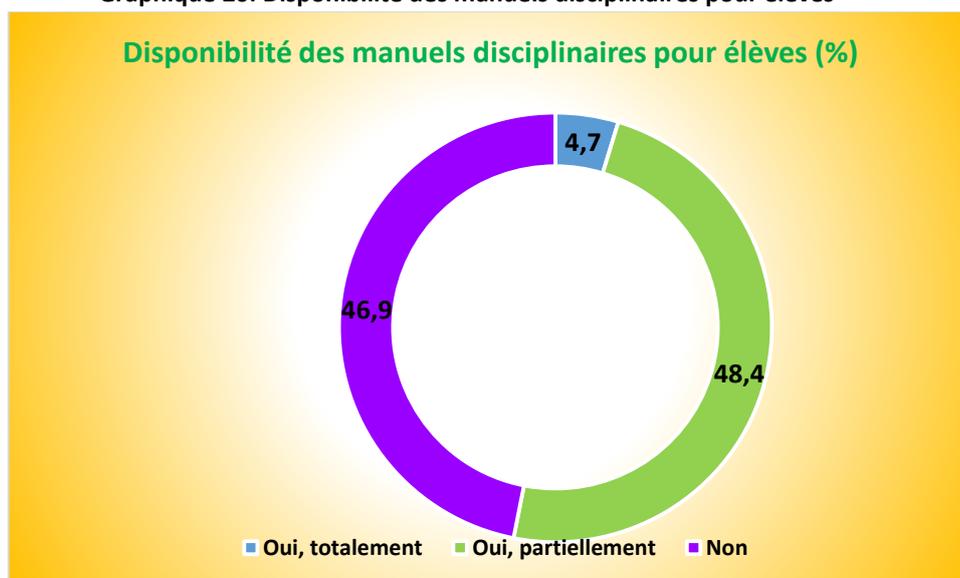
Tableau 35 – Interaction APE /directeurs d'écoles

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Régulières	41	64,1
Irrégulières	17	26,6
Inexistantes	2	3,1
Non réponse	4	6,3
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

A la question portant sur la disponibilité de manuels disciplinaires pour les élèves, les réponses des enquêtés attirent l'attention sur le fait que les élèves ne sont pas toujours dotés de ce support didactique précieux pour les apprentissages. 48,4% des APE déclarent, par exemple, que les manuels disciplinaires sont partiellement disponibles pour les élèves, quand 46,9 % font savoir que cet outil n'est pas disponible.

Graphique 20: Disponibilité des manuels disciplinaires pour élèves



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Répondant à la question relative à l'utilisation des manuels disciplinaires par les élèves à la maison, la majorité des APE soulignent que les élèves n'utilisent pas toujours cet outil à leur domicile. Leurs réponses sont consignées dans le tableau ci-après.

Tableau 36– Utilisation des manuels disciplinaires par les élèves à la maison selon les APE

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	4	6,3
Parfois	26	40,6
Rarement	25	39,1
Jamais	8	12,5
Non réponse	1	1,6
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessus, les réponses les plus significatives sont celles qui soulignent que les manuels sont parfois utilisés (40,6%) ou rarement employés (39,1 %).

Par ailleurs, les langues scolaires sont présentées comme ayant un impact sur les apprentissages des élèves mauritaniens. S'agissant de la langue arabe, 87% des APE pensent qu'elle exerce une influence de qualité sur les apprentissages disciplinaires :

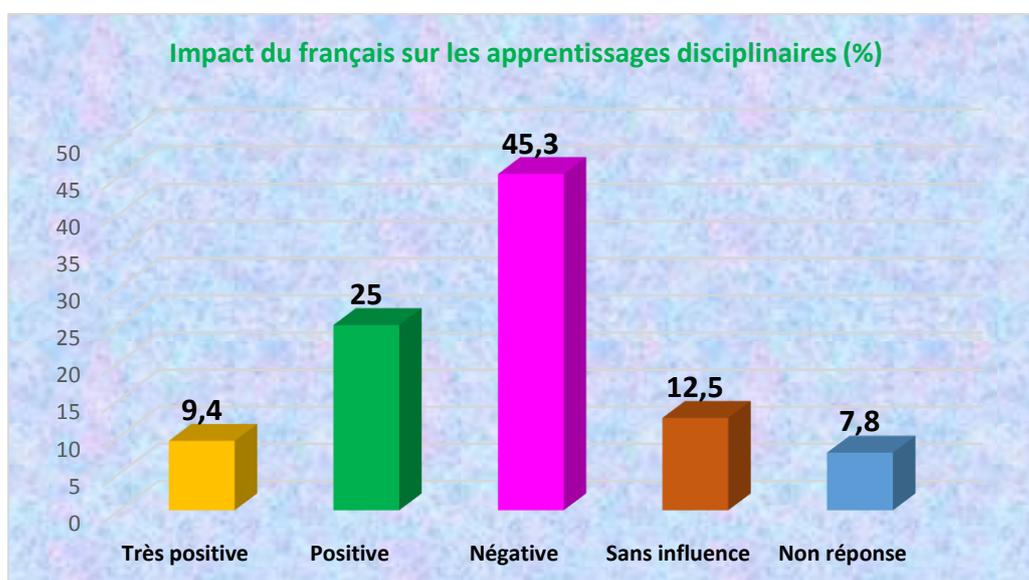
Tableau 37– Impact de la langue arabe sur les apprentissages des élèves

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très positive	20	31,3
Positive	35	54,7
Négative	8	12,5
Sans influence	1	1,6
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Pour ce qui est du français, 45% des APE déclarent que cette langue a une incidence fâcheuse sur les apprentissages disciplinaires.

Graphique 21: Impact du français sur les apprentissages disciplinaires



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Comme l'indiquent les données du tableau ci-après, 73,5% des APE soutiennent que les activités extra scolaires surviennent de temps en temps. Elles ne sont pas mises en œuvre de façon régulière pour permettre de meilleures conditions d'apprentissage.

Tableau 38– Pratique des activités extra scolaires selon les APE

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	3	4,7
Parfois	25	39,1
Rarement	22	34,4
Jamais	13	20,3
Non réponse	1	1,6
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

De l'avis des APE, les élèves ne bénéficient pas toujours du soutien scolaire nécessaire pour un apprentissage réussi. Si pour 48,4 % des APE cette aide fortement attendue n'intervient que quelquefois, pour 34,4% d'entre eux, elle est jugée rarissime et inexistante aux yeux de 10,9% de ces enquêtés.

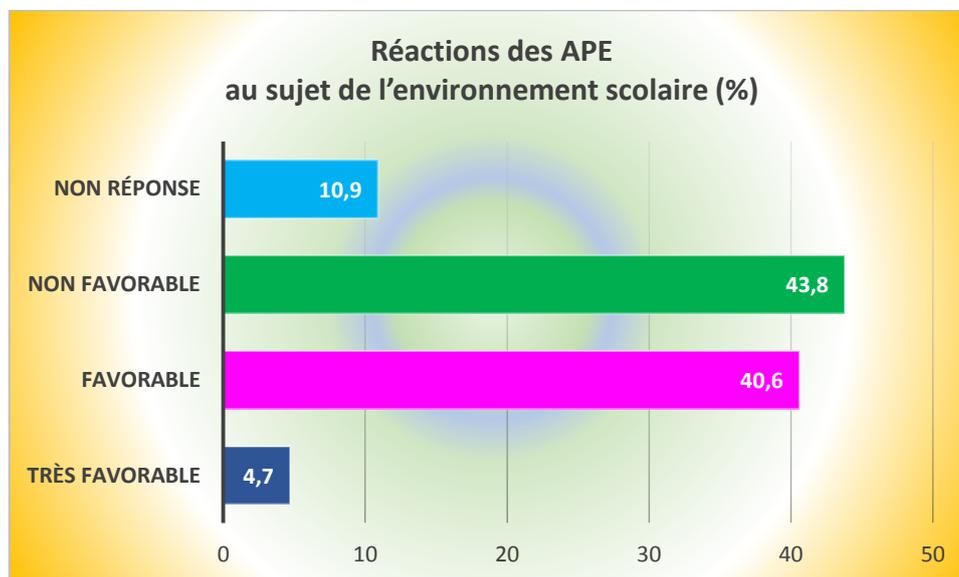
Tableau 39– Pratique des activités de soutien scolaire selon les APE

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	2	3,1
Parfois	31	48,4
Rarement	22	34,4
Jamais	7	10,9
Non réponse	2	3,1
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Les réactions des APE au sujet de l'environnement scolaire (tables-bancs, latrine, eau, etc.) présentent celui-ci comme pouvant constituer une entrave à la réalisation des apprentissages. C'est en tout cas, ce que pensent 43,8 des enquêtés pour qui le cadre scolaire n'est pas approprié.

Graphique 22: L'environnement scolaire selon les APE



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Interrogés sur leur propre contribution à l'accomplissement de la mission de l'école, 61% des APE reconnaissent qu'elle n'est pas toujours régulière, même si 34,4% déclarent le contraire.

Tableau 40– Contribution des APE à l'accomplissement de la mission de l'école

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	22	34,4
Parfois	33	51,6
Rarement	6	9,4
Jamais	2	3,1
Non réponse	1	1,6
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Dans le même sens, les APE jugent d'inconstant l'appui apporté par la commune à l'accomplissement de la mission de l'école. Pour un peu plus de la moitié des APE, ce soutien n'est pas courant. Il est d'ailleurs considéré comme inexistant pour un tiers des enquêtés.

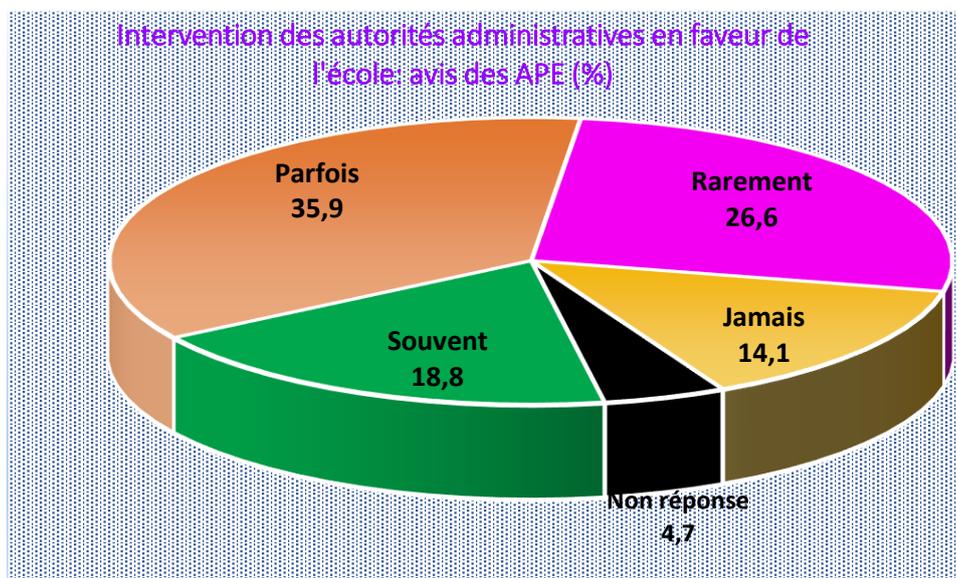
Tableau 41– Contribution de la Commune à l'accomplissement de la mission de l'école (avis des APE)

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	8	12,5
Parfois	22	34,4
Rarement	11	17,2
Jamais	21	32,8
Non réponse	2	3,1
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Les APE reprochent aux autorités administratives leur non investissement dans l'accomplissement de la mission de l'école. Du point de vue de 62,5% des APE, la participation de ces autorités n'intervient qu'occasionnellement ; pour 14,1%, elle se réduit à rien.

Graphique 23: Contribution des autorités administratives en faveur de l'école selon les APE



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Selon 31,3% des APE ayant pris part à l'enquête, l'école ne bénéficie pas toujours d'un budget de fonctionnement. Ce qui, d'une certaine manière, peut entraver les activités qui y ont cours comme celles liées à l'apprentissage.

Tableau 42– Avis des APE sur l'existence d'un budget de fonctionnement pour les écoles

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui	34	53,1
Non	20	31,3
Je ne sais pas	3	4,7
Non réponse	7	10,9
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

La gestion de ce budget, quand il existe, n'est pas confiée à une catégorie bien définie d'acteurs ou de partenaires de l'école. Ce qui n'en garantit pas le bon usage au bénéfice des activités d'apprentissage.

Tableau 43– Avis des APE sur la gestion du budget de fonctionnement des écoles

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Directeur école	26	40,6
COGES	11	17,2
Je ne sais pas	11	17,2
Non réponse	16	25,0
Total	64	100,0

1.2. Le point de vue des enseignants

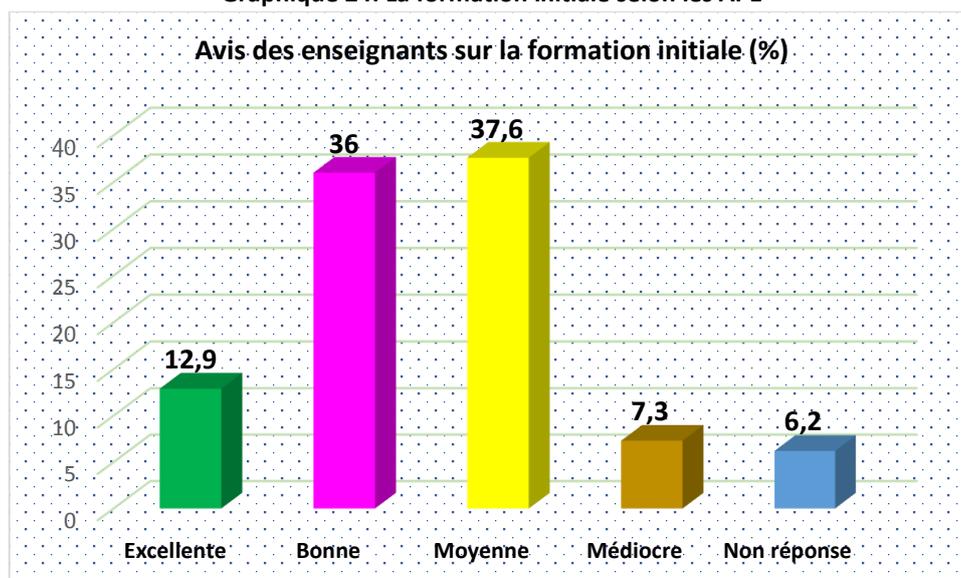
Les réponses des enseignants recueillies au cours du focus group pointent différentes causes de la baisse de niveau. Il s'agit notamment de :

- l'absence de véritables réformes. Les réformes qui ont été introduites sont essentiellement politiques et sont caractérisées par l'improvisation. La dernière réforme (1999) a été décidée pour résoudre un problème politique (réunification du système après 20 ans de séparatisme avec les deux filières (arabe et française) ;
- la non maîtrise de l'APC par les enseignants ;
- le nombre réduit d'enseignants ayant une maîtrise de langue française ;
- le recrutement aléatoire des enseignants (plus de 4000 prestataires de l'éducation ont été recrutés ces dernières années avec une formation accélérée) ;
- l'absence de formation continue pour les enseignants en poste ;
- l'influence négative de l'environnement social (la rue, les amis, l'internet, etc) sur les apprenants ;
- la démission des parents et la dislocation des foyers avec leurs répercussions négatives sur les élèves ;
- les classes pléthoriques qui empêchent toute individualisation de l'enseignement ;
- la prédominance du français ;
- l'introduction du multigrade ;
- l'absence de gratification pour les enseignants méritants ;
- la faible rémunération des enseignants et leur démotivation ;
- la perte d'attractivité du métier d'enseignant et les conditions de travail difficiles ;
- l'absence de suivi et d'encadrement ;
- la non implication des enseignants dans la définition des stratégies du Département ;
- l'évaluation des enseignants. Mais celle-ci doit se faire de façon objective ;
- la non application du principe de la sanction et de la récompense ;
- l'existence d'une classe avec plusieurs enseignants ;
- l'inadaptation et la non maîtrise de l'APC ;
- l'insuffisance de niveau chez les enseignants des premières écoles ;
- la valorisation des aspects matériels par la société au détriment du savoir scolaire ;
- l'inaction des APE à l'école ;
- l'inadéquation de la langue d'enseignement ;
- l'insuffisance voire l'inexistence des supports didactiques ;

En plus de ces différents mobiles de la baisse de niveau mentionnés par les enseignants, on note dans leurs réponses au questionnaire d'enquête, qu'ils attribuent cette baisse de niveau des élèves à plusieurs facteurs.

En effet, si pour 48,9 % des enseignants interrogés la formation initiale qu'ils ont reçue est satisfaisante, il n'en demeure pas moins que 37,6% la trouvent moyenne et 7,3% médiocre, comme le montre l'histogramme ci-après :

Graphique 24: La formation initiale selon les APE



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Au sujet de la formation continue, 60,1% des enseignants déclarent qu'elle est inexistante et 27,5% la qualifient d'irrégulière :

Tableau 44– Avis des enseignants sur la formation continue

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Régulière	15	8,4
Irrégulière	49	27,5
Inexistante	107	60,1
Non réponse	7	3,9
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Invités à se prononcer sur leur engagement dans le métier, plus de la moitié des enseignants enquêtés admettent qu'ils sont peu motivés.

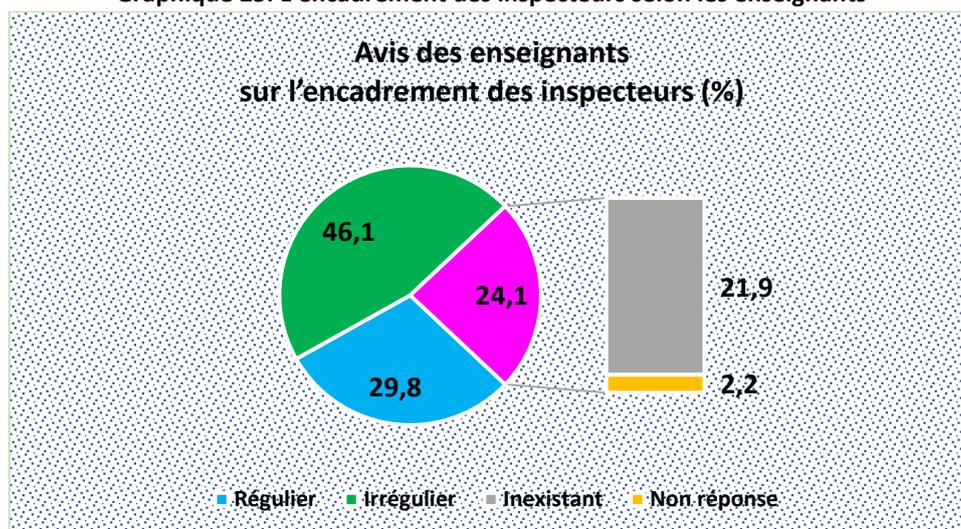
Tableau 45– Avis des enseignants sur leur niveau de motivation

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très motivé	6	3,4
Motivé	46	25,8
Peu motivé	108	60,7
Non réponse	18	10,1
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Pour ce qui est de l'encadrement des inspecteurs, 46,1 % des enseignants la décrivent comme étant irrégulier, quand 21,9 % soulignent qu'elle fait défaut.

Graphique 25: L'encadrement des inspecteurs selon les enseignants



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Même si 42,7 % des enseignants perçoivent l'encadrement des directeurs d'écoles comme étant réglementaire, 34,3 % estiment qu'il est irrégulier, et 16,9 % font savoir qu'il n'existe pas.

Tableau 46– Avis des enseignants sur l'encadrement des directeurs d'écoles

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Régulier	76	42,7
Irrégulier	61	34,3
Inexistant	30	16,9
Non réponse	11	6,2
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Questionnés sur la disponibilité des programmes scolaires, la moitié des enseignants fait remarquer que ces supports ne sont pas intégralement disponibles. Un tiers des enseignants indique que ces supports ne sont pas à leur portée.

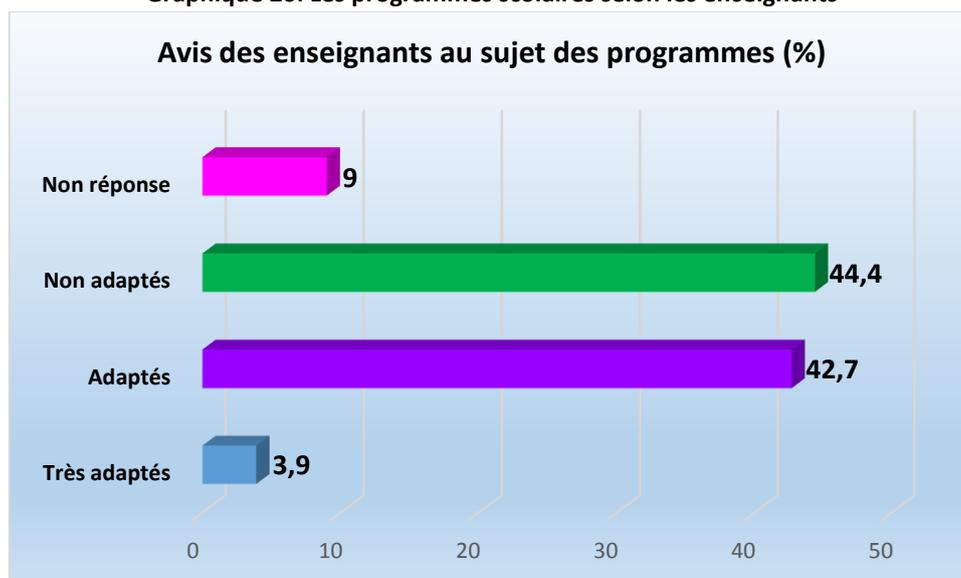
Tableau 47– Avis des enseignants sur la disponibilité des programmes scolaires

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	24	13,5
Oui, partiellement	95	53,4
Non	56	31,5
Non réponse	3	1,7
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Des réponses des enseignants, il se dégage que les programmes ne sont pas toujours adaptés au niveau des élèves. Près de la moitié des enseignants abondent dans ce sens, comme en témoigne ce graphique :

Graphique 26: Les programmes scolaires selon les enseignants



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Relativement au temps d'apprentissage qui leur est accordé, les enseignants font remarquer qu'il n'est pas toujours suffisant pour terminer les programmes qu'ils ont à dérouler. C'est ce dont rend compte ce tableau :

Tableau 48– Avis des enseignants sur l'achèvement des programmes au cours de l'année scolaire

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	44	24,7
Parfois	74	41,6
Rarement	43	24,2
Jamais	11	6,2
Non réponse	6	3,4
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Réagissant à la question sur la disponibilité de manuels disciplinaires les concernant, 39,3 % des enseignants répondent par la négative. 55,1% font le constat que ces manuels sont partiellement disponibles pour eux.

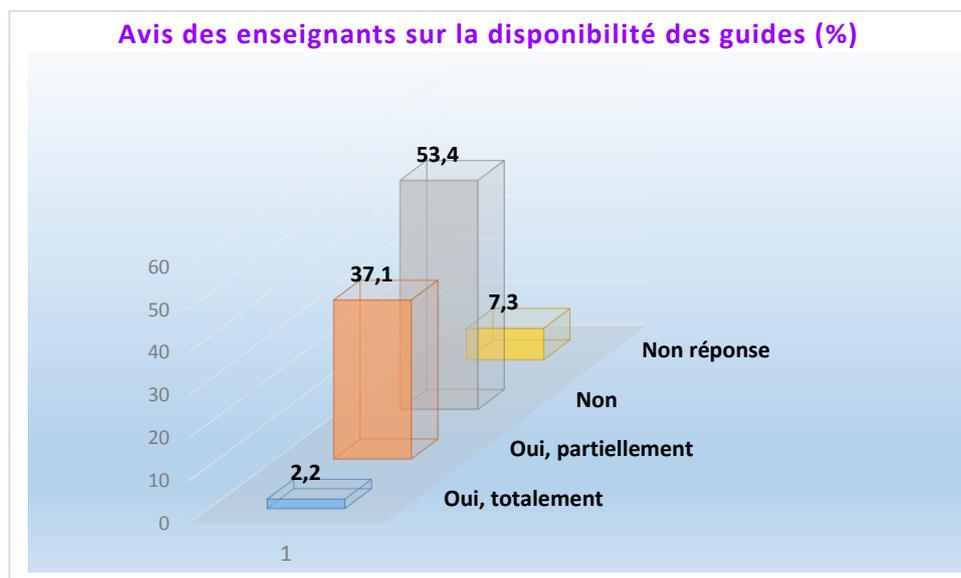
Tableau 49– Avis des enseignants sur la disponibilité de manuels disciplinaires

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	7	3,9
Oui, partiellement	98	55,1
Non	70	39,3
Non réponse	3	1,7
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Un peu plus de la moitié des enseignants signalent que les guides pour l'enseignant ne sont pas du tout disponibles et plus d'un tiers déclarent que ces supports sont insuffisamment disponibles.

Graphique 27: La disponibilité des guides du maître selon les enseignants



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

A propos des supports didactiques de classe, 49,4 % des réponses des enseignants mettent en avant le fait qu'ils ne sont nullement disponibles quand 41,6 % des réponses indiquent qu'il est possible de disposer d'une partie de ces supports.

Tableau 50– Avis des enseignants sur la disponibilité des supports didactiques de classe

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	6	3,4
Oui, partiellement	74	41,6
Non	88	49,4
Non réponse	10	5,6
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

A propos des manuels disciplinaires pour les élèves, un peu plus de la moitié des enseignants font observer que les élèves n'en disposent pas. Pour 41% des enseignants, même quand on peut en trouver, il ne s'agit pas de l'ensemble des manuels requis pour l'apprentissage des élèves.

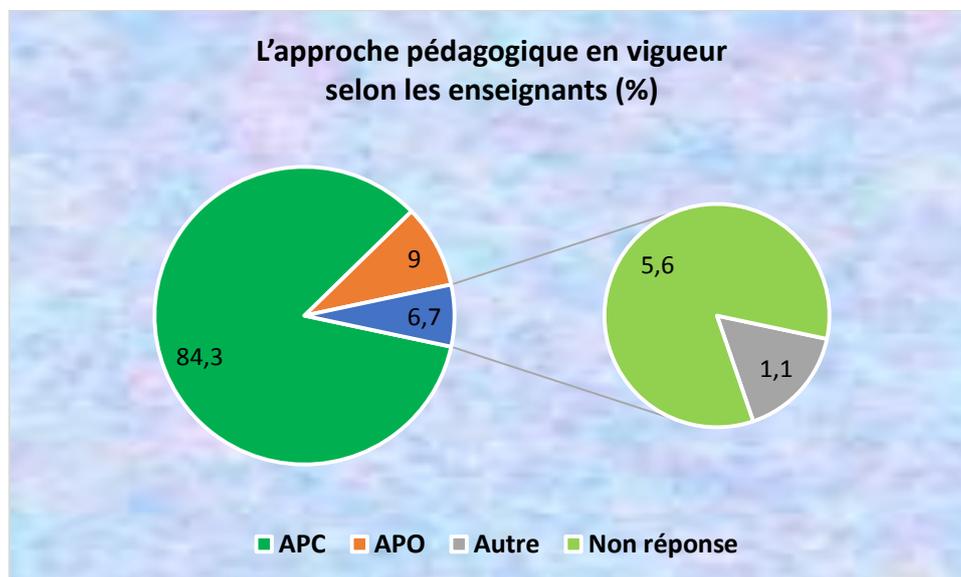
Tableau 51– Avis des enseignants sur la disponibilité des manuels disciplinaires pour les élèves

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	3	1,7
Oui, partiellement	73	41,0
Non	93	52,2
Non réponse	9	5,1
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Les réponses des enseignants, au sujet de l'approche pédagogique en vigueur, portent largement sur l'APC. Il n'empêche, cependant que 15,7 % des enseignants semblent ignorer cette méthode d'enseignement qui est pourtant censée guider leurs pratiques enseignantes.

Graphique 28: L'approche pédagogique selon les enseignants



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Invités à se prononcer sur l'impact des langues scolaires sur les apprentissages des élèves mauritaniens, 91,6 % des enseignants considèrent que celui de la langue arabe est favorable.

Tableau 52– Avis des enseignants sur l'impact de la langue arabe sur les apprentissages

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très positive	44	24,7
Positive	119	66,9
Négative	9	5,1
Sans influence	3	1,7
Non réponse	3	1,7
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Contrairement à l'influence de l'arabe qui est perçue comme quelque chose d'avantageux par les enseignants, l'influence de la langue française sur les apprentissages disciplinaires est regardée par ces derniers comme nuisible.

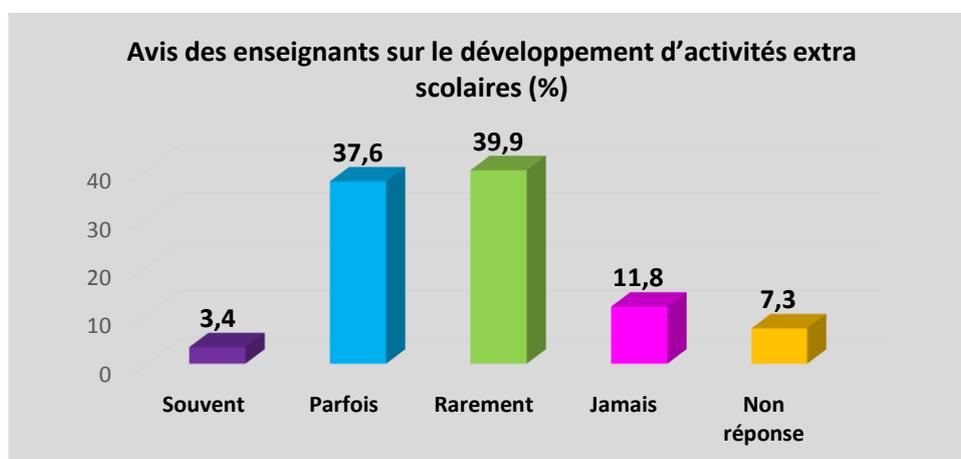
Tableau 53– Avis des enseignants sur l'impact de la langue française sur les apprentissages

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très positive	10	5,6
Positive	65	36,5
Négative	68	38,2
Sans influence	24	13,5
Non réponse	11	6,2
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Comme on peut le voir dans le graphique ci-après, 77,5% des enseignants considèrent que le développement d'activités extra scolaires n'est pas régulier. L'organisation de ce type d'activités qui aident à préparer l'apprentissage fait défaut, comme l'indiquent 11,8 % des enseignants.

Graphique 29: Le développement d'activités extra scolaires selon les enseignants



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

S'agissant de l'environnement scolaire (tables-bancs, latrine, eau, etc.), notons que pour la moitié des enseignants, il ne sied pas à la réalisation d'apprentissages de qualité.

Tableau 54– Avis des enseignants sur l'environnement scolaire

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très favorable	9	5,1
Favorable	76	42,7
Non favorable	88	49,4
Non réponse	5	2,8
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

1.3. Le point de vue des directeurs d'écoles

Les mobiles invoqués par les directeurs d'écoles, dans leurs réponses aux questionnaires d'enquête, portent aussi bien sur la formation initiale des enseignants que sur leur formation continue. Relativement à la formation initiale des enseignants, plus de la moitié des directeurs d'écoles pense qu'elle n'est pas des plus appréciables.

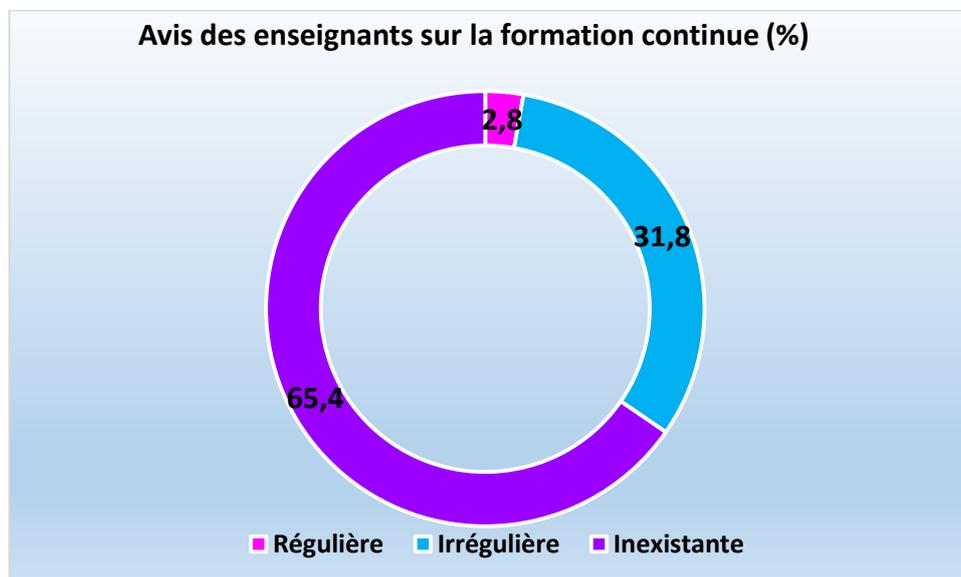
Tableau 55– Avis des directeurs d'écoles sur la formation initiale des enseignants

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Excellente	12	11,2
Bonne	31	29,0
Moyenne	49	45,8
Médiocre	11	10,3
Non réponse	4	3,7
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Pour ce qui est de la formation continue des enseignants, 65,4 % des directeurs d'écoles font état de ce qu'elle n'existe pas, quand 31,8 % parlent de formation ne respectant pas les règles habituelles, comme le laisse entendre ce graphique :

Graphique 30: La formation continue selon les enseignants



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Concernant l'engagement des enseignants dans leur métier, plus de la moitié des directeurs d'écoles font savoir qu'ils sont peu motivés. Ce qui assurément va se ressentir sur l'enseignement dispensé et subséquemment sur les apprentissages réalisés.

Tableau 56– Avis des directeurs d'écoles sur l'engagement des enseignants dans leur métier

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très motivé	7	6,5
Motivé	33	30,8
Peu motivé	62	57,9
Non réponse	5	4,7
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Pour ce qui est de l'encadrement des enseignants par les inspecteurs, les réponses d'un peu plus de la moitié des directeurs d'écoles indiquent qu'il est non conforme à ce qui devrait être. De l'avis de 21,5 % des directeurs d'écoles, cet encadrement est inexistant.

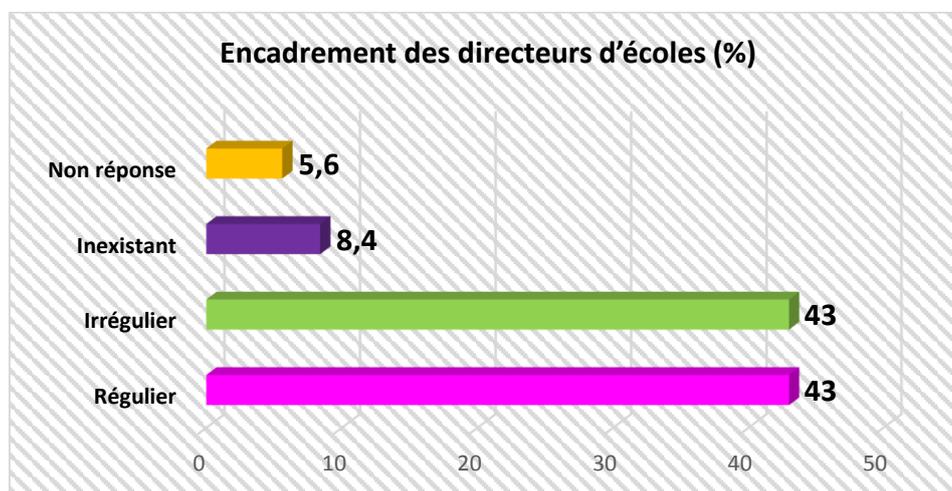
Tableau 57– Avis des directeurs d'écoles sur l'encadrement des enseignants par les inspecteurs

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Régulier	23	21,5
Irrégulier	57	53,3
Inexistant	23	21,5
Non réponse	4	3,7
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Invités à se prononcer sur l'encadrement des enseignants qu'ils sont censés assurer eux-mêmes, une bonne partie des directeurs d'écoles reconnaît que cette activité de direction, de contrôle n'est pas toujours mise en œuvre conformément aux principes établis. Certains directeurs d'écoles avouent d'ailleurs que l'encadrement n'a pas du tout lieu.

Graphique 31: Vision des directeurs d'écoles de l'encadrement qu'ils mènent



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Répondant à la question sur la disponibilité des programmes scolaires, 50,5 % des directeurs d'écoles font savoir que ces documents constitués, entre autres, des résultats attendus (compétences de l'élève), des activités d'apprentissage ainsi que des stratégies d'évaluation, ne sont pas entièrement disponibles. Pour 35,5 % des directeurs d'écoles, ces programmes font défaut.

Tableau 58– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des programmes scolaires

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	15	14,0
Oui, partiellement	54	50,5
Non	38	35,5
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Une autre question portant sur l'adaptation des programmes scolaires au niveau des élèves a montré que la moitié des directeurs d'écoles estiment que ces programmes sont loin de correspondre au niveau des apprenants. Ce qui apparaît dans le tableau ci-après :

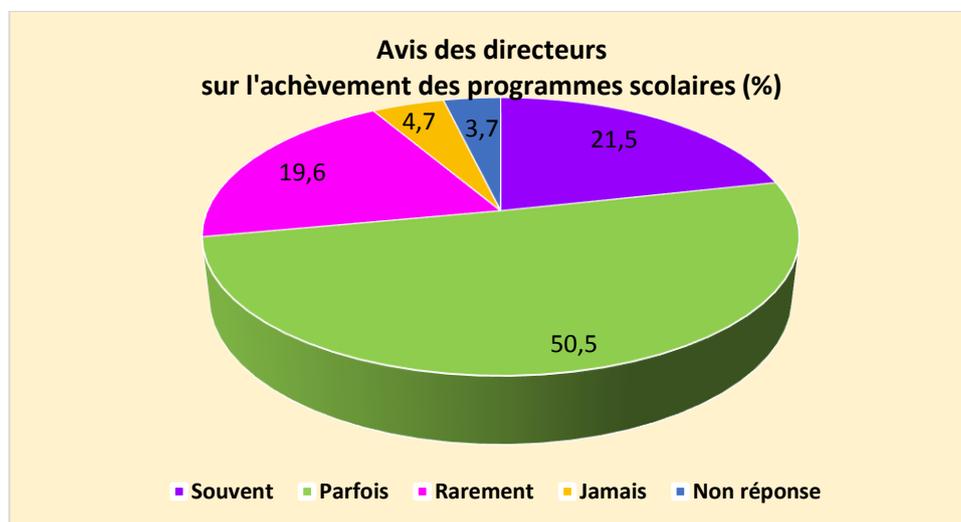
Tableau 59– Avis des directeurs d'écoles sur l'adaptation des programmes scolaires au niveau des élèves

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très adaptés	4	3,7
Adaptés	40	37,4
Non adaptés	53	49,5
Non réponse	10	9,3
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Les réponses des directeurs d'écoles au sujet du temps d'apprentissage révèlent que ce n'est pas toujours que les programmes scolaires sont complètement achevés dans le temps imparti. Ce qui laisse entendre qu'un certain nombre de savoirs déterminants dans l'apprentissage des élèves ne sont pas abordés en classe.

Graphique 32: Vision des directeurs quant à l'achèvement des programmes scolaires



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Relativement à la question sur la disponibilité des manuels disciplinaires pour l'enseignant, 44,9 % des directeurs d'écoles font savoir que ces outils à l'usage des enseignants ne sont pas tous disponibles. Pour 50,5 % des directeurs d'écoles, ces manuels ne sont pas, du tout, disponibles. On comprend très bien ainsi que, privés de ces précieux outils, la tâche des enseignants dans la classe peut s'avérer difficile.

Tableau 60– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des manuels disciplinaires pour l'enseignant

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	5	4,7
Oui, partiellement	48	44,9
Non	54	50,5
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

A propos des guides pour l'enseignant, la majorité des directeurs d'écoles soulignent l'indisponibilité de ce support. Pour 47,7 % des directeurs d'écoles, ces guides ne sont pas à la portée des enseignants, comme l'atteste le tableau ci-après :

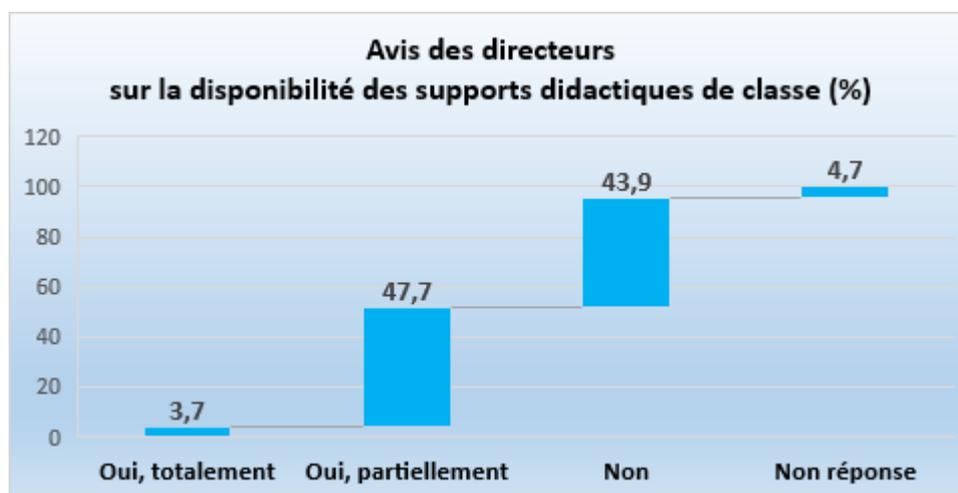
Tableau 61– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des guides pour l'enseignant

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	3	2,8
Oui, partiellement	44	41,1
Non	51	47,7
Non réponse	9	8,4
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Les réponses des directeurs d'écoles, sur la question des supports didactiques de classe (matériels de géométrie, cartes...), révèlent que ces outils font souvent défaut. Pour 47,7 % des directeurs d'écoles, les supports didactiques de classe ne sont pas totalement disponibles. De l'avis de 43,9 %, de ces enquêtés ces supports manquent.

Graphique 33: Vision des directeurs quant à la disponibilité des supports didactiques de classe



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

S'agissant des manuels disciplinaires pour les élèves, la majorité des directeurs d'écoles fait remarquer qu'ils ne sont pas toujours disponibles. Du point de vue de 41,1 %, ces manuels sont en partie disponibles. Selon 55,1 % des directeurs d'écoles, les élèves n'en sont pas pourvus.

Tableau 62– Avis des directeurs d'écoles sur la disponibilité des manuels disciplinaires pour les élèves

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, partiellement	44	41,1
Non	59	55,1
Non réponse	4	3,7
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Réagissant à la question sur l'approche pédagogique en cours en Mauritanie, la majorité des directeurs d'écoles citent l'APC. Cependant 14 % des directeurs d'écoles font référence à l'APO, toute chose qui laisse penser que ces responsables du suivi du bon fonctionnement des apprentissages scolaires ne sont pas au même niveau d'information que leurs pairs.

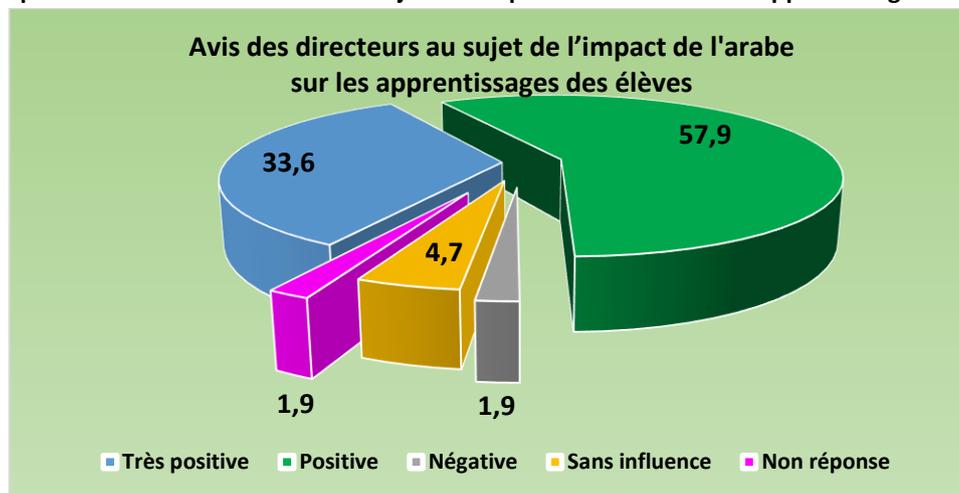
Tableau 63– Avis des directeurs d'écoles sur l'approche pédagogique

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
APC	85	79,4
APO	15	14,0
Non réponse	3	2,8
APC / APO	4	3,7
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Les avis des directeurs d'écoles ne vont pas dans la même direction, quand il s'agit de se prononcer sur la question de l'impact des langues d'enseignement sur les apprentissages des élèves. S'agissant de l'arabe, la quasi-totalité des directeurs d'écoles déclare que l'influence de cette langue est bénéfique.

Graphique 34: Vision des directeurs au sujet de l'impact de l'arabe sur les apprentissages des élèves



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

A l'opposé, plus d'un tiers des directeurs d'école perçoivent l'influence de la langue française sur les apprentissages disciplinaires comme quelque chose de nocif.

Tableau 64– Avis des directeurs sur l'influence de la langue française sur les apprentissages disciplinaires

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très positive	10	9,3
Positive	37	34,6
Négative	41	38,3
Sans influence	11	10,3
Non réponse	8	7,5
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

De l'avis des directeurs d'écoles, le développement d'activités extra scolaires favorables à l'apprentissage est peu fréquent. C'est ce qu'en disent 66,3 % de ces directeurs d'écoles. Pour 20,6 % des directeurs d'écoles, ces activités sont inexistantes comme l'indique le tableau suivant :

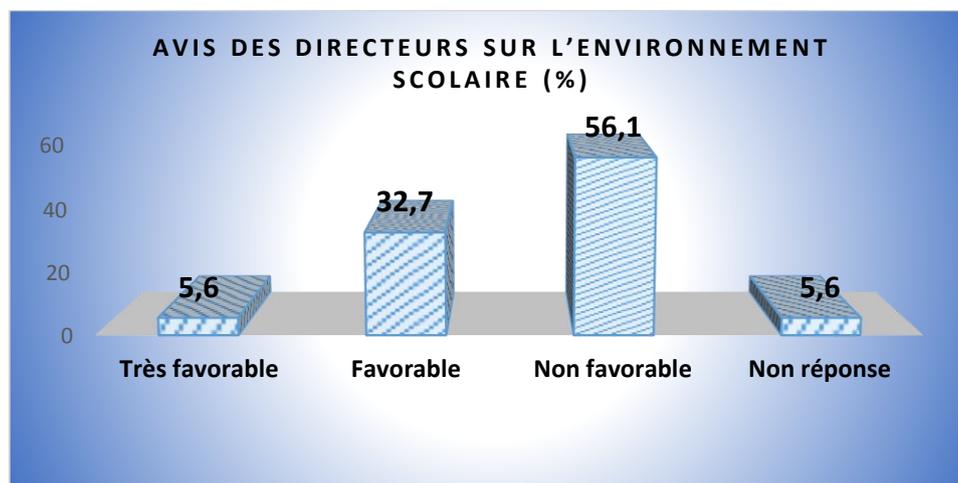
Tableau 65– Avis des directeurs sur le développement d'activités extra scolaires

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	6	5,6
Parfois	39	36,4
Rarement	32	29,9
Jamais	22	20,6
Non réponse	8	7,5
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

A l'égard de l'environnement scolaire (tables-bancs, latrine, eau, etc.), un peu plus de la moitié des directeurs d'écoles estiment qu'il n'est pas propice au bon déroulement des activités d'apprentissage.

Graphique 35: Vision des directeurs au sujet de l'environnement scolaire



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Sur le plan de la gestion et du pilotage de l'école, les directeurs d'écoles ont été appelés à préciser s'ils étaient déchargés des cours. Les réponses fournies par ces derniers rendent compte de ce que malgré leurs responsabilités, parfois très prenantes, nombre d'entre eux continuent d'assurer leur charge d'enseignement. En témoigne le tableau ci-après :

Tableau 66– Les directeurs chargés des cours ou non

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui, totalement	26	24,3
Oui, partiellement	56	52,3
Pas du tout	18	16,8
Non réponse	7	6,5
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Questionnés sur le soutien reçu de la part de l'APE dans l'exécution de leur tâche, 78,5% des directeurs d'écoles déclarent que ce soutien consiste en des interventions épisodiques. Ces aides peu régulières ne peuvent être capitalisables pour les apprentissages scolaires.

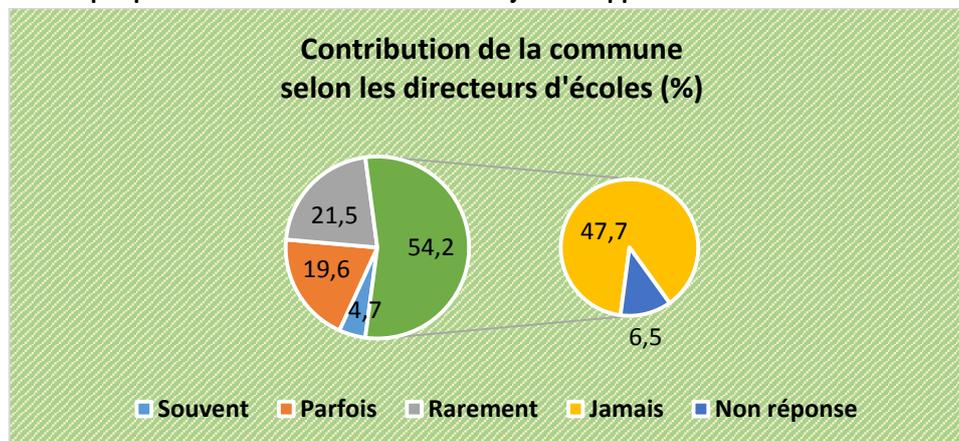
Tableau 67– Avis des directeurs sur le soutien reçu de la part des APE

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	12	11,2
Parfois	50	46,7
Rarement	34	31,8
Jamais	6	5,6
Non réponse	5	4,7
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Tout comme pour les APE, les directeurs d'écoles se sont prononcés sur l'appui apporté par la commune à l'accomplissement de leur mission. Il ressort des réponses de 47,7 % de ces directeurs d'écoles que, la contribution de la commune est inexistante. Pour 41,1 % des directeurs d'écoles, ce soutien, plus-value pour les apprentissages, survient seulement de temps en temps.

Graphique 36: Vision des directeurs au sujet de l'appui de la commune à l'école



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Réagissant à la question sur l'appui apporté par les autorités administratives à l'accomplissement de leur mission, 59,8 % des directeurs d'écoles signalent qu'il n'est pas régulier, quand pour 23,4 % des directeurs d'écoles, cet appui n'a jamais existé.

Tableau 68– Avis des directeurs sur l'appui apporté par les autorités administratives

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Souvent	12	11,2
Parfois	31	29,0
Rarement	33	30,8
Jamais	25	23,4
Non réponse	6	5,6
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Alors que la majorité des directeurs d'école reconnaît l'existence d'un budget de fonctionnement, près de 20% de ces enquêtés ignorent son existence. On pourrait se demander alors d'où cette catégorie tire ses ressources pour administrer les écoles dont ils ont la direction.

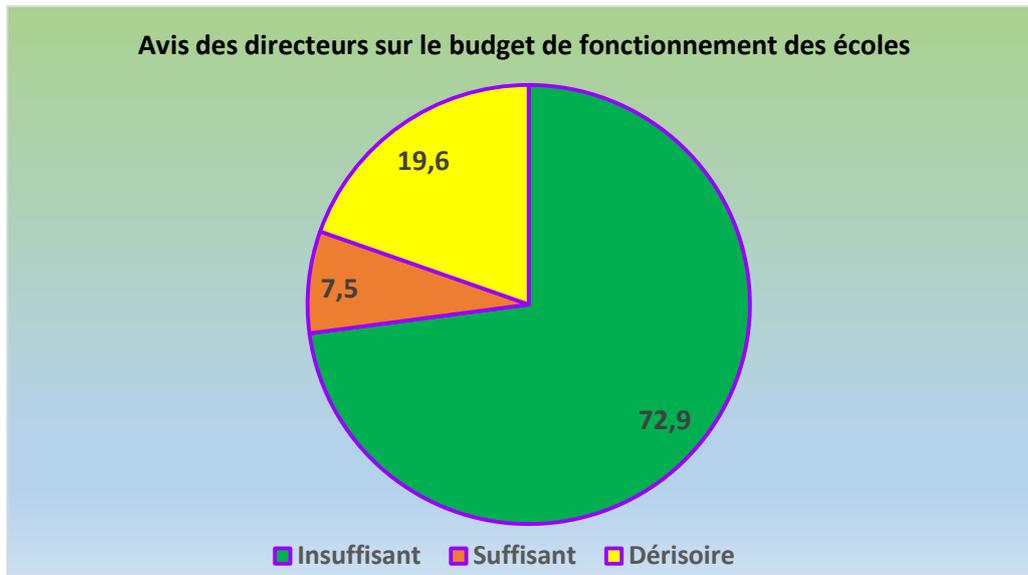
Tableau 69– Avis des directeurs sur l'existence d'un budget de fonctionnement pour l'école

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Oui	74	69,2
Non	21	19,6
Non réponse	12	11,2
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Relativement au budget de fonctionnement, la quasi-totalité des directeurs d'écoles le trouvent insignifiant pour servir à administrer l'école dont ils ont la charge.

Graphique 37: Vision des directeurs au sujet du budget de fonctionnement des écoles



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

1.4. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs

Au cours de focus groups organisés dans le cadre de cette étude, des inspecteurs et des formateurs de formateurs ont donné leur avis sur ce qu'ils considèrent comme étant les causes de la baisse de niveau chez les élèves du fondamental.

Du côté des inspecteurs, sont mis en cause des problèmes liés au processus de recrutement des enseignants, à la formation de ce personnel, à l'accompagnement de ce personnel, aux conditions de travail des acteurs de l'école, aux supports didactiques, à la gestion et à l'organisation de l'institution scolaire.

Le processus de recrutement des enseignants est, en effet, vu comme étant l'une des sources de la baisse de niveau des élèves du fondamental. Selon certains inspecteurs, ce processus manque de rigueur. En témoignent des cas d'élèves stagiaires illettrés à l'ENI. Pour intégrer cette institution de formation, ces derniers seraient, par des actes de fraude, passés entre les mailles du filet avant d'être débusqués au cours des examens.

Relativement à la formation des enseignants, les inspecteurs déplorent l'insuffisance de la formation initiale des enseignants, l'inadaptation de la formation des formateurs de formateurs à l'ENI et le hiatus entre la formation reçue à l'ENI et la pratique sur le terrain.

En matière d'accompagnement des enseignants, les inspecteurs regrettent l'insuffisance voire l'inexistence du suivi et de l'encadrement et aussi le manque de considération des rapports d'inspection qui fait que des enseignants s'éternisent dans des pratiques inadaptées et inefficaces.

S'agissant des conditions de travail des acteurs de l'école, ces inspecteurs font mention des effectifs pléthoriques dans certaines classes (140 à 150 élèves), du flou qui pèse sur leur statut et du manque de moyens qui leur est accordé pour leur mission. Toutes choses qui ont des conséquences fâcheuses sur l'enseignement-apprentissage des savoirs scolaires.

Pour ce qui est des supports didactiques, ils font le constat de la pénurie des manuels scolaires et guides et des programmes scolaires qu'il est impossible d'achever dans le temps scolaire disponible du fait de leur lourdeur.

Sur le plan de la gestion et de l'organisation de l'institution scolaire, les inspecteurs pointent la faiblesse voire l'inexistence des relations Ecoles-APE, l'absence de stratégie cohérente et globale au MENRS, la faiblesse voire

l'absence de coordination entre les directions centrales, le mauvais redéploiement des enseignants et des inspecteurs (excédent par-ci, déficit par-là) et le manque d'équité dans la gestion des ressources humaines.

Tout comme les inspecteurs, les formateurs de formateurs citent l'absence de suivi et d'encadrement des enseignants et l'insuffisance voire l'inexistence des supports didactiques comme sources des difficultés d'apprentissage des élèves.

Ces formateurs de formateurs égrènent d'autres facteurs responsables de la baisse de niveau chez les élèves. Il s'agit notamment du choix du métier d'enseignant qui n'est plus pour beaucoup une vocation, mais plutôt un pis-aller ; de la faible rémunération des enseignants, source de démotivation ; de la non attractivité du métier d'enseignant considéré comme de plus en plus difficile ; du suivi insuffisant opéré par les parents. Pour les formateurs de formateurs, la langue d'enseignement constitue l'une des pierres d'achoppement d'un apprentissage réussi. Le fait que les APE ne jouent pas leur rôle à l'école et que la société donne désormais plus de considération aux aspects matériels au détriment du savoir et des connaissances représentent des motifs de la dégradation du niveau des élèves.

1.5. Le point de vue des personnes ressources

De même que les inspecteurs et les formateurs de formateurs, les personnes ressources avancent plusieurs causes de la baisse de niveau des élèves du fondamental. Certaines de ces causes, il faut le souligner, sont superposables à celles évoquées par les autres acteurs du système éducatif interrogés. Il est question de la non disponibilité des guides et des manuels scolaires, des carences observées de la formation initiale des enseignants, de la démotivation des enseignants et de la gestion approximative des ressources humaines et surtout des contre-performances en matière de répartition des enseignants (taux élevés d'aléas).

Pour ces personnes ressources, la baisse de niveau des élèves est à mettre au compte de motifs comme le manque d'accompagnement de la réforme de 1999 qui se traduit par un déficit important en enseignants francisants pouvant couvrir la nouvelle charge horaire occasionnée par l'enseignement des disciplines scientifiques en français ; la réécriture des programmes suivant l'APC qui a engendré des difficultés supplémentaires.

1.6. Le point de vue des directeurs régionaux de l'Education nationale

La surpopulation des classes, la pénurie de manuels scolaires et de matériels didactiques, l'insuffisance de la formation initiale et continue des enseignants sont des raisons que les directeurs régionaux de l'éducation nationale mettent également en avant pour justifier l'insuffisance de niveau des élèves. Ces autorités éducatives imputent à l'insuffisance du temps d'apprentissage (à peu près 5 mois) ; aux programmes non couverts et ne se focalisant pas sur l'essentiel ; au milieu scolaire et familial non favorable et à la concurrence que l'enseignement privé livre aux établissements publics l'échec scolaire qui frappe les élèves du fondamental. Ils tiennent pour responsable de la baisse de niveau le passage automatique d'un cycle vers un autre et la non maîtrise de l'Approche Par les compétences (APC).

Chapitre 2. Conséquences et impacts de la baisse de niveau des élèves

Cette section du rapport se propose d'identifier et d'analyser les impacts principaux de la baisse de niveau tels que perçus par les enquêtés.

2.1. Le point de vue des APE

Les conséquences de la baisse de niveau des élèves du fondamental sont, aux dires des APE, dramatiques pour la rentabilité du système et la qualité de ses produits. Leurs réponses, dans le cadre d'entretiens et de focus group, soulignent le fait que les élèves des écoles primaires ne sont plus capables de faire ce que faisaient leurs aînés au cours de la première moitié du XXe siècle, aussi bien au niveau de la maîtrise de la langue (à l'oral et à l'écrit) qu'en acquisition des compétences basiques comme : écrire une lettre, faire une demande, défendre un point de vue avec un langage correct et des arguments intelligibles, etc.

De l'avis des APE, la baisse inquiétante du niveau des élèves du fondamental se manifeste à tous les niveaux, au cours du cursus scolaire et universitaire et dans le rendement externe du système. Ses effets se transmettent des niveaux basiques et intermédiaires vers les niveaux supérieurs.

Elle a pour corollaire les faibles compétences des diplômés du système, d'où les difficultés d'insertion professionnelle et le recours à une main-d'œuvre étrangère jugée mieux qualifiée.

Leurs réactions aux questions portant sur les manifestations de la baisse de niveau font état de ce que certains élèves atteignent la sixième année du fondamental alors qu'ils ne maîtrisent ni la lecture, ni l'écriture.

Ce constat est corroboré par les données des tableaux ci-après qui mettent en lumière le regard que portent les APE sur le niveau en lecture, en écriture et en calcul des élèves. En lecture, plus de la moitié des APE trouvent que le niveau des élèves est moyen :

Tableau 70– Avis des APE sur le niveau des élèves en lecture

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très bien	5	7,8
Bien	13	20,3
Moyennement	41	64,1
Pas du tout	4	6,3
Non réponse	1	1,6
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

En écriture, 57,8 % des APE jugent d'intermédiaire le niveau des élèves :

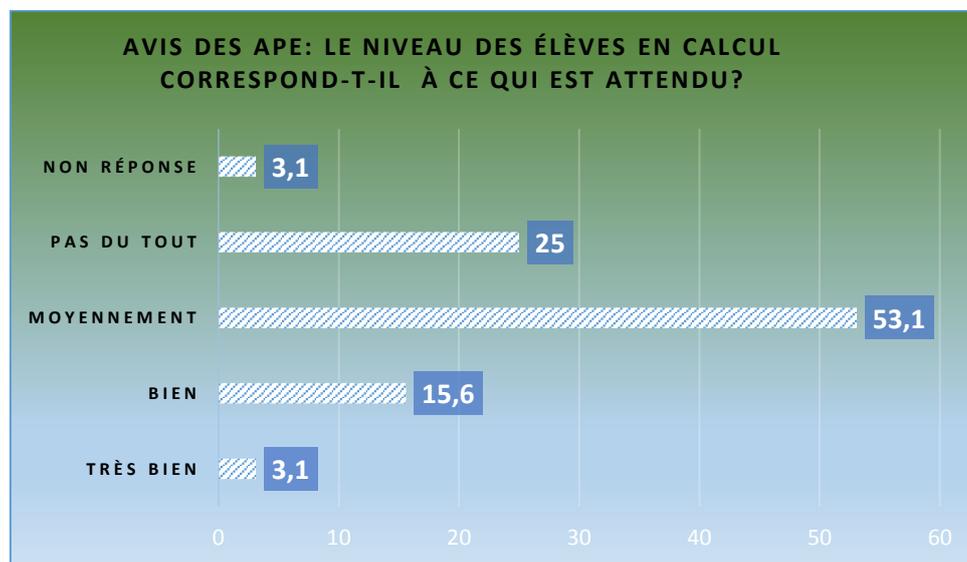
Tableau 71– Avis des APE sur le niveau des élèves en écriture

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très bien	4	6,3
Bien	19	29,7
Moyennement	37	57,8
Pas du tout	3	4,7
Non réponse	1	1,6
Total	64	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

De l'avis de nombre d'APE, le niveau des élèves en calcul ne correspond pas à ce qui est attendu.

Graphique 38: Vision des APE du niveau des élèves en calcul



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

2.2. Le point de vue des enseignants

Les enseignants font le constat de ce que le niveau général des élèves est très bas. Ils précisent que celui en français est encore pire. Cela se répercute sur les matières scientifiques enseignées dans cette langue étrangère. Dès lors, disent-ils, on peut rencontrer des élèves en 6^e année qui ont du mal à écrire leurs noms en français.

Ces propos recueillis dans le cadre d'entretiens et de focus group sur les conséquences de la baisse de niveau sont complétés de données de questionnaires où les enseignants décrivent des conséquences de cette baisse. Il s'agit, entre autres, du fait que le passage d'une classe à une autre se fasse avec un niveau des acquis qui est juste acceptable comme l'indique ce tableau. En effet, 65,7 % des enseignants qualifient de suffisant les performances dont les élèves font preuve pour être admis en classe supérieure. En revanche, pour 26,4 % de leurs collègues, ce niveau est faible.

Tableau 72– Avis des enseignants sur les performances des élèves pour l'admission en classe supérieure

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très suffisant	9	5,1
Suffisant	117	65,7
Insuffisant	47	26,4
Non réponse	5	2,8
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

L'une des conséquences de la baisse de niveau exprimée par les enseignants, c'est que la réussite au concours d'entrée en 1^{ère} AS ne garantit pas nécessairement un niveau des acquis au secondaire. C'est ce que 23,6 % des enseignants laissent entendre dans leurs réponses relayées dans ce tableau :

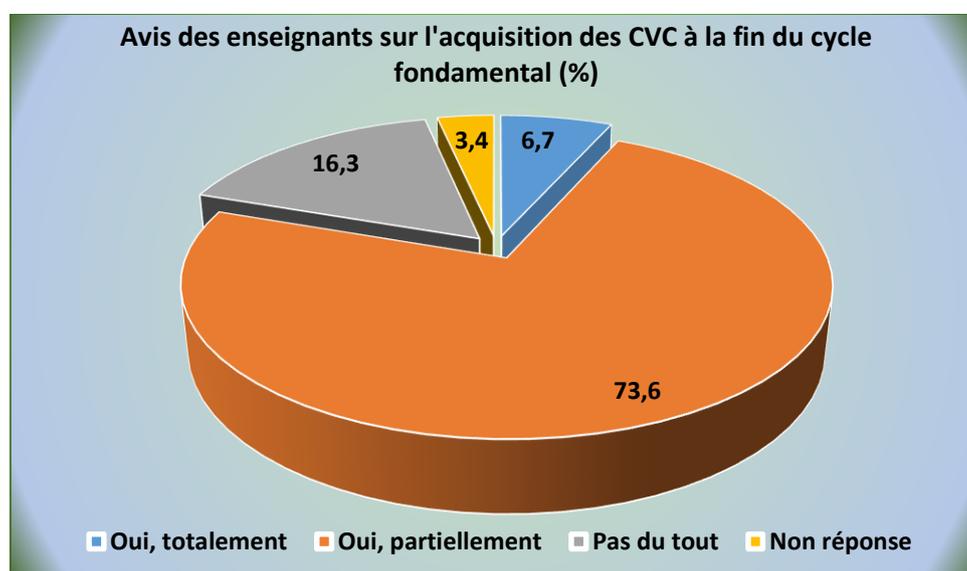
Tableau 73– Avis des enseignants sur la réussite au concours (1AS) et le niveau des acquis au secondaire

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très suffisant	7	3,9
Suffisant	123	69,1
Insuffisant	42	23,6
Non réponse	6	3,4
Total	178	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

L'un des prolongements de la baisse de niveau des élèves du fondamental tient au fait que la fin du cycle fondamental n'est pas la preuve de l'acquisition des compétences de la vie courante. Pour la majorité des enseignants, l'achèvement des études dans ce cycle ne justifie qu'en partie l'acquisition des compétences utiles dans la vie quotidienne.

Graphique 39: Vision des enseignants quant à l'acquisition des CVC à la fin du cycle fondamental



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

2.3. Le point de vue des directeurs d'écoles

Sur la question des conséquences de la baisse des niveaux des élèves du fondamental, les directeurs d'écoles donnent également leur avis. D'après la moitié d'entre eux, l'admission en classe supérieure se fait avec un niveau des acquis considéré comme précaire.

Tableau 74– Avis des directeurs sur le niveau des performances des élèves pour l'admission en classe supérieure

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Suffisant	34	31,8
Insuffisant	55	51,4
Non réponse	18	16,8
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

Pour 31,8 % de ces directeurs d'écoles, le fait de réussir au concours d'entrée en 1^{ère} AS n'atteste pas formellement d'un niveau suffisant des acquis au secondaire :

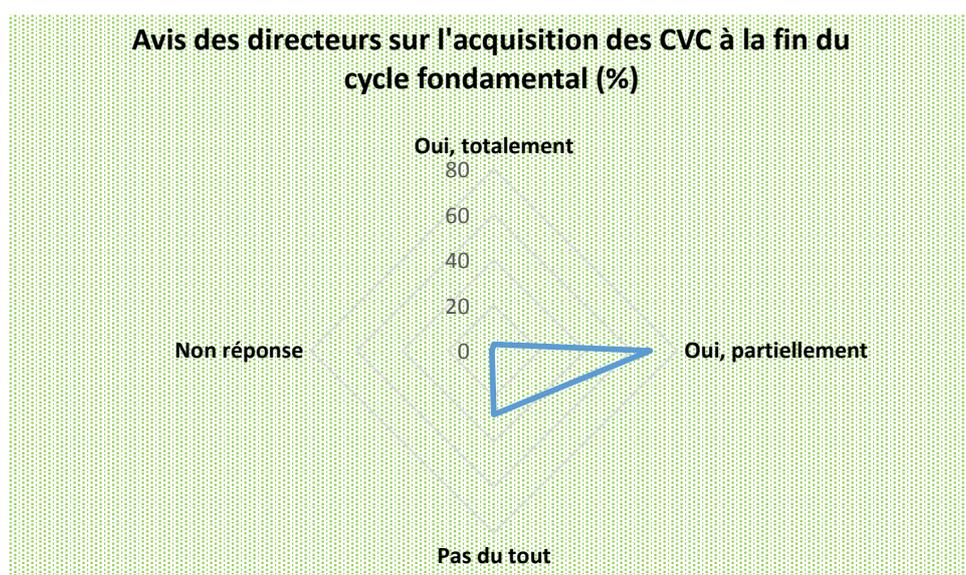
Tableau 75– Avis des directeurs sur la réussite au concours (1AS) et le niveau des acquis au secondaire

Modalité de réponse	Effectifs	Pourcentage
Très suffisant	3	2,8
Suffisant	68	63,6
Insuffisant	34	31,8
Non réponse	2	1,9
Total	107	100,0

Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

A la question « *la fin du cycle fondamental garantit-elle l'acquisition des compétences de la vie courante ?* », les directeurs d'écoles font savoir que ce n'est pas toujours le cas. Pour 28 % parmi eux, le fait d'avoir mené à terme des études au cycle fondamental n'est pas le signe manifeste de l'acquisition des compétences de la vie courante.

Graphique 40: Vision des directeurs quant à l'acquisition des CVC à la fin du cycle fondamental



Source : Données de l'enquête effectuée dans le cadre de l'étude

2.4. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs

De l'avis des inspecteurs, les indicateurs de la baisse de niveau sont, d'une part, le niveau insatisfaisant des élèves en français qui se répercute sur les matières scientifiques enseignées dans cette langue. En effet, ces derniers relèvent que les élèves ont de grosses difficultés en lecture et expression.

D'autre part, pour les inspecteurs, le taux faible aux examens et concours reflète la situation de la régression du niveau des apprenants. Ils en veulent pour preuve la majorité des admis ayant la mention passable et n'atteignant pas la moyenne.

Dans le même sens, les formateurs de formateurs déclarent qu'on peut trouver des élèves en 5^e année fondamentale analphabètes.

2.5. Le point de vue des personnes ressources

Aux yeux des personnes ressources, la baisse de niveau affecte tous les ordres d'enseignement et tous les paliers du système, mais à des degrés divers. De son fait, les prérequis font défaut chez les élèves, obligeant les enseignants à s'écarter du programme officiel pour ne pas rompre avec les élèves qui ont des lacunes sérieuses au niveau procédural et au niveau cognitif. Ces personnes ressources déclarent que même pour les admis au concours d'entrée en première année secondaire, rares sont ceux qui ont acquis les compétences nécessaires en langue française (compréhension et production orale et écrite...).

Parmi les conséquences de la baisse de niveau des élèves, les personnes ressources évoquent une révision au rabais et en continu du niveau des examens et concours et une concentration des items dans les niveaux inférieurs de la taxonomie de Bloom (restitution, premiers niveaux de la compréhension et de l'application, etc.).

Les chercheurs de l'IPN parlent d'un cercle vicieux où les difficultés en langues se répercutent sur les disciplines véhiculées par celles-ci (notamment les disciplines scientifiques portées par le français) et les difficultés d'acquisition de la terminologie en ces disciplines qui entraînent un appauvrissement du lexique en langues.

Certains font un parallélisme avec ce qu'ils considèrent comme *le cercle vicieux de la faiblesse de niveau* qui affecte l'ensemble du système éducatif, avec un enseignement primaire et secondaire qui charrient des lacunes sérieuses (faibles pré requis langagiers et académiques) qui se répercutent sur le niveau des sortants du supérieur qui, à leur tour, constituent le vivier de recrutement des enseignants du primaire et du secondaire...

2.6. Le point de vue des directeurs régionaux de l'Éducation nationale

Sur la question des conséquences de la baisse de niveau des élèves, les directeurs régionaux de l'éducation nationale rendent compte, chez les élèves, de prérequis ne correspondant pas à ce que proposent les enseignants. Pour eux, en effet, cela se manifeste par de nombreuses lacunes dans toutes les disciplines.

Chapitre 3. Actions à mettre en œuvre pour l'amélioration de la qualité

Ce chapitre est relatif aux propositions faites par les enquêtés en vue de faire évoluer positivement le système éducatif de la Mauritanie.

3.1. Le point de vue des APE

Les principales pistes de remédiation proposées par les APE vont dans plusieurs directions. Elles portent sur le fait que les APE puissent avoir la possibilité de jouer pleinement un rôle dans la sensibilisation des parents sur l'importance du suivi de l'encadrement de leurs enfants scolarisés.

La valorisation et la promotion du métier d'enseignant, ainsi que la reconnaissance du bien-fondé de cet acteur tient, aux yeux des APE, une place de choix dans les actions à mener pour de meilleures performances scolaires. Pour ces derniers, il convient d'intégrer dans la formation initiale des enseignants un module de déontologie dont l'effet doit être suivi par les inspecteurs et l'encadrement administratif et d'améliorer leurs conditions de vie afin de susciter la motivation chez eux.

Pour relever le niveau des élèves, les APE pensent qu'il faut enseigner les disciplines scientifiques à partir de la langue maternelle des apprenants. Promouvoir l'école républicaine égalitaire et abandonner les modes d'éducation sélectifs et sectaires (école privée, école d'excellence), telles sont, entre autres, les suggestions faites par les APE qui ne manquent pas de préciser que l'efficacité de toutes ces propositions reste toutefois subordonnée à l'existence d'une volonté politique réelle en faveur de l'éducation et de l'école républicaine.

3.2. Le point de vue des enseignants

Pour arriver à des résultats conformes aux attentes de l'école, les enseignants font un certain nombre de propositions en lien avec le métier d'enseignant, les dispositifs pédagogiques et les élèves.

A propos de la fonction enseignante, ils souhaitent que le recrutement soit organisé de façon beaucoup plus rigoureuse. De leur avis, la formation initiale des enseignants recrutés doit être bien opérée et la formation continue des enseignants en poste, assurée dans les normes. Le renforcement du suivi et de l'encadrement des enseignants, leur spécialisation, la revalorisation de leur profession aussi bien sur le plan matériel que moral et leur implication dans la définition des stratégies de l'institution scolaire sont, autant d'actions à entreprendre pour de meilleurs rendements.

En ce qui concerne les élèves, les enseignants proposent de résoudre les problèmes de l'état-civil pour faciliter leur accès à l'école. Ils expriment le vœu de voir les élèves récompensés afin de les encourager à persévérer dans les apprentissages. Pour les enseignants, le renforcement des relations Ecoles-parents d'élèves est également bénéfique pour les apprentissages.

S'agissant des dispositifs pédagogiques, les enseignants sollicitent la révision des programmes qui devrait prendre en compte les niveaux réels des élèves, la mise à disposition des supports didactiques, le choix raisonné de la langue d'enseignement et l'annulation de la décision de non redoublement.

Par ailleurs, les questions politiques ne devraient pas interférer dans le système éducatif, comme le laissent entendre les enseignants.

3.3. Le point de vue des inspecteurs et des formateurs de formateurs

Les actions de remédiation indiquées par les inspecteurs portent globalement sur la gestion et l'organisation du système scolaire. Elles font référence à l'amélioration du système de pilotage et de gestion. De manière concrète, les inspecteurs appellent à la révision des lois et règlements relatifs à l'éducation et à leur application rigoureuse. Pour eux, il est également important de gérer de façon rationnelle les ressources humaines à l'échelle centrale, régionale et départementale, de revoir la carte scolaire dans la mesure où, l'on peut trouver deux écoles séparées par moins de 500 m, l'une ayant un effectif important d'élèves et l'autre un effectif réduit.

Comme solution à mettre en œuvre pour le relèvement du niveau de performance des élèves du fondamental, les inspecteurs préconisent qu'il soit exigé des responsables administratifs que leurs enfants fréquentent les écoles publiques afin qu'ils s'impliquent davantage dans leur assainissement et leur développement.

Du point de vue des inspecteurs, il faut appliquer le principe de la sanction et de la récompense, réviser le curriculum et prendre en compte, dans le système éducatif, l'enseignement/formation à distance qui s'est montré nécessaire depuis la survenue de la crise sanitaire liée au coronavirus.

De l'avis des formateurs de formateurs, les conditions pour améliorer la qualité des apprentissages sont d'organiser, de façon rigoureuse, le recrutement des enseignants, d'améliorer leur formation initiale et de renforcer leur suivi et leur encadrement.

A ces actions, il faut joindre, selon les formateurs de formateurs, la revalorisation de la profession enseignante sur le plan matériel et moral, l'adoption d'une langue d'enseignement unique, la révision du statut des prestataires de l'éducation, l'amélioration de la définition et l'application de la carte scolaire.

3.4. Le point de vue des personnes ressources

Se prononçant sur les pistes de remédiation, les personnes ressources prescrivent l'identification sans complaisance des faiblesses du système en vue de trouver les solutions adéquates. A leurs yeux, l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants n'est pas négociable tout comme le fait de faire évoluer positivement le niveau de motivation du personnel enseignant et le renforcement du suivi pédagogique.

Pour les personnes ressources, l'enseignement des disciplines scientifiques en langue maternelle s'impose, de même que la disponibilité des manuels scolaires et des supports didactiques.

3.5. Le point de vue des directeurs régionaux de l'éducation nationale

Dans le souci d'aider l'école à faire face aux défis liés à la baisse de niveau, les directeurs régionaux font des propositions sur les conditions et le contexte d'apprentissage. Sur ce point, ils tiennent à l'amélioration des infrastructures, à la création d'un environnement scolaire favorable à l'apprentissage, à la lutte contre les effectifs pléthoriques et à l'ouverture de cantines scolaires pour booster la scolarisation.

Pour de meilleurs résultats scolaires, les directeurs régionaux font également mention du recrutement d'enseignants bien formés, de la revalorisation du métier d'enseignant par l'amélioration de leurs conditions morales et matérielles. Ils proposent la révision de la réforme de 1999 notamment en ce qui concerne le français et l'amélioration de l'enseignement dans les classes de 1^{ère} et 2^e année du fondamental.

L'application rigoureuse des critères de la carte scolaire, le regroupement des écoles pour avoir des écoles complètes et la mise en œuvre du principe de la sanction et de la récompense sont des actions auxquelles ces acteurs de l'école, qui espèrent plus d'autonomie, attachent un grand prix.

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

1. Conclusions

Au terme de cette étude qui a fait appel à différentes techniques de collecte de données (revue documentaire, enquête de terrain, interviews semi-dirigés et focus groups) et qui a utilisé aussi bien les méthodes qualitatives que quantitatives au niveau de l'analyse et du traitement, il est permis d'affirmer que l'hypothèse de baisse de niveau des élèves mauritaniens au fondamental se trouve vérifiée.

Il en ressort également que l'ensemble des acteurs de l'éducation sont unanimes sur cette baisse des niveaux des élèves de l'enseignement fondamental en Mauritanie. Que ce soit en comparaison avec les résultats scolaires des élèves durant les premières années de l'indépendance, ou par rapport aux compétences de la vie courante (CVC) ou au vu des résultats scolaires des élèves du primaire au niveau sous-régional et international, il s'avère que les élèves mauritaniens ne maîtrisent les compétences basiques, ni en langues, ni en disciplines scientifiques.

Ce constat couvre l'ensemble des disciplines enseignées ; mais s'applique surtout aux langues d'enseignement (arabe et français) et aux mathématiques. Dans ce cadre, on remarque que l'enseignement/apprentissage du français pose problème aussi bien en tant que discipline enseignée qu'en tant que véhicule des matières scientifiques, en particulier les mathématiques.

Plusieurs raisons sont avancées : pénurie d'enseignants (faiblesse du vivier de recrutement, importance des besoins à couvrir...), faible qualification des enseignants en formation initiale, quasi absence de la formation continue, pénurie en manuels scolaires et en matériels didactiques, approche pédagogique peu attrayante, absence de suivi et d'encadrement pédagogique, faible motivation des personnels, etc.

L'étude a révélé aussi l'influence relative de certains facteurs sur les acquis scolaires au fondamental. Il s'agit principalement du statut de l'école (public, privé), de la zone de résidence (milieu rural, périurbain, urbain), du niveau socioéconomique des parents, de l'environnement scolaire...

Malgré un engouement perceptible pour l'apprentissage du français, en particulier dans les écoles privées au niveau des grands centres urbains, on observe que l'accent est mis plutôt sur la réussite aux examens concours au détriment de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire en langue française et dans les matières qu'elle véhicule ; en témoigne le niveau très bas des élèves qui accèdent au secondaire sans avoir les prérequis nécessaires.

Ces résultats devraient interpeler sérieusement les pouvoirs publics mauritaniens, mais aussi les partenaires au développement dont l'OIF.

C'est conscients de cet état de fait que le MENRSE et la CNECS avec l'appui de l'OIF ont initié cette étude en vue d'aider les pouvoirs publics mauritaniens, à mieux élucider les contours de la problématique de la baisse de niveau au fondamental.

Il est utile de souligner qu'elle vient à point nommé, au moment où le MENRS s'engage dans des concertations à différents niveaux pour l'introduction d'une nouvelle réforme du système éducatif mauritanien.

En attendant les conclusions des concertations en cours, les résultats de cette étude et les recommandations qui en découlent pourraient contribuer, nous semble-t-il, à mieux asseoir la réforme envisagée du système éducatif.

2. Recommandations

❖ Au niveau institutionnel

- Veiller au caractère technique des réformes éducatives et à l'implication de tous les acteurs notamment les enseignants de terrain ;
- Impliquer les enseignants dans la définition des stratégies et des plans d'actions du Département ;
- Réviser les lois et règlements relatifs à l'éducation et en assurer l'application rigoureuse ;
- Veiller à la non interférence des questions politiques dans la gestion de l'école ;
- Veiller à assurer la complémentarité entre enseignement public et enseignement privé ;
- Sensibiliser les autorités administratives territoriales et communales pour un meilleur investissement dans l'accomplissement de la mission de l'école ;
- Assurer la révision du statut des prestataires de l'éducation dans une optique d'amélioration de leur formation ;
- Assurer la valorisation et la promotion du métier d'enseignant ;
- Trouver une solution appropriée et consensuelle aux langues d'enseignement ;
- Assurer l'égalité des chances entre tous les élèves indépendamment du sexe, du lieu de résidence, des déficiences physiques et mentales éventuelles et des conditions socioéconomiques des parents ;
- Introduire une année de préparation à l'accès au fondamental.

❖ Au niveau de l'ingénierie pédagogique

- Veiller au respect du temps d'apprentissage pour garantir une couverture optimale des programmes scolaires ;
- Améliorer la formation initiale des enseignants en particulier en langues et en mathématiques ;
- Développer et mettre en œuvre des plans de formation continue pour les enseignants et le personnel d'encadrement et mettre à contribution dans ce domaine la formation à distance qui s'est montrée nécessaire depuis la survenue de la crise sanitaire liée au coronavirus ;
- Assurer le suivi et l'encadrement pédagogique réguliers des enseignants ;
- Instituer une évaluation périodique des enseignants pour mieux orienter les programmes de formation continue ;
- Alléger les programmes scolaires et les adapter au niveau des élèves ;

- Rendre disponibles les manuels scolaires et autres outils didactiques dans toutes les écoles ;
- Promouvoir les activités d'animation socioculturelle et sportives dans les écoles ;
- Créer un environnement favorable à l'apprentissage au sein de la famille et à l'école ;
- Introduire au niveau des formations initiales et continues des modules d'éthique et de déontologie ;
- Reconsidérer les critères d'évaluation et de passage d'un niveau à un autre ;
- Améliorer l'environnement scolaire (tables-bancs, latrine, eau, électricité, etc.) pour favoriser un meilleur apprentissage ;

❖ **Au niveau du pilotage et de la gestion**

- Définir et appliquer des critères objectifs et transparents en matière de carte scolaire ;
- Rendre le métier d'enseignant plus attractif et susciter les vocations pour cette profession ;
- Assurer une meilleure régulation des effectifs scolaires en milieu rural (multigrade) et urbain (effectifs pléthoriques, double flux, double vacation) ;
- Augmenter le nombre de cantines scolaires pour booster la scolarisation et favoriser la rétention ;
- Développer le partenariat école, APE et partenaires de l'éducation ;
- Assurer une meilleure gestion des affectations et des promotions des personnels sur la base de critères objectifs et transparents ;
- Asseoir une gestion axée sur les résultats à tous les échelons du système éducatif ;
- Veiller à l'application du principe de la sanction et de la récompense ;
- Augmenter le montant des budgets alloués aux écoles et simplifier les formalités de leur décaissement.