

République Islamique de Mauritanie

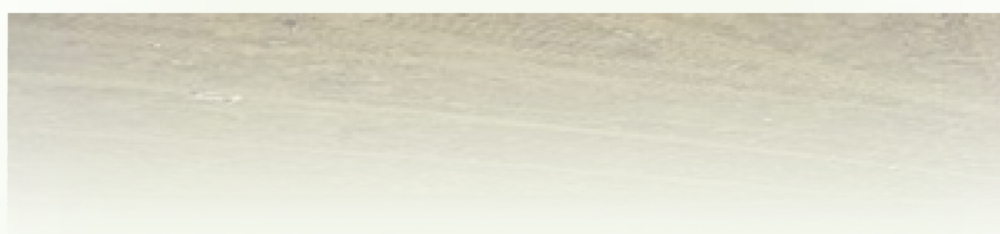


Ministère des Affaires Economiques et du Développement

Ministère de l'Enseignement  
Fondamental

Ministère de l'Enseignement Secondaire  
Et Supérieur

# *Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN)*



*Mars 2010*

## Table des matières

<b>Avant Propos</b> .....	<b>4</b>
<b>Chapitre 1 : Le cadre macro-économique et démographique</b> .....	<b>6</b>
<i>I. Le contexte démographique et socio-économique</i> .....	<i>7</i>
<i>II. Le contexte macroéconomique et des finances publiques</i> .....	<i>9</i>
<i>III. Les dépenses relatives au secteur de l'éducation</i> .....	<i>14</i>
<b>Chapitre 2 : L'analyse globale des scolarisations</b> .....	<b>18</b>
<i>I. L'analyse quantitative des scolarisations</i> .....	<i>19</i>
<i>II. L'offre et la demande d'éducation dans le fondamental</i> .....	<i>28</i>
<b>III. La mise en regard de la couverture scolaire avec les dépenses de l'éducation (Efficience et Espérance de Vie Scolaire)</b> .....	<b>33</b>
<i>IV. Les enfants non scolarisés en Mauritanie</i> .....	<i>33</i>
<b>Chapitre 3 : Les aspects financiers de l'éducation</b> .....	<b>40</b>
<i>I. Structure et évolution du budget exécuté de l'Etat alloué au secteur de l'éducation</i> .....	<i>41</i>
<i>II. Analyse détaillée des dépenses courantes d'éducation de l'année 2008</i> .....	<i>45</i>
<i>III. Les dépenses des ménages pour l'éducation de leurs enfants</i> .....	<i>56</i>
<b>Chapitre 4 : L'efficacité interne et la qualité des services offerts</b> .....	<b>59</b>
<i>I. L'efficacité interne</i> .....	<i>60</i>
<i>II. La qualité des services offerts</i> .....	<i>63</i>
A. Les acquis des élèves du fondamental mesurés à travers le niveau de couverture des Programmes .....	66
B. Les acquis des élèves du secondaire général .....	68
B.2.1. Résultats au BEPC 2008 .....	69
B.2.2. Evolution des résultats au baccalauréat entre 2007 et 2009.....	71
II.2.2.2. Les facteurs qui agissent sur les acquisitions des élèves à l'enseignement fondamental....	71
A. Impact de quelques caractéristiques des élèves et des enseignants .....	71
<b>Annexes du chapitre 4</b> .....	<b>77</b>
<b>Chapitre 5 : L'impact de l'éducation sur le développement social et économique</b> .....	<b>81</b>
<i>I. Les relations entre l'éducation et la sphère économique</i> .....	<i>82</i>
<i>II. L'investissement en capital humain : un impact élevé sur le développement social</i> .....	<i>88</i>

<b>Chapitre 6 : L'équité dans les scolarisations et la distribution des ressources publiques pour l'éducation .....</b>	<b>94</b>
<i>I. Les disparités de scolarisation selon certaines caractéristiques Socio-économiques .....</i>	<i>95</i>
<i>II. Différentiation dans les acquisitions scolaires .....</i>	<i>104</i>
<i>III. La répartition des ressources publiques au sein d'une génération .....</i>	<i>106</i>
<b>Chapitre 7 : Les questions de gestion du système éducatif .....</b>	<b>112</b>
<i>I. La gestion administrative et la répartition des moyens et des personnels aux établissements.....</i>	<i>113</i>
<i>II. Analyse des économies d'échelle dans la production scolaire .....</i>	<i>120</i>
<i>III. La transformation des moyens en résultats au niveau des établissements d'enseignement.....</i>	<i>123</i>
<b>Conclusion.....</b>	<b>127</b>

## Avant Propos

Ce Rapport d'Etat du Système Educatif est la quatrième étude sectorielle après l'une réalisée en 1986, une seconde réalisée en 2000 et une autre en 2006. Il est spécialement pertinent de mentionner l'étude de 2000, car elle avait conclu que si le système avait certes réalisé des progrès quantitatifs très significatifs depuis 1985, il était aussi confronté à des problèmes structurels importants qui ne pourraient qu'handicaper les évolutions ultérieures. Le diagnostic établi alors avait été d'une certaine façon bien accepté; le moment avait d'ailleurs d'autant plus été propice pour l'établissement d'une politique éducative nouvelle que le Gouvernement envisageait alors une réforme majeure de son système, tant dans sa structure que dans sa dimension linguistique avec la perspective d'un système unifié et bilingue, Arabe et Français.

C'est dans ces circonstances qu'a été élaboré par le Gouvernement un plan décennal pour le développement du système, le PNDSE, celui-ci ayant commencé à se mettre en place en 2002. Notons qu'un contexte, par certains aspects, favorable à la mise en place de ce nouveau programme a été l'importance du financement extérieur qui a été mobilisé, tant dans le contexte de l'initiative pour la réduction de la dette que sous forme d'appui projets substantiels de plusieurs partenaires techniques et financiers (dont la Banque Mondiale, La Banque Islamique de Développement et la Banque Africaine de Développement).

Dans ce contexte, ce rapport d'état du système éducatif mauritanien n'est pas simplement une mise à jour des données et des analyses conduites 4 années auparavant, il devient un élément d'évaluation des progrès réalisés et des difficultés rencontrées dans la première phase de mise en application du plan décennal dans une perspective dynamique de pilotage. Il y a par ailleurs deux raisons complémentaires pour lesquelles ce diagnostic va sensiblement au-delà de la mise à jour du rapport antérieur. La première est qu'il a été possible de cibler de façon beaucoup plus pertinente les résultats obtenus par le système en mobilisant des données d'enquêtes récentes telles que l'EPCV et l'ERAM 2008. Celles-ci ont fourni des informations complémentaires aux observations de 2006 sur la distinction des facteurs d'offre et de demande dans l'explication des scolarisations, la prise en compte de la dimension pauvreté dans l'analyse des disparités scolaires, et l'impact de l'éducation dans la sphère socio-économique. La seconde raison qui distingue ce rapport des précédents et le fait qu'il soit le travail d'abord d'une équipe nationale formée à cet effet.

Enfin, ce rapport arrive dans un contexte favorable, à un moment où le système éducatif fait l'objet de questionnement tant sur le plan de sa qualité, de sa pertinence ou de son coût. Ce rapport servira à enrichir les discussions, à alimenter la réflexion et contribuera sans nul doute à répondre à certaines questions à un moment où l'école doit impérativement reconsidérer ses objectifs, ses méthodes et ses moyens pour s'adapter rapidement aux systèmes de production et de travail.

### 1. Remerciements

Ce rapport a été produit sur la période comprise entre les mois de janvier 2009 et de mars 2010 par une équipe Nationale mise en place à cet effet. Les premières étapes de ce travail tant sur le plan de la collecte, de l'analyse des données ont été assurées par cette équipe. Dans un second temps, et dans le souci de garantir à ce travail toute la rigueur scientifique, l'équipe du pôle de Dakar a été sollicitée pour à la fois sa finalisation sur certains aspects mais aussi la vérification de certaines données et sa relecture globale.

L'équipe nationale, coordonnée par Madame Oumou Seleme mint Cheikh, Directrice des Stratégies, de la Planification et de la Coopération du Ministère de l'Education Nationale, était composée de nationaux du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère des Affaires Economiques et du Développement avec l'appui technique et scientifique du Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA).

Le groupe du Ministère de l'Education Nationale était composé de Mesdames :

- ⇒ Fatimetou mint Cheikh,
- ⇒ Betoul mint Mohamed Aïnina

Ainsi que Messieurs :

- ⇒ Ahmed Ba Abderrahamne
- ⇒ Ahmed Ould Haddad
- ⇒ Djibi Thiam
- ⇒ Elhadj Ould Rabani
- ⇒ Horma Ould Hamoud
- ⇒ Mohamed Abderrahmane Ould Mohamed Danabja
- ⇒ Mohamed Salem Ould T'feïl
- ⇒ Mohamed Vall Ould Ahmedou

Le groupe du Ministère des Affaires Economiques et du Développement comprenait pour sa part Monsieur Mohamed Mahmoud Ould Chrif M'hamed, Directeur des Projets Education-Formation;

Le groupe du Pôle de Dakar comprenait messieurs:

- Jean-Pierre Jarousse - Coordonnateur du Pôle de Dakar, Conseiller scientifique et pédagogique
- Guillaume Husson - Analyste des politiques éducatives
- Jean-Luc Yaméogo - Analyste des politiques éducatives

Nos remerciements particuliers vont aussi à l'équipe de la Banque Mondiale, la contribution principale a été assurée par Monsieur Cherif Diallo, Chargé des Opérations au Bureau de la Banque Mondiale à Nouakchott, Monsieur Hamoud Abdel Wedoud Kamil, Spécialiste Principal en Education.

Nos remerciements vont également à l'UNICEF dont la contribution à travers Monsieur Nicolas Reuge, chargé du Programme Education a été d'un grand apport.

# Chapitre 1 : Le cadre macro-économique et démographique

- *La population mauritanienne a presque doublé en moins d'un quart de siècle. Elle offre deux caractéristiques fondamentales : i) une majorité de résidents en zones rurales dispersés sur un immense territoire; et ii) une structure jeune qui pèse sur le système éducatif.*
- *D'autres caractéristiques sont à considérer dans une éventuelle redéfinition de politique éducative : i) une urbanisation croissante ; ii) un taux d'analphabétisme des populations de plus de 10 ans de 35,6% , selon l'enquête ERAM de 2007, avec des disparités en termes de genre et de résidence ; et iii) un niveau de pauvreté en recul pour les populations urbaines mais en stagnation pour les ruraux.*
- *Le cadre macroéconomique a été relativement favorable ces treize dernières années. Le PIB a été multiplié par 5,7 alors que le coefficient multiplicateur de la population est 2,4. Cependant les ressources (fiscales et non fiscales) de l'Etat rapporté au PIB sont passées de 19,7% du PIB en 1995 à 25,6% en 2008. En plus de ces recettes, le pays a bénéficié de ressources supplémentaires sous forme de prêts et dons, variant ces dernières années, entre 1,8% et 2,9% du PIB.*
- *Les dépenses courantes d'éducation sont en augmentation (18,4% des dépenses courantes de l'Etat (hors dette) en 2008). Les dépenses d'éducation par rapport à la population 6-15 ans ont évolué positivement ces dernières années. Les dépenses totales du secteur en pourcentage du PIB sont passées de 4,2% à 4,5% entre 1995 et 2008. L'augmentation est nettement perceptible ces deux dernières années du fait de la fin de la première phase du PNDSE qui a bénéficié de l'apport l'extérieur qui reste toutefois inférieur à la moyenne de la sous-région. Le niveau de pression fiscale et la priorité accordée au secteur de l'éducation dans les arbitrages budgétaires ont conduit à ce que les dépenses publiques d'éducation atteignent 4,5% du PIB ; cette proportion est relativement élevée, comparée aux 3,8% observés dans les pays les plus performants pour atteindre la scolarisation primaire universelle.*

L'école est aujourd'hui en Mauritanie, le sujet d'un débat idéologique par excellence. Ce débat s'articule uniquement autour de la qualité et laisse complètement de côté le contexte économique et démographique national qui constitue les caractéristiques temporelles et spatiales dans lesquelles il s'inscrit. Spatiales parce que les dimensions culturelle, sociale et économique agissent comme des facteurs exogènes à l'école mais qu'il faut prendre en compte dans la définition de la politique éducative ; temporelles, car cette politique éducative s'exerce dans le temps avec la mise à disposition de moyens financiers pour l'accroissement du capital humain.

Il convient donc de présenter la politique éducative selon ces aspects en tenant compte des contraintes économique et démographique du pays. En effet, sur le plan économique, la Mauritanie se situe comme tous les pays en développement dans un contexte de ressources limitées devant répondre aux besoins du secteur, tout en tenant compte également des besoins des autres secteurs (santé, etc.). D'un point de vue démographique, la pression sur l'école est importante et le restera encore pour un certain temps. Parallèlement, sur le plan social, la formation du capital humain et son accroissement sont indispensables pour répondre aux réalités économiques du pays et aux exigences du marché de l'emploi.

## ***I. Le contexte démographique et socio-économique***

### **I.1. Une population jeune qui pèse sur le système éducatif**

Dans le contexte mauritanien, la pression démographique va s'accroître au cours des prochaines années avec comme conséquence immédiate une augmentation significative de la population d'âge scolaire durant cette période. Ceci constituera un défi supplémentaire dans l'atteinte des objectifs de scolarisation, en particulier ceux du millénaire, et demandera la mobilisation d'importantes ressources additionnelles, à la fois pour améliorer significativement les taux actuels de scolarisation (scolarisation des enfants qui ne le sont pas encore et scolarisation pour répondre aux demandes nouvelles dues à la croissance démographique<sup>1</sup> et les conditions d'enseignement dans le système.

La croissance de la population a été très forte ces trente dernières années. Le nombre d'habitants, en 2008, est estimé à 3 162 306, contre 1 338 830 en 1977. Entre ces deux périodes, la population a plus que doublé. Les projections faites sur la base du recensement de 2000 de l'ONS estiment que la population atteindra 3 813 957 en 2015 soit un accroissement annuel moyen de 2,7% entre 2008 et 2015.

Tableau I.1 : La population globale de la Mauritanie, 1977-2000

	Recensement de 1977	Recensement de 1988	Recensement de 2000
Population globale du pays	1 338 830	1 864 236	2 508 159
Taux de croissance intercensitaire		2,9 %	2,4 %
% Population urbaine	22,7	30,2	38,1

Source : Office National de la Statistique

<sup>1</sup> La population mauritanienne est très jeune et le niveau moyen de fécondité du pays se situe en moyenne à 4,45 enfants par femme en 2009 (<http://www.statistiques-mondiales.com/>)

<sup>2</sup> Selon le Recensement de 1977

La structure par âge montre la part importante qu'occupent les moins de 15 ans. Bien qu'en légère diminution, ce taux est passé de 43,5% en 2000 à 42,3% en 2008 et se stabilisera à 40% en 2015. Face à cette proportion d'enfants en âge de scolarisation, la Mauritanie se doit de répondre à l'objectif de la scolarisation primaire universelle. Les enfants scolarisables à l'enseignement fondamental (6-11 ans) représentent 16,4% de la population totale en 2008 et cette part est estimée à 15,5% à l'horizon 2015. L'universalisation de l'enseignement fondamental induit une forte demande à l'entrée du secondaire. La part des enfants scolarisables à l'enseignement secondaire (12-18 ans) représente 15,8% de la population totale en 2008 et passera à 16,5% en 2015.

## **I.2. Quelques indicateurs démographiques et socio-économiques de la population : les défis à relever pour le système éducatif sont encore importants**

### **I.2.1. Une urbanisation croissante de la population**

La Mauritanie a connu une urbanisation considérable ces trente dernières années. Entre 1977 et 2000, le pourcentage de la population urbaine est passé de 22,7 % à 38,1%. En 2008, elle est estimée à 50,7% et atteindra 60% en 2015. Le recensement de 1988 indiquait que 21,1% des mauritaniens vivaient à Nouakchott, la capitale administrative. Cette proportion représente 26,8% en 2008 et atteindra 27,7% d'ici 2015.

Dans la mesure où on sait que la scolarisation est dans tous les pays plus difficile en milieu rural qu'urbain (tant pour des raisons tenant à la facilité d'organiser des services éducatifs en milieu urbain du côté de l'offre scolaire, qu'à une plus faible demande de scolarisation dans les milieux traditionnels et notamment ruraux), la répartition géographique des populations, même si cette population s'est fortement urbanisée ces dernières années (le poids du milieu rural est encore fort), a évidemment des incidences manifestes sur les difficultés potentielles de scolarisation dans un pays comme la Mauritanie.

### **I.2.2. L'analphabétisme**

La récente Enquête de Référence sur l'Alphabétisation en Mauritanie révèle que le taux d'analphabétisme des populations de plus de 10 ans est de 35,6% en 2007. Mais ce taux au niveau national cache des disparités en termes de genre et de lieu de résidence. En effet, le taux d'analphabétisme est de 29,2% pour les hommes et de 41,4% pour les femmes, de 22,0% pour les populations urbaines et de 44,2% pour les populations rurales.

### **I.2.3. Le taux d'activité de la population**

Sur la base de l'EPCV 2008, on estime la part des personnes en âge d'activité (15 à 65 ans) à 52,4% de la population du pays en 2008, contre 54,9% en 2004. Cette enquête révèle une importante disparité selon le milieu de résidence. En effet, il est de 58,1% en zone urbaine contre 47,8% en zone rurale. Les disparités s'observent aussi en termes de genre ; chez les hommes, le taux d'activité est de 74,6% et seulement à 34,4% pour les femmes.

### **I.2.4. La pauvreté en recul pour les populations urbaines mais en stagnation pour les ruraux**

La pauvreté en Mauritanie est encore très importante même si la tendance observée au cours de cette décennie montre un léger recul. En effet, l'EPCV 2008 montre que 42,0% de la population vit en dessous du seuil de pauvreté, estimé à 129 600 UM en 2008. Ce taux était de 51,0% en 2000 et de 46,7% en 2004 soit un recul significatif de la pauvreté sur la période. Toutefois, l'analyse par milieu géographique montre une baisse de la pauvreté en zone urbaine mais une stagnation de celle-ci en



zone rurale : 20,8% des urbains vivent en dessous du seuil de pauvreté en 2008 contre 28,9% en 2004 ; alors qu'en milieu rural ce taux est de 59,4% en 2008 contre 59% en 2004.

## ***II. Le contexte macroéconomique et des finances publiques***

L'analyse de l'évolution des agrégats macro économiques que sont le Produit Intérieur Brut et la capacité de l'Etat à prélever une part de cette richesse pour le fonctionnement des services publics est primordiale pour identifier les possibilités de mobilisation additionnelles de ressources pour les services publics en général et pour le secteur de l'éducation en particulier.

### **II.1. Le revenu réel par habitant s'améliore très peu du fait d'une croissance démographique relativement soutenue**

Si entre 1995 et 2008, le PIB de la Mauritanie en prix courants a connu une augmentation considérable avec un facteur multiplicatif de 5,7, passant de 158,4 milliards d'UM en 1995 à 906,7 milliards d'UM en 2008 correspondant ainsi à un accroissement annuel moyen de 14,4%, la croissance réelle, qui tient compte de l'évolution des prix, a été nettement plus modeste. En effet, en valeur monétaire constante de 2008, le taux moyen de croissance réelle du PIB a été de 3,9%, faisant ainsi passer le PIB, en valeur constante de 2008, de 551,4 milliards d'UM en 1995 à 906,7 milliards d'UM en 2008.

Par ailleurs, même si le niveau de richesse par habitant s'est amélioré entre 1995 et 2008, sa progression reste moindre que celle du PIB compte tenu de la croissance démographique relativement soutenue que connaît le pays. En valeur constante de 2008, le taux de croissance moyen annuel réel du PIB par habitant entre 1995 et 2008 a été de 1,3 %, le PIB par habitant à prix constants de 2008 est ainsi passé de 241 485 UM en 1995 à 286 724 UM en 2008.

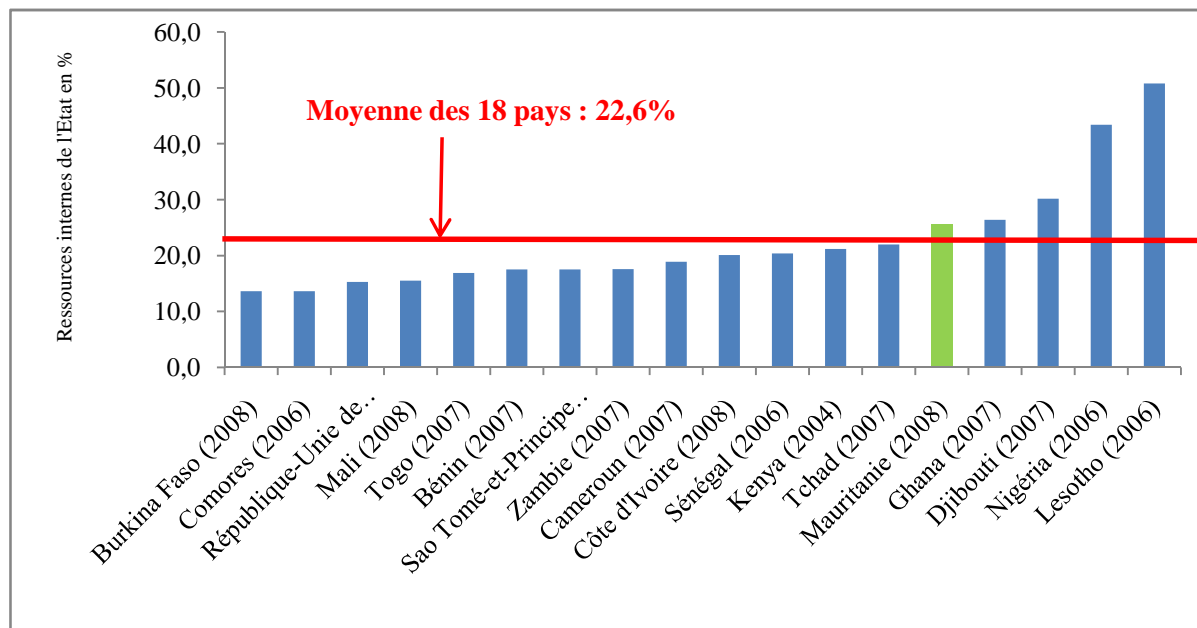
Tableau I.2 : Evolution du produit intérieur brut (PIB) et du PIB/habitant, 1995-2008

Années	1995	1996	1998	2000	2002	2004	2005	2006	2007	2008
Produit Intérieur Brut (milliards UM)										
Aux prix courants	158,4	175,0	213,6	258,2	303,4	402,5	493,3	725,0	734,2	906,7
Déflateur du PIB base 100 en 2008	3,5	3,3	2,7	2,4	2,1	1,8	1,5	1,2	1,2	1,0
Aux prix constants (UM année 2008)	551,4	583,5	575,5	625,2	650,4	722,3	761,6	848,8	857,5	906,7
Taux de croissance réel du PIB	-	5,8	2,8	1,9	1,1	5,2	5,4	11,4	1,0	5,7
Population (milliers)	2 283,5	2 350,9	2 489,2	2 508,2	2 662,4	2 823,0	2 905,7	2 989,8	3 075,2	3 162,3
PIB par habitant (UM)										
Aux prix courants	69 385	74 443	85 805	102 962	113 943	142 586	169 772	242 493	238 736	286 724
Aux prix constants (UM année 2008)	241 485	248 213	231 186	249 276	244 273	255 863	262 118	283 902	278 837	286 724

*Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, Office National de la Statistique, et calcul des auteurs*

## II.2. Une augmentation des ressources de l'Etat...

Graphique I.1 : Comparaison internationale des ressources internes de l'Etat en % du PIB pour des pays ayant un PIB/habitant compris entre 500 et 1500 dollars US



Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement et Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

La part de la richesse nationale prélevée par l'Etat (taux de pression fiscale et non fiscale) a connu une évolution positive sur la période. Après avoir connu une hausse importante (en passant de 19,7 % du PIB en 1995 à 31,3 % du PIB en 2005), elle a connu depuis 2005 une légère diminution et se situe en 2008 à 25,6 % du PIB. A titre comparatif, en Afrique, les pays comparables à la Mauritanie d'un point de vue de leur richesse nationale (c'est-à-dire les pays ayant un PIB/habitant légèrement inférieur et légèrement supérieur à la Mauritanie, la Mauritanie ayant un PIB/habitant estimé à 1090 dollars US), les ressources internes de l'Etat varient de 13,6% du PIB au Burkina Faso à 50,8% du PIB au Lesotho. La moyenne des 18 pays concernés est de 22,9% du PIB ce qui indique que la Mauritanie se situe au dessus de cette moyenne.

L'augmentation du PIB sur la période et l'augmentation de la part prélevée sur celui-ci font que les ressources de l'Etat ont augmenté : i) en valeur nominale celles-ci sont passées de 33,9 milliards d'UM en 1995 à 258,5 milliards d'UM en 2008 ; ii) en valeurs constantes de 2008, les ressources internes sont passées de 108,4 milliards d'UM en 1995 à 232,2 milliards d'UM en 2008, soit plus d'un doublement en termes réels sur la période considérée.

Tableau I.3 : Evolution des ressources de l'Etat, 1995-2008

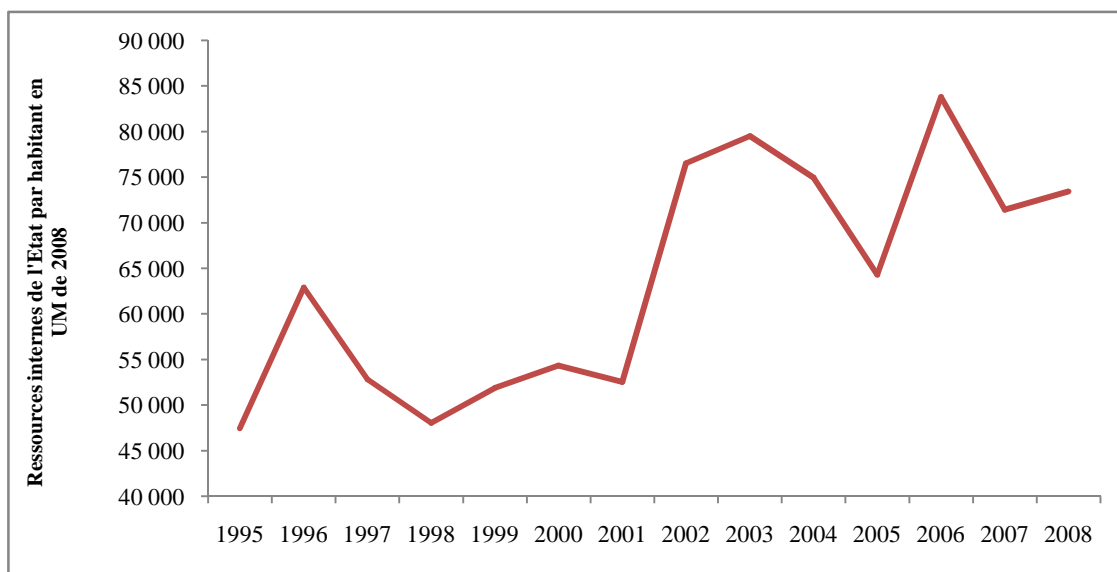
Années	1995	1996	1998	2000	2002	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Ressources de l'Etat (milliards UM)</b>	<b>33,9</b>	<b>45,8</b>	<b>46,7</b>	<b>62,1</b>	<b>104,0</b>	<b>127,4</b>	<b>131,3</b>	<b>466,4</b>	<b>204,3</b>	<b>258,5</b>
En % du PIB	21,4	26,2	21,9	24,1	34,3	31,7	26,6	64,3	27,8	28,5
En valeurs constantes de 2008	118,1	152,7	125,9	150,4	222,9	228,7	202,7	546,1	238,7	258,5
<b>Ressources internes</b>	<b>31,1</b>	<b>44,3</b>	<b>44,4</b>	<b>56,3</b>	<b>95,0</b>	<b>117,9</b>	<b>121,0</b>	<b>214,0</b>	<b>188,0</b>	<b>232,2</b>
En % du PIB	19,7	25,3	20,8	21,8	31,3	29,3	24,5	29,5	25,6	25,6
En valeurs constantes de 2008	108,4	147,8	119,5	136,3	203,7	211,6	186,8	250,5	219,6	232,2
Par hbt, valeurs constantes de 2008	47 456	62 879	48 024	54 337	76 523	74 958	64 293	83 786	71 417	73 424
<b>Ressources extérieures</b>	<b>2,8</b>	<b>1,5</b>	<b>2,4</b>	<b>5,8</b>	<b>8,9</b>	<b>9,5</b>	<b>10,3</b>	<b>252,5</b>	<b>16,3</b>	<b>26,3</b>
En % du PIB	1,8	0,8	1,1	2,3	2,9	2,4	2,1	34,8	2,2	2,9
En valeurs constantes de 2008	9,7	4,8	6,4	14,1	19,1	17,1	15,9	295,6*	19,0	26,3

Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, et calcul des auteurs

\* Les ressources extérieures de 295,6 milliards d'UM pour 2006 comprennent 240,9 milliards d'UM qui proviennent de l'initiative de réduction de la dette multilatérale (IRDM) et qui couvrent le déficit budgétaire de la Mauritanie sur plusieurs années

La progression reste toutefois plus modeste, lorsqu'elle est rapportée à la population totale du pays comme le montre le graphique I.2. Les ressources internes de l'Etat par habitant, en valeurs constantes de 2008, sont passées de 47 455 UM en 1995 à 73 424 UM en 2008 soit un facteur multiplicatif d'environ 1,5. Il faut noter qu'elles ont connu une évolution en « dents de scie » entre 2003 et 2008 avec un pic à 83 786 UM par habitant en 2006.

Graphique I.2 : Evolution des ressources internes de l'Etat par habitant en UM (en valeurs constantes de 2008), 1995-2008



Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, et calcul des auteurs

Le tableau I.3 permet aussi de voir que l'Etat a, au cours de la période considérée, bénéficié d'un apport substantiel de ressources sous forme de dons, tant pour le financement du déficit budgétaire que pour le financement de projets d'investissement spécifiques (même si la distinction entre les deux types de dépenses n'est pas toujours très tranchée). Ces apports ont globalement augmenté entre 1995 et 2008. Mais entre les deux dates de référence, ils ont été caractérisés par une relative volatilité, ils ont représenté, au plus bas, 0,5% du PIB en 1997 et, au plus haut, 34,8% du PIB en 2006 dans un contexte politique particulier marqué par une transition démocratique soutenue par l'extérieur.

### II.3. ... ainsi que des dépenses de l'Etat

Les dépenses de l'Etat, et en particulier les dépenses courantes hors dette, ont connu une augmentation sur la période considérée. Les dépenses courantes hors dette représentaient 54 et 56% des dépenses publiques totales entre 1995 et 2004 puis 67,7% en 2005 pour atteindre 71,3% en 2006. En 2008, elles représentent 64,8% des dépenses totales de l'Etat. Quant aux intérêts de la dette, leur part en proportion des dépenses courantes, a connu une diminution progressive en passant de 15,3% en 1995 à 8,3% en 2008. Les dépenses d'investissement (en capital) connaissent, elles, une diminution de leur poids dans les dépenses publiques totales depuis 2004. En 2008, elles représentent 35,2% des dépenses totales de l'Etat contre 44,4% en 1995 et 43,7% en 2004.

Au total, le contexte général des finances publiques durant les dernières années a été marqué par une augmentation sensible des ressources de l'Etat et des dépenses publiques et une légère amélioration du revenu par habitant. Le tableau I.5 fait un récapitulatif de ces évolutions et améliorations de façon plus détaillées notamment en distinguant les ressources nationales fiscales, non fiscales et pétrolières.

Tableau I.4 : Evolution des dépenses de l'Etat, 1995-2008

Années	1995	1996	1998	2000	2002	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Dépenses de l'Etat (en milliards UM)</b>	<b>44,5</b>	<b>48,7</b>	<b>55,1</b>	<b>78,9</b>	<b>109,1</b>	<b>146,0</b>	<b>163,3</b>	<b>202,6</b>	<b>217,9</b>	<b>280,3</b>
Dépenses Courantes	29,2	31,8	37,5	52,5	66,7	94,5	126,7	157,9	159,4	198,0
Intérêts de la dette	4,5	4,9	6,6	7,8	7,7	11,9	16,2	13,5	13,5	16,5
Dépenses courantes hors dette	24,7	26,9	30,9	44,8	59,0	82,5	110,6	144,4	146,0	181,6
Dépenses en capital	15,3	16,9	17,6	26,4	42,4	51,5	36,6	44,6	58,5	82,2
Financement intérieur	1,7	2,4	4,2	9,4	19,1	23,2	21,4	23,9	29,9	31,0
Financement extérieur	13,6	14,5	13,3	17,0	23,3	28,3	15,2	20,7	28,6	51,2
% Dép courantes hors dette /dép totales	55,5	55,3	56,1	56,7	54,1	56,5	67,7	71,3	67,0	64,8
<b>Besoin de financement</b>	<b>10,6</b>	<b>2,9</b>	<b>8,4</b>	<b>16,8</b>	<b>5,2</b>	<b>18,6</b>	<b>32,0</b>	<b>-263,9</b>	<b>13,6</b>	<b>21,7</b>
En % du PIB	6,7	1,6	3,9	6,5	1,7	4,6	6,5	-36,4	1,8	2,4

Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, Ministère des Finances, RESEN 1998, et calcul des auteurs

Tableau I.5 : Récapitulatif de l'évolution du PIB, des recettes et des dépenses budgétaires de l'Etat 1995-2008

Années	Population	Produit Intérieur Brut				Recettes budgétaires de l'Etat (Millions d'UM)						Dépenses budgétaires de l'Etat, exécution (millions d'UM)				
		Courant	Constant 2008	Courant /tête	Constant/tête	Recettes Totales	Nationales				Dons Extérieurs au secteur public	Courantes	En Capital			Total
		Millions d'UM	Millions d'UM	UM	UM		Recettes fiscales	Recettes non fiscales	Recettes Pétrolières	Recettes en capital et comptes spéciaux			Intérieures (Budget d'investissement/ Fonds de contrepartie)	Extérieures (prêts projets et dons en capital)	Total	
1995	2 283 533	158 443	551 438	69 385	241 485	33 933	24 419	5 288		1 430	2 796	29 216	1 735	13 558	15 293	44 509
1996	2 350 910	175 008	583 526	74 443	248 213	45 785	27 510	15 697		1 127	1 451	31 790	2 369	14 494	16 863	48 653
1997	2 419 086	190 293	559 924	78 663	231 461	44 480	27 374	15 267		793	1 046	35 925	3 824	9 123	12 947	48 872
1998	2 489 240	213 590	575 478	85 805	231 186	46 729	28 610	14 908		851	2 360	37 527	4 227	13 341	17 568	55 095
1999	2 446 906	235 849	613 865	96 387	250 874	51 459	35 240	11 704		1 801	2 714	42 014	3 731	17 095	20 826	62 840
2000	2 508 159	258 245	625 223	102 962	249 276	62 121	37 968	17 477		847	5 829	52 547	9 440	16 960	26 400	78 947
2001	2 584 422	280 688	643 307	108 608	248 917	66 959	38 260	19 883		1 112	7 704	58 855	26 931	22 103	49 034	107 889
2002	2 662 448	303 368	650 364	113 943	244 273	103 952	42 849	51 505		681	8 917	66 711	19 066	23 335	42 401	109 112
2003	2 742 011	352 519	686 746	128 562	250 454	123 161	45 398	51 308		15 221	11 234	100 108	23 030	29 147	52 177	152 285
2004	2 823 036	402 525	722 310	142 586	255 863	127 433	59 048	55 059		3 818	9 508	94 456	23 249	28 283	51 532	145 988
2005	2 905 706	493 308	761 639	169 772	262 118	131 312	76 000,0	45 000		0	10 312	126 710	21 400	15 200	36 600	163 310
2006	2 989 783	725000	848 806	242 493	283 902	466 442	97 085,6	45 777	60 500	10 600	252 479	157 919	23 911	20 737	44 648	202 567
2007	3 075 238	734 171	857 489	238 736	278 837	204 332	106 880,6	52 154	19 905	9 100	16 292	159 449	29 856	28 600	58 456	217 904
2008	3 162 306	906 708	906 708	286 724	286 724	258 525	132 973	63 166	22 950	13 100	26 336	198 034	31 038	51 200	82 238	280 271

Source : RESEN 2006, Ministère des Affaires Economiques et du Développement, ONS.

### III. Les dépenses relatives au secteur de l'éducation

#### III.1. Des dépenses publiques courantes d'éducation: en progression entre 1995 et 2002, qui stagnent entre 2002 et 2005, et qui croissent de nouveau à partir de 2006.

Les dépenses courantes publiques pour le secteur de l'éducation ont progressé entre 1995 et 2002, passant, en monnaie constante de 2008, de 16 921 millions d'UM en 1995 à 22 096 millions d'UM en 2002, puis sont restées quasi constantes entre 2002 et 2005 avant de croître de nouveau de façon significative à partir de 2006 puisqu'elles passent, en monnaie constante de 2008, de 24 682 millions d'UM en 2006 à 33 322 millions d'UM en 2008.

Cette augmentation des dépenses courantes d'éducation si elle doit permettre d'assurer une meilleure qualité des services éducatifs offerts, doit également répondre à la croissance naturelle de la population jeune du pays, et donc des effectifs à scolariser. Le calcul de l'indicateur des dépenses courantes par enfant de 6 à 15 ans permet, dans une large mesure, d'estimer l'évolution de la priorité du pays pour son système éducatif, en tenant compte de la pression démographique.

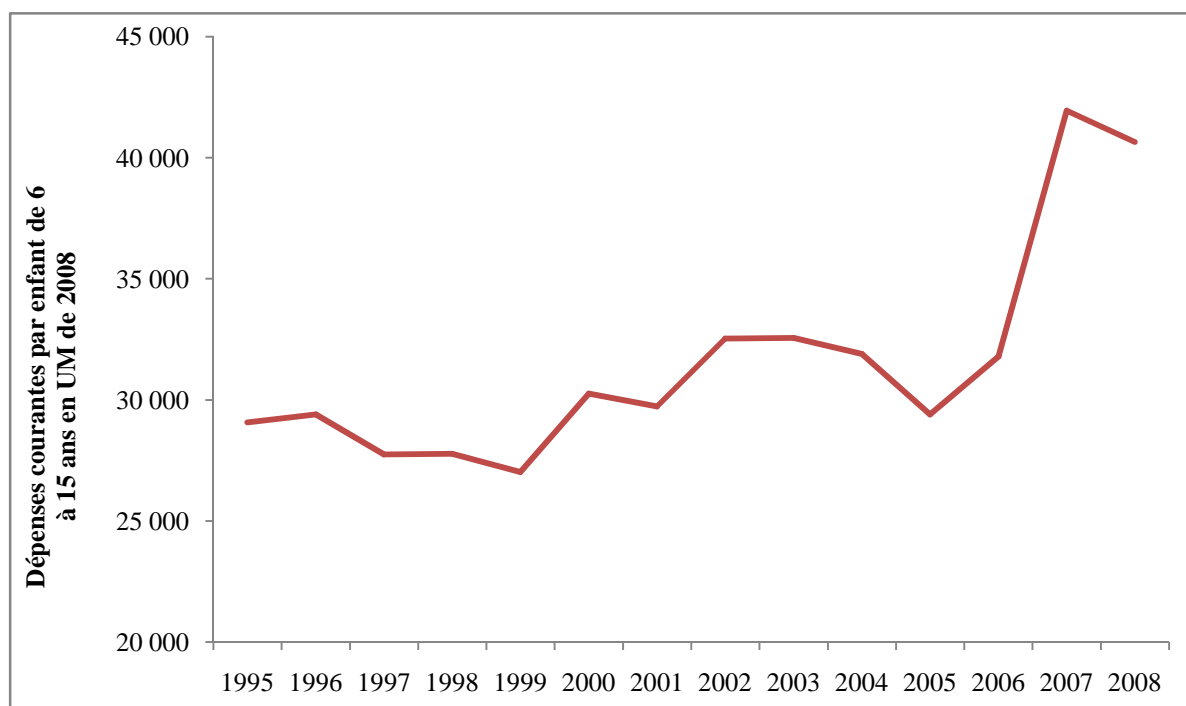
Tableau I.6 : Evolution des dépenses d'éducation, 1995-2008

Années	1995	1998	2000	2002	2004	2005	2006	2007	2008
Dépenses courantes									
Aux prix courants (millions UM)	4 862	6 380	8 060	10 307	12 759	14 358	21 082	28 674	33 321
Aux prix constants (millions UM de 2008)	16 921	17 190	19 514	22 096	22 895	22 168	24 682	33 490	33 321
par enfant de 6 à 15 ans au prix constant (UM de 2008)	29 074	27 778	30 269	32 531	31 904	29 399	31 791	41 953	40 651
Dépenses d'investissement									
Aux prix courants (millions UM)	1 757	1 938	1 814	3 543	3 451	5 400	8 308	6 460	7 862
Aux prix constants (millions UM année 2008)	6 115	5 222	4 392	7 596	6 193	8 337	9 727	7 545	7 862
% dépenses d'investissement sur financement extérieur	85,4	89,4	94,3	64,5	53,6	77,2	78,3	69,0	70,7
Dépenses totales (financement national et extérieur)									
Aux prix courants (millions UM)	6 619	8 318	9 874	13 850	16 210	19 758	29 390	35 134	41 184
Aux prix constants (millions UM année 2008)	23 036	22 411	23 905	29 692	29 088	30 506	34 408	41 035	41 184
Dépenses totales sur ressources nationales									
Aux prix courants (millions UM)	5 117	6 586	8 164	11 566	14 359	15 482	22 831	30 677	35 625
Aux prix constants (millions UM année 2008)	17 809	17 745	19 765	24 795	25 766	23 903	26 729	35 829	35 625
% financement extérieur pour les dépenses totales	22,7	20,8	17,3	16,5	11,4	21,6	22,3	12,7	13,5
Financement extérieur dans les dépenses d'éducation en % PIB	0,9	0,8	0,7	0,8	0,5	0,9	0,9	0,6	0,6
Dépenses courantes Education en % des dépenses courantes hors dette de l'Etat	19,7	20,6	18,0	17,5	15,5	13,0	14,6	19,6	18,4
Dépenses courantes Education en % des recettes internes de l'Etat	15,6	14,4	14,3	10,8	10,8	11,9	9,9	15,2	14,4
Dépenses courantes Education en % du PIB	3,1	3,0	3,1	3,4	3,2	2,9	2,9	3,9	3,7
Dépenses totales d'éducation (financement national et extérieur) en % PIB	4,2	3,9	3,8	4,6	4,0	4,0	4,1	4,8	4,5
Dépenses nationales Totales d'Education en % PIB	3,2	3,1	3,2	3,8	3,6	3,1	3,1	4,2	3,9

Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, Ministère des Finances, et calcul des auteurs

Les dépenses courantes par enfant de 6 à 15 ans, en monnaie constante de 2008, ont stagné entre 1995 et 2006 (entre 29 000 et 32 000 UM) avant d'augmenter significativement à partir de 2007 pour dépasser 40 000 UM.

Graphique I.3 : Evolution de la dépense courante réelle d'éducation par enfant de 6 à 15 ans (UM de 2008), 1995-2008

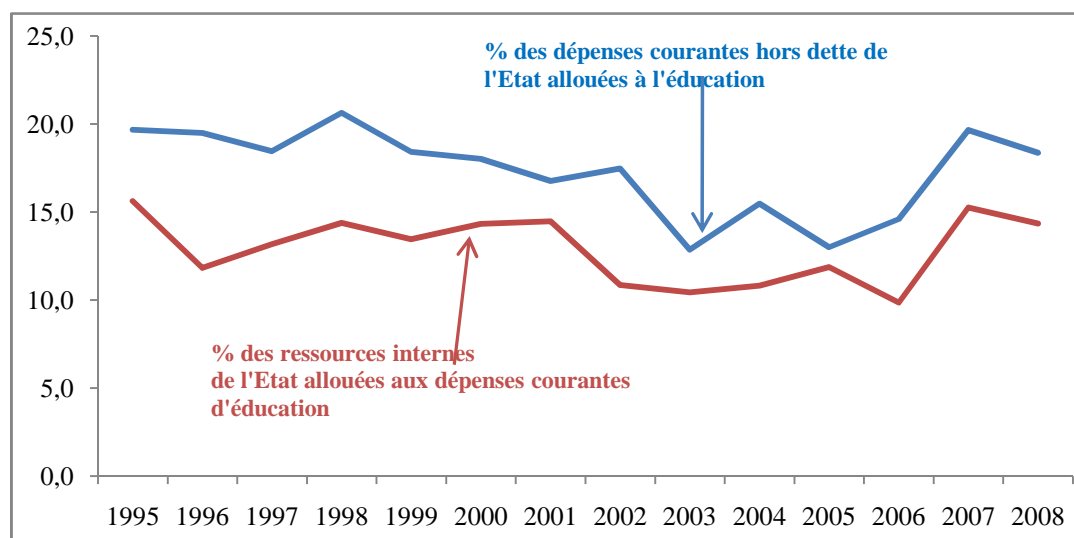


Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, Ministère des Finances, Office National de la Statistique, et calcul des auteurs

### III.2. Une reprise de la priorité affichée par l'Etat dans l'allocation budgétaire pour le secteur de l'éducation depuis 2007

On peut distinguer deux périodes dans l'évolution de l'allocation des dépenses courantes pour le secteur de l'éducation entre 1995 et 2008. Tout d'abord, alors que les dépenses courantes d'éducation dans les ressources nationales de l'Etat représentaient 15,6% en 1995, cette part est tombée à 9,9% en 2006. La part des dépenses courantes hors dette de l'Etat allouée à l'éducation durant cette même période (1995-2006) est passée de 19,7% en 1995 à 14,6% en 2006. C'est à compter de 2007, que l'on constate une augmentation de la part des ressources allouées au secteur de l'éducation pour atteindre à peu près le niveau de 1995 (15,2% en 2007 et 14,4% en 2008). Durant ces deux dernières années (2007 et 2008), la part des dépenses courantes hors dette de l'Etat allouée à l'éducation a été de 19,6% en 2007 et de 18,4% en 2008.

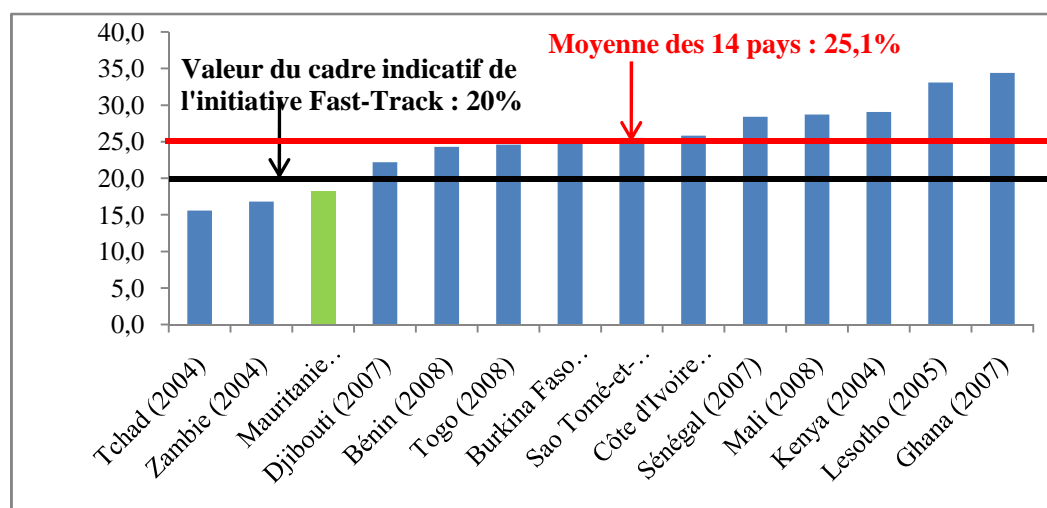
Graphique I.4 : Evolution des dépenses courantes d'éducation en % des dépenses courantes hors dette de l'Etat et des recettes internes de l'Etat 1995-2008



Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, Ministère des Finances, et calcul des auteurs

Même si une priorité pour le secteur de l'éducation semble être affichée par l'Etat mauritanien notamment avec une nette reprise des dépenses pour le secteur depuis 2007, l'allocation du budget de l'Etat sur dépenses courantes pour le secteur de l'éducation est encore trop faible au regard i) de la moyenne africaine, ii) des pays africains ayant un niveau de richesse comparable à la Mauritanie et iii) du cadre indicatif de l'initiative Fast-Track (1). La part moyenne des dépenses courantes hors dette de l'Etat allouées à l'éducation en Afrique s'établit à environ 21% et celle des pays comparateurs à la Mauritanie à environ 25%. Le graphique I.5 qui suit présente cette comparaison.

Graphique I.5 : Comparaison internationale de la part des dépenses courantes hors dette de l'Etat allouée à l'éducation pour des pays ayant un PIB/habitant compris entre 500 et 1500 dollars US



Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, Ministère des Finances, Pole de Dakar (UNESCO/BREDA), et calcul des auteurs

<sup>1</sup> Le cadre indicatif de l'initiative Fast-Track préconise que l'Etat alloue 20% des dépenses courantes hors dette de l'Etat à son secteur de l'éducation



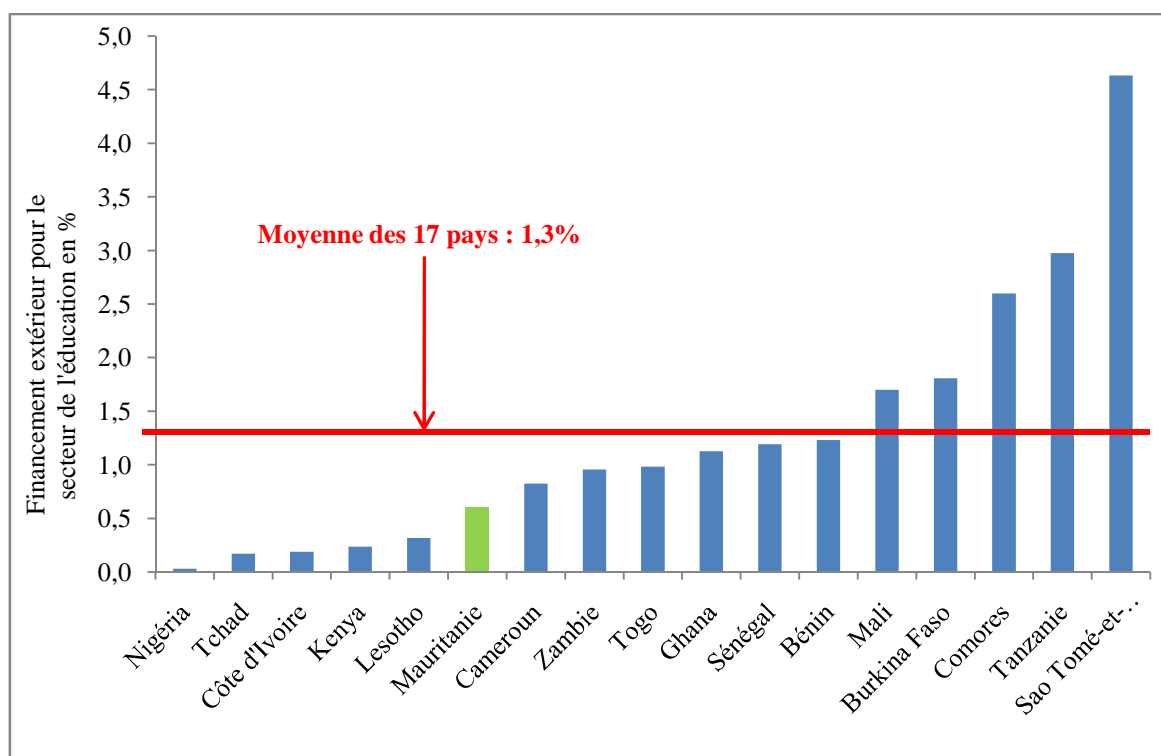
### III.3. Un financement extérieur pour l'éducation plus faible que de nombreux pays de la sous-région

Le financement extérieur pour les dépenses d'investissement du secteur de l'éducation qui était, en monnaie constante de 2008, de 5 227 millions d'UM en 1995 a diminué à 3 322 millions d'UM en 2004 avant de doubler et de passer à 6 602 millions d'UM en 2005 puis à 7 679 millions d'UM en 2006. En 2008, ce financement extérieur représente 5 550 millions d'UM.

On constate qu'en 2008, le financement extérieur représente 13,5 % des dépenses totales pour le secteur de l'éducation et 0,6% du PIB alors qu'il représentait 22,7% des dépenses totales et 0,9% du PIB en 1995. La dépendance de la Mauritanie vis-à-vis de l'aide extérieure pour son secteur de l'éducation apparaît donc relativement faible. Le graphique I.6 qui suit, présente la position de la Mauritanie vis-à-vis de l'aide extérieure par rapport à d'autres pays africains à niveau de richesse comparable.

Le financement extérieur dans les dépenses d'éducation varie de 0,03% du PIB (Nigéria) à 4,6% du PIB (Sao Tomé et Príncipe) pour les pays comparateurs. Le financement extérieur dans les dépenses d'éducation de la Mauritanie représente 0,6% du PIB en 2008, valeur très inférieure à la moyenne des pays africains ayant un PIB/habitant compris entre 500 et 1500 dollars US (1,3% du PIB).

Graphique I.6 : Comparaison du financement extérieur dans les dépenses d'éducation en % du PIB pour des pays ayant un PIB/habitant compris entre 500 et 1500 dollars US, année 2008 ou proche



Source : Ministère des Affaires Economiques et du Développement, Ministère des Finances, Pole de Dakar (UNESCO/BREDA), et calcul des auteurs

## Chapitre 2 : L'analyse globale des scolarisations

- *La couverture scolaire s'est beaucoup améliorée au cours de la dernière décennie. Entre 1998 et 2007, la croissance moyenne annuelle des effectifs scolarisés a été de l'ordre de 4% dans le fondamental 5% dans le secondaire général et 3% au supérieur cette croissance s'est atténuée (sauf pour le supérieur) entre 2004/05 et 2007/08 passant à 2% dans le fondamental 1% dans le secondaire général et à 8% au supérieur.*
- *Cependant l'accès en 1ère année du fondamental (calculé à partir des données d'enquêtes ménages) n'est pas encore universel et les abandons en cours de cycle demeurent importants à beaucoup de niveaux d'enseignement. En 2008, selon les DA, ce taux d'accès est de 106% et le taux d'achèvement n'est que de 59%. Le pays est encore loin des objectifs de l'EPT.*
- *Les abandons précoces s'expliquent autant par des facteurs de demande que d'offre scolaire. 73,4% des élèves du fondamental ont un établissement scolaire à moins de 30 mn de leur domicile et environ 25% des élèves inscrits en 1AF l'étaient dans un établissement qui ne leur a pas offert la continuité éducative en 2007/08.*

L'objectif visé, dans ce chapitre, est de rendre compte des scolarisations en Mauritanie selon deux aspects : i) mesurer la distance parcourue par rapport aux années passées et ii) évaluer les réalisations du Programme National de Développement du Système Educatif (PNDSE, 2001-2010). L'intérêt d'un tel exercice est d'identifier les situations problématiques, de répondre aux préoccupations des décideurs et de comparer la valeur actuelle à la valeur de référence du PNDSE, en d'autres termes de mesurer le chemin qui reste à parcourir pour atteindre les objectifs que le pays s'est fixé.

Ce chapitre propose tout d'abord une description de la structure des scolarisations par niveau éducatif et retrace son évolution au cours des dix dernières années. Il approche les scolarisations sous un angle global à travers l'analyse des effectifs et leur distribution entre le privé et le public :

- i) Sous un angle comparatif avec la population scolarisable à travers l'estimation des taux de scolarisation ;
- ii) Dans la perspective plus détaillée des profils de scolarisation qui donnent une image plus précise et plus utile des flux d'élèves au sein du système éducatif.

Dans un deuxième temps, ce chapitre aborde la question du poids relatif des facteurs d'offre et de demande dans l'explication de la couverture scolaire du système éducatif du pays.

Dans un troisième temps, il procède à la mise en regard de la couverture scolaire avec les dépenses publiques de l'éducation afin de comparer la situation de la Mauritanie avec d'autres pays de la sous-région.

Enfin, ce chapitre s'intéresse aux enfants non-scolarisés en y consacrant une section complète.

## ***I. L'analyse quantitative des scolarisations***

La structure du système éducatif mauritanien se décompose comme suit :

- le préscolaire, d'une durée théorique de trois ans (population théorique 3 – 5 ans) ;
- l'enseignement fondamental, d'une durée de six ans (population théorique 6-11 ans) ;
- l'enseignement secondaire général d'une durée de sept années (population théorique 12-18ans) qui comportent deux cycles :
  - ⇒ le 1er cycle, d'une durée de 4 années (réforme de 1999) correspondant au collège (population théorique 12-15ans) ;
  - ⇒ le 2nd cycle (réforme de 1999), qui correspond au lycée, d'une durée de trois ans (population théorique 16-18ans) ;
- l'enseignement technique et professionnel, dont la durée oscille entre 6 mois et 3 ans ;
- l'enseignement supérieur dont la durée d'étude varie de 2 à 7 ans.

## I.1. L'analyse des effectifs scolarisés aux différents niveaux du système

### I.1.1. Les effectifs globaux

Le tableau I.1, présente l'évolution des effectifs par niveau d'études entre 1999 et 2008.

Tableau II.1 : Evolution des effectifs par niveau d'études, 1999-2008

Année	Préscolaire	Fondamental	Secondaire			FTP	Supérieur							
			Cycle 1	Cycle 2	Total		FLSH	FSJE	Fmedic	FST	ISERI	ENS	Etranger*	Total
1998-99		346 222	37 449	22 620	60 069	1 682	2 895	6 450		819		195	2 440	480 954
1999-00		355 822	41 253	23 389	64 642		2 998	5 696		890		264	2 510	497 578
2000-01		360 677	45 644	29 098	74 742	1 916	2 682	4 991		912		388	2 079	523 236
2001-02	12 056	375 695	46 994	29 843	76 837	1 893	2 239	4 615		911		300	1 850	553 341
2002-03	12 418	394 400	49 139	32 139	81 278	1 820	2 207	5 252		952		388	1 752	581 855
2003-04	12 790	434 181	51 307	34 336	85 643	1 902	2 408	5 159		974	530	391	2 012	631 734
2004-05	13 174	443 258	55 993	37 254	93 247	4 853	2 275	5 424		1000	465	329	2 568	659 840
2005-06	13 569	465 887	56 023	41 742	97 765	3 270	2 496	6 346		994	496	316	2 605	691 509
2006-07	13 976	483 776	54 085	44 978	99 063	3 764	3 085	7 362		1058	1337	289	3 028	714 801
2007-08	14 730	473 688	65 896	30 997	96 893	4 983	3 367	7 065	161	1162	1760	310	2 303	702 317

Source: DSPC/MEN, INAP-FTP/SEFPET, DGESRS/MEN

- Etudiants boursiers uniquement

L'information concernant l'enseignement préscolaire est loin d'être exhaustive. Ce cycle est dispensé par des écoles coraniques, des mahadras et par des jardins d'enfants. Le dispositif d'enseignement préscolaire, recensé, se compose de 27 jardins d'enfants publics, 194 jardins d'enfants privés et 147 garderies communautaires en 2008. Ce dispositif se caractérise par sa concentration en milieu urbain, notamment à Nouakchott et à Nouadhibou. Les effectifs sont estimés à 14 730 élèves en 2008 contre 12 056 en 2002.

Au niveau de l'enseignement fondamental, l'évolution des effectifs s'est caractérisée :

- entre 1998 et 2004, par un rythme de croissance assez soutenu puisque les effectifs d'élèves ont augmenté de 28 %, passant de 346 222 élèves en 1998-99 à 443 258 élèves en 2003-04. Globalement, le taux moyen annuel d'accroissement sur cette période est estimé à 4%.
- entre 2004-05 et 2006-07, les effectifs sont passés de 443 258 à 483 776, soit un accroissement annuel moyen de 4,5%.
- Enfin, concernant l'année scolaire 2007-2008, on observe une diminution des effectifs par rapport à 2006-2007. En effet, l'effectif est passé de 483 776 en 2006-2007 à 473 688, soit une régression de 2,1 points de pourcentages.

Les effectifs du secondaire général ont aussi évolué rapidement entre 1998-99 et 2003-04 avec un taux d'accroissement annuel moyen de 7,4%. Sur la période allant de 2004-05 à 2007-08, le taux d'accroissement annuel moyen n'a été que de 1,3%. En termes d'effectifs, on est passé de 93 247 élèves en 2004/05 à 99 063 en 2006/07, et cet effectif a baissé à 96 893 en 2007-2008 soit une décroissance de 2,2%.

Si on observe l'accroissement des effectifs par cycle entre 1999 et 2008, l'analyse montre que le taux d'accroissement annuel moyen du 1er cycle a été plus important que celui du 2nd cycle, respectivement 6,5 et 3,6 %. Le taux d'accroissement relativement élevé des effectifs du 1er cycle au cours de cette période, est probablement dû à la fois à l'accroissement relativement rapide des effectifs du fondamental entre 1998 et 2007, et à une forte transition entre les deux ordres d'enseignement.

Il est important de souligner que l'arrivée de la première cohorte de la réforme de 1999 en 4ème année du secondaire 1er cycle (2007-2008) a augmenté les effectifs du 1er cycle puisque ce cycle est passé de 3 à 4 années. Dans le même temps, le 2nd cycle a connu une régression des effectifs du fait des sortants du cycle (bacheliers et autres) et de l'absence de nouveaux entrants (soit seulement 2 années en 2007-08 contre 3 normalement pour ce cycle d'enseignement).

La formation technique et professionnelle (FTP) a également connu une progression quantitative très importante sur les dernières années. En effet, les effectifs sont passés de 1 916 en 2000-01 à 4 983 en 2007-08, soit un accroissement annuel moyen de 15% sur la période.

Les données disponibles montrent, globalement, que l'enseignement supérieur en Mauritanie a connu une forte croissance à compter de 2004. En effet, entre 1999 et 2004, les effectifs ont diminué passant de 12 799 étudiants en 1999 à 11 474 en 2004, soit une baisse de 10 % sur la période. Entre 2004 et 2008, les effectifs sont passés de 11 474 à 16 128 soit un accroissement relativement important de 7% par an. Les étudiants boursiers à l'étranger représentaient 19 % des effectifs des étudiants du supérieur en 1998-99 contre 18% en 2003-04. En 2007-2008, cette proportion n'est plus que de 16%.

La filière des sciences juridiques et économiques, ajoutée à la faculté de lettres et sciences humaines et à l'ISERI, forment l'essentiel des effectifs du supérieur en Mauritanie (76% en 2008).

### **I.1.2. La distinction entre l'enseignement public et privé**

La part des élèves qui fréquentent les écoles privées prend de plus en plus d'importance en Mauritanie. On note depuis 2005 une progression régulière des effectifs (tableau II.2) de cet ordre d'enseignement. Ces performances sont, dans une certaine mesure, imputables aux efforts consentis dans le cadre du PNDSE. Les effectifs ont certes beaucoup évolué et la disparité « public/privé » est encore très accentuée par le fait que le privé s'est beaucoup plus développé dans la capitale qu'ailleurs, ce qui souligne des déséquilibres au niveau des régions.

Tableau II.2 : Evolution des effectifs aux différents niveaux d'études selon le secteur, 1999-2008

Niveau/année/statut		1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Pré-scolaire	Ensemble				12 056	12 418	12 790	13 174	13 564	13 976	14 730
	Public				2 645	2 724	2 792	2 848	2 891	2 920	2 948
	Privé				9 411	9 693	10 033	10 414	10 830	11 285	11 782
	% Privé					78,1	78,4	79,0	79,8	80,7	81,8
Fondamental	Ensemble	346 222	355 822	360 677	375 695	394 400	434 181	443 258	465 887	483 776	473 688
	Public	346 222	345 855	349 224	363 304	376 854	403 745	407 864	431 805	439 290	427 804
	Privé	6 496	9 967	11 453	12 391	17 546	30 436	35 394	34 082	44 486	45 884
	% Privé	1,9	2,8	3,2	3,3	4,4	7,0	8,0	7,3	9,2	9,7
1er cycle Secondaire Général	Ensemble	37 449	41 253	45 644	46 994	49 139	51 307	55 993	55 530	69 535	65 896
	Public		41 165	42 795	43 796	44 770	47 123	50 008	47 568	57 166	51 984
	Privé		88	2 849	3 198	4 369	4 184	5 985	7 962	12 369	13 912
	% Privé		0,2	6,2	6,8	8,9	8,2	10,7	14,3	17,8	21,1
2nd Cycle Secondaire Général	Ensemble	22 620	23 389	29 098	29 843	32 139	34 336	37 254	41 564	29 528	30 997
	Public		23 316	24 783	26 316	29 067	29 514	31 060	32 927	21 588	22 914
	Privé		73	4 315	3 527	3 072	4 822	6 194	8 637	7 940	8 083
	% Privé		0,3	14,8	11,8	9,6	14,0	16,6	20,8	26,9	26,1
Technique et professionnel	Ensemble	1 682		1 916	1 893	1 820	1 902	4 853	3 270	3 744	4 983
	Public	1 682		1 916	1 893	1 820	1 902	4 853	3 270	2 764	3 983
	Privé									980	1 000
	% Privé									26,2	20,1
Supérieur	Ensemble	12 912		11 112	10 023	10 844	11 885	11 596	12 757	15 179	14 699
	Public	12 912		11 112	10 023	10 844	11 885	11 596	12 757	14 822	14 368
	Privé									357	331
	% Privé									2,4	2,3

Source: DSPC/MEN, INAP-FTP/SEFPET, DGESRS/MEN

Dans l'enseignement fondamental, la part du privé ne représentait que 2% des effectifs en 1998-99. Cette part n'a cessé de croître pour atteindre 7% en 2003-04 (soit un accroissement annuel moyen de 3% sur la période) et se situe à 10% en 2007-08, soit un accroissement annuel moyen entre 2004 et 2008 de l'ordre de 8%. Ainsi, les effectifs du privé ont cru nettement plus vite que les effectifs du public entre 1998-99 et 2007-08.

Dans le secondaire, la part du privé dans le 1er cycle a augmenté depuis 1998-99 pour se situer à 8,2 % en 2003-2004. Entre 2000-01 et 2003-04, cette part a connu un taux d'accroissement moyen de 13,7 % annuellement. Entre 2004-2005 et 2007-2008, l'accroissement annuel moyen est passé à 32,5% ce qui fait que les effectifs ont triplé au cours de cette période. Au niveau du 2nd cycle secondaire, la part du privé était de 14 % en 2003-2004 ; elle est passée à plus de 35% en 2007-08.

Au niveau de la FTP, le nombre total d'élèves scolarisés dans les établissements d'enseignement technique et professionnel est passé de 1902 en 2003-04 à 4983 en 2007-2008. Le nombre de scolarisés dans les structures publiques entre 2004-05 et 2007-08 a plus ou moins stagné, voire diminué, alors que les effectifs du privé ont significativement augmenté. Une conséquence est que les établissements privés, qui étaient presque inexistantes à ce niveau d'enseignement (filiale longue ou

courte) jusqu'en 2004-2005 ont vu leur poids augmenter puisqu'en 2007-08, 20,1 % des élèves y sont scolarisés.

Au niveau de l'enseignement supérieur, la part des effectifs du privé est relativement faible puisqu'elle ne représente que 2,3% des effectifs totaux.

## I.2. La mise en regard avec les populations scolarisables (1)

L'analyse de l'évolution de la couverture scolaire (TBS, nombre d'étudiants pour 100 000 habitants) sur plusieurs années permet de mesurer l'effort accompli pour scolariser les élèves. Le tableau II.3 présente l'évolution de ces indicateurs en Mauritanie sur la période allant de 1998-99 à 2007-08.

Tableau II.3 : Evolution des taux bruts de scolarisation (en %) aux différents niveaux, 1990-2008

	1998-99	1999-00	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
Fondamental	87,3	88,1	87,6	89,1	91,4	98,3	98,0	100,6	102,0	97,6
1er cycle sec	22,2	24,0	25,9	25,9	26,2	26,3	27,7	26,6	32,4	22,9
2nd cycle sec	14,3	14,4	16,8	16,8	17,5	18,1	19,1	20,7	14,3	24,1
Secondaire			21,8	21,8	22,4	22,9	24,3	24,6	24,4	23,3
Supérieur*	541	510	445	388	400	403	411	469	559	524

Source : DSPC/MEN

\* Etudiants pour 100 000 habitants

L'évolution du TBS au niveau du fondamental au cours de la période 1998-99 à 2007-08, montre de réels progrès en termes de scolarisation. Il passe de 87% en 1998-99 à 98% en 2007-08. Après une stagnation relative entre 1998-99 et 2002-03, on constate une reprise entre 2002-03 et 2006-07. En 2007-2008, on note une légère baisse du TBS qui se situe alors à 98%. Cela signifie que l'effectif scolarisé représente 98% de la population en âge de l'être. Au niveau du secondaire, on observe une progression relativement lente du TBS puisque celui-ci est passé de 21,8% en 2000-01 à 23,3% en 2007-08. Au supérieur, si le nombre d'étudiants pour 100 000 habitants étaient de 541 en 1999, celui-ci a diminué progressivement pour atteindre 388 en 2002 avant de croître à nouveau jusqu'en 2008 pour atteindre 524.

Si on compare la couverture scolaire de la Mauritanie pour chaque niveau d'enseignement avec des pays à niveau de revenu comparable (tableau II.4), on constate que le TBS de l'enseignement fondamental est plutôt proche de la moyenne qui se situe à 94,4%. La couverture du préscolaire en Mauritanie est plus faible (5,2%). Concernant l'enseignement secondaire, le 1er cycle présente également la couverture scolaire la plus faible comparativement aux autres pays alors que celle du 2nd cycle se situe à un niveau supérieur à la moyenne des pays comparateurs (21%).

<sup>1</sup> Il y a lieu de rappeler que, pour le calcul du TBS, nous avons considéré la décomposition de la structure du système selon la nouvelle réforme

Tableau II.4 : Analyse comparative internationale de la couverture scolaire par niveaux d'enseignement, année 2008 ou proche

	TBS préscolaire	TBS primaire	TBS SG1	TBS SG2	Nombre d'étudiants du supérieur pour 100 000 hbs
Bénin	4,5	107,0	53,1	18,2	790
Burkina Faso	2,1	72,2	23,6	8,4	291
Cameroun	21,0	115,4	34,8	23,5	839
Côte d'Ivoire	3,1	80,7	35,6	18,1	798
Ghana	67,5	101,8	74,3	28,4	623
Mali	3,1	80,0	46,8	14,8	406
Mauritanie	5,2	97,6	22,9	24,1	524
Djibouti		93,9	73,1	47,3	433
Sénégal	10,6	83,5	37,9	15,4	767
Togo	4,2	112,1	57,9	21,2	638
Moyenne	13,5	94,4	46,7	21,0	611

Source : Pôle de Dakar, MEN/DSPC

L'enseignement supérieur quand à lui avec 524 étudiants pour 100 000 habitants, présente une couverture en dessous de la moyenne des pays cités qui se situe à 611.

Bien que la moyenne de ces pays ne constitue pas en soi une norme sur laquelle il serait souhaitable pour la Mauritanie de s'ajuster, l'existence éventuelle d'une différence substantielle entre la situation d'un pays et la situation moyenne sur un aspect particulier signale qu'il serait intéressant d'explorer cet aspect de façon plus approfondie en référence aux éventuelles spécificités du contexte national.

### I.3. La couverture effective : profils de scolarisation et de rétention

Les profils de scolarisation et de rétention permettent de mieux appréhender le parcours scolaire des élèves en mesurant le niveau d'accès à chaque classe et le degré de rétention en cours et entre les cycles<sup>1</sup>.

#### I.3.1. Evolution du profil transversal entre 2004-05 et 2007-08<sup>2</sup>

Les taux d'accès transversaux présentés dans le graphique ci-dessous indiquent qu'en 2007-08, le système éducatif a une capacité d'accueil en 1AF supérieure au nombre d'enfants théoriquement en âge d'entrer dans cette classe (taux d'accès en 1AF de 106%)<sup>3</sup>. Toutefois, seuls 59 enfants sur 100 ont accès à la 6AF, ce qui signifie que 41% des enfants n'atteignent pas la fin du fondamental et ont donc très peu de chances d'acquérir les connaissances nécessaires pour être et rester alphabétisés pendant leur vie adulte (cf. chapitre 4).

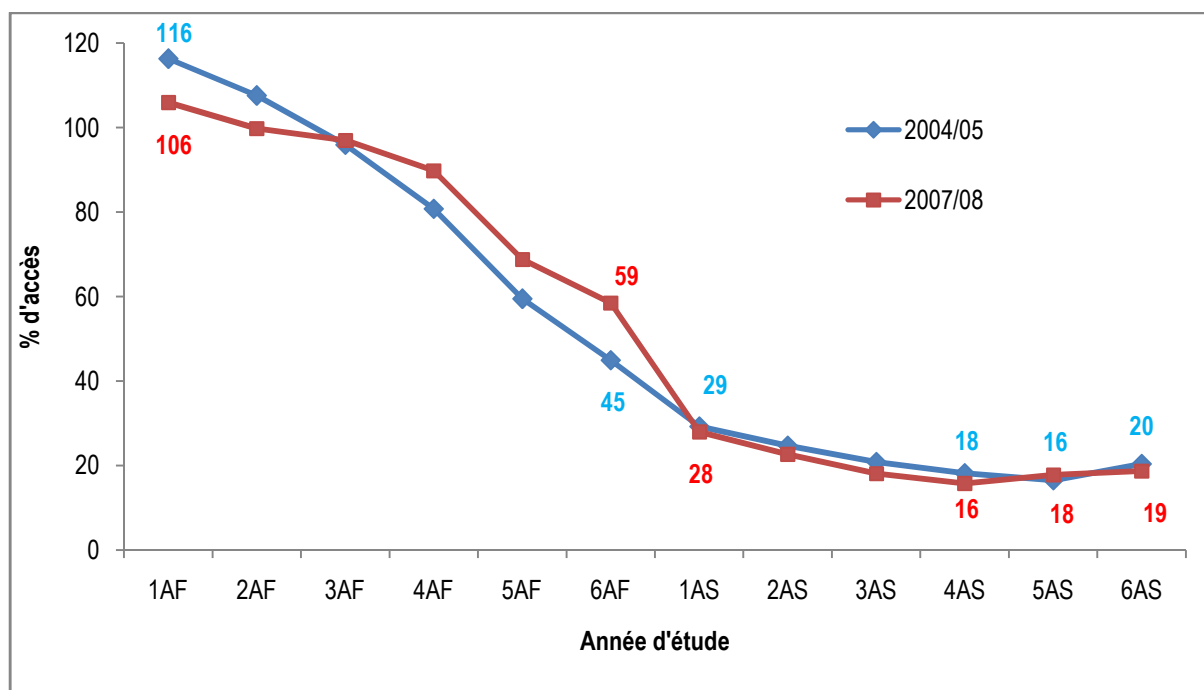
<sup>1</sup> La méthode utilisée ici pour estimer un profil de scolarisation est la méthode transversale. Celle-ci identifie les taux d'accès dans chacune des classes du système à la date d'observation en rapportant le nombre des élèves non redoublants au nombre des enfants ayant l'âge théorique de fréquentation de la classe. Si on se situe dans le présent, elle donne une photographie instantanée du système.

<sup>2</sup> Le profil transversal de scolarisation 2007-08 a été estimé en prenant les effectifs par année d'étude issus des données administratives et les redoublants issus de l'enquête ménage EPCV 2008 (cf. encadré II.1)

<sup>3</sup> Ce chiffre supérieur à 100% indique que des enfants d'autres cohortes, soit en avance soit en retard, sont entrés en première année d'études cette année-là. Un taux d'accès supérieur à 100% ne signifie donc pas pour autant que tous



Graphique II.1 : Evolution du profil de scolarisation transversal entre 2005 et 2008



Source : calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN et de l'EPCV 2008

Si d'importants progrès ont certes été réalisés depuis 1997-98 en termes d'accès et d'achèvement du fondamental en 1997<sup>1</sup>, le taux d'accès en 1AF ne valait que 92% et le taux d'achèvement 41%), les abandons en cours de cycle demeurent un obstacle important pour la réalisation de l'universalisation de l'enseignement fondamental.

Au secondaire général, les deux courbes à peu près similaires indiquent qu'il n'y a pas eu de progrès significatifs depuis 2004-05 dans la scolarisation pour ce cycle d'enseignement.

<sup>1</sup> les enfants accèdent à l'école car les nouveaux élèves en 1AF peuvent avoir un âge différent (souvent supérieur) à l'âge officiel d'entrée (6 ans). La probabilité d'accéder un jour à l'école est estimée à 88% (en intégrant l'enseignement originel) selon les analyses menées sur l'EPCV 2008 et le MICS 2007 (cf. encadre II.2)

## Encadré II.1

L'utilisation des données administratives (DA) du Ministère de l'éducation nationale et des projections démographiques de l'ONS aboutit à l'estimation du taux d'accès en première année du fondamental de 119%. Le fait que beaucoup d'enfants font leur première entrée à l'école à l'âge de 7 ans (environ un tiers) ou plus tard peut expliquer que le taux brut d'admission excède la valeur de 100%. Cependant, il est avéré qu'en Mauritanie l'instauration de la promotion automatique au cours des 3 premières années du fondamental a entraîné de la part des directeurs d'école une sous déclaration et souvent même une non déclaration des redoublants pour les classes correspondantes. Cette sous déclaration a pour effet de surestimer le nombre de nouveaux entrants et par voie de conséquence de surestimer les taux d'accès. Toute chose qui amène à penser que le taux brut d'accès en première année se situe en deçà de la valeur de 119%. Pour pallier ce problème, la proportion de redoublants par niveau a été estimée à partir des enquêtes MICS 2007 et EPCV 2008. Ces proportions ont ensuite été appliquées aux effectifs des DA pour le calcul des taux d'accès par niveaux. Les tableaux ci-après donnent une comparaison des proportions de redoublants et des profils obtenus selon les trois méthodes.

Proportion de redoublants (en %) selon les trois sources

	1AF	2AF	3AF	4AF	5AF	6AF	1AS	2AS	3AS	4AS	5AS	6AS
% Red. DA	0,3	0,5	0,7	3,1	4,2	5,7	8,5	9,5	10,5	3,9	7,6	28,7
% Red. MICS	18,3	8,1	7,6	8,2	7,4	8,9	8,9	6,0	5,4	3,7	13,1	34,9
% Red. EPCV	9,5	5,7	7,4	8,1	9,2	12,6	5,1	6,1	4,6	3,2	10,0	28,0

Profil de scolarisation selon les trois méthodes

	1AF	2AF	3AF	4AF	5AF	6AF	1AS	2AS	3AS	4AS	5AS	6AS
Profil 1 (red. DA)	119,0	116,7	105,2	93,4	70,9	62,4	31,6	22,8	17,9	14,8	12,5	14,9
Profil 2 (red. MICS)	95,5	97,3	96,8	89,7	70,2	61,0	26,8	22,6	18,0	15,6	17,2	16,9
Profil 3 (Red. EPCV)	105,9	99,8	97,0	89,8	68,8	58,5	27,9	22,6	18,1	15,7	17,8	18,7

Les proportions de redoublants estimées sur la base de l'EPCV 2008 semblent plus proches de la réalité. En effet, les estimations du MICS 2007 donnent une proportion de 18% de redoublants en 1<sup>ère</sup> année de l'enseignement fondamental, chiffre très élevé surtout lorsque l'on tient compte de la promotion obligatoire instaurée pour les trois premières années du fondamental. De plus, un tel chiffre est incohérent avec une proportion de redoublants de 9% en sixième année. La proportion de redoublants est souvent plus élevée en dernière année du fondamental que partout ailleurs dans le cycle notamment du fait de l'examen de fin de cycle (et c'est le cas en Mauritanie). A partir de la première année du secondaire les estimations ne sont plus très différentes d'une source à l'autre.

Le profil 3 obtenu en appliquant les taux de redoublement de l'EPCV a donc été retenu. Le taux d'accès en première année du fondamental est ainsi estimé à 106% et le taux d'achèvement du fondamental à 58,5%. Le taux de redoublement global est estimé à 7,9% pour le fondamental, à 4,9% pour le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire et 21,2% pour le second cycle. Concernant le redoublement dans l'Enseignement fondamental, le taux est passé à 7,8% en 2008, selon l'EPCV 2008, contre 2,4% selon les DA, ce qui représente un écart de 5,4 points de pourcentage.

Tableau II.5 : Admission et achèvement au fondamental pour quelques pays africains ayant un niveau

économique comparable (PIB/habitant compris en 500 et 1500 \$US), année 2008 ou proche

	Bénin	Burkina Faso	Cameroun	Côte d'Ivoire	Djibouti	Ghana	Mali	Mauritanie	Sénégal	Togo	Moyenne
TBA	146,7	88,5	109,7	80,1	90,4	110,5	79,4	<b>105,9</b>	99,2	107,5	<b>101,8</b>
TAP	62,1	36,2	71,5	51,5	83,3	79,2	54,0	<b>58,5</b>	56,3	66,1	<b>61,9</b>

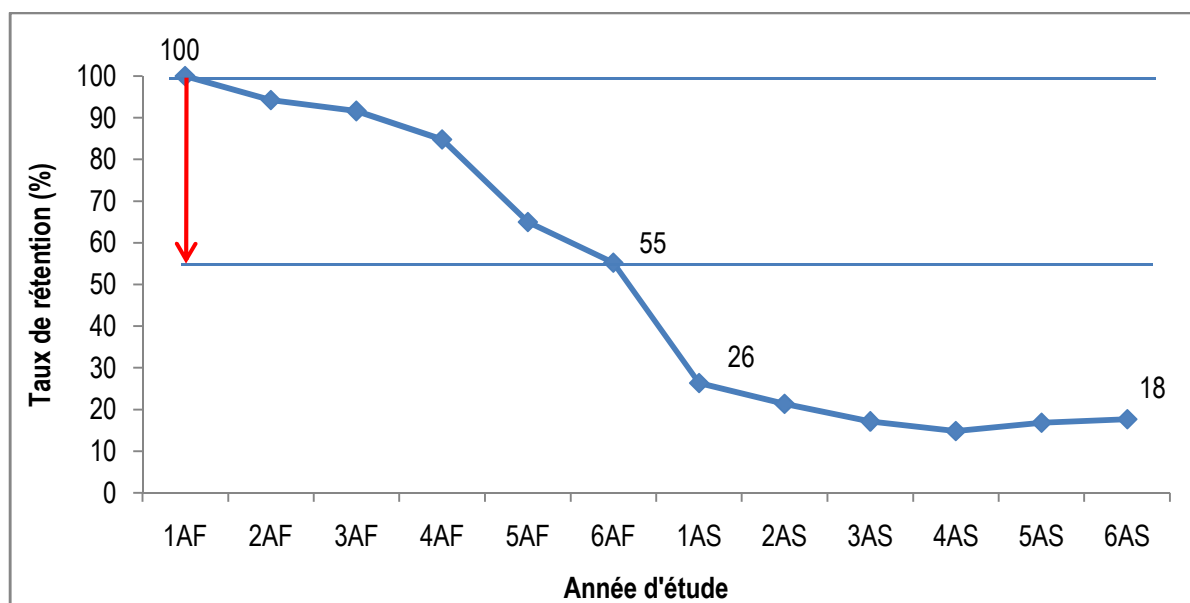
Source : Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

Comparativement aux pays africains ayant des PIB/habitant proches, la Mauritanie présente un taux d'accès en première année du fondamental assez élevé. Cependant le taux d'achèvement du cycle est à un niveau inférieur à la moyenne qui se situe à 61,9%. La Mauritanie demeure à ce titre dans une situation encore lointaine de l'objectif de scolarisation primaire universelle d'ici 2015.

### I.3.2. La diminution des abandons : un défi majeur du système éducatif mauritanien

L'amélioration de la rétention reste un défi majeur pour le système éducatif mauritanien. En 2007-08, le taux de rétention<sup>1</sup> est estimé à 55% au niveau du fondamental. C'est-à-dire que sur 100 enfants qui accèdent à la première année du fondamental 45 n'achèvent pas ce cycle. Ce résultat met encore plus à mal l'atteinte de l'objectif d'éducation pour tous qui suppose avant tout que tous les enfants qui accèdent au fondamental doivent l'achever.

Graphique II.2: Profil de rétention transversal en 2007-08



Source : calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN et de l'EPCV 2008

Sur 100 enfants qui sont entrés au fondamental, seuls 26 accèdent en 1ère année d'enseignement du secondaire et seuls 18 achèvent le cycle du secondaire.

<sup>1</sup> Le profil de rétention présenté ici est un profil transversal et non pseudo-longitudinal du fait des problèmes de sous-déclarations des redoublements au niveau des données administratives (cf. encadré II.1). Le profil de rétention transversal rapporte les taux d'accès à chaque année d'études au taux d'accès de la première année du fondamental pour une année donnée (ici 2007-08)

## ***Encadré II.2***

### **Analyse des scolarisations à partir des enquêtes auprès des ménages**

En Mauritanie, deux enquêtes auprès des ménages ont été réalisées récemment, à savoir le MICS<sup>1</sup> en 2007 et l'EPCV<sup>2</sup> en 2008. Chacune d'entre elles comporte un volet éducation qui permet d'estimer des indicateurs de couverture, indépendamment des données de recensement et des données administratives, avec l'avantage qu'on dispose du numérateur et du dénominateur des indicateurs de couverture dans une même base.

En premier lieu, les données de l'EPCV et du MICS permettent de mesurer la proportion d'une génération ayant accédé à l'école, qu'il s'agisse de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement originel. Cette proportion est estimée à 88 %, ce qui nous donne deux indications. La première est qu'il existe une frange non négligeable de la population d'âge scolaire (12 %) qui n'accède jamais à une forme quelconque d'éducation, qu'il s'agisse de l'enseignement fondamental ou de l'enseignement originel. La seconde est que par conséquent l'accès à l'enseignement fondamental se situe en deçà de cette valeur de 88 %, et donc bien en deçà de la valeur obtenue sur la base des données administratives<sup>3</sup>. On estime en effet que seuls 74% des individus d'une génération accèdent à la première année de l'enseignement fondamental.

Le tableau ci-après, présente les probabilités d'accès aux différents niveaux, selon le MICS 2007 et l'EPCV 2008

	1AF	2AF	3AF	4AF	5AF	6AF	1AS	2AS	3AS	4AS	5AS	6AS
EPCV 2008	73,8	69,7	62,7	58,3	48,3	37,5	31,1	28,7	27,3	22,4	17,4	7,8
MICS 2007	73,9	71,6	66,7	59,4	50,5	38,7						

La faiblesse de l'accès au fondamental est assortie d'une forte déperdition aboutissant à une probabilité d'achever le cycle de 37,5 %. Pour le secondaire premier cycle, la probabilité d'accès en première année se situe à 31 % et celle d'achèvement est estimée à 27 %.

## ***II. L'offre et la demande d'éducation dans le fondamental***

L'analyse cherchant à rendre compte de la faiblesse de la rétention et des problèmes d'accès se fait à deux niveaux : (i) du côté de l'offre des structures scolaires et (ii) du côté de la demande scolaire de la population.

### **II.1. La question de la continuité éducative de l'offre scolaire dans le fondamental**

Les données administratives présentent l'avantage de pouvoir étudier la continuité éducative. Le but de cette section est d'évaluer dans quelle mesure l'absence de continuité éducative jusqu'à la fin du fondamental dans certaines écoles pourrait expliquer les abandons en cours de cycle.

Le tableau II.6 analyse la continuité éducative dans l'enseignement fondamental mauritanien, en présentant la situation des écoles qui assurent la continuité éducative entre 2007-08 et 2008-09. Sur les 3 675 écoles fondamentales ouvertes, 924 n'assurent pas à leurs élèves la continuité éducative.

<sup>1</sup> Multiple Indicators Cluster Survey

<sup>2</sup> Enquête Permanente des Conditions de Vie des ménages

<sup>3</sup> Les résultats obtenus de l'EPCV (et aussi du MICS) diffèrent profondément de ceux obtenus à l'aide des données administratives. Deux hypothèses peuvent être émises pour expliquer ces écarts. D'abord une sous-estimation des données démographiques qui entraînerait une augmentation des taux déterminés sur la base des données administratives. Ensuite une sous-estimation dans l'EPCV et dans le MICS, de la population ayant eu accès à l'enseignement fondamental. Il est en effet possible que certaines personnes ayant été à l'enseignement fondamental avant de continuer dans l'enseignement « originel » n'aient pas été comptabilisées comme ayant eu accès au fondamental, le questionnaire de l'EPCV ne permettant pas de distinguer clairement entre le système « originel » et le système « formel »

Tableau II.6 : La discontinuité éducative dans les écoles fondamentales entre 2007-08 et 2008-09

	Public		Privé		Total	
	En % du nombre d'écoles publiques	Effectif	%	Effectif	%	Effectif
<b>Nombre d'écoles avec discontinuité éducative</b>	24,9%	852	28,6%	72	25,1%	924
<b>Nombre d'élèves entrant en 1AF dans une école avec discontinuité éducative</b>	47,9%	45 082	27,1%	2 355	46,2%	47 437
<b>Nombre d'élèves qui n'ont pas pu continuer localement</b>						
Entre 1AF et 2AF	8,3%	7 811	21,8%	1 897	9,4%	9 708
Entre 2AF et 3AF	8,9%	7 342	19,7%	1 653	9,9%	8 995
Entre 3AF et 4AF	7,8%	6 238	17,8%	1 422	8,7%	7 660
Entre 4AF et 5AF	8,0%	5 769	17,7%	1 316	8,9%	7 085
Entre 5AF et 6AF	9,4%	5 078	18,8%	1 274	10,5%	6 352
<b>Total</b>	8,4%	32 238	19,3%	7 562	9,4%	39 800

Source : calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN

Ainsi, 9 708 sur 100 802 élèves entrant en première année du fondamental (1AF) n'ont pas pu continuer leur scolarité en 2ème année dans la même école à cause de l'absence de ce niveau dans l'école où ils étaient scolarisés. Au total, en considérant toutes les années d'études du fondamental, 9,4% des élèves du fondamental étaient en situation de discontinuité éducative entre 2007-08 et 2008-09.

En regardant la comparaison entre public et privé, il ressort que les nouveaux entrants de l'enseignement fondamental privé sont beaucoup plus concernés par cette discontinuité éducative que les entrants du public. En effet, 19,3% de ces élèves ne peuvent pas continuer au niveau supérieur dans leurs écoles alors qu'ils ne sont que 8,4% dans cette situation au public.

On peut penser que les écoles à discontinuité éducative ont un impact direct sur les abandons en cours de cycle. Il est donc impératif d'améliorer la continuité éducative pour le système éducatif mauritanien afin d'augmenter significativement la rétention en cours de cycle.

## II.2. La distance à l'école

Le facteur géographique de localisation de l'école fondamentale par rapport à la résidence des enfants est un déterminant essentiel pour l'accès à l'école fondamentale.

L'EPCV 2008 a abordé cette question en demandant la distance entre le domicile du ménage et l'école fondamentale la plus proche, ainsi que le temps nécessaire pour parcourir cette distance. Le tableau II.7 présente le temps nécessaire pour se rendre à l'école la plus proche en 2008 en comparant avec les données de l'EPCV 2004.

Tableau II.7 : Répartition des enfants de 11-12 ans selon le temps mis pour atteindre l'école fondamentale la plus proche, années 2004 et 2008

	EPCV 2004	EPCV 2008
0-14 Minutes	49,4	49,0
15-29 Minutes	25,6	29,4
30-44 Minutes	13,4	14,0
45-59 Minutes	4,6	3,5
60 + Minutes	7,1	4,1
Total	100,0	100,0

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'EPCV 2004 et de l'EPCV 2008

D'après ces données, 21,6 % des enfants âgés de 11 à 12 ans habitent à plus de 30 minutes de l'école fondamentale la plus proche et sont donc confrontés à un problème d'offre de scolarisation. Cette proportion n'a pas beaucoup évolué par rapport à 2004 où elle était estimée à 25%.

Le tableau II.8 présente les résultats d'une analyse statistique permettant de rendre compte de l'impact de la distance sur la probabilité d'accéder à l'école fondamentale pour les enfants de 11-12 ans.

L'estimation montre que, à caractéristiques socio - démographiques données, la probabilité d'accès au fondamental est négativement affectée par la distance à l'école ; les résultats indiquent que le taux d'accès baisse dès que le temps pour se rendre à l'école dépasse 15 minutes.

Tableau II.8 : Modélisation de l'accès à l'école fondamentale (enfants 11-12 ans), année 2008

Variables	Coefficients *
Temps nécessaires pour arriver à l'école la plus proche	0,588
Moins de 15 mn (réf plus de 15 mn)	
Milieu urbain (réf milieu rural)	0,472
Sexe masculin (réf féminin)	0,329
Niveau de vie des parents (réf Q1 : quintile le + pauvre)	
Q2	0,381
Q3	0,67
Q4	1,194
Q5 (quintile le + riche)	1,947
Constante	0,878

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'EPCV 2008

- Toutes les variables sont significatives à un seuil de 1%

Une façon complémentaire de regarder la distribution des enfants en regard de la distance domicile école est aussi de souligner que, même lorsque l'école est très proche du domicile, certains enfants n'y ont pas accès ; c'est ainsi le cas de 22% des enfants (puisque la probabilité d'accéder à l'école fondamentale est de 78 % pour les enfants ayant une école proche). La modélisation permet d'identifier quelle catégorie de population est alors concernée par une demande scolaire insuffisante. L'impact de ces facteurs sera analysé avec plus de détails dans le chapitre VI.

A titre de conclusion provisoire, on constate que i) une proportion importante des enfants en âge d'aller à l'école fondamentale n'ont pas une offre scolaire de proximité ; cette situation influence négativement sur les chances d'accès à l'école, ii) en plus des facteurs liés à l'offre, d'autres facteurs liés à la demande scolaire jouent un rôle relativement important dans l'accès à cet ordre d'enseignement.

### II.3. Analyse de la demande de scolarisation dans une perspective plus qualitative

La décision d'inscrire un enfant à l'école, de lui faire poursuivre les études ou de les abandonner, est tributaire, pour partie, des conditions socio-économiques du ménage et de son appréciation de l'école. Si la famille a des revenus importants et que ceux-ci ne dépendent pas de la contribution productive des enfants et si elle a par ailleurs une bonne image de l'école en tant que moyen pour obtenir des bénéfices économiques et sociaux ultérieurs pour son enfant, tous les ingrédients sont réunis pour un accès et une rétention longue dans le cadre scolaire. A l'autre extrémité, si la famille est modeste et a des revenus qui dépendent pour une part notable de l'activité productive de ses enfants et si, en outre, la famille ne perçoit pas de façon claire les bénéfices de la scolarisation, il est vraisemblable que ces circonstances vont conduire à ne pas inscrire l'enfant à l'école, ou à lui faire abandonner de façon précoce ses études. Entre ces cas extrêmes, on trouve évidemment de nombreuses configurations possibles.

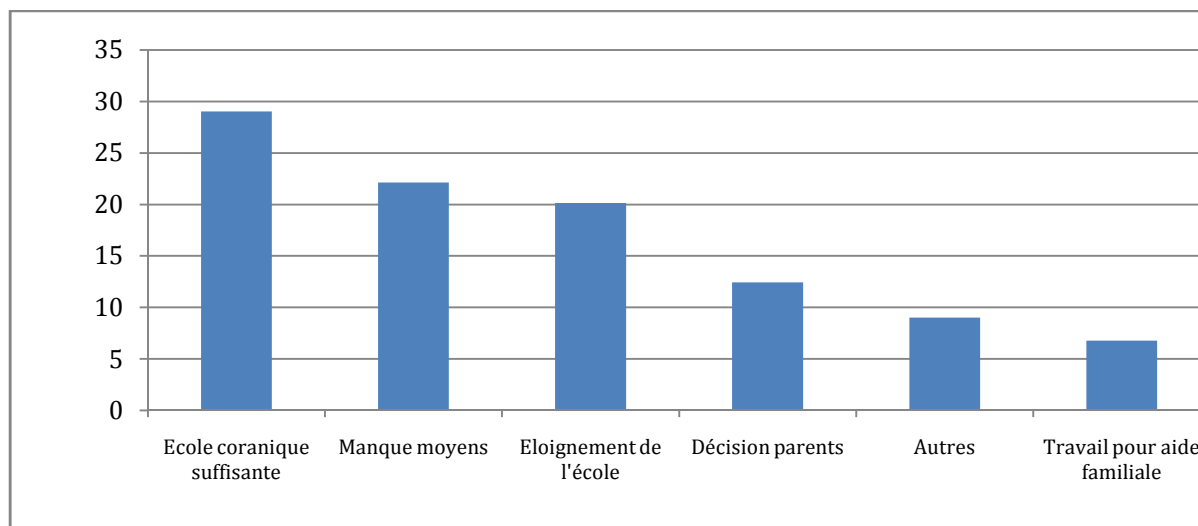
Tableau II.9 : Raisons de non fréquentation de l'école selon les parents (enfants de 6-14 ans), année 2008

	Milieu	Manque de moyens	Eloignement de l'école	Ecole coranique suffisante	Travail pour aide familiale	Décision parents	Autres	% Total
Garçons	Urbain	35	7	31	2	12	13	100
	Rural	24	16	32	8	11	8	100
	<b>Total</b>	<b>26</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>100</b>
Filles	Urbain	23	8	34	2	22	11	100
	Rural	16	31	24	8	11	10	100
	<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>7</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>100</b>
Ensemble	Urbain	29	7	33	2	17	12	100
	Rural	21	23	28	8	11	9	100
	<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>20</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ERAM 2008

Les résultats du Questionnaire Indicateurs de l'Enquête de Référence sur l'Analphabétisme en Mauritanie (ERAM) qui a été réalisé en 2008 indiquent que la fréquentation de l'école coranique par les enfants est, d'après les parents, la première cause de non fréquentation de l'école moderne, ce qui tend à confirmer qu'il y a bien un problème de demande d'éducation, même si l'éloignement de l'école et le manque de moyen ne satisfont pas une majorité de parents (cf. diagramme ci-dessous). Il en est de même des autres causes citées par les enquêtés (environ 19%) : travail pour l'aide familiale, décision des parents (c'est-à-dire la mauvaise perception de l'école par les parents).

Graphique II.3 : Raisons de non fréquentation de l'école selon les parents (enfants de 6-14 ans), année 2008



Source : calcul des auteurs à partir des données de l'ERAM 2008

Les données de l'enquête EPCV 2008 montrent par ailleurs que lorsque les parents se déclarent insatisfaits de l'enseignement fondamental c'est d'abord en raison du manque d'enseignants et de la qualité des établissements avant la qualité des enseignants et le manque de livre. Cette hiérarchie des causes d'insatisfaction est globalement comparable en zone rurale et en zone urbaine

Tableau II.10 : Causes d'insatisfaction des parents pour l'école fondamentale, année 2008

	Rural	Urbain	Total
Manque d'enseignants	35,6%	32,3%	33,5%
Etablissement en mauvais état	20,6%	28,1%	25,4%
Qualité des enseignants	12,4%	15,3%	14,3%
Manque de livres	12,4%	11,6%	11,9%
Autres causes	19,0%	12,7%	14,9%

Source : calcul des auteurs à partir des données de l'EPCV 2008



### III. La mise en regard de la couverture scolaire avec les dépenses de l'éducation (Efficience et Espérance de Vie Scolaire)

Tableau II.11 : Comparaison de l'espérance de vie scolaire, des dépenses courantes d'éducation en % du PIB et du coefficient d'efficience avec des pays d'Afrique à niveau de richesse comparable, année 2008 ou proche

Pays	Dépenses publiques courantes d'éducation en % du PIB (moyenne entre 2000 et 2008)	Espérance de vie scolaire (en nombre d'années)	Coefficient d'efficience (années EVS / % PIB)
Mauritanie (2004)	3,2	5,6	1,8
Mauritanie (2008)	3,6	7,2	2,0
Bénin	3,9	7,3	1,9
Burkina Faso	3,7	4,3	1,2
Cameroun	3,9	7,9	2,0
Tchad	3,1	4,6	1,5
Côte d'Ivoire	4,4	5,5	1,3
Djibouti	8,7	9,6	1,1
Ghana	5,4	8,7	1,6
Lesotho	13,2	8,2	0,6
Mali	3,4	6,1	1,8
Sao Tomé-et-Principe	6,4	7,4	1,2
Sénégal	5,1	6,7	1,3
Togo	4	7,5	1,9
Zambie	1,4	9,4	6,7
Moyenne	5,0	7,2	1,9

Source : Pôle de Dakar et calcul des auteurs

L'amélioration de l'accès aux différents niveaux de l'éducation a eu pour conséquence l'augmentation de l'espérance de vie scolaire (durée moyenne de scolarisation). De 5,6 années en 2004-05, elle est passée à 7,2 années en 2007-08, (valeur identique à la moyenne des pays comparables).

#### IV. Les enfants non scolarisés en Mauritanie

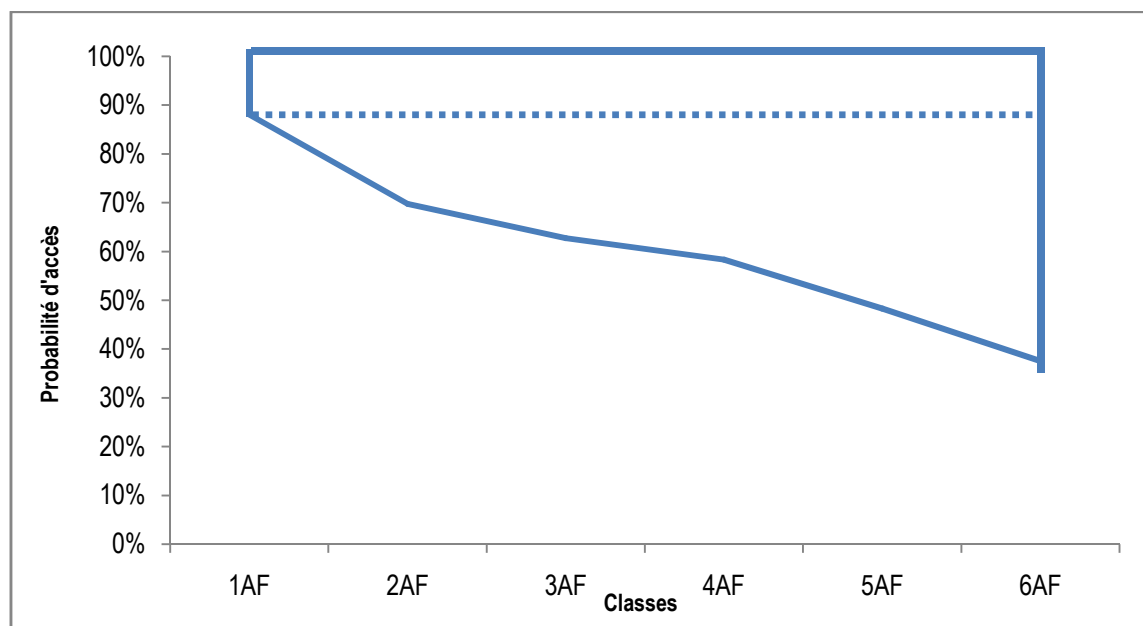
De façon simplifiée, on pourrait arguer que les politiques éducatives, pour la partie basse du système notamment, visent principalement à réaliser deux objectifs de référence : i) inclure les enfants qui, à un moment donné du temps, ne sont pas scolarisés et ii) assurer des conditions d'enseignement et des apprentissages de bonne qualité pour ceux qui sont effectivement scolarisés. Dans cette section, nous ciblons donc les enfants d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés.

L'objectif de se rendre à l'achèvement de l'enseignement fondamental universel (validation de six ans de services éducatifs d'une qualité raisonnable) implique que les enfants qui n'achèvent pas actuellement l'enseignement fondamental devraient être en mesure de le faire d'ici à 2015 ou 2020. Dans cette partie, nous nous efforçons de fournir des réponses empiriques à trois questions : i) combien d'enfants en âge d'être scolarisés au fondamental sont actuellement en dehors de l'école en Mauritanie (combien n'y ont jamais été inscrits, et combien ont un jour été scolarisés mais ont mis prématurément un terme à leurs études avant d'atteindre la fin du cycle ? ii) Quelles sont les caractéristiques personnelles et sociales de ceux qui sont actuellement exclus (genre, localisation géographique –urbain/rural et régions- degré de pauvreté du milieu familial) ? Et iii) Quelles stratégies pourraient être pertinentes pour scolariser ceux qui sont actuellement exclus ? Nous allons examiner successivement ces différentes questions.

#### IV.1. Estimation quantitative des enfants actuellement non scolarisés (8-13 ans)

La description graphique du profil de scolarisation probabiliste de la Mauritanie fondé sur des estimations de l'EPCV 2008 (graphique II.4) estime la proportion d'enfants qui, au sein de leur génération, ont accès à la première année du fondamental (1AF) à 88 %, alors que la proportion de la classe d'âge qui accède à la dernière année de ce cycle (6AF) est de 37 %. La probabilité d'achever est plus faible que celle d'accéder puisque certains des enfants qui accèdent à l'école abandonnent avant d'atteindre la fin du cycle fondamental (12 % des enfants d'une génération n'ont pas accès à l'école, et 18,4% autres de la génération abandonnent avant l'achèvement du cycle).

Graphique II.4 : Profil probabiliste de scolarisation du fondamental en Mauritanie, année 2008



Source : calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

L'EPCV 2008 a permis d'estimer le nombre d'enfants non scolarisés. Il apparaît qu'en 2008 92 341 enfants correspondant au quart des enfants âgés de 8 à 13 ans n'étaient pas scolarisés.

Cette population est composée de deux groupes d'enfants, i) ceux qui ne sont jamais allés à l'école, dont le nombre est estimé à 24 488 individus correspond globalement au quart des enfants non scolarisés, et ii) ceux qui ont une fois été inscrits à l'école mais l'ont abandonné précocement; leur nombre est estimé à 67 853 jeunes.

Tableau II.12: Estimation du nombre des enfants non scolarisés en 2008

	Milieu de résidence		Total
	Rural	Urbain	
Nombre total d'enfants de 8-13 ans	200 089	168 676	368 765
Nombre total d'enfants de 8-13 ans non scolarisés	71 827	20 514	92 341
Jamais scolarisés	18 137	6 351	24488
Ont été scolarisés mais ont abandonnés	53 690	14 163	67 853
<b>Proportion non scolarisée (%)</b>	<b>35,9</b>	<b>12,2</b>	<b>25,0</b>

*Source : calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008*

Dans la perspective d'atteindre les Objectifs du Millénaire pour le développement, le défi est donc de scolariser ces 92 341 jeunes qui ont des caractéristiques sociales et démographiques diverses.

#### **IV.2. Caractéristiques des enfants actuellement non scolarisés**

Si l'Objectif du Millénaire pour le Développement de fournir au moins six années d'un enseignement fondamental de qualité raisonnable à tous les enfants est universel par définition, ce n'est que grâce à des stratégies élaborées et mises en œuvre au niveau national que l'objectif global peut être atteint. Dans cette optique il est d'intérêt d'identifier les populations qui « résistent » encore à la scolarisation. Cette identification qui peut de faire à l'aide d'une description sociale, démographique et économique des enfants non scolarisés peut servir de base à une politique qui ciblera mieux ces populations afin de garantir une éducation « inclusive ».

Le tableau II.13 donne d'une part la proportion d'enfants non scolarisés selon certaines caractéristiques sociodémographiques. D'autre part il donne la répartition des enfants non scolarisés selon ces mêmes caractéristiques.

L'analyse concerne les enfants âgés de 8 à 13 ans. Au total environ 368 765 sont concernés, 92 341 d'entre eux n'étant pas scolarisés au moment de l'enquête. Le risque d'être non scolarisé est plus faible pour les garçons (18%) que pour les filles (22%), mais l'écart entre les sexes (4 points de pourcentages) est relativement modéré. En conséquence, l'écart entre les sexes au sein de la population des enfants non scolarisés est aussi d'une ampleur modérée (53% sont des filles et 47% sont des garçons). L'écart dans les chances d'être scolarisés est beaucoup plus large si l'on considère la situation géographique (les enfants vivant dans les zones rurales ou urbaines) ou le quintile de richesse.

Tableau II.13 : Caractéristiques sociales des enfants de 8-13 ans non scolarisés en 2008

	% Non scolarisés	% parmi les non scolarisés
Milieu		
Rural	26,4	77,8
Urbain	10,8	22,2
Sexe		
Garçon	18,3	46,8
Fille	21,8	53,2
Quintile de niveau de vie		
q2	31,2	37,4
q3	23,4	27,5
q4	18,9	19,7
q5	10,9	10,2
q5	8,0	5,2
Ensemble	20,0	100,0

Source : calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

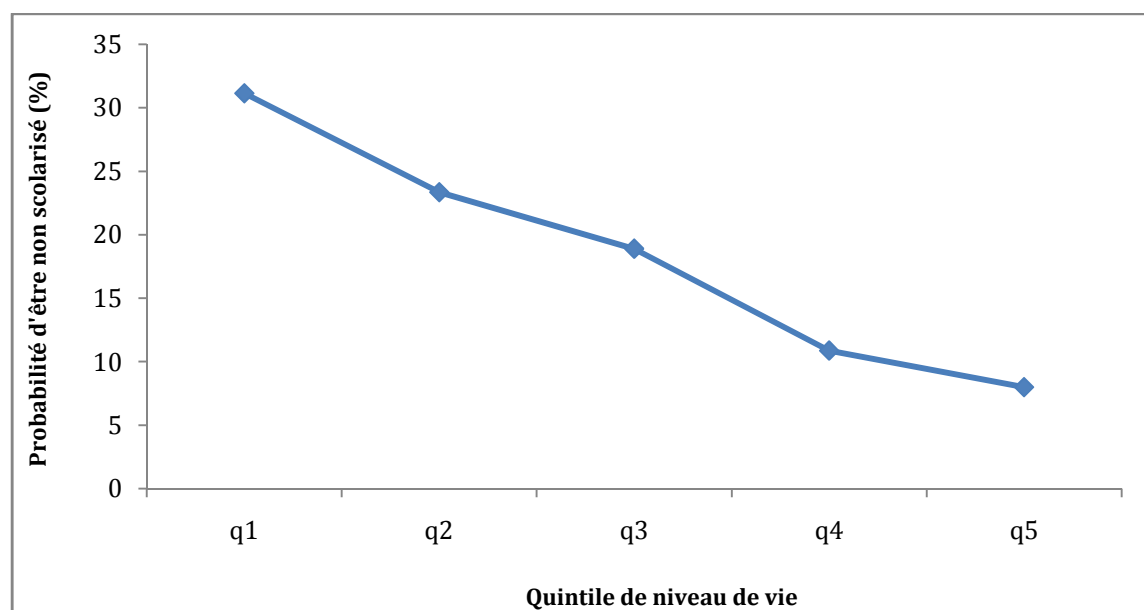
La probabilité de ne pas être scolarisée est estimée à 10,8 % pour les enfants vivant dans les villes tandis que le chiffre correspondant est de 26,4 % pour ceux qui vivent dans les zones rurales. Le milieu rural représente 54 % de la population des jeunes de 8 à 13 ans. Comme, par ailleurs, ils présentent un risque plus élevé de ne pas être scolarisés, il en résulte que 78 % des enfants actuellement exclus de l'école se trouvent dans les zones rurales, et seulement 22 % se trouvent dans les villes. Le défi de l'inclusion pour atteindre la scolarisation primaire universelle dépendra donc largement de la capacité de la Mauritanie à scolariser le plus grand nombre d'enfants ruraux. Si nous utilisons l'estimation selon laquelle 92 341 enfants en âge de fréquenter le fondamental ne sont pas scolarisés, cela signifie que 71 827 vivent en milieu rural, et environ 20 514 dans les villes.

La figure ci-dessous est une représentation synthétique des deux perspectives évoquées. Elle va dans le sens de l'hypothèse couramment émise selon laquelle, les systèmes éducatifs ont tendance à suivre un schéma dans lequel les enfants les plus faciles à atteindre sont scolarisés en premier et les plus difficiles à atteindre sont les derniers à être scolarisés. Dans ce schéma, les services éducatifs sont en général offerts d'abord dans les grandes villes (à commencer par la capitale), où la densité de population est élevée ainsi que la demande de scolarisation de populations qui ont une influence directe sur les gouvernements. Lorsque ces populations sont scolarisées, l'expansion du système concerne les petites villes et les zones rurales où la densité de la population est encore assez élevée, où la demande de scolarisation est encore élevée et où il n'y a pas de grandes difficultés pour affecter des enseignants. À la fin, viennent les enfants vivant dans des zones où la population est dispersée et la densité de population faible, où les parents vivent dans la pauvreté et sont souvent analphabètes ; ils ont à la fois une faible demande pour les services éducatifs et un pouvoir de pression faible pour rendre l'offre de services disponibles.

<b>Non Scolarisés</b>	<b>Non Scolarisés</b>
<b>Scolarisés</b>	<b>Scolarisés</b>
Urbain	Rural

Si nous observons maintenant les analyses effectuées sur la base du revenu, les résultats montrent que plus la famille est pauvre plus le risque que les enfants soient non scolarisés est élevé, comme l'illustre le graphique II.5.

Graphique II.5 : Risque d'être non scolarisés selon le niveau de vie (enfants de 8-13 ans), année 2008



Source : calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Les enfants des ménages appartenant au quintile le plus pauvre ont plus de chances de ne pas être scolarisés que d'être scolarisés. 31 % d'entre eux ne sont pas inscrits à l'école. Le risque diminue considérablement avec le niveau de richesse, mais il s'élève encore à 23,4 % pour les enfants des ménages du deuxième quintile et vaut 8% dans le quintile le plus élevé. En conséquence, la répartition des enfants non scolarisés est inégale, avec une forte proportion de pauvres. Si nous considérons les deux quintiles de richesse les plus bas, plus des deux tiers (69 %) des enfants non scolarisés appartiennent à ces ménages.

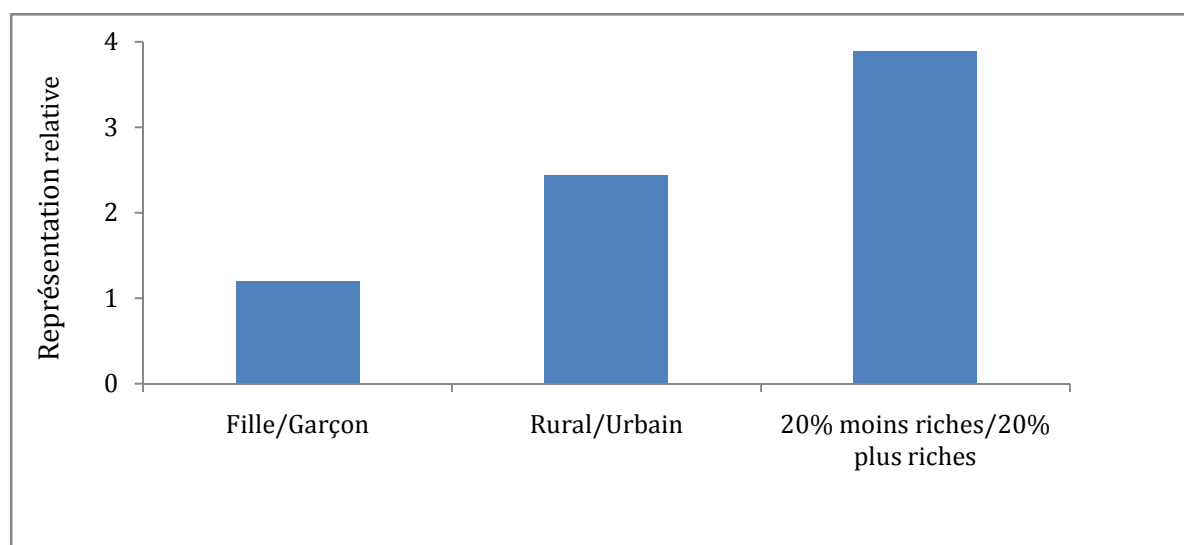
Le graphique II.6 montre la représentation relative des différentes catégories sociales dans la population des enfants non scolarisés. Comparativement aux enfants appartenant aux ménages les plus riches, les enfants vivant dans les ménages les plus pauvres y sont 4 fois plus représentés qu'ils ne le

sont dans la population totale des enfants. Relativement aux urbains, les ruraux le sont 2 fois et demi et les filles 1,2 fois, relativement aux garçons.

En définitive, il apparaît clairement que si la dimension de genre doit bien être considérée, il faut souligner que les véritables défis de la réalisation de l'objectif d'achèvement universel concernent l'inclusion des ruraux et des pauvres. Il sera impossible d'atteindre la scolarisation fondamentale universelle en Mauritanie si la politique éducative ne parvient pas à cibler et atteindre efficacement ces deux catégories.

Atteindre l'objectif est, en fait, d'autant plus difficile que les deux catégories avec une forte proportion d'exclusion (zones rurales et pauvres) se réfèrent essentiellement aux mêmes personnes. Si les filles et les garçons sont généralement bien répartis entre les zones rurales et les zones urbaines d'une part, et entre les familles riches et les familles pauvres de l'autre, l'emplacement géographique et la richesse ne sont pas deux dimensions statistiquement indépendantes. La tendance générale est que, la plupart des familles du quintile le plus riche résident en milieu urbain, tandis que les familles les plus pauvres résident principalement dans les zones rurales, même si une part non négligeable des familles pauvres vit dans les villes. Mais dans l'ensemble, les chiffres montrent qu'une grande proportion de ceux qui sont en dehors de l'école, sont à la fois pauvres et ruraux, faisant de leur scolarisation un objectif particulièrement difficile à atteindre.

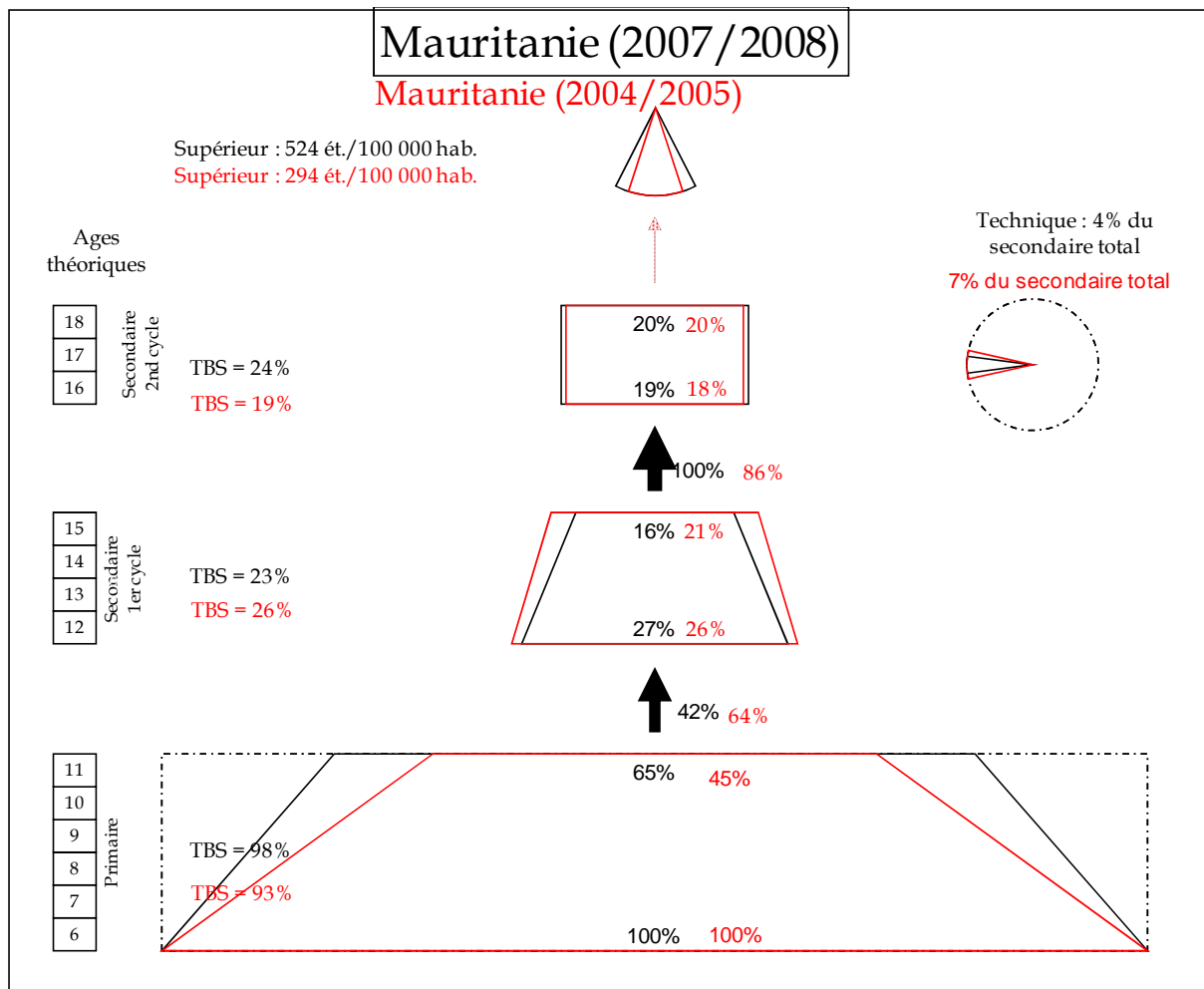
Graphique II.6 : Représentation relative des groupes défavorisés par rapport aux groupes favorisés parmi les enfants non scolarisés, année 2008



Source : calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Ces résultats anticipent ceux qui seront discutés dans le chapitre 6 sur la situation de l'éducation en milieu rural en Mauritanie étudiée sous divers angles, à savoir i) la scolarisation des enfants en milieu rural (ampleur de leur retard par rapport aux urbains, et processus de construction de ce retard) ii) la valorisation économique et sociale des investissements éducatifs des ruraux et iii) l'organisation et le coût des services éducatifs en milieu rural. Les urbains ont clairement tendance à être servis en premier, les ruraux, et notamment les pauvres et ceux vivant dans des zones déshéritées l'étant en dernier.

Evolution de la pyramide éducative de la Mauritanie entre 2004-05 et 2007-08



## Chapitre 3 : Les aspects financiers de l'éducation

- *Un arbitrage intra-sectoriel très favorable à l'enseignement fondamental. Les informations disponibles montrent qu'il a absorbé 52,4% des dépenses courantes d'éducation en 2008 dépassant la valeur du cadre indicatif de l'Initiative Fast-Track (50%), les parts du secondaire 1er et 2nd cycle sont respectivement de 16,8% et 8,7%, le supérieur a absorbé à cette période 15,7% de l'enveloppe budgétaire. Cependant la proportion des dépenses hors salaire reste élevée, de près de 35,7% pour le fondamental (33% pour le cadre indicatif Fast-Track), de 51,8% et 52,5% pour le premier et second cycle du secondaire et 80,8% pour le supérieur.*
- *Un accroissement du budget d'investissement. Au cours de la décennie écoulée qui correspond à la période de mise en œuvre du PNDSE, le niveau des dépenses d'investissement a considérablement augmenté passant de 2,4 milliards d'UM à 7,9 milliards d'UM entre 2001 et 2008. Des ressources qui ont profité essentiellement aux deux premiers ordres d'enseignement, 80% des dépenses d'investissement, en 2008 cette part a baissé au profit de l'enseignement supérieur du fait de la construction de l'ISSET de Rosso et du démarrage de la construction du campus universitaire de Nouakchott.*
- *une participation des ménages de 11,5% au financement du secteur. Cette contribution est plus élevée au niveau de l'enseignement secondaire général, de 14,6% de la dépense totale dans le 1er cycle du secondaire et 21,1% dans le 2nd cycle. Celles relatives à l'enseignement supérieur et le fondamental sont de 7,9% et 11,9% des dépenses nationales d'éducation.*
- *Un niveau de rémunération moyen des enseignants du fondamental en adéquation avec le cadre indicatif de l'initiative Fast-Track. Le salaire moyen annuel d'un enseignant du fondamental est équivalent à 3,6 unités de PIB/habitant (3,5 unités de PIB/habitant pour FTI), celui du secondaire est de 4,5 unités de PIB/habitant pour premier cycle et de 4,7 PIB/habitant pour le second cycle et pour l'enseignement, il est de 8,8 unités de PIB/habitant.*
- *Un coût unitaire relativement acceptable pour presque tous les ordres d'enseignement. Les salaires constituent une part substantielle du budget de l'éducation, qui se trouve alourdie par d'une part par l'effectif du personnel enseignant en excédent ou non utilisé ; et d'autre part l'effectif du personnel non enseignant. A l'exception du premier cycle du secondaire tous les coûts unitaires de tous les ordres d'enseignement sont inférieurs à ceux des pays africains à niveau de richesse comparable (en % PIB/habitant).*



Il est opportun pour les décideurs éducatifs et également pour les planificateurs de l'éducation de connaître réellement les coûts détaillés du secteur. En effet, il est important, d'une part, de pouvoir identifier la faisabilité financière de telle ou telle politique éducative et d'autre part, de pouvoir instruire à partir de telle ou telle politique, la recherche de financements additionnels, tant au plan national dans les arbitrages entre les différents secteurs qu'au plan extérieur.

Dans ce chapitre, il sera procédé en premier lieu à l'examen de la structure et de l'évolution des dépenses éducatives exécutées au cours de la période 1995-2008 à la fois sur ressources nationales mais également sur ressources extérieures par niveau d'enseignement et par type de dépenses. En second lieu, l'analyse portera de façon détaillée sur les dépenses courantes d'éducation financées par le budget de l'Etat pour l'année 2008 et permettra de connaître les coûts unitaires publics réels par niveau d'enseignement tout en observant le poids des facteurs composant ces coûts unitaires (salaires enseignants, salaires non-enseignants, autres dépenses...etc.). Enfin, dans un troisième et dernier temps, l'analyse s'attachera à observer les dépenses des ménages pour l'éducation de leurs enfants en fonction du niveau d'enseignement.

## ***I. Structure et évolution du budget exécuté de l'Etat alloué au secteur de l'éducation***<sup>1</sup>

Comme nous avons pu le voir dans le chapitre 1 du présent rapport, les dépenses d'éducation en Mauritanie représentaient 3,2% du PIB en 1995 puis 3,8% en 2002 et 3,1% en 2006 avant d'atteindre 4,2% et 3,9% du PIB en 2007 et 2008. La part des dépenses courantes hors dette de l'Etat (exécutées) allouées au secteur de l'éducation représentaient 19,7% en 1995 mais a progressivement diminué jusqu'en 2005 pour atteindre 13%. C'est à partir de 2006 que celle-ci a de nouveau augmenté pour atteindre 19,6% en 2007 et 18,3% en 2008, valeur en 2008 encore faible en regard au cadre indicatif de l'initiative Fast-Track (20%).

### **I.1. L'évolution des dépenses**

Le tableau III.1 reprend les montants consommés pour le secteur de l'éducation de 1995 à 2008 ; ces dépenses sont exprimées en unités monétaires courantes.

Globalement les dépenses nominales de l'éducation ont évolué positivement. Elles ont été multipliées par six entre 1995 et 2008. Si on s'intéresse aux dépenses selon leur type on constate une évolution différente des dépenses de fonctionnement et d'investissement. Le rythme de cette augmentation est nettement plus important pour les dépenses de fonctionnement qui ont été multipliées par 6,8, que pour les dépenses d'investissement qui ont été multipliées par un facteur de 4,5. Ces augmentations correspondent à des taux de croissance annuels moyens respectivement de 15,9% et 12,2% pour les dépenses de fonctionnement et d'investissement. Si l'on tient compte des prix du marché (valeur constante), les taux de croissance annuels moyens réels de ces deux types de dépenses sont respectivement de 5,3% et 1,9% entre 1995 et 2008.

---

<sup>1</sup> Hors préscolaire

Tableau III.1 : Evolution des dépenses de l'éducation selon le niveau d'études et le type de dépenses  
(millions d'UM), 1995-2008

Années budgétaires	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
<b>Fonctionnement</b>	<b>4 862</b>	<b>6 380</b>	<b>6 558</b>	<b>8 060</b>	<b>8 578</b>	<b>10 307</b>	<b>11 673</b>	<b>12 759</b>	<b>14 358</b>	<b>21 082</b>	<b>28 674</b>	<b>33 169</b>
Fondamental	1 965	2 765	2 856	3 407	3 829	4 776	5 424	5 786	6 646	8 474	11 950	14 590
Secondaire général	1 528	1 844	1 882	2 276	2 543	3 108	3 571	3 976	3 498	4 438	6 590	7 841
Secondaire technique et professionnel	141	238	193	316	302	266	194	199	544	397	876	843
Supérieur	990	1 189	1 251	1 519	1 325	1 344	1 536	1 574	2 021	3 659	3 355	5 261
Normal	99	121	111	262	263	310	374	351	261	347	252	189
Administration	139	223	265	278	316	503	574	872	1 387	3 766	5 651	4 445
<b>Investissement</b>	<b>1 757</b>	<b>1 938</b>	<b>1 433</b>	<b>1 814</b>	<b>2 428</b>	<b>3 543</b>	<b>3 486</b>	<b>3 451</b>	<b>5 401</b>	<b>8 308</b>	<b>6 460</b>	<b>7 850</b>
Ressources nationales	255	206	66	104	735	1 259	1 667	1 600	1 125	1 749	2 001	2 297
Ressources extérieures	1 502	1 732	1 367	1 710	1 693	2 284	1 819	1 851	4 276	6 559	4 459	5 553
<b>Total</b>	<b>6 619</b>	<b>8 318</b>	<b>7 991</b>	<b>9 874</b>	<b>11 006</b>	<b>13 850</b>	<b>15 159</b>	<b>16 210</b>	<b>19 759</b>	<b>29 390</b>	<b>35 134</b>	<b>41 019</b>
Ressources nationales	5 517	6 586	6 624	8 164	9 313	11 566	13 340	14 359	15 483	22 831	30 675	35 466
Ressources extérieures	1 502	1 732	1 367	1 710	1 693	2 284	1 819	1 851	4 276	6 559	4 459	5 553
Proportion financement extérieur (%)	22,7	20,8	17,1	17,3	15,4	16,5	12,0	11,4	21,6	22,3	12,7	13,5

Source : RESEN 2000, RESEN 2006 et Ministère des Finances

L'évolution du budget d'investissement traduit les priorités accordées au secteur suite à la mise en place d'une politique nationale d'Education Pour Tous soutenue par l'aide extérieure dont l'appui a été orienté principalement vers l'expansion des infrastructures scolaires du fondamental et du 1er cycle secondaire. D'autre part, l'augmentation continue de l'investissement à partir de 2001 et 2002 correspond au lancement du PNDSE qui a bénéficié du concours d'un grand nombre de partenaires au développement se traduisant par d'importants investissements.

## I.2. Les arbitrages dans l'allocation des dépenses courantes

L'analyse de la structure des dépenses budgétaires n'est abordée que pour ce qui concerne les dépenses courantes (les informations sur les dépenses d'investissement par niveau d'enseignement sont erratiques dans le temps). Cette question de structure est importante en ce que son évolution dans le temps manifeste les choix, au moins implicites, faits par le pays. Le tableau III.2, ci-après, présente l'évolution de la structure des dépenses par niveau depuis 1995.

Tableau III.2 : Evolution de la structure des dépenses de fonctionnement du budget exécuté de l'éducation selon le niveau d'enseignement <sup>1</sup> (en %), 1995-2008

Niveau d'enseignement	1995	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Fondamental	40,4	43,3	43,5	42,3	44,6	46,3	46,5	45,3	46,3	40,2	41,7	44,0
Secondaire	31,4	28,9	28,7	28,2	29,6	30,2	30,6	31,2	24,4	21,1	23,0	23,6
Technique	2,9	3,7	2,9	3,9	3,5	2,6	1,7	1,6	3,8	1,9	3,1	2,5
Supérieur	20,4	18,6	19,1	18,8	15,4	13,0	13,2	12,3	14,1	17,4	11,7	15,9
Normal	2,0	1,9	1,7	3,3	3,1	3,0	3,2	2,8	1,8	1,6	0,9	0,6
Services d'appui	2,9	3,5	4,0	3,4	3,7	4,9	4,9	6,8	9,7	17,9	19,7	13,4
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : RESEN 2000, RESEN 2006 et Ministère des Finances

En 2008, les dépenses pour le fondamental s'élèvent à 14,6 milliards d'UM, soit 44,0% du total des dépenses courantes du secteur. Les dépenses courantes de l'enseignement secondaire qui sont de l'ordre de 7,8 milliards d'UM, représentent 23,6% des dépenses courantes exécutées de l'éducation. L'enseignement secondaire est suivi de l'enseignement supérieur qui absorbe 15,9% des dépenses courantes du secteur. Les parts respectives des enseignements technique et normal (ENI et ENS) sont les plus faibles et représentent respectivement 2,5 % et 0,6% des dépenses courantes exécutées du secteur.

Sur le plan des évolutions, on note d'abord une diminution assez régulière de la part des dépenses courantes affectées à l'enseignement supérieur qui passe de plus de 20% pour l'année 1995 à près de 16% pour 2008 et de l'enseignement secondaire (de plus de 31% à 24%). Ce sont principalement l'enseignement fondamental et les services d'appui qui bénéficient de la baisse de la part des ressources pour le secondaire et le supérieur. En effet, l'enseignement fondamental ne bénéficiait que de 40,4% des crédits publics de fonctionnement du secteur en 1995 contre 44,0% en 2008. Toutefois, il est très difficile de se faire une idée réelle de l'évolution de la structure des dépenses par ordre d'enseignement dans la mesure où les services d'appuis sont présents ici et intègrent des dépenses relatives à chaque niveau d'enseignement. L'analyse détaillée des dépenses courantes d'éducation pour l'année 2008 réalisée dans la section 2 du présent chapitre, permettra de mieux observer la répartition intra-sectorielle du secteur de l'éducation en tenant compte uniquement des niveaux d'enseignement.

### I.3. La structure des dépenses courantes selon la nature des dépenses

La répartition des dépenses courantes par nature fait apparaître une part prépondérante des dépenses salariales. Cette part qui était d'environ 80% en 2001 a légèrement diminué et représente environ 74% en 2008. La part des biens et services qui représentaient 13,5% des dépenses courantes en 2001 a augmenté progressivement à 22% en 2003 et 2004 avant de retrouver son niveau de 2001 en 2008 (13,6%). C'est donc surtout la part allouée aux transferts et subventions qui a augmenté sur la période passant d'environ 7% en 2001 à 16% en 2007 et 12% en 2008.

<sup>1</sup> Hors budget du préscolaire

Tableau III.3 : Evolution de la structure par nature des dépenses courantes exécutées dans le budget de l'éducation (en %), 2001-2008

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Salaires	79,7	81,1	72,2	72,5	76,8	72,4	74,7	74,2
Biens et services	13,5	13,3	22,2	22,4	10,7	14,1	9,4	13,6
Subventions	6,8	5,6	5,6	5,1	12,5	13,6	16,0	12,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : RESEN 2000, RESEN 2006, Ministère des Finances et calcul des auteurs

Les salaires représentant les dépenses courantes majoritaires dans le secteur de l'éducation, il est intéressant d'observer quelle part ils représentent selon les niveaux d'enseignement. Le tableau III.4 présente l'évolution de la structure des dépenses courantes exécutées par nature et par niveau d'enseignement.

Tableau III.4 : Evolution de la structure des dépenses courantes exécutées par nature et par niveau d'enseignement (en %), 1998 – 2008

	Fondamental			Secondaire général			Secondaire technique			Enseignement normal			Supérieur		
	1998	2004	2008	1998	2004	2008	1998	2004	2008	1998	2004	2008	1998	2004	2008
Salaires	96,0	82,2	94,3	89,3	78,4	92,0	56,8	13,8	34,6	63,7	47,0	42,8	43,2	32,4	27,1
Fonctionnement	4,0	17,8	5,6	7,0	20,2	7,7	28,3	68,6	0,9	18,5	21,6	19,6	24,5	40,2	9,0
Subventions	0,0	0,0	0,1	3,7	1,4	0,3	14,9	17,6	64,5	17,8	31,5	37,6	32,2	27,4	63,9
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : RESEN 2000, RESEN 2006, Ministère des Finances, et calcul des auteurs

Le poids des dépenses salariales est plus important dans les niveaux bas de la pyramide éducative (enseignements fondamental et secondaire). En effet, la part salariale pour ces deux niveaux d'enseignement se situe à plus de 90% des dépenses courantes en 2008 même si leurs parts respectives ont connu une légère baisse entre 1998 et 2004, en dessous des 90%. Au niveau des enseignements technique, supérieur et normal (ENI et ENS), cette part est inférieure à 50% en 2008. Si les salaires représentaient près de 57% en 2001 dans l'enseignement technique, cette part n'est que de 34,6% en 2008, le principal poste de dépenses étant les subventions et transferts pour ce niveau d'enseignement<sup>1</sup>. Pour l'enseignement supérieur, la part des salaires a diminué de 1998 à 2008 pour se fixer à 27% des dépenses. Les subventions et transferts (notamment les dépenses sociales) sont les dépenses majoritaires pour ce niveau d'enseignement.

#### I.4. Evolution des dépenses d'investissement exécutées par niveau d'enseignement

Les dépenses d'investissement du secteur ont considérablement augmenté depuis le début de la décennie. En effet, en monnaie courante, ces dépenses sont passées de 2,4 à 7,9 milliards d'UM avec un pic à 8,3 milliards d'UM en 2006.

Tableau III.5 : Evolution du budget d'investissement exécuté par niveau d'enseignement (millions UM courants), 2001-2008

<sup>1</sup> Toutefois, les subventions et transferts pour l'enseignement technique incluent des dépenses affectées aux personnels d'appui et aux formateurs des établissements. On peut donc penser que la part salariale réelle de l'enseignement technique est plus importante.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Fondamental	1 686	1 359	1 525	1 473	2 401	3 773	2 578	3 342
Secondaire	261	1 168	1 207	712	1 260	2 122	1 181	838
Technique	0	274	37	170	173	67	464	598
Supérieur	73	227	224	330	189	815	837	1 680
ENI	nd	nd	nd	nd	172	173	170	468
Administration	408	516	493	766	1 206	1 358	1 230	924
Ensemble	2 428	3 544	3 486	3 450	5 401	8 308	6 460	7 850

Source : RESEN 2006, Ministère des Finances, et calcul des auteurs

Le financement consacré à l'investissement a bénéficié essentiellement aux enseignements fondamental et secondaire au cours de la période considérée. Ceci correspond en fait aux priorités accordées par l'Etat à l'enseignement de base. Toutefois, si les dépenses d'investissement concernaient quasiment ces deux niveaux d'enseignement en 2001 (80% des dépenses d'investissement), la part consacrée pour ces deux niveaux a diminué (53% en 2008) et les enseignements technique et supérieur ont également bénéficié de dépenses d'investissement conséquentes ces dernières années. En effet, en 2008, l'enseignement supérieur a connu un investissement important avec la construction de l'Institut Supérieur des Etudes Technologiques (ISET) de Rosso et le démarrage de la construction du campus universitaire de Nouakchott.

## ***II. Analyse détaillée des dépenses courantes d'éducation de l'année 2008***

Dans cette partie, on s'intéresse aux différentes catégories de dépenses en fonction du niveau d'enseignement pour l'année 2008. Cette année a été retenue dans la mesure où elle correspond à l'année la plus récente pour laquelle l'information budgétaire exécutée est disponible.

### **II.1. La distribution des personnels de l'éducation et des dépenses courantes de l'Etat par niveau d'enseignement**

Il est possible de présenter les informations concernant l'ensemble des personnels employés dans le secteur scolaire public selon : i) leur fonction (enseignants à la craie ou bien autre) ; ii) le fait qu'ils soient employés dans un établissement d'enseignement ou dans un service d'appui administratif ou pédagogique, au niveau central ou décentralisé ; et iii) le niveau d'études auquel ils sont rattachés. Ces informations sont consignées dans un tableau qui présente aussi les masses salariales pour chacun des types de structure et incorpore les dépenses de biens et services ainsi que les subventions et transferts associés à chacune des différentes structures considérées. Le tableau III.6 présente cette consolidation des personnels et des finances du secteur.

Notons que la construction de ce tableau a demandé de nombreux recoupements entre diverses sources dont i) les données de la Direction de la Stratégie, de la Planification et de la Coopération ; ii) celles de la Direction des Ressources Humaines du Ministère de l'Education Nationale ; iii) celles de la Direction du Budget du Ministère des Finances ; et iv) celles de différents établissements des enseignements normal, techniques et supérieurs.

Les chiffres de ce tableau constituent la base pour l'ensemble des travaux qui vont suivre. En particulier, nous pourrions proposer une estimation des coûts unitaires selon la méthode micro et identifier une fonction de coût permettant d'identifier la dépense par élève à chaque niveau d'enseignement ainsi que les facteurs qui agissent sur elle. Ceci implique que le montant décaissé de

467 millions d'UM pour "les cas spéciaux"<sup>1</sup> et celui de 691,9 millions d'UM pour le personnel payé par le Ministère de l'Education Nationale mais n'y travaillant pas, soit un total de près 1,160 milliards d'UM (cf. les deux dernières lignes du tableau suivant), ne soient pas pris en compte dans l'estimation des coûts unitaires.

---

<sup>1</sup> Il s'agit d'enseignants de disciplines scientifiques arabophones et de disciplines littéraires francophones qui ne peuvent plus enseigner depuis la réforme de 1999 et qui sont toujours rémunérés sur le budget éducation mais qui n'occupent aucune fonction

Tableau III.6 : Distribution des personnels et des dépenses de l'Etat reconstituée (millions UM),  
année 2008

	Personnels				Dépenses courantes (millions UM)							
	Enseignants		Non enseignants		Ensemble	Masse salariale			Autres Dépenses de fonctionnement		Ensemble	
			Encadr e-ment	Appui		Enseignants	Non enseignants		Total	Biens et services		Subventions et transferts
	Encad.	Appui										
<b>Etablissements Fondamental</b>	10 570		409	644	11 623	10 834,90	312,6	177,4	11 324,90	316,1		11 641,00
Instituteurs	7 723		391			8 352,20	301,7					
Instituteurs Adjoints*	2847		18			2 482,70	10,9					
<b>Secondaire général</b>	1er cycle	2nd cycle										
Ensemble	1 464	1 543	1718	494	5 219	3 924,40	1 667,50	136,1	5 728,00	281,3		6 009,30
Collège	1 353	662	1153	331	3 499	2 599,00	1 084,70	91,2	3 774,90	185,4		3 960,30
Lycée	111	881	565	163	1 720	1 325,40	582,8	44,9	1 953,10	95,9		2 049,00
<b>Technique &amp; Prof. Normal (ENI)</b>	337		262	119	718	313,9			313,9		646,1	960
<b>ENS</b>	87		96	39	222	165,3	145,1	10,7	321,2		108,3	429,5
<b>Supérieur (université)</b>	69		7	53	129	95,4	7,6	14,6	117,6		147,2	264,8
<b>Supérieur (université)</b>	261		266	383	910	660	531,8	105,5	1 297,30		1 377,50	2 674,80
<b>Services centraux et déconcentrés</b>									0			0
Fondamental			2 775	8	2 783		2 182,40	2,2	2 184,60	801,4		2 986,00
DEF			94	8	102		176,2	2,2	178,4	438,5		616,8
DREN et IDEN			2 681		2 681		2 006,20		2 006,20	363		2 369,20
Secondaire			129	13	142		676,3	3,6	679,8	367,1		1 047,00
DES			53	13	66		60	3,6	63,6	307,4		370,9
DREN			76		76		616,3		616,3	59,8		676
Technique							29,5		29,5	7,7	53,5	90,6
Enseignement Supérieur			33	8	41		69,5	2,2	71,7	475,1		546,8
Inspection Générale			191	9	200		392,7	2,5	395,2	53,6		448,8
IPN			207	4	211		60,9	1,1	62		62	124,1
Autres : Cabinet, DRH, DSPC...etc.**			288	1 507	1795		500,3	415,1	915,4	2 185,50	7,5	3 108,40
Supérieur à l'étranger											1 678,40	1 678,40
Pré-scolaire						142,6			142,6		10	152,6
<b>Total allant réellement à l'éducation</b>	14 331		6 381	3 281	23 993					4 487,90	2 402,10	32 162,20
<b>Personnels payés sur le budget éducation mais ne travaillant pas pour l'éducation</b>			979		979		691,9		691,9	0	0	691,9
<b>Cas spéciaux***</b>			350		350		467		467	0	0	467
<b>Total budget éducation exécuté</b>			25 322		25 322		1 158,90		1 158,90	4 487,90	2 402,10	33 321,20

Source : DRH-DEF-DES-DSPC/ Ministères en charge de l'éducation, solde, Ministère des finances, calcul des auteurs

\* dont 52 moniteurs qui sont enseignants craie en main

\*\* Les personnels d'appui très nombreux pour le Cabinet et les différentes directions centrales (hors DEF, DES DGESRS et DFT) n'ont pas pu être affectés quelque part, c'est pourquoi ils sont concentrés à ce niveau

\*\*\* Enseignants de disciplines scientifiques arabophones qui ne peuvent plus enseigner depuis la réforme de 1999 et qui sont toujours rémunérés sur le budget éducation mais qui n'occupent aucune fonction

## II.2. Une répartition intra-sectorielle très favorable à l'enseignement fondamental et des dépenses hors salaires enseignant élevées

Comme le montrent les données du tableau III.6, les dépenses courantes réellement allouées à l'éducation pour 2008 sont de 32,1622 milliards d'UM et non de 33,3212 milliards d'UM étant donné que des personnels de l'éducation sont rémunérés sur le budget éducation mais ne travaillent plus pour le secteur.

Au-delà du niveau global de financement public du secteur, il est aussi intéressant d'examiner la structure des dépenses courantes entre les différents niveaux d'enseignement. Le poids accordé à chaque niveau éducatif manifeste les priorités, au moins implicites, accordées aux différents niveaux d'enseignement à l'intérieur du financement public du secteur ; il manifeste aussi le degré de réussite de la mise en œuvre des différentes politiques et stratégies éducatives établies dans le passé. Ces dernières étant conditionnées bien entendu par de bons arbitrages intra sectoriels et par un cadrage macro économique favorable au secteur et en cohérence avec son évolution.

Le tableau III.7, ci-après, donne une indication de la répartition des dépenses courantes du secteur. Cette répartition n'est toutefois pas simple à obtenir car, à certains niveaux d'enseignement, les dépenses sont agrégées notamment au niveau de l'administration centrale et dans une moindre mesure au niveau régional. Une clé de répartition a été nécessaire afin de répartir ces dépenses : il a été décidé de les affecter au prorata de la masse salariale des établissements pour chaque niveau d'enseignement.

Tableau III.7 : Répartition des dépenses courantes allouées réellement à l'éducation par nature et par niveau d'enseignement (millions d'UM), année 2008

	Masse salariale			Autres dépenses de fonctionnement		% des dépenses hors salaire enseignant	Répartition des dépenses intra-sectorielle (%)
	Enseignants	Non enseignants		Biens et Services	Transferts		
		Encadrement	Appui				
Précolaire		142,6			10	-	0,5
Fondamental	10 834,9	3 092,9	428,1	2 448,8	45,6	35,7	52,4
Secondaire général 1er cycle	2 599,0	1 729,7	176,4	871,1	15,2	51,8	16,8
Secondaire général 2nd cycle	1 325,4	916,5	89,0	450,7	7,9	52,5	8,7
Technique & Prof.	358,4			43,6	699,8	67,5	3,4
ENI	165,3	153,6	17,7	36,7	108,4	65,7	1,5
ENS	95,4	10,7	17,2	13,5	147,2	66,4	0,9
Supérieur en Mauritanie	660,0	635,3	135,9	623,5	1 378,0	80,8	10,7
Supérieur à l'étranger	0,0	0,0	0,0	0,0	1 678,4	-	5,2

Source : DRH/ Ministères en charge de l'éducation, solde, Ministère des finances, calcul des auteurs

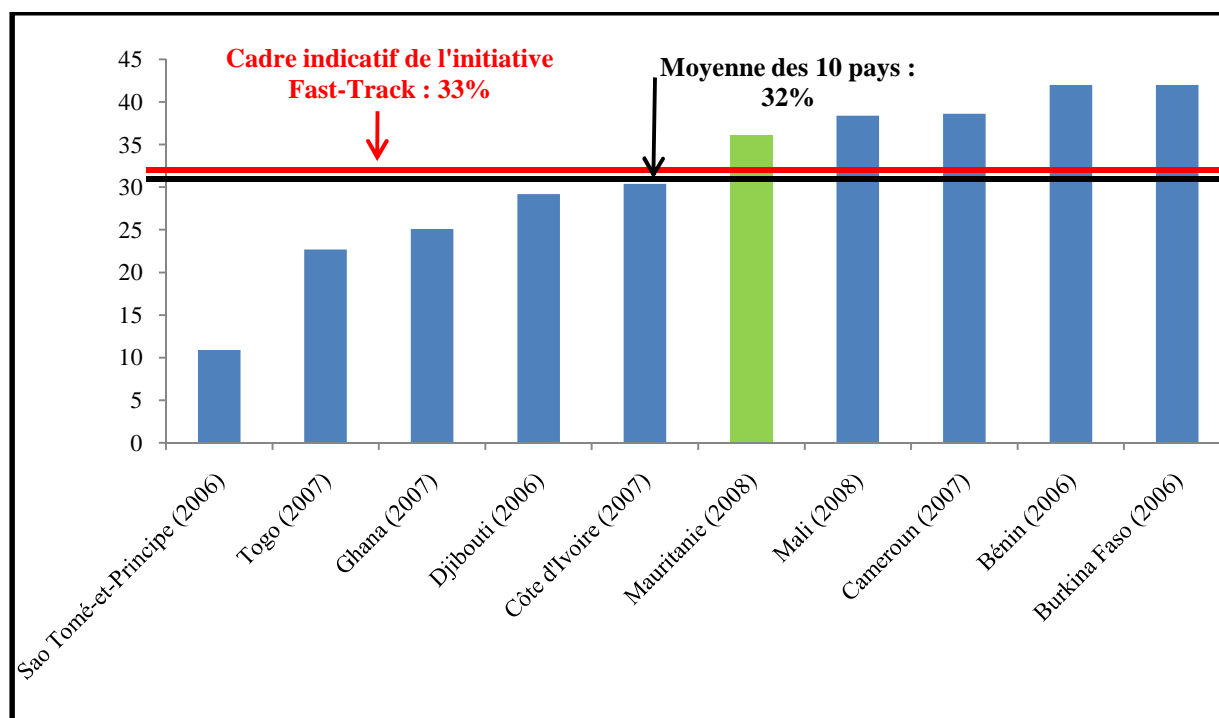
Dans un premier temps, il est pertinent d'observer la part des dépenses hors salaire enseignant pour chaque niveau d'enseignement, afin de voir dans quelle mesure les différents éléments qui les composent (salaires non enseignants, dépenses administratives et pédagogiques, dépenses sociales) sont pris en compte. Cette part est d'autant plus importante que le niveau d'enseignement est élevé. Ainsi, si cette part n'est que de 36% au fondamental, elle passe à environ 52% pour les deux cycles du secondaire et à plus de 65% pour les formations des enseignants du fondamental (ENI) et du secondaire (ENS) pour atteindre environ 81% pour l'enseignement supérieur.

Le graphique III.1, ci-après, illustre la situation du pays, en termes de dépenses courantes hors salaires enseignant pour l'enseignement fondamental, en référence aux pays de niveau de richesse comparable à la Mauritanie et également en regard du cadre indicatif de l'initiative Fast-track. La Mauritanie se



situé au-dessus du cadre indicatif Fast-Track (33%) et de la moyenne des 10 pays présentés ici (32%) avec une valeur d'environ 36%.

Graphique III.1 : Comparaison de la part des dépenses courantes hors salaire enseignant au fondamental avec des pays africains à niveau de richesse comparable (%)



Source : RESEN 2006, Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA), et tableau III.8

Dans un second temps, le tableau III.7 permet d'observer la priorité accordée à chaque sous-secteur de l'éducation puisque celui-ci fait état de la répartition intra-sectorielle des dépenses courantes d'éducation. En Mauritanie, l'enseignement fondamental absorbe 52,4 % des dépenses courantes allouées à l'éducation en 2008 alors que la moyenne sur 10 pays d'Afrique (y compris la Mauritanie) est de 43,3% (cf. tableau III.8). Ce constat dénote la priorité accordée à ce cycle aux cours des dernières années en Mauritanie. Il est certes pertinent de comparer le chiffre de la Mauritanie pour l'enseignement fondamental avec celui des pays comparables, mais il l'est tout autant de la comparer avec la valeur de 50% retenue dans le cadre indicatif de l'initiative Fast-Track. Cette dernière comparaison reste favorable à la Mauritanie en ce qui concerne la priorité budgétaire accordée au premier niveau d'enseignement (en cohérence avec les engagements pour les objectifs du millénaire).

La part du budget accordée au fondamental a augmenté entre 2004 et 2008 (+2,9%) démontrant donc la priorité accordée à ce sous-secteur, et celle de l'enseignement supérieur également puisqu'elle est passée de 13,5% en 2004 à 16,8% en 2008, part qui reste toutefois inférieure à la moyenne des autres pays comparateurs. L'augmentation des parts allouées au fondamental et au supérieur a eu comme effet de diminuer la part allouée au secondaire 2nd cycle (la part du 1er cycle restant inchangée) puisque celle-ci est passée de 14,1% en 2004 à 8,7% en 2008, valeur inférieure à la moyenne des autres pays.

Tableau III.8 : Comparaison de la répartition intra-sectorielle des dépenses courantes en éducation avec des pays africains à niveau de richesse comparable (%)

	% fondamental	% sec. 1	% sec.2	% EFTP	% Supérieur*	% Autres niveaux
Mauritanie (2004)	50,9	16,9	14,1	2,9	13,5	1,7
Mauritanie (2008)	52,4	16,8	8,7	3,4	16,8	2,0
Bénin (2006)	53,6	12,0	6,7	4,8	19,7	3,2
Burkina Faso (2006)	56,3	9,0	5,6	2,6	22,4	4,1
Cameroun (2007)	29,6	27,1	11,9	16,7	12,1	2,6
Côte d'Ivoire (2007)	42,7	17,6	9,8	7,2	20,9	1,7
Djibouti (2006)	44,9	22,2	9,7	6,5	12,2	4,5
Ghana (2007)	32,5	19,9	13,6	1,1	20,8	12,1
Mali (2008)	36,5	16,7	12,9	9,9	17,6	6,4
Sénégal (2008)	45,5	8,2	15,7	7,6	22,7	0,4
Togo (2007)	38,8	24,0	8,0	7,7	20,3	1,2
Moyenne des 10 pays	43,3	17,3	10,3	6,8	18,6	3,8

Source : RESEN 2006, Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA), et tableau III.8

### II.3. Des coûts unitaires publics courants inférieurs à la moyenne des pays comparables sauf pour le 1er cycle de l'enseignement secondaire général

Pour estimer les coûts unitaires de scolarisation, on peut procéder de façon directe en rapportant le volume des dépenses courantes exécutées lors d'une année donnée pour un niveau d'enseignement au nombre des élèves scolarisés dans ce niveau au cours de cette même année. Le tableau III.9, ci-après, présente les résultats obtenus pour trois périodes, 1998, 2004 et 2008 et pour les différents niveaux d'enseignement ; par ailleurs, les chiffres des coûts unitaires sont exprimés en unités monétaires constantes (de l'année 2008) ainsi qu'en unités de PIB/habitant pour chacune des trois années considérées.

La dépense publique courante par élève dans l'enseignement général s'échelonne en 2008 de 39 388 UM au fondamental à 915 841 UM pour l'ENS. Concernant la perspective temporelle et la dynamique des coûts unitaires au cours de la période récente (1998-2008), on constate, en termes réels (en monnaie constante), l'augmentation du coût unitaire au niveau des deux premiers ordres d'enseignements à savoir le fondamental (de 26 313 UM en 1998 à 39 388 UM en 2008) et les deux cycles du secondaire général (moyenne de 94 511 UM pour les deux cycles en 1998 à 103 712 UM pour le 1er cycle et 121 735 UM pour le 2nd cycle en 2008) ; et une baisse au niveau de l'enseignement technique (de 299 300 UM en 1998 à 276 609 UM en 2008) et de l'enseignement supérieur (de 271 075 UM en 1998 à 238 917 UM en 2008). Par contre, la dépense unitaire publique pour les étudiants boursiers à l'étranger (bourses et voyages) a considérablement augmenté passant de 500 700 UM en 1998 à 728 770 UM en 2008.

Tableau III.9 : Evolution des coûts unitaires publics courants de scolarisation, 1998-2008

	Nombre d'Elèves	Coût Unitaire (UM constant 2008)			Coût Unitaire (% PIB/tête)		
		1998	2004	2008	1998	2004	2008
Préscolaire	2 948			51 764			18,1
Fondamental	427 804	26 313	28 828	39 388	11,4	11,3	13,7
Secondaire 1	51 984	94 511	92 534	103 712	40,9	36,2	36,2
Secondaire 2	22 914			121 735			42,5
Technique	3 983	299 300	334 297	276 609	129,0	131,0	96,5
ENI	699	811 721	350 886	689 267	351,0	137,0	240,4
ENS	310			915 841			319,4
Supérieur (NKT)	14 368	271 075	242 263	238 917	117,0	95,0	83,3
Supérieur (Etranger)	2 303	500 700	383 951	728 770	217,0	150,0	254,2

Source : RESEN 2000, RESEN 2006, et calcul des auteurs à partir du tableau III.7 et du chapitre 2.

\* Uniquement les étudiants boursiers

En termes de comparaisons internationales des coûts unitaires publics aux différents niveaux d'enseignement, les données disponibles dans un échantillon de pays de la région, exprimés en unités de PIB par habitant, sont présentées dans le tableau III.10.

Ces informations font état d'une situation du pays en référence à ce qui est observé dans les pays de l'échantillon international comparatif qui est relativement contrastée selon les niveaux d'enseignement. Pour l'enseignement fondamental, le niveau de la dépense publique par élève apparaît légèrement inférieur à la moyenne de l'échantillon comparatif (13,7% du PIB/habitant en Mauritanie contre 14,8% du PIB/habitant pour la moyenne de l'échantillon des pays).

Dans le 1er cycle de l'enseignement secondaire général, le coût unitaire public en Mauritanie est nettement au-dessus de la moyenne des pays à niveau de richesse comparable (36,2% du PIB/habitant contre 26,3% du PIB/habitant en moyenne pour les pays comparables) alors que dans le 2nd cycle du secondaire, ce coût unitaire public est en dessous de la moyenne des pays de l'échantillon (42,5% du PIB/habitant en Mauritanie contre 51,5% du PIB/habitant pour la moyenne des pays). Le coût unitaire public de l'enseignement technique, relativement peu développé dans le pays, est également en dessous de la moyenne des pays à niveau de richesse comparable (96,5% du PIB/habitant contre 153,2% du PIB/habitant pour la moyenne des pays).

Dans l'enseignement supérieur, le chiffre de la dépense par étudiant se situe à moins de la moitié de ce qui est observé en moyenne dans les pays de l'échantillon comparatif (83,3% du PIB/habitant contre 181,7% du PIB/habitant dans les pays comparables), sachant que ce coût unitaire public a diminué entre 1998 et 2004 et entre 2004 et 2008 (il était de 117% du PIB/habitant en 1998 et de 95% du PIB/habitant en 2004).

Tableau III.10 : Comparaison des coûts unitaires courants de scolarisation avec des pays africains à niveau de richesse comparable (en % PIB/habitant)

	Fondamental	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2nd cycle	Technique	Supérieur
Mauritanie (2008)	13,7	36,2	42,5	96,5	83,3
Bénin (2006)	13,1	10,9	31,9	120,7	133,5
Burkina Faso (2006)	16,6	19,3	62,5	180,7	215,2
Cameroun (2007)	6,4	39,0	42,7	79,9	57,4
Côte d'Ivoire (2007)	18,3	31,5	72,3	267,1	167,5
Djibouti (2006)	31,0	39,0	61,0	131,0	206,0
Ghana (2007)	17,8	32,8	57,8	42,7	297,8
Mali (2008)	10,9	20,2	74,8	191,3	130,6
Sao Tomé-et-Principe (2006)	9,0	nd	nd	nd	423,0
Sénégal (2007)	15,0	11,0	41,0	231,0	147,0
Togo (2007)	11,4	23,1	28,6	190,8	137,9
<b>Moyenne</b>	<b>14,8</b>	<b>26,3</b>	<b>51,5</b>	<b>153,2</b>	<b>181,7</b>

Source : Tableau III.9 et Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

## II.4. Les facteurs qui agissent sur les coûts unitaires publics de scolarisation : de l'encadrement des élèves à la rémunération des enseignants

### II.4.1. L'encadrement des élèves : un ratio élèves par maître au fondamental de 40 comme indiqué par l'initiative Fast-Track

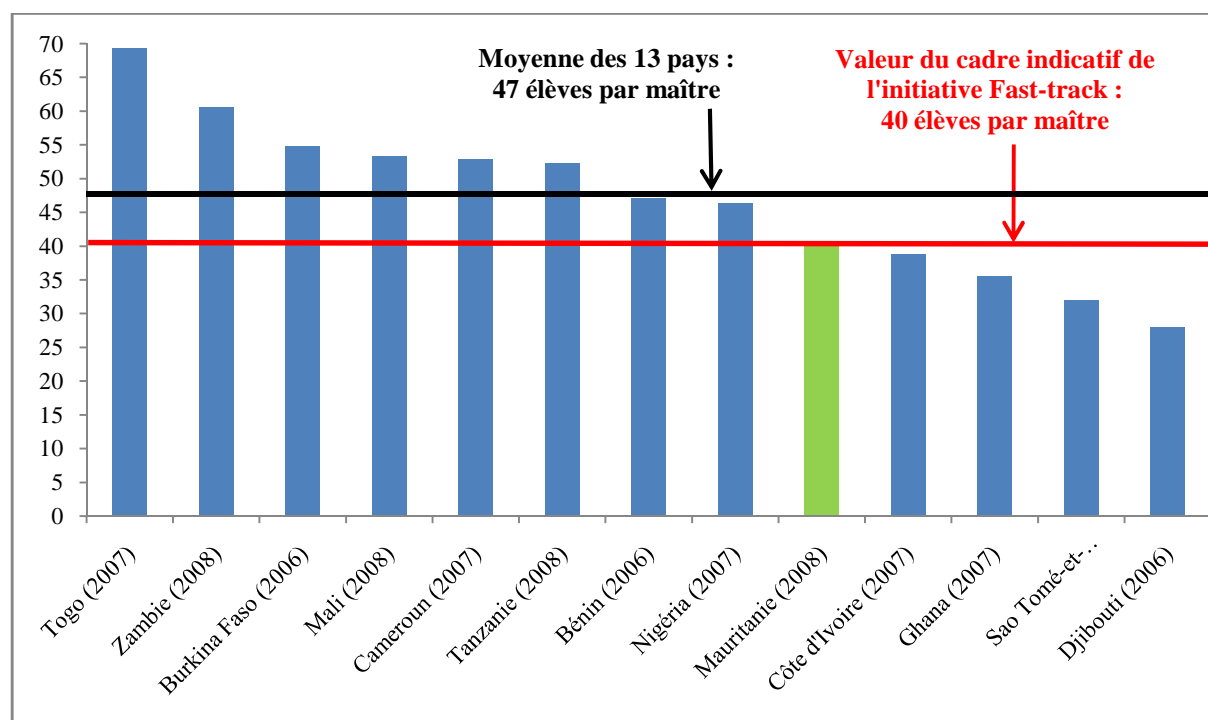
Le ratio élèves-maître au fondamental est resté quasiment identique entre 2004 et 2008 passant de 39,8 à 40,5. Il est en adéquation avec le cadre indicatif de l'initiative Fast-Track qui préconise une moyenne de 40 élèves par enseignant pour le fondamental et en dessous de la moyenne des pays comparables à la Mauritanie (cf. graphique III.2).

Tableau III.11 : Ratios élèves par enseignant par niveau d'enseignement en 2007-08 et comparaison avec l'année 2003/04

	Elèves en 2008	Enseignants en 2008	Ratio élèves/enseignant en 2008	Ratio élèves/enseignant en 2004
Fondamental	427 804	10 570	40,5	39,8
Secondaire 1er cycle	51 984	2 015	25,8	27,2
Secondaire 2nd cycle	22 914	992	23,1	20,3
Technique	3 983	337	11,8	10,8
ENI	699	87	8,0	15,1
ENS	310	69	4,5	
Supérieur	14 368	261	55,0	32,6

Source : Tableau III.6, chapitre 2 et RESEN 2006

Graphique III. Comparaison du ratio élèves-maître au fondamental avec des pays africains à niveau de richesse comparable (en % PIB/habitant)



Source : Tableau III.11 et Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

#### II.4.2. Un niveau de rémunération moyen des enseignants du fondamental en adéquation avec le cadre indicatif de l'initiative Fast-Track

On a vu que le principal poste de dépenses dans l'éducation était celui des salaires des personnels et plus particulièrement ceux des enseignants notamment pour les niveaux bas de la pyramide éducative. Il est donc impératif d'avoir une idée du coût moyen des enseignants par niveau d'enseignement afin de voir si, à termes, cette rémunération est soutenable ou non pour le pays notamment dans une perspective d'augmentation de l'offre scolaire afin de répondre à la demande croissante.

Le tableau III.12 présente le salaire moyen annuel des enseignants du fondamental, du collège, du lycée et de l'Université mais permet également de voir le salaire annuel moyen par catégories d'enseignants c'est-à-dire de l'instituteur adjoint au professeur d'Université.

En 2008, les enseignants du fondamental ont une rémunération annuelle moyenne de 1 025 063 UM ce qui représente 3,6 unités de PIB/habitant. Les enseignants du collège coûtent en moyenne 1 289 904 UM par an, soit 4,5 unités de PIB/habitant, ceux du lycée 1 335 947 UM soit 4,7 PIB/habitant, et ceux de l'enseignement supérieur (les professeurs d'Université) bénéficient d'une rémunération annuelle moyenne de 2 528 736 UM ce qui représente 8,8 unités de PIB/habitant.

Il est important de noter que la rémunération moyenne des enseignants du fondamental, même si elle a augmenté en termes de PIB/habitant entre 2004 et 2008 (cf. tableau III.13) est en parfaite adéquation avec la valeur indicative de l'initiative Fast-Track qui est de 3,5 unités de PIB/habitant.

Tableau III.12 : Mesure du coût salarial pour l'Etat selon la catégorie des enseignants craie en mains dans les établissements (2008)

Catégorie de personnels	Fondamental	Collège	Lycée	Université	Salaire moyen annuel	
					En UM	En PIB par habitant
Instituteur Adjoint*	2 847				872 124	3,0
Instituteurs	7 723				1 081 435	3,8
Professeur 1er cycle		1 353	111		1 232 177	4,3
Professeur 2nd cycle		662	881		1 451 392	5,1
Professeur d'Université				261	2 528 736	8,8
Total	10 570	2 015	992	261		
Salaire moyen annuel						
En UM	1 025 063	1 289 904	1 335 947	2 528 736		
En PIB par habitant	3,6	4,5	4,7	8,8		

Source : *Tableau III.7, DRH-DEF-DES-DSPC/Ministères en charge de l'éducation, Ministère des finances*

\* et moniteurs

En termes de comparaison temporelle et de comparaison entre pays (avec des pays à niveau de revenu comparable), on constate que i) les rémunérations en PIB/habitant des enseignements fondamental et secondaire ont augmenté en Mauritanie entre 2004 et 2008 (l'enseignement secondaire 1er cycle passant de 3,7 à 4,5 PIB/habitant et le 2nd cycle passant de 4,3 à 4,7 PIB/habitant), ii) les salaires moyens en PIB/habitant sont nettement en dessous de la moyenne des pays comparables pour les trois niveaux d'enseignement (moyenne de 4,4 pour le fondamental, de 6,8 pour le 1er cycle du secondaire et de 7,8 pour le 2nd cycle du secondaire). Au fondamental, seuls le Cameroun et Sao-Tomé et Principe ont un niveau moyen de rémunération moindre que la Mauritanie (respectivement de 3,6 et 2,3 PIB/habitant) et au secondaire, la Mauritanie présente les salaires en PIB/habitant les plus faibles.

Tableau III.13 : Comparaison de la rémunération enseignante (pris en charge sur le budget éducation de l'Etat) et de la répartition entre les différents statuts enseignants avec des pays d'Afrique à niveau de richesse comparable

Pays	Fondamental							Sec 1er cycle	Sec 2nd cycle
	Distribution des enseignants (%)			Rémunération moyenne prise en charge par l'Etat (PIB/habitant)					
	Fonctionnaires	Contractuels	Parents	Fonctionnaires	Contractuels	Parents*	Ensemble		
Mauritanie (2004)	100	0	0	3,1	-	-	3,1	3,7	4,3
Mauritanie (2008)	100	0	0	3,6	-	-	3,6	4,5	4,7
Bénin (2006)	44,6	19,1	36,3	6,3	1,9	1,0	3,6	6,0	8,2
Burkina Faso (2006)	43,2	56,8	0,0	6,6	4,2	-	5,3	8,8	9,6
Cameroun (2007)	37,4	28,5	34,1	3,6	2,5	-	3,2	5,2	5,5
Côte d'Ivoire (2007)	86,1	5,2	8,7	5,7	1,2		4,9	8,8	9,4
Djibouti (2006)	-	-	-	-	-	-	6,1	8,4	9,5
Ghana (2007)	-	-	-	-	-	-	4,7	4,7	4,8
Mali (2008)	21,0	48,0	31,0	7,8	4,8	0,8	4,2	5,6	6,6
Togo (2007)	63,7	0,0	36,3	6,1	-	-	6,1	8,9	11,6
Sao Tomé-et-Principe (2006)	-	-	-	-	-	-	2,3	nd	nd
Moyenne des 10 pays	56,6	22,5	20,9	5,7	2,9	0,9	4,4	6,8	7,8

Source : *Tableau III.13 et Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)*

\* Sont pris en compte ici uniquement les subventions moyennes que l'Etat délivre aux communautés pour payer une partie du salaire des maîtres-parents.

## II.5. Reconstitution des coûts unitaires

Après avoir examiné l'encadrement des élèves ainsi que le statut et la rémunération des enseignants qui sont en eux-mêmes des aspects très importants de la politique éducative, nous pouvons maintenant revenir à la question de la reconstitution globale des coûts unitaires publics en intégrant l'influence des autres facteurs. Le tableau III.14 propose cette décomposition.

On retrouve bien le niveau de dépense unitaire tel qu'il a été évalué précédemment de façon macro dans laquelle on se contentait de rapporter le coût public budgétaire global aux effectifs scolarisés. Cette décomposition permet d'appréhender l'importance des différents facteurs dans la détermination des coûts unitaires de scolarisation, sachant qu'il est sans doute utile de rappeler l'existence de la relation structurelle fondamentale qui lie i) le coût agrégé (CA), ii) le coût unitaire (CU) et iii) le nombre des enfants qui sont scolarisés (NES) ; cette relation porte en filigrane aussi la couverture scolaire dans la comparaison de NES avec NEF, le nombre des enfants d'âge scolaire dans la population :

$$CA = CU \times NES$$

Si, par exemple, on souhaite que NES soit égal à NEF au niveau de l'enseignement fondamental, la relation s'écrit alors  $CAF = CU \times NEF$  et l'on peut en déduire le coût global de l'objectif de scolarisation primaire universelle.

Tableau III.14 : Reconstitution micro du coût unitaire par niveau d'enseignement, année 2008

	Fondamental	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2nd cycle	Supérieur Mauritanie
Etablissements				
Salaire moyen enseignants (UM)	1 025 063	1 289 904	1 335 947	2 528 736
Rapport élèves-enseignants	40,5	25,8	23,1	55,0
Coût unitaire enseignants (UM)	25 327	49 996	57 843	45 935
Salaire moyen non-enseignants cadres (UM)	764 277	940 879	1 031 225	1 999 315
Rapport élèves non-enseignants cadres	1046,0	45,1	40,5	54,0
Coût unitaire non enseignants cadres (UM)	731	20 866	25 434	37 014
Salaire moyen Personnels d'appui (UM)	275 459	275 459	275 459	275 459
Rapport élèves personnels d'appui	664,3	157,0	140,6	37,5
Coût unitaire personnels d'appui (UM)	415	1 754	1 959	7 343
Coût unitaire salarial total (UM)	26 472	72 616	85 236	90 292
Biens et services par élève (UM)	739	3 567	4 187	nd
Coût unitaire Fonctionnement établissements (UM)	27 211	76 183	89 422	90 292
Coût des services d'appui par élève (UM)	12 070	27 236	31 969	52 717
Bourses et transferts par étudiant UM)	107	292	343	95 908
Dépense publique totale par élève (UM)	39 388	103 712	121 735	238 917

Source : tableaux III.7, III.9, III.11 et III.12, et calcul des auteurs

### III. Les dépenses des ménages pour l'éducation de leurs enfants

Un des derniers volets de ce chapitre est de s'intéresser aux dépenses des ménages pour la scolarisation de leurs enfants. En effet, il est important de voir à quelle hauteur les ménages contribuent à la scolarisation de leurs enfants et voir ce que représentent les dépenses privées par rapport aux dépenses publiques d'éducation.

La dépense totale des familles en 2008 correspond à 11,5% de la dépense nationale d'éducation du pays (Etat+familles). Hormis l'enseignement préscolaire où les familles contribuent à hauteur de 72,3%, la part des dépenses des familles dans la dépense nationale d'éducation est plus élevée au niveau de l'enseignement secondaire général. Les familles contribuent en 2008 en moyenne pour 14,6% de la dépense totale dans le 1er cycle du secondaire et pour 21,1% dans le 2nd cycle du secondaire. Par contre, cette part est moins importante pour l'enseignement supérieur puisqu'elle représente uniquement 7,9%. Dans l'enseignement fondamental, les ménages contribuent à hauteur de 11,9% des dépenses nationales d'éducation (publique+famille) (cf. tableau III.15 et graphique III.3).

Tableau III.15 : Dépense courante moyenne des familles par enfant scolarisé et part supportée par les familles dans les dépenses courantes nationales d'éducation, par niveau d'enseignement, année 2008

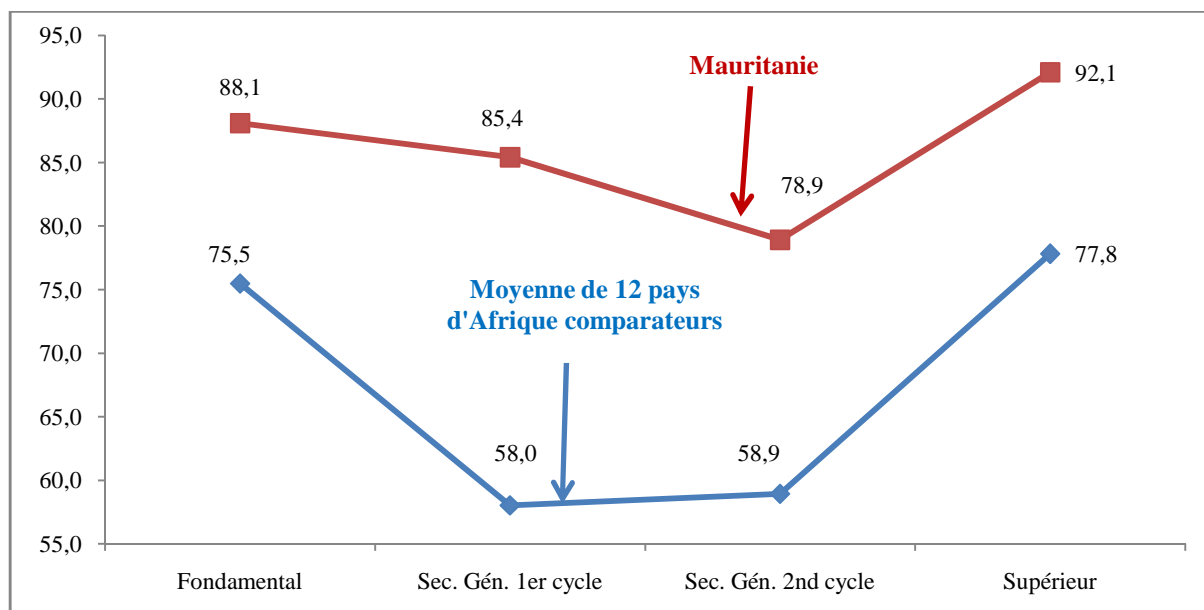
Niveau de scolarisation	Préscolaire	Fondamental	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2nd cycle	Technique	Supérieur	Ensemble
Dépense courante moyenne des familles par enfant (en UM)	27 050	4 803	13 963	24 039	18 475	20 016	
Effectif scolarisé en 2008	14 729	473 688	65 896	30 997	4 983	14 699	
Dépenses courantes totales en 2008 (en millions d'UM)							
Dépense des familles	398	2 275	920	745	92	294	4 327
Dépense budgétaire réelle	153	16 850	5 391	2 789	1 102	3 433	33 182
Dépense totale	551	19 126	6 311	3 535	1 194	3 727	37 509
% de la dépense totale supporté par les familles	72,3%	11,9%	14,6%	21,1%	7,7%	7,9%	11,5%

Source : Tableau III.7, chapitre 2, et calcul des auteurs à partir des données de l'EPCV 2008

Du fait de bénéfices privés plus élevés pour les diplômés de l'enseignement supérieur et de la présence très majoritaire des étudiants de milieu favorisé parmi les étudiants du supérieur, la logique d'équité voudrait que les ménages contribuent plus dans la partie haute du système que dans sa partie basse. La structure actuelle de l'utilisation des ressources publiques est donc en contradiction avec cette logique d'équité dans la mesure où elle pénalise plus les familles les plus pauvres et ne contribue pas à la scolarisation de tous les enfants d'origine modeste au niveau du fondamental. Toutefois, il faut noter que pour tous les niveaux d'enseignement, l'Etat contribue dans de plus fortes proportions aux dépenses nationales (Etat+famille) que les moyennes de 12 autres pays d'Afrique où existent également ces données comme le montre le graphique III.3.



Graphique III.3 : Comparaison internationale de la part des dépenses courantes d'éducation prises en charge par le budget de l'Etat (%) dans les dépenses courantes nationales (Etat+ménages) par niveau d'enseignement, année comprise entre 2004 et 2008



Source : Tableau III.15 et Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

Cette iniquité relative dans la mesure où les ménages contribuent proportionnellement moins au financement de l'enseignement supérieur, encourage à définir et à mettre en œuvre un système de financement des niveaux hauts du système éducatif qui aille vers un partage des coûts avec une contribution relative des ménages plus élevée. Des mécanismes de prêts étudiants (accordés sur critère de revenus et remboursés lorsque l'étudiant commence à travailler), tels que ceux en place dans des pays d'Afrique australe (comme par exemple l'Afrique du Sud) sont aussi à encourager pour faciliter ce partage des coûts, tout en laissant la possibilité aux étudiants modestes d'avoir accès à l'enseignement supérieur.

Enfin, le tableau III.16 présente la dépense moyenne des familles par élève scolarisé pour chaque niveau d'enseignement selon la localisation géographique du ménage, le type d'école où l'enfant est scolarisé et selon le niveau de richesse des ménages.

Tableau III.16 : Estimation des dépenses courantes d'éducation des familles par élève par niveau d'études selon la localisation géographique et le niveau de richesse du ménage et le type d'école dans laquelle est scolarisé l'enfant, année 2008

	Précolaire	Fondamental	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2nd cycle	Technique	Supérieur
Dépense courante moyenne des familles par enfant (en UM)	27 050	4 803	13 963	24 039	18 475	20 016
selon la localisation géographique du ménage						
Rural	5 883	3 457	6 066	5 528	8 145	10 321
Urbain	27 591	6 957	15 692	26 323	18 983	20 316
selon le type d'école de l'élève						
Public	7 482	3 389	4 787	4 686	8 306	6 391
Privé	16 833	28 527	46 339	55 246	59 651	78 131
selon le niveau de richesse des ménages						
40% les plus pauvres	6 981	3 391	6 733	10 659	4 621	12 315
40% niveau intermédiaire	18 967	5 697	10 380	10 976	26 201	13 520
20% les plus riches	41 319	12 722	22 603	38 514	34 141	20 310

*Source : Direction du budget, Ministères en charge de l'éducation, et calcul des auteurs à partir des données de l'EPCV 2008*

## Chapitre 4 : L'efficacité interne et la qualité des services offerts

- *Au niveau de l'enseignement fondamental, l'indice d'efficacité interne global s'est nettement amélioré en passant de 54,4 % en 2003-04 à 63,7 % en 2007-08 soit une augmentation de 9,3 points de pourcentage. Cette amélioration de l'efficacité interne est due à l'amélioration de la rétention et notamment à une réduction des abandons sur la période.*
- *Au niveau du 1er cycle de l'enseignement secondaire, l'indice d'efficacité globale est meilleur qu'au fondamental mais n'a pas progressé sur la période (de 73,9 % en 2004 à 70,9 % en 2008). Plus d'un quart des ressources utilisées ne produisent pas de résultats concrets pour ce niveau et par conséquent sont considérées comme étant des ressources gaspillées.*
- *Au niveau du 2er cycle du Secondaire, l'indice d'efficacité globale est de 88,3 %. Cette valeur semble plus satisfaisante que celle des deux autres cycles d'étude mais la mesure de l'abandon est ici biaisée par l'afflux d'élèves de l'enseignement originel et le nombre relativement élevé de candidatures libres au baccalauréat.*
- *Au niveau de la rétention de l'alphabétisation à l'âge adulte, Les résultats de l'enquête MICS réalisée au cours de l'année 2007 par l'Office National des Statistiques, ont montré que seulement 62 % des femmes âgées de 22 à 44 ans ayant atteint la 6ème AF peuvent lire et écrire facilement.*
- *la probabilité d'être alphabétisée pour une femme mauritanienne appartenant à la tranche d'âge 22-44 ans selon le nombre d'années d'études suivies après contrôle du niveau de richesse, du milieu de résidence et de l'âge est de 50 %. C'est au bout de 10 années d'études qu'on constate une probabilité supérieure à 80 % d'être alphabétisée durablement.*
- *Au niveau de la qualité des apprentissages, les résultats issues des différentes évaluations effectuées au cours de la dernière décennie (mesure de l'alphabétisation, PASEC, mesures de la couverture des programmes par l'IPN,...) convergent vers le même constat, à savoir un niveau d'acquisition très faible dans les différentes disciplines testées. En plus d'une forte hétérogénéité des résultats inter classes.*
- *Les évaluations portant sur le niveau des enseignants (Enquête flash 2003, Test nationale des enseignants 2007) reflètent un niveau académique et linguistique peu performant.*

L'efficacité interne d'un système éducatif se mesure par sa capacité à retenir à l'école le plus d'élèves possible qui accèdent à chacun de ses niveaux d'enseignement et sa qualité par le niveau moyen des acquisitions des élèves qu'il scolarise. Ainsi, l'évaluation de la qualité d'une école doit se faire d'abord sur la base des résultats obtenus par ses élèves, mais également du niveau des enseignants puisque ceux-ci constituent un facteur prépondérant dans le processus d'apprentissage des élèves. L'analyse des relations existantes entre les moyens et les résultats en termes d'apprentissage permet alors d'identifier les facteurs les plus efficaces pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les écoles.

L'objectif de ce chapitre est donc d'examiner à la fois l'efficacité interne du système en termes de flux des élèves, le niveau de sa qualité ainsi que les leviers sur lesquels les décideurs politiques peuvent s'appuyer pour améliorer cette qualité dans un contexte où les ressources disponibles pour le secteur sont limitées.

### ***I. L'efficacité interne***

Le déroulement des scolarisations au cours d'un cycle d'études peut être caractérisé par une plus ou moins grande fluidité. Il est en principe d'autant plus efficace que les élèves qui accèdent en 1ère année d'un cycle arrivent dans leur grande majorité à la dernière année dans les délais impartis. Les indicateurs d'efficacité interne permettent de mesurer l'ampleur des gaspillages dans l'utilisation des ressources allouées au système éducatif.

Dans le contexte mauritanien, les redoublements sont fréquents à la fin du cycle, et engendrent des coûts supplémentaires car il convient de financer plusieurs fois une même année d'études pour qu'elle soit validée. Les redoublements correspondent à des années de scolarisation qui se révèlent en partie improductives et génèrent des gaspillages de ressources au sein du système, tant pour l'Etat que pour les familles. Les données du chapitre 2 indiquent que les abandons au cours du cycle fondamental en Mauritanie sont également importants (presque un élève sur deux abandonne l'école en cours de cycle).

La mesure des indicateurs d'efficacité interne consiste à calculer le rapport entre le nombre d'années-élèves théoriquement nécessaires pour produire le nombre d'élèves qui accèdent en dernière année du cycle et le nombre d'années-élèves effectivement consommées, parmi lesquelles sont comptées les années supplémentaires dues aux redoublements et les années rendues inutiles du fait des abandons. Dans une situation idéale, sans redoublement ni abandons, ce rapport vaut 1.

Avant de proposer les mesures de ces coefficients d'efficacité interne, il importe de considérer les données du tableau IV.1 ci-après, présentant les informations de base sur les profils de rétention et les taux de redoublement sur plusieurs périodes.

Tableau IV.1: Fréquence des redoublements et abandons par niveau d'études entre 2004-05 et 2007-08

Indicateurs	% redoublants en 2005	Profil de rétention [1999-2005]	% redoublants en 2008	Profil de rétention [2002-2008]
1AF	9,3	100,0	0,3	100,0
2AF	8,6	91,8	0,5	100,0
3AF	9,6	80,3	0,6	91,0
4AF	9,8	71,0	3,1	77,0
5AF	11,3	63,9	4,2	68,0
6AF	16,2	48,8	5,6	59,0
1AS	15,9	100,0	8,5	100,0
2AS	13,9	71,3	9,5	83,0
3AS	14,1	64,6	10,5	67,0
4AS				59,0
5AS	7,5	86,2	7,6	85,0
6AS	25,8	91,7	28,7	110,0

Source : *Données scolaires de la DSPC/MEN*

Le taux moyen de redoublement au niveau du fondamental a baissé récemment, passant de 10,8 % en 2004-05 à 2,4 % en 2007-08, soit une diminution de 8,4 points de pourcentage. Quand on examine la distribution des redoublements dans les différentes classes, il convient de souligner la situation particulière de la 5AF et de la 6AF dans lesquelles le redoublement reste le plus fréquent, ce qui est lié pour une part importante aux conditions spécifiques de transitions entre les cycles. Notons que le taux de rétention<sup>1</sup> est passé de 48,8 % en 2004-05 à 59,0 % en 2007-08, soit une amélioration de 10 points de pourcentages au cours de la même période.

Au niveau du 1er cycle de l'enseignement secondaire, le taux moyen de redoublement a augmenté de 1,7 point passant de 11,2 % en 2004-05 à 12,9 % en 2007-08. Pour le 2nd cycle, il a diminué de 3,3 points passant de 12,8 % à 9,5 % sur la même période.

Les taux de redoublements élevés constatés dans les dernières années d'études, peuvent être expliqués par la transition entre les cycles pour les classes de 6ème AF, et la faiblesse du taux de réussite au baccalauréat pour les classes de terminale de l'enseignement secondaire.

<sup>1</sup> Profil de rétention longitudinal sur 6 années scolaires à partir des données administratives : suivi des entrants en 2002-03 en 1AF jusqu'en 2007-08 en 6AF

## Encadré IV.1

La baisse des redoublements s'inscrivant dans une politique de régulation administrative du phénomène, il est à craindre que les valeurs présentées dans le tableau IV.1 soient mal estimées, du fait d'un désintérêt des responsables d'établissements pour l'enregistrement de cette donnée et peut être du fait de sous-déclarations visant à être en conformité apparente avec les nouvelles directives. On peut noter sur ce plan que d'après les données de l'EPCV 2008, le taux de redoublement serait passé de 14,0 % en 2004 à 7,8 % en 2008 au niveau de l'enseignement fondamental. Comme en 2004, le taux de redoublement le plus faible est enregistré en deuxième année (5,3 %), soit un recul de 4,7 points. Le taux de redoublement le plus élevé est enregistré en sixième année (10,9 %), ce qui correspond à une valeur près de deux fois plus élevée que celle obtenue en considérant les données administratives.

Comme au fondamental, le taux de redoublement au secondaire a baissé passant de 14,0 % en 2004 à 10,7 % en 2008. Le taux le plus faible se situe en quatrième année (3,3 %) et a atteint 27,7% en sixième année. Cela signifie que la véritable sélection ne s'opère qu'à la fin de chaque cycle tant au fondamental qu'au secondaire.

Tableau IV.2 : L'efficacité interne dans les flux d'élèves par cycle entre 2003-04 et 2007-08

	2003-04	2007-08
Fondamental		
Indice d'efficacité globale (%)	54,4	63,7
Indice d'efficacité abandon (%)	62,2	71,2
Indice d'efficacité redoublement (%)	87,4	89,5
1er Cycle du secondaire		
Indice d'efficacité globale (%)	73,9	70,9
Indice d'efficacité abandon (%)	83,5	82,2
Indice d'efficacité redoublement (%)	88,5	86,3
2nd cycle du secondaire		
Indice d'efficacité globale (%)	88,5	88,3
Indice d'efficacité abandon (%)	98,8	107,5
Indice d'efficacité redoublement (%)	88,6	82,1

*Source : calcul des auteurs à partir du tableau IV.1 et du chapitre 2*

Au niveau de l'enseignement fondamental, l'indice d'efficacité interne global s'est nettement amélioré en passant de 54,4 % en 2003-04 à 63,7 % en 2007-08, soit une augmentation de 9,3 points de pourcentage. Cette amélioration de l'efficacité interne est due à l'amélioration de la rétention et notamment à une réduction des abandons sur la période. En effet, on constate que le coefficient d'efficacité interne avec les redoublements reste stable alors que celui lié aux abandons s'améliore d'environ 10 points de pourcentage. Cela dit, le coefficient d'efficacité interne de l'enseignement fondamental reste globalement faible puisque 36,3 % des ressources allouées sont gaspillées par les redoublements et les abandons en cours de cycle. L'amélioration de l'efficacité interne de l'enseignement fondamental passera à l'avenir par une politique de soutien à la rétention, même si des mesures importantes ont été prises pour réduire administrativement les redoublements.

Au niveau du 1er cycle de l'enseignement secondaire, l'indice d'efficacité globale est meilleur qu'au fondamental mais n'a pas progressé sur la période (de 73,9 % en 2004 à 70,9 % en 2008). Plus d'un quart des ressources utilisées ne produisent pas de résultats concrets pour ce niveau et par conséquent sont considérées comme étant des ressources gaspillées.

En ce qui concerne le 2nd cycle du secondaire, l'indice d'efficacité global est de 88,3 %. Cette valeur semble plus satisfaisante que celle des deux autres cycles d'étude, mais la mesure de l'abandon est ici biaisée par l'afflux, en classes terminale, d'élèves de l'enseignement originel et la réintégration d'élèves ayant abandonné l'école plus tôt.

Les déperditions au cours du cycle fondamental restent un obstacle à l'alphabétisation de la population, dans la mesure où un enfant qui abandonne l'école trop tôt ne sera pas durablement alphabétisé. De manière plus fine, il est important de voir combien d'années d'étude sont nécessaires pour asseoir de façon irréversible l'alphabétisation et pour produire le capital humain minimal dont le pays a besoin pour son développement. Dans ce cadre, il est important de mesurer la qualité des services éducatifs offerts et de voir dans quelle mesure améliorer cette qualité, notamment pour que tous les enfants ayant achevé l'enseignement fondamental, deviennent des adultes alphabétisés.

## ***II. La qualité des services offerts***

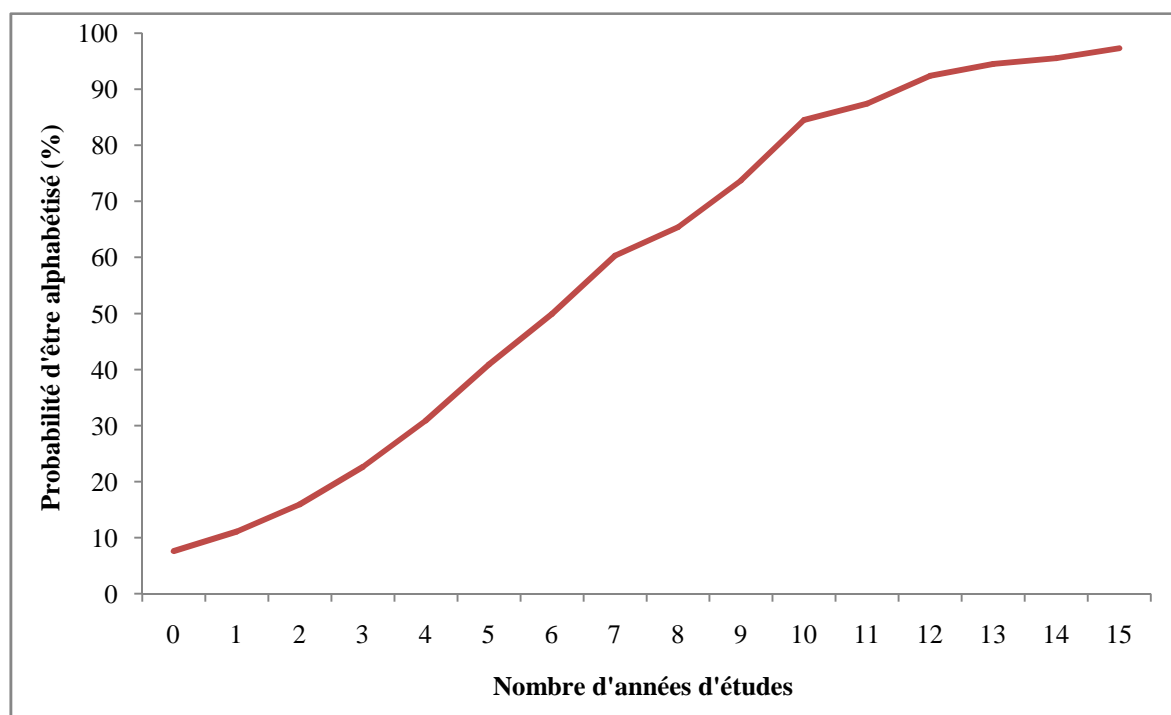
A un premier niveau très global, la qualité des services éducatifs offerts peut se mesurer en regardant la proportion d'alphabétisés durables selon le nombre d'années d'études suivies, sachant que de façon générale, les études sur le sujet montrent que les individus d'un pays qui dispense un enseignement de qualité sont alphabétisés durablement au bout de six années d'études. Plus fondamentalement, la qualité du système éducatif sera étudiée par le biais des évaluations consacrées aux acquis scolaires des élèves, mais aussi en considérant le niveau des enseignants et des conditions d'enseignement. Pour l'enseignement secondaire, la qualité des apprentissages sera appréhendée par les résultats aux examens nationaux

### **II.1. La rétention de l'alphabétisation selon le nombre d'années d'études suivi**

Les résultats de l'enquête MICS réalisée au cours de l'année 2007 par l'Office National des Statistiques, offre les informations nécessaires à l'analyse de la rétention de l'alphabétisation même si les données disponibles se limitent à la population féminine. On observe dans cette enquête que seulement 62 % des femmes âgées de 22 à 44 ans ayant atteint la 6ème AF peuvent lire et écrire facilement. Les résultats de cette enquête ont été privilégiés à ceux de l'enquête EPCV 2008 qui, rappelons-le, se base sur des données déclaratives sans moyen de contrôle et qui conduit à un résultat peu vraisemblable (94 % des personnes enquêtées de 22 à 44 ans déclarent savoir lire et écrire facilement en 6ème AF).

Le graphique IV.1 présente la probabilité d'être alphabétisée pour une femme mauritanienne appartenant à la tranche d'âge 22-44 ans selon le nombre d'années d'études suivies après contrôle du niveau de richesse, du milieu de résidence et de l'âge. Les résultats montrent que la probabilité d'être alphabétisée après 6 années d'études est d'environ 50 %. C'est au bout de 10 années d'études qu'on constate une probabilité supérieure à 80 % d'être alphabétisée durablement.

Graphique IV.1 : Probabilité d'être alphabétisées pour les femmes de 22-44 ans selon le nombre d'années d'études suivies, année 2007



Source : Calcul des auteurs à partir du MICS 2007

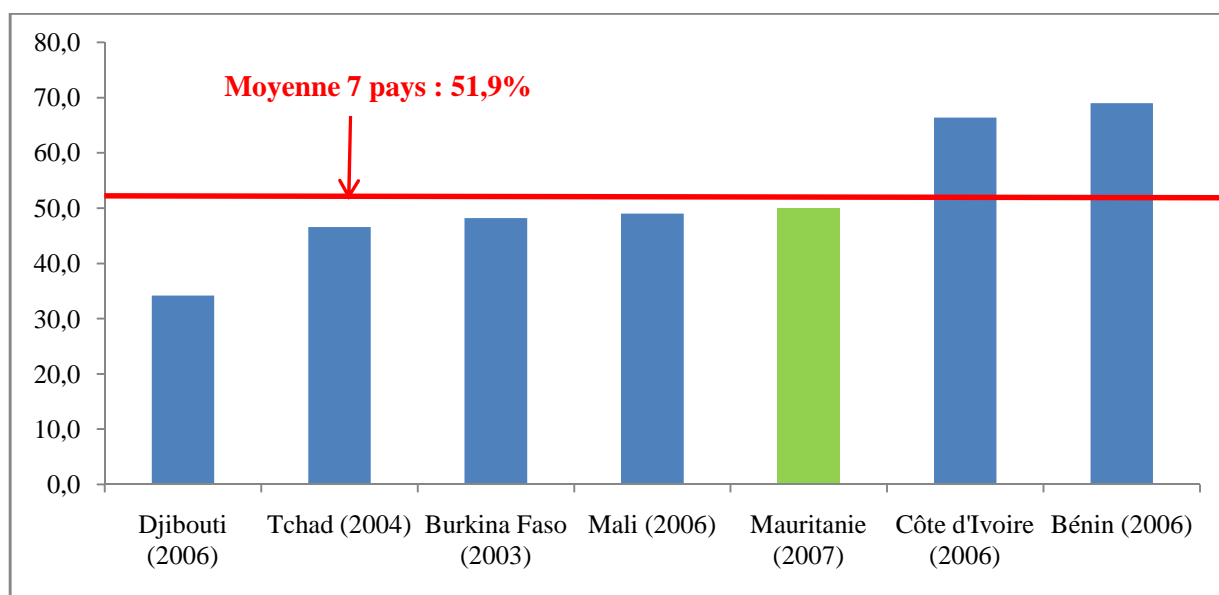
Le graphique IV.2 permet de situer le niveau de rétention de l'alphabétisation après six années d'études en Mauritanie par rapport à celui des pays africains à niveau de richesse comparable.

L'allure du graphique montre que la probabilité d'être alphabétisé après 6 années d'étude en Mauritanie est légèrement inférieure à la moyenne des pays considérés. Toutefois la Mauritanie présente un résultat largement supérieur à celui de Djibouti, proche du Tchad, du Burkina-Faso et du Mali mais nettement inférieur à celui du Bénin et de la Côte-d'Ivoire.

Ces résultats renvoient à une image relativement ancienne du système étant donné que les individus âgés de 22 à 44 ans ont fréquenté l'enseignement fondamental entre les années 1980 et 2000. Les différentes mesures qui seront présentées dans les paragraphes suivants offriront une image plus actuelle de la qualité du système éducatif mauritanien.



Graphique IV.2 : Comparaison de la probabilité d'être alphabétisés après 6 années d'études dans des pays africains à niveau de richesse comparable (PIB/habitant compris entre 500 et 1500 dollars US)



Source : Graphique IV.1 et Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

## II.2. La qualité du système éducatif mauritanien au cours des années 2000

### II.2.1. Les conditions d'enseignement

Bien que d'importantes ressources aient été mobilisées, dans le cadre du PNDSE en vue d'améliorer les conditions d'enseignement (qualité des bâtiments, qualification des maîtres, taille des classes, disponibilité en matériels pédagogiques pour les élèves et les maîtres, qualité des programmes d'enseignement, ..), des disparités importantes sont encore enregistrées dans les écoles en matière de conditions d'enseignement. Le tableau IV.3 présente une illustration de ce constat.

On constate à travers ce tableau des conditions d'enseignement parfois inéquitables pour les élèves. A titre d'exemple, on observe que 7,3 % des écoles ne disposent d'aucun enseignant, que 30,9 % des écoles ne disposent pas de tables bancs alors que 19,6 % des écoles se trouvent avec un surplus de tables-bancs par rapport aux effectifs des élèves. Au niveau des équipements, des écarts substantiels subsistent quant à l'existence de latrines, de point d'eau et de clôture (seulement 8 % des écoles pour lesquelles on connaît le niveau d'équipement disposent de ces trois éléments). Enfin, concernant le mode d'organisation des classes, les données montrent que l'organisation multigrade est assez présente dans les établissements (deux établissements sur trois ont recouru à ce choix). Il importe, toutefois de signaler que ce mode d'organisation, une fois bien géré, pourrait avoir un impact positif sur les acquisitions des élèves.

Tableau IV.3: Variabilité des conditions d'enseignement entre écoles dans l'enseignement fondamental, année 2007-08

Caractéristiques des écoles	Nombre	Proportion (%)
Publiques	3647	93,6
Privées	249	6,4
Nombre d'écoles sans enseignant	286	7,3
Nombre d'écoles avec un seul enseignant	1839	47,2
Moins de 11 élèves par enseignant	867	22,2
de 11 à 35 élèves par enseignant	2298	59,0
de 36 à 80 élèves par enseignant	613	15,7
plus de 80 élèves par enseignant	36	0,9
Tables - bancs		
Ecoles sans table banc	1204	30,9
Ecoles avec tables- bancs insuffisant s	1905	48,9
Ecoles avec tables bancs complets	23	0,6
Ecoles avec excès de tables bancs	764	19,6
Equipement (latrines, point d'eau et clôture)		
Avec un seul équipement sur les trois	851	21,8
Avec deux équipements sur les trois	399	10,2
Avec les trois équipements	116	3,0
Classes multigrades		
Sans classe multigrades	1264	32,4
Moins de 40 % de classes multigrade	342	8,8
Plus de 40 % de classes multigrades	2069	53,1

Source : Données scolaires de la DSPC/MEN

## II.2.2 La qualité des apprentissages des élèves

### II.2.2.1. Le niveau des élèves

#### A. Les acquis des élèves du fondamental mesurés à travers le niveau de couverture des Programmes

##### A.1. Des résultats qui se dégradent dans le temps

Deux études ont été réalisées dans ce sens au niveau du fondamental. La première étude réalisée en 1998 par Mingat, Rakotomalala et Suchaut a été effectuée sur un échantillon représentatif des écoles du territoire national. Cette évaluation a concerné les 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 minoritaire (enseignement en langue française). L'étude ciblait quatre niveaux de l'enseignement fondamental, de la 3ème à la 6ème AF et les disciplines suivantes : arabe, français, mathématiques et études du milieu.

La seconde étude a été effectuée en 2003 par la cellule d'évaluation de l'IPN. Elle portait sur les acquis de 3 200 élèves répartis dans 176 classes de 5ème année du fondamental et couvrait les 4 mêmes disciplines du programme que l'étude précédente. Cela nous permet d'avoir une idée de l'évolution des acquis des élèves à travers les années, comparaison d'autant plus intéressante, que la réforme du système éducatif instaurant le bilinguisme a été mise en œuvre sur la période couverte par les deux études.

Globalement, les résultats sont relativement modestes avec un niveau d'acquisition moyen des élèves en dessous de ce qui est souhaité. Ainsi, en 1999, sur l'ensemble des matières évaluées, on constate

que, en moyenne, seul 1/3 des items est réussi par les élèves de 5ème année du fondamental. Ce constat s'aggrave en 2003 comme l'indique le tableau IV.4.

En 2003, et suite à la réforme, les résultats sont spécialement faibles pour les matières enseignées en français, à savoir les mathématiques, l'étude du milieu et le français lui-même. En particulier, les résultats se sont dégradés en mathématiques avec un score moyen de 11 sur 100 contre 26,0 et 27,7 respectivement pour les filières arabe et bilingue en 1999.

Tableau IV.4: Résultats des élèves aux tests soumis pour les études de couverture des programmes en 5ème AF (1999 et 2003)

Année d'études (année d'enquête)	5ème année (1999)		5ème année (2003)
	Arabe (968)	Bilingue (377)	(3 200)
<b>Mathématiques</b>			
% réussite	26,0 (15)	27,7 (14)	<b>10,9</b> (11,70)
% Dif. Inter écoles	45,7	38,1	<b>11,8</b>
<b>Etude Milieu</b>			
% réussite	33,5 (15)	26,6 (14)	<b>12,4</b> (09,6)
% Dif. Inter écoles	62,7	47,0	<b>9,9</b>
<b>Arabe</b>			
% réussite	36,5 (21)	8,3 (13)	<b>31,9</b> (18)
% Dif. Inter écoles	48,1	69,5	<b>35,5</b>
<b>Français</b>			
% réussite	22,4 (14)	24,6 (16)	<b>15,7</b> (14,1)
% Dif. Inter écoles	55,2	33,9	<b>15,8</b>

Source : Cellule évaluation/IPN

## A.2. Un niveau des acquis des élèves nettement plus faible que les pays de la sous-région

Le constat très alarmant issu des évaluations nationales est également confirmé à travers les résultats de l'évaluation PASEC réalisée 2004 en Mauritanie et portant sur les niveaux 2ème et 5ème AF. Cette évaluation a permis également une comparaison inter-pays des niveaux moyens d'acquisitions des élèves dans les différents pays où le PASEC intervient. Le tableau IV.5 présente des éléments de comparaison du niveau des apprentissages des élèves mauritaniens en 2004.

Tableau IV.5: Les scores moyens d'acquisitions des élèves mauritaniens de l'enseignement fondamental dans une perspective de comparaison internationale (PASEC)

Années d'études et discipline		2ème année – Maths		5ème année - Maths		5ème année - Français	
Année	Pays	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type
1995-1996	Burkina Faso	52,6	24,1	46,1	15,6	44,0	15,7
1995-1996	Cameroun	59,5	22,1	50,0	16,8	55,1	18,0
1995-1996	Côte d'Ivoire	44,4	19,2	40,5	14,1	50,0	15,7
1995-1996	Sénégal	45,4	23,1	37,6	16,8	34,9	16,9
1997-1998	Madagascar	66,2	21,5	58,3	16,8	42,3	15,7
2003-2004	Mauritanie	32,0	23,4	22,8	15,9	20,9	13,3
2003-2004	Tchad	41,1	25,6	32,6	14,9	28,8	15,3

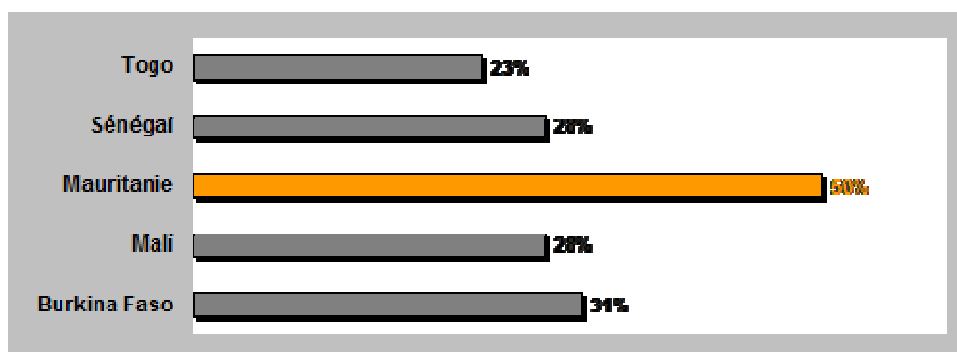
Source : PASEC

La Mauritanie obtient les plus faibles résultats en mathématiques de tous les pays étudiés jusqu'ici par le PASEC. Pour la 2ème année, on constate un décrochement sensible par rapport aux autres pays puisqu'il y a 9 points d'écart avec la moyenne du pays qui précède la Mauritanie, à savoir le Tchad. Le score moyen de mathématiques pour la 2ème AF en 2001 (28,3/100) était d'ailleurs déjà très largement en deçà de ceux observés en arabe et français. De telles différences ne laissent aucune ambiguïté sur les difficultés que rencontre le système éducatif pour l'enseignement des mathématiques au début du cycle fondamental.

### A.3. Une hétérogénéité très marquée entre les écoles en termes d'acquisition des élèves

Lors de l'étude menée en 2003, on constate une variabilité par école du score moyen qui varie entre moins de 10 sur 100 à plus de 80 sur 100. En moyenne, c'est plus de 50 % de la variance des scores qui est expliquée par les disparités entre écoles ou entre classes (plus fort pour la seconde langue : 62,5%). Ce chiffre est très élevé au regard des pays de la sous-région (données PASEC) puisque la variance du score imputable à l'école et la classe oscille entre 23 et 31%. Ainsi, les acquis des élèves mauritaniens sont très dépendants de l'école ou de la classe dans laquelle ils sont scolarisés.

Graphique IV.3: Part de la disparité entre écoles du fondamental dans la variance du score



Source : PASEC et cellule d'évaluation/IPN

## B. Les acquis des élèves du secondaire général

### B.1. Niveau de couverture des programmes (2nd cycle du secondaire)

De façon originale, une évaluation du niveau de couverture des programmes des disciplines scientifiques de 5ème année (1) mathématiques (5ème C) et Sciences naturelles (5ème D) a été

<sup>1</sup> Correspondant à la classe de deuxième année du lycée en 2005

réalisée en 2005. L'échantillon représentatif des écoles mauritaniennes a porté sur 58 écoles à hauteur de 25 élèves environ par classe.

Les résultats obtenus concordent avec ceux du fondamental. Le tableau IV.6 illustre le niveau d'acquisition des élèves testés dans les disciplines de base.

Tableau IV.6 : Acquis des élèves de 5ème C et D du secondaire en référence aux programmes officiels, année 2004-05

	Physique Chimie		Mathématiques		Sciences Naturelles	
	Score moyen (Ecart type)	Couverture désirée (plus de 60 %)	Score moyen (Ecart type)	Couverture désirée (plus de 60 %)	Score moyen (Ecart type)	Couverture désirée (plus de 60 %)
5ème DA	36,18 (10,81)	1,89 %	38,00 (13,95)	7,4 %	43,57 (12,63)	1,8 %
5ème DB	40,39 (10,51)	3,6 %	40,40 (15,20)	9,6 %	42,23 (11,52)	0,8 %
5ème CA	48,16 (14,76)	21 %	43,8 (16,09)	16,96 %		
5ème CB	55,56 (12,81)	34,1 %	47,8 (15,78)	19,60 %		

Source : cellule d'évaluation/IPN

D'une façon générale, les taux d'acquisition des programmes scolaires des disciplines scientifiques sont relativement bas. La prise en compte d'un seuil désiré de réussite (plus de 60 % des scores) montre que moins de 10 % des élèves y parviennent, quelle que soit la discipline testée en 5ème D.

S'agissant de la 5ème C, les résultats attestent des taux d'acquisition nettement meilleurs par rapport à ceux observés dans la série D. L'écart en faveur des élèves de la 5ème CB est confirmé dans toutes les disciplines testées et varie entre 4 et 13 % selon les disciplines et le niveau de couverture. Les résultats montrent, par exemple, que 34 % des élèves de la filière bilingue ont atteint le seuil désiré de couverture en Physique Chimie contre 21 % pour la série arabe. Comme pour le fondamental, les niveaux des élèves sont également très hétérogène<sup>1</sup>.

## B.2. Les taux de réussite aux examens nationaux (1er et 2nd cycle du secondaire)

### B.2.1. Résultats au BEPC 2008

Le tableau IV.7 illustre les principaux résultats obtenus au brevet 2008 qui correspond à la première cohorte issue de la réforme de 1999. Ce tableau présente une subdivision des résultats des élèves au BEPC suivant quatre niveaux :

- i) niveau jugé très faible regroupant les élèves ayant obtenus des moyennes en deçà de 8/20;
- ii) niveau jugé faible regroupant les élèves ayant obtenus des moyennes entre 8 et 10 (non comprise);
- iii) niveau jugé moyen regroupant les élèves ayant obtenus des moyennes entre 10 et 12 (non comprise) ;
- iv) niveau jugé bon regroupant les élèves ayant obtenus des moyennes supérieures ou égales à 12.

<sup>1</sup> Mesurés ici par l'écart-type (entre parenthèses dans le tableau IV.7)

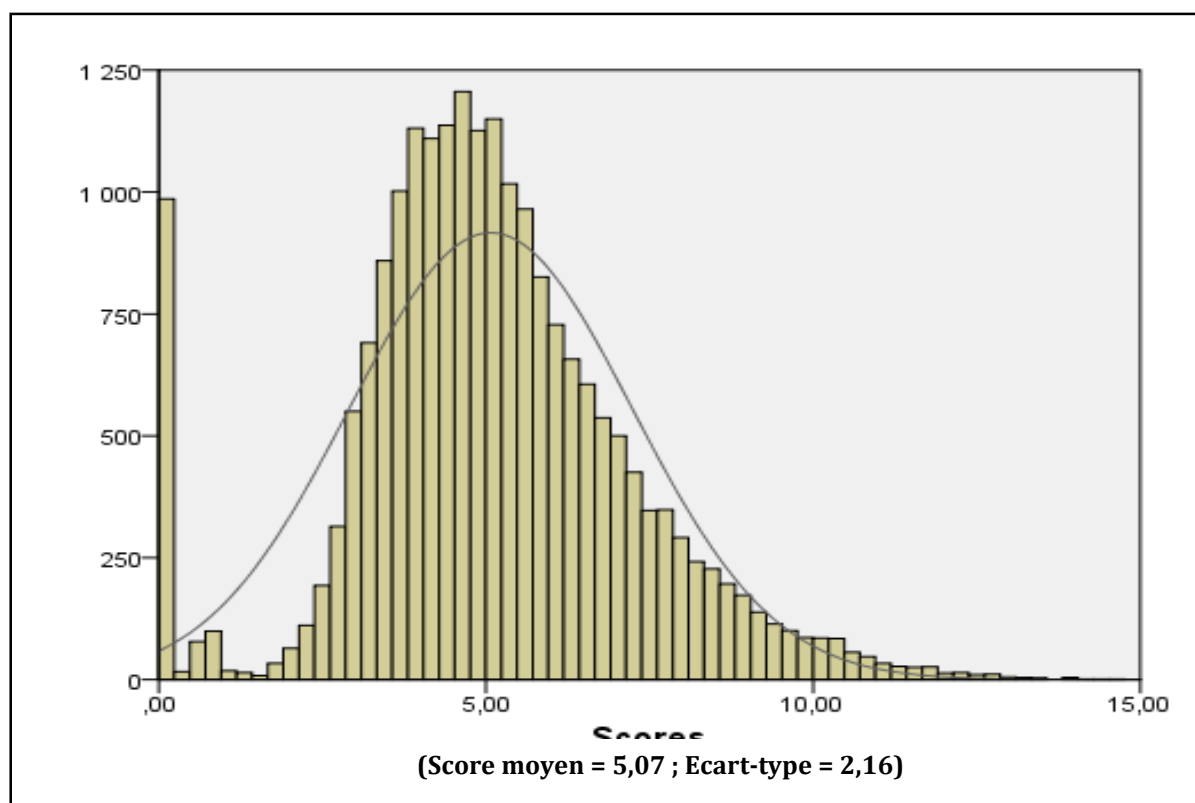
Tableau IV.7: Catégorisation des résultats au brevet 2008

Niveau	Fréquence	Pourcentage d'élèves
Très faible	15 185	92,7
Faible	895	5,5
Moyen	247	1,5
Bon	56	0,3
Total	16 383	100

Source : Cellule nationale d'évaluation

Les résultats présentés soulignent le caractère très préoccupant du niveau d'acquisition de l'ensemble des élèves. En effet, seuls 1,8% des élèves a obtenu un score supérieur ou égal à 10/20. Le graphique ci-dessous qui présente la distribution des notes à cet examen confirme ce jugement en faisant apparaître que la quasi-totalité des élèves se trouve sous la valeur de la moyenne arithmétique d'obtention de l'examen.

Graphique IV.4 : Distribution des scores des élèves au BEPC, année 2008



Source : Direction des examens et Cellule nationale d'évaluation

## B.2.2. Evolution des résultats au baccalauréat entre 2007 et 2009

Le tableau IV.8 propose une évolution du taux de réussite au baccalauréat au cours des trois dernières années.

Tableau IV.8: Evolution des taux de réussite au baccalauréat entre 2007 et 2009

	LMA	LMB	LO	MA	MB	SNA	SNB	TMA	TMB	ENSEMBLE
2007	9,25	13,71	16,29	20,06	33,13	8,06	12,71	49,21	34,78	12,00
2008	11,18	23,82	20,26	28,77	53,36	16,32	26,42	65,96	65,38	19,63
2009	13,19	30,23	19,65	30,09	44,15	9,98	14,52	34,88	61,11	15,85

Source : Direction des examens

Les chiffres confirment les résultats vus précédemment aussi bien au fondamental qu'à l'enseignement secondaire général 1er et 2nd cycles puisqu'ils correspondent à des taux de réussite très faibles dans l'ensemble. En effet, moins de 20 % des candidats obtiennent ce diplôme.

### II.2.2.2. Les facteurs qui agissent sur les acquisitions des élèves à l'enseignement fondamental

En mettant en regard les résultats des élèves et les moyens mobilisés pour les obtenir (dans leurs dimensions logistique et pédagogique), il est possible de mesurer l'impact des différents facteurs individuels et contextuels sur la progression des élèves de l'enseignement fondamental. Ceci a déjà été fait à plusieurs reprises au niveau de l'enseignement fondamental en Mauritanie et notamment en :

- 1999 par l'équipe d'évaluateurs à l'IPN et l'IREDU sur les niveaux 4ème et 6ème AF ;
- 2001 par l'équipe d'évaluateurs à l'IPN sur le niveau 2ème AF ;
- 2003 par le PASEC sur les niveaux 2ème et 5ème AF.

Du fait de la variété des niveaux concernés et du nombre important de variables considérées dans les différentes études, on se contentera de noter ici les résultats convergents de ces différentes estimations (les modèles de régression présentant les différents résultats se trouvent en annexes) en distinguant successivement l'effet des caractéristiques des élèves et des enseignants, celui des classes et des écoles.

#### A. Impact de quelques caractéristiques des élèves et des enseignants

On relèvera, comme cela a été déjà souvent observé par ailleurs dans d'autres pays en développement, que les filles rencontrent plus de difficultés d'apprentissage que les garçons, notamment en mathématiques. Notons également que la présence et l'éducation des parents sont associées à de meilleures progressions des élèves. En ce qui concerne la Mahadra (enseignement coranique), sa fréquentation paraît assez efficace pour la performance des élèves du fondamental. Concernant le redoublement, comme cela est constaté dans de nombreux pays, celui-ci est négatif sur les apprentissages des élèves.

Quant aux caractéristiques des enseignants, le fait que l'enseignant soit un homme ou une femme est en général sans importance mais on note toutefois que les enseignants hommes présentent une performance moindre que les enseignantes femmes quant aux progressions de leurs élèves en arabe en 2ème et en 6ème année ainsi qu'en français en 4ème année.

Le fait que l'enseignant ait une activité économique extra scolaire est positivement et significativement lié aux acquisitions des élèves dans les trois disciplines, tant en 2ème qu'en 4ème année d'enseignement fondamental. Concernant de façon plus spécifique leur formation et leur expérience professionnelle, les estimations permettent d'aboutir à plusieurs conclusions :

- le baccalauréat semble être le diplôme le plus approprié pour le recrutement des instituteurs, la disponibilité d'un diplôme universitaire est associée à un effet significativement négatif. (cela peut être du au fait que ces derniers ont tendance à ne choisir cette fonction que provisoirement, le temps de trouver une fonction plus rémunérée) ;
- les résultats ne nous permettent pas d'observer un impact significatif des formations continues du fait d'effets contrastés entre années et disciplines mais surtout du fait de la définition même de la variable : on ne dispose pas d'éléments sur les contenus et la durée de ces formations. Ce point devrait faire donc l'objet d'une étude thématique particulière ;
- enfin, il semble difficile de conclure de façon générale sur l'efficacité de l'ancienneté des enseignants à l'école. Toutefois, on constate que plus de trois ans d'anciennetés à l'école est lié à un rendement moins efficace sur les progressions des élèves dans les trois disciplines en 2ème et pour les Mathématiques et le Français respectivement en 4ème et 6ème année. Ce résultat, qui peut-être rapprochés du précédent, conduit à s'interroger sur le système d'incitation des enseignants.

## **B. Impact de quelques caractéristiques des classes et des écoles**

Concernant les aspects physiques et les équipements, il ressort de l'ensemble de ces analyses quelques éléments simples, tels que l'utilité à avoir des bâtiments entretenus et en bon état. La disponibilité de petits matériels pédagogiques apporte aussi un plus dans les apprentissages, mais les manuels scolaires en eux-mêmes ne se révèlent pas constituer un avantage systématique. Ceci amène à s'interroger sur l'usage effectif qu'en font les maîtres pour structurer leurs enseignements et servir de référence au travail des élèves. Il est probable que les pratiques soient très différentes à cet égard d'un enseignant à l'autre. Il reste toutefois que deux des études considérées montrent l'effet très positif de la présence de manuels sur les acquisitions des élèves, spécialement en langues. Enfin, Il est difficile de conclure de manière tranchée sur l'effet de la présence d'une cantine scolaire à l'école sur les progressions des élèves, les résultats étant contrastés selon les études considérées.

Concernant le mode de groupement des élèves, les résultats suggèrent d'abord que des nombres d'élèves très élevés par classe (environ plus de 60 élèves) ne constituent pas un contexte favorable aux apprentissages. Par contre, pour les situations où les nombres d'élèves à scolariser sont relativement réduits localement, il s'avère que l'organisation des classes en cours multiples peut constituer une formule pédagogiquement performante (plus que la formule traditionnelle), sachant que son efficacité est sans doute contingente d'une part d'un matériel adapté pour le maître et d'une formation pour gérer efficacement ces situations. Quant au double flux, son effet paraît contrasté. En effet, cette pratique est associée en quatrième année à un effet significativement positif dans les trois disciplines. En revanche, elle est associée à un effet négatif en Arabe et en mathématiques pour les deuxième et sixième années. Enfin, concernant le rôle des parents d'élèves, on ne saurait souligner assez combien il se révèle être important. Les études ont essayé de détailler le fait que les associations avaient un rôle plutôt pédagogique ou organisationnel sachant que la distinction est sans doute un peu incertaine. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'une implication plus forte des parents dans la vie de l'école est globalement positive pour la qualité effective des services offerts aux enfants et aux apprentissages qu'ils réalisent. On ajoutera qu'il n'y a sans doute pas de raisons pour essayer de limiter les domaines d'intervention des APE, dans la mesure où les différents domaines sont complémentaires et interconnectés. De façon souvent liée à la présence d'une APE active, l'existence d'une coopérative présente aussi des aspects positifs pour les apprentissages.

Il importe de souligner que les modèles de régression qui ont permis d'obtenir les résultats expliqués précédemment, ne permettent pas d'expliquer totalement les facteurs de progression des élèves. En effet, par définition, ces modèles permettent d'estimer l'impact des variables contextuelles mesurables



(contexte socio-économique de l'enfant, certaines caractéristiques de l'enseignant, l'organisation scolaire...etc.). Cependant, on constate qu'il existe une part de variance qui n'est pas expliquée à partir de ces modèles que l'on appelle dans la littérature « l'effet-maître ». Cet « effet-maître », déjà approché dans la référence précédente aux différences de résultats entre écoles, regroupe tout ce qui n'est pas mesuré chez le maître au cours de ces évaluations : motivation, talent pédagogique, charisme, niveau des enseignants, mesure fiable de l'absentéisme (dans les modèles, l'absentéisme est pris en compte mais il s'agit de déclarations et non de constats réels dans les écoles)...etc. A titre d'exemple, l'étude de la décomposition de la part de la variance expliquée entre les différents facteurs individuels et contextuels révèle une part particulièrement importante en Mauritanie de l'effet-maître dans l'explication de la variance du score de fin d'année. Cet effet-maître (effet-classe) va de 25 % (filiale bilingue) à plus de 35 % (filiale arabe), dont une petite part seulement s'explique par des variables contextuelles mesurables. La section suivante se propose de donner des éléments complémentaires qui relèvent de cet effet-maître, à la fois par le biais d'une étude sur l'absentéisme réel des enseignants dans les écoles et surtout par des évaluations mesurant le niveau moyen des enseignants sortant de l'ENI ou déjà en service.

### **C. Des études complémentaires sur le niveau des enseignants permettent de mieux comprendre l'absence d'impact confirmé de quelques variables contextuelles**

Les différentes études ayant trait aux niveaux académique et/ou linguistique des enseignants et des élèves-maîtres, réalisées en Mauritanie, si elles donnent des éléments d'explications aux différences entre classes, permettent également de mieux comprendre l'absence d'un impact positif de la formation initiale sur la progression des élèves. En effet, la faiblesse du niveau des enseignants pourrait en elle-même justifier l'absence d'effets contextuels observés traditionnellement.

#### **C.1. Niveau Initial des élèves-maîtres et qualité de la formation dispensée aux ENI**

Les résultats de l'analyse effectuée par la cellule d'évaluation en 2005 sur l'impact de la durée de la formation initiale des ENI montrent que les élèves maîtres n'avaient pas, pour la plupart, les connaissances minimales exigibles au recrutement. Ils révèlent également que la formation reçue à l'ENI n'a pas permis aux élèves d'acquérir ces connaissances. En effet, bien que les tests analysés aient été conçus sur la base des programmes du fondamental, la majorité de la population des enseignants a un score moyen inférieur à la moyenne requise (50/100), et plus particulièrement en mathématiques où plus de 70 % des élèves-maîtres se trouvent dans cette situation. A cela s'ajoute que le nombre d'élèves-maîtres ayant dépassé les 75 % de la note globale est très minime, particulièrement en arabe et en mathématiques. En regard des résultats obtenus par les élèves-maîtres, l'étude permet également de constater que le Bac semble le diplôme de recrutement le mieux indiqué.

#### **C.2. Evaluations nationales du niveau des enseignants en service**

Alors que le bilinguisme était déjà instauré dans le système éducatif, la première enquête réalisée par le ministère de l'éducation nationale en 2001 (enquête Flash) sur plus de 60 % des enseignants de l'école fondamentale a révélé qu'à peine 4 % des maîtres étaient bilingues, donc capables d'enseigner dans les deux langues contre un peu plus de 75 % d'arabophones et environ 20 % de francophones (Direction de l'Enseignement Fondamental, 2001).

La seconde enquête réalisée par le Ministère de l'Éducation Nationale, et organisée en juillet 2007, visait à identifier les besoins sur les plans linguistique et académique en vue d'élaborer un plan de formation adapté au niveau et aux besoins de chaque enseignant. Elle a surtout révélé le faible niveau

de compétence des enseignants en langues et mathématiques. Cette enquête a porté sur l'évaluation de l'ensemble du personnel enseignant du Fondamental et sur une partie des enseignants du secondaire. Les enseignants ont subi trois épreuves : deux linguistiques (évaluation des capacités en langue arabe et française) et une académique (évaluation des connaissances mathématiques du fondamental). Au secondaire, l'étude cherchait plus spécifiquement à identifier les professeurs des disciplines scientifiques aptes à enseigner en français.

Pour les deux niveaux d'enseignement, les épreuves de langues, sont définies en référence au Cadre Européen Commun dont le niveau B2 représente le seuil désiré pour que l'individu soit en mesure de dispenser un enseignement normal. Les individus de la catégorie B1 sont considérés comme étant facilement « recyclables ». Par contre, les niveaux A sont considérés très faibles. Les principaux résultats sont consignés dans les tableaux IV.9 et IV.10 ci-après.

- **Niveau en Arabe**

Tableau IV.9 : Répartition des enseignants selon leur niveau globalisé en arabe selon les catégories CECR, année 2007

Niveaux	Nombre	%
Niveau A	3 626	28,4
Niveau B1	3 646	28,5
Niveau B2	5 512	43,1
Total	12 784	100,0

*Source : Cabinet du Ministère de l'éducation nationale et cellule nationale d'évaluation*

Ces résultats montrent que la proportion des enseignants capables de dispenser correctement des cours en arabe ne représente que 43,1% du stock actuel des enseignants alors que 70% de la charge horaire du fondamental est consommée par des disciplines enseignées dans cette langue. La proportion relativement importante des enseignants de niveau B1 (28,5%) laisse espérer une correction possible de ce déséquilibre (l'apport nécessaire pour transformer un B1 en B2 correspond à une formation de 150 h à 250 h environ).

- **Niveau en Français**

Tableau IV.10: Répartition des enseignants selon leur niveau globalisé en compréhension et en production, année 2007

Niveau	Fréquence	Pour cent	Pourcentage cumulé
A0	1 816	15,4	15,4
A1	1 364	11,6	27,0
A2	4 180	35,4	62,4
B1	2 429	20,6	83,0
B2	2 016	17,1	100,0
Total	11 805	100,0	

*Source : Cabinet du Ministère de l'éducation nationale et cellule nationale d'évaluation*

Globalement, les résultats précédents nous permettent de confirmer l'existence de 2016 enseignants capables de dispenser le programme de français pour le niveau fondamental (B2). Ce nombre

d'enseignants de « bon » niveau peut atteindre 4445 dans la mesure où pour 2429 enseignants B1 il suffirait d'une formation de courte durée pour les amener au niveau requis pour enseigner. En revanche, pour 4180 enseignants de niveau A2, la mise à niveau impliquerait une formation relativement longue. Malheureusement, les 3180 restants (27,0%) n'ont pratiquement aucune notion de base et sont de ce fait très difficilement recyclables.

- **Niveau en Mathématiques**

Un premier constat lié aux différentes sphères du programme révèle des lacunes liées aux notions géométriques de base : des difficultés pour ce qui touche aux notions liées aux pourcentages et à la proportionnalité. On note également des difficultés à résoudre des problèmes de la vie courante et notamment ceux qui font intervenir des calculs de mesures agraires.

Il est utile de signaler que le test de mathématiques évolue suivant quatre niveaux de difficulté. Les niveaux 1, 2 et 3 s'appuient sur le programme de la 6<sup>ème</sup> année du fondamental. En revanche, le niveau 4 utilise des savoirs enseignés au secondaire et est par conséquent considéré comme un niveau de perfectionnement. Les scores moyens confirment la progressivité de la difficulté de l'épreuve. Nous notons que la moyenne pour le niveau supérieur est très basse.

Tableau IV.11: Réussite moyenne des enseignants par niveau, année 2007

	Niveau1	Niveau2	Niveau3	Niveau4
N	11 792	11 792	11 792	11 792
Moyenne	54,36	44,83	31,76	7,25
Ecart-type	18,44	19,51	26,89	12,40

*Source : Cabinet du Ministère de l'éducation nationale et cellule nationale d'évaluation*

Très peu d'individus ont obtenu des scores moyens élevés pour le niveau 4. Le seuil de réussite fixé préalablement à 85% n'est atteint que par une infime proportion d'individus pour les trois premiers niveaux (cf. tableau IV.12). Ce seuil n'est pas du tout atteint pour le niveau 4.

Tableau IV.12 : Réussite des enseignants par niveau, année 2007

Niveau de difficulté	Réussite		
	>=50 %	>=70 %	>=85
Niveau1	68,80 %	15,70 %	3,60 %
Niveau2	42,70 %	13,70 %	2,90 %
Niveau3	26,30 %	12,20 %	3,70 %
Niveau4	1 %	0,40 %	00

*Source : Cabinet du Ministère de l'éducation nationale et Cellule nationale d'évaluation*

- **Estimation du nombre d'enseignants bilingues**

Le tableau croisé IV.13 propose une subdivision de l'ensemble des enseignants suivant leur niveau en langues. Il s'agit de comparer le niveau de maîtrise en arabe et en français en vue d'une identification des enseignants bilingues ou potentiellement bilingues.

Tableau IV.13 : Résultats croisés des enseignants aux épreuves d'arabe et de français, année 2007

		Français				
		B2	B1	A2	A0/A1	Total
Arabe	B2	497	923	2 061	1 307	4 788
	B1	562	567	1 095	902	3 126
	A2	610	581	694	659	2 544
	A0/A1	225	191	84	94	594
	Total	1 894	2 262	3 934	2 962	11 052

*Source : Cabinet du Ministère de l'éducation nationale et Cellule nationale d'évaluation*

Ces résultats font apparaître que sur l'ensemble des enseignants de l'enseignement fondamental on ne compte que 497 bilingues avérés (niveaux B2 dans les deux langues). Toutefois, on peut considérer que 1 485 enseignants (923+562) pourraient devenir de véritables enseignants bilingues après un renforcement linguistique de 200 heures dans une seule des deux langues. Enfin, 567 autres, en bénéficiant de 200 heures de formation dans chacune des deux langues pourraient compléter le vivier de bilingues, qui reste cependant très en deçà des besoins du système. Il y a lieu, de plus, de s'interroger sur les enseignants qui ont montré des faiblesses sévères dans les deux langues et notamment sur les 1 531 individus qui n'atteignent pas le niveau B dans aucune des deux langues.

### **C.3. Absentéisme des enseignants et ses conséquences sur les apprentissages des élèves**

En marge de ces résultats alarmants sur le niveau académique des enseignants, il peut être pertinent de mentionner également ceux de l'étude sur «les absences des enseignants dans l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves» de janvier 2002. Cette étude a été menée en collaboration entre l'IPN et l'IREDU à partir des données d'enquête de la 4ème et 6ème année de 2000-2001 mentionnées précédemment. Sur les 180 enseignants pour lesquels étaient disponible une mesure des absences et des informations sur leurs caractéristiques personnelles et celles de leur classe, le nombre moyen de jours d'absence entre octobre et mai rapportés a été de 11,8 jours. Ce nombre varie de 0 au minimum à 104 au maximum : seuls 30 enseignants n'ont connu aucune absence au cours de la période alors que 78 ont eu entre 1 et 7 jours d'absence; 41 entre deux et trois semaines et 31 plus de trois semaines d'absence. De façon claire, les résultats mettent en évidence les effets négatifs des absences des enseignants sur les apprentissages des élèves, et cela tant en 4ème qu'en 6ème années de l'enseignement fondamental, sachant que l'effet constaté est susceptible d'être sous-estimé car le système est toujours réticent à documenter les cas les plus déviants. Le contrôle du temps scolaire, ici dans la dimension des absences, mais aussi par extension, des dates effectives de début et de fin de l'année scolaire dans tous les lieux d'enseignement, est sans doute un domaine où des progrès substantiels sur le niveau des acquis des élèves pourraient être obtenus sans avoir à engager pour cela de dépenses additionnelles importantes.

Au niveau du secondaire, on ne dispose pas d'éléments aussi précis que ceux ayant été présentés précédemment. Toutefois, les concours d'entrée à l'ENS conduisent parfois au choix de candidats n'ayant pas tous les niveaux exigibles. C'est le cas si la catégorie cherchée est peu présente dans le vivier des diplômés.

## Annexes du chapitre 4

### Annexe IV.1 : L'efficacité interne dans les flux d'élèves par cycle, évolution de 1998 à 2008

	1998-1999	2003-04	2007-08
<b>Fondamental</b>			
Nombre d'années dans le cycle	6	6	6
Nombre d'années-élèves théoriques utiles dans le cycle	318,6	286,2	351,7
Nombre d'années-élèves consommées hors redoublements	465,5	459,9	493,7
Nombre d'années-élèves effectivement consommées	538,6	526,4	551,8
Indice d'efficacité globale (%)	59,2	54,4	63,7
Indice d'efficacité abandon (%)	68,4	62,2	71,2
Indice d'efficacité redoublement (%)	86,4	87,4	89,5
<b>1er Cycle du secondaire</b>			
Nombre d'années dans le cycle	3	3	4
Nombre d'années-élèves théoriques utiles dans le cycle	217,7	197,9	193,9
Nombre d'années-élèves consommées hors redoublements	254,6	237,0	235,9
Nombre d'années-élèves effectivement consommées	282,8	267,7	273,5
Indice d'efficacité globale (%)	77,0	73,9	70,9
Indice d'efficacité abandon (%)	85,5	83,5	82,2
Indice d'efficacité redoublement (%)	90,0	88,5	86,3
<b>2nd cycle du secondaire</b>			
Nombre d'années dans le cycle	3	3	2
Nombre d'années-élèves théoriques utiles dans le cycle	259,4	277,6	309,4
Nombre d'années-élèves consommées hors redoublements	276,1	278,1	287,8
Nombre d'années-élèves effectivement consommées	318,2	313,7	350,5
Indice d'efficacité globale (%)	81,5	88,5	88,3
Indice d'efficacité abandon (%)	94,0	98,8	107,5
Indice d'efficacité redoublement (%)	86,7	88,6	82,1

*Source : calcul des auteurs à partir des données scolaires de la DSPC/MEN*

**Annexe IV.2: Impact attendu de différentes mesures de politique éducative (Evaluation PASEC, 2006)**

Mesures	Effet sur les coûts	Effet sur la couverture scolaire	Effet sur les acquisitions scolaires
Encouragement de dynamiques d'école (implication des parents et renforcement du rôle du directeur d'école)	+	(+)	++
généralisation de l'usage du multigrade dans les classes à petits effectifs	-	+	+
Recrutement d'enseignants titulaires du Bac	0	0	+
diminution du redoublement sous la barre des 10%	-	+	0
Doter chaque élève d'un manuel scolaire d'arabe	+	0	+
Doter chaque élève d'un manuel scolaire de mathématiques	+	0	0
Doter chaque élève d'un manuel scolaire de français	+	0	0
Réforme de la formation professionnelle	+	0	(+)
mise en place de nouveaux dispositifs de gestion de l'absence des enseignants	+	0	(+)
suivi de la formation continue	+	0	(+)

Source : PASEC

+ Augmentation modérée ; ++ augmentation importante ; +++ augmentation très importante

- Diminution modérée ; -- diminution importante ; --- diminution très importante

0 pas d'effet ; ( ) effet escompté ne reposant pas directement sur les modèles statistiques

**Annexe IV.3: Impact des caractéristiques des élèves et des enseignants sur la progression des élèves**

Type d'études	IPN								
Année d'études	2 <sup>ème</sup> AF			4 <sup>ème</sup> AF			6 <sup>ème</sup> AF		
Variables	Arabe	Français	Maths	Arabe	Français	Maths	Arabe	Français	Maths
Référence	Variable active								

**Caractéristiques individuelles des Elèves**

Epreuve initiale		+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Garçon	Fille	0	0	---	0	0	0	---		0
Autre	Réside avec les Parents				+++	+++	++	++		+
Autre	Parents éduqués	+++	+++	+++	0	0	+++		+++	+++
Autre	Plus de 2 ans en Mahadra								+	+++
Nombre de versets coraniques		+++	+++	+++						
Autre	Pas école coranique cette année	---	---		++	+++	0	++	++	++
Autre	Redoublant				---	0	---			
Non	A redoublé en 1 <sup>ère</sup> AF	0	-	-						

**Caractéristiques individuelles des Enseignants**

Femme	Homme	-	0	0	0	--	0	---		0
Age (années)		0	+++	0	0	---	---	+++	+++	+++
Pas d'activité	Activité	++	+++	+++	+++	+++	+++	-	+++	0
Autre	Originaire localité				+	0	0	---	0	+++
Autre	Non impliqué vie Locale				0	++	+++	---	0	0
Ne participe Pas	Participation à la vie locale	++	+							

**Caractéristiques de la formation-expérience des Enseignants**

Autre diplôme	Baccalauréat				+++	+++	+++	--	0	+++
Autre	Instituteur titulaire				---	---	---			
Formation continue	Pas de formation Continue	0	0	--	+++	---	+++	+	0	---
Anc. Ecole 3 ans	Anc. école 1 an				--	0	---	+++	---	0
	Anc. école 2 ans				---	0	---	0	---	---
	Anc. école 4 et +	---	-	---	0	0	---	+++	---	0
moins de 9 mois	Plus de 9 mois de formation à l'ENI	0	---	+++						
Non	Directeur de l'école		---	---						

Source : Cellule évaluation/IPN

+++ (- - -) significatif positivement (négativement) au seuil de 1 % ; ++ (- --) significatif positivement (négativement) au seuil de 5 %.

+ (-) significatif positivement (négativement) au seuil de 10 % ; 0 non significatif

**Annexe IV.4: Impact des caractéristiques des classes et des écoles sur la progression des élèves**

Type d'études		IPN								
Année d'études		2 <sup>ème</sup> AF			4 <sup>ème</sup> AF			6 <sup>ème</sup> AF		
Variables		Arabe	Français	Maths	Arabe	Français	Maths	Arabe	Français	Maths
Référence	Variable active									

**Caractéristiques de la classe**

Autre	Bon état			++	---	+++	+++	--	---	0
Autre	Livre lecture >=50%							+++	0	+++
Indicateur d'équipement pédagogique				+++	0	+++	+++	0	0	
Autre	Classe mixte				--	0	+++	0	+++	---
simple flux	Multigrade	0	+++	++	+++	0	+++	+	--	---
	double flux	-	0	0	+++	+++	+++	--	-	---
Taille de classe		---	---	---	---	++	---			
autre niveau de dotation	Un élève ou deux par livre d'arabe	0		+						
autre niveau de dotation	Un élève ou deux par livre de maths			0						
autre niveau de dotation	Un élève ou deux par livre de français		0							

**Caractéristiques de l'école**

Pas de cantine	Cantine	0	0	0	+++	---	+++	+++	---	--
Pas de coopérative	Coopérative				0	+++	+++	---	+++	0
Indicateur d'équipement de l'école					0	---	---	+++	+++	++
Autre	Dotation faible	+++	0	+++						
Autre	APE par suivi pédagogique seul	++	+++	+++						
Pas d'APE	APE finance				+++	---	+++			
	APE travaux				+++	---	+++			
	APE autre				+++	---	+++			
Années de direction dans l'école		+++	+++	+++						
Elèves/enseignants		---	---	---	0	---	0	0	---	---
Rural	Urbain	0	++	0						
Autre	Double vacation	0	+++	0						
Autre	Clôture en bon état				---	+++	-	0	+++	+

Source : Cellule évaluation/IPN



## Chapitre 5 : L'impact de l'éducation sur le développement social et économique

- *Une part importante des jeunes entrent dans la vie active sans avoir achevé l'enseignement fondamental.*
- *Le chômage est très élevé chez les jeunes actifs sortant du système (50% environ déclarent être à la recherche d'un emploi), presque indépendamment du niveau de qualification.*
- *Les emplois cadres (6%) offerts sur le marché du travail ne sont pas en très grand décalage avec les sortants du système ayant achevé le 2<sup>e</sup> cycle du secondaire ou le supérieur (8%). Cependant, le taux de chômage chez les jeunes sortant du système est élevé. Le fait que des jeunes aient fait des études longues et se retrouvent au chômage ou obligés d'accepter des emplois de moindre qualification est générateur de frustrations et de découragement.*
- *L'impact du niveau d'éducation sur la vie sociale des individus est très important, surtout en ce qui concerne les risques de pauvreté (60% lorsque le chef n'a aucune instruction, 12% après 15 années d'études), les comportements sains en matière de santé (suivi médical durant la grossesse et l'accouchement, la vaccination, les connaissances en matière d'IST et VIH/SIDA, etc.), ...*

L'objectif de ce chapitre est d'analyser les performances des jeunes issus du système éducatif dans la sphère productive ; il essaie de répondre à la question centrale : que font les formés de leurs connaissances acquises à l'école pendant leur vie adulte? On a, donc, la perspective des effets différés et distancés de l'éducation pendant la vie économique et sociale des individus après qu'ils aient quitté les systèmes de formation initiale. Outre cette dimension individuelle, certes très importante, il convient de noter que, dans ce chapitre, nous abordons aussi la dimension collective pour le système. En effet, dans un contexte de lutte contre la pauvreté et d'optimisation des ressources financières contraintes, il importe de s'assurer que les dépenses d'éducation sont un investissement rentable.

Quand l'investissement en capital humain est socialement rentable, c'est normalement sur la base jointe de ses effets directs pour l'individu qui investit et de ses effets externes positifs sociétaux ; il se peut bien sûr qu'il ne le soit pas, soit parce que les contenus de formation sont inappropriés dans le contexte national, soit parce le nombre de diplômés excède les capacités d'absorption du marché du travail.

Ces effets économiques peuvent, eux-mêmes, être lus au niveau individuel (revenus ou gains plus élevés que peut obtenir un individu du fait de sa scolarisation) ainsi qu'au niveau collectif (croissance économique de la société, taux de chômage de la population).

Les effets sociaux peuvent concerner tant des comportements individuels (modification des comportements en matière de reproduction ou de soins aux enfants) que des résultats individuels ou globaux (réduction des risques de malnutrition de l'enfant, du taux de mortalité infantile ou des risques de pauvreté)

## ***I. Les relations entre l'éducation et la sphère économique***

A ce niveau, on s'intéresse à quatre types de questions principales :

- i) Comment a évolué le marché du travail dans le pays au cours des dix dernières années ? Quelles évolutions observe-t-on dans la structure de l'emploi entre les trois grands secteurs de l'économie (agriculture, service, industrie) ? Et comment ont évolué le nombre et la qualification des emplois dans le secteur moderne ?
- ii) Comment se distribuent, par secteur et niveau de qualification, les emplois effectivement occupés par les sortants du système d'éducation -formation au cours des dernières années ? Quelles évolutions a-t-on pu déceler sur ce plan ?
- iii) Quelle est la productivité des formés dans les différents types d'emplois qu'ils occupent, en particulier selon le secteur économique où ils se sont insérés ?
- iv) Dans quelle mesure les choix implicites faits pour la répartition des investissements éducatifs entre les membres d'une génération permettent-elles de rendre maximal l'impact économique des investissements nationaux consentis pour la production du capital humain ?

### **I.1. L'évolution de la situation macroéconomique réelle et de l'emploi**

Nous avons observé, dans le premier chapitre de ce rapport, que le rythme de croissance de l'économie mauritanienne avait été relativement soutenu avec un taux de croissance réel annuel moyen de l'ordre de 3,9% au cours de la période 1995-2008. Ce rythme de croissance du PIB ayant été plus élevé que celui de la population du pays (taux annuel de croissance de l'ordre de 2,7%), le PIB/habitant a crû de l'ordre de 1,3% par an en moyenne entre les années 1995 et 2008. Les données

du tableau V.1 sont évidemment indexées sur ce contexte économique global, en évaluant ses incidences en matière d'emploi.

Entre 2004 et 2008, la population occupée est passée de 675 000 à 717 000 personnes (une augmentation de 6% sur la période). Dans la mesure où le produit intérieur brut en monnaie constante de 2008 a cru plus rapidement que la population occupée, la productivité apparente moyenne du travail dans le pays a donc augmentée durant cette période passant de 1 070 000 UM à 1 264 000 UM et retrouvant ainsi quasiment son niveau de 1988 (1 341 000 UM). Cette augmentation de la productivité peut être le résultat d'une amélioration de la qualité du stock de main d'œuvre (et/ou d'une meilleure organisation du travail).

Tableau V.1 : Evolution du nombre des emplois, de la contribution au PIB et de la productivité apparente dans les différents secteurs de l'économie, (1988-2008)

Années	1988	2000	2004	2008
PIB constant base 2008 (Millions d'UM)	575 478	625 223	722 310	906 708
Population occupée (milliers)	429	625	675	717
Secteur de l'agriculture	215	300	312	289
Secteur informel non-agricole	154	220	242	230
Secteur de l'emploi formel	60	105	122	198
Secteur public	36	65	65	71
Entreprises privées et parapubliques	24	40	57	127
Contribution au PIB (%)				
Secteur de l'agriculture	32,7%	19,2%	16,5%	17,2%
Secteur des services	40,1%	43,0%	49,3%	27,0%
Secteur de l'industrie	27,2%	37,8%	34,2%	55,7%
Structure de la population occupée (%)				
Secteur de l'agriculture	50,1%	48,0%	46,2%	40,4%
Secteur informel non-agricole	35,9%	35,2%	35,9%	32,1%
Secteur de l'emploi moderne	14,0%	16,8%	18,1%	27,6%
Productivité apparente (milliers d'UM de 2008)				
Globale	1341	1000	1070	1264
Secteur de l'agriculture	875	400	382	539
Secteur non-agricole	1810	1554	1657	1753

Source : RESEN 2006 et calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008 et de l'ERAM 2008

Si on examine la structure de la population occupée, on observe, en premier lieu, que le secteur moderne a pris une place plus importante entre 2004 et 2008 puisque les actifs occupés de ce secteur représentent 27,6% contre 18,1% en 2004. Parallèlement, la part de la population active occupée agricole est passée de 46% en 2004 à 40% en 2008. La proportion du secteur informel non-agricole dans la population active occupée est passée quant à elle de 35,9% en 2004 à 32,1% en 2008.

Au total, les gains dans la productivité apparente globale du travail dans l'économie mauritanienne entre 2004 et 2008 (18%) résultent d'un double mouvement : i) une augmentation (6 % sur la période) de la productivité apparente du travail dans les secteurs de l'économie non agricole et une augmentation sensible (41% sur la période) de la productivité apparente du travail dans le secteur agricole qui est celui qui emploie le plus de main d'œuvre, et ii) une mobilité progressive de l'emploi des secteurs les moins productifs (l'agriculture) vers des secteurs plus dynamiques en termes de productivité du travail.

Après cette description du contexte général du marché du travail mauritanien et de son évolution au cours des ces dernières années, il est maintenant utile de conduire une évaluation de la pertinence de la distribution des investissements éducatifs du pays entre les différents niveaux d'études par rapport à la sphère économique au sein de laquelle les formés vont s'insérer.

## **I.2 Mise en regard de l'offre de qualifications produites dans le système éducatif avec les emplois offerts sur le marché du travail**

L'établissement d'un bilan formation-emploi dynamique pour les années récentes constitue une première façon, quantitative et globale, de mettre en regard l'offre de qualifications produites dans le système éducatif avec les emplois offerts sur le marché du travail. Pour établir cette balance, il convient de chercher à mettre en regard, le nombre de jeunes sortants du système scolaire au cours d'une année récente selon leur niveau terminal de scolarisation et le nombre d'emplois offerts selon leurs types au cours de cette même année.

L'EPCV 2008 permet de distinguer les sortants du système éducatif au cours de l'année 2007 selon leur niveau terminal de scolarisation et de voir l'emploi qu'ils occupent ou non au cours de l'année 2008 (emplois disponibles sur le marché du travail entre 2007 et 2008).

En mettant en regard ces deux distributions classées i) par niveau terminal croissant pour les formations et ii) en allant du secteur agropastoral au secteur de l'emploi moderne, on peut avoir une idée quantitative globale de la pertinence des arrangements en matière de répartition des scolarisations par niveau d'éducation et de formation en fonction de la structure des demandes de l'économie du pays dans la période récente. Le tableau V.2 présente les résultats.

Tout d'abord, avant de commenter ce tableau, il est important de noter que le taux de chômage chez les actifs sortants du système éducatif en 2007 se situe à 50% soit un jeune sortant du système sur deux qui recherche toujours un emploi à l'heure actuelle. Ce taux de chômage est identique pour tous les niveaux de qualification et n'a donc pas été pris en compte dans la balance formation – emploi.

Tableau V.2 : Balance des sortants du système éducatif en 2007 et de création d'emploi entre 2007 et 2008

Niveau terminal de scolarisation	Proportion	Catégories d'emploi	Proportion
Sans niveau et fondamental incomplet	58%	Agriculteurs	45%
Fondamental complet	10%	Autres emplois informels	35%
Secondaire 1 incomplet	9%		
Secondaire 1 complet	5%		
Secondaire 2 et technique incomplet	10%	Employés du secteur moderne	14%
Secondaire 2 et technique complet et supérieur	8%	Cadres	6%
Total «pseudo-génération»	100%	Total emplois	100%

Source : calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

A partir du tableau, V.2, on constate que :

- Dans la partie basse du système, on voit que 58 % des jeunes entrent dans la vie active sans une scolarisation de l'enseignement fondamental complet. Ceci n'est pas satisfaisant, car on sait que l'enseignement fondamental achevé constitue le minimum pour assurer une alphabétisation durable à l'âge adulte et pour équiper les individus du capital humain de base nécessaire pour permettre les gains de productivité du travail dans le secteur informel de l'économie. Notons que le secteur informel offre annuellement environ 80% des emplois disponibles sur le marché du travail pour les jeunes sortants du système éducatif (45% agriculteurs et 35% d'autres emplois non formels). Les emplois de l'informel non agricole concernent certes, pour une part, des métiers qui ne demandent que peu de qualification, mais un des enjeux de ce secteur est son évolution vers des activités nouvelles qui exigent, sans doute, un niveau d'études qui va au-delà de l'enseignement fondamental (on a ici 14% de jeunes qui ont un 1er cycle du secondaire complet et incomplet). Pour satisfaire les besoins qualitatifs du marché du travail informel (agricole et non-agricole), il convient au minimum d'améliorer, sensiblement, la proportion de la classe d'âge qui a au moins une scolarisation complète au niveau du fondamental, ce qui impose une amélioration significative de la rétention.
- On observe que le marché de l'emploi offre chez les jeunes sortants du système éducatif 20% d'emplois modernes en 2008 (les emplois ont considérablement augmenté dans le secteur moderne comme nous l'avons vu précédemment entre 2004 et 2008). Ces professions correspondent, à priori, à des individus ayant au minimum achevés le 1er cycle du secondaire. Si on limite la population à priori éligible pour ces emplois aux individus qui ont, au moins, le BEPC, on observe alors que pour ces 20% d'emplois, il y aurait de l'ordre de 23% de candidats

(et 6% d'emplois de cadres correspondant à environ 8% de candidats ayant achevé le 2nd cycle du secondaire ou fait l'enseignement supérieur). Cela suggère donc que les proportions de sortants vers la partie haute du système ne sont pas trop en décalage avec le marché de l'emploi même si environ 3% de ces individus vont devoir accepter un travail dans l'informel alors même qu'ils sont qualifiés pour travailler dans le secteur moderne. Pour autant, il est important de rappeler que le taux de chômage chez les jeunes sortants du système éducatif est de l'ordre 50% et que par conséquent le fait que certains jeunes aient fait des études longues et se retrouvent sans emploi peut créer une certaine frustration et un découragement dans leur recherche. Toutefois, il convient d'analyser comment se répartissent les jeunes actifs âgés de 25-35 ans dans l'emploi étant donné qu'il faut certainement plusieurs années à un sortant du système pour s'insérer sur le marché du travail.

L'analyse des données du tableau V.2 a fait état d'un déséquilibre structurel entre la production du capital humain scolaire et la création d'emplois, sachant que les ajustements doivent sans doute concerner, de façon première, la sphère de l'éducation car les conditions du marché du travail sont essentiellement sous la dépendance de facteurs exogènes.

### I.3 Les emplois occupés par les jeunes (25-35 ans) selon la formation reçue

Le tableau V.3, ci-après, présente la répartition des actifs âgés entre 25 et 35 ans par niveau d'études selon leur situation professionnelle.

Tableau V.3 : Répartition des actifs de 25-35 ans par niveau d'études selon leur situation professionnelle, année 2008

	Sans niveau	Fond incomplet	Fond complet	Sec. 1 incomplet	Sec.1 complet	Sec. 2nd incomplet	Sec. 2nd complet	Tech	Sup	Total
<b>Actifs occupés</b>	77%	72%	66%	71%	66%	59%	71%	58%	68%	72%
Cadres secteur moderne	0%	0%	0%	1%	9%	8%	14%	5%	29%	3%
Employés secteur moderne	15%	27%	23%	34%	33%	32%	39%	32%	28%	23%
Informel non-agricole	36%	35%	36%	32%	23%	17%	15%	16%	10%	31%
Agro-pastoral	25%	11%	8%	5%	1%	3%	4%	5%	1%	15%
Chômeurs au sens large	23%	28%	34%	29%	34%	41%	29%	42%	32%	28%
<b>Total actifs</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Au niveau global d'abord, on peut observer que cette population jeune (mais qui aurait du avoir le temps de trouver une situation professionnelle stabilisée) présente un taux de chômage au sens large relativement important (28% en 2008 contre 19% en 2004). Ce chiffre manifeste des difficultés d'emploi évidentes pour la population jeune du pays ; cette observation est confortée par le fait que 11% de diplômés de l'enseignement supérieur, 21% de ceux du technique et 19% de ceux ayant achevé le 2nd cycle du secondaire occupent des emplois dans le secteur informel. A cela s'ajoute un taux de chômage très élevé pour ces diplômés de la partie haute du système éducatif (variant entre 29 et 42%).

On pourrait anticiper, comme cela est assez largement observé dans les autres pays de la région, une situation symétrique dans le secteur moderne de l'emploi et notamment pour les emplois de cadres et les professions intermédiaires avec des recrutements principalement de personnes qui ont un bon bagage scolaire ; c'est certes ce qui est majoritairement observé, mais il faut souligner des proportions

élevés de diplômés de la partie basse du système éducatif qui occupent des emplois dans le secteur moderne.

En résumé, les diplômés du supérieur, du 2nd cycle du secondaire et du technique cherchent à s'insérer au mieux dans le secteur moderne mais n'y arrivent que médiocrement ; lorsqu'ils échouent dans cette tentative, ils acceptent soit un emploi (sans doute d'attente) dans le secteur informel, soit se retrouvent en situation de chômage.

Le tableau V.4 qui suit présente la répartition des actifs âgés de 25 à 35 ans par nature d'emplois selon leur niveau d'études cette fois-ci.

Tableau V.4 : Répartition des actifs de 25-35 ans par nature d'emplois selon leur niveau d'études, année 2008

	Sans niveau	Fond incomplet	Fond complet	Sec. 1 incomplet	Sec.1 complet	Sec. 2nd incomplet	Sec. 2 <sup>nd</sup> Ccomplet	Tech	Sup	Total
Actifs occupés	49%	19%	4%	7%	4%	9%	3%	1%	5%	100%
Cadres du secteur moderne	0%	0%	0%	2%	10%	25%	12%	1%	50%	100%
Employés secteur moderne	31%	22%	4%	10%	6%	15%	5%	1%	7%	100%
Informel non-agricole	55%	21%	5%	7%	3%	6%	1%	0%	2%	100%
Agro-pastoral	79%	13%	2%	2%	0%	2%	1%	0%	0%	100%
Chômeurs sens large	38%	18%	5%	7%	5%	16%	3%	1%	7%	100%
Total actifs	46%	19%	4%	7%	4%	11%	3%	1%	6%	100%

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

On constate que sur l'ensemble des actifs de 25-35 ans, 10% sont des diplômés de la partie haute du système éducatif (secondaire 2nd cycle, technique et supérieur). Seuls 50% des emplois de jeunes cadres sont occupés par des diplômés du supérieur alors même que 35% de ces emplois sont occupés par des jeunes ayant le 1er cycle du secondaire complet ou le 2nd cycle incomplet.

Parallèlement, les emplois informels des jeunes sont occupés en grande majorité par des individus n'ayant aucun niveau d'études (55% des emplois informels non-agricole et 79% des emplois agricoles) alors même que les emplois de l'informel, s'ils ne demandent que peu de qualification, nécessitent sans doute que les individus sachent au moins lire et écrire (donc au moins un enseignement fondamental complet).

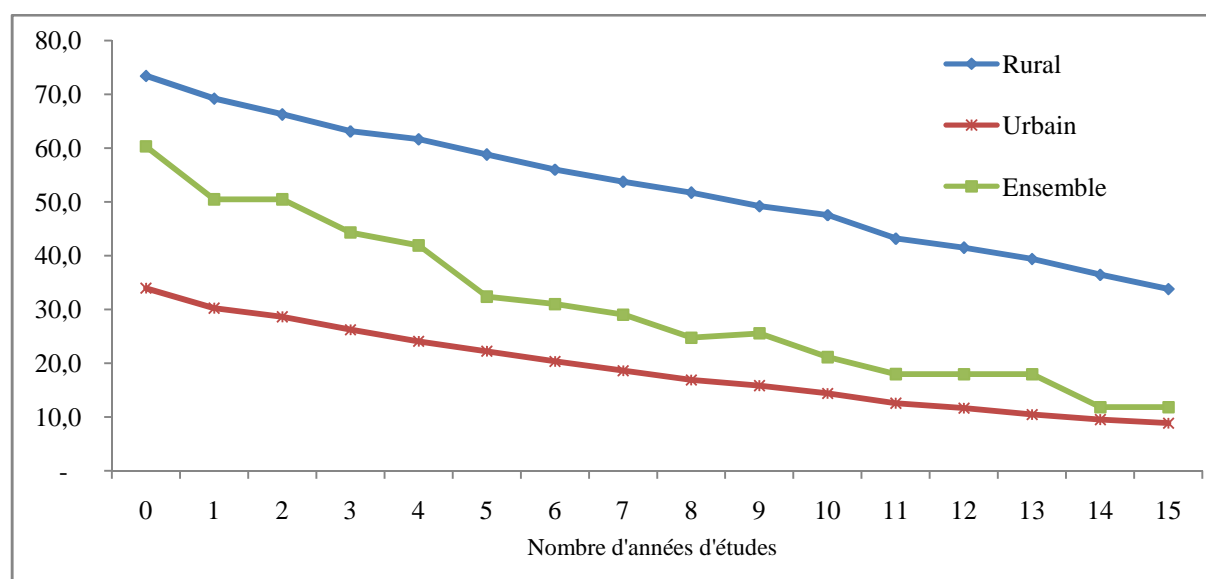
Il serait intéressant d'étudier la rentabilité de l'éducation au niveau individuel en analysant par exemple les revenus des individus selon leur niveau d'études mais également selon leur niveau d'ancienneté, leur appartenance au secteur public ou privé...etc. Ces analyses avaient été menées dans le RESEN 2006 à partir de l'EPCV 2004. Malheureusement, il n'y a pas de données récentes disponibles pour mener à bien ces analyses sur les revenus des individus aujourd'hui. Les analyses sur l'EPCV 2004 faisaient essentiellement ressortir le fait que le niveau d'études avait un impact relativement faible sur l'augmentation du revenu et que c'est surtout l'expérience professionnelle qui jouait un rôle très important à ce niveau. Un autre résultat très important qui avait été pris en compte était le fait que les salariés du secteur public avaient des rémunérations largement moindre que ceux du secteur privé à niveau de qualification identique. On sait que depuis 2006, le secteur public a connu de fortes augmentations salariales permettant très certainement de combler ce retard. Toutefois, il sera pertinent dès que des nouvelles données seront disponibles, de voir dans quelle mesure ce retard a été rattrapé.

## II. L'investissement en capital humain : un impact élevé sur le développement social

Les effets sociaux de l'éducation reçue au cours de la jeunesse qui se manifestent dans la vie adulte des individus peuvent prendre de multiples aspects. Nous nous limiterons ici à certains d'entre eux tels que l'impact sur la pauvreté, et des aspects plus spécifiques dans le domaine de la santé. Les données qui sont analysées ici sont celle des enquêtes EPCV 2008 et MICS 2007.

### II.1 Le risque de pauvreté diminue avec le niveau d'éducation

Graphique V.1 : Probabilité (%) d'être dans les 60 % les plus pauvres par milieu de résidence selon le niveau d'éducation du chef de ménage, année 2008



Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

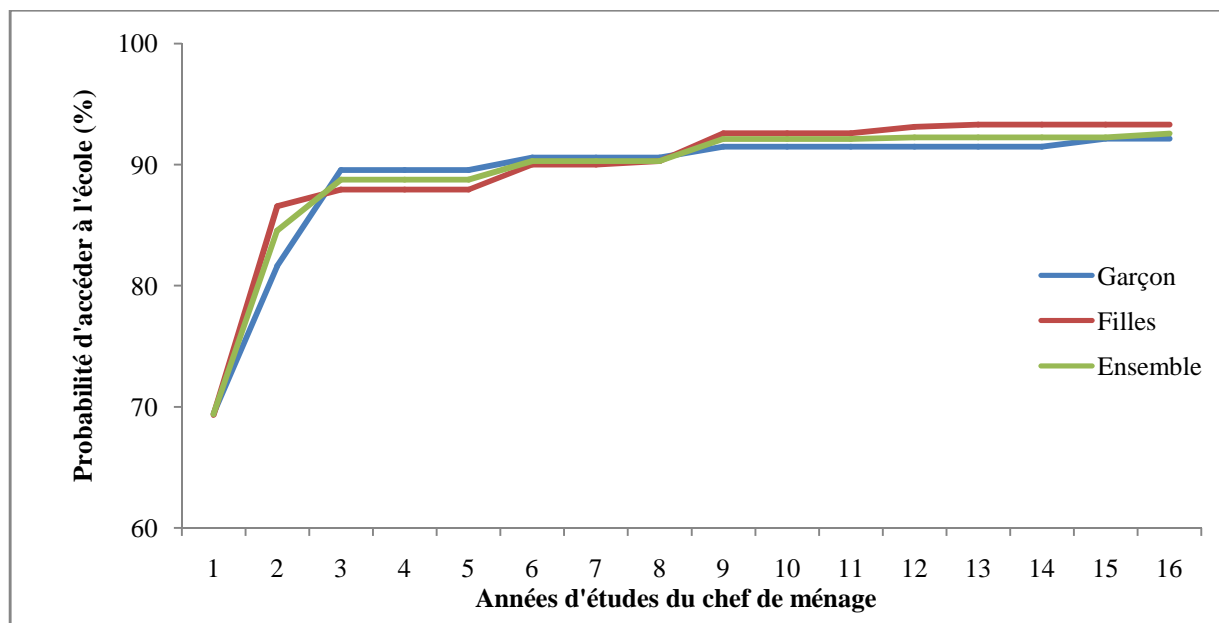
Le risque de pauvreté diminue lorsque le niveau d'éducation augmente, toutes choses égales par ailleurs. L'analyse menée à partir de l'EPCV 2008 montre que la probabilité moyenne pour un ménage d'être parmi les 60% les plus pauvres varie de 60% lorsque le chef n'a aucune instruction à 12% lorsqu'il a atteint au moins quinze années d'études.

### II.2 Le niveau d'éducation du chef de ménage a un effet bénéfique sur la scolarisation de ses enfants et sur leur déclaration à l'état civil

Les effets de la scolarisation du chef de ménage sur l'accès à l'école des enfants sont positifs et très significatifs. Les chances d'accès des enfants à l'école augmentent avec le niveau d'instruction du chef de ménage. Ces chances augmentent de manière très importante dès que le chef de ménage a le niveau du fondamental. Ainsi par exemple la probabilité moyenne des enfants d'accéder à l'enseignement fondamental passe de 69% pour ceux qui appartiennent à une famille dont le chef de ménage est sans instruction à 90% pour ceux dont le chef de ménage a arrêté sa scolarisation à la fin de l'enseignement fondamental.



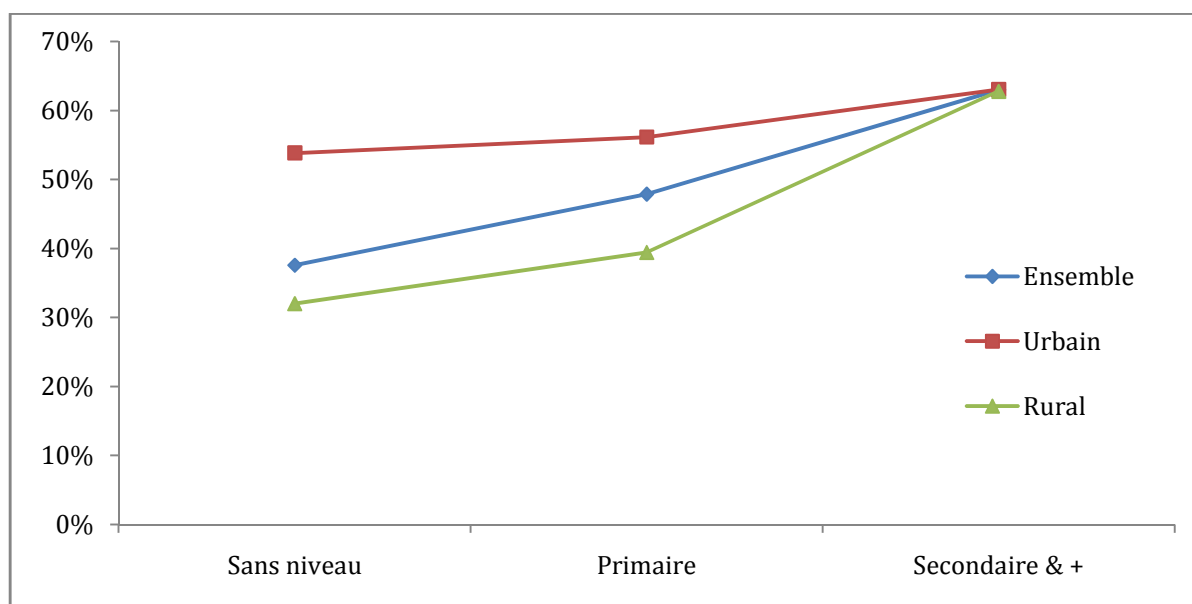
Graphique V.2 : Probabilité (%) que les enfants du ménage aient accès à l'école par genre, selon le niveau d'éducation du chef de ménage, année 2008



Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Concernant l'état civil, il existe de manière générale un énorme problème dans la déclaration des naissances en Mauritanie. Selon le MICS 2007, seulement la moitié des enfants de 5 ans avaient été déclarés à la naissance. La même source montre que les risques de non déclaration sont d'autant plus élevés que la mère a un niveau d'instruction bas. Ainsi, la proportion d'enfants de 5 ans déclarés à la naissance passe de 38% chez les mères sans instruction à 62% chez celles qui ont au moins un niveau secondaire.

Graphique V.3 : Probabilité (%) pour les mères d'enregistrer leurs enfants à l'état civil par milieu de résidence selon le niveau d'instruction, année 2007



Source : Calcul des auteurs à partir du MICS 2007

## II.3 Le niveau d'éducation agit sur les comportements des femmes en matière de reproduction et de santé

### II.3.1. L'éducation permet de retarder l'âge de la mère au premier accouchement, d'augmenter la probabilité d'utiliser une méthode contraceptive et de réduire le nombre d'enfants

L'école a un impact sur le comportement de la femme en matière de santé de la reproduction. Elle retarde l'âge d'entrée en union ainsi que l'âge au premier accouchement. L'âge moyen d'entrée en vie conjugale varie ainsi de 17 ans chez les femmes sans instruction à 21 ans chez celles qui ont un niveau supérieur. De même l'âge moyen au premier accouchement qui est de 20 ans chez les femmes sans instruction recule à 24 ans chez celles qui ont eu accès au supérieur.

L'éducation a également un impact sur les pratiques de contraception chez les femmes. D'une manière générale, la prévalence contraceptive est relativement faible en Mauritanie. Seulement 9,5% des femmes déclarent utiliser une méthode contraceptive quelconque. Chez les femmes qui n'ont jamais été scolarisées, le taux de prévalence contraceptive est de 4,5% contre 12,2% chez les femmes qui ont le niveau du fondamental et 20,7% chez les femmes qui ont déjà eu accès à l'enseignement supérieur. Quant à l'excision, plus d'une femme sur trois (37,2%) est contre cette pratique en Mauritanie. Toutefois, l'éducation a un effet significatif sur cet avis. En effet, si la probabilité d'être contre cette pratique n'est que de 20,8% pour les femmes sans niveau d'instruction, elle est de 37,7% pour celles ayant fait le fondamental pour atteindre progressivement 78,7% pour les femmes ayant fait l'enseignement supérieur.

Concernant enfin le nombre d'enfants, il est en moyenne plus élevé chez les femmes sans instruction que chez celles qui ont eu accès à l'école. Le nombre moyen d'enfants par femme baisse de 7 chez les femmes sans instruction à 4 chez celles qui ont un niveau supérieur.

Tableau V.5. : Effets de l'éducation de la mère sur quelques comportements en matière de reproduction, année 2007

Niveau d'instruction	Age moyen au premier mariage	Age moyen au premier accouchement	nombre moyen d'enfants (40-49 ans)	A déjà entendu parler d'un contraceptif quelconque (%)	Est contre l'excision (%)	Utilise un contraceptif quelconque (%)
Aucun	17,1	19,9	6,76	50,8	20,8	4,5
Fondamental	17,7	20,0	5,84	64,9	37,7	12,2
1er cycle du secondaire	18,8	20,7	5,56	76,7	58,6	20,7
2nd cycle du secondaire	21,2	22,6	4,42	90,8	70,4	25,2
Supérieur	21,3	24,1	4,12	95,5	78,7	20,7
Total	17,8	20,3	6,14	66,5	37,2	9,6

Source : Calcul des auteurs à partir du MICS 2007

### II.3.2 L'éducation de la mère favorise le suivi médical durant la grossesse et l'accouchement, et améliore la vaccination et la prise de vitamine A pour ses enfants

Les comportements sanitaires «modernes» sont positivement associés à la durée des études de la femme.

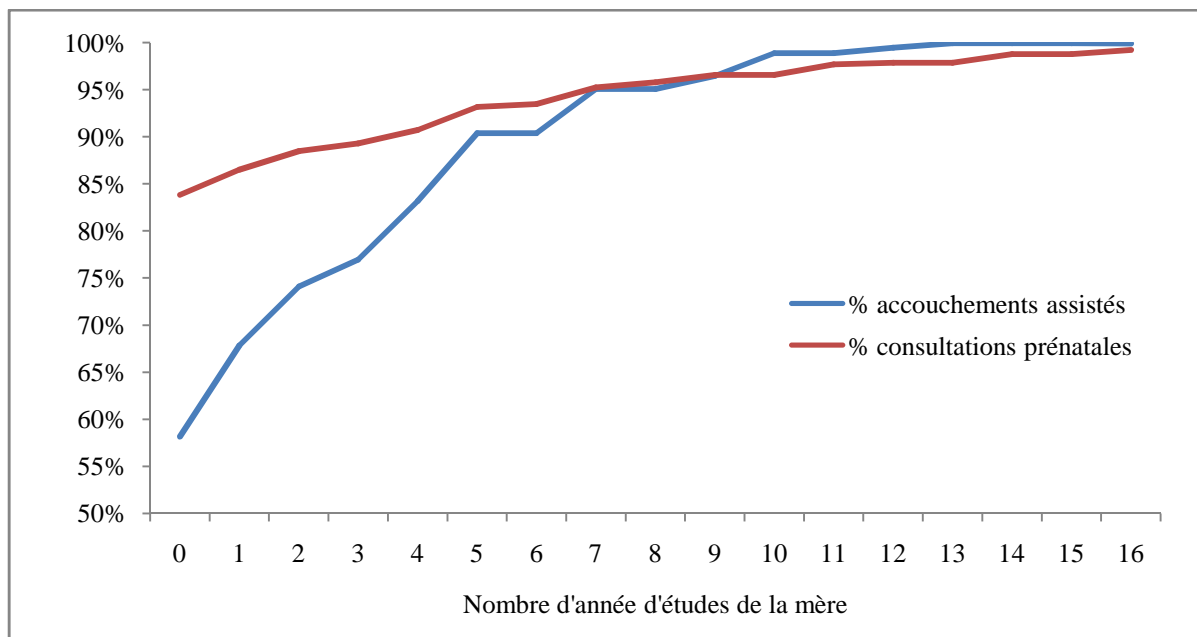
La probabilité pour les femmes d'avoir recours à des consultations prénatales augmente sensiblement avec le niveau d'étude puisque celle-ci passe de 84% pour les femmes sans instruction à 93% pour celles n'ayant achevé que le fondamental. Les femmes ayant eu accès à l'enseignement supérieur ont quasiment toutes recours à des consultations prénatales.

Les chances des femmes d'avoir recours à un professionnel<sup>1</sup> de la santé lors de l'accouchement sont également affectées par leur niveau d'instruction. Alors que les femmes sans instruction ont une probabilité de 58% en moyenne de se faire assister lors de leur accouchement, elle est de 88% pour celles qui ont comme niveau d'instruction la fin du fondamental. Elle est pratiquement de 100% pour les femmes ayant eu accès au supérieur.

D'autres comportements des femmes en matière de santé sont positivement affectés par l'éducation. Les femmes sont plus enclines à se faire vacciner<sup>2</sup> et à faire vacciner leurs enfants lorsqu'elles sont allées à l'école. Il en est de même de la prise de la vitamine A après l'accouchement.

Il a également été montré dans d'autres études que l'éducation des femmes permet de baisser le taux de mortalité infantile. Selon le rapport du MICS 2007, le taux de mortalité infantile varie de 75 pour 1000 chez les femmes sans aucune instruction à 58 pour 1000 chez celles qui ont au moins un niveau secondaire.

Graphique V.4 : Probabilité pour une femme enceinte de faire une consultation prénatale et probabilité pour une femme de se faire assister par un professionnel de la santé lors de son accouchement selon la durée des études, année 2008



Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

#### II.4 L'éducation améliore la connaissance en matière de VIH/SIDA

La lutte contre les IST et le VIH/SIDA constitue un objectif dans la stratégie de lutte contre la pauvreté. La connaissance de la maladie et de ses modes de transmission permet de lutter contre elle. De ce fait l'éducation peut constituer un des axes de cette lutte en se prêtant comme un support de diffusion des connaissances.

<sup>1</sup> Médecin, sage-femme, infirmière, sage-femme auxiliaire, agent de santé communautaire.

<sup>2</sup> Particulièrement contre le tétanos pendant la grossesse

Tableau V.6 : Effets de l'éducation des individus sur la connaissance du VIH/SIDA, année 2007

Nombre d'années d'études	% Déjà entendu parler du VIH/SIDA	Connaissance du VIH/SIDA (% de bonnes réponses)
Aucun	87,7	28,0
Fondamental	92,2	40,8
Secondaire 1er cycle	98,5	59,6
Secondaire 2nd cycle	99,8	68,2
Supérieur	99,4	70,3
Total	92,8	40,8

Source : Calcul des auteurs à partir du MICS 2007

Selon l'analyse menée sur le MICS 2007, la plupart des femmes (âgées d'au moins 15 ans) ont déjà entendu parler du SIDA en Mauritanie. En effet plus de 90% d'entre elles affirment avoir déjà entendu parler du VIH/SIDA. Cependant, cette proportion augmente avec le niveau d'instruction. Elle va de 88% chez les femmes sans instruction à 100% pour celles qui ont au moins un niveau secondaire second cycle. Mais avoir déjà entendu parler du VIH/SIDA ne suffit pas pour connaître la maladie et ses différents modes de transmission. Lors du MICS 2007, les femmes échantillonnées ont été soumises à une série de questions concernant la connaissance du VIH/SIDA. La proportion de bonnes réponses apportées aux 13 questions varie de 28% chez les femmes sans instruction à 70% chez les femmes qui ont le niveau du supérieur. Elle est de 41% chez les femmes qui ont le niveau du fondamental.

En conclusion, l'éducation reçue exerce, au cours de la vie adulte, un effet très substantiel sur le développement social. Les impacts sociaux les plus importants (36% des effets sociaux totaux) sont obtenus avec l'enseignement fondamental. L'effet est plus élevé pour les variables de santé maternelle (53%), pour l'éducation des enfants (85%) et pour la baisse de la pauvreté (40%). Les premier et second cycles du secondaire approfondissent les effets du fondamental (respectivement de 27% et de 29%). La poursuite des études à l'enseignement supérieur apporte une contribution positive mais d'une intensité moindre (7 points de pourcentage additionnels).

La prise en compte des coûts unitaires publics de scolarisations et l'utilisation des rapports gain/coût<sup>1</sup> (ratio bénéfice marginal social/coût marginal public) renforce l'avantage du fondamental comparativement aux autres niveaux d'enseignement (cf. tableau V.7). Pour les autres cycles d'enseignement, on se rend compte que les rapports gains/coûts sont faibles comparés à celui du fondamental. Les rapports gain/coût du secondaire 1er cycle et 2nd cycle ne représentent respectivement que 22 % et 16% de celui du fondamental.

Celui de l'enseignement supérieur est le plus faible et ne représente respectivement que 2% du rapport du fondamental. Ceci tient au fait de coûts unitaires de formations beaucoup plus élevés et d'un bénéfice marginal social moindre que celui de l'enseignement fondamental.

<sup>1</sup> Par exemple, pour l'enseignement secondaire, cet indicateur rapporte l'impact marginal lié à ce cycle sur l'ensemble des dimensions sociales considérées dans ce texte, aux dépenses publiques supplémentaires, nécessaires pour faire passer un jeune de la fin du secondaire 1 à l'enseignement secondaire.

Tableau V.7 : Mesure consolidée<sup>1</sup> de l'impact social à l'âge adulte des différents niveaux éducatifs dans une variété de dimensions sociales

Domaine d'impact	Ecart entre sans niveau et fondamental	Ecart entre fondamental et secondaire 1er cycle	Ecart entre le 1er et le 2nd cycle du secondaire	Ecart entre secondaire 2nd cycle et supérieur
<b>Alphabétisation</b>	23	40	24	13
<b>Risque de pauvreté</b>	40	19	31	10
<b>Education des enfants</b>	85	12	2	1
<b>Défavorable à l'excision</b>	29	36	20	14
<b>Population</b>	19	18	48	15
Age au premier accouchement	0	16	50	34
Usage méthode contraceptive quelconque	27	27	46	0
Nombre moyen de naissances par femme	31	10	49	10
<b>Santé maternelle</b>	53	21	24	2
Consultations prénatales*	40	22	31	6
Vaccination antitétanique	62	16	22	0
Accouchement assisté *	50	21	27	2
Prise de vitamine A	59	24	17	0
<b>Santé et mortalité de l'enfant</b>	26	37	28	10
Vaccinations complète	29	36	16	19
Mortalité avant 5 ans	22	39	39	0
<b>VIH/SIDA</b>	23	33	43	2
Déjà entendu parlé du VIH/SIDA	25	34	41	0
Niveau de connaissance du VIH/SIDA	21	31	45	3
<b>Etat civil des enfants</b>	24	32	45	0
<b>Score global</b>	36	27	29	7
<b>Indice (fondamental 1 =100)</b>	100	77	82	21
Dépense publique annuelle par élève pour une année (UM 2008)	39 388	103 712	121 735	238 917
Dépense publique moyenne par élève pour le cycle* (UM 2008)	169 068	349 181	340 540	607 659
Dépense publique cumulée (UM 2008)	169 068	585 509	888 004	1 520 328
Indice global Bénéfice-coût (primaire =100)	100	22	16	2

Source : Calcul des auteurs à partir du MICS 2007, de l'EPCV 2008 et du chapitre 3

<sup>1</sup> Si l'on prend par exemple le fait pour une femme d'être défavorable à l'excision (cf. tableau V.5), l'écart entre la probabilité estimée d'y être défavorable chez les femmes n'ayant jamais été à l'école (20,8%) et celles ayant atteint un niveau d'éducation supérieure (78,7%) est de 57,9% (=78,7-20,8%). On normalise cet écart à 100% ce qui permet d'obtenir la contribution de chaque niveau d'enseignement : si l'écart de probabilité entre une femme sans éducation et une autre avec un niveau supérieur est de 100%, la décomposition de cet écart nous dit que celui entre une femme sans éducation et une femme ayant atteint le fondamental est de 29% (=37,7%-20,8%)/57,9%); c'est-à-dire l'écart de probabilité entre « fondamental » et « sans éducation » divisé par l'écart de probabilité entre « éducation supérieure » et « sans éducation ».

## Chapitre 6 : L'équité dans les scolarisations et la distribution des ressources publiques pour l'éducation

- *Le fait d'être une fille n'a pas d'effet en termes d'accès au fondamental, mais l'effet discriminant du genre est important en terme de rétention et de réussite aux examens nationaux, et ce d'autant plus que l'on progresse vers les niveaux les plus élevés. Sur le plan régional, les disparités entre wilayas existent dès le départ, à l'accès au fondamental, et s'accroissent au niveau de la transition entre le fondamental et le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire.*
- *Le fait d'habiter en zone rurale et/ou d'appartenir aux familles les plus pauvres est un facteur très défavorisant en termes d'accès, mais aussi et surtout en termes de rétention. La probabilité d'achever le fondamental est deux fois plus faible pour ruraux (et les plus pauvres) que pour les urbains (et les plus riches).*
- *Une nette amélioration de la distribution structurelle des ressources publiques allouées à l'éducation est observée ces dernières années (l'indice de Gini est passé de 0,5 en 2004 à 0,4 en 2008), mais la sélectivité sociale dans la distribution des ressources conserve la même tendance, à savoir que les enfants des familles les plus riches ( et les urbains) continuent à profiter beaucoup des ressources allouées à l'éducation que les enfants des familles les plus pauvres (et les ruraux), l'effet du genre étant ici beaucoup plus faible que les deux autres caractéristiques.*

L'atteinte des objectifs d'éducation pour tous, passe nécessairement par la mise en place d'un système éducatif qui garantit l'équité dans l'accès à l'école. Par ailleurs, l'objectif d'équité rejoint celui de l'efficacité économique car donner les mêmes chances de scolarisation à tous est la garantie de sélectionner les meilleurs pour les scolarisations les plus longues. Ainsi, le droit à l'accès équitable à une éducation pour tous les enfants conduit à souhaiter que des caractéristiques telles que le sexe, le niveau de vie, la localisation géographique ne soient pas des facteurs discriminants de la scolarisation.

C'est pourquoi ce chapitre a pour objectif d'étudier les disparités existant dans le système éducatif mauritanien en répondant notamment aux deux questions essentielles suivantes :

- i) Tous les enfants ont-ils les mêmes chances de scolarisation ?
- ii) Les dépenses d'éducation sur fonds publics profitent-elles à tous dans les mêmes proportions ?

Le chapitre sera structuré en deux parties. Dans la première partie, seront analysées les disparités en matière d'accès liées aux caractéristiques sociodémographiques ainsi qu'à la région de résidence. Dans la seconde partie, il sera question des disparités entre groupes sociaux dans la consommation des ressources publiques allouées à l'éducation du fait des différences dans la durée des études effectuées.

## ***I. Les disparités de scolarisation selon certaines caractéristiques Socio-économiques***

L'analyse des disparités de scolarisations sera menée à partir des données administratives, notamment en ce qui concerne la couverture scolaire selon le genre (Taux brut de scolarisation), mais surtout à partir de la base de données de l'enquête permanente sur les conditions de vie des ménages (EPCV 2008).

### **I.1 Disparités selon le genre**

L'évolution du TBS d'une manière globale, mais aussi pour les garçons et les filles, au cours de la période de 2004 à 2008, ainsi que deux indicateurs de parités entre les deux groupes (différence des taux et leur rapport) sont reportés dans le tableau VI.1.

Tableau VI.1 : Taux bruts de scolarisation (%) aux différents niveaux scolaires selon le genre, (2004-2008)

	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08		
	TBS (%)	TBS (%)	TBS (%)	TBS (%)	a-b	b/a
Fondamental						
Ensemble	98,1%	100,6%	101,9%	97,6%		
Garçons (a)	95,2%	98,3%	99,3%	94,6%		
Filles (b)	101,1%	103,1%	104,7%	100,8%	-6,2	106,6
Premier cycle secondaire						
Ensemble	26,8%	26,6%	25,2%	22,9%		
Garçons (a)	27,8%	27,9%	26,8%	23,9%		
Filles (b)	25,7%	25,2%	23,4%	21,9%	2,0	91,6
Second cycle secondaire						
Ensemble	19,7%	21,7%	23,4%	16,0%		
Garçons (a)	21,2%	23,3%	23,9%	16,9%		
Filles (b)	18,2%	19,9%	22,9%	15,0%	1,9	88,8

*Source : Calcul des auteurs selon les données scolaires de la DSPC et les données démographiques de l'ONS*

Au niveau de l'enseignement fondamental, le TBS des filles dépasse pour la quatrième année consécutive celui des garçons avec un écart qui varie autour de 5 points en faveur des filles. Sur la même période, le rapport du TBS entre les deux groupes (TBS filles/TBS garçons) tourne autour de 1,06. Au total, il est à noter que la croissance globale des scolarisations dans le fondamental reste en faveur des filles, et que la parité selon le genre est atteinte pour ce cycle d'enseignement. Même si le TBS augmente légèrement d'une année à l'autre, l'année 2007-2008 accuse une baisse inattendue : le TBS passe de 102% environ en 2006-2007 à 97,6% en 2008.

Au niveau du 1er cycle du secondaire, on observe une dégradation sensible du TBS entre 2004 et 2008 (de 27 à 23 % au 1er cycle et de 20 à 16,0 % dans le second cycle 2, soit une diminution d'environ 4 points dans les deux cas). Les disparités entre garçons et filles existent au désavantage de ces dernières, et ont tendance à se creuser entre les deux niveaux (en 2008, l'indice de parité est de 91,6 au 1er cycle et de 88,8 au 2nd).

Mais il importe de mettre ces données chiffrées en perspective. En premier lieu, on observera que les valeurs moyennes des indices de parités respectivement à ces deux niveaux d'études dans les pays d'Afrique sont de 80 et 73 %, ce qui place la Mauritanie dans une position plutôt favorable sur ce plan. En second lieu, on observera qu'entre 2004 et 2008, la tendance est clairement à la réduction des disparités entre filles et garçons à ces deux niveaux d'études.

<sup>1</sup> L'une des explications avancées pour cette baisse est que les données collectées proviennent d'une enquête statistique de référence menée au niveau de l'ensemble des établissements scolaires, alors que les données des années précédentes proviennent de questionnaires remplis et transmis à la DSPC par les Inspecteurs Départementaux.

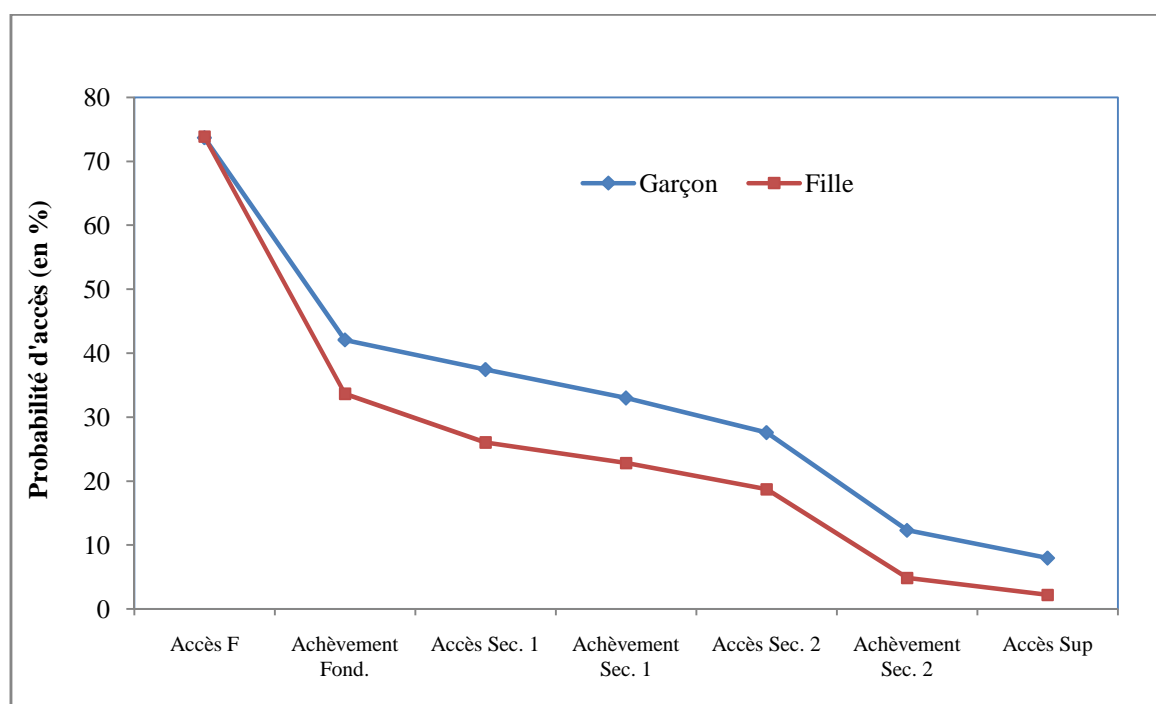
<sup>2</sup> Pour le 2<sup>nd</sup> cycle du secondaire, l'année scolaire 2007-08 correspond à la réduction du 2<sup>nd</sup> cycle à deux niveaux (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> AS) au lieu de trois, due à l'arrivée en 4AS aux élèves de la nouvelle réforme qui porte la durée du 1<sup>er</sup> cycle à quatre ans au lieu de trois.



Les taux bruts de scolarisations présentent uniquement la couverture du système mais ne permettent pas de déterminer s'il existe des disparités au cours des différents cycles d'enseignement dans l'accès à chaque année d'études. Pour examiner ce point il est nécessaire de regarder quelle est la probabilité d'accéder et d'achever chaque niveau d'enseignement comme le montre le graphique VI.1.

Les informations reportées dans le graphique VI.1 montrent que le genre n'a pratiquement pas d'influence sur l'accès au fondamental, mais son effet sur la rétention n'est pas négligeable puisque si la probabilité pour les garçons d'achever le cycle du fondamental est de 42%, elle n'est que de 34% pour les filles. Plus on remonte dans les cycles et plus les disparités entre garçons et filles s'amplifient. Ainsi, une fille a 2 fois moins de chances d'achever le 2nd cycle du secondaire, et 4 fois moins de chances d'atteindre le supérieur.

Graphique VI.1 : Probabilité d'accéder et d'achever chaque cycle d'enseignement selon le genre, année 2008



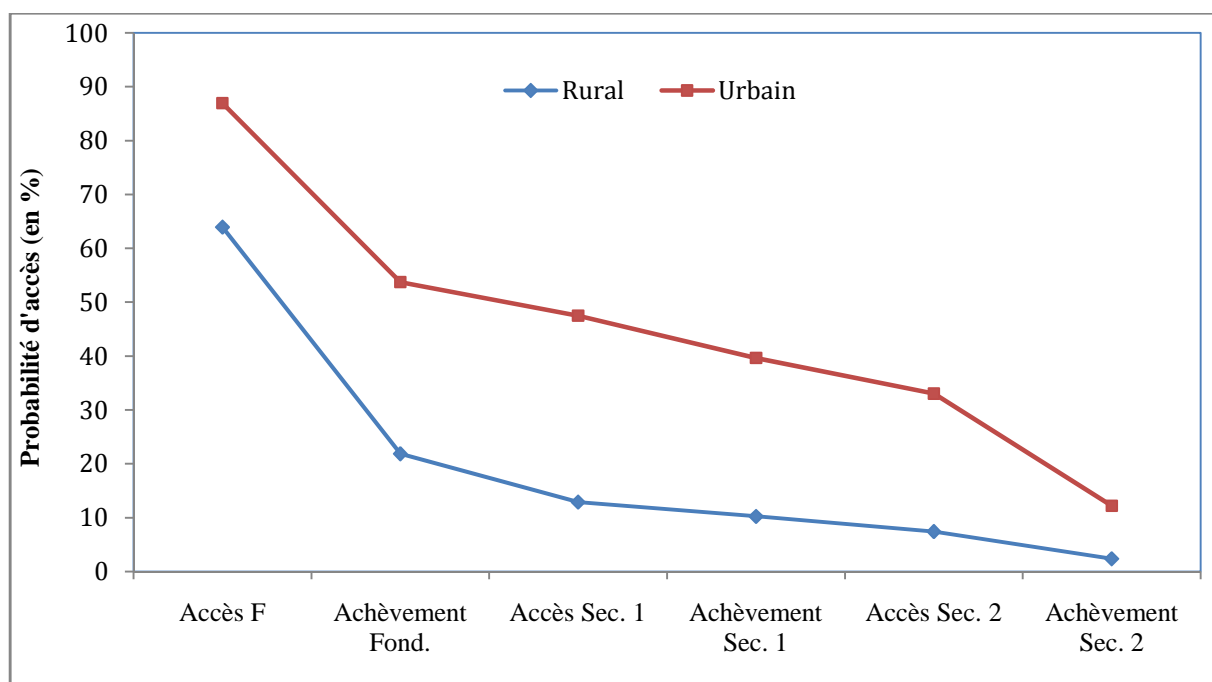
Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

### I.2 Disparités selon le milieu de résidence (rural/urbain)

Le graphique VI.2 qui suit présente les probabilités d'accéder et d'achever chaque niveau d'enseignement selon que les élèves sont issus de ménages vivant en milieu rural ou en milieu urbain.

L'impact négatif du milieu de résidence sur l'accès au fondamental est très important (87% pour les urbains et seulement 64 % pour les ruraux). En ce qui concerne la rétention, l'ampleur des inégalités dans les chances d'achèvement des différents niveaux selon le milieu augmente considérablement au désavantage des ruraux (54% contre 22% au fondamental, manifestant un écart de 31 points). La probabilité d'accéder au premier cycle du secondaire pour un enfant du milieu urbain est de 48 %, elle n'est que de 13 % pour un enfant du milieu rural. Ces différenciations sont encore plus sévères si l'on considère l'accès au second cycle du secondaire.

Graphique VI.2 : Probabilité d'accéder et d'achever chaque cycle d'enseignement selon le milieu de résidence, année 2008



Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Le tableau VI.2 présente l'accès et l'achèvement pour chaque niveau d'enseignement selon le milieu de résidence mais en distinguant également le genre.

Tableau VI.2 : Probabilités d'accéder et d'achever chaque niveau d'enseignement selon le milieu de résidence et le genre

		Fondamental		Secondaire 1er cycle		Secondaire 2nd cycle	
Milieu de résidence	sexe	Accès	Achèvement	Accès	Achèvement	Accès	Achèvement
rural	Garçon	64,4	24,9	15,5	12,4	9,1	3,8
	Fille	63,5	19,7	11,3	8,9	6,4	1,7
urbain	Garçon	86,5	57,7	53,3	45,0	38,0	16,5
	Fille	87,4	50,0	42,2	34,8	28,7	8,2

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

On constate que les disparités d'accès au fondamental sont surtout liées au milieu de résidence puisque les ruraux qu'ils soient filles ou garçons ont les mêmes chances d'accéder à l'enseignement fondamental (environ 64%). C'est le même constat pour les urbains (environ 87% de probabilité d'accéder au fondamental qu'ils soient filles ou garçons). Par contre, comme vu précédemment, on s'aperçoit que plus on monte dans les niveaux d'enseignement et plus les filles et les ruraux disparaissent du système. Ainsi, une fille de milieu rural a 9,5 fois moins de chance qu'un garçon de milieu urbain d'achever l'enseignement secondaire 2nd cycle.

Toutefois, il est important de tenir compte de l'offre scolaire au niveau de ces zones de résidence pour voir si l'offre est la même en zone rurale qu'en zone urbaine. En effet, il se peut qu'une plus forte proportion d'enfants scolarisables soit très éloignée de l'école la plus proche de leur domicile en zone rurale qu'en zone urbaine. Les tableaux VI.3 et VI.4 qui suivent présentent la proportion d'enfants scolarisables à l'enseignement fondamental (6-11 ans) et à l'enseignement secondaire 1<sup>er</sup> cycle (12-15 ans) selon la distance à l'école en distinguant ceux de zone rurale de ceux de zone urbaine.

Tableau VI.3 : Répartition des enfants de 6-11 ans selon la distance de leur foyer à l'école primaire la plus proche, année 2008.

Milieu de résidence	Moins de 15 min	15 à 29 min	30 à 44 min	45 min et plus	30 min ou plus	% scolarisés
Rural	49,9	25,7	13,6	10,7	<b>24,4</b>	63,8
Urbain	49,0	32,6	15,1	3,4	<b>18,4</b>	80,1

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Tableau VI.4 : Répartition des enfants de 12-15 ans selon la distance de leur foyer au collège le plus proche, année 2008.

Milieu de résidence	Moins de 15 min	15 à 29 min	30 à 44 min	45 min et plus	30 min ou plus	% scolarisés
Rural	4,5	4,7	6,3	84,6	<b>90,9</b>	67,3
Urbain	16,6	33,6	33,5	16,3	<b>49,8</b>	82,5

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

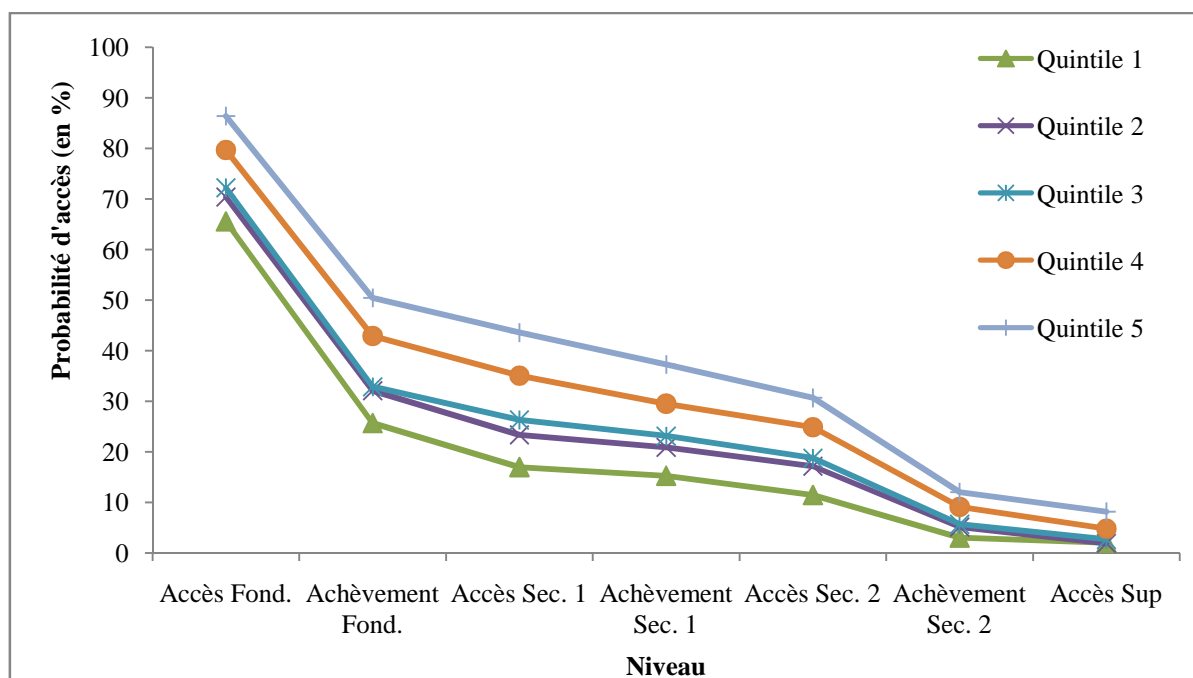
On se rend compte à travers ces deux tableaux que i) 24,4% des enfants scolarisables au fondamental de zone rurale se trouvent à trente minutes ou plus de l'école la plus proche de leur domicile (cette proportion est de 18,4% en zone urbaine), et que ii) 90,9% des enfants scolarisables au 1er cycle du secondaire de zone rurale se situent à 30 minutes ou plus du collège le plus proche de leur domicile (cette proportion est de 49,8% en zone urbaine). Ainsi, même si ce déficit plus prononcé d'offre scolaire en zone rurale qu'en zone urbaine ne peut pas expliquer à lui seul la plus faible scolarisation en zone rurale, il est très important d'en tenir compte dans les analyses car il doit avoir un impact non négligeable sur la non-scolarisation ou sur l'abandon de certains enfants.

### I.3 Disparités selon le niveau de richesse

Le troisième volet lié aux disparités dans les scolarisations concerne le niveau de richesse des familles. Le graphique VI.3 présente les probabilités d'accéder et d'achever chaque niveau d'enseignement selon le quintile de richesse des ménages d'où proviennent les enfants.

L'ampleur des divergences est aussi très forte si l'on prend en considération le niveau de pauvreté des ménages, aussi bien pour l'accès à l'éducation que pour la rétention à tous les niveaux de scolarisation. Les chances d'achever le fondamental sont deux fois plus grandes pour un enfant du cinquième quintile (les 20% les plus riches) qu'un enfant du premier quintile (les 20% les plus pauvres), respectivement 51% et 26%, celles d'accéder au 1er cycle du secondaire est de 44% pour les premiers, elle n'est que 17% pour les seconds. Ainsi, les enfants des familles les plus pauvres n'ont quasiment aucune chance d'accéder à l'enseignement supérieur (entre 1,9 et 2,7% pour les trois premiers quintiles contre 8,2% pour les enfants du quintile 5).

Graphique VI.3 : Probabilité d'accéder et d'achever chaque cycle d'enseignement selon le niveau de vie, année 2008



Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Les analyses menées sur les disparités liées au genre, à la zone de résidence et au niveau de richesse des ménages ont montré très clairement i) que les filles disparaissent plus rapidement que les garçons du système même si l'accès au fondamental est identique pour les deux, ii) que l'accès à tous les niveaux d'enseignement est nettement plus faible chez les enfants de zone rurale que chez ceux de zone urbaine, et iii) chez les plus pauvres que chez les plus riches. Il est donc intéressant d'observer les probabilités d'accès à chaque niveau d'enseignement en croisant ces différentes variables. Par exemple, quelle est la probabilité pour une fille de zone rurale pauvre d'accéder un jour à l'école ? Le tableau IV.5 présente ces résultats.

Les effets combinés des caractéristiques génératrices de disparités (genre, niveau de richesse et milieu de résidence) induisent des divergences considérables au niveau de l'accès, mais surtout au niveau de la rétention. Pour une fille appartenant au deux quintiles les plus pauvres en milieu rural, la probabilité d'accéder à l'école fondamentale est de 63%, celle d'accéder au second cycle du secondaire est de 6%, et celle d'atteindre le supérieur est pratiquement nulle. Ces probabilités sont les plus élevées pour un garçon du milieu urbain appartenant aux deux quintiles les plus riches, respectivement 87%, 39% et 11%.

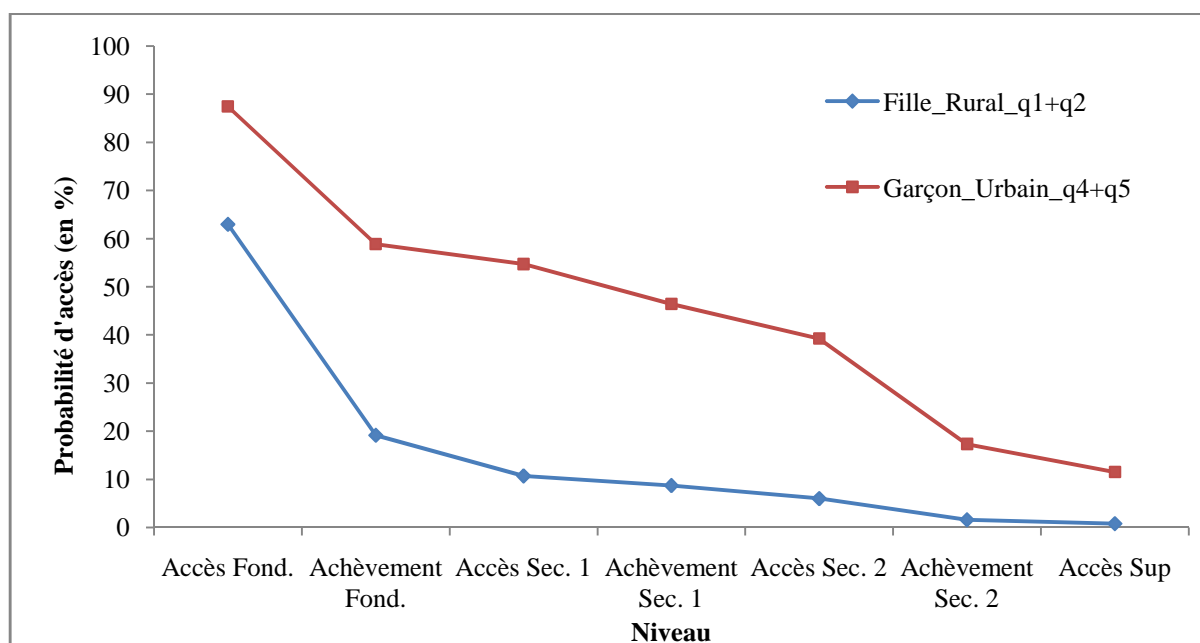
Tableau VI.5 : Probabilités d'accéder et d'achever chaque niveau d'enseignement selon le milieu de résidence, le niveau de richesse et le genre, année 2008

Caractéristiques			Fondamental		Secondaire 1er		Secondaire 2		Supérieur
			Accès (%)	Achèvement (%)	Accès (%)	Achèvement (%)	Accès (%)	Achèvement (%)	Accès (%)
Milieu	Quintile	Genre							
Rural	q1+q2	Garçon	64,2	24,7	15,1	12,1	8,8	3,8	2,7
		Fille	63,0	19,2	10,7	8,8	6,0	1,6	0,8
	q4+q5	Garçon	66,6	26,1	16,3	13,2	9,7	4,0	4,7
		Fille	65,4	21,3	12,3	9,2	7,0	2,0	1,0
Urbain	q1+q3	Garçon	84,6	55,3	49,3	41,6	34,4	14,0	8,6
		Fille	85,0	46,9	37,9	32,1	26,5	5,8	2,0
	q4+q5	Garçon	87,5	58,9	54,7	46,4	39,3	17,4	11,5
		Fille	88,6	51,5	43,5	35,9	29,7	8,8	4,5

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

En conclusion, on peut noter que si le genre n'a pratiquement pas d'influence en termes d'accès, son effet sur la rétention n'est pas négligeable. Le niveau de vie et le milieu de résidence ont un effet négatif considérable sur l'accès à tous les niveaux de scolarisation, et encore plus sur la rétention.

Graphique VI.4 : Probabilité d'accéder et d'achever chaque cycle d'enseignement selon le genre, le milieu et le quintile de niveau de vie, année 2008



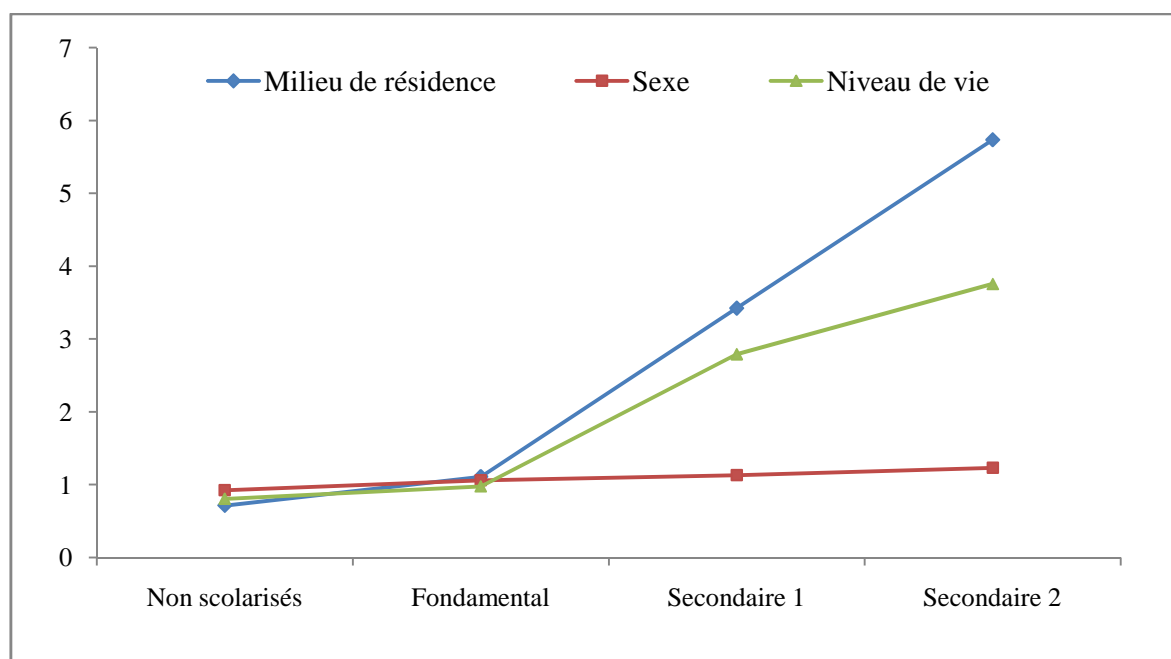
Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Le graphique VI.4 montre les profils de scolarisation pour les situations extrêmes, c'est-à-dire les groupes les plus favorisés (garçons urbains appartenant au deux quintiles les plus riches) et les plus défavorisés (filles rurales appartenant au deux quintiles les plus pauvres).

#### I.4. La pauvreté et le fait d'habiter en zone rurale constituent les premières entraves à la scolarisation

Le parcours scolaire que peut espérer avoir un enfant est donc lié à ses caractéristiques et à celles du milieu dans lequel il vit. Dans l'optique d'identifier le facteur (ou les facteurs) le plus discriminant dans ces chances d'accès, il est possible de calculer les coefficients de représentation relative de chaque catégorie sociale aux différents niveaux d'étude. Pour cela on calcule d'abord les rapports entre les proportions de jeunes aux différents niveaux d'enseignement dans les catégories sociales de référence : i) entre le premier et cinquième quintiles de revenu ; ii) entre ruraux et urbain et, enfin iii) entre filles et garçons. On rapporte ensuite ces rapports à la valeur de ces mêmes rapports calculés cette fois ci sur l'ensemble de la population de la classe d'âge considérée. On obtient ainsi les coefficients de représentation relative. Ces coefficients indiquent le rapport des chances de scolarisation des différents groupes sociaux par niveau d'études. Le graphique VI.5, ci-après, présente les résultats obtenus.

Graphique VI.5 : Coefficients de représentation relative des différentes catégories sociales aux différents niveaux d'études, année 2008



Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Les disparités selon le sexe, sont inférieures à celles selon le milieu de résidence et selon le niveau de vie. Si on ne constate pas de différence dans le poids de chacun de ces facteurs à l'enseignement fondamental, les écarts se creusent à partir de l'enseignement secondaire 1er cycle. En effet, à partir de ce niveau d'enseignement, comparativement à ceux résidant en zone rurale (respectivement les plus pauvres), les jeunes résidants en zone urbaine (respectivement les plus riches) sont environ 3 fois plus représentés que dans la population totale. Au 2nd cycle de l'enseignement secondaire, les écarts se creusent encore puisque les jeunes de zone urbaine (les plus riches) sont presque six fois plus représentés que les jeunes de zone rurale (les plus pauvres).

#### I.5 Disparités selon la wilaya

Le dernier volet étudié sur les disparités dans les scolarisations, concerne les wilayas. Le tableau IV.4 présente la couverture scolaire obtenue à partir des données administratives pour chaque wilaya en distinguant le genre.

Tableau VI.6 : Taux Brut de Scolarisation (%) dans le fondamental selon la wilaya et le genre, années scolaires 2004-05 et 2007-08

TBS (%)	Hodh Charghi	Hodh Gharbi	Assaba	Gorgol	Brakna	Trarza	Adrar	Nouadhibou	Tagant	Guidi makha	Tiris Zemour	Inchiri	NKTT	Total
<b>Ensemble 2004-05</b>	89,1	104,2	97,8	85,3	89,4	97,4	113,7	126,9	120,7	85,6	109,9	101,7	107,8	98,1
Ensemble 2007-08	<b>81,4</b>	107,6	92,1	90,5	102,7	92,0	101,4	<b>110,8</b>	104,1	103,9	103,8	108,6	102,3	97,6
Filles	83,2	118,1	94,3	91,3	106,4	94,0	100,0	114,4	104,1	102,5	102,6	109,9	108,2	100,9
Garçons	79,7	97,4	89,9	89,8	99,1	90,1	102,9	107,5	104,1	105,2	104,9	107,3	96,9	94,7

TBS 2008 / TBS 2004	0,9	1	1	1,1	1,2	0,9	0,8	0,8	0,8	1,3	0,9	0,8	0,9	1
TBS Filles / Garçons, 2008	1,0	1,2	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,1	1,1

Source : Calcul des auteurs selon les données scolaires de la DSPC et les données démographiques de l'ONS

Les résultats reportés au tableau VI.6 dévoilent des inégalités interrégionales dans la couverture scolaire au niveau de l'enseignement fondamental en 2007-2008. Ces disparités sont loin d'être négligeables car elles évoluent sur une fourchette de l'ordre de 29 points, même si la tendance est à la réduction de ces disparités, car l'écart moyen (qui est l'indice de dispersion des valeurs du TBS dans les différentes wilayas par rapport à la moyenne nationale) est passé de 11 en 2004 à 7 en 2008.

On constate en effet que, pour l'année considérée, la plupart des wilayas ont connu une baisse plus ou moins importante du TBS par rapport à l'année de référence (variant de plus de 16 point au Tagant et à Nouadhibou, à 5 points environ dans les wilayas du Trarza, Assaba et Nouakchott), alors que les wilayas qui étaient en retard (Gorgol, Brakna et Guidimakha) enregistrent une hausse importante (de plus de 18 points au Guidimakha par exemple). Notons que ces wilayas bénéficiaient de programmes d'appui à la scolarisation ces dernières années. Si la baisse n'affecte pas systématiquement la couverture scolaire pour certaines wilayas, qui reste autour de 100%, elle s'accompagne, pour d'autres, d'une dégradation du TBS (Hodh Charghi, Trarza et Assaba).

Après la couverture scolaire pour l'enseignement fondamental au niveau de chaque wilaya, il est intéressant de s'intéresser aux probabilités d'accès à chaque niveau d'enseignement pour voir si les chances des enfants de chaque wilayas sont les mêmes en termes d'accès et d'achèvement pour chaque niveau d'enseignement. Les données de l'EPCV 2008 nous permettent d'estimer ces probabilités par wilaya. Le tableau VI.7 présente les résultats.

Tableau VI.7 : Probabilités d'accéder et d'achever chaque niveau d'enseignement et transition entre les différents niveaux d'enseignement par wilaya (%), année 2008

Wilaya	Fondamental		Transition transversale	Collège		Transition transversale	Lycée	
	Accès	Achèvement		Accès	Achèvement		Accès	Achèvement
Hodh Charghy	65,7	27,7	65,2	18,0	14,6	86,5	12,6	3,2
Hodh Gharby	62,8	24,2	69,6	16,9	15,5	77,6	12,0	3,5
Assaba	67,1	27,2	69,8	19,0	16,9	73,9	12,5	3,6
Gorgol	66,4	27,6	70,0	19,3	15,7	78,8	12,4	3,6
Brakna	70,6	26,7	64,4	17,2	14,7	80,0	11,8	4,0
Trarza	70,1	28,8	68,4	19,7	15,7	74,7	11,8	3,8
Adrar	74,7	37,4	84,2	31,5	23,1	86,2	19,9	6,6
Nouadhibou	88,0	54,3	85,3	46,3	37,2	83,2	31,0	11,6
Tagant	62,6	22,0	68,3	15,0	13,8	73,7	10,2	3,1
Guidimagha	66,1	24,7	65,6	16,2	12,7	77,5	9,8	3,1
Tiris Zemour	85,5	51,4	86,3	44,4	36,6	82,4	30,1	12,0
Inchiri	83,3	46,9	85,2	40,0	35,3	83,0	29,3	8,9
Nouakchott	87,3	54,9	89,8	49,3	41,2	83,2	34,3	12,9

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Le tableau VI.7 montre des disparités notables entre wilaya concernant les probabilités d'accès aux différents niveaux d'enseignement. On constate que les wilayas qui présentent la plus forte probabilité d'accéder à l'enseignement fondamental et de l'achever (Nouadhibou, Tiris Zemour, Inchiri et Nouakchott, wilayas à forte proportion de population urbaine) sont également les wilayas qui présentent les plus fortes transitions entre le fondamental et le 1er cycle du secondaire. Inversement, celles qui présentent les plus faibles probabilités d'accéder et d'achever l'enseignement fondamental (Tagant, Hodh Charghy, Hodh Gharby, Assaba, Gorgol, Guidimagha, wilayas à forte proportion de population rurale) sont celles qui présentent les plus faibles transitions entre le fondamental et le 1er cycle du secondaire. Ces faibles transitions qui touchent les wilayas présentant les plus faibles scolarisations au fondamental ont comme conséquence d'accentuer encore plus les disparités dans l'accès au 1er cycle du secondaire. Toutefois, à l'intérieur même du secondaire 1er cycle, on constate que la rétention est supérieure à 75% dans toutes les wilayas. Enfin, la transition entre le 1er et le 2nd cycle du secondaire est quasi identique dans toutes les wilayas (entre 75 et 85%) mais la rétention au cours du second cycle est faible quelque soit la wilaya (entre 25 et 40%). Ainsi, les disparités entre wilayas sont des disparités qui se créent dès l'accès au fondamental et qui s'accroissent lors de la transition entre le fondamental et le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire.

## II. Différentiation dans les acquisitions scolaires

Comme nous l'avons déjà signalé au chapitre 4, les résultats des évaluations menées par la Cellule d'Evaluation et le PASEC au fondamental ne font pas ressortir des différenciations significatives dans les acquisitions entre garçons et filles d'une manière générale, mais montrent quand même un retard des filles dans l'apprentissage des mathématiques.

Si la parité entre filles et garçons semble atteinte à tous les niveaux du fondamental, et considérablement améliorée au secondaire, la parité en matière d'acquisitions scolaires, mesurée à travers la réussite aux examens nationaux, offre une image très contrastée, surtout sur le plan régional. Le tableau VI.8 donne la répartition des candidats présents et des admis aux différents examens nationaux, ainsi que le taux de réussite selon le genre.



Tableau VI.8. : Répartitions des candidats et des admis aux examens nationaux selon le genre, année 2008

Examen	Garçons	Filles	Ensemble
<b>Concours d'entrée en 1ere AS</b>			
Candidats	51,7%	48,3%	100,0%
Admis	56,2%	43,8%	100,0%
Taux de réussite	37,9%	31,6%	34,8%
<b>BEPC<sup>1</sup></b>			
Candidats	54%	46%	100%
Admis	71%	29%	100%
Taux de réussite	9,5%	4,5%	7,2%
<b>Baccalauréat</b>			
Candidats	57,50%	42,50%	100,0%
Admis	72,50%	27,40%	100,0%
Taux de réussite	24,80%	12,70%	19,6%

Source : Cellule Nationale d'Evaluation

On constate que les filles accusent un retard relativement important par rapport aux garçons quant à la présentation et la réussite au concours d'entrée au collège. Elles ne représentent que 48,3% des candidats présents, et 43,8% des admis au concours d'entrée en 1ère AS. Le taux de réussite (rapport du nombre d'admis au nombre de candidats présents) est de 31,6% pour les filles, contre 37,9% pour les garçons.

Les disparités sont encore plus prononcées au niveau du secondaire, 1er et 2nd cycle, où le taux de réussite des filles au BEPC (4,5%) et au baccalauréat (12,7%) est 2 fois plus faible que celui des garçons, et elles représentent moins de 30% des admis aux deux examens.

Si on porte l'analyse selon le genre au niveau régional, on constate une situation très variée au fondamental comme au secondaire, car la proportion des filles varie entre 57,4% et 25,8% parmi les candidats présents au concours d'entrée en 1AS, entre 59,5% et 23,3% parmi les admis. Par ailleurs, à l'exception de l'Inchiri, le taux de réussite des filles au concours d'entrée en 1AS reste inférieur à celui des garçons dans toutes les wilayas.

Les disparités interrégionales sont encore plus marquée au secondaire 1er cycle, où la représentativité des filles varie entre 53% et 28% des candidats, entre 50% et 15% des admis au BEPC, le cas du Guidimakha étant particulier.

Mais la situation est particulièrement préoccupante pour certaines wilayas, notamment le Guidimakha, où la proportion de filles parmi les candidats et les admis au concours d'entrée en 1AS est anormalement basse. C'est aussi cette wilaya qui accuse le taux de réussite le plus faible à tous les examens nationaux mais les taux de réussite des filles sont quasi identiques à ceux des garçons.

<sup>1</sup> Nous nous sommes limités dans le calcul du taux de réussite au Brevet d'études du premier cycle aux élèves ayant obtenu une note supérieure ou égale à 9/20, admissibles en temps normal aux délibérations. Ce taux est largement inférieur au taux de réussite obtenu à la suite des délibérations spéciales (18%) où le travail annuel des élèves a été combiné avec la note du BEPC (dans ce cas, pour les notes du BEPC supérieures ou égales à 8/20).

Au secondaire, la situation devient beaucoup plus préoccupante, car le taux de réussite des filles au BEPC est très inférieur à celui des garçons dans la plupart des wilayas. Au Guidimimakha, le taux de réussite au BEPC est même nul.

Tableau VI.9 : Répartitions des candidats et des admis au concours d'entrée en 1AS et au BEPC par wilaya et par genre, année 2008

		Hodh Charghi	Hodh Gharbi	Assaba	Gorgol	Brakna	Trarza	Adrar	Noua- dhibou	Tagant	Guidi- makha	Tiris Zemour	Inchiri	NKTT	Total
Concours d'entrée au collège															
Candidats	F	48,5	55,3	48,0	43,9	50,6	49,6	48,0	50,5	44,6	25,8	47,4	57,4	51,0	48,3
Admis	F	45,7	49,9	43,2	41,3	45,5	43,2	38,2	46,8	38,8	23,3	41,5	59,5	45,8	43,8
Taux de réussite	G	39,8	36,3	39,7	40,1	31,5	38,0	32,5	38,8	28,8	27,1	45,6	38,2	41,9	37,9
	F	35,5	29,2	32,7	36,0	25,7	29,4	21,8	33,5	22,7	23,7	35,9	41,7	34,1	31,6
BEPC															
Candidats	F	47,8	53,0	48,1	41,9	46,5	46,2	45,9	49,3	31,8	28,0	41,9	36,7	46,5	45,8
Admis	F	48,9	16,7	26,9	17,1	18,5	18,3	50,0	37,2	15,0	0,0	21,7	33,3	31,9	28,8
Taux de réussite	G	14,7	15,2	13,6	9,4	6,6	12,9	7,9	10,6	20,6	0,0	15,9	25,8	7,7	9,5
	F	15,4	2,7	5,4	2,7	1,7	3,4	9,4	6,5	7,8	0,0	6,1	22,2	4,1	4,5

Source : Cellule nationale d'évaluations

### III. La répartition des ressources publiques au sein d'une génération

L'idée générale de cette analyse est que, du fait de leur scolarisation, les individus bénéficient cumulativement des ressources publiques. Ceux qui n'ont pas accès à l'école ne bénéficient d'aucune des ressources publiques mises à disposition du système éducatif. Par contre, ceux qui fréquentent l'école, et ce d'autant plus qu'ils y vont longtemps en ayant accès à des niveaux éducatifs caractérisés par des coûts unitaires plus élevés, vont s'approprier le long de leur scolarité un certain volume de ressources publiques. Il s'ensuit que la répartition des ressources publiques en éducation au sein d'une génération d'enfants va dépendre d'une part i) de la répartition du niveau terminal de scolarisation au sein d'une génération de jeunes (et éventuellement des disparités sur ce plan entre les différents groupes constitutifs de la population) et ii) de la structure des dépenses par élève aux différents niveaux d'enseignement. Dans cette analyse, deux niveaux complémentaires peuvent être distingués :

#### III.1 La dimension structurelle de la distribution des ressources en éducation

Une première étape est de déterminer la distribution du niveau terminal de scolarisation au sein d'une cohorte de jeunes du pays ; une seconde étape est de définir le volume des ressources publiques accumulées jusqu'à chacun de ces niveaux terminaux de scolarisation. On peut aisément passer des données de scolarisation à un moment donné à celles correspondant aux niveaux de sortie du système scolaire en se situant dans une logique dans laquelle les informations transversales peuvent être transcrites dans une perspective temporelle.

Sur la base des données relatives i) aux taux de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement (chapitre 2) et ii) au volume des ressources publiques unitaires attachées à chacun des cycles d'enseignement (calculé comme le produit du coût par année-élève et de la durée du cycle, cf. chapitre 3), le tableau VI.10, ci-après, présente les informations correspondant aux niveaux terminaux

de scolarisation, ainsi que les résultats obtenus sur la répartition structurelle des ressources publiques en éducation.

Tableau VI.10 : Distribution structurelle des ressources publiques en éducation au sein d'une cohorte de 100 enfants, année 2007-08

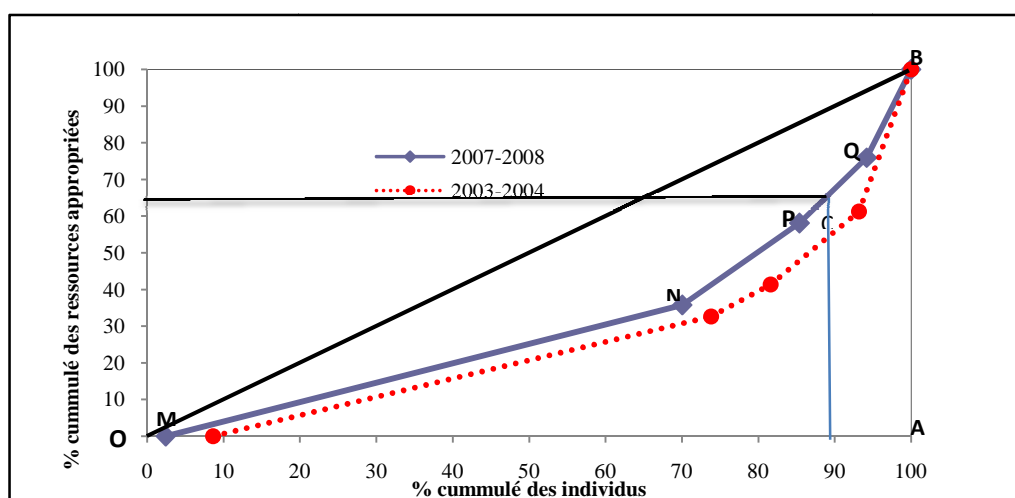
2007-2008	% cohorte		Ressources publiques (UM)			Ressources publiques globales	
	Niveau de scolarisation	Niveau terminal	Coût unitaire	Niveau de scolarisation	Cumulées Niveau terminal	Accumulées par le groupe (UM)	Proportion (%)
Aucune scolarisation	2,4	2,4	0	0	0	0	0
Primaire	97,6	67,7	39 631	237 786	237 786	16 086 223	35,8
1er cycle secondaire	30,0	15,4	104 144	416 576	654 362	10 044 457	22,3
2nd cycle secondaire	14,6	8,8	128 011	256 022	910 384	8 011 379	17,8
Supérieur	5,8	5,8	238 935	955 740	1 866 124	10 823 519	24,1
Ensemble	-	100	-	-	-	44 965 578	100

Source : calcul des auteurs à partir des données des chapitres 2 et 3

Les chiffres rapportés dans le tableau VI.8 font état d'une légère amélioration dans la distribution des ressources par rapport à 2004, mais montrent tout de même une certaine concentration des ressources, dans la mesure où d'une part 2,4% des enfants ne bénéficient d'aucune ressource en éducation eu égard au fait qu'ils n'ont pas accès à l'école, et 83 % (ceux qui ont accès au fondamental et au 1er cycle secondaire) profitent de 58 % des ressources ; et d'autre part 14,6 % d'une classe d'âge (ceux qui ont accès au 2nd cycle secondaire ou à l'enseignement supérieur) mobilisent près de 44 % du volume global des ressources publiques mises à disposition du secteur.

Une façon habituelle de décrire cette distribution structurelle est de construire la courbe de Lorenz; celle-ci est établie sur la base des valeurs cumulées d'une part des individus de la cohorte et d'autre part du volume des ressources publiques accumulées par cette même cohorte d'enfants. Le graphique VI.6 la représente pour les années 2007-08 et 2003-04.

Graphique VI.6 : Courbe de Lorenz de la distribution des ressources publiques en éducation, années 2003-04 et 2007-08



Source : calcul des auteurs à partir des données des chapitres 2 et 3

Bien qu'il y ait une nette amélioration par rapport à 2004, il est évident que la situation de la distribution des ressources publiques en éducation est loin d'être équitable. On voit bien que la courbe

OMNPQB qui représente la distribution réelle des ressources publiques s'écarte considérablement de la ligne OB qui correspond à la situation de parfaite équité dans la distribution des ressources.

On peut compléter cette analyse, en procédant au calcul de deux autres indicateurs pour apprécier l'ampleur des inégalités dans la distribution des ressources.

Le premier est le coefficient de Gini, qui doit tendre vers zéro dans le cas d'une distribution équitable. Dans le cas de la Mauritanie, en 2007-2008, la valeur du coefficient de Gini est estimée à 0,39. Il a été évalué à 0,50 en 2003-2004, et à 0,55 en 1997-98. Des progrès ont été enregistrés sur le plan de l'équité dans la distribution structurelle des ressources, et bien que modestes, ils ont quand même été plus soutenus sur les quatre dernières années que ceux enregistrés sur les six années précédentes.

Le second indicateur consiste à mesurer la part des ressources publiques appropriées par les dix pourcent les plus éduqués au sein de la cohorte, c'est-à-dire les ressources appropriées par ceux qui ont eu accès à des études supérieures (5,8 %), auxquels il faut ajouter 4,2% de la génération qui a le second cycle du secondaire comme niveau terminal de scolarisation au. Ces dix pourcent les plus éduqués de leur génération accaparent 34% des ressources publiques mobilisées pour le secteur de l'éducation au cours de l'année 2007-2008. Ce chiffre représente une baisse significative par rapport à 2003-04 (44%) et 1997-98 (environ 50%), mais il met aussi en évidence la persistance d'un important degré d'inégalité structurelle dans la distribution des ressources publiques allouées à l'éducation. Ce chiffre de 34% en 2008 peut-être comparé à celui estimé pour des pays de niveau de richesse comparable (tableau VI.11). La moyenne des ressources consommées par les 10% les plus éduqués des 12 pays présentés est de 41%. La Mauritanie se situe dans une position plutôt favorable à cette moyenne mais en dessous de pays comme Djibouti dont les 10% les plus éduqués consomment seulement 27% des ressources publiques allouées à l'éducation.

Tableau VI.11 : Comparaison internationale des ressources publiques d'éducation consommées par les 10% les plus éduqués

Mauritanie (1998)	50
Mauritanie (2004)	44
Mauritanie (2008)	34
Bénin (2006)	48
Burkina Faso (2006)	50
Tchad (2003)	64
Comores (2003)	30
Côte d'Ivoire (2007)	55
Djibouti (2007)	27
Kenya (2003)	34
Mali (2008)	50
Sénégal	37
Togo (2003)	26
Zambie (2003)	31
Moyenne	41

Source : Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

## II.2 La sélectivité sociale de la distribution des ressources en éducation

Il s'agit ici de voir quels sont les groupes d'individus qui bénéficient moins que les autres des ressources mobilisées pour l'éducation selon certaines caractéristiques sociales (genre, milieu de résidence et niveau de pauvreté du ménage). L'analyse, qui sera menée sur la base des résultats de l'enquête EPCV 2008, va nous permettre de mesurer l'ampleur des disparités associée aux différentes caractéristiques sociales. Le tableau VI.12 ci-dessous donne la distribution de la population d'âge compris entre 6 et 24 ans qui est scolarisée aux différents niveaux du système éducatif au moment de l'enquête. Les non-scolarisés comprennent les personnes qui n'ont jamais été scolarisées et celles qui ont été à l'école et n'y sont plus au moment de l'enquête.

Tableau VI.12: Distribution de la population 6-24 ans selon le genre, le milieu de résidence et le quintile de revenu du ménage, année 2008

Situation scolaire du jeune	Non scolarisés	Fondamental	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2nd cycle	Supérieur	% dans la population
<b>Quintile de dépense</b>						
Q 1 (20% les plus pauvres)	24,8%	19,7%	9,7%	7,9%	4,1%	21,3%
Q 2	22,2%	23,0%	14,6%	12,8%	6,7%	21,6%
Q 3	20,6%	21,6%	17,9%	13,0%	14,4%	20,5%
Q 4	17,8%	20,5%	24,6%	24,1%	23,0%	19,5%
Q 5(20% les plus riches)	14,5%	15,2%	33,2%	42,3%	51,9%	17,1%
<b>Milieu de résidence</b>						
rural	63,6%	53,0%	26,8%	17,9%	13,6%	55,6%
urbain	36,4%	47,0%	73,2%	82,1%	86,4%	44,4%
<b>Sexe</b>						
Fille	53,5%	50,1%	48,5%	46,4%	33,0%	51,6%
Garçon	46,5%	49,9%	51,5%	53,6%	67,0%	48,4%

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Les résultats reportés ci-dessus montrent un important degré de sélectivité sociale dans l'appropriation des ressources, dans la mesure où les jeunes non-scolarisés et déscolarisés sont un peu plus fréquents chez les filles que les garçons, dans les deux quintiles les plus pauvres, et sont deux fois plus nombreux dans le milieu rural.

Au niveau du fondamental, les disparités existent, surtout en faveur du milieu urbain, mais elles ne sont pas aussi marquées qu'aux niveaux plus élevés. Plus on remonte dans le système, plus la scolarisation, et par conséquent l'accumulation des ressources est concentrée, chez les jeunes issus du milieu urbain (73% au 1er cycle du secondaire et 86% au supérieur), et les familles appartenant aux cinquième quintile, les 20% les plus riches (42% au 2nd cycle et 52% au supérieur).

Les disparités selon le genre ont connu une nette amélioration par rapport aux résultats de l'EPCV 2004, mais restent tout de même considérable aux niveaux élevés du système. Ainsi les filles, qui représentent un peu moins de la moitié des effectifs au 1er cycle, ne représentent plus que 33% au supérieur. Cependant, l'influence du genre est très modérée par rapport aux différenciations engendrées par le milieu de résidence ou le niveau de revenu des ménages.

Les résultats des estimations des chances relatives de scolarisations des différents groupes de populations, reportés au tableau VI.13 ci-dessous, sont très édifiants sur l'ampleur des divergences

associées aux caractéristiques sociales, et donc de la sélectivité sociale dans l'appropriation des ressources publiques en éducation.

Tableau VI.13 : Chances relatives de scolarisation des différents groupes sociaux aux différents niveaux d'études

Groupe de population	Primaire	Secondaire 1er cycle	Secondaire 2nd cycle	Supérieur
Revenu				
40 % + pauvres	1	1	1	1
40 % + riches	0,98	2,79	3,76	8,14
Genre				
Filles	1	1	1	1
Garçons	1,06	1,13	1,23	2,16
Localisation géographique				
Ruraux	1	1	1	1
Urbains	1,11	3,42	5,74	7,96

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Les résultats de ce tableau confirment la tendance globale à la réduction des disparités au fondamental et au 1er cycle du secondaire entre les différents groupes. Ils confirment également que, plus on remonte dans le système, et plus les disparités s'intensifient.

Les disparités selon le genre, malgré leur tendance à la réduction par rapport aux années précédentes, ne peuvent être négligées, surtout au supérieur. Mais, sur la même période, les disparités selon la localisation géographique s'intensifient, celles selon le niveau de revenu le sont encore davantage. Ainsi, au secondaire 2e cycle, un enfant du milieu urbain a environ 6 fois plus de chance d'être scolarisé qu'un enfant du milieu rural, les enfants appartenant au 40% les plus pauvres ont 4 fois moins de chances d'être scolarisés que ceux des 40% les plus riches.

On peut maintenant donner une dimension financière à l'analyse i) en distribuant les scolarisations terminales au sein d'une pseudo-génération de jeunes mauritaniens entre les différents groupes de population, et ii) en attachant à ces scolarités individuelles terminales le montant des dépenses publiques correspondantes. On peut ainsi conduire les calculs selon des modalités comparables à celles suivies pour la production du tableau VI.10, mais en distinguant les différents groupes de population. Le tableau VI.14, ci-après, présente de façon synthétique les résultats obtenus.

Tableau VI.14 : Disparité sociales dans l'appropriation des ressources publiques en éducation

Groupe de référence (+ défavorisé)	Coefficient	Dimension sociale	Groupe favorisé	Coefficient
Filles	1	Genre	Garçons	1,3
Ruraux	1	Milieu de vie	Urbains	2,7
Deux quintile + pauvres (Q1 + Q2)	1	Quintile de revenu du ménage	Deux quintiles + riches (Q4 + Q5)	2,4
Premier quintile (Q1)	1		Cinquième quintile (Q5)	3,5

Source : Calcul des auteurs à partir de l'EPCV 2008

Ces chiffres expriment l'existence d'un niveau élevé de disparités sociales; on retrouve bien sûr le fait que les familles les plus riches et les urbains tirent des bénéfices plus que proportionnels à leur représentation dans la société mauritanienne. Ainsi, les urbains tirent 2,7 fois plus de ressources publiques par individu que les ruraux dans l'éducation de leurs enfants, et les familles les plus riches tirent 3,5 fois plus de ressources publiques que les familles les plus pauvres si on oppose les deux

quintiles extrêmes, mais encore 2,4 fois plus si on oppose les 40 % les plus pauvres aux 40 % les plus riches.

## Chapitre 7 : Les questions de gestion du système éducatif

- *On note une dégradation sur le plan de la cohérence dans l'allocation du personnel aux établissements d'enseignement fondamental comme pour les établissements secondaire de 1ER cycle. Il convient aussi de souligner la dimension de l'équité dans la répartition du personnel, surtout au niveau du fondamental, certaines zones d'habitation étant plus favorisées que d'autres. En effet, on note des différences entre les wilayas et entre le milieu urbain et rural.*
- *La mauvaise répartition entraîne des surcoûts pour certains établissements qui se trouvent être sur-dotés par rapport à d'autres, particulièrement au niveau du secondaire, et notamment les établissements de petites tailles. La limitation du nombre de personnels administratifs, le développement d'un certain degré de polyvalence des enseignants et un effectif seuil pour les établissements (un minimum de 250 élèves pour les collèges et 500 pour les établissements mixtes) devraient permettre de réduire les coûts unitaires dans les petits établissements. Au niveau de l'enseignement fondamental, le multigrade est déjà d'usage et semble donner de résultats satisfaisants.*
- *Mais le plus préoccupant dans la gestion du système éducatif mauritanien concerne la dimension de la gestion pédagogique. En effet, les analyses montrent sans ambiguïté que ce n'est pas principalement le niveau de la dépense par élève qui détermine la capacité d'une école à retenir ses élèves en cours de cycle, ou sa capacité à les préparer de façon efficace à l'examen à la fin de celui-ci autrement dit des établissements ayant des ressources par élève semblables peuvent avoir des résultats extrêmement différents en matière de rétention et de réussite aux examens de leurs élèves. Au niveau du secondaire, la situation est proche de celle du fondamental, il existe des établissements qui ont des ressources par élève à un niveau relativement modeste mais qui ont de bons résultats aux examens, tout comme des établissements à priori non performants en ce sens qu'ils disposent de ressources plutôt généreuses et qui sont caractérisés par des résultats décevants aux examens. Toutes ces indications sont des signes patents de défaillances majeures en matière de gestion de la transformation des ressources en résultats au niveau des écoles. Les nombreux établissements non performants ne sont pas identifiés car le pilotage par les résultats est absent malgré la possibilité d'existence d'une structure qui, d'une part aurait la responsabilité de traiter ce problème et qui, d'autre part, disposerait des moyens institutionnels et pratiques pour conduire cette éventuelle action.*



De façon simplifiée, on peut indiquer qu'au-delà de la politique éducative, qui définit les choix structurels sur les modes d'organisation et les moyens mis à disposition de chaque niveau d'enseignement, la gestion va intervenir dans les processus par lesquels ces décisions sont concrètement mises en œuvre dans la perspective de produire les résultats effectivement attendus. On examine alors le chemin qui va du budget du secteur qui est localisé au niveau central jusqu'aux apprentissages des élèves qui se construisent dans l'école de leur quartier ou de leur village. La gestion est donc confrontée à une double tâche et à un double défi :

- i) Un premier défi de nature administrative, au sens large, qui consiste à distribuer les ressources entre les différentes régions, et de façon ultime entre les différents établissements d'enseignement. Dans cette perspective, les personnels constituent la composante majoritaire des ressources dans le secteur de l'éducation ;
- ii) Un second défi, qui a une dimension pédagogique, et qui concerne de façon centrale la transformation des ressources qui ont été apportées au niveau des écoles en résultats tangibles : les apprentissages des élèves.

Dans cette acception limitée de la gestion, un système serait donc d'autant mieux géré qu'il mettrait en place les mécanismes qui, d'une part, conduisent à une distribution pertinente des ressources entre établissements (gestion administrative, financière et gestion des personnels), et qui, d'autre part, conduisent à ce que ces établissements produisent le maximum de résultats chez les élèves qui leur sont confiés (gestion pédagogique).

## ***I. La gestion administrative et la répartition des moyens et des personnels aux établissements***

La répartition des moyens et des personnels aux écoles présente une double dimension : i) la première consiste à déterminer les choix qui sont faits en matière de carte scolaire. Il s'agit de déterminer comment les ressources sont distribuées avec des questions telles que celles de savoir combien d'écoles implantées sur le territoire, de quelle taille, en quels lieux ; ii) la seconde dimension concerne les allocations de moyens (en particulier les personnels, mais aussi les bâtiments et les moyens de fonctionnement) entre les établissements scolaires. On s'intéresse alors aux mécanismes mis en œuvre pour réaliser ces allocations, et bien sûr, in fine, à la cohérence et à l'équité dans la répartition après qu'elle ait été réalisée. Nous nous intéressons ici à la répartition des moyens entre les écoles qui existent dans le système.

### **I.1. La cohérence dans les allocations de personnels aux écoles fondamentales**

Les données de la Direction des Stratégies, de la Planification et de la Coopération ont permis de répertorier 3 896 écoles sur l'ensemble du territoire, en 2007-08, parmi elles 3 647 appartiennent au réseau public. Ces dernières fonctionnent avec la mobilisation de 10 570 enseignants pour la scolarisation de 427 804 élèves. Ceci induit de facto dans la logique d'un planificateur un REM (Rapport élèves/maître) de 40 pour le réseau public. Au-delà de cette situation moyenne on s'attachera à examiner comment les différentes écoles sont effectivement dotées en enseignant.

L'évaluation du degré de cohérence dans les allocations de moyens et de personnels aux écoles individuelles, suppose qu'on dispose d'une référence théorique de ce que serait une allocation cohérente et qu'on sache mesurer l'ampleur de l'écart entre la réalité observée et cette référence. Cette dernière correspond par nécessité à une vision normative. Cela dit, ce n'est sans doute pas imposer une norme excessive que de suggérer : i) qu'à un niveau d'enseignement donné, les écoles devraient disposer de moyens d'autant plus importants et de personnels d'autant plus nombreux qu'elles

scolarisent un nombre plus grand d'élèves ; ii) que les écoles qui scolarisent le même nombre d'élèves devraient avoir plus ou moins le même volume de moyens et disposer du même nombre d'enseignants ; ou iii) qu'on devrait s'attendre à ce que des écoles dotées de façon comparable en moyens et en personnels aient des effectifs d'élèves plus ou moins semblables. En d'autres termes, une distribution cohérente placerait sur une courbe unique la position de tous les établissements d'un pays, dans un espace qui met en regard l'effectif des élèves d'une part, le volume des moyens ou le nombre de personnels de l'autre.

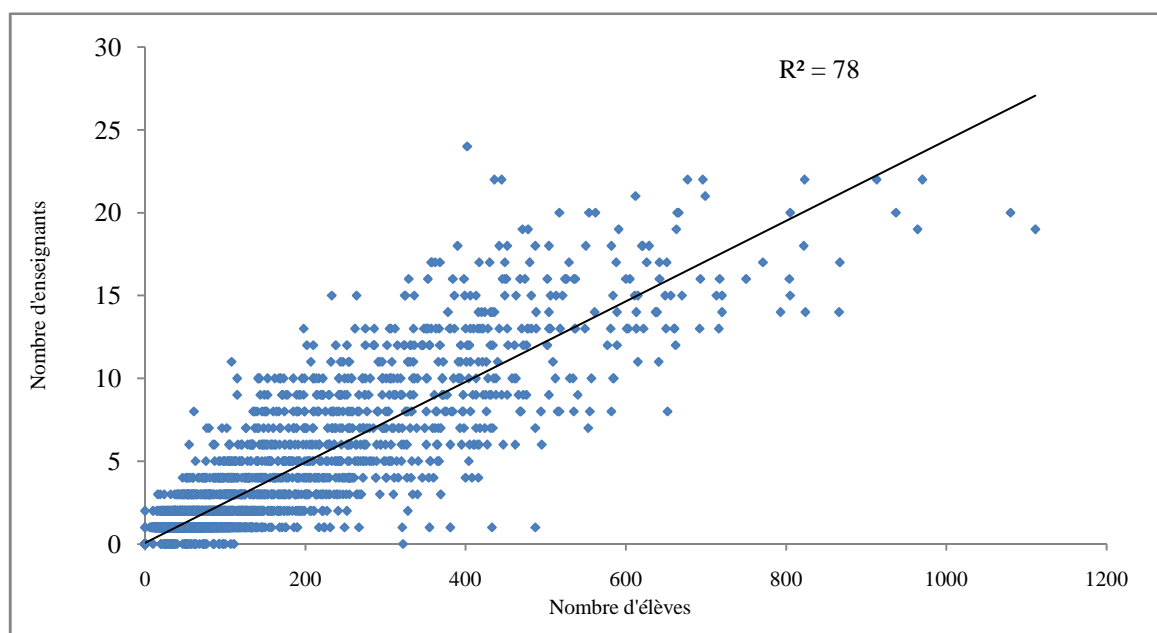
Pour examiner dans quelle mesure la situation des écoles en Mauritanie est proche, ou non, de cette référence, il est commode de placer toutes les écoles publiques du pays dans un espace dans lequel on trouve l'effectif des élèves sur l'axe des abscisses, et le nombre des enseignants sur celui des ordonnées. Le graphique VII.1, ci-après, donne la distribution des différentes écoles publiques du pays dans cet espace.

On observe une variance importante dans le nombre des élèves scolarisés parmi les établissements disposant du même nombre d'enseignants ; par exemple, pour des écoles disposant de 5 enseignants, on en trouve certaines qui scolarisent 60 élèves et d'autres 400 avec toutes les situations intermédiaires. De la même façon, pour des écoles dont l'effectif est de l'ordre de 500 élèves, certaines d'entre elles n'ont qu'un enseignant alors que d'autres en ont 18. Tout cela fait qu'il existe au total des aléas notables dans les allocations de personnels aux établissements scolaires d'enseignement fondamental, manifestant l'existence de possibilités de progrès pour la gestion du personnel dans le système éducatif mauritanien.

Une manière commode de synthétiser les informations contenues dans le graphique VII.1 consiste à estimer la relation statistique entre les deux grandeurs. L'estimation, par la méthode des moindres carrés, est la suivante :

$$\text{Nombre d'enseignants} = 0,0599 + 0,0255 \times \text{Nombre d'élèves} \quad R^2 = 78\%$$

Graphique VII.1 : Relation entre le nombre d'enseignants et nombre d'élèves dans les écoles fondamentales publiques, année 2007-08



Source : calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN

On trouve bien l'existence d'une relation linéaire globale statistiquement très significative. Ceci est attesté par la valeur relativement élevée du coefficient de détermination  $R^2$ , qui mesure la part de la variance du nombre des enseignants dans une école qui s'explique par celle du nombre des élèves. Toutefois, bien que cette valeur (78%) soit relativement élevée, il existe néanmoins 22% d'aléas (100%-78%) dans l'allocation des enseignants dans l'enseignement fondamental en Mauritanie. On peut employer deux approches complémentaires pour proposer une évaluation de cet aléa :

- i) la première consiste à une comparabilité des analyses conduites précédemment, en 2001 et en 2006 qui montraient des estimations du  $R^2$ , respectivement, de 83% et de 78% soit une valeur plutôt meilleure dans le premier cas et une valeur équivalente dans le second. On pourrait certes dire que comme le système a eu à gérer davantage d'enseignants (+ 16 % entre 2000 et 2004 et de même entre 2004 et 2008), cette dégradation de la valeur du  $R^2$  peut être vue de manière positive car on aurait pu craindre une dégradation d'ampleur supérieure ; cela dit, on pourrait tout aussi bien dire que la cohérence dans l'allocation des enseignants s'est plutôt dégradée en dépit du fait que le nombre des enseignants a augmenté et que cela aurait pu être une opportunité pour affecter les nouveaux enseignants et redéployer les enseignants des établissements excédentaires en fonction de leur langue d'enseignement dans les lieux déficitaires conduisant ainsi à améliorer l'indicateur de cohérence sur la période ;
- ii) la seconde approche consiste à apprécier la situation singulière de la Mauritanie, sur ce plan. Le tableau VII.1, ci-après, présente les chiffres du degré d'aléa dans la distribution des enseignants aux écoles fondamentales publiques de quelques pays de la région. Parmi les pays où cet indicateur a été calculé, la plage de variation va de 7% en Guinée à 54% au Bénin. Avec un degré d'aléa de 22% la Mauritanie est au dessus de la moyenne (31%) mais des progrès substantiels peuvent et doivent évidemment y être réalisés.

Tableau VII.1 : Degré d'aléa dans l'allocation des personnels enseignants du primaire dans 13 pays africains comparables (PIB/habitant compris entre 500 et 1500 \$US)

Pays	Degré d'aléa [1-R <sup>2</sup> ]
Guinée (2004)	7
Djibouti (2007)	10
Guinée-Bissau (2006)	20
Burkina Faso (2006)	22
Mauritanie (2008)	22
Niger (2008)	22
Tchad (2004)	33
Mali (2008)	34
Congo (2005)	38
Malawi (2007)	42
RCA (2005)	46
Burundi (2004)	50
Bénin (2006)	54
Moyenne des 13 pays	31

Source : Pôle de Dakar (UNESCO/BREDA)

L'analyse précédente souligne qu'il existe un certain degré d'aléa dans les dotations de personnels enseignants dans les écoles fondamentales en Mauritanie (22% d'aléas et des dysfonctionnements identifiables visuellement dans le graphique VII.1). Il est maintenant intéressant de se demander dans quelle mesure ces sur/sous-dotations sont réparties de façon aléatoire sur le territoire ou bien si certaines zones sont de fait favorisées ou défavorisées. Dans cette perspective, l'analyse statistique a

été étendue pour autoriser la possibilité de différenciations selon les régions et la zone rurale/urbaine. Le tableau VII.2 de la page suivante présente les résultats obtenus.

Le modèle 2 confirme que Nouakchott reste la Wilaya privilégiée qui reçoit le plus d'enseignants pour un nombre donné d'élèves dans une école. En effet, le coefficient associé à chacune des autres régions est inférieur à celui de Nouakchott et n'est pas systématiquement significatif statistiquement lorsqu'il est positif. Selon cette analyse, ce sont les wilayas des deux Hodh (Chargui et Gharbi) et de l'Assaba (respectivement - 1,502 et - 0,748 enseignants dans une école de taille donnée à Nouakchott) et dans une moindre mesure le Gorgol et le Brakna qui seraient les plus pénalisées.

Le modèle 3 oppose les zones rurales et urbaines ; les résultats obtenus soulignent que les zones rurales sont globalement pénalisées du point de vue de la dotation en enseignants. Le déficit étant de 2,396 enseignants pour des écoles de taille comparable. La comparaison des modèles 2 et 3 indique que l'intensité de l'inégalité dans la dotation d'enseignants est sensiblement moins intense entre les différentes Wilayas du pays qu'entre les zones urbaines et rurales ; mais la comparaison du modèle 1 avec les modèles 2 et 3 indique aussi que globalement c'est à l'intérieur des régions ou de chacune des deux zones d'habitat qu'on observe les plus grandes différenciations entre écoles. En effet, la prise en compte des régions n'apporte que 2% d'explication sur les 22% de l'aléa global ; l'impact spécifique de la zone d'habitat est lui de 3%.

Tableau VII. 2 : Modélisation du nombre des enseignants dans une école en fonction du nombre des élèves et du contexte géographique, année 2007-08

	Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3	
	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.	Coeff.	Signif.
Constante	0,071	*	1,659	***	0,135	***
Nombre d'élèves	0,024	***	0,023	***	0,021	***
Wilaya						
Nouakchott (référence)			-	-		
Hodh El Chargui			-1,502	***		
Hodh El Garbi			-0,748	***		
Assaba			-0,627	***		
Gorgol			-0,587	***		
Brakna			-0,427	***		
Trarza			-0,133	***		
Adrar			-0,146	***		
Dakhalet Nouadhibou			0,024	ns		
Tagant			-0,089	***		
Guidimakha			-0,198	***		
Tiris Zemmour			-0,073	ns		
Inchiri			0,020	ns		
Zone géographique						
Urbain (référence)					-	-
Rural						-2,396
Coefficient R2	0,78		0,80		0,81	

Source : Calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN

Dans le modèle 2 ci-dessus, on inscrit les différences entre wilayas dans la dotation d'enseignants à la marge de la spécification générale du modèle 1 ; c'est dire qu'on impose de fait l'existence d'une relation moyenne à toutes les régions. Il ne s'agit que d'une approximation ; il est en fait préférable de poursuivre l'analyse en cherchant le degré d'aléa qui existe pour chaque wilaya, dans la répartition des enseignants en fonction du nombre d'élèves, comme on l'a fait précédemment au niveau national. Pour cela, on établit pour l'ensemble des écoles de chaque wilaya une relation moyenne entre le

nombre d'élèves et le nombre d'enseignants ; la constante et le coefficient du modèle sont alors spécifiques à chaque région. A chaque relation est associé un coefficient de détermination  $R^2$ , qui permet de connaître le degré d'aléa relatif à chaque répartition. Les résultats sont présentés dans le tableau VII.3.

Les résultats obtenus montrent que, si les relations ont bien une forme comparable d'une région ou d'une zone géographique à l'autre, leurs paramètres distinctifs varient aussi sensiblement. Ainsi, la constante (qui mesure le nombre d'enseignant qui sont affectés à l'école indépendamment de sa taille) varie de  $-0,433$  dans de la Wilaya de l'Assaba à  $+4,77$  à Nouakchott, alors que le coefficient du nombre d'élèves de l'école (qui mesure comment le nombre d'enseignants augmente en fonction de la taille) varie de  $0,018$  à  $0,049$  dans l'Inchiri. De même, la constante vaut  $0,311$  dans le milieu rural contre  $2,885$  en milieu urbain, le coefficient du nombre des élèves étant respectivement de  $0,018$  et  $0,021$  dans ces deux zones. Ceci manifeste des différences sensibles d'une région à l'autre et entre milieu urbain et rural dans les allocations de personnels enseignants aux écoles. Pour se convaincre de cette réalité, il est commode de cibler les deux colonnes de droites dans le tableau VII.3 :

- i) dans la dernière colonne, on a calculé le nombre moyen d'enseignants pour une école type scolarisant 180 élèves selon la wilaya. On observe alors des différences assez sensibles d'une région à l'autre, de 3,4 enseignants dans la Wilaya du Gorgol, à 9,0 dans l'Inchiri qui se détache de façon très significative au dessus de toutes les autres régions du pays. De même, le nombre d'enseignants dans une école de 180 élèves est estimé en moyenne à 3,6 en milieu rural contre 6,7 en milieu urbain, manifestant l'existence de conditions d'enseignement plus favorables dans ce dernier milieu.
- ii) dans l'avant dernière colonne, on trouve l'ampleur de l'aléa de la wilaya dans la répartition des enseignants aux écoles individuelles. Sur ce plan de nouveau, les écarts entre régions sont substantiels, entre un aléa de 6% dans la région de l'Inchiri à un aléa très notable dans celle du Hodh El Gharbi et du Trarza (34%) et davantage encore à Nouakchott avec un chiffre de 37%. On retrouve en Mauritanie ce qui a été observé dans d'autres pays, à savoir que c'est dans les zones les mieux dotées (la capitale du pays notamment) que la répartition des personnels est caractérisée par le degré d'aléa le plus fort et où la gestion des personnels est la plus déficiente.

Tableau VII.3 : Modélisation, par wilaya et zone géographique, du nombre d'enseignants dans une école en fonction du nombre de ses élèves, année 2007-08

	Constante		Nombre d'élèves		R2	Aléa [1-R2] en %	Nombre d'enseignants [Ecole de 180 élèves]
	Coefficient	Significativité	Coefficient	Significativité			
Wilayas							
Nouakchott	4,77	***	0,018	***	0,63	37	8,0
Hodh El Chargui	-0,302	***	0,030	***	0,78	22	5,1
Hodh El Garbi	-0,202	*	0,029	***	0,66	34	5,0
Assaba	-0,433	***	0,026	***	0,74	26	4,2
Gorgol	-0,204	ns	0,020	***	0,71	29	3,4
Brakna	-0,054	ns	0,021	***	0,68	32	3,7
Trarza	0,590	***	0,026	***	0,66	34	5,3
Adrar	0,613	***	0,024	***	0,84	16	4,9
D.Nouadhibou	2,704	***	0,022	***	0,83	17	6,7
Tagant	0,079	ns	0,035	***	0,84	14	6,4
Guidimakha	-0,091	ns	0,022	***	0,79	21	3,9
Tiris Zemmour	2,55	***	0,020	***	0,75	25	6,2
Inchiri	0,226	ns	0,049	***	0,94	6	9,0
Zone géographique							
Rural	0,311	***	0,018	***	0,65	35	3,6
Urbain	2,885	***	0,021	***	0,64	35	6,7
Mauritanie	0,071	**	0,024	***	0,78	22	4,4

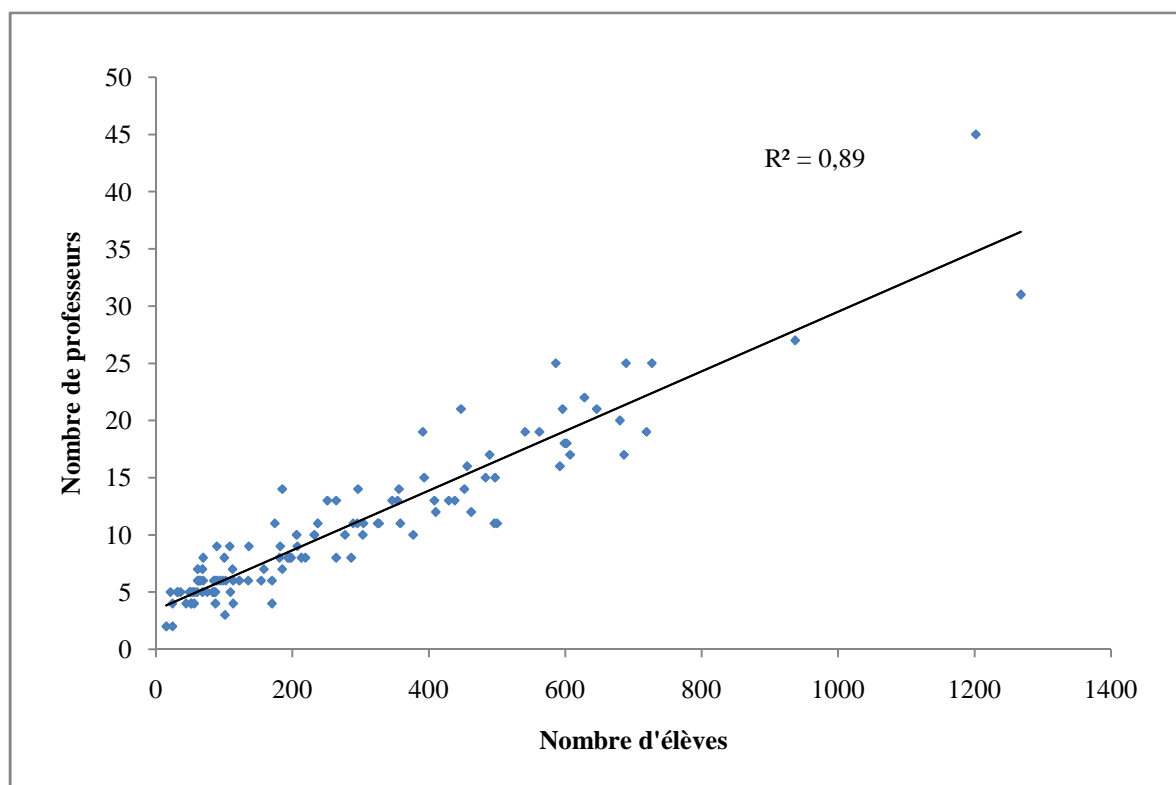
Source : Calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN

## I.2. La cohérence dans les allocations de personnels dans le secondaire

L'enseignement secondaire public est constitué de trois types d'établissements : ceux qui n'offrent que des services au niveau du collège (1er cycle de l'enseignement secondaire avec 116 établissements), ceux qui n'offrent que des services du lycée (2nd cycle l'enseignement secondaire avec 7 établissements) et ceux qui offrent des services des deux niveaux d'enseignement secondaire, (établissement "mixte" : 60 de ce type). Compte tenu du petit nombre des lycées et de la diversité de leurs filières nous avons choisi de nous limiter aux collèges et aux établissements mixtes.

Pour les collèges, nous avons suivi la méthode identique à celle suivie pour les écoles du fondamental ce qui nous a permis d'établir le graphique VII.2, ci-après.

Graphique VII.2 : Nombre de professeurs en fonction des effectifs d'élèves dans les collèges, année 2007-08



Source : Calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN

L'ajustement statistique linéaire s'est de nouveau révélé relativement pertinent, l'équation de la droite moyenne étant la suivante :

$$\text{Nombre d'enseignants} = 3,433 + 0,026 \times \text{Nombre d'élèves} ; \quad \mathbf{R^2 = 89\%}$$

Une expression qui est assez proche de celle estimée dans l'enseignement fondamental pour ce qui concerne la valeur du coefficient de détermination  $R^2$  puisqu'ici le nombre des élèves des collèges expliquent à 89% le nombre d'enseignants qui y sont alloués. Cette expression permet aussi de dire que la dotation fixe est de plus de 3 professeurs alors qu'elle est de plus 10 pour les établissements mixtes. Pour cette catégorie d'établissement le  $R^2$  n'est que de 68% et l'équation s'établit comme suit :

$$\text{Nombre d'enseignants} = 10,241 + 0,026 \times \text{Nombre d'élèves} ; \quad \mathbf{R^2 = 68\%}$$

Une autre caractéristique de l'enseignement secondaire, outre le caractère disciplinaire de son organisation pédagogique, est l'existence d'un nombre assez substantiel de personnels non-enseignants (personnels administratifs et de service) au sein des établissements. Dans les collèges, ils représentent en effet au niveau national 1 484 alors qu'en 2004 ils étaient 1 089 personnes. Dans la continuité du point précédent, l'existence de ces personnels renforce le poids des frais fixes dans la production scolaire. Dans la perspective qui est la nôtre dans ce chapitre, les analyses conduites quant à l'allocation des personnels non-enseignants montrent un degré d'aléa plus intense que pour les personnels enseignants ; le coefficient de détermination ( $R^2$ ) de la relation entre le nombre des personnels non-enseignants dans un établissement et le nombre des élèves qui y sont inscrits, est en effet seulement de 31% dans les collèges et de 40% dans les établissements mixtes.

De la même façon, on peut établir les équations pour ces deux catégories d'établissements, pour ce qui est de l'ensemble du personnel non-enseignant. Elles se traduisent par :

\* Pour les collèges

$$\text{Nombre de personnels non-enseignants} = 3,852 + 0,015 \times \text{Nombre d'élèves} ; R^2 = 31\%$$

\* Pour les établissements mixtes

$$\text{Nombre de personnels non-enseignants} = 3,720 + 0,015 \times \text{Nombre d'élèves} ; R^2 = 40\%$$

Cela nous mène à nous poser la question sur les coûts que cela engendre autrement dit quelles sont les éventuelles économies d'échelles possibles dans le fonctionnement des établissements du secondaire. La section suivante en sera l'objet

## *II. Analyse des économies d'échelle dans la production scolaire*

Lorsque que l'on examine les situations globales ou moyennes, on suppose implicitement que les ressources par élève ne sont pas, en moyenne, dépendantes de la taille de l'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés. Or, il est possible que le coût moyen par élève soit décroissant en fonction des effectifs scolarisés. En effet, il existe une imparfaite divisibilité des dépenses avec les effectifs scolarisés dans une école car un établissement d'enseignement dispose toujours d'une dotation minimale pour fonctionner (au moins 2 à 3 enseignants pour le collège et un chef d'établissement, etc.). C'est en raison de la diminution tendancielle du coût unitaire lorsque l'on considère des effectifs plus nombreux que l'on parle d'économies d'échelle. Pour explorer cette question de façon empirique, on peut partir de l'estimation des relations moyennes entre effectifs de personnels (enseignants et non enseignants) et d'élèves.

L'équation de base est de la forme :

$$\text{Nombre de personnels} = a + b \times \text{Effectifs d'élèves}$$

On peut alors multiplier les deux membres de cette équation par le salaire moyen des personnels au niveau d'études considéré ; on obtient alors :

$$\text{Masse salariale} = \text{Salaire moyen} \times (a + b \times \text{Effectifs d'élèves})$$

En divisant les 2 membres de l'équation par le nombre d'élèves, on obtient une expression du coût unitaire salarial dans une école en fonction de son effectif d'élèves :

$$\text{Coût unitaire salarial} = (b \times \text{Salaire moyen}) + (a \times \text{Salaire moyen} / \text{effectifs d'élèves})$$

La forme de cette relation entre le coût unitaire salarial et le nombre des élèves est donc hyperbolique, le coût unitaire ayant tendance à diminuer lorsqu'on considère des effectifs.

Il est pertinent ici de s'intéresser à la question de l'enseignement secondaire notamment pour les collèges dans la mesure où l'amélioration de la couverture scolaire à l'enseignement fondamental induit une demande croissante à l'entrée du collège. Or, on sait qu'en zone rurale, il sera difficile d'avoir des établissements de grande taille et que par conséquent il est pertinent de connaître la taille



minimale requise afin de scolariser des enfants à un coût raisonnable quand cela est possible mais également de connaître réellement les coûts des établissements de petite taille et d'en tenir compte dans la planification de l'expansion de l'enseignement secondaire.

Le tableau VII.4 et le graphique VII.3 qui suivent présentent la relation entre le coût unitaire salarial (personnels enseignants et non-enseignants) et le nombre d'élèves scolarisés dans les collèges.

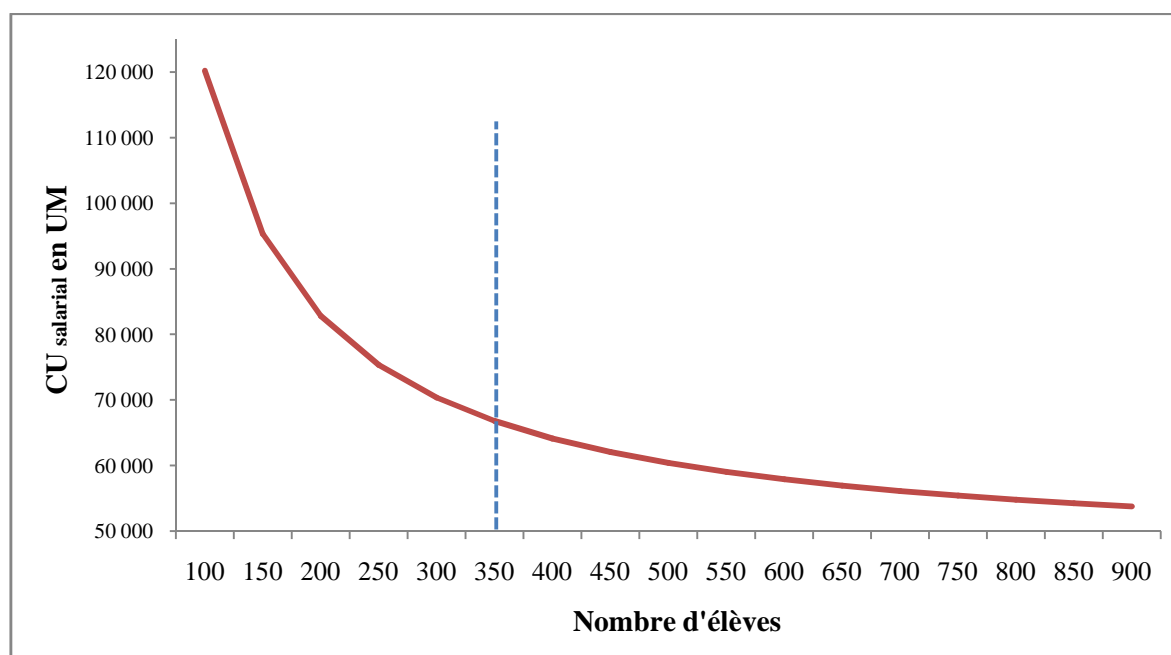
Tableau VII.4 : Relation entre le coût unitaire salarial des personnels enseignants et non-enseignants et le nombre d'élèves scolarisés dans les collèges, année 2007-08

Nombre d'élèves	15	50	100	300	500	600	800	1000	1500
CU salarial en UM	544 139	195 039	120 231	70 360	60 386	57 892	54 775	52 905	50 411

Source : calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN et du chapitre 3

Il apparaît donc que le coût unitaire diminue avec la taille de l'établissement. En effet, un collège de 15 élèves revient à un coût d'environ 545 000 UM par élève alors que ce coût n'est que de 60 000 UM pour un collège qui scolarise 500 élèves. On constate que c'est à partir d'environ 350 élèves que le coût unitaire se stabilise pour se situer à environ 65 000 UM ; au-delà de cette taille, le coût unitaire ne baisse plus guère.

Graphique VII.3 : Relation entre le coût unitaire salarial des personnels enseignants et non-enseignants et le nombre d'élèves scolarisés dans les collèges, année 2007-08



Source : calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN et du chapitre 3

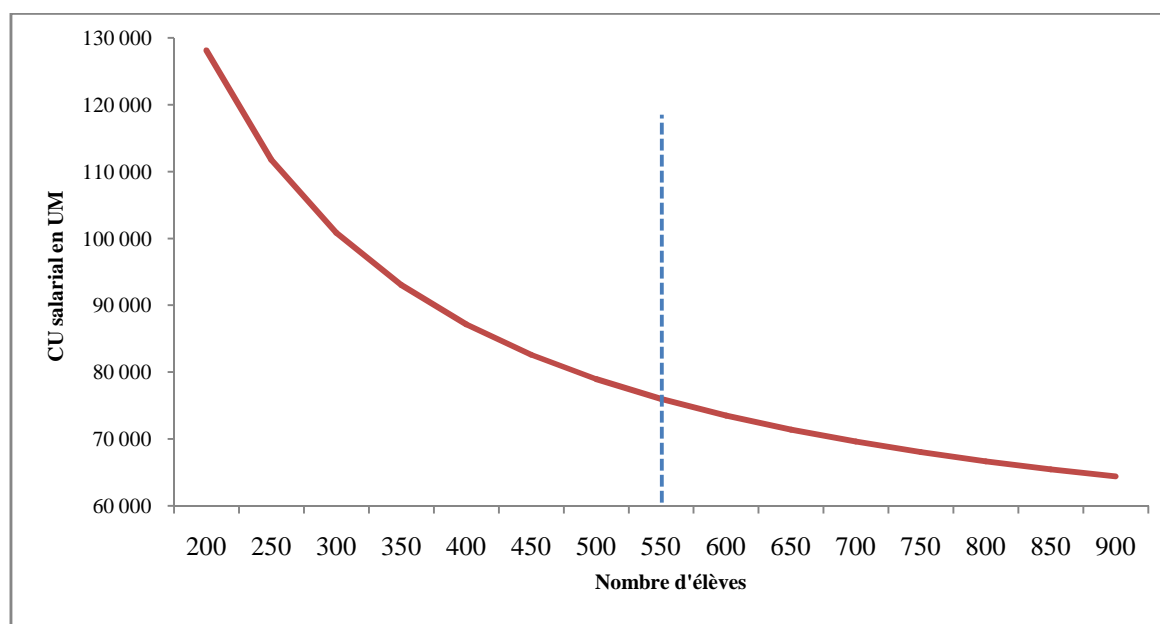
Il serait donc préférable, sur le plan économique (et même si la détermination des seuils est un peu conventionnelle), que, dans les dispositions pédagogiques et réglementaires actuelles, les collèges scolarisent au moins 300-350 élèves. Or seulement un peu moins d'un tiers des collèges (31,1%) en Mauritanie, comptent aujourd'hui plus de 350 élèves, alors que plus de 64,7% de l'ensemble des collèges du pays ont un effectif inférieur à 300 élèves. Par rapport à ces observations, on peut juger que la situation actuelle n'est pas tout à fait satisfaisante ; il est possible qu'elle ne le soit encore moins dans une perspective prospective car le développement inévitable de l'enseignement secondaire de premier cycle selon les modalités actuelles conduira à une prolifération probable de nombreux

nouveaux établissements de petite taille. Par rapport à cette question, deux stratégies (non concurrentes) peuvent être envisagées :

- i) la première consiste à opérer des regroupements pour les collèges actuels ou des créations de taille «suffisante» pour les nouveaux établissements. Cette stratégie connaît évidemment des limites car il reste évidemment souhaitable que les collèges restent dans une proximité raisonnable des populations, ce qui limitera nécessairement le champ d'application de cette stratégie.
- ii) la seconde stratégie part de l'observation que les coûts fixes pour un établissement secondaire de premier cycle sont d'un niveau très élevé et que ce serait sans doute possible de les réduire de façon sensible. Pour cela, il est utile de noter que les coûts fixes de personnels ont une double origine, personnels d'encadrement d'une part, personnels enseignants de l'autre. On peut sans doute gagner sur ces deux plans : i) concernant en premier lieu les personnels d'encadrement, on pourrait réfléchir à réduire leur nombre dans les établissements de petite taille car les activités d'encadrement y sont réduites ; ii) concernant les personnels enseignants, une idée est de chercher à augmenter le degré de polyvalence des enseignants de sorte à réduire le nombre minimum d'enseignants dont il est nécessaire de disposer dans un établissement pour assurer les enseignements compte tenu de la structure disciplinaires des programmes existants ; une évolution possible consiste aussi à reconsidérer les programmes existants dans une perspective de simplification par réduction du nombre de matières (dont regroupements).

Concernant les établissements mixtes (collège + lycée), le graphique VII.4, comme pour les collèges, présente la relation entre le coût unitaire salarial et le nombre d'élèves scolarisés. On constate que c'est à partir d'environ 550 élèves que le coût unitaire se stabilise pour se situer à environ 75 000 UM ; au-delà de cette taille, le coût unitaire ne baisse plus guère.

Graphique VII.4 : Relation entre le coût unitaire salarial des personnels enseignants et non-enseignants et le nombre d'élèves scolarisés dans les établissements secondaire mixtes, année 2007-08



Source : calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN et du chapitre 3

### III. La transformation des moyens en résultats au niveau des établissements d'enseignement

Ce qui est au centre des questions de gestion pédagogique des établissements, c'est la transformation des moyens mobilisés en résultats scolaires tangibles et de faire en sorte que cette transformation soit la plus homogène possible entre établissements. Aussi, si cette transformation est optimale en chaque lieu d'enseignement, cela veut dire qu'on y fait le meilleur usage des ressources disponibles. Sur le plan conceptuel, cela induit : i) que pour qu'une école progresse dans le niveau des apprentissages qu'elle réalise chez les enfants qui lui sont confiés, il lui faut des moyens additionnels ; ii) et qu'à un moment donné, si toutes les écoles font effectivement un usage optimal de leurs ressources, plus celles-ci sont nombreuses, meilleur est le niveau d'apprentissage des élèves qui y sont scolarisés.

Pour réaliser le diagnostic de la gestion pédagogique du système, la méthode que nous suivrons consiste à examiner dans quelle mesure la réalité s'écarte de la situation conceptuelle de référence décrite ci-dessus. Cette analyse sera focalisée sur les enseignements fondamentaux et secondaires.

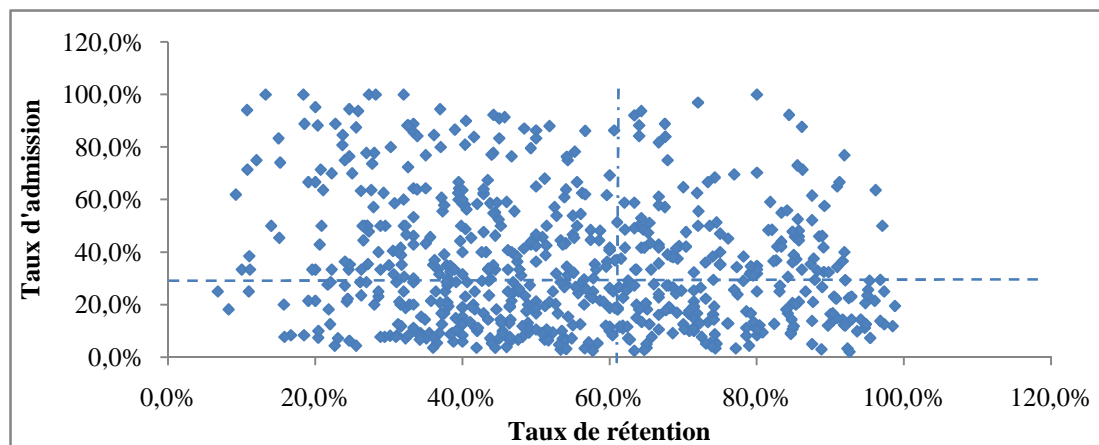
Avant d'analyser l'ampleur de la variabilité des résultats chez les élèves scolarisés dans des écoles disposant de moyens comparables, il est intéressant d'abord de rappeler que les moyens à disposition des différents établissements scolaires sont effectivement différents (nous l'avons observé dans le chapitre 4 comme dans la première section de ce chapitre), mais aussi que les résultats obtenus par les différentes écoles peuvent être également très différents.

De façon générale, et pour le fondamental en particulier, la performance d'une école en termes de résultats obtenus peut être identifiée selon deux dimensions complémentaires :

- i) la première est celle de sa capacité à assurer la rétention des élèves de première année jusqu'à la fin du cycle. On sait que ceci est très important du point de vue de la construction durable de l'alphabétisation chez les individus à l'âge adulte. On sait aussi que même si les caractéristiques sociales des populations ont certes une influence (et que celles-ci diffèrent en moyenne d'une école à l'autre) sur la rétention des élèves en cours de cycle, les pratiques de l'établissement (en matière d'accueil et de suivi des enfants, de relation avec les parents, de redoublement, ..) ont aussi une grande influence sur celle-ci ;
- ii) la seconde est celle de sa capacité à assurer aux élèves qui lui sont confiés le transfert maximal des connaissances visées dans les contenus de programmes et leur permettre ainsi d'accéder au secondaire, celles-ci pouvant elles-mêmes être évaluées soit par des scores à des épreuves standardisées soit par la réussite aux examens nationaux.

Dans cette acception du résultat, une bonne école serait celle qui conduirait la plus grande proportion des nouveaux entrants en 1<sup>ère</sup> année du fondamental jusqu'à la fin du cycle et qui leur garantirait un grand niveau de connaissances, assurant ainsi de forts taux de réussite de ses élèves aux examens nationaux. Le capital humain ainsi constitué est alors maximum. Ceci vaut bien sûr pour chaque école individuelle, avec comme conséquence que cela s'applique alors au système dans son ensemble. La question empirique d'évidence est de savoir comment se situent, selon ces axes, les différentes écoles du fondamental du pays, et corrélativement quelle est la performance globale du système éducatif mauritanien. Le graphique VII.5, ci-après, offre cette description de base.

Graphique VII.5 : Relation entre le taux de rétention des écoles fondamentales et le concours d'entrée en 1ère année du collège



*Source : calcul des auteurs à partir des données de la Direction des Stratégies, de la Planification et de la Coopération et Direction des Examens et de l'Evaluation*

Le graphique VII.5, limité aux écoles ayant des élèves inscrits en 6ème année du fondamental en 2007-2008, montre l'existence d'une grande dispersion. Elle vaut autant pour la dimension de la réussite au concours d'entrée en 1ère année du collège (avec des taux variant de 6,7% à 98,8 %) que pour celle de la rétention. Il montre aussi qu'il n'y a qu'une assez faible relation globale entre les deux dimensions, les écoles ayant une meilleure rétention ayant une légère tendance à avoir aussi des taux de réussite plus élevés ; mais au total, c'est la dispersion qui l'emporte.

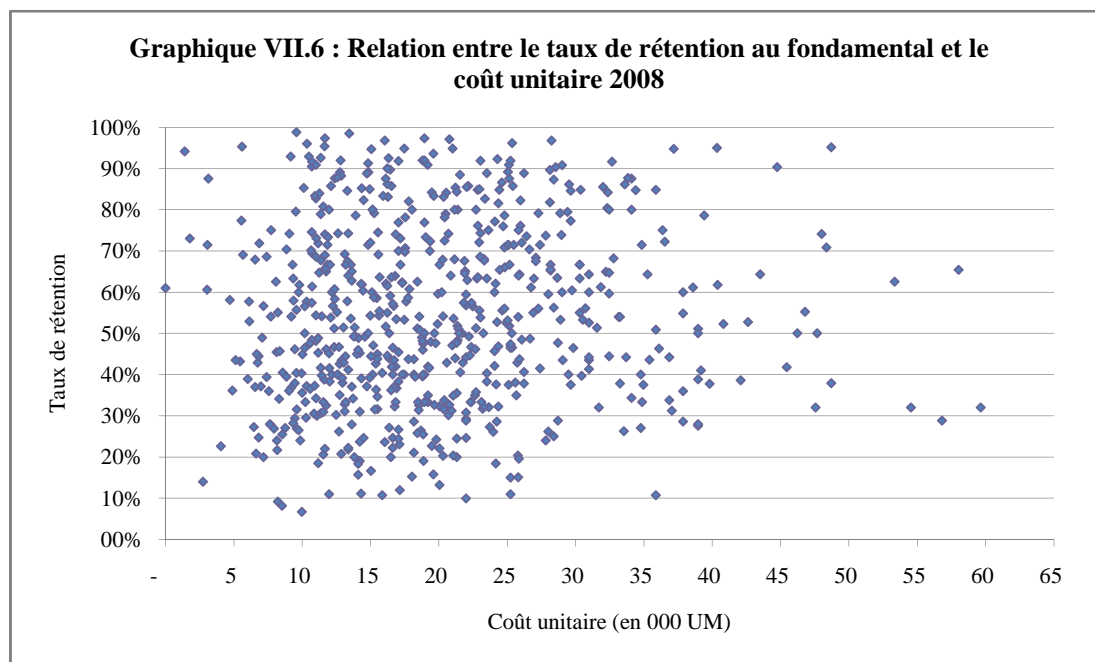
On a par ailleurs construit les lignes correspondant aux valeurs moyennes des deux dimensions considérées délimitant ainsi quatre quadrants dans le graphique. On obtient ainsi une typologie un peu grossière (mais sans doute utile) des écoles : i) les écoles du quadrant 1 (situé au nord-est, en haut et à droite) sont celles qu'on préfère, dans la mesure où elles sont caractérisées à la fois par des chiffres de rétention et de réussite au concours d'entrée en 1ère année du collège qui sont supérieurs à la moyenne ; ii) les écoles du quadrant 3 (situé au sud-ouest, en bas à gauche) sont au contraire celles qui posent le plus de problèmes, car elles cumulent une mauvaise rétention de leurs élèves et un faible taux de réussite au concours d'entrée en 1ère année du collège pour la faible proportion des élèves qui vont jusqu'à la fin du cycle. Le quadrant 2 (situé au nord-ouest) regroupe les écoles qui ont une assez bonne rétention mais qui ont un faible taux de réussite au concours d'entrée en 1ère année du collège ; enfin, le quadrant 4 (situé au sud-est) regroupe les écoles qui ont du mal à conserver leurs élèves de la 1ère année à la 6ème année du fondamental, mais qui ont d'assez bons taux de réussite au concours d'entrée en 1ère année du collège pour les élèves qui arrivent jusqu'à la fin du cycle.

On voit donc qu'il existe une variété de situations selon la valeur des deux indicateurs de résultat. L'enjeu qualitatif pour le système consiste alors de façon simple (sur le plan des principes car ce sera évidemment plus difficile sur le plan concret) à amener dans le quadrant 1 (nord-est) toutes les écoles qui sont dans les trois autres quadrants, et notamment celles qui sont dans le quadrant 3 (sud-ouest). Une question centrale est alors de déterminer dans quelle mesure ces écoles, qui sont insuffisamment performantes, le sont ainsi globalement par manque de ressources ou en raison d'une capacité insuffisante à transformer des ressources, à priori convenables, en résultats tangibles chez les élèves qui leur sont confiés.

Pour progresser dans cette direction, il est utile d'examiner, sur données individuelles d'écoles, les relations existant entre chacune de ces deux dimensions et les ressources que ces écoles mobilisent.

Les graphiques VII.6 et VII.7 illustrent la distribution des différentes écoles fondamentales dans des espaces mettant en regard respectivement les deux dimensions du résultat avec la dépense par élève.

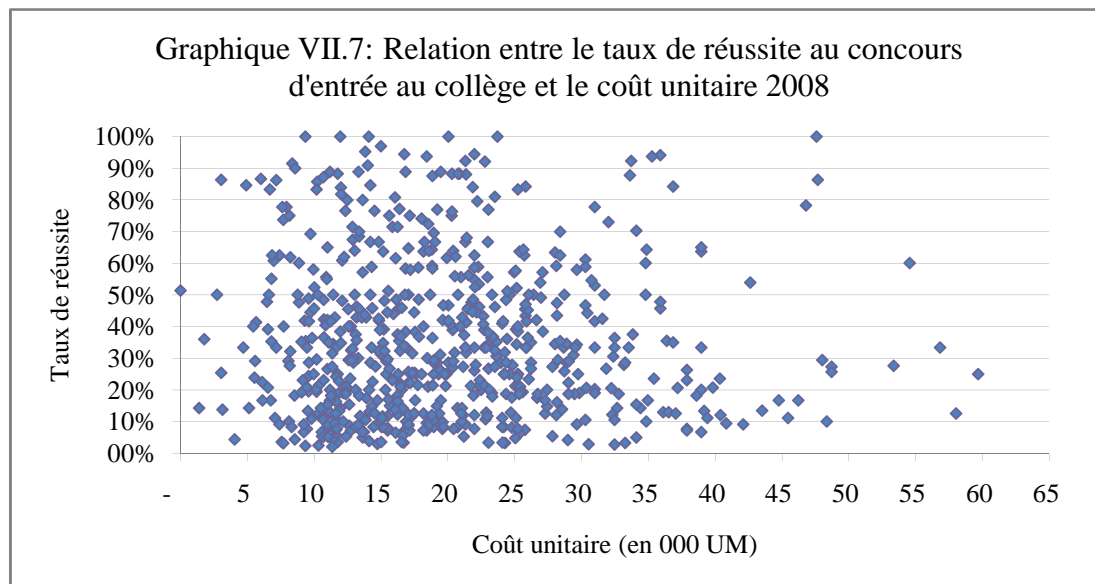
Graphique VII.6 : Relation entre le taux de rétention au fondamental et le coût unitaire, année 2008



Source :

calcul des auteurs à partir des données de la DSPC/MEN

Graphique VII.7 : Relation entre le taux réussite au concours d'entrée au collège et le coût unitaire, année 2008



Source : calcul des auteurs à partir des données de la Direction des Stratégies, de la Planification et de la Coopération et Direction des Examens et de l'Évaluation

Ces résultats montrent qu'il n'y a aucun lien entre les moyens mis à disposition des établissements (ici le coût dépensé par élève au fondamental pour chaque établissement) et les résultats obtenus aussi bien en termes de rétention des élèves à l'école que des résultats scolaires (ici interprétés par le taux de réussite au concours d'entrée en 1ère année du collège).

On relève donc une faiblesse dans la gestion pédagogique du système et l'absence d'un véritable pilotage par les résultats. C'est un domaine dans lequel des progrès doivent être faits dans la mesure où il ressort que les résultats ne sont pas utilisés pour réguler les déviations constatées. Une telle politique nécessitera des modifications dans la gestion du système. Enfin, dans une perspective d'amélioration de la qualité des services éducatifs, une allocation optimale qui tient compte des progrès constatés dans les résultats scolaires des structures au regard des ressources allouées doit être envisagée.

## Conclusion

Ce RESEN s'inscrit dans la continuité des précédents à la différence qu'il est entièrement réalisé par une équipe Nationale qui a montré par ce travail la capacité du pays à conduire des exercices analytiques complexes pour diagnostiquer le système éducatif et dégager des pistes de réflexions pour conduire des politiques nouvelles.

Ce rapport va permettre au pays de commencer la préparation de la deuxième phase de sa politique pour l'éducation en puisant les argumentaires des choix opérés sur la base du RESEN en se fondant sur les forces et les faiblesses du système. Il est évident que si le système au cours de ces dernières années a fait des progrès important en matière de scolarisation, il reste que sur le plan de la gestion et de la qualité des difficultés persistent.

L'analyse a permis de dégager que le pays à besoin de se doter de toute urgence d'enseignants bilingues pour lui permettre de mettre en œuvre effectivement la réforme de 1999 et de redresser la barre sur le plan qualitatif. Pour cela, il est fondamental que les ENIs poursuivent leur processus de réforme pour leur permettre d'offrir le temps d'enseignement nécessaire et la qualité de service attendue. De même des dispositions particulières sont à rechercher pour inciter les enseignants bilingues à enseigner dans les deux langues en dépit du volume horaire que cela implique.

La rétention reste un enjeu majeur pour le système éducatif, qui continue à perdre près de 40% de ses effectifs avant la fin du fondamental, ce qui a pour conséquence d'augmenter le nombre potentiel d'analphabètes dans le pays. Dans ce domaine, il sera certainement important de poursuivre la politique d'offre par la construction d'infrastructures au fondamental mais surtout de s'inscrire dans une vraie politique d'amélioration de la qualité et de mettre en place un programme de stimulation de la demande.

Au niveau du secondaire, deux dimensions devront faire l'objet d'une attention particulière : (i) En dépit de la difficulté pour le système d'améliorer ses performances dans l'achèvement universel, il reste tout de même que ça demeure une priorité. Dans ce cas, il sera utile pour le système d'anticiper cette amélioration et de s'assurer de sa soutenabilité. ; (ii) il est clair que le système a eu des difficultés à mettre en place un mécanisme de régulation à la fin du premier cycle secondaire. Toutefois, une politique intelligente dans ce domaine devra être mise en place pour à la fois permettre à l'enseignement supérieur d'être en mesure de se développer de manière raisonnable et à l'enseignement technique et professionnelle de trouver toute sa place.

Globalement, le RESEN a montré que l'éducation reste un ingrédient majeure de la croissance économique et que pour permettre aux jeunes qui quittent le système de trouver un emploi, il est primordial d'anticiper les besoins de l'économie, de développer une politique en faveur du secteur informel compte tenu de son dynamisme observé dans le RESEN de 2006.

Il est fondamental, et le RESEN le montre, d'avoir une vision holistique du système, d'inscrire ses politiques dans un cadre plus large qui est celui de la lutte contre la pauvreté et incidemment la lutte contre l'analphabétisme.

Le pays reste confronté à deux défis majeurs dans le domaine de l'analphabétisme, le premier est lié au stock pour lequel des politiques ciblés doivent voir le jour et le second les contre performances de l'éducation qui perd près de la moitié de ses effectifs avant la fin du fondamental. Dans ce domaine le RESEN a montré que pour avoir une alphabétisation irréversible en Mauritanie, il faut avoir validé au

moins six années. En même temps le diagnostic a montré les effets d'une éducation de qualité sur les pratiques des mères, la baisse de la mortalité infantile.

L'ensemble de ces éléments ne pourront avoir de l'effet que si de façon résolue le système s'engage dans une dynamique de bonne gestion tant de ses ressources matérielles que financières et engage une réflexion sur les structures de responsabilités et le cadre gestionnaire des activités courantes des ministères en charge du secteur pour restaurer la crédibilité dans la réalité.

Le diagnostic a permis de mettre en lumière à la fois certains progrès, mais aussi un certain nombre de déficiences, dans le fonctionnement du système éducatif mauritanien. Il a également suggéré des pistes par lesquelles ces déficiences pourraient être traitées. Mais c'est évidemment au gouvernement, aux services centraux et déconcentrés des ministères en charge du secteur et plus largement aux partenaires de l'école mauritanienne d'une part de s'approprier les résultats du diagnostic et d'autre part d'envisager les options pertinentes pour y remédier.

Il est toujours aisé de penser que de l'abondance des ressources les problèmes trouveront naturellement leurs solutions. En réalité les changements s'inscrivent dans une dynamique dans laquelle la mobilisation de tous est primordial. Aussi, il sera déterminant au delà de la production de ce rapport, qu'un travail de fond soit conduit pour créer une dynamique autour de la politique nouvelle et d'y faire adhérer les acteurs concernés. L'identification d'étapes clés sera déterminante pour la réussite de la prochaine phase.