



## Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps  
d'enseignement dans les écoles primaires

**Mauritanie**

Silvia Peirolo et Ximena Játiva

Octobre 2021

## BUREAU DE RECHERCHE – INNOCENTI DE L'UNICEF

Le Bureau de recherche – Innocenti est le centre de recherche spécialisé de l'UNICEF. Il entreprend des recherches sur des questions émergentes ou actuelles afin de guider l'orientation stratégique, les politiques et les programmes de l'UNICEF et de ses partenaires, de définir les débats mondiaux sur les droits de l'enfant et le développement, et de contribuer au programme mondial de recherche et de politique pour tous les enfants, en particulier pour les plus vulnérables.

Les publications du Bureau de recherche – Innocenti sont des contributions à un débat mondial sur les enfants et ne reflètent pas nécessairement les politiques ou les approches de l'UNICEF.

Le Bureau de recherche – Innocenti reçoit le soutien financier du gouvernement italien, et le financement de projets spécifiques est également assuré par d'autres gouvernements, des institutions internationales et des acteurs privés, y compris les Comités nationaux de l'UNICEF.

Les résultats, interprétations et conclusions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement les opinions de l'UNICEF.

Ce document a fait l'objet d'un examen par des pairs à l'extérieur et au sein de l'UNICEF.

Le texte n'a pas été édité selon les normes des publications officielles et l'UNICEF n'accepte aucune responsabilité pour les erreurs.

Des extraits de cette publication peuvent être librement reproduits avec une citation appropriée. Les demandes d'utilisation d'extraits plus importants ou de la totalité de la publication doivent être adressées à l'Unité de Communication à l'adresse suivante : [Florence@unicef.org](mailto:Florence@unicef.org).

Tout extrait de cette publication peut être librement reproduit en utilisant la référence suivante : « Peirola S. et Játiva X., *Time to Teach - La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires en Mauritanie*, Bureau de recherche - Innocenti de l'UNICEF, Florence, 2021. »

Toute correspondance doit être adressée à :

UNICEF Bureau de recherche - Innocenti  
Via degli Alfani, 58  
50121 Florence, Italie

Tél: (+39) 055 20 330  
Fax: (+39) 055 2033 220  
[florence@unicef.org](mailto:florence@unicef.org)  
[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)  
twitter: @UNICEFInnocenti  
[facebook.com/UnicefInnocenti](https://facebook.com/UnicefInnocenti)

© Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), 2021

Photo en couverture : ©UNICEF/UN0443348

Production éditoriale : Dali Mwangore, UNICEF Innocenti

Conception graphique : Small World Stories

# Time to Teach

La fréquentation des enseignants et le temps d'enseignement dans les écoles primaires en Mauritanie

Silvia Peirolo et Ximena Játiva

Octobre 2021

## Remerciements

Ce rapport a été produit par une équipe de chercheurs du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti. L'étude a été dirigée par Matt Brossard, coordonnée par Despina Karamperidou et Yue Han et, et rédigée par Silvia Peirolo et Ximena Játiva. Stefania Vindrola et Matilde Rocca ont fourni une aide à la recherche, et Lara Stefanizzi et Amparo Barrera ont offert un soutien administratif inestimable à l'équipe.

L'équipe tient à remercier Gunilla Olsson (Directrice du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti), Priscilla Idele (Directrice adjointe du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti) pour ses précieux conseils et de nombreux collègues de l'UNICEF qui ont aidé au processus de planification et de rédaction. L'équipe est également redevable à Cecilia Baldeh, Haleinta Bara Traore, Haritz Goya Lujambio (UNICEF WCARO), Khadij Mint Mohamed Salem, Judith Leveillee, Nahirou Sy (UNICEF Mauritanie), qui ont consacré du temps sur leur emploi du temps chargé et ont assuré la liaison avec le gouvernement national et leurs homologues de la recherche pour faciliter les formations dans le pays et la collecte de données. Un soutien éditorial et de communication inestimable a été fourni par Dale Rutstein, Sarah Marchant, Angie Lee, Silke Rechenbach et Dali Mwangore (tous du Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti).

Nous remercions tout particulièrement Moustapha Taleb et le reste de l'équipe d'Eco Qualité qui ont piloté les instruments de l'étude Time to Teach et dirigé la collecte de données dans plusieurs régions, secteurs et écoles primaires de Mauritanie. Nous tenons également à remercier Diallo Adama Samba (ministre secrétaire général du gouvernement mauritanien) et le Dr El Ghassem Ahmedou Bellamech (directeur d'E-learning Mauritanie) pour leurs commentaires très utiles sur les premières versions de ce document.

L'équipe de recherche est profondément redevable aux 283 participants à l'étude (enseignants, directeurs d'école, élèves, représentants de la communauté, fonctionnaires nationaux et responsables de l'éducation infranationaux), qui ont généreusement partagé leur temps, leur expérience et leur matériel aux fins de ce projet.

## Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>4</b>
Liste des tableaux	6
Listes des figures	6
Abréviations	7
<b>Résumé exécutif</b>	<b>8</b>
Quelle est l'incidence de l'absentéisme des enseignants ?	8
Quelles sont les principales causes de l'absentéisme des enseignants à tous les niveaux ?	9
Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?	10
<b>Chapitre 1. Introduction</b>	<b>11</b>
1.1. Contexte et justification de l'étude	11
1.2. Objectifs de l'étude Time to Teach	13
1.3. Définition et cadre explicatif	13
1.4. Données et méthodes	15
1.5. Structure du rapport	17
<b>Chapitre 2. Les facteurs qui contribuent à l'absentéisme des enseignants en Mauritanie</b>	<b>18</b>
2.1. Une indication de la fréquence de l'absentéisme	18
2.2. Un aperçu des principales causes de l'absentéisme	19
2.3. Facteurs au niveau national affectant l'assiduité des enseignants	22
2.3.1 Formation initiale et continue des enseignants	22
2.3.2 La rémunération et les indemnités	23
2.3.3 L'affectation des enseignants entre les wilayas et entre les écoles	25
2.4. Facteurs au niveau de la wilaya affectant l'assiduité des enseignants	26
2.4.1 Niveau d'engagement des inspecteurs et des conseillers pédagogiques	26
2.4.2 Les défis de la mise en œuvre du suivi et des sanctions	27
2.5. Facteurs au niveau de la communauté affectant l'assiduité des enseignants	28
2.5.1 Les infrastructures communautaires	28
2.5.2 L'engagement des parents et des responsables communautaires	28
2.6. Facteurs au niveau de l'école affectant l'assiduité des enseignants	30
2.6.1 Le leadership du directeur d'école et sa capacité de surveillance	30
2.6.2 Infrastructures scolaires et matériel pédagogique	31
2.6.3 L'absentéisme, la santé et le niveau académique des élèves	32
2.7. Facteurs au niveau des enseignants affectant leur assiduité	33
2.7.1 La santé	33
2.7.2 Les raisons familiales et les obligations sociales	33
2.7.3 L'éthique professionnelle	34
<b>Chapitre 3 : Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?</b>	<b>35</b>
Références	38

## Annexes

Annexe 1. Limites de l'étude	40
Annexe 2. Mise en œuvre de l'étude TTT	40
Annexe 3. Les différents corps professionnels des enseignants	41
Annexe 4. Gouvernance du système éducatif : les acteurs-clés et leur responsabilité	41
Annexe 5. Défis et priorités stratégiques	41

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Liste des écoles	15
Tableau 2 : Type et nombre de répondants par méthode de collecte de données	16

## Liste des figures

Figure 1 : Le modèle explicatif TTT	14
Figure 2 : Prévalence de l'absentéisme des enseignants en Mauritanie	19
Figure 3 : Les cinq raisons principales de l'absence de l'école	20
Figure 4 : Les cinq raisons principales du retard ou départ anticipé	20
Figure 5 : Les cinq raisons principales de l'absence de la classe	21
Figure 6 : Les cinq raisons principales de la réduction du temps d'enseignement	21
Figure 7 : Opinion des enseignants sur leurs compétences pédagogiques et leur accès à des opportunités de formation	23
Figure 8 : Opinion des enseignants sur leur rémunération	25
Figure 9 : Opinion des enseignants sur le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques	27
Figure 10 : Opinion des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté	29
Figure 11 : Opinion des enseignants sur le rôle du directeur ou de la directrice de l'école	31
Figure 12 : Opinion des enseignants sur la disponibilité du matériel didactique	32
Figure 13 : Pourcentage des enseignants qui indiquent la santé comme cause principale de l'absentéisme	33

## Abréviations

<b>DREN</b>	Direction Régional de l'Éducation Nationale
<b>DSPC</b>	Direction des Stratégies, de la Planification et de la Coopération
<b>ENI</b>	École Nationale d'Instituteurs
<b>IDEN</b>	Inspection départementale de l'Éducation nationale
<b>MEN</b>	Ministère de l'Éducation nationale
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs
<b>PNDSE</b>	Programme national de développement du secteur éducatif
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>SIGE</b>	Système d'information de gestion de l'éducation
<b>TBS</b>	Taux brut de scolarisation
<b>UNICEF</b>	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

## Résumé exécutif

L'absentéisme des enseignants est un obstacle persistant pour parvenir à l'apprentissage universel dans de nombreux pays en développement, où les taux d'absence des enseignants peuvent atteindre des niveaux inquiétants. Des études précédentes ont identifié l'absentéisme des enseignants comme un défi commun et récurrent en République islamique de Mauritanie (Mauritanie). Le Programme national de développement du secteur de l'éducation pour 2011–2020 a reconnu que l'absentéisme des enseignants et le non-respect du temps scolaire sont des défis clés pour le système éducatif mauritanien. Bien que ce défi soit reconnu par les acteurs politiques nationaux, les données probantes sur les facteurs, les politiques et les pratiques relatifs à l'assiduité des enseignants en Mauritanie restent rares. Dans l'environnement post-COVID-19, il y a raison de s'inquiéter du fait que l'ampleur des répercussions sociales et économiques de la pandémie n'aggrave davantage les défis existants au sein du système éducatif mauritanien.

L'étude Time to Teach (TTT) cherche à combler ce manque de connaissances. L'objectif principal de l'étude est de rassembler et de renforcer la base de données factuelles sur les différents types et facteurs influant sur l'assiduité des enseignants du primaire et de fournir des recommandations pratiques pour améliorer la conception et la mise en œuvre des politiques ciblant les enseignants. Plus précisément, l'étude examine quatre dimensions distinctes de la fréquentation des enseignants : 1) être présent à l'école ; 2) être ponctuel (c'est-à-dire ne pas arriver en retard ou partir plus tôt que prévu) ; 3) être en classe (à l'école) ; et 4) consacrer suffisamment du temps à l'enseignement (en classe).

Time to Teach est un projet à méthodes mixtes, utilisant des outils de recherche qualitatifs et quantitatifs. L'étude s'appuie sur des collectes de données qualitatives à différents niveaux du système éducatif, ainsi que sur des observations à l'école et sur une enquête quantitative auprès de 110 enseignants travaillant dans 20 écoles primaires sélectionnées. Au total, 283 personnes ont participé à l'étude. L'étude identifie des facteurs associés à l'absentéisme des enseignants à cinq niveaux du système éducatif : national, infranational, communautaire, de l'établissement et individuel (l'enseignant). Les données ont été collectées avant le début de la pandémie COVID-19. Cependant, les conclusions de ce rapport ont des implications pertinentes pour améliorer les politiques adressées aux enseignants de la Mauritanie pendant et après la pandémie de COVID-19.

## Quelle est l'incidence de l'absentéisme des enseignants ?

Les données autodéclarées des enseignants sur leur présence à l'école et en classe donnent une indication de l'ampleur des différentes formes d'absentéisme des enseignants en Mauritanie. La réduction du temps d'enseignement est la forme d'absence la plus souvent signalée : 23 pour cent des enseignants déclarent avoir réduit leur temps d'instruction au moins une fois par semaine depuis le début de l'année scolaire. Cette forme d'absentéisme est plus susceptible de se produire dans les zones rurales que dans les zones urbaines (33 contre 10 pour cent).

Alors que 11 pour cent des enseignants signalent être régulièrement absents de l'école, ils sont deux fois plus nombreux à déclarer arriver en retard ou partir plus tôt que prévu de l'école une fois par semaine ou plus (22 pour cent). Lorsqu'ils sont déjà à l'école, 13 pour cent des enseignants déclarent être régulièrement absents de la classe.

## Quelles sont les principales causes de l'absentéisme des enseignants à tous les niveaux ?

- Il existe divers facteurs **au niveau national** qui entravent l'assiduité et le temps de travail des enseignants. Premièrement, le manque de compétences pédagogiques et l'insuffisance des opportunités de formation, y compris le manque de formation linguistique appropriée, ont un impact négatif sur le temps consacré à l'enseignement. La participation aux activités de formation continue se traduit également par des absences de l'école et une réduction du temps d'enseignement lorsque la formation a lieu les jours ouvrables. En outre, la répartition inéquitable des enseignants à travers le pays constitue un défi majeur pour le système éducatif mauritanien et crée des disparités dans les ratios élèves-enseignants, en particulier dans les zones rurales, ce qui peut entraîner une réduction du temps d'enseignement. Les retards de salaire et les indemnités inadéquates impactent également la présence à l'école, la ponctualité et le temps passé en classe en raison des difficultés financières que cela occasionne.
- **Au niveau infranational** (wilaya), les données de l'enquête suggèrent que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques jouent un rôle clé dans la dissuasion des différentes formes d'absentéisme des enseignants. Les visites régulières des acteurs éducatifs infranationaux et les sanctions contribuent à décourager l'absence des enseignants de l'école et, dans une moindre mesure, les retards ou les départs anticipés. Malgré la volonté des acteurs régionaux, leur capacité de suivi et de sanction est fortement limitée par un manque de ressources et de personnel, ainsi que par des problèmes de coordination et de communication au niveau infranational.
- **Au niveau communautaire**, le mauvais état des infrastructures, en particulier dans les zones rurales, encourage diverses formes d'absentéisme. Des facteurs tels que la distance à parcourir pour se rendre à l'école, les mauvaises conditions climatiques et la difficulté d'accès aux moyens de transport et aux services financiers et de santé sont étroitement liés à l'absentéisme scolaire, au manque de ponctualité et à la réduction du temps d'enseignement. De plus, une plus grande implication des parents et le respect de la communauté exerceraient une influence positive sur la présence et la motivation des enseignants.
- **Au niveau de l'école**, le leadership et la capacité de suivi des directeurs d'école sont des facteurs clés qui contribuent à décourager toutes les formes d'absence. L'état des infrastructures scolaires et la disponibilité du matériel d'enseignement et d'apprentissage sont des aspects déterminants qui affectent la capacité des enseignants à dispenser des cours, ainsi que leur assiduité et le temps d'enseignement en classe. Les problèmes de santé des élèves, leur faible niveau académique et leur absentéisme limitent également le temps d'enseignement.
- Enfin, **au niveau des enseignants**, les problèmes de santé personnels sont des raisons courantes qui affectent toutes les formes d'absence. Les raisons familiales et les obligations sociales, y compris la nécessité de prendre soin des membres de la famille, conduisent à l'absence de l'école et affectent également la ponctualité des enseignants. Malgré ces défis, les entretiens montrent une forte motivation intrinsèque des enseignants en Mauritanie, qui considèrent l'enseignement comme une profession noble pour aider la société.

## Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?

Les données de l'étude Time to Teach, telles que les suggestions proposées par les enseignants et d'autres personnes interrogées sur la manière de réduire l'absentéisme, sont combinées avec les stratégies et plans nationaux existants, afin d'élaborer une série de recommandations pour améliorer l'assiduité des enseignants. Plusieurs aspects ont été identifiés comme cruciaux :

- **Rendre plus équitable la répartition des enseignants entre les écoles.** Il est suggéré de rendre l'affectation des enseignants entre les wilayas et entre les zones urbaines et rurales plus équitable. Cela pourrait être atteint en utilisant un Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE) pour l'affectation des enseignants. La priorité devrait être accordée au placement des enseignants dans les écoles rurales et publiques où le ratio élèves/enseignant est extrêmement élevé. Le développement des stratégies d'incitation pour rendre les affectations dans les zones rurales et difficiles plus attrayantes pourrait être envisagé.
- **Garantir une meilleure formation initiale et continue.** Il est important que la formation des enseignants ait lieu les jours non ouvrables ou après les heures de cours. S'assurer qu'il y a toujours d'autres enseignants qui peuvent remplacer ceux en formation (pendant les heures de travail) est également une alternative qui garantit l'accès à la formation et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée des enseignants. Il est important de développer et de mettre en œuvre une stratégie nationale de formation continue en capitalisant sur l'expérience de la première phase du PNDSE. L'élaboration d'un code de conduite des enseignants est tout aussi essentielle.
- **Supprimer les obstacles à la perception du salaire.** Pour les enseignants éloignés des services financiers, la mise en place d'un système de rotation ou des « journées de paie » dédiées pourraient être coordonnées afin que les enseignants puissent se déplacer pour percevoir leur salaire. Les services bancaires mobiles pourraient être promus plus activement, tout comme la multiplication des points de paiement, notamment dans les endroits où la couverture financière est faible.
- **Renforcer le suivi des enseignants.** Il convient de mettre en place un programme de formation continue pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques, axé sur le suivi, la communication et l'amélioration de l'assiduité des enseignants. Augmenter la fréquence des inspections des écoles, en particulier dans les zones rurales et éloignées, est tout aussi essentiel. Cela pourrait être accompli en développant un système permettant de déterminer quels bureaux ont besoin de personnel supplémentaire et de fonds de transport plus importants pour effectuer des inspections plus fréquentes. Il est également crucial de renforcer la capacité de suivi des chefs d'établissement, en veillant à ce qu'ils aient accès à des cours et des outils de formation sur la direction d'école et la gestion des enseignants. Des dispositions devraient être prises pour inclure le suivi de toutes les formes d'absence dans ces programmes de formation.
- **Renforcer l'engagement des parents et de la communauté.** Il est nécessaire de renforcer l'implication des parents dans les affaires scolaires, en particulier dans les zones rurales. Des programmes de sensibilisation visant à accroître l'engagement des parents dans l'éducation de leurs enfants et leur représentation dans les conseils de gestion scolaire pourraient être une option.
- **Renforcer la collaboration intersectorielle.** Les Ministères de l'Éducation et de la Santé pourraient capitaliser sur leur collaboration pendant la pandémie pour aborder les problèmes de santé des enseignants et des élèves, notamment dans les zones rurales. Une collaboration étroite avec le Ministère de l'Équipement et des Transports et le Ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation devrait être envisagée pour répondre aux problèmes d'infrastructure et de transport des enseignants.

# Chapitre 1. Introduction

## 1.1. Contexte et justification de l'étude

L'absentéisme des enseignants est l'un des principaux défis pour parvenir à l'apprentissage universel dans de nombreux pays en développement, où les taux d'absence des enseignants varient de 3 à 27 pour cent (Bennell et Akyeampong, 2007 ; Chaudhury *et al.*, 2006 ; Alcázar *et al.*, 2006). Ces moyennes nationales cachent des taux d'absentéisme encore plus élevés au sein des pays et de grandes variations dans les opportunités et les résultats éducatifs, car les enseignants ont tendance à être plus souvent absents dans les communautés et les écoles les plus pauvres et plus éloignées.

L'absentéisme des enseignants est une préoccupation sérieuse dans de nombreux pays en Afrique subsaharienne. L'étude sur les Indicateurs de Prestation de Services (IPS) de la Banque mondiale a révélé qu'entre 15 et 45 pour cent de tous les enseignants du primaire dans sept pays<sup>1</sup> de l'Afrique subsaharienne sont absents de l'école, et que 23 à 57 pour cent d'entre eux sont absents de la classe un jour donné (Bold *et al.*, 2017). La même étude a estimé qu'en moyenne, la perte d'heures d'enseignement due à l'absentéisme des enseignants correspond à un gaspillage d'environ 46 cents pour chaque dollar investi dans l'éducation, ce qui équivaut à un gaspillage annuel compris entre 1 et 3 pour cent du PIB national des pays participant à l'étude (Filmer, 2015). Les données de l'Afrobaromètre, tirées de 36 pays africains<sup>2</sup>, montrent une forte association entre les niveaux élevés d'absentéisme des enseignants et la présence de groupes marginalisés et vulnérables. Elles indiquent également que l'absentéisme des enseignants entraîne des conséquences négatives pour l'équité de l'apprentissage.

Au cours des dernières années, les décideurs politiques de la Mauritanie ont mis en œuvre des réformes visant à améliorer l'assiduité des enseignants. Le manque de données fiables et comparables sur l'absentéisme des enseignants dans le pays rend néanmoins difficile la cartographie de l'étendue du problème. La pandémie de COVID-19 est susceptible d'exacerber davantage les défis existants au sein du système éducatif mauritanien, car l'impact combiné des fermetures d'écoles, des conséquences économiques de la pandémie et de la réduction possible des budgets nationaux destinés à l'éducation (Evans *et al.*, 2020) pourrait pousser des millions d'enfants vulnérables hors du système éducatif. En mars 2020, lorsque le premier cas de COVID-19 a été détecté dans le pays, 943 383 élèves et 17 636 enseignants ont été concernés par la fermeture des établissements scolaires et sont passés à l'enseignement à distance (République islamique de Mauritanie, 2020) (voir l'Encadré 1).

1 Kenya, Mozambique, Nigéria, Ouganda, Sénégal, Tanzanie, Togo.

2 L'étude ne tient pas en compte des fermetures supplémentaires en raison de vacances, de fermetures d'écoles imprévues ou de formes supplémentaires d'absences, y compris le retard, l'absence de la classe ou le temps limité consacré à l'enseignement.

### **Encadré 1 : Plan de réponse de l'éducation et de la formation face à la pandémie de COVID-19 en Mauritanie**

Depuis la mi-mars 2020, date à laquelle le premier cas de COVID-19 a été annoncé dans le pays, le gouvernement a mis en place une série de mesures de restrictions exceptionnelles et a déclaré l'urgence sanitaire nationale. Pour limiter la propagation de la pandémie, tous les établissements scolaires ont été fermés sur l'ensemble du territoire national du 16 mars au 1er septembre 2020, date à laquelle les écoles ont rouvert, pour permettre aux élèves de passer les examens finaux et organiser des cours de rattrapage (UNICEF, 2020a).

Les fermetures d'écoles ont perturbé l'apprentissage de plus de 943 383 élèves et le travail de 17 636 enseignants (République islamique de Mauritanie, 2020). Afin d'atténuer l'impact de la pandémie sur le système éducatif, le gouvernement a rapidement mis au point un plan d'intervention coordonné en matière d'éducation en s'appuyant sur les structures et mécanismes de préparation et de réponse existants, mis en place précédemment pour l'Ebola, la polio et la dengue (UNICEF, 2020b). Le Ministère de l'Éducation a ainsi lancé plusieurs initiatives de formation à distance afin d'assurer la continuité de l'apprentissage, dont le déploiement d'un programme d'enseignement par télévision, radio et internet sur l'ensemble du territoire national. En tenant compte des problèmes d'accès à l'éducation à distance dus aux contraintes d'infrastructure dans le pays (avec seulement 40 pour cent des écoles primaires ayant un approvisionnement en électricité et beaucoup moins d'écoles et de familles disposant d'une connexion internet), le plan d'action a également intégré la distribution de supports d'apprentissage physiques pour les élèves et la distribution de radios pour les familles les plus vulnérables (GPE, 2020).

Afin de doter les enseignants des moyens de fournir un soutien adéquat à l'apprentissage à distance, le plan d'action a également prévu la distribution de guides d'enseignement et de programmes de formation à distance pour les enseignants. Ces programmes de formation visaient à aider les enseignants à trouver des solutions aux défis communs, tels que surmonter le désengagement des apprenants, ajuster la méthode d'enseignement pour motiver les élèves, maintenir leur engagement et développer et partager les ressources d'enseignement et d'apprentissage et les meilleures pratiques d'enseignement entre enseignants (GPE, 2020).

Enfin, le plan de réponse en matière d'éducation décrit plusieurs mesures post COVID-19 visant à améliorer l'accès à l'éducation des enfants non scolarisés, notamment une campagne « Back to School » et des programmes de rattrapage et d'apprentissage accéléré. Le Ministère de l'Éducation, en collaboration avec le Ministère de la Santé, a également prévu de fournir un soutien psychosocial aux élèves et aux enseignants affectés par la crise, ainsi que d'appliquer des mesures sanitaires strictes lors de la réouverture des écoles (GPE, 2020).

Peu d'études ont exploré les facteurs à l'origine de l'absentéisme des enseignants en Mauritanie (voir l'Encadré 2). Des facteurs tels que la santé ou le niveau d'instruction des enseignants ainsi que le rôle des directeurs d'école restent largement inexplorés et sous-discutés. Les études existantes se concentrent sur une définition conventionnelle de l'assiduité des enseignants, qui se focalise principalement sur la présence à l'école. Il est donc nécessaire de percevoir l'assiduité des enseignants comme un phénomène complexe qui peut se manifester non seulement par une absence de l'école, mais aussi par une arrivée tardive et un départ précoce de l'école, une absence de la classe et une réduction du temps d'enseignement.

### Encadré 2 : Littérature existante et lacunes concernant l'absentéisme des enseignants et des enseignantes en Mauritanie

Dans le Programme national de développement du secteur éducatif 2011-2020 (PNSDE II), le Ministère de l'Éducation nationale reconnaît l'absentéisme des enseignants comme un défi majeur du système éducatif mauritanien. Les raisons les plus fréquemment identifiées pour expliquer l'absentéisme des enseignants mauritaniens sont le faible suivi des inspecteurs et la répartition inégale des enseignants à travers le pays. La répartition inégale des enseignants entre les wilayas (équivalent des régions) et entre les écoles d'une même wilaya, se traduit par une pénurie d'enseignants dans les écoles des zones rurales. Selon le rapport d'évaluation technique du PNDSE II, la réforme linguistique inachevée et le manque de renforcement de la formation initiale et continue des enseignants limitent le respect du temps scolaire pour les matières enseignées en français car la plupart des enseignants ne sont pas bilingues. Enfin, le manque d'engagement des communautés locales et des parents est un facteur fondamental affectant l'absentéisme des enseignants (République islamique de Mauritanie, 2011).

## 1.2. Objectifs de l'étude Time to Teach

Le projet Time to Teach (TTT) vise à combler les lacunes dans la littérature existante en enrichissant la base de données probantes sur les déterminants de l'absentéisme des enseignants dans les écoles primaires, et à fournir des recommandations pratiques pour améliorer les taux de présence des enseignants. Plus précisément, les principaux objectifs de l'étude sont les suivants :

- Explorer la question de l'absentéisme des enseignants d'un point de vue systémique et identifier les facteurs qui affectent l'assiduité des enseignants, à différents niveaux du système éducatif.
- Comprendre les diverses formes d'absentéisme des enseignants, et évaluer leur prévalence selon les régions ainsi que dans différents types d'écoles (publiques ou privées) et contextes (ruraux ou urbains).
- Proposer des recommandations politiques concrètes visant à augmenter la présence des enseignants pour améliorer l'apprentissage des élèves en Mauritanie.

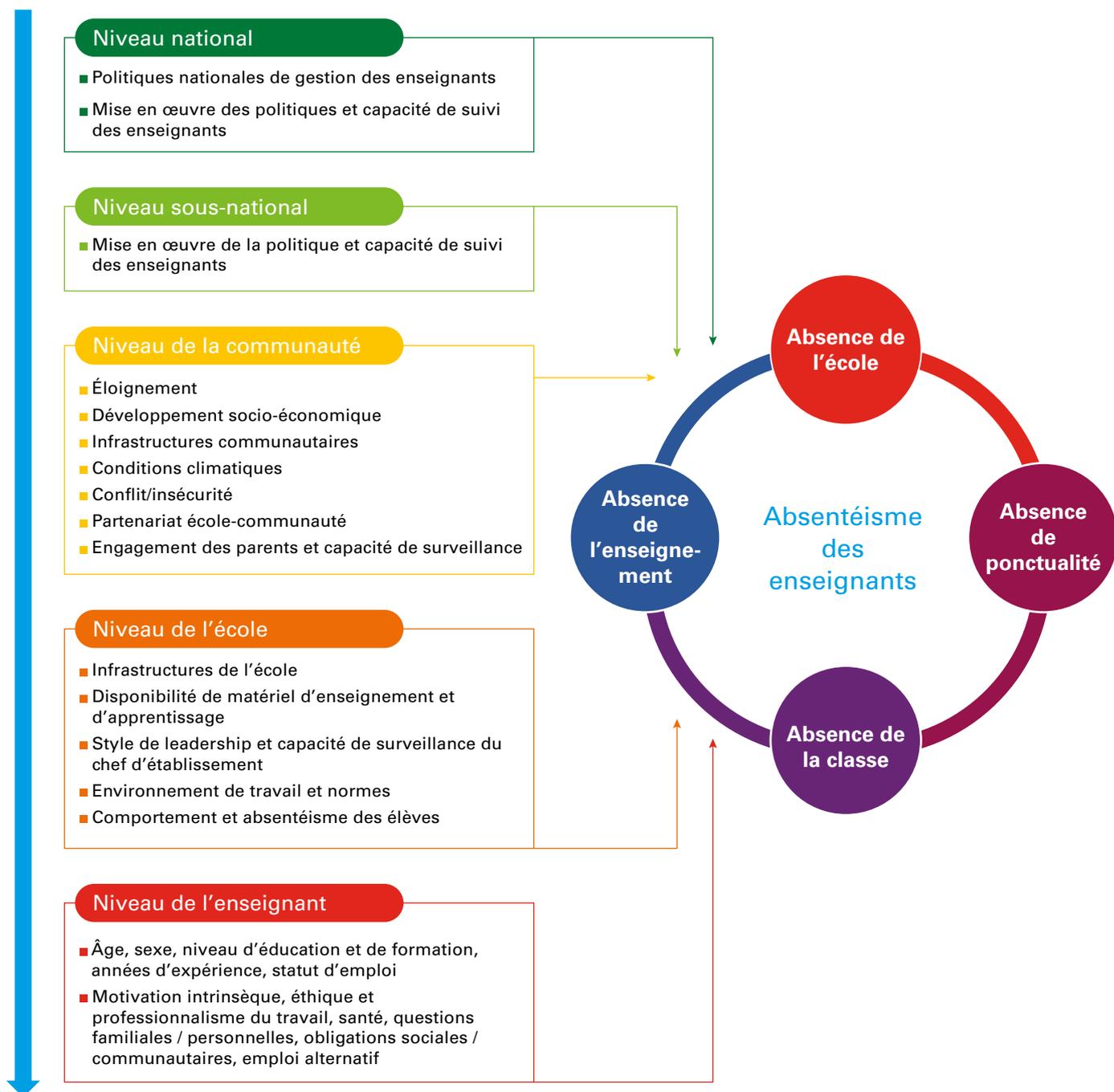
## 1.3. Définition, données et méthodes

Pour que l'apprentissage ait lieu, un certain nombre de conditions minimales, liées au rôle des enseignants dans le processus d'apprentissage, doivent être remplies. Plus précisément, les enseignants doivent être présents à l'école, à l'heure, présents dans la salle de classe, et enseigner activement. Sur la base de cette hypothèse, l'étude Time to Teach va au-delà de la définition conventionnelle de l'assiduité des enseignants qui se concentre principalement sur la présence des enseignants à l'école, et introduit un concept multidimensionnel d'absentéisme des enseignants qui reconnaît quatre formes distinctes d'absence des enseignants : (1) l'absence de l'école ; (2) le manque de ponctualité (arriver en retard et / ou quitter l'école plus tôt que prévu); (3) l'absence de la classe (à l'école); (4) la réduction du temps consacré à l'enseignement (en classe)<sup>3</sup>.

Les déterminants de l'absentéisme des enseignants étant susceptibles de se trouver à différents niveaux du système éducatif, l'étude Time to Teach adopte une approche systémique, et suit en particulier les travaux de Guerrero *et al.* (2012). D'après les auteurs, trois ensembles de facteurs affectent la présence des enseignants : (i) les variables au niveau des enseignants, (ii) les variables au niveau de l'école et (iii) les variables au niveau de la communauté. En élargissant ce cadre, l'étude Time to Teach examine également les facteurs au niveau national et infranational qui ont une influence sur les différentes formes d'absentéisme des enseignants, comme illustré ci-dessous.

3 L'étude ne fait pas de distinction entre les absences autorisées et non autorisées, car son objectif est de saisir la perte totale de temps de travail, quelle que soit la validité des absences des enseignants.

Figure 1 : Le modèle explicatif TTT



Source : Adaptation des travaux de Guerrero et al. (2012).

## 1.4. Données et méthodes

L'étude Time to Teach est un projet de méthodes mixtes, utilisant à la fois des outils de recherche qualitatifs et quantitatifs. En Mauritanie, 20 écoles ont été délibérément sélectionnées sur la base des trois critères suivants : la localisation (wilayas, moughataas et arrondissements)<sup>4</sup> ; le type de communauté (urbaine, périurbaine, rurale, très rurale) ; les conditions socio culturelles et linguistiques (maure/halpulaar /soninké /wolof) (voir le Tableau 1).

Tableau 1 : Liste des écoles

Couverture géographique / Wilayas concernées	Nombre d'écoles
<b>Milieu urbain</b>	
Adrar	4
Dakhlet Nouadhibou	
Hodh Elgarbi	
Gorgol	
<b>Milieu périurbain</b>	
Adrar	5
Assaba	
Gorgol	
Nouakchott Nord	
Nouakchott Sud	
<b>Milieu rural</b>	
Assaba	7
Hodh Chargui	
Hodh Gharbi	
Gorgol	
Guidimagha	
Inchiri	
Trarza	
<b>Milieu très rural</b>	
Assaba	4
Brakna	
Trarza	
Tagant	
<b>Total</b>	<b>20</b>

Des données qualitatives ont été collectées par le biais de 121 entretiens semi-structurés avec des acteurs clés de l'éducation (responsables du Ministère de l'Éducation nationale, représentants des syndicats d'enseignants, responsables de l'éducation au niveau régional, représentants de la communauté, directeurs d'école et enseignants) et 15 discussions de groupe avec environ 105 élèves (âgés de 11 à 13 ans). Un outil d'observation structuré a été utilisé pour enregistrer les constatations des chercheurs sur les absences des

4 La Mauritanie est divisée en 13 wilayas (régions), y compris le district de la capitale Nouakchott. Les wilayas sont divisées en moughataa (départements), elles-mêmes divisées en arrondissements.

enseignants, les interactions enseignant-élève et les relations de travail des enseignants lors des visites dans les écoles sélectionnées.

Des données quantitatives ont été collectées grâce à une approche de recensement, selon laquelle tous les enseignants présents dans les écoles sélectionnées lors des visites sur le terrain ont été invités à remplir une enquête fermée. Dans chaque école, tous les enseignants ont répondu à l'enquête, mais seuls trois enseignants ont été interrogés. L'enquête a été administrée à 110 enseignants. Il est important de noter que ces données proviennent des écoles sélectionnées pour les collectes qualitatives et ne sont donc représentatives que de ces 20 écoles et non du pays dans son ensemble.

Le Tableau 2 fournit des informations détaillées sur les répondants et la méthode de collecte des données. Au total, 283 personnes ont participé à l'étude<sup>5</sup>.

Tableau 2: Type et nombre de répondants et méthode de collecte de données

Niveau	Type de répondant	Méthode	Nombre de répondants
<b>National</b>	Ministère de l'Éducation nationale (MEN) et inspection générale	Entretiens approfondis	6
<b>Régional</b>	Directeurs Régionaux de l'Éducation et Inspecteurs départementaux d'éducation	Entretiens approfondis	26
<b>Communautaire</b>	Membre des comités de scolaires et associations parents-enseignants	Entretiens approfondis	16
<b>Établissement</b>	Directeurs ou directrices d'écoles	Entretiens approfondis	20
<b>Établissement</b>	Élèves	Groupes de discussion	205
<b>Établissement</b>	Enseignants	Stylo-papier	110*

\*53 d'entre eux ont aussi participé à des entretiens approfondis

Pour sélectionner les répondants, l'équipe de recherche a utilisé un certain nombre de critères, notamment la position unique des répondants au sein du système éducatif, leurs connaissances spécialisées et leurs caractéristiques personnelles. Les élèves répondants ont été sélectionnés en fonction de leur âge et de leur sexe. L'âge, le sexe, les années d'expérience et l'éducation ont été les critères de sélection des enseignants interrogés. Pour une présentation détaillée des principaux acteurs sélectionnés, voir l'Annexe 2.

La collecte, le stockage et la gestion des données sont conformes aux meilleures pratiques internationales et à la Procédure de l'UNICEF adossée aux normes éthiques en recherche, évaluation, collecte et analyse des données (voir l'Encadré 3).

5 Comme toutes les études s'appuyant sur des données autodéclarées, TTT n'est pas exempte de limites méthodologiques. Voir l'Annexe 1 pour une explication détaillée des limites méthodologiques de cette étude.

### Encadré 3. Une brève note sur l'éthique de la recherche

Le Bureau de recherche de l'UNICEF – Innocenti a demandé l'autorisation éthique pour l'étude TTT au Health Media Lab (HML) et au Comité d'Examen Institutionnel du Bureau de la Recherche Humaine du Département Américain de la Santé et des Services Sociaux, tous deux situés à Washington, D.C. Une autorisation éthique a été accordée en juillet 2018. L'étude a également été approuvée par le Comité d'Examen d'Ethique de l'Université de Makerere, Ouganda, et le Conseil de l'Education du Rwanda.

La mise en œuvre de l'étude a été précédée des consultations approfondies avec le gouvernement de la Mauritanie et UNICEF Mauritanie sur la conception des outils de recherche, l'échantillonnage et l'administration des instruments. Tous les partenaires contractuels ont reçu une formation approfondie en éthique de la recherche et ont respecté la procédure de l'UNICEF sur les normes éthiques en matière de la recherche, d'évaluation et de collecte et analyse de données.

## 1.5. Structure du rapport

Ce rapport est structuré comme suit : le Chapitre 2 présente les résultats de l'incidence de l'absentéisme des enseignants à partir de l'analyse des données d'enquête collectées auprès des enseignants des écoles sélectionnées. Cette section combine également les données de l'enquête avec les données qualitatives provenant des entretiens et des discussions de groupe afin de comprendre comment différents facteurs, à l'intérieur et à l'extérieur du système éducatif mauritanien, affectent l'assiduité des enseignants. Le Chapitre 3 présente une liste des recommandations qui peuvent aider à améliorer l'assiduité des enseignants et le temps consacré à l'enseignement.

## Chapitre 2. Les facteurs qui contribuent à l'absentéisme des enseignants en Mauritanie

### 2.1. Une indication de la fréquence de l'absentéisme

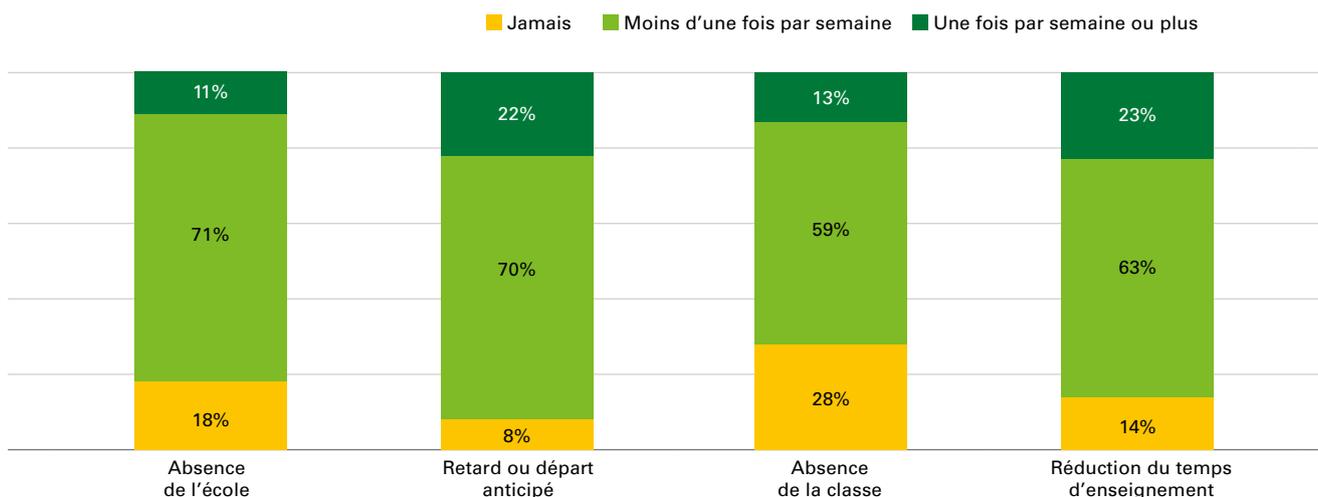
Dans l'enquête TTT, les enseignants ont été interrogés sur la fréquence moyenne à laquelle ils 1) avaient été absents de l'école, 2) étaient arrivés en retard ou avaient quitté l'école plus tôt que prévu, 3) avaient été absents de la classe, et 4) avaient consacré moins de temps à l'enseignement que prévu depuis le début de l'année scolaire 2018/19. Les données autodéclarées par les enseignants donnent une indication de l'ampleur des diverses formes d'absentéisme des enseignants en Mauritanie. Elles sont présentées dans la Figure 2.

Les résultats de l'enquête montrent que lorsque les enseignants sont invités à indiquer si chaque forme d'absentéisme s'est produite depuis le début de l'année scolaire, le pourcentage d'enseignants affirmant que l'événement ne s'est jamais produit est faible (moins de 30 pour cent pour chaque forme d'absence) (voir la Figure 2).

**La réduction du temps d'enseignement** est la forme d'absence la plus souvent signalée par les enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête TTT. La Figure 2 montre que 23 pour cent des enseignants déclarent avoir réduit leur temps d'enseignement au moins une fois par semaine. Il n'y a pas de variations statistiquement significatives en termes de genre, ou de type d'école (publique ou privée)<sup>6</sup>. Cependant, les enseignants des zones rurales sont plus susceptibles de déclarer réduire leur temps d'enseignement que leurs pairs des zones urbaines (33 contre 10 pour cent).

Si 11 pour cent des enseignants déclarent **être régulièrement absents de l'école**, ils sont deux fois plus nombreux à **signaler arriver en retard ou quitter l'école plus tôt que prévu** au moins une fois par semaine (22 pour cent). Bien qu'il n'y ait pas de différences significatives en fonction du genre ou de la localité pour ces deux formes d'absence, il convient de noter que 18 et 8 pour cent respectivement des enseignants interrogés indiquent ne jamais être absents de l'école ou en retard (voir la Figure 2).

Figure 2 : Prévalence de l'absentéisme des enseignants en Mauritanie<sup>7</sup>



6 Les résultats en termes de type d'école doivent être considérés avec prudence, étant donné le nombre limité d'observations dans l'échantillon et sa distribution dans chaque catégorie. Par exemple, seulement 11 pour cent des enseignants interrogés travaillent dans des écoles privées. C'est la raison pour laquelle dans le reste de l'analyse, les différences entre les écoles publiques et privées ne seront pas abordées.

7 Les enseignants ont été invités à sélectionner une option parmi les cinq réponses suivantes : jamais, quelques fois (moins de trois fois), moins d'une fois par semaine, une fois par semaine et plus d'une fois par semaine. Leurs réponses ont été classifiées en trois groupes aux fins de l'analyse.

Lorsqu'ils sont déjà à l'école, 13 pour cent des enseignants déclarent **être régulièrement absents de la salle de classe**. Pour cette forme d'absence, il n'y a pas non plus de différences statistiquement significatives en termes de genre ou de localité. Cependant, près de 3 enseignants sur 10 déclarent ne jamais être absents de la classe (28 pour cent), la proportion la plus élevée parmi toutes les formes d'absence (*voir la Figure 2*).

## 2.2. Un aperçu des principales causes de l'absentéisme

Les enseignants interrogés ont également été sollicités sur les principales raisons de chaque forme d'absentéisme.

- **La santé, le non-paiement du salaire et les obligations sociales ou communautaires** sont les raisons les plus fréquemment mentionnées par les enseignants interrogés pour justifier leur absence de l'école, signalées par 68, 31 et 26 pour cent des enseignants respectivement (*voir la Figure 3*). Les enseignants des milieux urbains et ruraux font état des pourcentages de problèmes de santé similaires. Les enseignants des écoles rurales sont plus susceptibles de déclarer être absents de l'école en raison d'obligations sociales ou communautaires que leurs pairs des écoles urbaines (40 contre 15 pour cent). Les enseignants sont également plus susceptibles que les enseignantes de déclarer être absents de l'école pour la même raison (42 contre 8 pour cent). Le non-paiement du salaire, au contraire, est une préoccupation plus courante chez les enseignantes que chez leurs homologues masculins, qui le signalent moins fréquemment (45 contre 19 pour cent).
- Selon les enseignants, les principales raisons du **manque de ponctualité sont la santé, le transport et les raisons de famille**, mentionnées par 48, 35 et 26 pour cent des enseignants respectivement (*voir la Figure 4*). Le transport est une motivation plus courante chez les enseignants des écoles urbaines que chez les enseignants des zones rurales (44 contre 24 pour cent). Les enseignantes sont plus susceptibles de mentionner les problèmes de transport que leurs homologues masculins (47 contre 24 pour cent).
- Une fois à l'école, **l'absence de la classe** est plus souvent motivée par **des raisons administratives** (p. ex., travail de bureau, réunions d'enseignants) (51 pour cent), **des problèmes de santé** (37 pour cent) et le manque de matériel didactique (34 pour cent) (*voir la Figure 5*).
- En classe, les enseignants interrogés déclarent une **réduction du temps consacré à l'enseignement** principalement **en raison du manque de matériel didactique, de problèmes de santé et du mauvais comportement des élèves**, mentionnés par 46, 37 et 30 pour cent des enseignants respectivement (*voir la Figure 6*). Le manque de matériel pédagogique est une préoccupation récurrente des enseignants des zones rurales par rapport à ceux des zones urbaines (56 contre 38 pour cent). Les enseignants des zones urbaines sont plus susceptibles de mentionner fréquemment des problèmes de mauvais comportement des élèves que leurs homologues des zones rurales (42 contre 15 pour cent).

Figure 3 : Les cinq raisons principales de l'absence de l'école

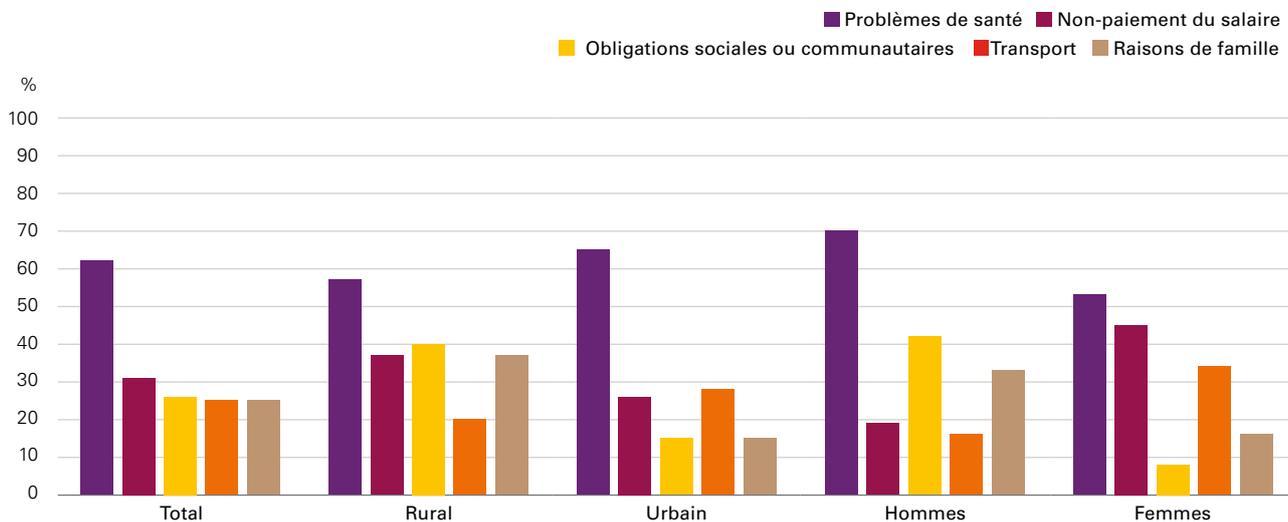


Figure 4 : Les cinq raisons principales du retard ou départ anticipé

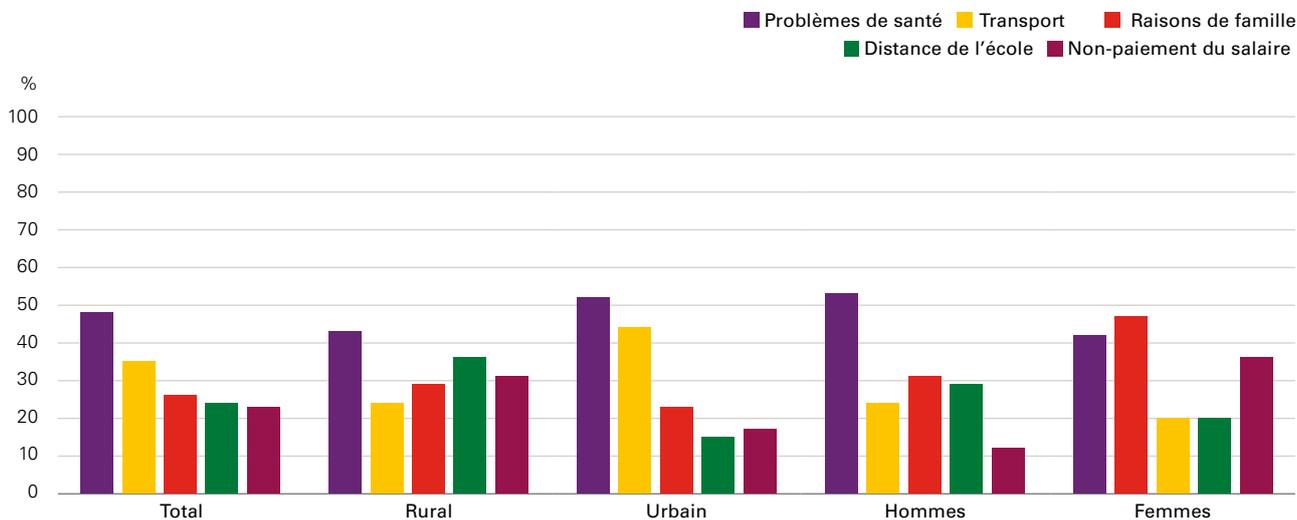


Figure 5 : Les cinq raisons principales de l'absence de la classe

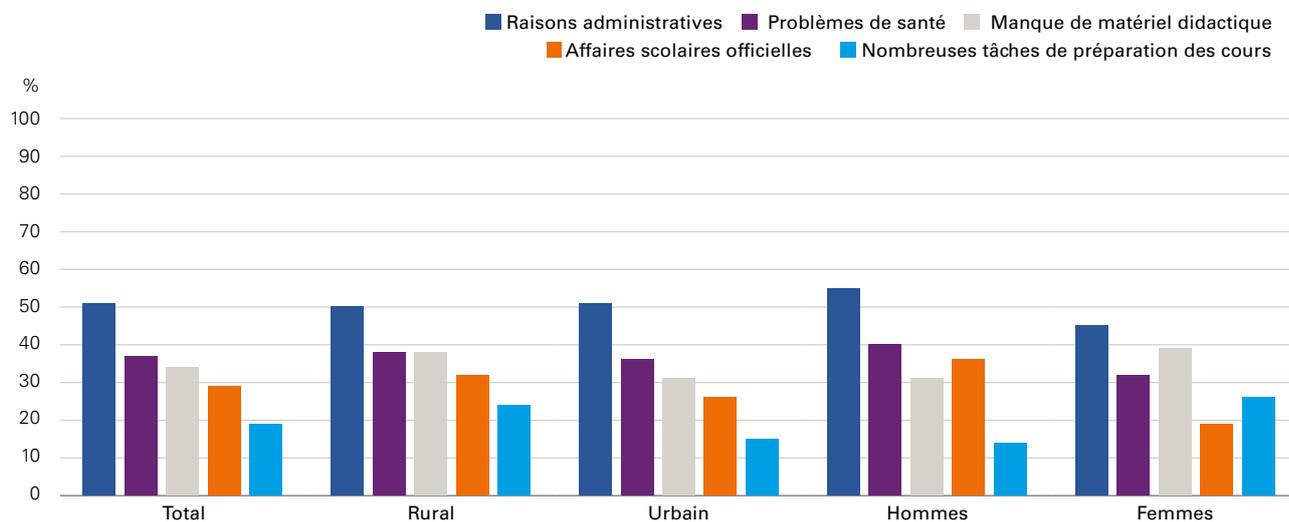
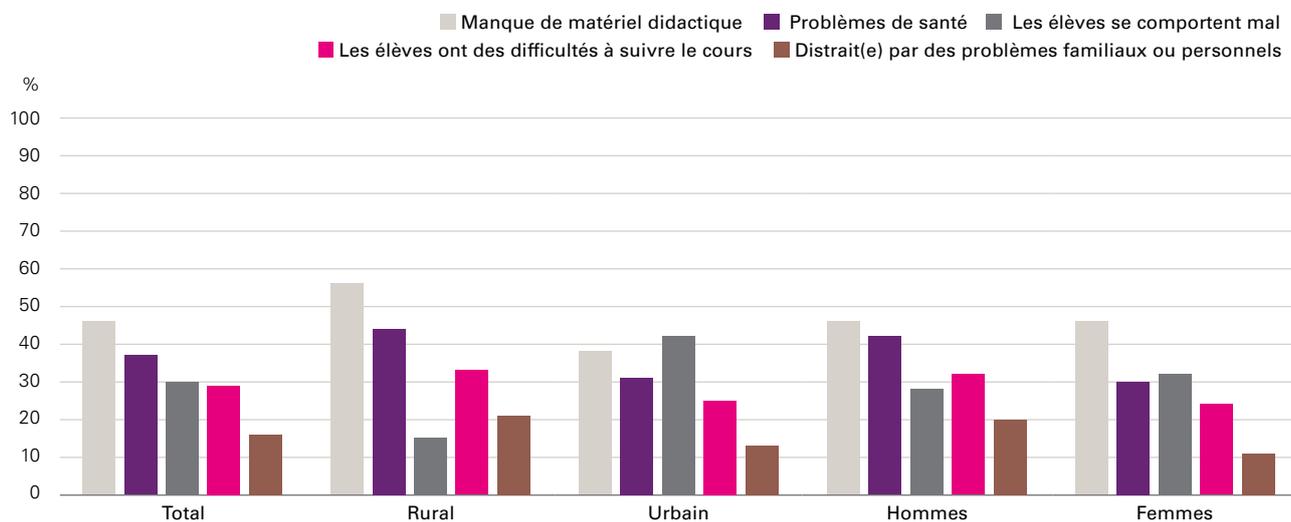


Figure 6 : Les cinq raisons principales de la réduction du temps d'enseignement



## 2.3. Facteurs au niveau national affectant l'assiduité des enseignants

### 2.3.1 Formation initiale et continue des enseignants

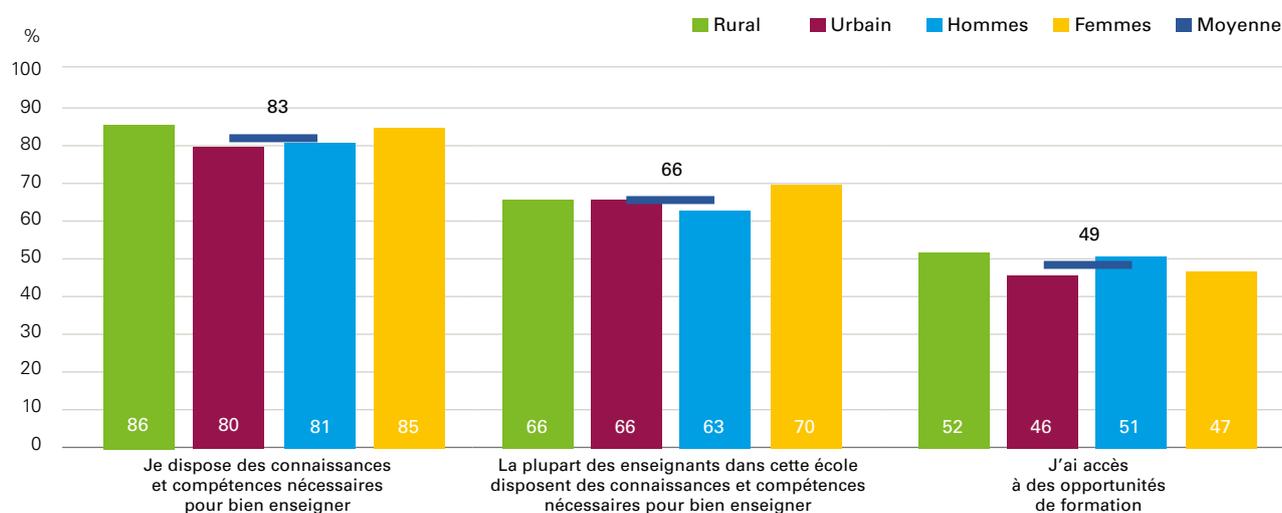
La majorité des enseignants interrogés se disent confiants de posséder les connaissances et les compétences nécessaires pour bien enseigner (83 pour cent), et près de 7 enseignants sur 10 jugent les connaissances de leurs collègues suffisantes (66 pour cent), sans variations statistiquement significatives en termes de genre de l'enseignant et de localité (voir la Figure 7). Il est intéressant de noter que les données de l'enquête suggèrent que les enseignants ayant un niveau de formation secondaire se sentent plus confiants quant à leurs connaissances que leurs collègues titulaires d'un diplôme universitaire ou professionnel (90 contre 74 pour cent)<sup>8</sup>. Cependant, **plusieurs répondants révèlent que le manque de formation a des répercussions négatives sur le temps d'enseignement**, car les enseignants ne savent pas comment gérer leur temps efficacement. Un nombre important d'enseignants travaillant dans des écoles rurales et publiques expliquent qu'il y a souvent un « temps mort » dans la classe, lorsque les élèves sont laissés à eux-mêmes lorsque les enseignants ont terminé ce qu'ils avaient préparé pour la leçon.

« Oui, je pense que le niveau ou la qualité de la formation influence bien l'enseignement, l'enseignant qui ne maîtrise pas son domaine, il aura peur d'être dans la classe. »

– Autorité régionale du secteur éducatif d'Assaba

Lors des entretiens, les enseignants soulignent la tendance des écoles privées à attirer des enseignants ayant un niveau de formation plus élevé, vraisemblablement du fait des salaires plus élevés qui sont proposés. Selon les personnes interrogées, une partie du problème réside dans le faible niveau académique des enseignants qui sont admis à l'École Normale des Instituteurs (ENI) et dans le manque de formation continue dû aux contraintes budgétaires dans le secteur public. Les données de l'enquête confirment le constat qu'une faible proportion d'enseignants a accès à des opportunités de formation : seul un enseignant sur deux déclare avoir accès à des opportunités de formation suffisantes, tant dans les zones urbaines que rurales (voir la Figure 7).

Figure 7 : Opinion des enseignants sur leurs compétences pédagogiques et leur accès à des opportunités de formation



8 Il convient de noter que 56 pour cent des enseignants de l'échantillon sont titulaires d'un diplôme secondaire, 38 pour cent d'un diplôme universitaire et 6 pour cent d'un diplôme professionnel.

**Le manque de formation linguistique des enseignants constitue indéniablement un défi pour le système éducatif**, notamment d'un point de vue organisationnel (voir l'Encadré 4). Le français a perdu son statut de langue officielle en 1991 mais il reste, avec l'arabe, l'une des deux langues d'enseignement. Malgré la réforme de 1999 qui a introduit des changements rendant le système éducatif bilingue, une grande majorité des enseignants et directeurs d'école reconnaissent que les enseignants continuent à avoir des problèmes de communication avec les élèves en raison d'un manque de formation en langue française. Les données qualitatives indiquent qu'il y a une pénurie de candidats bilingues, car la formation initiale dans les ENI est jugée insuffisante en matière de reconversion linguistique et les cours organisés pour former des enseignants bilingues n'ont pas atteint les résultats escomptés. En outre, certains directeurs d'école remarquent que la participation à des séminaires et des ateliers entraîne l'absence des enseignants de l'école lorsque la formation a lieu les jours ouvrables.

#### Encadré 4. La formation pédagogique et linguistique des enseignants et des enseignantes en Mauritanie

Après la réforme du secteur de l'éducation en 1999, le système éducatif est devenu bilingue (français et arabe). L'application de cette réforme a entraîné des défis importants en raison du manque de qualification des enseignants dans l'enseignement dans les deux langues officielles. En 2001, une enquête du MEN a révélé que seuls 4 pour cent des enseignants étaient bilingues, contre 75 pour cent d'enseignants arabophones et environ 20 pour cent de francophones. Sept ans après cette étude, le rapport d'état sur le système éducatif national mené en 2010 confirmait l'existence de 2 016 enseignants seulement capables de dispenser le programme de français pour le niveau fondamental B2.

Dans les réponses à l'enquête, 7 pour cent des enseignants indiquent que les affaires scolaires officielles (qui incluent les activités de formation) les amènent à s'absenter de l'école, 5 pour cent à être en retard ou à quitter l'école tôt et 29 pour cent à être absents de la classe. **Il est important de noter que le manque de possibilités de formation peut affecter les compétences pédagogiques des enseignants et contribuer à ce qu'ils réduisent le temps d'instruction pour ne faire que répéter le contenu du cours.** En fait, la difficulté des élèves à suivre le cours est citée par les enseignants comme l'une des principales raisons de réduction du temps d'instruction (29 pour cent) (voir la Figure 6), à côté du mauvais comportement des élèves (30 pour cent) qui peut également survenir du fait de leurs difficultés pédagogiques.

La pandémie de COVID-19 pourrait encore accroître les défis de formation des enseignants et soulève des inquiétudes quant à leur préparation à dispenser des cours à distance. Le gouvernement reconnaît, dans son plan de réponse du secteur de l'éducation à la COVID-19, le manque de personnel formé et qualifié à tous les niveaux du système éducatif pour soutenir et faciliter l'apprentissage à distance. De ce fait, le Ministère de l'Éducation a prévu de renforcer les compétences numériques des enseignants et de former un total de 1 400 enseignants pour dispenser des cours à distance et des apprentissages complémentaires, en matière de soutien psychosocial aux élèves et de gestion de crise. Le Ministère a également prévu de financer des sessions de formation initiale pour renforcer les capacités d'environ 600 enseignants et leur fournir les outils nécessaires à la gestion des salles de classe et des élèves en temps de crise (GPE, 2020).

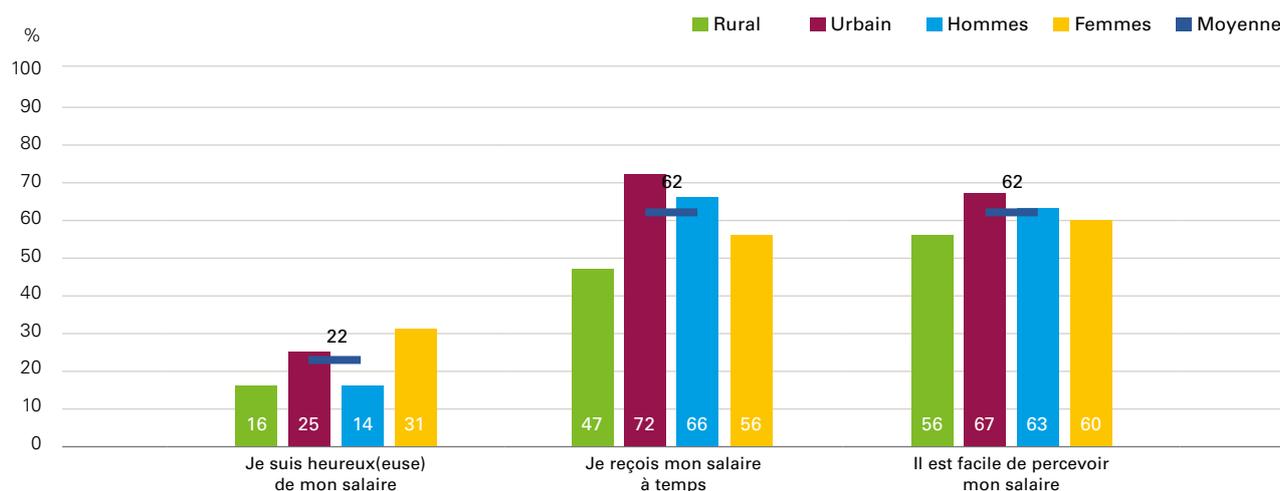
### 2.3.2 La rémunération et les indemnités

Malgré les récentes augmentations de tous les types d'indemnités<sup>9</sup>, de nombreux répondants estiment que leur salaire est insuffisant pour répondre à leurs besoins. Dans l'enquête, lorsque l'on demande aux enseignants s'ils pensent que leur salaire est suffisant pour couvrir les dépenses mensuelles de leur ménage, seuls 3 pour cent d'entre eux sont d'accord, quel que soit le type d'école ou l'emplacement géographique. **Seuls 22 pour cent des enseignants se disent satisfaits de leur salaire** (voir la Figure 8), sans différence majeure en termes de localisation et de type d'école. Cependant, les entretiens qualitatifs indiquent que la faiblesse des salaires est particulièrement ressentie par les enseignants des zones urbaines en raison du coût réel de la vie qui n'est pas reflété dans leur salaire. Les enseignants soulignent également qu'il existe une énorme disparité entre les salaires des enseignants des écoles publiques et privées. En outre, les données de

9 Telles que le regroupement, l'équipement, le bilinguisme.

l'enquête suggèrent que les enseignantes semblent être plus satisfaites de leur salaire que leurs collègues masculins (31 contre 14 pour cent). Ces différences de genre peuvent s'expliquer en partie par le fait que, dans les réponses à l'enquête, les hommes sont plus susceptibles de déclarer être le seul soutien financier de leur famille que les femmes (72 contre 57 pour cent).

Figure 8 : Opinion des enseignants sur leur rémunération



Dans certains cas, la faible rémunération amène certains enseignants à s'absenter pendant plusieurs jours, à la recherche d'un autre emploi, ou à quitter le métier d'enseignant. Selon les données du programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), 23 pour cent des enseignants mauritaniens exercent une autre activité lucrative (PASEC, 2006). Les autorités régionales, ainsi que les directeurs d'école et les leaders communautaires, indiquent également que les enseignants sont souvent impliqués dans des activités économiques alternatives, telles que l'agriculture, la gestion de petites entreprises et, surtout dans les grandes villes, l'enseignement dans les écoles privées, ce qui entraîne leur absence de l'école. Les données qualitatives de l'étude TTT montrent que les emplois secondaires empiètent sur le temps de préparation des cours et même sur le temps d'enseignement, comme l'explique un directeur d'Assaba : « *La préparation des leçons devrait se faire en dehors de l'école mais les enseignants ne trouvent pas le temps pour se préparer. Au lieu d'allouer du temps à la préparation, ce temps est pris par un autre travail, soit dans leurs champs, leur bétail ou leurs magasins, soit s'ils ont leur taxi ou un autre travail* ».

#### **Le retard dans la réception des salaires limite également l'assiduité et la ponctualité des enseignants.**

En outre, cela crée des difficultés pour faire face aux dépenses mensuelles de leur ménage, y compris la nourriture et le transport. Les données de l'enquête révèlent que certains enseignants reçoivent leur salaire de manière irrégulière ou tardive. Le non-paiement est en effet la deuxième raison la plus courante pour laquelle les enseignants sont absents de l'école, une cause évoquée par un tiers des participants à l'étude (31 pour cent) (voir la Figure 3). C'est également une raison courante du manque de ponctualité, mentionnée par 23 pour cent des enseignants (voir la Figure 4). Lorsqu'on leur demande s'ils reçoivent leur salaire à temps et facilement, seuls 6 enseignants interrogés sur 10 sont d'accord avec ces deux affirmations (voir la Figure 8). Certains enseignants décrivent également un sentiment de détresse en raison des retards de paiement et trouvent donc difficile de se concentrer sur l'enseignement lorsqu'ils sont en classe.

« Les enseignants ne sont pas motivés car leurs salaires ne sont pas suffisants, ils sont confrontés à des difficultés liées au logement et manquent de ressources qui favorisent l'apprentissage et l'éducation. Ces obstacles font que les enseignants ne sont pas dynamiques. »

– Directeur d'une école publique rurale à Assaba

Dans les réponses à l'enquête, la distraction par des problèmes familiaux ou personnels est citée parmi les raisons les plus courantes pour lesquelles les enseignants réduisent leur temps d'instruction (16 pour cent), surtout parmi les enseignants des zones rurales par rapport à ceux des zones urbaines (21 contre 13 pour cent). Les enseignants sont plus susceptibles de citer des problèmes familiaux que les enseignantes (20 contre 11 pour cent) (voir la Figure 6).

Il y a des craintes que les fermetures d'écoles et les conséquences économiques de la pandémie de COVID-19 n'exacerbent les problèmes salariaux et augmentent les taux d'attrition des enseignants, en particulier parmi les enseignants des écoles privées qui, contrairement à leurs pairs des écoles publiques, n'ont pas perçu leur salaire lorsque les écoles ont été fermées (RFI, 2020).

### 2.3.3 L'affectation des enseignants entre les wilayas et entre les écoles

Selon les différentes parties prenantes, les disparités entre wilayas ont été réduites avec l'expansion de la scolarisation dans le pays. **L'inégale répartition des enseignants représente néanmoins un défi majeur pour le système éducatif mauritanien.** Les entretiens montrent que Nouakchott reste la wilaya privilégiée alors que les wilayas des deux Hodh (Chargui et Gharbi) et de l'Assaba, et dans une moindre mesure du Gorgol et du Brakna, sont les plus pénalisées en termes de dotation d'enseignants. Il existe de fortes disparités d'une école à l'autre, avec l'existence d'écoles en sureffectif (surtout dans les zones urbaines) et d'écoles en déficit d'enseignants (surtout dans les zones rurales). Selon les entretiens, **les classes surpeuplées peuvent augmenter la charge de travail des enseignants et entraîner une réduction du temps d'enseignement.** De plus, en raison du manque des enseignants bilingues, il existe des disparités entre les enseignants arabophones et francophones. Le nombre d'enseignants francophones est limité, ce qui affecte négativement le temps d'enseignement, en particulière pour les matières enseignées en français.

Le gouvernement a récemment concentré ses efforts sur le rapprochement de certaines écoles afin de rationaliser la distribution du personnel enseignant par le biais du processus de « regroupement »<sup>10</sup>. Selon les entretiens, ce regroupement n'a pas atteint le résultat souhaité en raison d'une mauvaise communication du processus aux acteurs politiques locaux. Selon plusieurs répondants, les acteurs politiques au niveau communal estimerait que le regroupement a eu un impact sur leur équilibre électoral, entraînant des pertes politiques significatives pour certains candidats. Pour faire face à cette situation, le gouvernement a récemment mis en place le Système d'information de gestion de l'éducation, qui vise à améliorer l'affectation des enseignants. Au moment de la collecte des données, le système était encore en phase embryonnaire.

## 2.4 Facteurs au niveau de la wilaya affectant l'assiduité des enseignants

### 2.4.1 Niveau d'engagement des inspecteurs et des conseillers pédagogiques

**Les données de l'enquête TTT suggèrent que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques jouent un rôle clé dans la lutte contre l'absentéisme des enseignants.** Dans les différentes localités et types d'écoles, les personnes interrogées signalent qu'un contrôle régulier par les responsables régionaux et de district est utile pour dissuader l'absentéisme dans leurs écoles. Toutefois, la Figure 9 montre que seuls 55 pour cent des enseignants interrogés affirment que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques luttent contre l'absentéisme des enseignants, sans différence significative entre les types d'écoles et les localités. **Les visites d'école sont souvent citées dans les entretiens comme un facteur clé pour réduire l'absentéisme des enseignants.** En général, les écoles des zones rurales sont difficiles à atteindre par la route et font donc l'objet de moins de contrôles, comme le confirme une autorité régionale de Dakhla Nouadhibou qui souligne la forte prévalence de l'absentéisme dans les écoles situées dans les zones rurales.

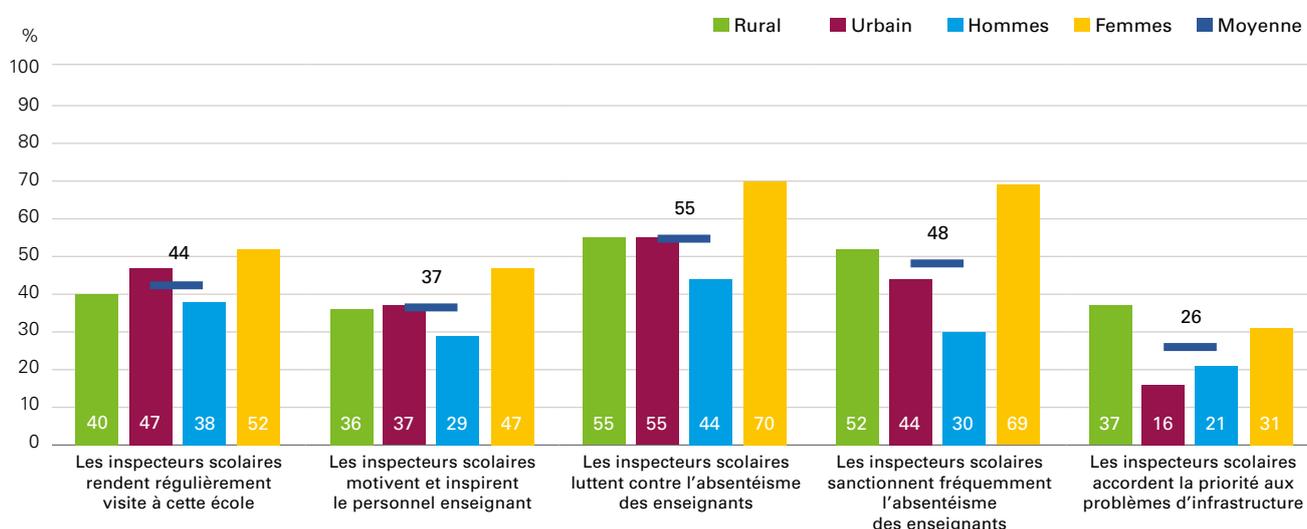
10 Selon les données statistiques du Ministère de l'Éducation nationale (MEN), seulement 35 pour cent des écoles primaires publiques et privées offrent un enseignement de la première à la sixième année, et le reste des écoles (65 pour cent), n'offre pas le cycle complet du cycle d'études primaires. Pour répondre à ces défis, l'encouragement des regroupements pour mieux rationaliser la distribution des enseignants et leur charge de travail a fait l'objet d'une attention spécifique dans le PNDSE II (République islamique de Mauritanie, 2011).

Lors des entretiens, **les différentes parties prenantes soulignent que les sanctions sont également très efficaces pour décourager l'absence de l'école et les retards.** Néanmoins, les enseignants craignent aussi la surveillance dont ils font objet. En effet, si un enseignant est en retard ou absent, il peut être sanctionné par une retenue de salaire, voire une suspension, car les directeurs régionaux de l'Éducation nationale remplissent leurs rôles respectifs de suivi et de sanction. D'après les entretiens, la méthode la plus efficace est la retenue sur salaire plutôt que la suspension.

« L'absentéisme est plus fréquent en milieu rural qu'en milieu urbain pour des raisons de manque de suivi, en raison du manque de moyens de transport pour se déplacer sur le terrain. »

– **Autorité régionale du secteur éducatif de Hodh el Gharb**

Figure 9 : Opinion des enseignants sur le rôle des inspecteurs scolaires et des conseillers pédagogiques



**Si les enseignants confirment le rôle positif des acteurs régionaux dans la lutte contre l'absentéisme, ils ont une opinion plus négative de la capacité de suivi des inspecteurs et des conseillers pédagogiques.**

Comme le montre la figure ci-dessus, seuls 44 pour cent des enseignants affirment que les inspecteurs scolaires rendent régulièrement visite à leur école. Par ailleurs, les données de l'enquête suggèrent que, même lorsque les visites ont lieu, elles ne sont pas efficaces pour sanctionner l'absentéisme et motiver les enseignants. En moyenne, 48 pour cent des enseignants affirment que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques sanctionnent fréquemment l'absentéisme des enseignants et seulement 37 pour cent estiment qu'ils motivent et inspirent les enseignants, sans différence significative entre les zones rurales et urbaines. Les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques ne semblent pas non plus prêter beaucoup d'attention aux problèmes d'infrastructure dans l'école. Seuls 26 pour cent des enseignants sont d'accord avec l'affirmation « Les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques accordent la priorité aux problèmes d'infrastructure ». Bien que les enseignants des zones rurales soient plus susceptibles d'être d'accord avec cette affirmation que leurs pairs des zones urbaines (37 contre 16 pour cent) (voir la Figure 9).

Il est intéressant de noter que les données de l'enquête indiquent qu'il existe des différences significatives entre les genres. Les enseignantes sont significativement plus enclines que les enseignants à affirmer que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques sanctionnent fréquemment (69 contre 30 pour cent) et luttent contre l'absentéisme des enseignants (70 contre 44 pour cent). En conséquence, les enseignantes sont également plus nombreuses à déclarer se sentir motivées et inspirées par les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques que les enseignants (47 contre 29 pour cent).

## 2.4.2 Les défis de la mise en œuvre du suivi et des sanctions

**Les entretiens montrent que les responsables de l'éducation se sentent limités dans l'exercice de leurs fonctions en raison du manque de ressources.**

Dans la plupart des cas, les inspecteurs et les conseillers pédagogiques ne peuvent pas atteindre toutes les écoles de leur juridiction ou effectuer plusieurs visites dans les écoles, par manque de véhicules ou de carburant. Les inspecteurs signalent également que le manque d'équipement, tel qu'un téléphone portable, les empêche de contacter régulièrement les directeurs d'école. Le manque de personnel semble également affecter la plupart des régions, en particulier celles situées dans les zones reculées du vaste territoire mauritanien. Dans beaucoup de ces zones, la rétention du personnel est particulièrement difficile, et bien que les fonctionnaires aient été affectés sur le papier, ils ne sont pas toujours opérationnels sur le terrain.

*« Chaque inspecteur doit couvrir 18 enseignants, mais ici il n'y a que deux inspecteurs donc on n'arrive pas à respecter ce ratio. On se retrouve avec 261 enseignants et deux inspecteurs. »*

**– Autorité régionale du secteur éducatif de Taguant**

Les entretiens révèlent que la décentralisation de l'éducation mauritanienne crée une série de problèmes de coordination et de communication qui entravent la mise en œuvre efficace des politiques. Bien que les fonctions de chaque niveau d'autorité soient décrites dans plusieurs documents officiels, les rôles et les mandats de chaque acteur sont parfois mal communiqués. Les inspecteurs scolaires sont ainsi inévitablement plus ou moins conscients de leurs devoirs et obligations, et leur pratique s'écarte fréquemment des attentes officielles.

Les inspecteurs disent se sentir dépassés et sous pression en ce qui concerne l'application des sanctions car, selon eux, les sanctions, même lorsqu'elles sont appliquées, se terminent souvent par une intervention ou une médiation. Cela a un impact négatif sur la motivation des acteurs régionaux qui confirment qu'ils préfèrent parfois ne pas déclencher de sanctions par crainte de conséquences négatives pour eux-mêmes. Les données quantitatives confirment que les sanctions ne sont pas toujours appliquées, puisque seul un enseignant sur deux déclare que les inspecteurs scolaires et les conseillers pédagogiques sanctionnent fréquemment l'absentéisme des enseignants (tel que mentionné dans la section 2.4.1).

## 2.5 Facteurs au niveau de la communauté affectant l'assiduité des enseignants

### 2.5.1 Les infrastructures communautaires

Les entretiens avec les différents acteurs de l'éducation suggèrent que **le mauvais état des infrastructures communautaires est un déterminant important de diverses formes d'absentéisme des enseignants en Mauritanie**. Les enseignants travaillant dans des écoles et des communautés rurales et éloignées, où les services de communication, de transport et de santé sont rares et où les réseaux routiers sont peu développés, sont plus susceptibles que les enseignants travaillant dans les villes de mentionner, lors des entretiens, le mauvais état des infrastructures communautaires comme un facteur réduisant leur assiduité et leur ponctualité à l'école.

*« Les mauvaises conditions de vie sont un facteur important de l'absentéisme dans ce pays. Nous avons remarqué que les enseignants qui sont absents résident dans des zones rurales très difficiles, très éloignées, très isolées et où les conditions sont très défavorables. »*

**– Autorité nationale du secteur éducatif**

Dans de nombreuses communautés du pays, les enseignants sont confrontés à des problèmes de transport qui les empêchent principalement de se rendre à l'école à l'heure. Les résultats de l'enquête le confirment, puisque **la distance à parcourir pour se rendre à l'école est l'une des principales raisons invoquées par les enseignants pour expliquer leur retard ou départ anticipé**, citée par 25 pour cent d'entre eux (voir la Figure 4). Les données de l'enquête suggèrent également que les mauvaises infrastructures communautaires peuvent être **un obstacle plus important pour les enseignants des zones rurales**, plus susceptibles de justifier leur manque de ponctualité du fait de la distance avec l'école que les enseignants des zones urbaines

(36 contre 15 pour cent) (voir la Figure 4). Lors des entretiens, différentes parties prenantes soulignent que pendant la saison des pluies, lorsque les inondations et les glissements de terrain interdisent complètement les déplacements, la capacité des enseignants à se rendre à l'école à l'heure est encore plus réduite. Dans les provinces de Brakna, Guidimaha et Hodh Ghar, certains enseignants déclarent avoir besoin de plus de 50 minutes pour se rendre à l'école dans des circonstances normales, un chiffre qui double presque pendant la saison des pluies. Le temps nécessaire pour se rendre à l'école est également influencé par la congestion et les longs embouteillages, surtout à Nouakchott. Dans les réponses à l'enquête, **le transport est cité parmi les principaux motifs de l'absence de l'école (25 pour cent) et du manque de ponctualité (35 pour cent) des enseignants.** La Figure 4 indique que **les enseignants des zones urbaines sont plus susceptibles que leurs homologues des zones rurales d'avoir des problèmes de transport qui affectent leur ponctualité** (44 contre 24 pour cent).

Il existe également **un manque évident de services financiers à proximité de la communauté, en particulier dans les zones rurales, qui entraîne des difficultés pour recevoir son salaire.** Cela conduit principalement les enseignants à s'absenter de l'école ou à partir plus tôt. Selon les données qualitatives, la question de la rémunération semble être plus accentuée en milieu rural qu'en milieu urbain en raison du manque de disponibilité des banques à proximité, mais aussi du manque de disponibilité de moyens de transport pour se rendre à la banque, qui se trouve parfois à plus de 100 km. De manière cohérente, dans les réponses à l'enquête, la perception du salaire est citée par 20 et 17 pour cent des enseignants interrogés, comme une raison de s'absenter de l'école et de manquer de ponctualité, respectivement. Un problème qui conduit principalement à un absentéisme scolaire plus élevé des enseignants des écoles rurales par rapport à leurs pairs des écoles urbaines (29 contre 13 pour cent).

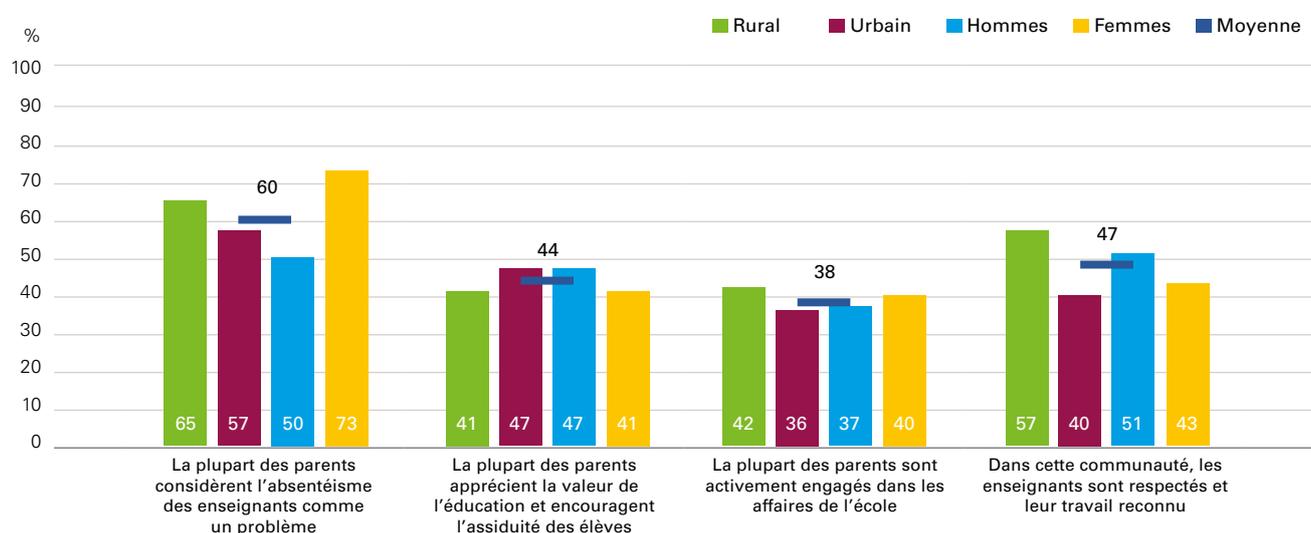
## 2.5.2 L'engagement des parents et des responsables communautaires

**L'engagement des parents et le respect de la communauté ont une influence positive sur la présence des enseignants à l'école et leur motivation.** Les parents et les responsables communautaires ont un rôle direct à jouer pour détecter et décourager l'absence des enseignants, ainsi que le manque de ponctualité. Ce rôle est particulièrement important dans les écoles publiques de l'échantillon. Il prend la forme de visites fréquentes dans les écoles et de signalement des enseignants fréquemment absents ou en retard. En ce qui concerne le retard ou le départ anticipé, il arrive que les parents demandent au directeur de justifier la sortie de leurs enfants plus tôt que prévu, et qu'ils soulèvent également la question du « temps de travail des enseignants » lors des réunions de parents d'élèves. Les données de l'enquête montrent que 6 enseignants sur 10 indiquent que la plupart des parents considèrent l'absence des enseignants comme un problème, sans différence significative entre les écoles rurales et urbaines. Toutefois, les enseignantes sont plus susceptibles d'être d'accord avec cette affirmation que leurs collègues masculins (73 contre 50 pour cent) (voir la Figure 10).

*« Les dirigeants communautaires viennent demander pourquoi tel ou tel enseignant n'est pas à son poste. Ils sont très vigilants et très exigeants en ce qui concerne l'absentéisme des enseignants. Ils signalent l'absence d'un enseignant au directeur et ils viennent même protester pour savoir pourquoi l'enseignant n'est pas à son poste. »*

**– Autorité régionale du secteur éducatif d'Adrar**

Figure 10 : Opinion des enseignants sur l'engagement des parents et le respect de la communauté



Les données de l'enquête suggèrent également **le faible niveau d'implication des parents est dans les écoles participantes**. En effet, moins de la moitié des enseignants interrogés affirment que les parents accordent de l'importance à l'éducation de leurs enfants (44 pour cent) et qu'ils participent activement aux affaires de l'école (38 pour cent), indépendamment de la localité ou du type d'école. L'engagement limité des parents peut aider à expliquer la difficulté des enseignants à gérer davantage le mauvais comportement des élèves, qui figure parmi les principales raisons des enseignants de réduire le temps d'instruction (30 pour cent), en particulier en milieu urbain par rapport au milieu rural (42 contre 15 pour cent) (voir la Figure 6).

« Je pense que les parents ont un grand rôle à jouer dans la présence des enseignants, car ils sont les premiers bénéficiaires du service des enseignants. Ils sont le partenaire le plus important et le plus proche du directeur. Si l'enseignant est bien reçu et bien accueilli par les parents, il enseignera et jouera son rôle. Si les parents et la communauté sont désintéressés, l'enseignant sera également désintéressé et absent car ils le sont aussi. L'élève est la fabrication du parent et de l'enseignant. »

– Responsable communautaire d'une école rurale à Hodh el Gharb

**Le respect et la reconnaissance des enseignants par la communauté sont un facteur important qui affecte leur motivation et leur engagement.** Les réponses à l'enquête indiquent que seuls 47 pour cent des enseignants se sentent respectés et reconnus dans leur communauté (voir la Figure 10). Ce taux est significativement plus élevé en milieu rural qu'en milieu urbain (57 contre 40 pour cent), et également plus élevé chez les enseignants que chez les enseignantes (51 contre 40 pour cent).

La pandémie de COVID-19 a attiré beaucoup d'attention sur l'importance de l'implication des parents et son impact sur l'élargissement des inégalités existantes dans les niveaux d'apprentissage au sein du système éducatif. Alors que les parents plus instruits en Mauritanie et dans le monde ont pu guider leurs enfants pendant les fermetures d'écoles, on ne peut pas en dire autant de ceux qui ne bénéficient pas d'une éducation formelle. Le plan de réponse du gouvernement à la pandémie reconnaît l'importance et la responsabilité de la communauté et des parents dans la motivation des enfants et le soutien de leur apprentissage, surtout dans le contexte actuel. Le plan comprend plusieurs campagnes de sensibilisation des parents à l'éducation de leurs enfants et au respect des mesures sanitaires, afin de maximiser leur implication dans le programme de réponse pendant les fermetures d'écoles et après la réouverture des écoles (GPE, 2020).

## 2.6 Facteurs au niveau de l'école affectant l'assiduité des enseignants

### 2.6.1 Le leadership du directeur d'école et sa capacité de surveillance

**La capacité de direction et de suivi du directeur d'école a un impact direct sur l'assiduité et la ponctualité des enseignants.** Dans la plupart des écoles sélectionnées, il existe un système de suivi permettant d'identifier les absences et les retards des enseignants, souvent sous la forme d'un registre de présence à signer. De cette façon, le directeur peut facilement voir qui n'est pas présent à l'école un jour donné ou si un enseignant est en retard à l'école ou part plus tôt que prévu. Si un enseignant est absent de l'école ou en retard, le directeur peut mettre en œuvre diverses actions telles que : parler à l'enseignant qui ne respecte pas les horaires, prodiguer des conseils ou un avertissement verbal ou demander une justification écrite. Les résultats de l'enquête confirment le rôle central du directeur de l'école pour assurer la présence des enseignants dans l'établissement scolaire. Parmi tous les enseignants ayant participé à l'étude, il existe une perception très positive de la capacité du directeur d'école à superviser et à motiver les enseignants, plus de 9 enseignants sur 10 indiquant que le directeur gère bien l'école et les enseignants (98 pour cent) (*voir la Figure 11*), sans différence majeure entre les enseignants travaillant dans des écoles publiques ou privées, en milieu rural ou urbain.

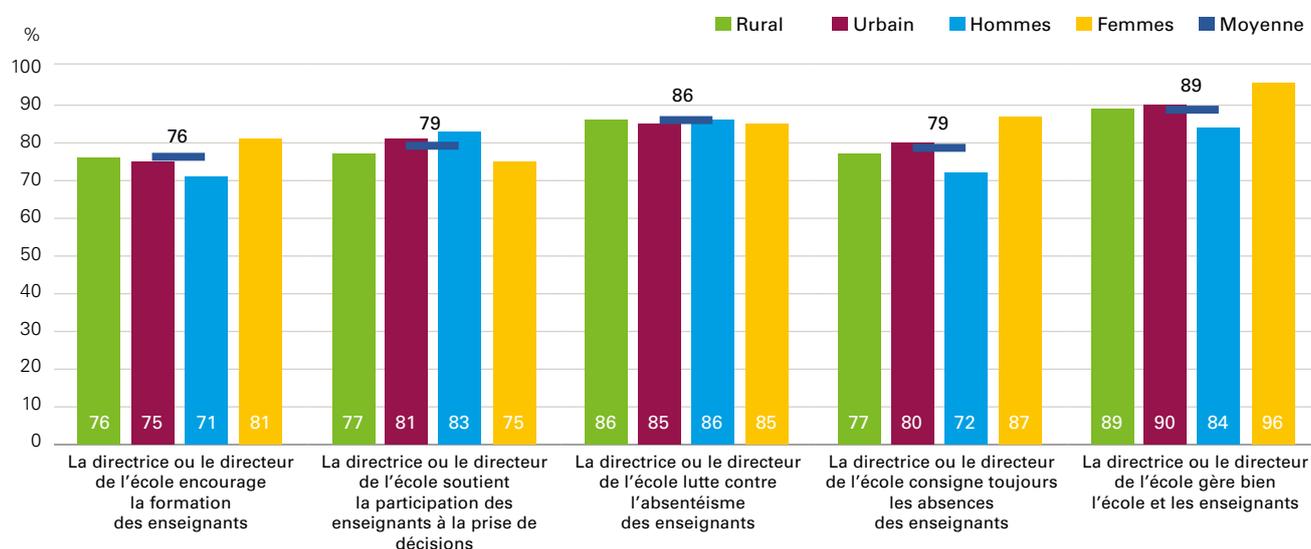
« Ici, le directeur est notre conseiller. Il va dans les salles de classe, il s'informe des difficultés des élèves et des enseignants. Il rencontre également les enseignants pour discuter de la manière de résoudre ces difficultés. »

– Membre du personnel enseignant d'une école publique urbaine à Adrar

De plus, la majorité des enseignants interrogés estime que le directeur soutient leur participation à la prise de décisions (79 pour cent) et encourage la formation du personnel enseignant (76 pour cent). **Les directeurs d'école jouent également un rôle clé pour décourager les absences en classe et augmenter le temps d'enseignement.** Globalement, 86 pour cent des enseignants considèrent que le directeur lutte contre l'absentéisme des enseignants et 79 pour cent que les absences sont toujours enregistrées. **Lors des entretiens, différentes parties prenantes mentionnent que la présence en classe et le temps consacré à l'enseignement sont également contrôlés par le biais d'un registre de classe.**

Toutefois, l'un des obstacles les plus mentionnés concerne l'existence de liens d'amitié personnels entre les enseignants et le directeur ou les autorités supérieures, qui les conduit à ne pas sanctionner certaines absences. Certains directeurs justifient cela par la peur ou la volonté de ne pas créer un mauvais climat dans l'école. De même, certains enseignants soulignent l'incapacité des directeurs à résoudre les conflits, notamment avec les membres de leur famille lorsque le directeur est originaire de la même région que celle dans laquelle il travaille. Certains mentionnent qu'un autre obstacle concerne l'absence du directeur de l'école. Les résultats de l'enquête ne soutiennent cependant pas cette hypothèse, puisque 91 pour cent des enseignants déclarent que la directrice ou le directeur est toujours présent à l'école, sans différence significative entre les types d'école ou les emplacements géographiques.

Figure 11 : Opinion des enseignants sur le rôle du directeur ou de la directrice de l'école



## 2.6.2 Infrastructures scolaires et matériel pédagogique

Les données des entretiens et les observations d'école montrent que **la mauvaise qualité des infrastructures scolaires et le manque de matériel d'enseignement et d'apprentissage constituent un défi pour les écoles mauritaniennes**. Premièrement, dans de nombreuses écoles, principalement les écoles publiques, le manque d'infrastructure physique entraîne l'absence des enseignants.

Lors des entretiens, les enseignants indiquent qu'en raison du manque d'eau potable dans l'école et du manque de toilettes, les enseignants sont obligés d'aller se soulager chez des familles qui habitent à proximité, ce qui entraîne leur absence. De plus, les salles de classe ne sont souvent pas résistantes aux mauvaises conditions météorologiques telles que les intempéries et la chaleur excessive. Cela pousse les enseignants à arrêter d'enseigner jusqu'à ce que le mauvais temps passe ou à arrêter complètement la leçon pour la journée, réduisant ainsi le temps d'enseignement.

Dans l'enquête, 9 pour cent des enseignants signalent le mauvais temps comme raison de la réduction du temps d'enseignement, les enseignants des zones rurales le citant dans des pourcentages plus élevés que ceux des zones urbaines (12 contre 6 pour cent).

Deuxièmement, **le manque de salles de classe est un défi commun**, en particulier dans les écoles publiques où la surpopulation est due au manque d'enseignants et de salles de classe. Selon les données de l'enquête, le ratio moyen élèves-enseignants est de 53 : 1 et dans certains cas, ce ratio peut atteindre plus de 100 : 1. Selon les personnes interrogées, les salles de classe surchargées entraînent principalement une réduction du temps d'enseignement, car il devient difficile de gérer un si grand nombre d'élèves. Ce qui est cohérent avec les réponses à l'enquête, où le mauvais comportement des élèves est cité comme l'une des raisons les plus courantes de la réduction du temps d'enseignement (voir la Figure 6).

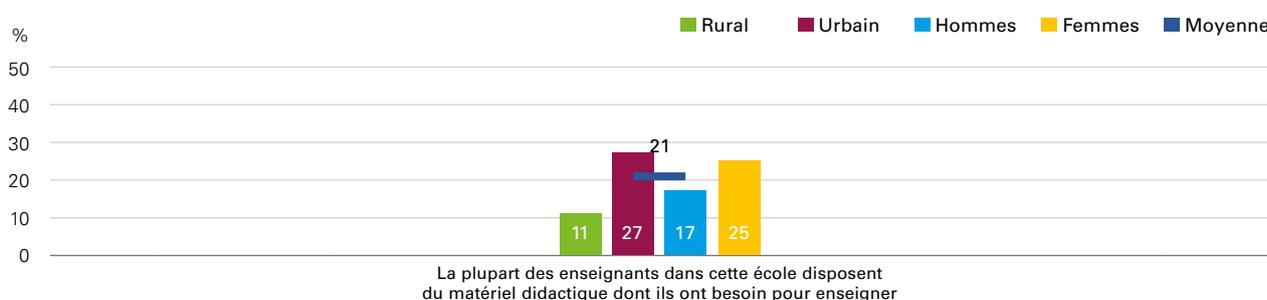
En plus de la surpopulation, il y a une pénurie de matériel d'enseignement et d'apprentissage. La Figure 12 montre que **seuls 2 enseignants interrogés sur 10 pensent que la plupart des enseignants dans leur école disposent du matériel didactique dont ils ont besoin pour enseigner**, les enseignants des écoles publiques affichant des pourcentages nettement plus faibles que ceux des écoles privées (15 contre

« L'école est un lieu défavorable pour les enseignants. Quand l'enseignant rentre à l'école, il n'y a pas de latrines, il n'y a pas de portes, il n'y a pas de fenêtres. Parfois si on doit aller aux toilettes, on va chez des familles à côté. Toutes les écoles à l'heure actuelle ne sont pas clôturées, ce qui pose un problème de sécurité. »

– Membre du personnel enseignant d'une école à Nouakchott Sud

67 pour cent). Les enseignants des zones rurales sont également moins susceptibles d'être d'accord avec cette affirmation que leurs homologues des écoles urbaines (11 contre 24 pour cent). En fait, le manque de matériel didactique est le troisième problème le plus pressant menant à l'absence des enseignants en classe (34 pour cent) et la principale motivation de la réduction du temps d'enseignement (46 pour cent) (voir les Figures 5 et 6). Alors qu'un enseignant sur deux dans les écoles publiques cite le manque de matériel pédagogique comme raison de son absence de la classe et de la réduction du temps d'enseignement, pas un seul enseignant dans les écoles privées ne mentionne ce problème pour justifier ces deux formes d'absence. Les enseignants des zones rurales sont également plus susceptibles de mentionner le manque de matériel pédagogique comme raison de la réduction du temps d'instruction que leurs collègues des zones urbaines (56 contre 38 pour cent). Les groupes de discussion avec les élèves confirment souvent un manque de matériel didactique suffisant, tels que de livres scolaires ou cahiers.

Figure 12 : Opinion des enseignants sur la disponibilité du matériel didactique



### 2.6.3 L'absentéisme, la santé et le niveau académique des élèves

**Les entretiens suggèrent que l'absentéisme des élèves, les problèmes de santé et le faible niveau académique des élèves sont des facteurs clés limitant le temps d'instruction en classe.** Dans l'enquête, seuls 2 pour cent des enseignants indiquent que le nombre insuffisant d'élèves est à l'origine de la réduction du temps d'enseignement. Dans les entretiens, plusieurs participants à l'enquête affirment qu'un enseignant peut décider de réduire le temps d'instruction lorsqu'il y a peu d'élèves présents, sachant qu'il devra de toute façon répéter la leçon lorsque davantage d'élèves seront présents.

Un autre aspect qui réduit le temps d'enseignement est la faim et la santé des élèves. Les problèmes de santé sont la deuxième raison la plus fréquemment évoquée par les enseignants pour la réduction du temps d'enseignement, mentionnée par 37 pour cent d'entre eux (voir la Figure 6). Dans certains cas, l'enseignant

« Même si l'élève n'a pas appris à déchiffrer et à séparer les syllabes en première année, il passe en deuxième année. Mais un élève qui ne sait pas lire en première année, s'il passe en deuxième année et après en troisième, il ne sera pas capable de lire couramment. »

– Membre du personnel enseignant d'une école à Trarza

doit interrompre la classe pour aider les élèves qui s'évanouissent de faim ou qui sont malades. Dans d'autres cas, la faim limite la capacité des enfants à comprendre et à se concentrer et l'enseignant doit, par conséquent, répéter plusieurs fois certaines parties de la leçon. Le faible niveau académique des élèves est également cité comme un défi au déroulement normal du cours et fait partie des principales causes de la réduction du temps consacré à l'enseignement (voir la Figure 6). Avec la politique de transition automatique, il n'existe pas de redoublement pour les élèves jusqu'à la quatrième année. Cela signifie que les lacunes d'apprentissage seront reportées, affectant la capacité des élèves à comprendre les leçons plus avancées.

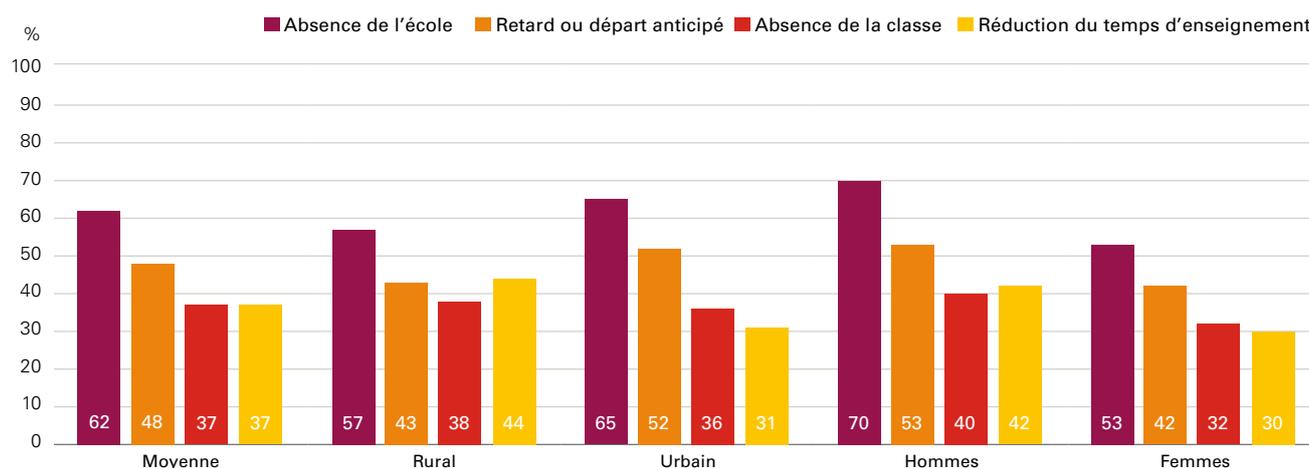
## 2.7 Facteurs au niveau des enseignants affectant leur assiduité

### 2.7.1 La santé

Les problèmes de santé sont la raison la plus fréquemment mentionnée par les enseignants pour justifier l'absence de l'école (62 pour cent) et de la classe (37 pour cent), le manque de ponctualité (48 pour cent) et la deuxième raison la plus fréquente relative à la réduction du temps d'instruction (37 pour cent) (voir les Figures 3-6). Il n'y a pas de différences significatives en termes de genre de l'enseignant et de localité (voir la Figure 13).

Selon les données des entretiens, les problèmes de santé tels que la bronchite, la grippe et l'asthme sont courants, surtout dans les milieux ruraux. Cela peut s'expliquer par le manque de centres de santé dans les communautés rurales et par le fait que les enseignants sont également plus susceptibles de tomber malades lorsqu'ils sont envoyés dans un environnement doté d'infrastructures et de conditions sanitaires différentes de celles auxquelles ils sont habitués.

Figure 13 : Pourcentage des enseignants qui indiquent la santé comme cause principale de l'absentéisme



### 2.7.2 Les raisons familiales et les obligations sociales

**Les obligations familiales sont une cause importante d'absence de l'école** (25 pour cent) **et de manque de ponctualité** (26 pour cent), en particulier chez les enseignants des zones rurales (voir les Figures 3 et 4). Lors des entretiens, les enseignants expliquent que le fait de s'occuper des enfants, des parents ou d'autres membres malades, entraîne dans la plupart des cas une absence de l'école et, moins fréquemment, une arrivée tardive ou un départ anticipé. Les problèmes courants qui entravent l'assiduité et la ponctualité des enseignants dans les zones rurales sont le manque de moyens de transport et de soins de santé à proximité, ce qui les contraint à se rendre dans des centres de santé en dehors de

« Les femmes ont beaucoup de charges dans notre société, elles sont donc plus exposées à l'absentéisme que les hommes. Elles sont les premières en ligne lorsqu'il s'agit d'enfants, lorsqu'ils sont malades, lorsqu'ils se réveillent le matin, lorsqu'ils doivent préparer le petit-déjeuner et leurs vêtements pour aller à l'école. Elles ont beaucoup de choses à faire dans le ménage et beaucoup de préoccupations, qui les rendent plus susceptibles d'être absentes ou en retard, mais malgré tout, il n'y a pas ici un retard ou une absence très claire qui les différencie des hommes. »

– Autorité régionale du secteur éducatif de Nouakchott Nord

la ville pour se faire soigner. De nombreuses personnes interrogées expliquent également que les absences de l'école se produisent souvent avant ou après les vacances scolaires, lorsque les enseignants vont rendre visite à leur famille qui habite loin de l'école.

Les entretiens révèlent qu'il existe une idée répandue chez certains directeurs et autorités régionales selon laquelle les enseignantes sont plus susceptibles d'être absentes et non ponctuelles que les hommes, en raison des responsabilités familiales et de motifs tels que le congé de maternité et le repos d'allaitement. Cependant, plusieurs personnes interrogées déclarent que cela ne se confirme pas dans leur expérience. De plus, les données quantitatives ne montrent pas de différences statistiquement significatives entre les enseignants et les enseignantes en termes de fréquence d'absentéisme autodéclarées et de probabilité d'évoquer les responsabilités familiales comme raison pour les différentes formes d'absence.

### 2.7.3 L'éthique professionnelle

**Les entretiens montrent une forte motivation intrinsèque des enseignants en Mauritanie.** Presque tous les enseignants indiquent qu'ils aiment enseigner et considèrent l'enseignement comme une profession noble qui permet de faire progresser la société. Dans les réponses à l'enquête, 74 pour cent des enseignants indiquent qu'ils sont satisfaits de leur travail d'enseignant. Pour plusieurs enseignants, la religion joue également

*« Cela [être en classe et dispenser leur cours] dépend de l'enseignant et des raisons qui l'ont conduit à enseigner, est-ce par amour du métier ou simplement pour des raisons pécuniaires. Si c'est par amour du métier, il n'est pas possible moralement de venir en classe et ne pas accomplir sa mission. C'est être inconscient. »*

**Directeur d'une école publique rurale dans la région d'Adrar.**

un rôle très important dans la passion pour la profession d'enseignant, et ils expriment leur vocation à enseigner le Coran et à réaliser le message de Dieu à travers leur travail. Cependant, selon divers répondants, dont des acteurs régionaux et des directeurs d'école, malgré la motivation des enseignants, certains manquent de comportement professionnel et d'éthique du travail, ce qui entraîne des absences à l'école et en classe. Ils expliquent que dans certains cas, les enseignants ne viennent pas à l'école et ne fournissent pas de justifications valables, ou bien ils décident de réduire leur temps d'enseignement pour se consacrer à des conversations sur leur téléphone portable ou avec d'autres enseignants de l'école.

## Chapitre 3 : Quelles sont les recommandations potentielles pour l'élaboration des politiques ?

Dans ce chapitre, les résultats de l'étude Time to Teach, tels que les suggestions des enseignants et d'autres parties prenantes du secteur éducatif sur la manière de réduire l'absentéisme des enseignants, sont combinés aux politiques de gestion des enseignants et aux plans stratégiques d'éducation existants, afin d'élaborer des recommandations potentielles pour améliorer l'assiduité des enseignants. L'objectif est de s'appuyer sur les progrès remarquables que le gouvernement mauritanien a déjà accomplis pour décourager davantage l'absentéisme des enseignants dans le pays. Dans cette perspective, six aspects ont été identifiés comme cruciaux.

### Rendre plus équitable la répartition des enseignants entre les écoles

La politique de déploiement des enseignants ne répond pas actuellement aux besoins de toutes les écoles, en particulier dans les zones rurales où il y a une grande pénurie d'enseignants. De plus, l'impossibilité de déployer les enseignants plus près de leur famille en réduisant la distance entre le domicile des enseignants et les écoles a un impact évident sur la motivation et l'assiduité des enseignants.

- **Rendre plus équitable la répartition des enseignants entre les wilayas et entre les zones urbaines et rurales** devrait être une priorité. Cela pourrait être atteint en mettant en œuvre un système d'information et de gestion de l'éducation pour la répartition des enseignants, en veillant à ce que ceux qui sont prêts à servir dans les zones rurales soient favorisés lors du recrutement. Une plus grande priorité devrait être accordée au placement d'enseignants dans les écoles où le ratio élèves-enseignants est élevé.
- **Développer des stratégies d'incitation pour rendre les affectations dans les zones rurales et difficiles plus attrayantes** pourrait être une solution pour attirer davantage d'enseignants dans ces zones. L'expérience positive d'autres pays de la région, tels que la Gambie qui a introduit des incitations sous forme de prime de salaire pour les enseignants des zones rurales et éloignées, pourrait être un exemple à suivre. Des recherches antérieures suggèrent que cette prime salariale a augmenté de 10 points de pourcentage la part des enseignants qualifiés dans les zones éloignées de la Gambie, réduisant ainsi les ratios élèves-enseignants (Pugatch et Schroeder, 2014).

### Garantir une meilleure formation initiale et continue

Le calendrier actuel de la formation continue semble entrer en conflit avec les périodes d'enseignement dans de nombreux cas, ce qui entraîne l'absence des enseignants à l'école. Diverses parties prenantes soulignent également l'absence d'une stratégie nationale à long terme pour l'offre de formation continue. Elles suggèrent également que la formation initiale et continue est insuffisante, car un nombre important d'enseignants n'a pas les connaissances adéquates pour fournir un enseignement de qualité. Le manque de formation linguistique constitue indéniablement un défi pour le système éducatif.

- **Veiller à ce que la formation des enseignants ait lieu les jours non ouvrables ou après les heures de cours**, afin de réduire l'absentéisme des enseignants dû à la formation. S'assurer qu'il y a toujours d'autres enseignants qui peuvent remplacer ceux en formation (pendant les heures de travail) est également une alternative qui garantit l'accès à la formation et l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée des enseignants.
- **Introduire des programmes de formation à distance (asynchrone, avec des sessions préenregistrées) pour les enseignants**. Cela permettrait de capitaliser sur les efforts déployés pour l'apprentissage à distance lors des récentes fermetures des écoles dues à la COVID-19 et donnerait l'occasion aux enseignants d'accéder à la formation sans affecter leur emploi du temps et leur assiduité. Les recherches existantes dans la région montrent que fournir un soutien en matière de contenu aux enseignants peut réduire la charge de travail et améliorer les résultats d'apprentissage (Piper *et al.*, 2018). Cependant, l'utilisation de la technologie dans l'éducation ne peut être efficace que si l'infrastructure est en place pour la soutenir (Evans et Mendez Acosta, 2021 ; Evans, 2021).

- **Développer et mettre en œuvre une stratégie nationale de formation continue** en capitalisant sur l'expérience de la première phase du PNDSE. Une formation continue structurée et systématique pour les enseignants les aiderait à acquérir les connaissances du contenu et les compétences pédagogiques nécessaires pour utiliser efficacement le temps d'enseignement.
- **Élaborer un code de conduite pour les enseignants et veiller à ce que la formation continue se concentre également sur l'éthique du travail et le comportement professionnel.** Des remises à niveau sur l'éthique professionnelle peuvent également être dispensées à tous les enseignants en service. Cela pourrait contribuer à résoudre les problèmes d'éthique professionnelle soulevés lors des entretiens.

### Supprimer les obstacles à la perception du salaire

Dans de nombreux cas, les retards de paiement et les difficultés à percevoir son salaire, surtout en milieu rural, conduisent les enseignants à s'absenter ou à prendre des emplois alternatifs pour pouvoir subvenir à leurs besoins. Les enseignants travaillant dans les zones rurales sont également particulièrement touchés par une allocation d'éloignement, qui n'est pas proportionnelle aux défis auxquels ils sont confrontés.

- **Assurer le paiement des salaires en temps voulu et supprimer les obstacles à leur perception.** Cela pourrait être fait en augmentant le nombre de points de paiement, notamment dans les zones reculées où les enseignants doivent souvent voyager pendant des jours pour percevoir leur salaire. La mise en place d'un système de rotation ou des « journées de paie » au niveau des écoles, pour garantir que les écoles ne ferment pas en raison de la collecte des salaires, est une autre option. Des alternatives telles que les services bancaires mobiles peuvent également être envisagées et promues plus activement. L'expérience du Kenya et de la République de Tanzanie avec les services financiers mobiles pourrait offrir des exemples intéressants.
- **Mener une enquête sur les salaires et les indemnités, notamment sur l'indemnité d'éloignement,** pourrait être utile pour évaluer la situation financière de tous les enseignants du pays et mieux comprendre les besoins réels des enseignants vivant dans les zones rurales. Cela sera utile au gouvernement pour ajuster le niveau de salaires et des indemnités, si nécessaire.

### Renforcer la capacité de suivi des inspecteurs et des conseillers pédagogiques

Les résultats de l'étude suggèrent que les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont confrontés à divers défis qui les empêchent de remplir leur mission. Il s'agit notamment de contraintes financières qui les empêchent de visiter et d'inspecter les écoles plus régulièrement et d'un manque de clarté quant à leur rôle et aux règlements, notamment relatifs aux sanctions des enseignants.

- **Élaborer et mettre en œuvre un programme de formation continue pour les inspecteurs et les conseillers pédagogiques,** axé sur le suivi, la communication et l'amélioration de l'assiduité des enseignants. Cela devrait comprendre la mise à disposition de directives détaillées sur le rôle de contrôle et de sanction des acteurs régionaux.
- **Augmenter la fréquence des inspections des écoles,** en particulier dans les zones rurales et éloignées. Ceci pourrait être réalisé en développant (en partenariat avec les bureaux d'éducation infranationaux) un système informatique permettant de déterminer quels bureaux ont besoin de personnel supplémentaire et de plus de fonds pour le transport, en vue de réaliser des inspections plus fréquentes. Un tel système devrait prendre en compte non seulement le nombre d'écoles/enseignants desservis et la distance à parcourir pour s'y rendre, mais aussi d'autres spécificités contextuelles, comme les conditions climatiques et la couverture téléphonique.
- **Améliorer la cohérence du système et veiller à ce que tous les acteurs engagés dans le suivi des enseignants connaissent leurs rôles et leurs responsabilités** fondamentales et comprennent comment ceux-ci sont partagés entre les différents niveaux d'autorité. Cela pourrait être réalisé en développant des manuels contenant des informations détaillées et des exemples sur le rôle de chaque acteur (p. ex. inspecteurs scolaires, conseillers pédagogiques, directeurs d'école, conseils de gestion d'école, associations des parents d'élèves, parents) dans le suivi, le signalement et la sanction des absences des enseignants. Toutefois, pour être efficaces, les manuels doivent être accessibles et leur contenu facile à apprendre, et ils doivent inclure des listes de contrôle de référence.

## Soutenir les directeurs d'école, les parents et les communautés, dans leur rôle de suivi

Il est évident que les directeurs d'école, les parents et les communautés locales jouent un rôle essentiel pour décourager les différents types d'absentéisme des enseignants. Cependant, la faiblesse des systèmes de surveillance et de rapport, ainsi que l'engagement limité des parents dans les affaires scolaires, n'encouragent pas la responsabilisation des enseignants.

- **Renforcer la capacité de suivi et de leadership des directeurs d'école.** Il est essentiel de veiller à ce que tous les directeurs d'école aient accès à des cours et des outils de formation sur le leadership scolaire et la gestion des enseignants. Il faut intégrer le suivi de toutes les formes d'absence dans ces programmes de formation. Il est tout aussi important de surveiller la mise en œuvre des directives concernant l'octroi des autorisations d'absence aux enseignants.
- **Accroître la participation des parents aux affaires scolaires, en particulier dans les zones rurales.** Des programmes de sensibilisation visant à encourager les parents à s'impliquer davantage dans l'éducation de leurs enfants et à augmenter leur représentation au sein des conseils de gestion des écoles devraient être envisagés. Des recherches antérieures ont montré qu'une implication accrue des parents peut avoir des effets positifs sur la motivation des enseignants et donc sur leur assiduité et leur temps de travail, à condition que les règles institutionnelles sur leurs rôles et responsabilités soient claires (Barrera-Osorio *et al.*, 2020).

## Renforcer la collaboration intersectorielle pour s'attaquer aux facteurs extérieurs au système éducatif qui affectent la fréquentation des enseignants

Les résultats de l'étude révèlent que les problèmes de santé, tant pour les élèves que pour les enseignants, sont une cause majeure des diverses formes d'absentéisme. L'étude montre également que les problèmes d'infrastructures communautaires, tels que le manque de services de santé, de transports publics et les routes en mauvais état, ont un impact direct sur la présence et la ponctualité des enseignants. Renforcer la collaboration intersectorielle et travailler en partenariat stratégique avec les ministères de tutelle est crucial pour surmonter les défis externes au système éducatif.

- **Capitaliser sur la collaboration entre les Ministères de l'Éducation et de la Santé pendant la pandémie** pour répondre aux problèmes de santé des enseignants et des élèves, en particulier dans les zones rurales. Le déploiement d'agents de santé dans les écoles en milieu rural qui ne disposent pas de centres de santé à proximité pourrait être une option pour limiter l'absentéisme des enseignants dû aux déplacements vers les établissements de santé.
- **Collaborer étroitement avec le Ministère de l'Équipement et des Transports, le Ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation** pour répondre aux problèmes d'infrastructure et de transport des enseignants. À court terme, des stratégies telles que l'augmentation de la disponibilité des transports publics les jours précédant l'ouverture des écoles pourraient réduire l'absentéisme des enseignants qui rendent visite à leur famille pendant les vacances scolaires.

## Références

- Alcázar, L., Rogers, F. H., Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M. et Muralidharan, K., Why are Teachers Absent? Probing Service Delivery in Peruvian Primary Schools. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 2006, 117–136.
- Barrera-Osorio, F., Gertler, P., Nakajima, N. et Patrinos, H. A., *Promoting Parental Involvement in Schools: Evidence from Two Randomized Experiments*. Non paru, 2020.
- Bennell, P. et Akyeampong, K., *Teacher motivation in sub-Saharan Africa and South Asia*. (No. 71). London: DfID, 2007.
- Bold, T., Filmer, D., Martin, G., Molina, E., Rockmore, C., Stacy, B. et Wane, W., What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence From Primary Schools in Africa. *Policy Research Working Paper*, (7956). Banque mondiale, 2017.
- Chaudhury, N., Hammer, J., Kremer, M., Muralidharan, K. et Rogers, F. H., Missing in Action: Teacher and Health Worker Absence in Developing Countries. *Journal of Economic perspectives*, 20(1), 2006, pp. 91–116.
- Evans, D. (2021). *Education Technology for Effective Teachers*. Teachers Thematic Group, Banque mondiale, 2021.
- Evans, D. et Mendez Acosta A., *Education in Africa: What Are We Learning?* *Journal of African Economies*, 30(1), 2021, pp.13–54.
- Evans, D., Hares, S., Sandefur, J. et Steer, L., *How Much Will COVID Cut Education Budgets?*, <https://www.cgdev.org/blog/how-much-will-covid-cut-education-budgets>, Consulté le 8 octobre 2020
- Filmer, D., Education Quality in Sub-Saharan Africa. RISE Presentation slides, [https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/25\\_Filmer\\_SDI-RISE.pdf](https://riseprogramme.org/sites/default/files/inline-files/25_Filmer_SDI-RISE.pdf), Consulté le 8 octobre 2020
- Guerrero, G., Leon, J., Zapata, M., Sugimaru, C. and Cueto, S., *What Works to Improve Teacher Attendance in Developing Countries?: A Systematic Review*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, Londres, 2012.
- Partenariat Mondial pour l'Éducation (GPE), *Requête d'un financement accéléré COVID-19 auprès du Partenariat Mondial pour l'Éducation*. Partenariat Mondial pour l'Éducation. <https://www.globalpartnership.org/content/application-and-program-document-covid-19-accelerated-funding-mauritania-2020>, 2020, Consulté le 20 avril 2021
- Piper, B., Y. Sitabkhan, Mejía, J. et Betts, K., Effectiveness of Teachers' Guides in the Global South: Scripting, Learning Outcomes, and Classroom Utilization. *RTI Press Publication*, (OP-0053–1805). Research Triangle Park, NC: RTI Press, 2018.
- Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), *La qualité de l'éducation en Mauritanie : Quelles ressources pour quels résultats ? 2003/2004*. CONFEMEN et Ministère de l'Éducation Nationale de la République islamique de Mauritanie, 2006.
- Pugatch, T., Schroeder, E., Incentives for Teacher Relocation: Evidence from the Gambian Hardship Allowance. *Economics of Education Review*, 41, 2014, pp. 120–136.
- République islamique de Mauritanie, *Programme National de Développement du Secteur Éducatif 2011-2020 (PNDSE II). Plan d'action Triennal (2012-2014)*. République islamique de Mauritanie, <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2011-Mauritania-Education-Sector-Plan.pdf>, 2011, Consulté le 8 mai 2020.
- République islamique de Mauritanie (2020). *Plan de Riposte de l'Éducation en Réponse à la Pandémie du COVID-19*. République islamique de Mauritanie. <http://planipolis.iiep.unesco.org/fr/node/7071>, Consulté le 8 mai 2020.

RFI, *Mauritanie : les enseignants du privé sollicitent le président pour être payés*, RFI. <https://www.rfi.fr/fr/afrique/20200629-mauritanie-les-enseignants-priv%C3%A9-sollicitent-le-pr%C3%A9sident-%C3%AAtre-pay%C3%A9s>, 2020, Consulté le 5 mai 2021

UNICEF (2020a)., *Mauritania: COVID-19 Situation Report No. 9*, UNICEF. <https://www.unicef.org/media/79576/file/Mauritania-COVID19-SitRep-22-July-2020.pdf>, 2020, Consulté le 4 mai 2021.

UNICEF (2020b)., *Mauritania: COVID-19 Situation Report No. 3*, UNICEF. <https://www.unicef.org/media/79606/file/Mauritania-COVID19-SitRep-9-April-2020.pdf>, 2020, Consulté le 4 mai 2021.

## Annexes

### Annexe 1. Limites de l'étude

Comme toutes les études reposant sur des données autodéclarées, le TTT n'est pas exempt de limites méthodologiques.

**Le biais de réponse** peut avoir été un défi, car l'absentéisme est généralement un sujet tabou et il est difficile de savoir dans quelle mesure les enseignants ont répondu honnêtement aux questions sur la nature et la fréquence de leurs absences, bien que les principes de l'anonymat et de la confidentialité aient été soulignés pendant la collecte des données. Les agents recenseurs ont été formés pour communiquer clairement les objectifs de l'étude et pour clarifier toute idée fausse concernant les conséquences et implications possibles de la participation volontaire. De plus, d'autres problèmes typiques de données autodéclarées ont pu survenir, tels que la mémoire sélective, le biais de désirabilité sociale et la pondération télescopique et différenciée des événements par rapport à leur véritable signification.

**Le biais de sélection** a peut-être également été un problème, car l'enquête auprès des enseignants n'a été administrée qu'aux enseignants qui étaient présents à l'école le jour de la visite. Cela signifie que certains des enseignants fréquemment absents peuvent ne pas avoir été interrogés. Pour prévenir ce problème, toutes les visites dans les écoles ont été annoncées et les enseignants en ont été informés bien à l'avance.

Enfin, l'équipe de recherche reconnaît les problèmes de représentativité des données de l'enquête en raison de l'approche téléologique de la sélection des écoles et de la taille de l'échantillon de l'enquête TTT (110 enseignants), qui, bien qu'importante, est petite et peut affecter la précision de toute estimation de la population et limiter la ventilation de l'analyse. Ainsi, les résultats du TTT ne peuvent fournir qu'un aperçu des écoles sélectionnées plutôt qu'une vue représentative de la situation dans toutes les écoles du pays. Pour cette raison, toutes les conclusions rapportées ici ont été soigneusement triangulées grâce à des entretiens qualitatifs et des discussions de groupe avec les principaux acteurs de l'éducation dans le pays.

### Annexe 2. Mise en œuvre de l'étude TTT

Sous le pilotage de la Direction des Stratégies, de la Planification et de la Coopération (DSPC), vingt écoles ont été sélectionnées pour participer à l'étude sur la base de plusieurs critères : la localisation (Wilayas, Moughataas et arrondissements) ; le type de communauté (urbaine, périurbaine, rurale, très rurale) ; les conditions socioculturelles et linguistiques (maure/ halpulaar / soninké / wolof). Au niveau national, l'étude visait les représentants du Ministère de l'Éducation et l'inspection générale chargés de la gestion et le suivi des enseignants. Les répondants au niveau régional comprenaient les directeurs régionaux et les inspecteurs départementaux de l'éducation. Les répondants au niveau de la communauté ont été choisis en fonction de leur connaissance intime des écoles sélectionnées et du personnel de l'école. Dans chaque école de l'échantillon, l'étude ciblait le directeur (ou en son absence, le directeur adjoint), trois des enseignants en poste et sept élèves. Les enseignants ont été sélectionnés sur la base de leurs caractéristiques individuelles, en particulier leur âge, leur genre, leur statut professionnel (contractuels ou fonctionnaires) et leurs années d'expérience. L'objectif de la diversification de l'échantillon des enseignants était de saisir un large éventail d'expériences uniques en matière d'absentéisme, façonnées non seulement par la situation contextuelle de l'enseignant, mais également par ses caractéristiques individuelles. La sélection des élèves était basée sur l'âge et le sexe. Dans chaque école, sept élèves âgés de 11 à 13 ans ont participé à l'étude. L'échantillon était équilibré en termes de genre. Pour exclure le biais de sélection et les échantillons de convenance, les élèves répondants ont été identifiés par tirage au sort.

### Annexe 3. Les différents corps professionnels des enseignants

Pour accéder à la profession d'enseignant, les apprentis-enseignants du primaire doivent avoir suivi une année de formation professionnelle dans une École Normale des Instituteurs. La qualification requise est le Certificat d'Enseignement Primaire. La formation continue des enseignants du primaire est assurée par l'Institut Pédagogique National, qui organise des séminaires, des ateliers ainsi que des activités d'apprentissage à distance. La formation continue des enseignants comprend la formation par action, des formations en alternance et des formations à distance.

### Annexe 4. Gouvernance du système éducatif : les acteurs-clés et leur responsabilité

Au niveau national, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique est responsable de la conception et de la mise en œuvre des politiques au niveaux primaire. Les Directions Régionales de l'Éducation nationale (DREN) supervisent étroitement les activités du personnel enseignant au niveau des wilayas. Les Inspections Départementales de l'Éducation nationale (IDEN) sont chargées de la gestion des écoles. Les directions régionales de l'Éducation nationale assurent la définition des objectifs à atteindre dans l'enseignement primaire et l'inspection pédagogique de l'éducation, à travers l'action des inspections. Au niveau local, l'administration scolaire est limitée aux DREN et aux directions des établissements d'enseignement primaire et secondaire. Dans les écoles privées, l'école a l'autonomie de définir les standards applicables aux enseignants, de les nommer et les licencier, de fixer leurs salaires et de déterminer le programme.

### Annexe 5. Défis et priorités stratégiques

Les efforts déployés dans le cadre de la mise en œuvre de la première phase du Programme National de Développement du Secteur de l'Éducation, notamment en ce qui concerne la construction d'infrastructures scolaires et le recrutement d'enseignants, ont permis une avancée significative en termes d'accès et d'équité dans l'éducation. Le taux brut de scolarisation (TBS) montre de réels progrès en termes de couverture scolaire. Le TBS du pays est en effet légèrement supérieur à la moyenne des pays africains ayant un niveau de richesse comparable à celui de la Mauritanie. Si les disparités entre genres et entre wilayas se sont réduites avec l'expansion de la scolarisation, le taux d'accès à l'école primaire varie sensiblement selon le niveau de richesse et le milieu de résidence urbain ou rural. Les principaux défis et contraintes sont liés à la qualité de l'enseignement, à une rétention encore insuffisante et à la persistance de certaines poches de résistance à la scolarisation, en particulier en milieu rural (République islamique de Mauritanie, 2011).

Pour relever ces défis, le gouvernement de la Mauritanie a mis en place le Programme National de Développement du Secteur de l'Éducation pour 2011-2020 (PNDSE II). Le plan décrit d'autres défis pour l'enseignement primaire, liés à la qualité de l'enseignement et aux difficultés d'accès à l'éducation, en particulier dans les zones rurales. Dans son plan, le gouvernement met l'accent sur le renforcement des capacités des enseignants, notamment par la formation initiale et continue, la reconversion linguistique et la mise en place d'un système d'encadrement et de supervision plus efficace. Le PNDSE pour 2011-2020 a reconnu que l'absentéisme des enseignants et le non-respect du temps scolaire, c'est-à-dire l'année scolaire souvent incomplète, la rentrée tardive et la fin prématurée des cours, sont des défis clés pour le système éducatif mauritanien (République islamique de Mauritanie, 2011).

pour chaque enfant, des réponses

UNICEF Office of Research – Innocenti

Via degli Alfani, 58 – 50121

Florence, Italy

Tel: (+39) 055 20 330

Fax: (+39) 055 2033 220

[florence@unicef.org](mailto:florence@unicef.org)

[www.unicef-irc.org](http://www.unicef-irc.org)

twitter: @UNICEFInnocenti

[facebook.com/UnicefInnocenti](https://facebook.com/UnicefInnocenti)

© 2021 United Nations Children's Fund (UNICEF)

**unicef**   
Office of Research – Innocenti