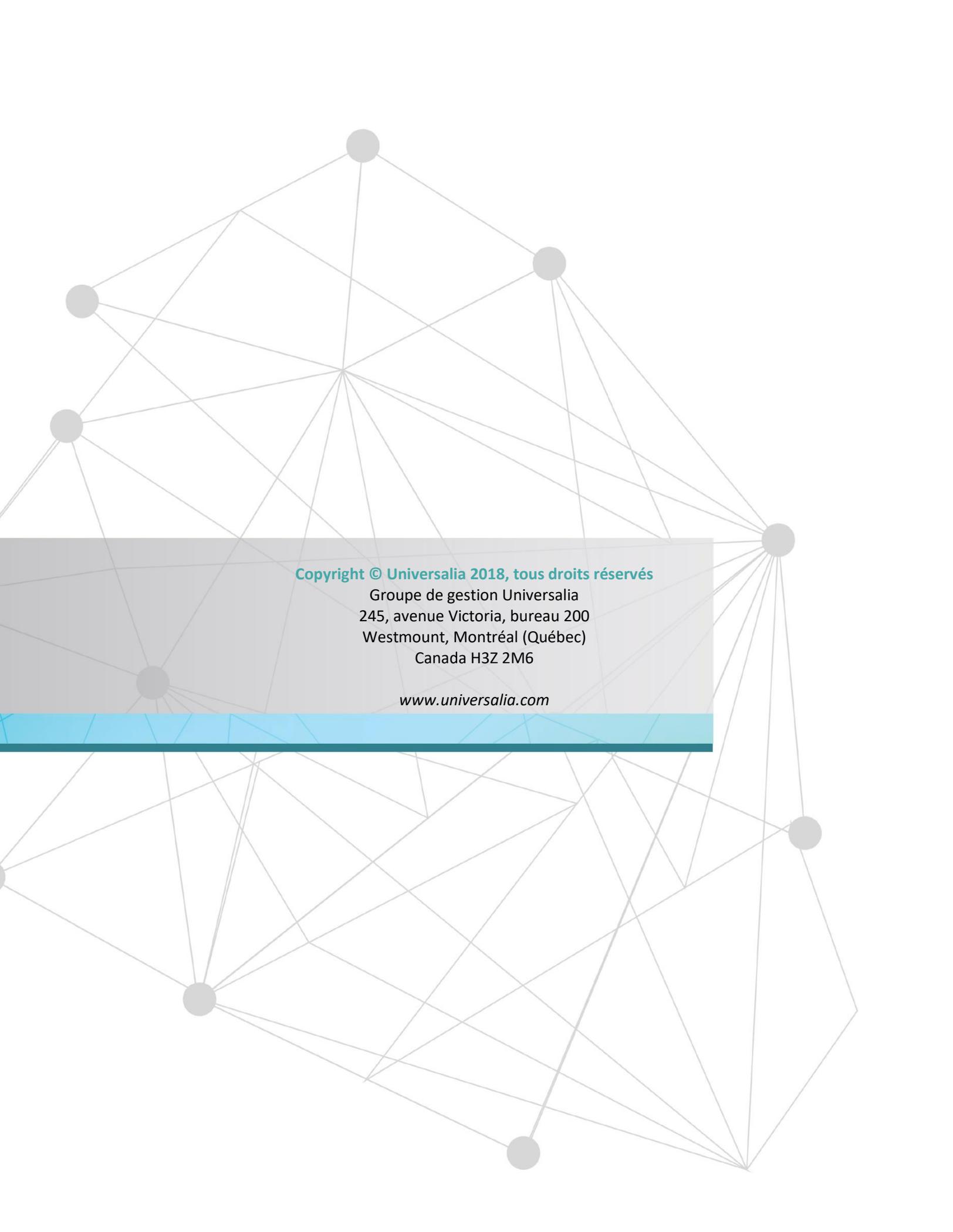


# Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays

Lot 3, pays 8 : Mauritanie

**RAPPORT FINAL** | DÉCEMBRE 2018





**Copyright © Universalia 2018, tous droits réservés**

Groupe de gestion Universalia  
245, avenue Victoria, bureau 200  
Westmount, Montréal (Québec)  
Canada H3Z 2M6

*[www.universalia.com](http://www.universalia.com)*

# Sommaire exécutif

## Objectif et méthodologie de l'évaluation

La présente évaluation s'inscrit dans le cadre d'une étude plus vaste du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), laquelle comporte 30 évaluations au niveau des pays. L'étude complète couvre la période de 2017 à 2020. Elle cherche à évaluer i) les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au renforcement des systèmes éducatifs et, finalement, ses contributions aux résultats éducatifs dans les domaines des apprentissages, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacités de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays. L'évaluation repose sur une méthodologie de recherche mixte en sciences sociales fondée sur la théorie, connue sous le nom d'analyse des contributions.

L'étude a été réalisée entre juin et décembre 2018 et portait sur l'appui fourni par le GPE pendant la période de 2012 à 2018. Elle repose sur l'examen de documents, de bases de données et d'articles scientifiques, ainsi que sur la consultation de 47 parties prenantes gouvernementales, multilatérales, bilatérales et non gouvernementales en Mauritanie et aux États-Unis (Washington [DC]).

## L'éducation en Mauritanie

La Mauritanie est un pays désertique et très peu peuplé situé entre la région nord-africaine et la région subsaharienne. Avec une population de 4,3 millions d'habitants, c'est le quatrième pays le moins densément peuplé du monde. Le PIB de la Mauritanie a connu une période de croissance

soutenue entre 2004 et 2014, et cette croissance s'est accompagnée d'une baisse du taux de pauvreté et des inégalités. Malgré cela, la Mauritanie connaît des problèmes de développement en raison de son urbanisation rapide, du rendement des secteurs de l'agriculture et de la pêche inférieur à leur potentiel, de l'absence de diversification économique et de la mauvaise gestion des redevances minières (extraction de minéraux par exemple).

Dans le cadre de la dernière grande réforme du secteur de l'éducation, qui a eu lieu en 1999, le système éducatif a été centralisé en un seul système éducatif bilingue (français et arabe). Cette réforme a représenté pour le pays des défis importants à relever pour offrir de façon efficiente des services d'éducation équitables et de qualité.

Les responsabilités à l'égard du secteur de l'éducation sont réparties entre cinq ministères : le ministère des Affaires islamiques et de l'Enseignement originel (MAIEO), le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS), le ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et des nouvelles Technologies, le ministère des Affaires sociales, de l'Enfance et de la Famille (MASEF) et le ministère de l'Éducation nationale (MEN), les deux derniers ministères étant chargés de superviser l'offre de l'éducation formelle de base.

Les écoles privées (qui font partie du système formel et sont encadrées par le MEN) prennent de plus en plus d'importance dans le pays : 20 % des écoles formelles sont financées par des fonds privés et le nombre de nouvelles inscriptions dans le système privé augmente très rapidement. Les mahadras (écoles religieuses financées par des fonds privés qui ne font pas partie du système formel) sont aussi importantes dans le secteur de l'éducation du

pays, car l'enseignement qui y est dispensé remplace l'éducation formelle ou la complète pour la majorité des enfants d'âge scolaire.

Au cours des vingt dernières années, la Mauritanie a élaboré deux plans sectoriels de l'éducation (PSE). Le deuxième PSE, le Programme national de développement du secteur de l'éducation (PNDSE II) couvrait la période 2011-2021 et était accompagné de trois plans d'action triennaux (PAT). **Cette évaluation porte sur la période couverte par le PNDSE II, les PAT connexes et le Projet d'appui au secteur de l'enseignement de base de la Mauritanie, financé par le Partenariat mondial pour l'éducation (PASEB, 2014-2018).**

## Le Partenariat mondial pour l'éducation en Mauritanie

La Mauritanie, qui a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2002, est représentée au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2. Sous l'égide de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (FTI – EPT), la Mauritanie a bénéficié de trois financements de mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation (ESPIG), le plus récent étant d'environ 14 millions de dollars pour la période 2008-2012. En 2011, après que l'Initiative FTI – EPT est devenue le Partenariat mondial pour l'éducation, la Mauritanie a reçu un financement pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation (ESPIG) de 12,4 millions de dollars pour 2014-2018 et un financement pour la préparation d'un programme (PDG) de 170 000 \$ en 2012.

## Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle

### *État de la planification sectorielle en Mauritanie, 2012-2018*

Pilotée par le gouvernement, la préparation du PNDSE II a été éclairée par un processus qui s'est échelonné sur deux ans et comprenait : une revue sectorielle conjointe du PNDSE I en 2009; le Rapport sur l'État du système éducatif de mars 2010 (RESEN); l'évaluation externe du PNDSE I de 2010; les recommandations formulées par les comités sous-sectoriels de l'éducation; et l'adoption de la Lettre de politique du secteur éducatif 2011-2020.

Les données probantes montrent une concordance étroite entre l'analyse des défis du secteur de l'éducation dans le RESEN 2010 et les priorités stratégiques énoncées dans le PNDSE II, les deux documents faisant état de la nécessité d'une stratégie pour réguler le flux d'élèves au niveau secondaire, mettre au point des mécanismes plus efficaces pour retenir les enfants au niveau de l'éducation de base et réaliser une meilleure intégration de la société civile, du secteur privé et des mahadras au processus de planification sectorielle de l'éducation et de prestation de services.

En ce qui a trait au caractère réaliste du PNDSE II, il a été jugé viable financièrement, tant à court terme (2012-2014) qu'à long terme (2020). Le PNDSE II a été évalué comme ayant rempli ou étant en passe de remplir les principales conditions de financement de la FTI – EPT.

Le PNDSE II a dû cependant surmonter plusieurs obstacles :

- le processus de planification du secteur de l'éducation ne semble pas avoir mobilisé d'autres intervenants que ceux de l'État, comme la société civile, les associations d'enseignants et les parties prenantes du secteur privé;
- l'établissement des priorités a été jugé faible et le plan ne comportait pas suffisamment de détails opérationnels en ce qui concerne les rôles et responsabilités à l'égard de sa mise en œuvre;
- plusieurs ministères se sont sentis mis à l'écart du processus de planification et ont indiqué que la coordination était insuffisante, en particulier en ce qui touche à la préparation des PAT.

### *Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation*

La perspective d'obtenir un financement de mise en œuvre du Partenariat mondial pour l'éducation (alors la FTI-EPT) était **le principal incitatif pour que le gouvernement élabore, en 2001 et en 2011, des plans sectoriels.**

De plus, il y a eu une amélioration notable de la qualité et de l'exhaustivité des plans sectoriels de l'éducation entre le PNDSE I et le PNDSE II, comme en témoigne tout particulièrement l'augmentation de la précision et du caractère mesurable des indicateurs du cadre logique du PNDSE II. **Cette amélioration reflète nettement le contenu des directives du Partenariat mondial pour l'éducation et l'assistance fournie par son Secrétariat** (soit par le plaidoyer du responsable-pays, soit par des recommandations formulées dans le cadre d'évaluations externes).

Le responsable-pays du Secrétariat, ainsi que l'agence de coordination (l'Agence française de développement ou AFD) au sein du GLPE, ont fourni leur aide en expliquant les processus, les

directives et les conditions de financement du Partenariat mondial pour l'éducation aux représentants du gouvernement et des partenaires en éducation. Bien que le Partenariat mondial ait disposé d'un effet de levier suffisant pour influencer la planification sectorielle au cours de la période considérée il a été difficile d'élaborer, en Mauritanie, une planification sectorielle qui soit globale et tienne compte de tous les investissements en éducation. Si les systèmes de données sur l'éducation ont été améliorés grâce au soutien de l'ESPIG du Partenariat mondial, des inquiétudes persistent quant à la disponibilité d'un ensemble intégré et complet de données permettant d'évaluer les progrès globaux du PNDSE II.

### **Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au dialogue et au suivi sectoriels**

#### *État du dialogue et du suivi sectoriels en Mauritanie*

Le Groupe local de partenaires en éducation (GLPE) a été formé en 2001. Il est actuellement présidé par le ministère des Affaires économiques et des Finances et comprend des représentants des cinq ministères responsables du secteur de l'éducation, des partenaires de développement qui participent au financement de la mise en œuvre du PNDSE II et un représentant de la société civile.

Le GLPE n'est pas encore un organe qui représente véritablement le secteur de l'éducation et des parties prenantes importantes en sont absentes, notamment : les associations d'enseignants, les ONG fournissant des services éducatifs, plusieurs organismes bailleurs de fonds et les représentants des mahadras ou des écoles privées. Le manque de coordination entre les ministères et la complexité des mécanismes

institutionnels de gouvernance et de mise en œuvre du PNDSE II ont constitué des entraves importantes au dialogue sectoriel en Mauritanie. Peu d'efforts semblent aussi avoir été déployés par les partenaires de développement pour faire avancer l'harmonisation avec les systèmes nationaux.

Si la structure des processus de suivi du PNDSE II est établie et que la fréquence des revues sectorielles conjointes est régulière, la qualité et la pertinence du suivi sectoriel sont faibles pour différentes raisons :

- **des données incomplètes** : il n'y a pas de données sur les intervenants dont les activités sont extérieures au cadre du PNDSE II;
- **les mécanismes institutionnels** : La DPEF est chargée du suivi du PNDSE II et de la préparation des rapports de revue sectorielle conjointe, mais elle est tributaire des informations fournies par les ministères de l'éducation quant au SIGE et aux données sur le financement de l'éducation; elle n'a pas non plus le temps et les ressources techniques nécessaires pour analyser et passer en revue les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation;
- **Les indicateurs de performance du PNDSE II** sont des valeurs cumulées et ne rendent pas suffisamment compte des disparités en matière d'éducation dans le pays, ce qui réduit leur utilité pour la prise de décisions;
- **Présentation du rapport de revue sectorielle conjointe** : La présentation actuelle du rapport de revue sectorielle conjointe ne permet pas une évaluation complète des progrès du PNDSE II par rapport au plan annuel de l'année précédente, aux objectifs du plan sectoriel ou aux résultats attendus du PNDSE II;
- **L'obligation redditionnelle** aux plus hauts échelons décisionnels du gouvernement et dans les cinq ministères de l'éducation à l'égard de la gouvernance, de la

coordination et de la mise en œuvre du PNDSE II est faible.

---

### *Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation*

Au cours de la période considérée, le Partenariat mondial pour l'éducation a contribué au renforcement du dialogue sectoriel et des processus de suivi en Mauritanie en :

- **encourageant la structuration et l'approfondissement du dialogue dans le secteur de l'éducation** au moyen des conditions de financement et par des financements successifs, qui ont servi d'incitatifs pour l'arrimage du GLPE et des revues sectorielles conjointes annuelles dans le pays;
- **fournissant un appui et des ressources pour la revue sectorielle**, sous forme d'une évaluation du plus récent PAT (2016-2018);
- **plaidant en faveur de l'inclusion de la société civile et d'autres groupes de parties prenantes clés** au sein du GLPE ainsi qu'au niveau des processus de planification et de revue du secteur de l'éducation.

Malgré ces efforts, les capacités des parties prenantes et leur motivation à travailler ensemble pour résoudre les questions liées à l'éducation demeurent faibles. Les structures institutionnelles à l'appui de la responsabilité mutuelle pour les résultats du PNDSE II ne sont pas pleinement opérationnelles, inclusives ou efficaces, et les enseignements tirés des revues sectorielles ne semblent pas éclairer les décisions en matière de planification sectorielle ni se traduire par des mesures concrètes pour résoudre les goulots d'étranglement repérés.

## Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au financement sectoriel

### *État du financement sectoriel en Mauritanie, 2012-2018*

Les dépenses nationales en éducation, exprimées en valeur absolue, ont diminué de 20 % (passant de 157 millions \$ US à 125 millions \$ US) entre 2010 et 2016, tandis que la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport à l'ensemble des dépenses publiques est restée inférieure à l'objectif de 20 % fixé par le Partenariat mondial pour l'éducation et a même diminué entre 2010 et 2016 (de 16 % à 9,3 %). Alors que la part de l'éducation de base dans le total des dépenses publiques a grimpé de 71 % à 82 % entre 2010 et 2016, le montant consacré à l'éducation de base, en valeur absolue, a diminué de 8 % (passant de 29,4 millions \$ en 2010 à 22,1 millions \$ en 2016).

Le financement du secteur de l'éducation mauritanien par des organismes internationaux a globalement diminué de 18,3 %, passant de 22,9 millions \$ US en 2010 à 18,7 millions \$ US en 2016. De plus, la part de l'aide publique au développement (APD) consacrée à l'éducation de l'APD globale du pays a fléchi, passant de 6,5 % en 2010 à 5,1 % en 2016. La part de l'APD consacrée à l'éducation de base a suivi la même tendance, glissant de 14,2 % à 5,8 % de l'APD consacrée à l'éducation.

### *Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation*

Le Partenariat mondial a apporté une contribution modeste à l'accroissement du financement international consacré à l'éducation en Mauritanie. Cette contribution a

pris la forme d'un financement ESPIG de 12,4 millions \$ qui a été affecté au Projet d'appui au secteur de l'éducation de base (PASEB). La contribution annuelle moyenne du financement de l'ESPIG, soit 2,5 millions \$ US, représente 1,7 % et 12,4 %, respectivement, du financement annuel moyen national et international de l'éducation. Bien que le montant total des fonds fournis et mobilisés par le Partenariat mondial soit faible par rapport à l'ensemble du financement national et international de l'éducation, les parties prenantes consultées du MEN ont indiqué que la contribution du Partenariat mondial était importante, car elle avait été constante au cours des 15 dernières années et qu'elle apportait donc un soutien à long terme à certaines activités. Par ailleurs, la Mauritanie est l'un des premiers pays membres à bénéficier du nouveau mécanisme multiplicateur du Partenariat mondial pour l'éducation, qui aurait incité la Banque mondiale à s'engager à investir davantage dans le pays en 2018.

**L'évaluation n'a cependant trouvé aucune preuve que le Partenariat mondial pour l'éducation a contribué à améliorer la qualité du financement international de l'éducation.** Le PASEB remplit sept des dix critères d'alignement et d'harmonisation du Partenariat mondial pour l'éducation et il est aligné sur le plan sectoriel, mais il ne suit pas les mêmes procédures de décaissement, de dépenses et de comptabilisation que le gouvernement. Il existe en outre peu de données probantes indiquant que le Partenariat mondial pour l'éducation a favorisé un plus grand rapprochement avec les systèmes nationaux ou une harmonisation entre les partenaires de développement au cours de la période considérée, que ce soit au moyen d'un financement commun, de la production de rapports coordonnés ou d'évaluations conjointes.

**L'évaluation n'a pas non plus montré que le Partenariat mondial pour l'éducation avait contribué à accroître le financement national de l'éducation.** L'équipe d'évaluation n'a trouvé

aucune donnée probante concernant le plaidoyer du Partenariat mondial pour l'éducation sur les objectifs de 20 % et 45 % après l'approbation de l'ESPIG. Bien que la part des dépenses consacrées au secteur de l'éducation des dépenses publiques totales soit inférieure à l'objectif de 20 % fixé par le Partenariat mondial, la Mauritanie affecte plus de 45 % de son budget d'éducation à l'éducation primaire.

## Contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à la mise en œuvre du plan sectoriel

### *État de la mise en œuvre du plan sectoriel en Mauritanie, 2012-2018*

Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure le PNDSE II a été mené à bien puisque la documentation disponible consiste en une liste des activités réalisées, sans comparaison avec les activités prévues et sans suivi de l'avancement par rapport aux objectifs fixés ou des résultats. Les évaluations du PAT 2016-2018 et du PAT 2012-2014 fournissent une indication indirecte de la mesure dans laquelle le PNDSE II a été mis en œuvre : 40 % et 55 % des budgets alloués à la mise en œuvre des PAT avaient été décaissés en juin 2018, mais le montant total décaissé pendant la mise en œuvre des deux PAT ne représente que 19 % des coûts prévus du PNDSE II (2011-2021). Il est donc raisonnable de supposer que de nombreuses activités prévues dans le PNDSE II n'ont été réalisées qu'en partie et que certaines activités prévues n'ont pas reçu les fonds affectés à leur exécution.

## *Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation*

**Au cours de la période considérée, le Partenariat mondial a fourni un ESPIG de 12,4 millions et un financement pour la préparation d'un programme de 170 000 \$ qui ont soutenu les activités du PASEB.** Environ 82 % des fonds alloués au PASEB avaient été décaissés en décembre 2017, soit près d'un an avant la fin de la période de mise en œuvre. À cette date, la plupart des activités du PASEB étaient achevées et 10 des 16 cibles d'indicateurs de résultats du projet avaient été atteintes ou dépassées, deux avaient été atteintes en partie et aucun progrès n'avait été réalisé pour les quatre autres.

Parmi les principales réalisations dans le cadre des trois volets thématiques du projet, mentionnons les suivantes :

### **Volet 1 : Amélioration de la qualité de l'enseignement primaire**

- En tout, 101 formateurs des écoles normales d'instituteurs (ENI) ont bénéficié de formations pédagogiques dans le cadre d'un nouveau programme normalisé.
- Les directeurs des quatre ENI ont reçu une formation sur la gestion de leur établissement et 41 membres du personnel ont reçu une formation linguistique.
- Le Centre de renforcement de l'enseignement des langues (CREL) a dispensé une formation en enseignement bilingue à 28 professeurs de mathématiques et de sciences, à 78 formateurs des ENI et à 1 601 étudiants d'ENI.

### **Volet 2 : Promotion de l'équité dans l'accès au premier cycle du secondaire**

- Construction de 13 collèges de proximité dans des zones où il n'y en avait pas dans les régions défavorisées les plus densément peuplées;

- Avec l'appui des ONG, six campagnes de sensibilisation à l'éducation des filles ont été lancées dans les six régions ciblées. Les campagnes visaient 290 participants, notamment des directeurs d'école, des représentants d'associations de parents d'élèves, des OSC et des médias locaux;
- 352 filles provenant de ces six régions ont reçu des prix liés à leurs résultats scolaires.

### Volet 3 : Renforcement de la capacité de gestion du système

- Contrat conclu avec une entreprise pour développer un logiciel dans le but d'établir les fonctionnalités de base d'un SIGE en ligne et formation de 78 membres du personnel du MEN sur les statistiques liées à l'éducation, grâce au soutien de l'UNESCO;
- Publication de trois annuaires statistiques présentant les données recueillies lors de trois recensements scolaires annuels;
- Assistance technique fournie pour l'élaboration du RESEN, notamment en ce qui concerne les modèles de simulation financière;

## Facteurs, autres que les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation, affectant le changement

**Les facteurs qui ont eu une incidence favorable sur** le changement dans les domaines décrits ci-dessus comprenaient : (i) l'engagement ferme des partenaires de développement de soutenir la planification sectorielle conjointe, le dialogue concerté et la revue conjointe des plans sectoriels depuis 2001; (ii) la centralisation des fonctions de gestion de projets dans une seule unité gouvernementale pour l'éducation (DPEF); (iii) la relative stabilité et la continuité dans le temps des membres du GLPE, en particulier les partenaires de développement et la DPEF.

**Les facteurs qui ont eu une incidence négative sur** le changement ont été les suivants : (i) la complexité des mécanismes institutionnels de gouvernance et de mise en œuvre du PNDSE II; (ii) le manque de capacités ou d'engagement à l'égard de la coordination sectorielle et interministérielle en Mauritanie; (iii) le manque perçu d'engagement aux plus hauts niveaux politiques à l'égard de l'exécution du PNDSE II; (iv) le faible caractère inclusif reflété par la composition du GLPE; (v) la diminution du nombre de partenaires en éducation en Mauritanie depuis 2011, ce qui se traduit par un fardeau plus lourd réparti entre un nombre d'intervenants moindre en ce qui touche le financement et le dialogue politique et par une baisse des investissements extérieurs dans le système.

## Résultats imprévus du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation

L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification sectorielle, au dialogue et au suivi sectoriels et à la mise en œuvre des plans sectoriels.

## Changement au niveau des systèmes

### *Changements systémiques*

**Au cours de la période 2014-2018, la Mauritanie a éliminé ou, dans certains cas, pris les mesures nécessaires pour éliminer, les obstacles à l'accès équitable à l'éducation et à la qualité de l'éducation.** Parmi les changements :

- **Réorganisation des écoles primaires** qui a consisté à fermer des écoles qui n'avaient qu'une salle de classe et à en moderniser d'autres en construisant 121 nouvelles salles de classe dans les écoles primaires existantes;
- **Construction de 21 collèges de proximité et augmentation du nombre d'écoles secondaires publiques** de 52 % entre 2012 et 2017;
- Ouverture de 1 113 **cantines scolaires**, ce qui a permis de nourrir jusqu'à 66 000 enfants chaque jour;
- **Projets pilotes sur le transport et le logement des filles** vivant dans des régions où les écoles secondaires sont situées loin de leurs communautés;
- **Projet pilote introduisant l'éducation formelle dans 23 mahadras**, avec l'appui d'UNICEF, introduisant les sciences et les mathématiques dans les programmes scolaires et formant 200 enseignants des mahadras dans ces disciplines;
- **Renforcement des ENI et de la formation initiale des enseignants** : construction de deux ENI supplémentaires, rehaussement de l'exigence minimale d'études pour être admis dans les ENI, prolongation de la formation des enseignants d'une année, introduction d'un nouveau programme normalisé de formation des enseignants et adoption de l'approche par compétences;
- De plus, 1 019 **étudiants des ENI ont reçu une formation dans leur langue seconde** dispensée par le CREL;
- **Introduction du recrutement des enseignants sur une base contractuelle**, ce qui a permis aux DREN de recruter des enseignants en fonction des besoins de leurs régions respectives;
- **Amélioration du ratio élèves/enseignant** dans les écoles secondaires privées et publiques, qui est passé respectivement de 35/1 et 15/1 en 2012 à 31/1 et 14/1 en 2017. Le ratio élèves/enseignant a également diminué dans les écoles primaires publiques passant de 46/1 en 2012 à 41/1 en 2017;
- Acquisition et distribution de 450 397 **trousses pédagogiques** destinées à tous les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire dans les régions ciblées (wilayas);
- **Renforcement de la capacité d'évaluer les acquis scolaires des élèves et les compétences des enseignants** par le renforcement de la capacité de l'unité d'évaluation (le CNE). Le CNE a ensuite procédé à des évaluations des acquis scolaires des élèves de 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année au primaire et de 3<sup>e</sup> année du premier cycle du secondaire, ainsi qu'à trois évaluations indépendantes des étudiants des quatre ENI;
- Les données disponibles ne fournissent **aucune preuve qu'il y a eu des changements relativement à l'élimination des obstacles à l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés.**
- **Le MEN a entrepris la mise au point d'une base de données sur les ressources humaines** que les décideurs pourront utiliser pour repérer les enseignants ayant besoin d'une formation et pour envoyer des enseignants qualifiés là où ils sont nécessaires.
- **Le MEN s'efforce aussi de mettre en place un SIGE électronique** avec l'appui fourni par le Partenariat mondial en vertu du PASEB; le nouveau SIGE devrait être mis en service dans la capitale à la fin de la période de mise en œuvre du PASEB.

## *Liens probables entre la mise en œuvre du plan sectoriel et les changements au niveau des systèmes*

La mise en œuvre d'un plan sectoriel a probablement contribué à la plupart des améliorations systémiques constatées en Mauritanie. La plupart des améliorations décrites ci-dessus peuvent être liées à certaines initiatives mises en œuvre dans le cadre du PNDSE II. Les initiatives telles que le renforcement des écoles normales et de la formation des enseignants, la distribution de trousseaux pédagogiques ou la conception d'un SIGE, sont ainsi mentionnées dans le PNDSE II. Les seuls changements systémiques indiqués ci-dessus qui n'ont pas été mentionnés dans le PNDSE II sont les deux projets pilotes menés par le MASEF et le MAIEO sur le transport et le logement des filles et le recrutement des enseignants sur une base contractuelle.

**Dans certains cas, il est trop tôt pour s'attendre à ce que les activités prévues dans le cadre du PNDSE II se soient traduites par des améliorations à l'échelle du système**, étant donné que les initiatives respectives en sont encore à des phases pilotes (transport des filles, éducation formelle dans les mahadras), n'ont pas encore été pleinement mises en œuvre (SIGE, système de gestion des ressources humaines), ou que les innovations ne sont pas institutionnalisées (formation linguistique des étudiants des ENI).

## Acquis scolaires et équité

### *Changements dans les résultats d'apprentissage, l'équité, l'égalité entre les sexes*

**Malgré certaines améliorations, l'accès à l'éducation de base n'est pas encore équitable en Mauritanie; les données recueillies indiquent une détérioration des acquis scolaires des élèves.**

Entre 2012 et 2017, des progrès pour réduire le **taux de non-scolarisation** n'ont été constatés que pour le primaire (diminution de 5 points de pourcentage) et le deuxième cycle du secondaire (diminution de 11 points de pourcentage); le taux de non-scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a toutefois augmenté de 13 points de pourcentage au cours de la même période.

Les objectifs fixés dans le PNDSE II pour le **taux brut de scolarisation (TBS)** ont été atteints en 2017 en ce qui concerne le premier et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire (objectifs respectifs de 30 % et de 15 % d'ici).

**Le taux d'achèvement des études primaires** a stagné autour de 70 % entre 2012 et 2017; les **taux d'achèvement du premier cycle du secondaire** ont augmenté, passant de 29 % en 2014 à 35 % en 2017.

**Les disparités entre les sexes** en ce qui concerne le taux de non-scolarisation ont augmenté entre 2012 et 2017. Cependant, les disparités entre les sexes en ce qui concerne le TBS et le taux d'achèvement ont diminué.

**Les disparités régionales** en matière d'accès à l'éducation restent importantes. Le TBS au primaire a augmenté dans trois des six régions ciblées par le PASEB, mais a diminué dans les

trois autres régions. Globalement, le TBS a diminué dans cinq des 13 régions de Mauritanie.

En ce qui a trait aux **acquis scolaires**, la proportion d'élèves ayant réussi les examens nationaux du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a diminué (passant respectivement de 45 % à 29 % et de 18 % à 15 %) entre 2012 et 2017; et a stagné à 56 % pour le primaire entre 2013 et 2017, après s'être hissée de 50 % en 2012 à 56 % en 2013.

### *Liens probables avec les changements observés au niveau des systèmes*

L'amélioration du TBS et de l'indice de parité entre les sexes pour le TBS au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire peut s'expliquer au moins en partie par les mesures visant l'éducation des filles, telles que la construction de collèges de proximité, la réalisation de campagnes de sensibilisation à l'éducation des filles et la distribution de prix aux filles. De plus, l'amélioration du taux d'achèvement des études au premier cycle du secondaire peut s'expliquer en partie par l'amélioration du ratio élèves/enseignant dans le secondaire. La légère diminution du nombre d'enfants non scolarisés au primaire et au deuxième cycle du secondaire au cours de la période considérée peut s'expliquer par les efforts visant à moderniser les écoles primaires existantes et par l'augmentation du nombre d'écoles secondaires publiques entre 2012 et 2017.

**Il n'y a pas de lien évident entre l'absence de progrès dans l'amélioration des acquis scolaires et les changements systémiques observés au cours de la période considérée.** Les efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement, le recrutement des enseignants et les compétences des enseignants en arabe et en français sont trop récents ou pas encore

suffisamment avancés pour montrer une quelconque amélioration au niveau de l'impact.

## Conclusions/ Observations générales

### *Bonnes pratiques émergentes*

Une approche observée en Mauritanie mérite d'être soulignée et présente un intérêt potentiel pour d'autres pays.

**Renforcement de la capacité nationale à l'égard de la planification sectorielle** : tout au long de la mise en œuvre du PNDSE I, les parties prenantes nationales de l'éducation se sont dotées de capacités considérables pour évaluer les forces et les faiblesses du secteur et pour élaborer des plans sectoriels de l'éducation. Par la suite, une grande partie de l'élaboration du PNDSE II a été entreprise de manière indépendante par le gouvernement en ce qui concerne l'analyse sectorielle, la simulation financière, l'organisation du dialogue sectoriel entourant le plan ainsi que la préparation du document final.

### *Les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation*

**L'appui du Partenariat mondial s'est traduit par des contributions positives à l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation en Mauritanie. Les données probantes recueillies appuient en partie la contribution revendiquée du Partenariat mondial pour l'éducation aux progrès réalisés en ce qui concerne la responsabilité mutuelle à l'égard du secteur de l'éducation et la mise en œuvre des plans sectoriels. Les données recueillies ne montrent pas que le Partenariat mondial pour l'éducation a contribué à la disponibilité d'un financement plus important et de meilleure qualité pour l'éducation en Mauritanie.**

Le Secrétariat, l'agent partenaire et l'agence de coordination se sont tous acquittés efficacement de leurs rôles et de leurs responsabilités au sein du modèle opérationnel du Partenariat mondial pour l'éducation. Malgré cela, les hypothèses concernant l'engagement des parties prenantes (volonté politique) et leur capacité à travailler ensemble pour résoudre les problèmes liés à l'éducation ne se sont pas vérifiées dans le contexte mauritanien pour la période considérée, les partenaires de développement n'ayant pas eu la motivation ou l'engagement nécessaires pour aligner ou harmoniser davantage leurs investissements dans l'éducation.

L'évaluation a également montré que le modèle opérationnel actuel du Partenariat mondial pour l'éducation n'était pas suffisamment outillé pour régler les problèmes contextuels importants comme l'engagement modéré du gouvernement à l'égard de l'amélioration de la performance du secteur de l'éducation, la faible volonté des ministères concernés de travailler ensemble et l'engagement modeste des bailleurs de fonds à contribuer davantage à l'amélioration de l'efficacité par le respect des principes d'alignement et d'harmonisation. Un dialogue politique à un échelon plus élevé et plus stratégique est probablement nécessaire pour soutenir et compléter les efforts du Secrétariat du GPE, qui travaille à un niveau plus opérationnel.

---

### ***Pertinence perçue du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation***

Le Partenariat mondial pour l'éducation pourrait améliorer des aspects spécifiques de son soutien à la Mauritanie en fournissant davantage de directives sur les processus et les normes de qualité relatifs à l'élaboration des PAT, des revues sectorielles conjointes et des évaluations sectorielles conjointes. Le pays aurait aussi besoin de précisions sur l'interdépendance,

l'orientation, le contenu, la structure et la consommation de ressources de ces processus ainsi que sur la meilleure manière de les structurer pour qu'ils éclairent la prise de décisions courantes et stratégiques.

Si le responsable-pays du Secrétariat a plaidé avec succès en faveur d'une plus grande inclusion de la société civile et de l'adhésion du HCR au GLPE, le responsable-pays, l'agence de coordination et l'agent partenaire pourraient en faire davantage pour inciter d'autres intervenants du secteur de l'éducation, tant étrangers que locaux à en faire en partie.

Le gouvernement de Mauritanie semble d'avis que le modèle de financement du GPE, qui comprend désormais des tranches fixes et variables, compromet la prévisibilité des investissements extérieurs dans l'éducation. Il considère en particulier la tranche variable comme une sorte de préfinancement obligatoire des investissements dans le secteur de l'éducation pour lequel il ne dispose pas des ressources nécessaires. Le Secrétariat du GPE estime toutefois qu'il est inexact de qualifier le modèle de financement du GPE de « préfinancement »; il paraît ainsi nécessaire de discuter de cette question et de la clarifier davantage avec les parties prenantes du gouvernement en Mauritanie.

---

### ***Changements au niveau du système***

Au cours de la période 2012-2018, la Mauritanie a mis en place plusieurs nouvelles mesures visant à éliminer les obstacles à l'accès équitable à l'école, à améliorer la qualité de l'éducation et à renforcer la gouvernance du système éducatif. Les données recueillies appuient en partie le lien présumé entre la mise en œuvre du PSE et le renforcement du système éducatif.

Les progrès réalisés pour identifier et répondre systématiquement aux besoins des élèves ayant

des besoins spéciaux ont toutefois été inexistantes ou insuffisantes.

Les initiatives visant à éliminer les obstacles à l'égalité des sexes ont été relativement modestes, à court terme et ponctuelles. Aucune initiative en matière de qualité de l'éducation ou de gouvernance dans le cadre du PNDSE II n'a été spécifiquement axée sur la promotion de l'égalité des sexes.

---

### ***Changement au niveau de l'impact***

Les données sont insuffisantes pour prouver ou réfuter la validité de la théorie du changement au niveau du pays du Partenariat mondial relativement aux liens présumés entre un système éducatif renforcé et des changements au niveau de l'impact des acquis scolaires, de l'équité de l'égalité et de l'inclusion.

## Sigles et acronymes

|         |  |
|---------|--|
| \$ US   | Dollar américain   |
| AC      | Agence de coordination   |
| ACIJ    | Agence de coopération internationale du Japon  |
| AFD     | Agence française de développement  |
| AP      | Agent partenaire   |
| BAD     | Banque africaine de développement  |
| BID     | Banque islamique de développement  |
| BIRD    | Banque internationale pour la reconstruction et le développement                       |
| BM      | Banque mondiale  |
| C2D     | Catalyseur de développement  |
| COMEDUC | Coalition des organisations mauritaniennes pour l'éducation                            |
| CREL    | Centre de renforcement de l'enseignement des langues                                   |
| DPEF    | Direction des Projets Éducation-Formation  |
| DREN    | Direction régionale de l'éducation nationale   |
| ENI     | École normale des instituteurs   |
| EPE     | Éducation de la petite enfance   |
| EPT     | Éducation pour tous  |
| ESPDG   | Financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation                     |
| ESPIG   | Financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation                |
| ETFP    | Enseignement technique et formation professionnelle                                    |
| FNAPEE  | Fédération nationale des associations des parents d'élèves et étudiants de Mauritanie  |
| FNUAP   | Fonds des Nations Unies pour la population   |
| FSCE    | Fonds de la société civile pour l'éducation  |
| FTI     | Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (Fast Track Initiative) |

|            |  |
|------------|--|
| GIZ        | Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH (Agence allemande de développement) |
| GLPE       | Groupe local des partenaires de l'éducation  |
| GPE        | Partenariat mondial pour l'éducation   |
| HCR        | Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés  |
| IIEP       | Institut international de planification de l'éducation   |
| INAP - FTP | Institut national de la promotion de la formation technique et professionnelle                   |
| IPS        | Indicateur de prestation de services   |
| ISU        | Institut de statistique de l'UNESCO  |
| MAED       | Ministère des Affaires économiques et du Développement   |
| MAIEO      | Ministère des Affaires islamiques et de l'Enseignement originel                                  |
| MASEF      | Ministère des Affaires sociales, de l'Enfance et de la Famille                                   |
| MEF        | Ministère de l'Économie et des Finances (remplace le MAED)                                       |
| MEFPNT     | Ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et des Nouvelles Technologies             |
| MEN        | Ministère de l'Éducation Nationale   |
| MESRS      | Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique                            |
| MRO        | Ouguiya mauritanienne – ancienne monnaie officielle de la Mauritanie                             |
| MRU        | Ouguiya mauritanienne – actuelle monnaie officielle de la Mauritanie                             |
| OCDE       | Organisation de coopération et de développement économiques                                      |
| ONG        | Organisme non gouvernemental   |
| OSC        | Organisation de la société civile  |
| PASEB      | Projet de soutien pour le secteur de l'éducation de base de la Mauritanie                        |
| PASEC      | Programme d'analyse des systèmes éducatifs   |
| PAT        | Plan d'action triennal   |
| PDG        | Financement pour la préparation d'un programme   |
| PDP        | Pays en développement partenaire   |
| PIB        | Produit intérieur brut   |
| PNB        | Produit national brut  |

|                |   |
|----------------|---|
| <b>PNUD</b>    | Programme des Nations Unies pour le développement                         |
| <b>PSE</b>     | Plan sectoriel de l'éducation   |
| <b>QEP</b>     | Question d'évaluation au niveau du pays                                   |
| <b>RESEN</b>   | Rapport d'état sur le système éducatif national                           |
| <b>RSCE</b>    | Revue sectorielle conjointe de l'éducation                                |
| <b>RSE</b>     | Revue sectorielle de l'éducation  |
| <b>S&amp;E</b> | Suivi et évaluation   |
| <b>SCAC</b>    | Service de coopération et d'action culturelle                             |
| <b>SIGE</b>    | Système d'information de gestion de l'éducation                           |
| <b>SNPC</b>    | Système de notification des pays créanciers                               |
| <b>TdC</b>     | Théorie du changement   |
| <b>TdR</b>     | Termes de références (mandat)   |
| <b>UE</b>      | Union européenne  |
| <b>UNESCO</b>  | Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture |
| <b>UNICEF</b>  | Fonds des Nations Unies pour l'enfance                                    |



# Terminologie

|                   |  |
|-------------------|--|
| Alignement        | Soutien fondé sur les stratégies, les institutions et les procédures nationales de développement des pays partenaires <sup>1</sup> .   |
| Éducation de base | Préscolaire (en amont de la 1 <sup>e</sup> année), primaire (de la 1 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année), début du secondaire (de la 7 <sup>e</sup> à la 9 <sup>e</sup> année) et alphabétisation des adultes en milieu d'enseignement formel et informel. Cette classification correspond à la Classification internationale type de l'éducation (CITE) 2011, niveaux 0-2.  |
| Capacité          | Dans le contexte de la présente évaluation, « capacité » s'entend des fondements du changement dans les comportements des personnes, des groupes ou des institutions. La capacité englobe les trois dimensions interdépendantes de la <i>motivation</i> (la volonté politique, les normes sociales, les processus habituels), de l' <i>opportunité</i> (facteurs indépendants des personnes, p. ex. les ressources, un environnement favorable) et des capacités (connaissances, habiletés) <sup>2</sup> .   |
| Système éducatif  | Ensemble d'institutions, d'actions et de processus qui affectent le niveau d'éducation des citoyens à court et à long terme <sup>3</sup> . Les systèmes éducatifs comprennent un grand nombre d'acteurs (enseignants, parents, responsables politiques, administratifs, organisations de la société civile) qui interagissent au sein de différentes institutions (établissements scolaires, services ministériels) avec des buts différents (élaboration des programmes d'enseignement, suivi des résultats scolaires, gestion des enseignants). Toutes ces interactions sont régies par des règles, des convictions et des normes comportementales qui influent sur la façon dont les acteurs réagissent et s'adaptent aux changements du système <sup>4</sup> . |

<sup>1</sup> OCDE : Glossaire de l'efficacité de l'aide.

<http://www.oecd.org/fr/dac/efficacite/documentsutilelfficacitedelaide.htm>. Le GPE conçoit les « systèmes nationaux » comme un ensemble englobant sept dimensions : planification, budget, financement, passation de marchés, comptabilité, audit et production de rapports. Source : *Fiche de méthodologie pour les indicateurs du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE)*, indicateur (29) – Proportion de financements du GPE alignés sur les systèmes nationaux (en anglais seulement).

<sup>2</sup> Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017

<sup>3</sup> Moore, Mark. 2015. *Creating Efficient, Effective, and Just Educational Systems through Multi-Sector Strategies of Reform*. Document de travail RISE 15/004, Research on Improving Systems of Education, Blavatnik School of Government, Oxford University, Oxford, R.-U.

<sup>4</sup> Banque mondiale. 2003. *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : des services pour les pauvres*. Washington, D.C. : Banque mondiale; New York : Oxford University Press.

|   |   |
|---|---|
| Équité  | Dans le contexte de l'éducation, l'équité signifie garantir le droit de tous les enfants à l'éducation et leurs droits à l'intérieur du système éducatif et au moyen de l'éducation à réaliser leur potentiel et leurs aspirations. Cela demande de mettre en œuvre et de pérenniser, grâce aux institutions, des mécanismes pour permettre à tous les enfants d'atteindre ces objectifs <sup>5</sup> .   |
| Complémentarité financière                      | Elle intègre deux composantes qui ne s'excluent pas l'une l'autre : a) une augmentation du montant total des fonds disponibles pour un objet donné, sans substitution ni réallocation des ressources existantes; et b) un changement positif de la qualité du financement (prévisibilité de l'aide, utilisation des mécanismes de mise en commun de fonds, co-financement, sources de financement non traditionnelles, alignement sur les priorités nationales).  |
| Égalité des sexes                               | L'égalité des droits, responsabilités et opportunités pour les femmes, les hommes, les filles et les garçons, et un même pouvoir de bâtir leur propre vie et de contribuer à la société. Cette notion recouvre le concept plus étroit d'équité entre les sexes qui porte principalement sur un traitement équitable et juste en matière de prestations et de besoins <sup>6</sup> .   |
| Soutien du Partenariat mondial pour l'éducation | La notion de « soutien du GPE » recouvre les apports de fonds provenant des financements du Partenariat mondial et des conditions de financement qui y sont associées ainsi que les apports non financiers issus du travail du Secrétariat, de l'agent partenaire, de l'agence de coordination ou provenant de l'engagement du Partenariat mondial pour l'éducation aux niveaux mondial, régional et national sous forme d'assistance technique, d'activités de plaidoyer, d'échanges de connaissances, de normes de qualité et de conditions à remplir pour bénéficier d'un financement.   |
| Harmonisation                                   | Le degré de coordination entre les partenaires techniques et financiers dans la façon dont ils structurent leurs aides extérieures (par exemple, la mise en commun des fonds ou les processus financiers ou de passation de marchés partagés) afin de présenter une interface simplifiée et commune aux pays en développement partenaires. Le but de l'harmonisation est de réduire les coûts de transaction et d'accroître l'efficacité de l'aide fournie en réduisant les demandes faites aux pays bénéficiaires de se conformer à des processus et procédures des différents bailleurs de fonds, et en réduisant également les missions et les analyses des pays non coordonnés <sup>7</sup> . |

<sup>5</sup> *Equity and Inclusion in Education. A Guide to Support Education Sector Plan Preparation, Revision and Appraisal.* GPE 2010; p. 3.

<sup>6</sup> *Politique et stratégie sur l'égalité entre les sexes 2016-2020.* GPE 2016, p. 5f. Consultable à l'adresse : <http://www.globalpartnership.org/fr/content/politique-et-strategie-sur-egalite-entre-les-sexes-2016-2020>

<sup>7</sup> Adapté du *Glossaire de l'OCDE sur l'efficacité de l'aide.*

(<http://www.oecd.org/fr/cad/efficacite/documentsutilessurlefficacitedelaide.htm#H>) et de la *Notice méthodologique des indicateurs du Partenariat mondial pour l'éducation.* Indicateur (30) Proportion des financements du GPE utilisant : a) un projet de financement conjoint ou b) des mécanismes de mise en commun des fonds par secteur.

**Inclusion**

Répondre de façon adéquate à la diversité des besoins de l'ensemble des élèves en élargissant la participation aux apprentissages, aux cultures et aux communautés et en luttant contre toute forme d'exclusion de et dans l'éducation<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> GPE 2010, p. 3.



# Table des matières

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SOMMAIRE EXÉCUTIF .....</b>   | <b>I</b>  |
| <b>1 INTRODUCTION .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 Objet et structure de l'évaluation sommative .....   | 1         |
| 1.2 Aperçu de la méthodologie .....  | 2         |
| 1.3 Structure du rapport.....  | 4         |
| <b>2 CONTEXTE .....</b>  | <b>5</b>  |
| 2.1 Aperçu de la Mauritanie .....  | 5         |
| 2.2 Le secteur de l'éducation en Mauritanie.....   | 5         |
| 2.3 Le Partenariat mondial pour l'éducation en Mauritanie.....   | 9         |
| <b>3 CONTRIBUTIONS DU PARTENARIAT MONDIAL À LA PLANIFICATION, À LA MISE EN ŒUVRE, AU SUIVI, AU DIALOGUE ET AU FINANCEMENT SECTORIELS .....</b> | <b>11</b> |
| 3.1 Introduction .....   | 11        |
| 3.2 Planification du secteur de l'éducation .....  | 12        |
| 3.3 Responsabilité mutuelle par un dialogue et un suivi sectoriels .....   | 25        |
| 3.4 Financement du secteur de l'éducation .....  | 38        |
| 3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel.....   | 47        |
| <b>4 PROGRÈS RÉALISÉS VERS UN SYSTÈME D'ÉDUCATION PLUS FORT .....</b>  | <b>56</b> |
| <b>5 PROGRÈS RÉALISÉS VERS DES ACQUIS SCOLAIRES ET UNE ÉQUITÉ PLUS SOLIDES ..</b>  | <b>67</b> |
| <b>6 CONCLUSIONS .....</b>   | <b>77</b> |
| 6.1 Vue d'ensemble .....   | 77        |
| 6.2 Contributions aux résultats et validité de la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation .....       | 77        |

# Figures

|            |   |    |
|------------|---|----|
| Figure 1.1 | L'évaluation présente les constatations relatives aux questions d'évaluation clés et aux contributions revendiquées ..... | 3  |
| Figure 3.1 | Dépenses consacrées à l'éducation en Mauritanie (2004-2016) .....   | 39 |
| Figure 3.2 | Part des dépenses consacrées à l'éducation par rapport aux dépenses publiques totales : 2010-2016.....                    | 40 |
| Figure 3.3 | Part des dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport au PIB de la Mauritanie : 2010-2016.....                 | 40 |
| Figure 5.1 | Taux de non-scolarisation au primaire et au secondaire : 2012-2017 .....  | 68 |
| Figure 5.2 | Taux brut de scolarisation pour le primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire .....      | 69 |
| Figure 5.3 | Taux d'achèvement des études primaires et du premier cycle du secondaire : 2012-2017 ..                                   | 70 |
| Figure 5.5 | Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation : 2005-2017 .....                                     | 71 |
| Figure 6.1 | Version adaptée de la théorie du changement au niveau des pays pour la Mauritanie .....                                   | 78 |

# Tableaux

|               |   |     |
|---------------|---|-----|
| Tableau 2.1   | Âge scolaire officiel par cycle d'études, niveau et effectifs en Mauritanie.....  | 6   |
| Tableau 2.2   | Données du MEN sur les écoles, les enseignants et les enfants inscrits (2016-2017) .....  | 8   |
| Tableau 2.3   | Calendrier des principaux énoncés de politique dans le secteur de l'éducation de la Mauritanie pour la période 2013-2018 .....            | 9   |
| Tableau 2.4   | Financements du GPE octroyés à la Mauritanie.....   | 10  |
| Tableau 3.1   | Priorités énoncés dans le RESEN 2010 et le PNDSE II 2011-2021 .....   | 15  |
| Tableau 3.2   | Points forts et points faibles du PNDSE II .....  | 17  |
| Tableau 3.3   | Suivi du PSE en Mauritanie de 2012 à 2018 .....   | 30  |
| Tableau 3.4   | APD moyenne annuelle reçue par la Mauritanie au titre de l'éducation et de l'éducation de base .....                                      | 42  |
| Tableau 3.5   | Comparaison des coûts pré-budgétés et des montants décaissés dans le cadre des PAT et du PNDSE II .....                                   | 48  |
| Tableau 3.6   | Principales réalisations dans le cadre du PASEB et volets connexes .....  | 51  |
| Tableau 4.1   | Nombre d'écoles et de salles de classe par niveau en Mauritanie .....   | 58  |
| Tableau 4.2   | Nombre d'élèves par enseignant par niveau en Mauritanie.....  | 61  |
| Tableau 4.3   | Les changements systémiques et le PNDSE II .....  | 64  |
| Tableau 5.1   | Taux de réussite à l'examen national de fin d'études (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire).....         | 74  |
| Tableau 5.2   | Lien (absence de lien) entre les changements au niveau du système et les tendances au niveau de l'impact) .....                           | 75  |
| Tableau ii.1  | Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour la Mauritanie .....              | 97  |
| Tableau vii.1 | Signification des codes couleurs pour l'évaluation des contributions revendiquées et des contributions du GPE.....                        | 113 |
| Tableau vii.2 | Signification des codes couleur en fonction de la probabilité que les hypothèses sous-jacentes se vérifient dans le contexte du pays..... | 114 |
| Tableau vii.3 | Domaines où des progrès ont été enregistrés et contribution du GPE .....  | 115 |
| Tableau vii.4 | Contributions revendiquées et hypothèses sous-jacentes .....  | 116 |
| Tableau ix.1  | Rendement de l'ESPIG .....  | 123 |

|  |     |
|--|-----|
| Tableau ix.2 Au niveau du système .....  | 124 |
| Tableau ix.3 Données du cadre de résultats du Partenariat mondial – Niveau de l’impact ..... | 127 |

# Annexes

|              |   |     |
|--------------|---|-----|
| Annexe I.    | Matrice d'évaluation .....  | 83  |
| Annexe II.   | Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays adaptée à la Mauritanie ..... | 95  |
| Annexe III.  | Méthodologie .....  | 102 |
| Annexe IV.   | Cartographie des parties prenantes .....  | 104 |
| Annexe V.    | Liste des parties prenantes consultées .....  | 107 |
| Annexe VI.   | Liste des documents examinés.....   | 110 |
| Annexe VII.  | Évaluation des contributions revendiquées et des hypothèses .....                             | 113 |
| Annexe VIII. | Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées .....                               | 119 |
| Annexe IX.   | Données sur les indicateurs du cadre de résultats du GPE.....                                 | 123 |
| Annexe X.    | Les progrès accomplis par rapport aux objectifs de l'ESPIG .....                              | 129 |



# Remerciements

L'équipe d'évaluation tient à exprimer sa gratitude à toutes les parties prenantes qui ont participé à cette évaluation et l'ont soutenue, notamment le ministère de l'Éducation nationale (MEN), et en particulier M<sup>me</sup> Oumou Selene Cheikh, agente de liaison du GPE, et l'Agence française du développement (AFD), qui ont facilité la mission dans le pays. Nos remerciements s'adressent également au ministère des Affaires islamiques et de l'Enseignement originel (MAIEO), au ministère des Affaires sociales, de l'Enfance et de la Famille (MASEF), à la Direction des Projets Éducation/Formation (DPEF), au Secrétariat du GPE, en particulier au responsable-pays pour la Mauritanie, et à toutes les autres personnes consultées lors de l'évaluation.



# 1 Introduction

## 1.1 Objet et structure de l'évaluation sommative

1. Créé en 2002 sous l'appellation Initiative pour une mise en œuvre accélérée du Programme Éducation pour tous (FTI-EPT), et rebaptisé Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) en 2011, l'organisme est un partenariat mondial multilatéral et une plateforme de financement. Le Partenariat mondial vise à renforcer les systèmes éducatifs dans les pays en développement, pour offrir des résultats d'apprentissage meilleurs et plus équitables par le renforcement de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion dans l'éducation<sup>9</sup>.

2. La présente évaluation fait partie d'une étude plus importante du Partenariat mondial de l'éducation comprenant 20 évaluations sommatives et huit évaluations formatives au niveau des pays. L'étude globale, qui s'inscrit dans la stratégie de suivi-évaluation (S-É) 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation, prévoit aussi la conduite d'une série d'évaluations interreliées, destinées à analyser la mesure dans

### Encadré 1.1. Portée de cette évaluation sommative

Cette évaluation pays sommative vise l'obtention d'informations permettant d'évaluer le Partenariat mondial et, si nécessaire, d'améliorer son approche globale de soutien aux pays en développement partenaires. Elle n'a pas pour but d'évaluer la performance du gouvernement de la Mauritanie, des agents partenaires, de l'agence de coordination ou d'autres parties prenantes du pays ou de financements spécifiques du GPE.

laquelle les réalisations et les activités du Partenariat contribuent aux résultats et à l'impact<sup>10</sup> observés au niveau des pays. L'évaluation sommative de chaque pays cherche à évaluer : i) les contributions du Partenariat mondial au renforcement des systèmes éducatifs et, partant, l'atteinte de résultats dans le domaine de l'éducation au sein d'un pays en développement partenaire, dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion; et par là même, ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacités de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays<sup>11</sup>. Voir l'encadré 1.1.

<sup>9</sup> Partenariat mondial pour l'éducation (2016) : GPE, 2020. *Améliorer l'apprentissage et l'équité grâce au renforcement des systèmes éducatifs*.

<sup>10</sup> Dans le cadre de ce mandat, l'utilisation du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au Partenariat mondial en référence aux changements sectoriels dans les domaines de l'apprentissage, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial pour l'éducation). Bien que les évaluations au niveau des pays examinent les progrès réalisés en ce sens, elles ne constituent pas des évaluations d'impact formelles, qui comprennent généralement une analyse contrefactuelle basée sur des essais contrôlés randomisés.

<sup>11</sup> Rapport initial du mandat (fondé sur les termes de référence (TdR) de l'évaluation), p.1

3. Les évaluations au niveau des pays s'adressent d'abord aux membres du Partenariat mondial pour l'éducation, notamment les gouvernements des pays en développement partenaires et les membres des Groupes locaux des partenaires de l'éducation (GPLE) du pays étudié (dans ce cas la Mauritanie), de même que le Conseil d'administration. Elles s'adressent ensuite au Secrétariat. Elles peuvent enfin intéresser l'ensemble de la communauté éducative à l'échelle internationale et des pays concernés.

## 1.2 Aperçu de la méthodologie

### Méthodologie

4. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la matrice d'évaluation (annexe I) et la théorie du changement au niveau des pays pour la Mauritanie et s'appuient sur une analyse des contributions (annexe II)<sup>12</sup>. Un résumé de la méthodologie d'évaluation utilisée pour le pays figure à l'annexe III du présent rapport. Pour de plus amples détails sur l'ensemble du mandat, consulter le Rapport initial (janvier 2018).

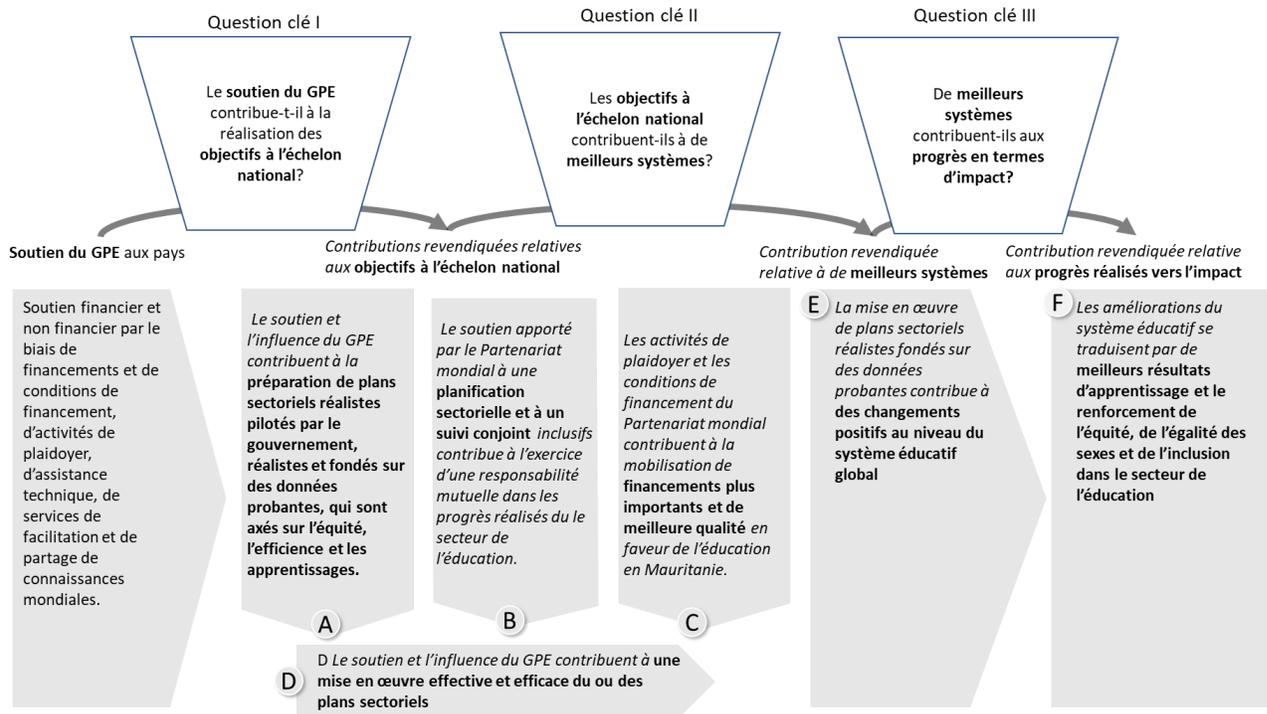
5. Aux fins de l'évaluation au niveau des pays de la Mauritanie, l'équipe d'évaluation a consulté en tout 47 parties prenantes représentant les ministères en charge de l'éducation concernés, les partenaires de développement, les organisations de la société civile et le Secrétariat (voir l'annexe IV pour une analyse des parties prenantes et l'annexe V pour la liste des parties prenantes consultées), et a consulté un grand nombre de documents pertinents, de bases de données et de sites Web, de même qu'une sélection de textes (voir en annexe VI la liste des sources consultées).

6. Le rapport présente les conclusions dérivées des trois questions clés (QC) de la matrice d'évaluation, qui retracent la contribution du Partenariat mondial aux objectifs des pays, à l'échelon des pays (QC I); la contribution des objectifs à l'échelon des pays aux changements systémiques (QC II); et la contribution des changements systémiques aux progrès accomplis vers des effets tangibles (QC III). Dans le présent rapport, les résultats sont présentés en trois sections qui correspondent aux questions clés. Chaque section est elle-même divisée en sous-sections de constatations qui traitent des contributions revendiquées pour chacune des questions clés. Les trois questions clés et les six contributions revendiquées (A, B, C, D, E, F) sont présentées à la figure 1.1.

---

<sup>12</sup> La présente théorie du changement, propre à la Mauritanie, est adaptée de la théorie du changement générique au niveau des pays présentée dans le Rapport initial du mandat.

**Figure 1.1** L'évaluation présente les constatations relatives aux questions d'évaluation clés et aux contributions revendiquées



### Contraintes

7. L'élaboration de l'évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays en Mauritanie s'est heurtée à un certain nombre de contraintes :

8. En raison du moment où s'est déroulée la mission en août 2018, la période prévue pour la collecte des données en Mauritanie a été raccourcie et les parties prenantes ont été moins disponibles pour des entretiens. Bien que les dates de la mission d'évaluation aient été décidées conjointement par les principales parties prenantes, le calendrier de la mission a coïncidé avec les congés annuels pour de nombreux répondants importants, le début d'une campagne électorale en Mauritanie et la fête de l'Aïd al-Fitr. Plusieurs représentants d'organismes bailleurs de fonds n'ont pu être interviewés au mois d'août, tandis que de nombreux représentants du gouvernement n'étaient pas disponibles en raison du déclenchement de la campagne électorale (le quatrième jour de la mission d'évaluation). Pour surmonter cet obstacle, l'équipe d'évaluation a modifié le calendrier de la mission et interviewé le plus grand nombre possible de représentants du gouvernement au cours des trois premiers jours de la mission; elle a ensuite fait un suivi téléphonique avec les représentants des bailleurs de fonds après la mission.

9. La disponibilité des parties prenantes qui connaissaient bien le PNDSE II pour la période considérée a constitué une contrainte. En raison des contraintes de temps expliquées ci-dessus, l'échantillon de répondants parmi les représentants occupant des postes de direction des bailleurs de fonds au sein du GLPE (déjà peu nombreux en Mauritanie) a été relativement restreint. Plusieurs représentants des bailleurs de fonds interviewés occupent en effet leur poste en Mauritanie depuis peu. Il a aussi été difficile de trouver des parties prenantes qui avaient participé aux processus de planification, de coordination et de suivi de 2011 à 2015 et qui connaissaient bien ces processus. Le roulement du personnel et la mémoire peu fiable de ceux qui sont en poste depuis 2011 ont aussi constitué des

obstacles pour cette évaluation. Pour surmonter ces obstacles, l'équipe d'évaluation a examiné toute la documentation pertinente sur le PNDSE II disponible depuis 2009 en la corroborant, lorsque c'était possible, par des commentaires des représentants des diverses parties prenantes interviewés.

10. En raison de ces contraintes, l'équipe d'évaluation a disposé de peu de temps pour approfondir certains points et consulter d'autres intervenants que les principales parties prenantes sélectionnées avant la mission par l'agence de coordination. Les sources de données probantes étayant le rapport d'évaluation ont donc été relativement peu nombreuses, surtout en ce qui concerne certaines questions clés (par exemple, la responsabilité mutuelle). Bien que l'équipe de l'évaluation ait quitté la Mauritanie avec de nombreuses impressions sur plusieurs aspects du système éducatif, elle n'a pu les corroborer par des données probantes fiables pour les transformer en affirmations plus fermes.

### 1.3 Structure du rapport

11. Après cette introduction, la **section 2** propose un aperçu du contexte mauritanien, en particulier du secteur de l'éducation et de l'historique du soutien du Partenariat mondial à la Mauritanie.

12. La **section 3** présente les constatations de l'évaluation sur les contributions revendiquées du Partenariat mondial en regard des objectifs à l'échelon du pays concernant les changements dans la planification sectorielle, la promotion de la responsabilité mutuelle par un dialogue inclusif sur la politique à mener et un suivi sectoriel, la mise en œuvre du plan sectoriel et le financement sectoriel (Question clé I).

13. La **section 4** analyse les changements survenus dans le système éducatif de Mauritanie qui sont attribuables à un financement du GPE au cours de la période 2012-2018 et les liens probables entre ces changements et les progrès accomplis par rapport aux objectifs à l'échelle du pays énoncés à la section 3 (Question clé II).

14. La **section 5** fait le point sur les changements au niveau de l'impact<sup>13</sup> observables en Mauritanie et les liens possibles avec les changements observés dans le système éducatif (Question clé III).

15. Enfin, la **section 6** présente les conclusions générales de l'évaluation.

---

<sup>13</sup> Dans le cadre de ce mandat, l'emploi du terme « impact » renvoie à la terminologie utilisée par le GPE pour désigner les changements au niveau sectoriel dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion (reflétés dans les objectifs stratégiques 1 et 2 du Partenariat mondial pour l'éducation décrits dans la Plan stratégique 2020). Tout en étudiant les progrès accomplis en matière d'impact (compris en ce sens), les évaluations nationales ne constituent pas des évaluations d'impact à proprement parler, lesquelles incluent généralement une analyse contradictoire sur la base d'essais contrôlés randomisés.

## 2 Contexte

### 2.1 Aperçu de la Mauritanie

16. La Mauritanie est un pays désertique situé entre la région nord-africaine et la région subsaharienne. Avec une superficie d'un million de kilomètres carrés et une population de 4,3 millions d'habitants, c'est le quatrième pays le moins densément peuplé d'Afrique<sup>14</sup>. Elle est classée parmi les pays à revenu intermédiaire inférieur et affiche un revenu national brut par habitant de 1 100 \$ US (2017)<sup>15</sup> et un indice de développement humain de 157 sur 188 (2016)<sup>16</sup>. La population de la Mauritanie est jeune, 43,6 % des Mauritaniens ayant moins de 15 ans<sup>17</sup>.

17. Le PIB de la Mauritanie a connu une période de croissance soutenue entre 2004 et 2014, passant de 3,1 milliards de dollars américains à 5,4 milliards de dollars américains<sup>18</sup>. Cette croissance s'est accompagnée d'une baisse du taux de pauvreté et des inégalités. La proportion de personnes vivant avec moins de 1,90 \$ US par jour a reculé, passant de 14,4 % en 2004 à 6 % en 2014, et le coefficient de Gini<sup>19</sup> a fléchi de 40,2 à 32,6 pendant la même période. Malgré l'essor économique que le pays a connu entre 2008 et 2014, la Mauritanie connaît des problèmes de développement en raison de son urbanisation rapide, du rendement des secteurs de l'agriculture et de la pêche inférieur à leur potentiel, de l'absence de diversification économique et de la mauvaise gestion des redevances minières (extraction de minéraux par exemple). La stratégie du gouvernement actuel pour s'attaquer à ces problèmes est énoncée dans la Stratégie nationale de croissance accélérée et de prospérité partagée (2016-2030)<sup>20</sup>.

### 2.2 Le secteur de l'éducation en Mauritanie

18. En 1999, le gouvernement a centralisé le système éducatif (qui avait été divisé selon des critères linguistiques en un système éducatif en français et un autre en arabe) en un seul système éducatif bilingue. L'application de cette réforme a entraîné des défis importants en raison du manque de

---

<sup>14</sup> Banque mondiale, « Mauritanie – onglet Vue d'ensemble » (consulté le 5 octobre 2018).

<http://www.banquemondiale.org/fr/country/mauritania/overview>

<sup>15</sup> Données de 2017. Banque mondiale. *GNI Per Capita Ranking, Atlas Method And PPP Based*. (consulté le 4 octobre 2018) <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/gni-capita-ranking-atlas-method-and-ppp-based>

<sup>16</sup> Programme de développement des Nations Unies. *L'indice de développement humain et ses composant* (consulté le 2 octobre 2018) [http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018\\_human\\_development\\_statistical\\_update\\_fr.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_fr.pdf)

<sup>17</sup> Ministère des Affaires Économiques et du Développement. 2015. *Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN)*.

<sup>18</sup> En dollars US constants de 2010. Source : Données ouvertes de la Banque mondiale, <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.MKTP.CD?end=2017&locations=MR&start=1998>

<sup>19</sup> Le coefficient de Gini est une mesure statistique permettant de rendre compte de la répartition d'une variable (revenu ou richesse) au sein d'une population. Il est l'indicateur d'inégalité de la répartition d'une variable dans une population.

<sup>20</sup> Stratégie Nationale de Croissance Accélérée et de Prospérité Partagée.

qualifications des enseignants dans l'enseignement dans les deux langues officielles. Aucune réforme majeure du secteur n'a eu lieu depuis.

19. La responsabilité de l'enseignement public et de l'éducation de base gratuites incombe à deux ministères : le ministère des Affaires sociales, de l'Enfance et de la Famille (MASEF)<sup>21</sup>, chargé de l'éducation de la petite enfance, et le ministère de l'Éducation nationale, chargé de l'enseignement du primaire jusqu'au deuxième cycle du secondaire. Les groupes d'âge officiels pour chaque cycle d'études figurent au tableau 2.1.

20. Trois autres ministères jouent également un rôle important dans le secteur de l'éducation en Mauritanie : le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS)<sup>22</sup>, le ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et des nouvelles Technologies<sup>23</sup>, chargé de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle et technique, et le ministère des Affaires islamiques et de l'Enseignement originel (MAIEO)<sup>24</sup>, chargé de l'enseignement religieux dans les mahadras et de l'alphabétisation des adultes.

**Tableau 2.1 Âge scolaire officiel par cycle d'études, niveau et effectifs en Mauritanie**

| CYCLE                          | GROUPE D'ÂGE (ANNÉES) | NIVEAUX | EFFECTIFS |
|--------------------------------|-----------------------|---------|-----------|
| Éducation de la petite enfance | 3 à 5 ans             |         | 30 477    |
| Primaire                       | 6 à 11 ans            | 1 à 6   | 627 085   |
| Premier cycle du secondaire    | 12 à 15 ans           | 7 à 10  | 147 651   |
| Deuxième cycle du secondaire   | 16 à 18 ans           | 11 à 13 | 61 475    |

Sources : RESEN 2015; ISU 2018

21. Les écoles en Mauritanie peuvent être des écoles publiques, des écoles privées<sup>25</sup> ou des mahadras<sup>26</sup>. Tous les établissements publics d'enseignement de base ou secondaire sont financés à même

<sup>21</sup> Ministère des Affaires Sociales, de la femme et de l'Enfant

<sup>22</sup> En 2013, le ministère d'État de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique a été scindé en deux et remplacé par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et le mMinistère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS)

<sup>23</sup> Ministère de l'Emploi, de la Formation professionnelle et des Nouvelles Technologies

<sup>24</sup> Ministère des Affaires islamiques et de l'Enseignement originel

<sup>25</sup> Les écoles privées sont financées par des fonds privés et leurs programmes d'études, leurs diplômes, leurs horaires et leurs heures d'ouverture et de fermeture sont réglementés par le MEN. Les écoles privées sont considérées comme faisant partie du système d'éducation formel. Elles relèvent de la Direction de l'enseignement privé du MEN en ce qui concerne leurs activités et notamment le nombre d'élèves inscrits, le nombre d'enseignants, ou les heures d'ouverture et de fermeture. Les statistiques sur l'éducation publiées par le MEN (recensement annuel du secteur de l'éducation) contiennent des données sur la scolarisation, selon le sexe, le niveau d'enseignement et la scolarisation privée ou publique.

les fonds publics et sont considérés comme des écoles publiques, tandis que les écoles privées sont financées par des fonds privés. Environ 20 %<sup>27</sup> des écoles sont privées (sans compter les mahadras), et elles rendent compte de leurs activités à la Direction de l'Enseignement privé<sup>28</sup> du MEN. Sur l'ensemble des 60 866 élèves nouvellement admis dans les écoles primaires entre 2010 et 2014, 60 % ont été inscrits dans des écoles privées<sup>29</sup>. Au cours de la même période, les effectifs des écoles primaires privées ont augmenté de 61 %, contre 5 % dans les écoles primaires publiques pour la même période. Ces statistiques montrent la croissance significative du système privé depuis 2010 par rapport à l'enseignement primaire public.

22. Les mahadras sont principalement axées sur l'enseignement du Coran et de la langue arabe, mais certaines d'entre elles intègrent des éléments de l'éducation formelle et de l'EFTP même si leur programme n'est pas réglementé par le gouvernement. Le plus récent recensement national, réalisé en 2010, faisait état de 9 170 mahadras<sup>30</sup> dont les effectifs totalisaient 167 152 enfants (environ 30 % de filles). Le recensement a également révélé que 46 % des enfants inscrits dans les mahadras étaient également inscrits dans le réseau éducatif formel, dans des écoles tant publiques que privées. Pour certains enfants, l'enseignement dispensé dans les mahadras remplace l'éducation formelle tandis que pour d'autres, il complète l'éducation formelle en fournissant une éducation religieuse. La majorité des élèves de l'école formelle en Mauritanie ont fréquenté une mahadra à un moment donné entre les âges de 6 et 14 ans.

23. Le tableau 2.2 ci-dessous montre le nombre d'écoles, d'enseignants et d'élèves pour chaque cycle d'études selon les statistiques sur l'éducation de 2017 produites par le MEN<sup>31</sup>.

---

<sup>26</sup> Les mahadras sont des écoles religieuses financées par des fonds privés qui enseignent le Coran, les hadith (lois religieuses) et l'arabe. Les mahadras ne sont pas considérées comme faisant partie du système d'éducation formel, elles ne suivent aucun programme d'études convenu et, bien qu'elles soient supervisées par un ministère distinct (le MAEIO) qui suit leur développement, elles ne sont encadrées par aucune réglementation et n'ont pas d'obligation redditionnelle à l'égard du MAEIO. Elles ne sont pas considérées comme des écoles privées. Le dernier recensement des mahadras a été effectué par le MAEIO en 2010.

<sup>27</sup> Ce pourcentage reflète l'ensemble des écoles, mais ne rend pas compte de la disparité en nombre en ce qui a trait à l'importance de l'enseignement privé selon le niveau d'enseignement. Ainsi, dans le tableau 2.2 ci-dessous, les écoles privées représentent une part beaucoup plus importante du nombre total d'écoles au niveau secondaire qu'au niveau primaire.

<sup>28</sup> Direction de l'Enseignement privé

<sup>29</sup> Ginolin, Marion, et François Robert. Mars 2015. *Évaluation – Plan d'action triennal (PAT) 2012-2014*. Évaluation commandée par la DPEF et financée par l'Agence allemande de développement (GIZ).

<sup>30</sup> Bien que nous ne disposions pas de données sur le nombre d'écoles publiques et privées formelles en 2010 (le RESEN de 2010 repose sur des données de 2007 et de 2008), les données de 2013 sur les écoles publiques et privées font état de 9 170 mahadras qui représentent 65,5 % de toutes les écoles (mahadras, écoles privées et publiques au primaire, au premier du secondaire et au deuxième cycle du secondaire).

<sup>31</sup> Les statistiques sur l'éducation sont collectées par le MEN au moyen d'un recensement annuel effectué sur le terrain par des contrôleurs recrutés.

**Tableau 2.2 Données du MEN sur les écoles, les enseignants et les enfants inscrits (2016-2017)**

| NOMBRE TOTAL D'ÉCOLES, D'ENSEIGNANTS ET D'ÉLÈVES INSCRITS  | PRIMAIRE   | PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE   | DEUXIÈME CYCLE DU SECONDAIRE     |
|--|--|---|----------------------------------|
| 836 836 enfants inscrits du primaire au deuxième cycle du secondaire dans les écoles publiques et privées (50 % sont des filles) | 627 710<br>(51 % sont des filles)                      | 147 651<br>(49 % sont des filles)   | 61 475<br>(48 % sont des filles) |
| 150 630 enfants inscrits dans des écoles privées (18 % de l'ensemble des enfants inscrits)                                       | 95 421<br>(15 % de l'ensemble des enfants au primaire) | 50 190<br>(24 % de l'ensemble des enfants inscrits au premier et au second cycle du secondaire) <sup>32</sup> |                                  |
| 4 839 écoles, tous cycles confondus (20 % sont des écoles privées)   | 4 271<br>(16 % sont des écoles privées)                | 568<br>(45 % sont des écoles privées) <sup>33</sup>   |                                  |
| 25 628 enseignants, tous cycles confondus (30 % enseignent dans des écoles privées)  | 16 964<br>(24 % dans des écoles privées)               | 8 664<br>(42 % dans des écoles privées) <sup>34</sup>   |                                  |

24. De plus, selon les données du recensement annuel du MEN, seulement 35 % (1 096 écoles) des écoles primaires (publiques et privées) offrent un enseignement de la première à la sixième année. Le reste des écoles, soit 65 %, n'offrent pas le cycle complet d'études primaires.

25. Les statistiques sur l'éducation du MEN ne tiennent pas compte de l'éducation préscolaire, qui relève du MASEF. Selon les dernières estimations (2015), 30 477 enfants étaient inscrits dans des établissements préscolaires, dont 67 % dans des écoles privées<sup>35</sup>.

26. En 2000, la Mauritanie a élaboré son premier Plan sectoriel de l'éducation (PSE), le Programme national de développement du secteur de l'éducation, couvrant la période 2001-2010 (PNDSE I). En 2011,

<sup>32</sup> Les données du recensement annuel du MEN sur les effectifs des écoles privées et publiques au secondaire ne font pas de distinction entre le premier et le deuxième cycle. Il n'est donc pas possible de déterminer exactement le pourcentage d'élèves des écoles privées par rapport à ceux des écoles publiques en ventilant par cycle du secondaire. Le fait qu'on ne puisse pas ventiler les données par cycle du secondaire s'explique probablement par le fait que certaines écoles secondaires comptent les deux cycles d'études du secondaire, tandis que d'autres n'en ont qu'un. Les données du recensement annuel du MEN reflètent toutefois la proportion de filles inscrites dans l'enseignement secondaire pour chaque cycle, comme le montre la première ligne du tableau.

<sup>33</sup> Les données des recensements annuels du MEN ne font pas de distinction entre les enseignants du premier et du deuxième cycle du secondaire.

<sup>34</sup> Les données des recensements annuels du MEN ne font pas de distinction entre les écoles pour le premier et le deuxième cycle du secondaire.

<sup>35</sup> RESEN 2015

la Mauritanie a élaboré un deuxième PSE, le PNDSE II, couvrant la période 2011-2021<sup>36</sup> et accompagné de trois plans d'action triennaux (PAT). L'avancement de l'exécution du PNDSE II a fait l'objet de revues sectorielles conjointes de l'éducation en 2012, en 2014, en 2015 et en 2017. Des rapports sur l'état du système éducatif (RESEN) ont en outre été publiés en 2010 et en 2015.

**Tableau 2.3** *Calendrier des principaux énoncés de politique dans le secteur de l'éducation de la Mauritanie pour la période 2013-2018*

|   | 2010                | 2011                 | 2012          | 2013 | 2014  | 2015 | 2016          | 2017 | 2018 | 2019          |
|---|---------------------|----------------------|---------------|------|-------|------|---------------|------|------|---------------|
| <b>Plans sectoriels</b>                 | PNDSE I (2001-2010) | PNDSE II (2011-2021) |               |      |       |      |               |      |      |               |
| <b>Plans d'action triennaux</b>         |                     |                      | PAT 2012-2014 |      |       |      | PAT 2016-2018 |      |      | PAT 2019-2021 |
| <b>Projets financés par des ESPIG</b>   |                     |                      |               |      | PASEB |      |               |      |      |               |
| <b>Revue sectorielle de l'éducation</b> |                     |                      | •             |      | •     | •    |               | •    |      |               |
| <b>RESEN</b>                            | •                   |                      |               |      |       | •    |               |      |      |               |

## 2.3 Le Partenariat mondial pour l'éducation en Mauritanie

27. La Mauritanie, qui a adhéré au Partenariat mondial pour l'éducation en 2002 (alors l'Initiative de mise en œuvre accélérée – Éducation pour tous [FTI – EPT]), est représentée au Conseil d'administration par le groupe constitutif Afrique 2.

28. La Mauritanie a bénéficié de trois financements sous l'égide de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (FTI - EPT). En 2011, après que l'Initiative FTI - EPT est devenue le Partenariat mondial pour l'éducation, la Mauritanie a reçu un financement pour la mise en œuvre de plans sectoriels de l'éducation (ESPIG) et un financement pour la préparation d'un programme (PDG), comme le montre le tableau 2.3.

<sup>36</sup> Le PNDSE II devait au départ couvrir la période de 2011 à 2020, mais il a été prolongé jusqu'en 2021.

Tableau 2.4 Financements du GPE octroyés à la Mauritanie

| TYPE DE FINANCEMENT   | ANNÉES    | ALLOCATIONS<br>(EN \$ US) | DÉCAISEMENTS À<br>COMPTER DE 2017<br>(EN \$ US) | AGENT<br>PARTENAIRE |
|---|-----------|---------------------------|---|---------------------|
| Financement pour la mise en œuvre d'un programme sectoriel de l'éducation (ESPIG) | 2014-2018 | 12 400 000                | 10 149 002                                      | BIRD                |
|   | 2008-2012 | 13 998 039                | 13 998 039                                      | BIRD                |
|   | 2004-2007 | 4 000 000                 | 4 000 000                                       | BIRD                |
|   | 2004-2006 | 5 000 000                 | 5 000 000                                       | BIRD                |
| Financement pour la préparation d'un programme (PDG)                              | 2012      | 170 000                   | 132 212   | BIRD                |

29. De plus, la Coalition des organisations mauritaniennes pour l'éducation<sup>37</sup> (COMEDUC) a reçu deux subventions du Fonds pour l'éducation de la société civile (FSCE)<sup>38</sup> pour financer la recherche participative sur les groupes marginalisés dans l'éducation<sup>39</sup>.

30. Cette évaluation porte sur la période couverte par le PNDSE II, les PAT connexes et le Projet d'appui au secteur de l'enseignement de base (PASEB) de la Mauritanie, financé par le Partenariat mondial pour l'éducation<sup>40</sup>.

<sup>37</sup> Coalition des organisations mauritaniennes pour l'éducation

<sup>38</sup> Dans le cadre du FSCE II (2013-2015) et du FSCE III (2016-2018)

<sup>39</sup> UNESCO, Rapport d'avancement FSCE 2013 – 2015 pour l'UNESCO couvrant la période du 1<sup>er</sup> juillet au 31 décembre 2013, (2015).

<sup>40</sup> Projet de soutien pour le secteur de l'éducation de base

## 3 Contributions du Partenariat mondial à la planification, à la mise en œuvre, au suivi, au dialogue et au financement sectoriels<sup>41</sup>

### 3.1 Introduction

31. Cette section résume les constatations liées à la Question principale I de la matrice d'évaluation : « *Le soutien du GPE à la Mauritanie a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de dialogue et de suivi sectoriels, à un financement plus important/meilleur du plan sectoriel et de la mise en œuvre? Si oui, de quelle façon?* »<sup>42</sup>

32. La théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, énoncée dans le rapport initial et adaptée au contexte de la Mauritanie (annexe II), fait état de quatre contributions revendiquées par le Partenariat mondial à ces dimensions. Chaque contribution revendiquée se fonde sur plusieurs hypothèses sous-jacentes (annexe VII).<sup>43</sup>

33. Cette section s'articule autour des quatre objectifs au niveau des pays et des contributions revendiquées qui leur correspondent. Elle vérifie chacune des quatre contributions revendiquées en répondant à deux sous-questions pour chacune des phases du cycle de la politique. D'abord, quels changements le pays a-t-il vécus au cours de la période examinée?<sup>44</sup> Et ensuite, le Partenariat mondial

<sup>41</sup> La théorie du changement générique au niveau des pays élaborée au cours de la phase initiale, les améliorations envisagées dans les domaines de la planification du secteur de l'éducation, la responsabilité mutuelle dans les progrès du secteur, le financement sectoriel de l'éducation et la mise en œuvre du PSE représentent les principaux objectifs à l'échelon des pays auxquels le Partenariat mondial cherche à contribuer. À l'exception de l'objectif de mobilisation d'un financement plus important et de meilleure qualité pour le secteur de l'éducation, présenté dans le plan stratégique GPE 2020 comme un objectif *mondial*, ils reflètent largement la manière dont le plan stratégique définit les objectifs à l'échelon des pays. Les évaluations sommatives traitent la question du financement sectoriel comme un objectif à l'échelon des pays pour souligner les changements survenus dans le financement sectoriel du pays étudié.

<sup>42</sup> L'amélioration de la planification, du dialogue et du suivi, du financement et de la mise en œuvre du plan correspond aux objectifs à l'échelon des pays 1, 2, 3 et 4 du *Plan stratégique 2016-2020 du Partenariat mondial*.

<sup>43</sup> Les contributions revendiquées sont les suivantes : a) le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à l'élaboration de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages; b) Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une *responsabilité mutuelle* des progrès du secteur éducatif ; c) les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays; D) Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la mise en œuvre efficace et efficiente de ces plans sectoriels.

<sup>44</sup> Cette question correspond aux questions d'évaluation au niveau des pays (QEP) 1.1, 1.2, 1.4, 2.1 et 2.2 de la matrice d'évaluation.

pour l'éducation a-t-il contribué à ces changements et, si oui, comment?<sup>45</sup> Les réponses à ces questions sont présentées sous forme de constatations; une analyse sommaire de la contribution revendiquée est présentée au début de chaque sous-section. Les analyses sommaires sont surlignées en couleur pour indiquer si les données probantes recueillies au cours de l'évaluation appuient bien (en vert), appuient en partie (en orange), ou n'appuient pas (en rouge) la contribution revendiquée en question, ou bien si les données sont insuffisantes pour l'analyser (en gris). L'annexe VII précise les critères d'appréciation et donne un aperçu de l'analyse de l'évaluation concernant l'application probable de chacune des hypothèses sous-jacentes des contributions revendiquées.

## 3.2 Planification du secteur de l'éducation

### Forces et faiblesses de la planification sectorielle au cours de la période examinée (2012 - 2018)

#### Encadré 3.1 : Évaluation de la contribution revendiquée A

**Contribution revendiquée :** *Le soutien (financier et non financier) et l'influence du Partenariat mondial pour l'éducation contribuent à la préparation de plans sectoriels pilotés par le gouvernement réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage.*

**Analyse :** les données recueillies **appuient** la contribution revendiquée du Partenariat mondial concernant le renforcement de la planification du secteur de l'éducation<sup>46</sup>.

**L'analyse repose sur les éléments suivants :** a) le résultat recherché a été obtenu. Le plan sectoriel de l'éducation en Mauritanie était réaliste, c'est-à-dire qu'il respectait les lignes directrices et les critères de qualité du Partenariat mondial pour l'éducation ou de l'IIPE; b) les données recueillies indiquent que la probabilité que les cinq hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée du Partenariat mondial soient vérifiées dans le contexte de la Mauritanie est « forte » pour quatre d'entre elles et « modérée » pour l'autre (disponibilité et la qualité du SIGE)<sup>47</sup>; c) l'évaluation a montré que le soutien du Partenariat mondial était fortement susceptible d'avoir influencé les processus et le contenu de la planification sectorielle. Outre le soutien du Partenariat mondial, l'évaluation n'a pas relevé d'autres facteurs externes qui, à eux seuls, suffiraient à expliquer les progrès constatés dans la planification sectorielle. Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation présentées dans cette section.

<sup>45</sup> Cette question correspond aux QEP 1.3, 1.4, 1.5, 2.3, 3.1 et 3.2.

<sup>46</sup> Cette sous-section répond aux questions d'évaluation QEP 1.1 (Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification du secteur éducatif pendant la période de référence?) et QEP 1.3 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?) de la matrice d'évaluation. La question d'évaluation QEP 3.1 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?) est traitée tout au long de cette section.

<sup>47</sup> Voir la sous-section sur la validité des hypothèses ci-dessous ainsi que l'annexe VII.

**Constat 1. La qualité et le contenu de la planification du secteur de l'éducation en Mauritanie se sont améliorés et le PNDSE II (2011-2021) est considéré comme un plan piloté par le gouvernement réaliste et fondé sur des données probantes.**

34. Le PNDSE I (2001-2010) est le premier plan sectoriel de l'éducation en Mauritanie élaboré à l'appui de l'adhésion à l'Initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous. C'est aussi le premier PSE du pays à englober tous les sous-secteurs de l'éducation et à inclure un ensemble commun de résultats et d'indicateurs aux fins de la revue sectorielle conjointe. Les évaluateurs externes ont jugé en 2011 que le PNDSE II était de bonne qualité et avait été en général fait selon les règles de l'art<sup>48</sup>.

35. Les ministères responsables de l'éducation et leurs services ont organisé et dirigé chaque étape du processus qui a abouti au PNDSE II, ce qui en fait un plan *piloté par le gouvernement*. Le processus d'élaboration du PSE s'est échelonné sur deux ans (2009-2011) et ses jalons les plus importants sont : la tenue de la revue annuelle conjointe du PNDSE I en novembre 2009, à laquelle ont participé le gouvernement, les bailleurs de fonds et la société civile; la préparation du Rapport sur l'État du système éducatif (RESEN) de mars 2010, qui analysait les forces et les faiblesses du système d'éducation; l'évaluation externe du PNDSE I entreprise en septembre 2010; la formation de comités sous-sectoriels mobilisant tous les ministères chargés de l'éducation pour établir les priorités et élaborer les plans à partir des enseignements tirés et des recommandations formulées dans le cadre des évaluations du RESEN et du PNDSE I; et l'adoption de la Lettre de politique du secteur éducatif 2011-2020 par le gouvernement<sup>49</sup>.

36. Le gouvernement de Mauritanie est perçu comme s'étant beaucoup investi dans l'élaboration du plan sectoriel, ce qui a permis de renforcer considérablement les capacités des parties prenantes de l'éducation nationale au chapitre de la planification sectorielle (voir l'encadré 3.2). En guise d'indication de cet engagement et de ce renforcement des capacités, le PNDSE II

**Encadré 3.2 : Renforcement des capacités des parties prenantes de l'éducation nationale**

*La période d'exécution du précédent plan décennal a été l'occasion, pour les autorités sectorielles mauritaniennes, de procéder à des actions de construction de capacités internes. Le terrain privilégié de ces activités a été celui de la planification et de la connaissance du système et de ses difficultés. De nombreuses études ont été diligentées, en particulier sur la qualité et sur la gestion du système. Le secteur éducatif mauritanien est, sans doute, le mieux documenté de toute l'Afrique de l'Ouest. De façon courageuse, ce souci de connaissance précise des difficultés du système est allé jusqu'à la réalisation d'une évaluation exhaustive du niveau de connaissance académique de l'ensemble des instituteurs mauritaniens. En termes de capacités de planification, on notera que le secteur s'est doté de compétences nécessaires pour être indépendant en la matière. La réalisation d'un modèle de simulation pour préparer les cadrages nécessaires à la nouvelle phase stratégique, la détermination des équilibres, l'élaboration du programme décennal et du plan d'action triennal, ont ainsi été le fait des administrations sectorielles agissant de façon autonome.*

Source : Lettre d'endossement de la stratégie sectorielle de l'Éducation en Mauritanie, 23 novembre 2011.

<sup>48</sup> Lahaye, L. et Robert, F. *Rapport d'évaluation technique du Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE II) 2012-2020 en vue de son endossement à l'initiative Fast Track par les PTF*. Novembre 2011, p. 12.

<sup>49</sup> Lahaye, L. et Robert, F. Op. cit. p. 10.

est considéré comme un plan beaucoup plus précis et détaillé que son prédécesseur<sup>50</sup> et l'évaluation externe du PNDSE II indique qu'une grande partie de son élaboration a été gérée de façon indépendante par le gouvernement pour ce qui est de l'analyse sectorielle, de la simulation financière et du processus de planification<sup>51</sup>.

37. Pour ce qui est des *données probantes*, le tableau 3.1 montre une concordance étroite entre l'analyse des défis du secteur de l'éducation dans le RESEN 2010 et les priorités stratégiques énoncées dans le PNDSE II. Les deux documents font ressortir l'urgence d'améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation à tous les niveaux, ainsi que d'améliorer la gestion stratégique du système éducatif pour une efficacité accrue. Le RESEN et le PNDSE II reconnaissent tous deux la nécessité d'une stratégie pour réguler le flux d'élèves au niveau secondaire, mettre au point des mécanismes plus efficaces pour retenir les enfants au niveau de l'éducation de base et réaliser une meilleure intégration de la société civile, du secteur privé et des mahadras au processus de planification sectorielle de l'éducation et de prestation des services.

38. En ce qui a trait au caractère *réaliste* du PNDSE II, le plan sectoriel a été jugé viable financièrement, tant à court terme (2012-2014) qu'à long terme (2020), bien que certaines hypothèses macroéconomiques sur lesquelles il repose aient dû être revues étant donné l'évolution de la situation économique du pays et la nécessité d'atteindre les cibles fixées par l'EPT<sup>52</sup>. Le PNDSE II a été évalué comme ayant rempli ou étant en passe de remplir les principales conditions de financement de la FTI - EPT<sup>53</sup>. Le déficit de financement du plan a été décrit comme « assez modéré » par les évaluateurs externes, les trois quarts des besoins de financement externe ayant déjà été comblés par des engagements de partenaires de développement au moment de son évaluation en 2011<sup>54</sup>. D'une manière générale, le PNDSE II a été perçu par les membres du GLPE et les évaluateurs comme une réponse logique et cohérente aux défis existants dans le secteur de l'éducation, fondée sur les priorités définies dans le RESEN 2010 et tenant compte des enseignements tirés du précédent plan sectoriel<sup>55</sup>.

---

<sup>50</sup> Lahaye, L. and Robert, F. *Rapport d'évaluation technique du Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE II) 2012-2020 en vue de son endossement à l'initiative Fast Track par les PTF*. Novembre 2011. p.14.

<sup>51</sup> Sources : Lahaye, L. and Robert, F. *Rapport d'évaluation technique du Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE II) 2012-2020 en vue de son endossement à l'initiative Fast Track par les PTF*. Novembre 2011 ; *Lettre d'endossement de la stratégie sectorielle de l'Éducation en Mauritanie*. 23 novembre 2011 ; entretiens avec des bailleurs de fonds destinés à l'éducation ; GPE. Rapport final d'examen de l'assurance qualité – Mauritanie. Novembre 2013; Lahaye, L. et Robert, F. Évaluation rétrospective du PNDSE I – Rapport de la mission d'évaluation. Octobre 2010.

<sup>52</sup> Évaluation des bailleurs de fonds en éducation de Mauritanie de la proposition en vertu de l'Initiative de mise en œuvre accélérée – Éducation pour tous (IMOA-EPT), novembre 2002.

<sup>53</sup> Lahaye, L. and Robert, F. Op. cit. Tableau 3, p. 52. Il s'agit des conditions de financement de 2012 fixées en vertu de de l'IMOA -EPT et évaluées dans le cadre de l'évaluation externe du PNDSE II. Le gouvernement de Mauritanie a rempli la majorité des conditions de financement dans le cadre de son PNDSE II, à l'exception des suivantes : taux d'achèvement du cycle primaire chez les enfants d'âge scolaire (81 % contre 100 %); salaire annuel moyen d'un enseignant (3,7 % contre 3,5 %); dépenses de fonctionnement autres que les salaires des enseignants (37 % contre 33 %); coût de la construction et de l'équipement d'une salle de classe (13 000 \$ US contre 10 000 \$ US); pourcentage d'élèves inscrits dans des écoles privées (11 % contre 10 %).

<sup>54</sup> Lahaye, L. et Robert, F. Op. cit. p. 31.

<sup>55</sup> Lahaye, L. et Robert, F. *Rapport d'évaluation technique du Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE II) 2012-2020 en vue de son endossement à l'initiative Fast Track par les PTF*, novembre 2011,

**Tableau 3.1** Priorités énoncés dans le RESEN 2010 et le PNDSE II 2011-2021 <sup>56</sup>

| PRIORITÉ | CONCLUSIONS DU RESEN 2010  | OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PNDSE II 2011-2021   |
|----------|--|--|
| Accès    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessité de relever le défi majeur de la rétention au primaire en améliorant la qualité et l'échelle des infrastructures ainsi qu'en répondant à la demande en matière d'éducation, en particulier dans les régions mal desservies</li> <li>• Nécessité d'anticiper l'accès universel au primaire et de planifier un flux efficace des élèves du primaire passant dans le secondaire</li> <li>• Nécessité de définir la place que doit occuper la formation technique et professionnelle afin d'améliorer l'accès aux niveaux secondaire et supérieur de l'enseignement</li> </ul> | <p><b>Améliorer l'accès à l'éducation de base universelle et réguler le flux des niveaux de base vers les niveaux supérieurs du système éducatif en :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• rapprochant l'offre de la demande (enseignants, infrastructures, équipements);</li> <li>• améliorant le milieu scolaire (rénovation et construction d'écoles et de salles de classe, amélioration de l'accès à l'eau et aux installations sanitaires);</li> <li>• élaborant une stratégie de régulation du flux d'élèves entre le primaire et le premier cycle du secondaire et entre le premier et le deuxième cycle du secondaire;</li> <li>• accroissant la demande par le biais de cantines scolaires et d'autres mesures incitatives, en concentrant les intrants sur les régions mal desservies;</li> <li>• améliorant la place occupée par la formation professionnelle par rapport aux différents niveaux du système éducatif et en accroissant son utilité pour le marché du travail;</li> </ul> |

pp. 52-53: Il s'agissait des conditions de financement de 2012 fixées en vertu de l'IMOA-EPT et évaluées dans le cadre de l'évaluation externe.

<sup>56</sup> Sources: RESEN 2010, pp. 127-128.; République Islamique de Mauritanie. *Programme national de développement du secteur éducatif 2011-2020 (PNDSE II), document provisoire*. Mai 2011. Ce tableau présente un bref résumé des principaux points soulevés dans les deux documents et dans l'analyse et ne peut être considéré comme exhaustif. Le but du tableau est d'établir la congruence entre ces documents afin de montrer que les problèmes et les objectifs ont été choisis en conséquence.

| PRIORITÉ                  | CONCLUSIONS DU RESEN 2010   | OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PNDSE II 2011-2021  |
|---------------------------|---|---|
| <b>Qualité</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessité de s'assurer que les élèves-enseignants possèdent les qualifications de base</li> <li>• Nécessité de s'assurer d'un nombre suffisant d'enseignants bilingues pour mettre en œuvre la réforme de 1999 et de leur fournir des incitatifs pour qu'ils enseignent dans les deux langues</li> <li>• Nécessité de continuer à soutenir la réforme des écoles normales d'instituteurs (ENI) afin que la formation des enseignants ait la durée et la qualité nécessaires pour accroître la qualité de l'éducation</li> <li>• Nécessité de veiller au respect d'un nombre minimum d'heures d'enseignement et de freiner l'absentéisme des enseignants</li> </ul> | <p><b>Améliorer la qualité et la pertinence de l'éducation en :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• renforçant et en restructurant la formation initiale des enseignants par le biais des ENI afin de soutenir la réforme de 1999, notamment en ce qui concerne les programmes scolaires, la capacité du personnel enseignant et les infrastructures;</li> <li>• renforçant la formation continue des enseignants et les systèmes de soutien pédagogique local;</li> <li>• améliorant la pertinence et l'efficacité de la prestation des services éducatifs (freiner l'absentéisme des enseignants, améliorer la distribution du matériel didactique et pédagogique, améliorer l'environnement scolaire).</li> </ul> |
| <b>Gestion du secteur</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessité de gérer les ressources éducatives dans le contexte d'une perspective globale du secteur de l'éducation (amélioration de l'efficacité de la gestion des ressources humaines (enseignants) en fonction de la demande)</li> <li>• Nécessité d'améliorer la clarté des rôles et des responsabilités aux différents niveaux du système éducatif et entre les ministères en ce qui concerne sa gestion</li> </ul>   | <p><b>Améliorer la gestion et la gouvernance du secteur de l'éducation en :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• menant à terme l'élaboration du SIGE, y compris la composante gestion des ressources humaines;</li> <li>• évaluant la structure de prestation de services du système éducatif et l'efficacité des efforts de mise en œuvre de la réforme;</li> <li>• améliorant la coordination et la gestion de l'exécution du PNDSE II;</li> <li>• améliorant la gestion sur le plan des finances, des ressources et de l'administration par la décentralisation.</li> </ul>   |

39. Selon les commentaires recueillis, l'exécution du PNDSE II a dû surmonter plusieurs obstacles. En ce qui a trait à la participation, le processus de planification du secteur de l'éducation ne semble pas avoir mobilisé d'autres intervenants que ceux de l'État. La documentation de cette période ne permet pas d'établir avec certitude la mesure dans laquelle la société civile, les associations d'enseignants et les parties prenantes du secteur privé ont participé au processus de planification. Il n'y a mention de leur participation qu'en ce qui concerne la revue sectorielle conjointe de 2009; dans tous les autres processus

indiqués ci-dessus, il semble que les discussions sur la planification n'ont concerné que le gouvernement et les bailleurs de fonds du secteur de l'éducation<sup>57</sup>.

40. En ce qui concerne l'opérationnalisation du plan, le PNDSE II est décrit, dans la lettre d'endossement du GLPE, comme une longue liste d'activités qui nécessitent l'établissement de priorités, de diverses dispositions opérationnelles en ce qui a trait aux rôles et aux responsabilités ainsi que de processus de supervision étroite de ces activités<sup>58</sup>. La structure institutionnelle mise en place pour la réalisation du PNDSE II et le cadre redditionnel qui l'accompagne ont également soulevé certaines préoccupations quant à leur complexité et à leur cohérence. Les partenaires de développement du GLPE<sup>59</sup> ont expressément fait part de ces préoccupations au gouvernement, qui n'était pas tenu à l'époque de répondre à leurs questions ou de revoir le plan sectoriel en fonction des commentaires reçus. Le document du PNDSE II a été endossé par le gouvernement et les partenaires de développement du secteur de l'éducation en novembre 2011. Le tableau 3.2 qui suit présente un résumé des points forts et des points faibles du PNDSE II.

**Tableau 3.2 Points forts et points faibles du PNDSE II<sup>60</sup>**

| PROBLÈMES  | FORCES   | LACUNES/FAIBLESSES  |
|--|--|---|
| <b>Processus participatif et transparent de préparation du PSE, piloté par le gouvernement</b> | Piloté par le gouvernement, reposant sur la collaboration entre les cinq ministères chargés de fournir des services en éducation<br>RESEN produit par le gouvernement et modèles de simulation financière conçus sans aide | Incertitude quant à la mesure dans laquelle le processus lié au RESEN 2010 ou les sous-comités chargés d'élaborer le PNDSE II étaient inclusifs ou ont invité d'autres intervenants que des représentants du gouvernement et des organismes bailleurs de fonds à participer à leurs travaux |

<sup>57</sup> Ibid, p. 12. Corroboré par des entretiens avec un membre du personnel du DPEF et un membre du personnel du MEN. De nombreuses parties prenantes n'étaient pas présentes dans le pays ou à leur poste actuel pendant la période 2009-2011 ou ne se souviennent pas des détails du processus de planification.

<sup>58</sup> Lettre d'endossement de la stratégie sectorielle de l'Éducation en Mauritanie, 23 novembre 2011, p. 4.

<sup>59</sup> Lahaye, L. et Robert, F. Op. cit.; Lettre d'endossement de la stratégie sectorielle de l'Éducation en Mauritanie, 23 novembre 2011 ; entretiens avec des bailleurs de fonds au secteur de l'éducation.

<sup>60</sup> Sources: Lahaye, L. et Robert, F. Op. cit.; Lettre d'endossement de la stratégie sectorielle de l'Éducation en Mauritanie, 23 novembre 2011; entretiens avec des bailleurs de fonds au secteur de l'éducation; entretiens avec des représentants des ministères qui ont participé au processus du PSE pendant la période 2009-2011 (représentants du DPEF et du MEN, car les représentants d'autres ministères n'ont pas participé à la planification relative au secteur de l'éducation pendant cette période).

| PROBLÈMES  | FORCES   | LACUNES/FAIBLESSES  |
|--|--|---|
| <p><b>Données probantes sous-jacentes, relever les principaux défis du secteur de l'éducation en matière d'équité, d'efficacité et d'apprentissage</b></p> | <p>S'appuie sur l'évaluation/les enseignements tirés du PNDSE I, d'un RESEN et sur l'analyse exhaustive réalisée par les sous-comités de l'éducation</p> <p>Les objectifs du PNDSE II étaient étroitement alignés sur les priorités du RESEN, les politiques nationales de développement et les stratégies de réduction de la pauvreté</p> <p>Le PNDSE II a fourni plus de détails et de précisions quant aux stratégies et aux résultats attendus que le PNDSE I.</p> | <p>Le PNDSE II a été jugé ambitieux en ce qui concerne la portée et l'ampleur des stratégies et des activités prévues.</p> <p>L'établissement des priorités a été jugé faible : les objectifs, les stratégies et les activités avaient le même poids, mais tous ne pouvaient être entrepris simultanément; les priorités et l'ordre des initiatives n'étaient pas clairement définis</p>  |
|  | <p>Les indicateurs <b>d'équité</b> portaient essentiellement sur l'amélioration de l'accès au premier et au deuxième cycle de l'enseignement secondaire et professionnel, en particulier pour les filles et les élèves des régions les plus défavorisées, par la construction d'écoles, la formation d'enseignants pluridisciplinaires pour les écoles rurales et l'instauration de mesures incitatives pour stimuler la demande.</p>                                  | <p>En ce qui concerne l'égalité entre les sexes, le PNDSE II n'a formulé que des objectifs généraux, sans stratégies établies pour atteindre la parité entre les sexes dans les régions mal desservies ou dans l'enseignement secondaire</p> <p>Les projets liés à l'<b>équité</b> du Plan d'action triennal (PAT) 2012-2014 ont été jugés peu audacieux (axés sur la recherche et l'élaboration de stratégies)</p>   |
|  | <p>Les indicateurs <b>d'efficacité</b> comprenaient des projets visant à rationaliser la structure institutionnelle du système éducatif et à améliorer le SIGE ainsi que l'utilisation des ressources humaines et financières</p>  | <p>Les stratégies de renforcement des capacités de gestion du système éducatif (formation, élaboration de procédures, systèmes) ont été jugées peu détaillées sur le plan opérationnel.</p> <p>L'élaboration du SIGE avait commencé dans le cadre du PNDSE I : les renseignements sur la poursuite de son élaboration dans le cadre du PNDSE II manquaient de profondeur, tout comme ceux sur un nouveau système de gestion des ressources humaines pour les enseignants.</p> |
|  | <p><b>Les apprentissages</b> ont visé essentiellement le renforcement de la formation des enseignants, le soutien pédagogique et la distribution de documents pédagogiques et didactiques.</p>   | <p>En ce qui concerne <b>les apprentissages</b>, les stratégies clés pour la prestation de soutien pédagogique aux écoles, la distribution de documents pédagogiques et didactiques et la garantie d'un temps d'instruction suffisant ont été jugées trop peu précises sur le plan opérationnel.</p>  |

| PROBLÈMES  | FORCES  | LACUNES/FAIBLESSES  |
|--|---|---|
| <p><b>Crédible –<br/>Financement,<br/>mise en œuvre<br/>et suivi réalistes</b></p> | <p>La DPEF, qui était chargée de la mise en œuvre du budget d'investissement dans l'éducation, a fait la preuve de sa capacité et s'est dotée d'un manuel de procédures éprouvé pour l'exécution du PSE.</p> <p>Le modèle de simulation financière du PNDSE II a été jugé viable et durable. Le gouvernement a également été perçu comme ayant rempli la grande majorité des conditions de financement du GPE (alors la FTI - EPT).</p> <p>Le PNDSE II contenait un modèle logique reliant les objectifs, les résultats, les indicateurs et les cibles pour 2015 et 2020.</p> | <p>De façon générale, l'établissement des priorités et les détails opérationnels ont été jugés insuffisants en ce qui concerne la façon dont le PSE serait mis en œuvre.</p> <p>Les responsables de l'éducation ont été perçus comme n'ayant pas la capacité d'utiliser l'information de suivi pour éclairer la prise de décisions et veiller à l'amélioration continue du fonctionnement du PSE.</p> <p>L'architecture institutionnelle associée à l'exécution et au suivi du PNDSE II était trop complexe et n'a pas semblé permettre de régler les problèmes de coordination interministérielle sur le plan des politiques ou sur le plan technique.</p> |

41. Comme ce fut le cas pour le PNDSE I, les plans d'action triennaux (PAT) ont traduit les objectifs et les priorités du PNDSE II en projets détaillés, opérationnels et budgétisés. L'élaboration de ces plans d'action a permis au gouvernement de déterminer quelles activités devraient être réalisées en priorité, quand, comment, par qui et avec quelles ressources. Selon les entretiens avec des représentants du gouvernement et des bailleurs de fonds<sup>61</sup>, le processus d'élaboration des plans d'action triennaux a généralement consisté pour le gouvernement à dresser une liste détaillée des tâches et des activités prioritaires par objectif stratégique et par sous-secteur d'éducation. La liste des tâches prioritaires est ensuite étayée par un cadre de simulation financière et un budget détaillé. Le processus d'élaboration des plans d'action est piloté par le gouvernement par l'entremise du comité de pilotage du PNDSE II, mais géré par un consultant externe engagé avec le soutien de bailleurs de fonds. Le plan d'action est validé par le comité de pilotage puis approuvé par le GLPE, au sein duquel les partenaires en éducation sont invités à examiner et à approuver des volets spécifiques de la mise en œuvre du plan d'action. Jusqu'à présent, les plans pour 2012-2014 et 2016-2018 ont été élaborés avec l'appui des partenaires de développement du GLPE.

42. Plusieurs ministères se sont sentis mis à l'écart<sup>62</sup> tout au long de la planification du PNDSE II des discussions internes entourant l'élaboration des plans d'actions triennaux<sup>63</sup>. Le MEN est perçu comme le moteur du processus de planification sectorielle et bénéficie de la part du lion de l'aide financière extérieure apportée au secteur par le biais du PNDSE II. Les représentants du MASEF et du MAIEO signalent que

**Encadré 3.3 : Extraits du procès-verbal de la réunion du GLPE de juin 2018**

*Certains membres se sont dits préoccupés par le déficit possible attendu du plan à venir et ont demandé des garanties quant à la cohérence entre le plan 2019-2021 et les résultats de l'évaluation du plan 2016-2018. Le gouvernement a rappelé aux membres que le plan n'est qu'une expression des besoins et non une demande de financement, ne nécessitant donc pas de cohérence avec les capacités actuelles pour son exécution.*

leurs services de planification et leurs priorités sont sous-représentés au sein du comité de pilotage du PNDSE II, qu'ils reçoivent une aide extérieure très limitée et sont de ce fait mis à l'écart de l'exécution du PNDSE II<sup>64</sup>. Le MASEF cite comme exemple le volet du PASEB visant à améliorer l'instruction des filles : l'instruction des filles fait partie du mandat du MASEF, mais le ministère affirme n'avoir jamais été consulté ou invité à participer à la planification ou à la mise en œuvre du PASEB. Le MAIEO mentionne le prochain recensement scolaire financé dans le cadre du PASEB, qui sera piloté par le MEN et ne concernera que les établissements d'enseignement formel alors que les établissements d'enseignement non formels et les mahadras (qui, selon les estimations, desservent 48 % des élèves mauritaniens à un moment de leur parcours éducatif) n'ont pas fait l'objet d'un recensement depuis plus d'une décennie.

<sup>61</sup> Entretiens avec des fonctionnaires du MEN, du MAIEO, du MASEF et du DPEF, des représentants de tous les partenaires du secteur de l'éducation membres du GLPE et le consultant de l'UNESCO participant à l'élaboration de certains aspects du PAT (2019-2021).

<sup>62</sup> Voir aussi le constat 3, qui traite également de cette question. Plusieurs ministères se sont sentis mis à l'écart du dialogue sectoriel et des processus de planification et de financement.

<sup>63</sup> Paul, Jean-Jacques. Évaluation du plan triennal 2016-2018. Document provisoire. Juin 2018. p. 12.

<sup>64</sup> Voir le paragraphe 55 ci-dessous pour une analyse complémentaire de la coordination entre les ministères de l'éducation.

43. Au moment de la visite d'évaluation sur le terrain en Mauritanie, le gouvernement venait de présenter le prochain PAT (2019-2021) aux partenaires de développement membres du GLPE. Ceux-ci ont indiqué que le plan devait être plus cohérent et les priorités mieux définies et reposer sur une appréciation plus réaliste des ressources et des capacités

**Encadré 3.4 : Coordination interministérielle relative à la planification sectorielle**

*Le PAT 2012-2014 n'a pas su être plus que la présentation agrégée de plans sous-sectoriels, sans que l'on ait une trace indiscutable d'une plus-value qui aurait été attachée à cette agrégation.*

Source : Ginolin, M. et Robert, F., Évaluation - Plan d'action triennal 2012-2014, mars 2015. p. 42.

existantes dans le pays<sup>65</sup>. Les partenaires en éducation ont fait état des contraintes suivantes en ce qui concerne le PAT proposé : cohérence limitée entre les stratégies du sous-secteur et la vision globale du secteur et les objectifs stratégiques décrits dans le PNDSE II; absence de garanties quant à la mobilisation des fonds publics pour couvrir la part de l'État dans la mise en œuvre du plan; absence d'assurance quant à l'application des enseignements et des recommandations découlant de l'évaluation externe du PAT précédent (2016-2018) à la mise en œuvre du nouveau plan<sup>66</sup>. À la suite des réunions du GLPE en mars et en juin 2018, le gouvernement a réexaminé les priorités énoncées dans le plan pour 2019-2021 et en a réduit la portée, reflétant ainsi une évaluation plus réaliste des ressources et des capacités<sup>67</sup>.

44. Selon les procès-verbaux des réunions du GLPE examinés et les entretiens avec les parties prenantes réalisés au cours de la mission d'évaluation sur le terrain, l'objet et le contenu des PAT semblent avoir été des sujets de discussions importants et fréquents entre les membres du GLPE depuis 2011<sup>68</sup>. Les discussions semblent porter principalement sur la mesure dans laquelle les PAT devraient être conçus comme une liste des besoins par sous-secteur, un plan d'investissement pour attirer des financements extérieurs et/ou une stratégie véritablement sectorielle pour répondre aux priorités clés et favoriser la réalisation des objectifs et des résultats attendus du PNDSE II. Bien que ces objectifs ne s'excluent pas mutuellement et devraient sans doute se renforcer les uns les autres, l'équilibre optimal entre eux semble faire l'objet de discussions entre le gouvernement mauritanien et ses partenaires en éducation. Si l'approbation officielle du PNDSE par le GLPE est requise, elle ne l'est pas pour les PAT. Il semble cependant que les plans d'action fassent l'objet d'une évaluation et de délibérations au sein du GLPE, que des commentaires soient formulés et que le gouvernement puisse apporter des ajustements à la lumière de ces commentaires, comme dans le cas du plus récent PAT (2019-2021) présenté au GLPE<sup>69</sup>.

<sup>65</sup> Entretiens avec des partenaires du secteur de l'éducation membres du GLPE et examen des procès-verbaux des réunions de mars et juin 2018 du GLPE.

<sup>66</sup> Procès-verbal de la réunion de juillet 2018 du GLPE.

<sup>67</sup> Entretiens avec des fonctionnaires du DPEF et du MEN.

<sup>68</sup> Sources : Lettre d'endossement de la stratégie sectorielle de l'Éducation en Mauritanie, 23 novembre 2011 ; procès-verbal de la réunion de mai 2015 du GLPE ; procès-verbaux des réunions de mars et juin 2018 du GLPE.

<sup>69</sup> Procès-verbal de la réunion de septembre 2015 du GLPE.

## Le Partenariat mondial a-t-il contribué aux changements de la planification sectorielle<sup>70</sup>?

**Constat 2. Le Partenariat mondial pour l'éducation a grandement contribué aux améliorations observées dans la planification sectorielle en Mauritanie.**

45. **Offrir un incitatif :** Toutes les parties prenantes consultées en Mauritanie ont convenu que la perspective d'obtenir une subvention de mise en œuvre du Partenariat mondial (alors la FTI-EPT) était le principal incitatif pour que le gouvernement élabore, en 2001 et en 2011, des plans sectoriels englobant tous les sous-secteurs de l'éducation et respectant les principales conditions de financement de la FTI-EPT. Les plans sectoriels de l'éducation (PSE) ont été élaborés à partir des revues sectorielles de l'éducation (RESEN 2000, 2010) et conformément aux directives du Partenariat mondial pour la préparation

du PSE. Comme indiqué dans le constat énoncé ci-dessus, la Mauritanie a été citée comme un exemple de bonne pratique dans la région de l'Afrique de l'Ouest, en raison de sa capacité à élaborer des plans sectoriels de l'éducation dans les règles de l'art (de plus en plus souvent sans assistance extérieure), qui respectent les directives et la majorité des normes de qualité et des conditions de financement du Partenariat mondial pour l'éducation.

46. **Directives du Partenariat mondial pour l'éducation :** Les directives du Partenariat mondial et les critères en matière de qualité liés à l'évaluation et à l'approbation des plans sectoriels de l'éducation ont évolué depuis 2011<sup>73</sup> en faveur de stratégies plus réalistes et applicables, mettant l'accent sur l'amélioration de la viabilité et de la pérennité financières et sur la démonstration de la capacité opérationnelle de mettre en œuvre le plan. Les PNDSE I et II comprennent tous deux des cadres logiques (avec des résultats, des indicateurs et des objectifs), mais les indicateurs et les objectifs du PNDSE II ont été examinés et révisés au sein du GLPE et sont de ce fait considérés comme plus précis et mesurables<sup>74</sup>. L'analyse des forces et des faiblesses des PNDSE I et II, présentée ci-avant, montre qu'il y a eu une amélioration de la qualité et de l'exhaustivité des plans sectoriels de l'éducation entre le PNDSE I et le

### Encadré 3.5 : Mesure incitative pour le renforcement de la planification sectorielle

L'allocation nationale maximale de 9 millions \$ US de l'Initiative de mise en œuvre accélérée (FTI - EPT) accordée à la Mauritanie en 2003 et celle de 14 millions \$ US accordée en 2008 représentaient respectivement 7,2 % et 12,1 %, de l'aide extérieure au secteur de l'éducation à l'époque<sup>71</sup>. L'allocation nationale maximale de 12,4 millions \$ US accordée à la Mauritanie en 2010 a représenté environ 12 % du financement de l'éducation par des organismes internationaux entre 2013 et 2018<sup>72</sup>. Le Partenariat mondial a été le plus important bailleur de fonds consacrés à l'éducation de base au cours de la période considérée (2011-2018).

<sup>70</sup> Question d'évaluation QEP 1.1.

<sup>71</sup> Système de notification des pays créanciers de l'OCDE

<sup>72</sup> Voir la section 2.4 pour d'autres informations sur le calcul de la contribution relative de 12,4 millions \$ US du Partenariat mondial pour l'ESPIG.

<sup>73</sup> Les directives d'évaluation de l'IMOA ont été utilisées pour évaluer le PNDSE II. La préparation et l'évaluation du PDEF ont été fondées sur la mise à jour (2015) des critères de qualité du Guide pour la préparation d'un plan sectoriel d'éducation, et du Guide sur les critères d'évaluation de la qualité d'un plan sectoriel et d'un PSE.

<sup>74</sup> Procès-verbal de la réunion d'octobre 2016 du GLPE.

PNDSE II en Mauritanie. Cette amélioration reflète nettement le contenu des directives du Partenariat mondial et l'assistance fournie par son Secrétariat (soit par le plaidoyer du responsable-pays, soit par des recommandations formulées dans le cadre d'évaluations externes). Les parties prenantes interviewées en Mauritanie attribuent uniformément au Partenariat mondial l'amélioration de la qualité et de la rigueur de la planification sectorielle dans le pays<sup>75</sup>.

47. **Assistance technique et dialogue politique** : Le responsable-pays du Secrétariat, ainsi que l'agence de coordination (l'AFD) au sein du GLPE, ont fourni leur aide en expliquant les processus, les directives et les conditions de financement du Partenariat mondial aux représentants du gouvernement et des partenaires en éducation. Le responsable-pays s'est rendu régulièrement en Mauritanie et a rencontré de hauts responsables de l'éducation, des partenaires bailleurs de fonds et le GLPE en vue de promouvoir et d'appuyer la planification sectorielle conjointe<sup>76</sup>. Comme indiqué dans le constat 1, si le Partenariat mondial a investi beaucoup de temps et de ressources pour veiller à ce que le PNDSE II réponde aux normes de qualité, les PAT n'ont pas bénéficié du même niveau de soutien ou n'ont pas eu à répondre aux mêmes normes de qualité. Ainsi, bien que les PAT aient été validés par les partenaires de développement, le Secrétariat du Partenariat mondial n'exige pas d'évaluation en bonne et due forme de ces plans.

### Validité des hypothèses

48. Les données recueillies suggèrent que la combinaison du soutien financier et non financier du Partenariat mondial pour l'éducation a contribué positivement à la planification sectorielle, en renforçant les capacités, la motivation et les opportunités (c'est-à-dire les ressources financières) des parties prenantes au niveau national pour une préparation du PSE participative et fondée sur des données probantes. Les capacités, les opportunités et la motivation représentent trois des cinq hypothèses sous-jacentes, liées à la planification sectorielle, décrites dans la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial (voir l'annexe VII). Les données probantes recueillies confirment en outre la quatrième hypothèse selon laquelle le Partenariat mondial disposait d'un effet de levier suffisant pour influencer la planification sectorielle en Mauritanie au cours de la période considérée. La cinquième hypothèse sous-jacente – le système d'information sur la gestion de l'éducation (SIGE<sup>77</sup>) fournit des données pertinentes et fiables – ne s'est vérifiée qu'en partie dans le contexte de la Mauritanie. Bien que cela ait été une priorité du PNDSE II, il a été difficile d'élaborer, en Mauritanie, une planification sectorielle qui soit globale et tienne compte de tous les investissements en éducation (investissements nationaux et internationaux, dépenses de fonctionnement et d'investissement). Si les systèmes de données sur l'éducation ont été améliorés grâce au soutien de l'ESPIG du Partenariat mondial (voir la section 3.5 et le chapitre 4), des inquiétudes persistent quant à la disponibilité d'un ensemble intégré et complet de données permettant d'évaluer les progrès globaux du PNDSE II<sup>78</sup>.

---

<sup>75</sup> Entretiens avec des représentants des partenaires de développement et des ministères de l'éducation.

<sup>76</sup> Analyse fondée sur l'examen du contenu des rapports de mission du Secrétariat du Partenariat mondial en Mauritanie pour la période 2015-2017.

<sup>77</sup> Système d'information et de gestion de l'éducation (SIGE).

<sup>78</sup> Ginolin, Marion, et François, Robert. *Évaluation du Plan d'action triennal (PAT) 2012-2014*, et Paul, Jean-Jacques. *Évaluation du plan triennal 2016-2018* (document provisoire), juin 2018.

## Facteurs additionnels et effets imprévus

49. Outre le soutien du Partenariat mondial, les facteurs **positifs** suivants ont influencé les caractéristiques observées des processus de planification sectorielle : l'engagement ferme des partenaires de développement du secteur de soutenir la planification sectorielle conjointe, le dialogue concerté et la revue conjointe des plans sectoriels depuis 2001; la centralisation des fonctions de gestion de projets dans une seule unité gouvernementale pour l'éducation (DPEF); la relative stabilité et la continuité dans le temps des membres du GLPE, en particulier les partenaires de développement et la DPEF. Parmi les facteurs **négatifs** qui ont contribué aux faiblesses constatées dans le PNDSE II, on peut citer : la diminution du nombre de partenaires de développement en éducation en Mauritanie depuis 2011, ce qui se traduit par un fardeau plus lourd réparti entre un nombre d'intervenants moindre en ce qui touche le financement et le dialogue politique et par une baisse des investissements extérieurs dans le système. Bien que ces facteurs aient été observés, ils ne suffisent pas à eux seuls à expliquer les changements observés dans la planification sectorielle au cours de la période de référence.

50. L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien financier et non financier du Partenariat mondial à la planification sectorielle.

### 3.3 Responsabilité mutuelle par un dialogue et un suivi sectoriels<sup>79</sup>

#### Encadré 3.6 : Analyse de la contribution revendiquée B

**Contribution revendiquée :** « *Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le Partenariat mondial à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une responsabilité mutuelle à l'égard des progrès du secteur éducatif.* »

**Analyse :** Les données probantes recueillies **appuient en partie** la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative au renforcement de la responsabilité mutuelle pour les progrès du secteur éducatif. Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants.

**L'analyse repose sur les éléments suivants :** a) au cours de la période considérée, la Mauritanie a maintenu les mécanismes existants et bien établis de dialogue sectoriel et de suivi. Bien qu'ils servent de forums d'échange d'informations, ces mécanismes ne sont pas encore pleinement inclusifs et n'ont pas encore renforcé de manière notable la responsabilité mutuelle à l'égard des résultats du secteur de l'éducation; b) les données disponibles indiquent que la probabilité que les quatre hypothèses qui sous-tendent la contribution revendiquée du Partenariat mondial soient vérifiées dans le contexte de la Mauritanie est « élevée » pour deux hypothèses et « faible » pour les deux autres, les hypothèses relatives aux capacités et à la motivation à travailler ensemble pour résoudre les problèmes en matière d'éducation ayant été considérées comme très peu susceptibles d'être vérifiées en Mauritanie; c) le soutien du Partenariat mondial a probablement eu un effet sur l'existence et le fonctionnement des mécanismes actuels de dialogue et de suivi du secteur éducatif. En parallèle, l'évaluation a mis en évidence plusieurs facteurs externes autres que le soutien du Partenariat mondial qui peuvent également aider à expliquer les caractéristiques constatées des mécanismes de responsabilité mutuelle.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation présentées dans cette section.

---

<sup>79</sup> Cette section traite des questions d'évaluation QEP 2.1 (Le dialogue sectoriel a-t-il évolué au cours de la période de référence?), QEP 2.2 (Le suivi sectoriel a-t-il évolué?), QEP 2.3 (Le GPE a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels? De quelle façon?) et QEP 3 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements [ou à l'absence de changements] observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels?).

## Le dialogue et le suivi sectoriels ont-ils évolué entre 2011 et 2018<sup>80</sup>?

**Constat 3.** Les structures et les mécanismes de dialogue et de suivi sectoriels sont bien établis en Mauritanie, bien que d'importants problèmes persistent en ce qui a trait à la qualité et à la profondeur du dialogue et du suivi dans le secteur de l'éducation et qu'ils n'aient pas été résolus de façon satisfaisante au cours de la période considérée.

51. Le Groupe local de partenaires en éducation (GLPE) est actif en Mauritanie depuis 2001. Il a été créé afin de soutenir l'élaboration et la mise en œuvre du PNDSE I<sup>81</sup>. Le GLPE est présidé par le gouvernement, représenté par le secrétaire général du ministère des Affaires économiques et des Finances. Le GLPE comprend actuellement des représentants des cinq ministères responsables du secteur de l'éducation, de la DPEF, des partenaires de développement participant au financement de la mise en œuvre du PNDSE II et de la Fédération nationale des associations de parents d'élèves et des étudiants de Mauritanie (FNAPEE), unique représentant de la société civile. La composition du groupe de partenaires de développement au sein du GLPE a évolué au fil des ans et comprend actuellement l'Agence Française de Développement<sup>82</sup> (AFD), la Banque mondiale, l'UNICEF et l'UNESCO, l'Union Européenne (UE), le Service français de coopération et d'action culturelle<sup>83</sup> (SCAC) et l'Agence allemande de développement<sup>84</sup> (GIZ), étant moins régulièrement présents.

52. Le GLPE n'est pas encore un organe qui représente véritablement le secteur de l'éducation et toutes ses parties prenantes. En sont absents certains organismes bailleurs de fonds (la Banque islamique de développement<sup>85</sup>, la Banque africaine de Développement, les États du Golfe, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés) qui investissent dans le secteur de l'éducation mais ont choisi de ne pas être membres du GLPE. Les raisons de leur non-adhésion restent floues<sup>86</sup>. Par ailleurs, des programmes gouvernementaux (comme l'Agence nationale Tadamoun<sup>87</sup>), qui mobilisent d'importantes ressources nationales et concernent l'éducation, n'ont pas été intégrés (ou ne l'ont été que récemment) dans le PNDSE II ou le GLPE. Sont aussi absentes du GLPE des organisations de la société civile représentant différents groupes de parties prenantes (par exemple, les ONG et les associations fournissant des services éducatifs ou représentant les besoins de groupes d'intérêts spéciaux, les écoles du secteur privé, ainsi que les associations d'enseignants et les syndicats)<sup>88</sup>.

<sup>80</sup> Questions d'évaluation QEP 2.1 et 2.2.

<sup>81</sup> Certains documents font référence à la coordination des bailleurs de fonds dans le secteur de l'éducation avant le PNDSE I, mais ils contiennent peu de renseignements à ce sujet. Le premier RESEN a été achevé en 1986 en Mauritanie et a nécessairement compris un dialogue structuré entre les bailleurs de fonds et le gouvernement. Aucun renseignement n'est cependant fourni dans les documents disponibles.

<sup>82</sup> Agence française de développement

<sup>83</sup> Service de coopération et d'action culturelle

<sup>84</sup> Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GmbH

<sup>85</sup> Banque islamique de développement

<sup>86</sup> Ces bailleurs de fonds n'étaient pas libres pour un entretien.

<sup>87</sup> Agence nationale Tadamoun pour la lutte contre les séquelles de l'esclavage, pour l'insertion et pour la lutte contre la pauvreté

<sup>88</sup> Procès-verbaux des réunions du GLPE de 2013 à 2018.

53. Alors que les organisations de la société civile (OSC) sont invitées à participer aux sous-comités de planification sectorielle et aux ateliers conjoints d'examen sectoriel, leur participation au GLPE a fait l'objet de discussions permanentes entre les bailleurs de fonds et le gouvernement depuis le début de l'exécution du PNDSE II en 2011. À la demande pressante des bailleurs de fonds d'inclure davantage de représentants de la société civile, le gouvernement a invité la Fédération nationale des associations de parents d'élèves<sup>89</sup> (FNAPEE) à devenir membre du GLPE pour y représenter la société civile en 2015. Les partenaires de développement en éducation estiment que la FNAPEE n'est pas représentative des intérêts de la société civile dans le secteur de l'éducation et ils continuent d'exhorter le gouvernement à élargir la représentation de la société civile au sein du GLPE. Le gouvernement, quant à lui, soutient que la société civile mauritanienne est fragmentée et qu'elle doit être mieux organisée avant que son adhésion au GLPE puisse être envisagée<sup>90</sup>. On ne sait pas exactement pourquoi les pouvoirs publics s'opposent à l'élargissement du GLPE, mais le fait de s'exposer à un examen plus approfondi et aux critiques éventuelles de la société civile et du secteur privé pourrait être un motif important. Les partenaires de développement aident actuellement les OSC à renforcer leur coordination, mais il semble que les discussions entre le gouvernement et les partenaires de développement en ce qui concerne l'élargissement de la représentation des OSC au sein du GLPE<sup>91</sup> soient dans une impasse.

54. Le GLPE est censé se réunir tous les trimestres mais, dans la pratique, il ne se réunit en moyenne que deux ou trois fois par an<sup>92</sup>. Outre le GLPE, le gouvernement de la Mauritanie dispose d'une structure interne de coordination de la gouvernance du PNDSE II entre les cinq ministères chargés de l'éducation, structure qui comprend un comité interministériel, qui fonctionne au niveau politique et est responsable de l'orientation stratégique et des résultats, et un comité de pilotage, qui fonctionne à un niveau plus opérationnel et est responsable de la coordination et de la supervision de l'exécution du PNDSE. Les organismes bailleurs de fonds ont créé, quant à eux, deux comités, l'un sur l'éducation et l'autre sur la formation professionnelle et technique. Ces comités de bailleurs de fonds se réunissent généralement une fois par mois aux fins de l'échange d'informations et de la coordination entre les partenaires de développement.

55. En Mauritanie, le dialogue entre les partenaires de développement en éducation se distingue par le petit nombre de bailleurs de fonds et le fait que le leadership de ce groupe est divisé entre un chef de file (actuellement l'UNICEF) et une agence de coordination du Partenariat mondial (actuellement l'AFD). La division du travail entre le chef de file et l'agence de coordination est clairement définie, la collaboration est efficace et la situation ne semble pas créer de problèmes importants. L'UNICEF, par l'intermédiaire du GLPE, représente les bailleurs de fonds de l'éducation dans leurs relations avec le gouvernement, tandis que l'AFD fait la liaison entre le Partenariat mondial et le GLPE. Selon les bailleurs de fonds interviewés, cette situation présente certains avantages : la coordination sectorielle est un lourd fardeau à porter pour les partenaires de développement, qui voient donc d'un bon œil sa répartition entre deux bailleurs de

---

<sup>89</sup> Fédération nationale des associations des parents d'élèves

<sup>90</sup> La Coalition des organisations mauritaniennes pour l'éducation (COMEDUC) a assisté à certaines réunions du GLPE à la demande du Secrétariat du Partenariat mondial, mais elle n'est pas un membre officiel du GLPE.

<sup>91</sup> Entretiens avec des représentants du gouvernement (MEN, DPEF), des bailleurs de fonds membres du GLPE et des OSC

<sup>92</sup> D'après un examen des procès-verbaux des réunions du GLPE et des entretiens avec les membres actuels du GLPE.

fonds; d'autant que plus la division du travail de coordination du secteur éducatif entre partenaires de développement est importante, plus elle force les organismes à communiquer et à collaborer<sup>93</sup>.

56. D'après les entretiens avec des membres du GLPE et la lecture des procès-verbaux de réunions récentes<sup>94</sup>, le GLPE a servi de tribune pour échanger de l'information et promouvoir l'alignement des objectifs du PSE sur les projets éducatifs des partenaires de développement. Les parties prenantes ont indiqué que la tenue des réunions du GLPE est dictée par des événements extérieurs et axée sur l'échange d'informations plutôt que sur le suivi régulier des progrès sectoriels du PNDSE II, l'analyse sectorielle et le diagnostic de problèmes<sup>95</sup>.

57. Peu d'éléments indiquent que le GLPE a favorisé un meilleur alignement sur les systèmes nationaux ou une meilleure harmonisation entre les investissements des partenaires de développement<sup>96</sup>. Si l'éducation de base et la formation professionnelle font partie intégrante du PNDSE II, les partenaires de développement ont créé des structures distinctes pour coordonner leurs efforts d'investissement. Le secteur de l'éducation en Mauritanie est presque exclusivement piloté par les projets, à l'exception du financement de l'AFD par l'intermédiaire d'un catalyseur de développement (C2D ou Contrat de désendettement et de développement). Les projets des bailleurs de fonds sont, pour la plupart, mis en œuvre par l'entremise de deux unités gouvernementales (le service des projets d'éducation et de formation et l'Institut national pour la formation technique et professionnelle), qui relèvent de ministères différents (le ministère de l'Économie et le ministère de l'Emploi, respectivement). Les discussions sur l'harmonisation ont apparemment lieu au sein des sous-comités des partenaires de développement, mais il semble que les acteurs du secteur de l'éducation manifestent peu d'intérêt à l'égard d'une plus grande harmonisation (financement commun, par exemple). L'harmonisation des coûts des projets (par exemple, les indemnités journalières de subsistance) n'a pas été abordée par les partenaires de développement, bien que cette question soit considérée comme un problème récurrent pour la mise en œuvre des projets dans le cadre du PNDSE II<sup>97</sup>.

58. Le manque de coordination entre les cinq ministères dans le secteur de l'éducation semble représenter une entrave importante pour le dialogue sectoriel en Mauritanie. Comme on le verra plus loin, les structures internes de coordination et de gouvernance du PNDSE II au sein du gouvernement ne sont pas pleinement fonctionnelles ou efficaces<sup>98</sup> et l'architecture institutionnelle de gouvernance du PNDSE II est trop complexe. Les évaluations externes des deux PAT dans le cadre du PNDSE II soulignent la complexité des mécanismes institutionnels du PNDSE II, le manque de coordination des politiques ou d'action conjointe entre les ministères de l'éducation et, partant, l'absence de dialogue véritablement sectoriel ou de prise de décisions sectorielle<sup>99</sup>.

---

<sup>93</sup> D'après les entretiens avec des bailleurs de fonds membres du GLPE.

<sup>94</sup> C'est-à-dire, sept partenaires de développement, deux organisations de la société civile et le représentant de la Task Force.

<sup>95</sup> D'après les entretiens avec des partenaires en éducation du GLPE (UE, AFD, UNICEF, Secrétariat du GPE)

<sup>96</sup> Rien n'indique, dans les procès-verbaux des réunions du GLPE examinés (de 2014 à 2018), que l'harmonisation a fait l'objet de discussions au cours de ces réunions.

<sup>97</sup> Entretiens avec des bailleurs de fonds du secteur de l'éducation.

<sup>98</sup> Procès-verbal de la réunion d'octobre 2016 du GLPE.

<sup>99</sup> Évaluation du PAT 2012-2014 et Évaluation du PAT 2016-2018.

59. En ce qui a trait à la coordination interministérielle, le comité de direction du PNDSE II semble se réunir de façon ponctuelle, et plusieurs ministères indiquent qu'ils sont marginalisés au sein de ce comité pour ce qui est de la taille de leur représentation et de leur influence sur la prise de décisions<sup>100</sup>. Le comité interministériel chargé de la

coordination des politiques et du suivi des résultats du PNDSE II n'est pas opérationnel. Les évaluations externes des deux PAT dans le cadre du PNDSE II ont mis en évidence d'importantes faiblesses dans la coordination de la planification et de la mise en œuvre entre les cinq ministères concernés et au sein de chacun d'entre eux, laissant à

chaque ministère le soin d'élaborer des plans distincts, de rechercher des financements pour leurs priorités respectives et de suivre séparément les progrès (voir l'encadré 3.7).

60. Au sein du GLPE, on a beaucoup discuté de la complexité de l'architecture institutionnelle régissant la coordination entre les agences gouvernementales, d'une part, et de l'engagement accru des hauts responsables politiques des cinq ministères dans la gestion du PNDSE II, d'autre part<sup>101</sup>. Une évaluation a été commandée en 2016 pour examiner et améliorer les mécanismes institutionnels à l'égard de la gouvernance du PNDSE II. Le décret définissant ces mécanismes a été modifié à la suite de cette évaluation, mais il n'a pas encore été adopté par le gouvernement<sup>102</sup>. L'absence de coordination et de gouvernance sectorielles est probablement attribuable à une combinaison de facteurs : mécanismes institutionnels complexes à l'égard de la gouvernance du PNDSE II, conjugués au faible engagement et aux capacités limitées des cinq ministères de l'éducation à l'égard de la coordination sectorielle ou de son amélioration.

61. Bien que le dialogue dans le secteur de l'éducation soit une pratique bien établie en Mauritanie depuis 2001, il ne semble pas avoir beaucoup évolué, ni en qualité ni en profondeur, depuis le PNDSE I. La probabilité que l'hypothèse relative à la motivation des acteurs nationaux à travailler ensemble pour résoudre les problèmes du secteur de l'éducation soit vérifiée est donc considérée comme très faible en Mauritanie. Selon l'analyse ci-dessus, il semble qu'une multitude de facteurs influent sur cette situation. Le MEN est perçu comme le moteur du dialogue sectoriel et bénéficie de la part du lion de l'aide

### **Encadré 3.7 : Coordination interministérielle et revues sectorielles conjointes**

*PNDSE et ses instances, les revues sectorielles et les comités de pilotage et de gestion, ne jouent pas de rôle fédérateur perceptible dans les politiques sectorielles...Chaque projet ou chaque sous-secteur travaille à son programme de dépenses et d'investissements sans relation avec l'évolution du secteur éducatif dans son ensemble.*

Source : Ginolin, M et Robert, F. *Évaluation du plan d'action triennal 2012-2014*, mars 2015. p. 41.

*Mais outre les questions de recherche de financement, transparait, à la lumière des interviews, l'insuffisance de coordination dans la conduite de la politique éducative. L'impression qui ressort est celle d'une juxtaposition d'initiatives et de politiques conduite par les différents ministères en charge des questions d'éducation, voire par les différentes directions au sein même des ministères en charge de l'éducation.*

Source : Paul, Jean-Jacques. *Évaluation du plan triennal 2016-2018. Document provisoire*, juin 2018. pp. 12-13.

<sup>100</sup> Évaluation du PAT 2016-2018.

<sup>101</sup> Procès-verbaux des réunions du GLPE d'octobre 2016, de juillet 2017, d'octobre 2017, de mars 2018 et de juillet 2018.

<sup>102</sup> Procès-verbaux des réunions du GLPE de juillet 2018.

financière extérieure apportée au secteur par le biais du PNDSE II, ce qui accroît l'impression de marginalisation et la concurrence que se livrent les ministères pour des ressources d'investissement limitées. La coordination entre les ministères et leurs services est faible, ce qui limite la capacité du gouvernement à s'occuper des problèmes et des goulots d'étranglement clés dans le secteur de l'éducation. Les principaux intervenants, dont plusieurs partenaires de développement et la plupart des organisations de la société civile et du secteur privé, ne participent pas au dialogue sectoriel puisqu'ils ne sont pas membres du GLPE. Le recours systématique aux aide-projets (modalités) et le manque d'harmonisation entre un nombre de plus en plus réduit de partenaires de développement compliquent encore davantage le dialogue et la coordination sectoriels en matière d'éducation. Enfin l'engagement du gouvernement aux échelons politiques supérieurs ne semble pas suffisant pour assurer la gouvernance stratégique du plan sectoriel et surveiller l'exécution de ce plan.

62. Certains bailleurs de fonds interviewés ont comparé la coordination du secteur de l'éducation à celle du secteur de la santé en Mauritanie, perçu comme plus inclusif et mieux harmonisé, s'orientant actuellement vers l'utilisation de mécanismes de financement commun, ce qu'on attribue au fait qu'il n'y a qu'un seul ministère dans le secteur de la santé. D'autres facteurs influençant les progrès dans le secteur de la santé pourraient faire l'objet d'une étude plus approfondie en raison de leur pertinence pour le dialogue dans le secteur de l'éducation.

**Constat 4.** Bien que des processus de suivi sectoriel soient en place, le gouvernement doit relever le défi de fournir des données adéquates, d'évaluer les progrès du secteur par rapport aux plans et d'utiliser l'information de suivi pour prendre des décisions stratégiques.

63. Le tableau 3.3 ci-dessous résume les processus de suivi dans le secteur de l'éducation.

**Tableau 3.3** Suivi du PSE en Mauritanie de 2012 à 2018<sup>103</sup>

| THÈME QUALITÉ      | SUIVI DU PNDSE II 2011-2018   |
|--------------------|---|
| Cadre de résultats | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le PNDSE II comprenait un cadre logique détaillé qui a été révisé en 2016 pour être plus précis et mesurable. Cette révision a été complétée par l'octroi d'un financement au service de la planification du MEN afin qu'il améliore sa base des données, sa capacité d'analyse et sa capacité de production de rapports. Les résultats du PNDSE II se situent au niveau du système et de l'impact.</li> <li>Des plans annuels sont élaborés (sous forme d'annexes au rapport sommaire de revue sectorielle conjointe) et comprennent des stratégies, des activités, des indicateurs, des échéanciers et des responsabilités en matière de reddition de comptes et de production de rapports.</li> </ul> |

<sup>103</sup> Sources : Lahaye, L. et Robert, F. *Rapport d'évaluation technique du Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE II) 2012-2020 en vue de son endossement à l'initiative Fast Track par les PTF*, Novembre 2011; Ginolin, M et Robert, F. *Évaluation plan d'action triennal 2012-2014*, mars 2015; Paul, J. *Évaluation plan d'action triennal 2016-2018* (document provisoire), juin 2018; procès-verbaux des réunions du GLPE de 2015-2018; entretiens avec des représentants des bailleurs de fonds en éducation, du DPEF et du MEN.

| THÈME QUALITÉ                            | SUIVI DU PNDSE II 2011-2018   |
|--|---|
| Leadership                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Il n'existe pas de tribune efficace pour discuter des priorités sectorielles et des progrès réalisés à l'échelle du secteur. Le comité interministériel chargé de la gestion du PNDSE II s'est très peu réuni depuis 2011. Le comité de pilotage du PNDSE II et le GLPE se réunissent régulièrement, mais les discussions ont tendance à porter sur des questions opérationnelles ou techniques et sont considérées comme motivées par des événements extérieurs plutôt que par un examen régulier des progrès du secteur.</li> </ul>  |
| Rôles et responsabilités                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Le cadre institutionnel régissant le PNDSE II a fait l'objet de discussions et d'examens continus au sein du GLPE; la révision des structures institutionnelles est en suspens depuis août 2014. L'obligation des ministères et des agences gouvernementales de rendre compte des réalisations par rapport aux plans d'actions annuels ou triennaux est limitée.</li> </ul>  |
| Capacité et systèmes de suivi-évaluation | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tous les ministères disposent de services de planification et d'élaboration de stratégie qui s'occupent de la gestion et de l'analyse des données. Les rôles et responsabilités de chacun des ministères à l'égard du suivi-évaluation du PNDSE II sont cependant flous et incohérents.</li> <li>La DPEF est chargée du suivi du PNDSE II et de la préparation des rapports de revue sectorielle conjointe bien qu'elle n'ait aucun pouvoir sur les données des ministères de l'éducation, ni aucun accès à celles-ci<sup>104</sup>.</li> <li>Un soutien au renforcement des systèmes a été fourni au service de planification du MEN, même si ce dernier n'est que l'un des cinq ministères responsables de l'exécution du PNDSE II.</li> <li>La DPEF est responsable des revues sectorielles conjointes. Elle est tributaire des informations fournies par les ministères de l'éducation pour les rapports de revue sectorielle conjointe qu'elle produit, mais elle n'a aucun pouvoir sur le SIGE ou sur les activités de suivi-évaluation des ministères de l'éducation.</li> <li>Le GLPE a formulé en octobre 2016 des recommandations précises sur la manière d'améliorer les revues sectorielles conjointes, mais celles-ci n'ont pas encore été appliquées.</li> </ul> |
| Calendrier                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Les revues sectorielles conjointes se déroulent chaque année en deux étapes : une mission sur le terrain en avril et une réunion en novembre<sup>105</sup>. En 2016, le GLPE a recommandé que ces deux activités aient lieu en septembre pour qu'elles coïncident avec les cycles budgétaires des ministères de l'éducation. Aucune mesure n'a été prise en ce sens jusqu'à présent.</li> </ul>  |

<sup>104</sup> Les ministères de l'éducation communiquent leurs données à la DPEF lorsque celle-ci leur en fait la demande, mais avec certains retards.

<sup>105</sup> La revue sectorielle conjointe de 2013 n'a pas eu lieu, le gouvernement ayant plutôt tenu des États généraux en éducation. La revue sectorielle conjointe de 2016 n'a pas eu lieu en raison de l'étude entreprise sur les mécanismes institutionnels du PNDSE II et de la nécessité de tenir des réunions pour discuter des constatations de l'étude (procès-verbal de la réunion d'avril 2017 du GLPE).

64. Les réunions annuelles liées à la revue sectorielle conjointe se déroulent généralement sur trois jours en novembre et portent sur l'examen des activités réalisées et des dépenses engagées au cours de l'exercice, par sous-secteur et par projet d'investissement des bailleurs de fonds. Y sont également présentés les résultats pertinents d'études ou de recherches particulières entreprises pendant l'année<sup>106</sup>. Les données au niveau de l'impact provenant du SIGE y sont également présentées afin que soient évalués les progrès réalisés par rapport aux indicateurs mondiaux du PNDSE II pour l'année. Des discussions de groupe sont organisées à propos de chacun des trois objectifs stratégiques du PNDSE II (l'accès, la qualité et la gouvernance) et aboutissent à la formulation des recommandations annexées au rapport sommaire de la revue sectorielle conjointe. Si la présentation et le contenu des recommandations varient d'une année à l'autre, elles sont de façon générale assez nombreuses, ambitieuses, sans ordre de priorité et peu détaillées sur les plans opérationnel et budgétaire pour que l'on puisse y donner suite. Il est par ailleurs difficile d'évaluer la concordance entre les recommandations de la revue sectorielle conjointe et le contenu des plans annuels ou triennaux ultérieurs<sup>107</sup>.

65. Si la fréquence et la structure des processus de suivi du PNDSE II en Mauritanie respectent les directives de base du Partenariat mondial, la qualité et la pertinence du suivi sectoriel sont faibles et n'étayent pas l'analyse et la prise de décisions selon les membres du GLPE. Il semble que le gouvernement ait plusieurs défis importants à relever en ce qui concerne sa capacité à broser un tableau complet des progrès du secteur par rapport aux objectifs du PNDSE II :

- **Accès aux données de tous les acteurs du système**, qui pour un grand nombre, ne sont pas intégrés au PNDSE II ou au GLPE, afin de broser un tableau global des investissements dans le secteur de l'éducation et des progrès réalisés par rapport aux plans. Les rapports sommaires de revue sectorielle conjointe portent principalement sur le développement des infrastructures et les décaissements budgétaires pour les projets d'investissement des bailleurs de fonds mis en œuvre par la DPEF et l'Institut National pour la Formation Technique et Professionnelle. Les rapports sommaires de revue sectorielle conjointe présentent les activités réalisées par sous-secteur pour l'année, mais n'évaluent pas le taux de réalisation des investissements nationaux, les dépenses ou l'exécution du plan sectoriel par rapport aux plans de l'année précédente.
- **Complexité institutionnelle du PNDSE II** – La DPEF organise la revue sectorielle conjointe et prépare le rapport sommaire. Elle n'a aucun pouvoir sur les ministères de l'éducation mais en est tributaire pour accéder au SIGE et obtenir toutes les données financières relatives à l'éducation. La DPEF est une unité de mise en œuvre de programmes pour les projets en éducation des bailleurs de fonds; elle n'a ni le temps ni la capacité technique d'analyser ou d'examiner les progrès du secteur de l'éducation dans son ensemble.
- **Les indicateurs de performance du PNDSE II** sont des valeurs cumulées au niveau du système et de l'impact (taux bruts de scolarisation, par exemple) qui n'aident pas les parties prenantes en éducation à déterminer où et en quoi les performances du système peuvent changer, étant donné les disparités importantes entre les régions et les établissements du pays. Seuls les taux bruts de scolarisation sont ventilés par sexe. Les taux de redoublement et tous les indicateurs de qualité de l'éducation ne sont pas ventilés actuellement.

---

<sup>106</sup> Par exemple, en 2017 les résultats de l'étude de l'UNICEF sur les enfants non scolarisés ont été présentés tout comme une évaluation d'un projet pilote de madraha modèle.

<sup>107</sup> D'après un examen des rapports sommaires des revues sectorielles conjointes de 2012, 2014, 2015 et 2017, et des plans annuels de 2013, 2015, 2016 et 2018.

- **La présentation actuelle du rapport de revue sectorielle conjointe** fournit des données fiables concernant l'approbation du budget annuel par projet et par sous-secteur d'investissement dans l'éducation, mais elle ne permet pas une évaluation complète des progrès du PNDSE II par rapport au plan annuel de l'année précédente, aux objectifs du plan sectoriel ou aux résultats attendus. Il est pratiquement impossible de faire le suivi des activités et des résultats prévus d'une année à l'autre ou pour des cycles de planification de trois ans pour le PNDSE II ou ses PAT. Il n'y a aucune explication de l'écart entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé, ni d'analyse des répercussions sur la mise en œuvre future du plan sectoriel. Des plans d'activités et des rapports décrivent en détail les activités réalisées, mais n'établissent pas de liens précis entre elles.

66. Les parties prenantes (bailleurs de fonds et représentants du gouvernement<sup>108</sup>) considèrent que le processus de revue sectorielle conjointe prend beaucoup de temps et de ressources sans pour autant fournir les informations nécessaires pour soutenir le dialogue stratégique et la prise de décisions à un niveau véritablement sectoriel. Les parties prenantes s'interrogent sur l'intérêt d'organiser des revues sectorielles conjointes chaque année<sup>109</sup>, étant donné que les résultats en matière de qualité de l'éducation et de gestion stratégique du système éducatif ne sont pas perceptibles dans des délais aussi courts<sup>110</sup>. Le processus annuel d'organisation des revues sectorielles conjointes est également fastidieux. Selon la DPEF, il faut trois ou quatre mois pour organiser les visites sur le terrain de la revue sectorielle conjointe, recueillir les données, préparer le rapport sommaire en prévision de l'atelier, organiser l'atelier et préparer le rapport final. La DPEF dispose de peu de temps pour analyser les données sur les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation et sa capacité à interpréter les nouveaux résultats est limitée. Logiquement, la gouvernance du PNDSE II, qui comprend le suivi, la revue sectorielle et la reddition de comptes, devrait incomber conjointement aux cinq ministères de l'éducation concernés. Malheureusement, le comité interministériel qui a été créé pour surveiller l'exécution du PNDSE II ne se réunit pas et n'assume pas ce rôle.

67. Le GLPE et les partenaires de développement ont longuement débattu de la manière d'améliorer le suivi sectoriel. En octobre 2016,<sup>111</sup> les partenaires de l'éducation au sein du GLPE ont convenu d'une série de mesures visant à améliorer les revues sectorielles conjointes et portant notamment sur la modification du calendrier d'activités, l'allègement de leur contenu et le rôle crucial que doit jouer le comité interministériel pour donner suite aux recommandations issues des revues sectorielles conjointes. Enfin,

---

<sup>108</sup> Sources : entretiens avec des représentants du MEN, de la DPEF, du MAEIO et du MASEF ainsi que des représentants de l'AFD, du SCAC, de l'UE, de l'UNESCO et de l'UNICEF; Ginolin, M. et Robert, F. Op. cit. pp 10-12.

<sup>109</sup> Comme indiqué précédemment, une revue sectorielle conjointe a été effectuée pour chacune des années de mise en œuvre du PNDSE II, sauf pour 2013, année des états généraux de l'éducation en Mauritanie et pour 2016, année où la revue institutionnelle du système éducatif a été achevée.

<sup>110</sup> Cette critique repose toutefois sur l'hypothèse selon laquelle les revues sectorielles conjointes doivent mettre l'accent sur les indicateurs au niveau de l'impact et au niveau des systèmes qui ne sont pas susceptibles de changer rapidement. Une autre méthode consisterait à utiliser (aussi) les revues sectorielles conjointes pour examiner les indicateurs d'activité ou de résultat liés à la mise en œuvre du PSE, ce qui permettrait de rectifier le cap au besoin. L'un des principaux défis du suivi du PNDSE II a toutefois trait à la faible cohérence entre les stratégies du PNDSE II, les plans d'actions triennaux, les plans annuels budgétisés et les revues sectorielles conjointes sommaires. Il est pratiquement impossible de faire le suivi des activités et des résultats prévus par rapport aux activités et aux résultats réels d'une année à l'autre ou pour des périodes de planification triennales (et de les relier aux taux d'exécution budgétaire).

<sup>111</sup> Procès-verbal de la réunion d'octobre 2016 du GLPE.

les partenaires et le DPEF ont aussi sollicité la création d'une unité technique au sein de la structure institutionnelle du PNDSE II, unité qui relèverait directement du comité interministériel et serait chargée du suivi du PNDSE II (à la place de la DPEF)<sup>112</sup>. Rien n'indique que ces recommandations formulées par le GLPE, ou les recommandations issues de l'examen des structures institutionnelles du PNDSE II en 2016, aient été mises en application à ce jour. Le décret ministériel relatif à la structure institutionnelle, au suivi et à la gouvernance du PNDSE II est toujours en cours de révision<sup>113</sup>.

68. L'élargissement de la portée de l'enseignement privé en Mauritanie est un bon exemple des faiblesses actuelles du dialogue et du suivi dans le secteur de l'éducation. En 2011, le PNDSE II avait pour objectif d'accroître l'accès à l'éducation par une augmentation de la capacité de scolarisation dans des écoles primaires privées d'au plus 11 %<sup>114</sup>. En fait, depuis 2011 (et comme indiqué à la section 2.2), l'essor de l'enseignement privé en Mauritanie a dépassé tout ce que le gouvernement pouvait imaginer en 2011, On estime actuellement

#### **Encadré 3.8 : Le secteur privé et le PNDSE II**

*L'évolution rapide du système scolaire, dans sa partie essentielle, vers la privatisation accélérée n'occupe donc pas une place de choix dans les préoccupations du PNDSE et de ses instances. Il s'agit pourtant d'un phénomène social de grande importance, qui témoigne d'un choix clair des familles et se trouve porteur d'un grand risque de disparités (l'école publique pour les pauvres, l'école privée pour les classes moyennes et aisées ; l'école publique pour les ruraux, l'école privée pour les citadins). Ce phénomène n'est pas le résultat de la volonté des autorités, il est spontané et pourrait témoigner d'une perte de leur contrôle sur l'évolution du secteur...*

*Source : Ginolin, M et Robert, F. Évaluation plan d'action triennal 2012-2014, mars 2015, p. 21.*

qu'environ 16 % des écoles primaires du pays sont privées et que les effectifs des écoles primaires privées ont augmenté de plus de 60 % entre 2010 et 2014 en regard d'une augmentation de 5 % pour les écoles primaires publiques pendant cette période<sup>115</sup>. Les PAT en vertu du PNDSE II prévoyaient quelques initiatives visant à améliorer la surveillance de l'enseignement secondaire privé par le gouvernement (aucune pour le primaire), mais leur mise en œuvre n'a pas fait l'objet de suivi<sup>116</sup>. Les efforts conjoints de planification, de dialogue et de suivi sectoriels semblent faire très peu de cas de l'essor du secteur privé et de ses conséquences pour l'équité, la qualité et l'efficacité du système éducatif en Mauritanie, bien que ces questions aient été mentionnées comme des préoccupations importantes dans les deux évaluations externes du PAT. Selon un examen des procès-verbaux des réunions du GLPE pour la période considérée, les répercussions de l'importance grandissante de la part du secteur privé dans le système éducatif ne semblent pas avoir été examinées par le GLPE au cours de la période considérée<sup>117</sup>.

<sup>112</sup> Procès-verbaux des réunions du GLPE : octobre 2016, juillet 2017.

<sup>113</sup> Ginolin, M. et Robert, F. Op. cit. p. 42.

<sup>114</sup> PNDSE II, p. 77. Bien que cela ne soit pas précisé dans le PNDSE II, on suppose que cela signifie 11 % des places disponibles pour les enfants d'âge scolaire primaire.

<sup>115</sup> Ginolin, M. et Robert, F. Op. cit. p. 20.

<sup>116</sup> Ibid. p. 21.; Paul, J. Évaluation plan d'action triennal 2016-2018 (document provisoire), juin 2018, p. 20.

<sup>117</sup> Procès-verbaux des réunions du GLPE de 2015, 2016 et 2017.

69. En plus de faire état des contraintes susmentionnées concernant la portée, la profondeur et l'orientation des processus de suivi sectoriel, les partenaires de développement interviewés se sont dits très préoccupés par l'engagement et la responsabilité du gouvernement à l'égard de la réalisation des objectifs et des résultats du PNDSE II. Ils sont préoccupés par le fait que l'obligation redditionnelle

### Encadré 3.9 : Utilité des revues sectorielles conjointes

*Le fait de continuer à organiser et de financer des revues dont les recommandations n'ont pas de suites favorables ou du moins d'appropriation effective par les premiers décideurs du Secteur semble être un exercice peu pertinent. Il est nécessaire de mettre en place une réflexion profonde pour impliquer pleinement les Ministres dans le suivi de la mise en œuvre du PNDSE et dans l'organisation des revues et le suivi de leurs recommandations.*

Commentaires des PTF sur les revues sectorielles conjointes, GLPE, octobre 2016, p. 3.

des décideurs concernés et des acteurs des cinq ministères chargés de l'éducation à l'égard de l'efficacité de la coordination et de la mise en œuvre du PNDSE est faible. La structure institutionnelle actuelle de gouvernance du PNDSE II ne fonctionne pas au niveau politique et il semble y avoir peu de volonté politique pour résoudre les problèmes de coordination entre les cinq ministères en vue d'assurer une planification conjointe et une responsabilité mutuelle pour les résultats sectoriels<sup>118</sup>. Le fait que les décideurs du secteur de l'éducation ne se sentent pas concernés par les résultats et les recommandations découlant des revues sectorielles ou des évaluations de plans sectoriels et qu'ils ne prennent aucune mesure de suivi efficace a été consigné dans les évaluations des plans d'action triennaux du PNDSE I et du PNDSE II depuis 2011.

70. Les observateurs décrivent le secteur de l'éducation en Mauritanie comme étant bien analysé et documenté en ce qui a trait à ses points forts et à ses points faibles. Les plans triennaux font l'objet d'évaluations externes régulières, un RESEN a été produit en 2010 et à nouveau en 2015, un examen institutionnel des structures d'exécution du PNDSE II a été entrepris en 2016, des revues sectorielles conjointes ont été effectuées chaque année sauf en 2013 et en 2015, et un rapport sur les indicateurs clés de prestation de services (IPS) en éducation a été rédigé en 2018. De ce point de vue, des efforts considérables sont faits pour veiller à ce que le secteur de l'éducation et ses progrès soient bien documentés, mais les informations et les recommandations issues de ces exercices ne sont pas toujours utilisées pour éclairer la planification ou la prise de décisions<sup>119</sup>.

71. Les partenaires de développement en éducation et le gouvernement de Mauritanie ne s'entendent toujours pas sur la manière dont les recommandations issues des revues sectorielles conjointes et des évaluations devraient être prises en compte. Les représentants du gouvernement interviewés expliquent que les projets d'investissement des bailleurs de fonds devraient prévoir suffisamment de souplesse dans leurs budgets pour tenir compte des nouvelles recommandations à mesure qu'elles se présentent. Les partenaires de développement ont expliqué que la mise en œuvre des recommandations des revues sectorielles conjointes ou des évaluations sectorielles devait être soutenue par les budgets nationaux de l'éducation, car elles influent sur la viabilité et la pérennité du PNDSE II, ce qui relève du gouvernement<sup>120</sup>.

<sup>118</sup> Ginolin, M et Robert, F. Op. cit. pp. 41-43 ; Paul, J. Op. cit., pp. 13, 19.

<sup>119</sup> Sources: Lahaye, L. et Robert, F. Op. cit.; Ginolin, M et Robert, F. Op. cit. ; Paul, J. Op. cit.; procès-verbal de la réunion du GLPE d'octobre 2016.

<sup>120</sup> Sources : Entretien avec des représentants du MEN et de la DPEF ainsi qu'avec des partenaires en éducation du GLPE; procès-verbal de la réunion d'octobre 2016 du GLPE, p. 2.

Les revues sectorielles conjointes ont lieu après que les plans annuels d'éducation ont été élaborés, ce qui rend difficile pour le gouvernement d'intégrer les recommandations qui en découlent dans ses travaux en cours. Les bailleurs de fonds ont proposé que le calendrier des revues sectorielles conjointes soit révisé, mais aucune décision n'a encore été prise à ce sujet. Le débat entre le gouvernement et les partenaires de développement en éducation sur la manière de mettre en œuvre les recommandations de l'examen sectoriel semble pour l'heure être dans une impasse et les recommandations du GLPE sur la réforme du processus de revue sectorielle conjointe restent en suspens.

### Le Partenariat mondial a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels? De quelle façon<sup>121</sup>?

**Constat 5. Le Partenariat mondial pour l'éducation a encouragé l'élaboration d'un cadre commun de résultats et la réalisation d'un dialogue sectoriel conjoint, de revues sectorielles et d'évaluations externes, mais malgré ses efforts, la responsabilité mutuelle à l'égard des résultats du secteur de l'éducation reste limitée.**

72. Comme les constatations ci-avant le précisent, en Mauritanie, le dialogue sectoriel et le suivi sont programmés régulièrement, bien structurés et respectent généralement les directives et les conditions de financement du Partenariat mondial pour l'éducation. Les données probantes recueillies indiquent que le Partenariat mondial a contribué à améliorer la fréquence, la rigueur et la structuration du processus de dialogue sectoriel et de suivi comme suit :

73. **Le Partenariat mondial a encouragé la structuration et l'approfondissement du dialogue dans le secteur de l'éducation** : Membre du partenariat mondial depuis 2001, la Mauritanie a été encouragée à créer un groupe local pour l'éducation et à entreprendre des revues sectorielles conjointes tous les ans. Les conditions de financement et les financements successifs du Partenariat mondial ont servi d'incitatifs pour l'arrimage de ces processus dans le pays. Toutes les parties prenantes interviewées ont déclaré à maintes reprises que les directives et les conditions de financement du Partenariat mondial avaient contribué directement à améliorer la fréquence et la structure du dialogue sectoriel et son suivi.

#### Encadré 3.10 : Contribution du Partenariat au dialogue sectoriel

*Le Partenariat mondial pour l'éducation a contribué au dialogue et aux revues sectoriels en améliorant la qualité et la rigueur de nos processus et en les rendant plus fréquents, ce qui nous a poussé à améliorer la qualité du dialogue en fonction des informations les plus récentes et des données disponibles.*

Représentant du gouvernement

74. **Le Partenariat mondial a fourni un appui et des ressources pour le suivi** : Le Partenariat a fourni un appui pour l'évaluation du plus récent PAT (2016-2018).

75. **Le Partenariat a plaidé pour la société civile** : Le Secrétariat a systématiquement plaidé en faveur de l'inclusion de la société civile et d'une plus grande représentation des autres groupes de parties prenantes clés au sein du GLPE ainsi qu'au niveau des processus de planification et de revue du secteur de l'éducation<sup>122</sup>. Le responsable-pays du Secrétariat a tenu des réunions avec les organisations de la société

<sup>121</sup> Question d'évaluation QEP 2.3.

<sup>122</sup> Rapports de mission du responsable-pays du Secrétariat du Partenariat mondial pour la période de 2014 à 2018.

civile et le MEN en 2014, en 2015, en 2016 et en 2018 afin de promouvoir le dialogue entre eux et l'inclusion des OSC aux processus. L'AFD, en tant qu'agence de coordination, et l'UNICEF, en tant que chef de file, ont également exhorté à une présence plus importante des parties prenantes au sein du GLPE ainsi qu'à leur participation aux processus de planification et de revue sectorielles<sup>123</sup>.

76. Les conditions de financement, les directives et les activités de plaidoyer du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation ont toutes contribué à améliorer la fréquence, le caractère inclusif et la structure du dialogue sectoriel et du suivi en Mauritanie depuis 2001. La pertinence et la qualité du dialogue et du suivi sectoriels ne se sont toutefois pas beaucoup améliorées pendant la période de mise en œuvre du PNDSE II. Malgré les recommandations claires formulées par le GLPE depuis 2016, aucun progrès visible n'a été accompli en ce qui concerne l'amélioration du processus de revue sectorielle conjointe ou des mécanismes institutionnels relatifs à la gouvernance, au suivi ou à la coordination interministérielle du PNDSE II. Ces problèmes sont perçus comme portant atteinte à la responsabilité mutuelle à l'égard des résultats et de la performance globale du PNDSE II.

### Validité des hypothèses

77. Les données recueillies suggèrent que deux des quatre hypothèses sont généralement vérifiées en Mauritanie en ce qui concerne le dialogue sectoriel et la responsabilité mutuelle. Le Partenariat mondial disposait d'un levier suffisant en Mauritanie pour exercer une influence positive sur l'existence et le fonctionnement du GLPE. Le dialogue sectoriel et les processus de suivi se déroulent sur une base régulière et prévisible. Le gouvernement a invité un représentant de la société civile à devenir membre du GLPE, mais on estime qu'il devrait être plus inclusif et favoriser l'adhésion de toutes les parties prenantes du secteur de l'éducation. Enfin, les parties prenantes au niveau national ont eu l'occasion de travailler ensemble pour résoudre les problèmes du secteur de l'éducation; le Partenariat et d'autres partenaires de développement ont mis des ressources à leur disposition pour la tenue des revues sectorielles conjointes de 2012, 2014, 2015 et 2017 ainsi que pour deux évaluations de PAT.

78. Les hypothèses relatives aux capacités des parties prenantes et à leur motivation à travailler ensemble pour résoudre les questions liées à l'éducation ne sont toutefois vérifiées que dans une très faible mesure en Mauritanie (voir l'annexe VII). Les structures institutionnelles à l'appui de la gouvernance et de la responsabilité mutuelle pour les résultats du PNDSE II ne sont pas pleinement opérationnelles, inclusives ou efficaces. Les revues sectorielles conjointes ne reflètent pas encore fidèlement le secteur de l'éducation et ne mesurent pas encore de manière adéquate les progrès réalisés par rapport aux plans d'activité et à l'atteinte des résultats. Bien que les progrès du PNDSE II dans le secteur soient raisonnablement bien documentés par des évaluations externes des PAT, les enseignements tirés des revues sectorielles ne semblent pas éclairer les décisions en matière de planification sectorielle ni se traduire par des mesures concrètes pour résoudre les goulots d'étranglement repérés. Les nouveaux enjeux, comme l'essor de l'enseignement privé, qui ont des conséquences importantes pour l'équité, la qualité et les ressources en éducation, ne semblent pas être traités efficacement par le dialogue ou le suivi sectoriel.

---

<sup>123</sup> Sources : entretiens avec les représentants de l'AFD et de l'UNICEF; procès-verbal de la réunion de novembre 2017 du GLPE; rapports de visite du responsable-pays du Secrétariat du Partenariat mondial, novembre 2017.

## Facteurs additionnels et effets imprévus

79. Bien que l'évaluation ait apporté des preuves des contributions du Partenariat mondial, les informations obtenues, lors des consultations menées auprès des parties prenantes, et par l'examen des documents, indiquent également que la capacité des parties prenantes locales à se livrer à un dialogue et à un suivi sectoriels conjoints efficaces a été aussi influencée par plusieurs autres facteurs, lesquels échappent à l'influence directe du Partenariat mondial. Parmi les **facteurs positifs**, on peut citer l'engagement pris par d'autres partenaires de développement du secteur de l'éducation en Mauritanie de favoriser l'inclusion au niveau des processus de coordination sectorielle et de revue sectorielle conjointe. Parmi les **facteurs négatifs**, on peut citer la complexité institutionnelle, la capacité limitée de coordination sectorielle et interministérielle en Mauritanie et le faible engagement perçu aux plus hauts échelons politiques à l'égard de la performance du PNDSE II.

## 3.4 Financement du secteur de l'éducation<sup>125</sup>

### Encadré 3.11 : Analyse de la contribution revendiquée C.

**Contribution revendiquée** : *Les conditions de plaidoyer et de financement du Partenariat mondial contribuent à la mobilisation de financements plus importants et de meilleure qualité en faveur de l'éducation dans le pays.*

**Analyse** : Selon l'évaluation, les données recueillies **n'appuient pas** la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative au renforcement de financements nationaux plus importants et de meilleure qualité, et elles **appuient en partie** la contribution revendiquée relative à des financements internationaux plus importants et de meilleure qualité.

**L'analyse repose sur les éléments suivants** : a) les tendances générales du financement dans le secteur de l'éducation font état d'une diminution du financement national et international de l'éducation en Mauritanie, mais d'aucun changement dans la qualité de ce financement; b) la probabilité que les deux hypothèses sur lesquelles repose la contribution revendiquée se vérifient dans le contexte de la Mauritanie était modérée pour l'une et faible pour l'autre<sup>124</sup>; c) les données probantes recueillies indiquent que les contributions du Partenariat mondial à l'augmentation du montant du financement national ou à l'amélioration de la qualité du financement sectoriel ont été modestes. Par ailleurs, l'absence constatée de participation de certains partenaires de développement au dialogue et aux mécanismes de coordination sectoriels est un facteur important indépendant du soutien du Partenariat mondial qui est susceptible d'influer négativement sur la qualité du financement.

Cette évaluation globale est examinée dans les paragraphes suivants. Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation sur les contributions du Partenariat mondial au financement sectoriel.

<sup>124</sup> Voir la sous-section sur la validité des hypothèses pour une présentation de celles-ci.

<sup>125</sup> Cette section répond aux questions d'évaluation QEP 1.4 (Comment le GPE a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement?) et QEP 3 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriel?).

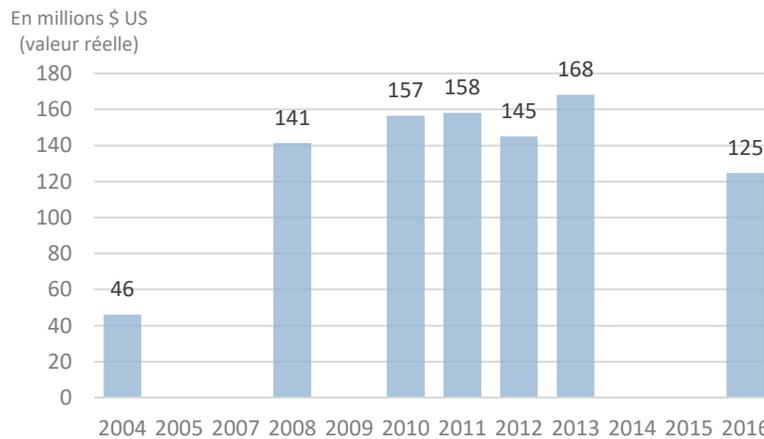
## Comment le financement du secteur de l'éducation a-t-il évolué pendant la période considérée?

**Constat 6.** Les niveaux de financement de l'éducation, tant national qu'international, ont diminué au cours de la période considérée.

### Financement national de l'éducation

80. Comme le montre la figure 3.1, alors que les dépenses nationales en éducation, exprimées en valeur absolue<sup>126</sup>, ont triplé entre 2004 et 2010, elles ont diminué de 20 % (passant de 157 millions \$ US à 125 millions \$ US) entre 2010 et 2016<sup>127</sup>.

**Figure 3.1** Dépenses consacrées à l'éducation en Mauritanie (2004-2016)



Source : données de l'ISU (les données pour les exercices 2004 et 2016 sont des estimations)<sup>128</sup>

81. Comme le montre la figure 3.2, la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport à l'ensemble des dépenses publiques est restée inférieure à l'objectif de 20 % fixé par le Partenariat mondial et a même diminué entre 2010 et 2016<sup>129</sup>.

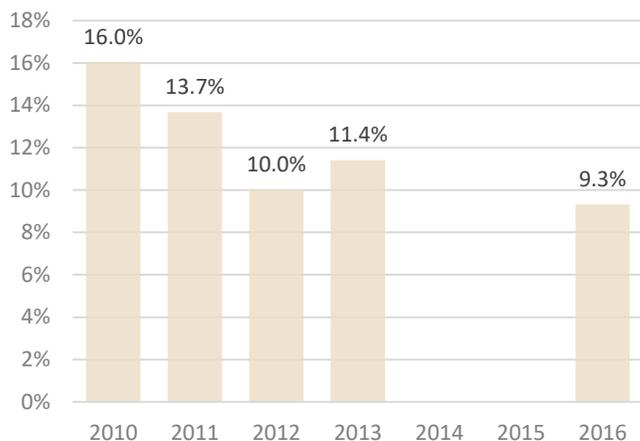
<sup>126</sup> Les données sur le financement national de l'éducation présentées dans cette section reflètent les dépenses et non les allocations. Les données comparant les allocations et les dépenses pour l'ensemble du secteur de l'éducation n'ont pas été mises à la disposition de l'équipe d'évaluation. En outre, les dépenses publiques consacrées à l'éducation exprimées en valeur absolue comprennent à la fois les dépenses de fonctionnement et les dépenses d'investissement.

<sup>127</sup> Après ajustement pour tenir compte de l'inflation, les dépenses consacrées à l'éducation exprimées en valeur absolue ont doublé entre 2004 et 2010 (passant de 69,4 millions \$ US à 138,8 millions \$ US), mais ont diminué de 6 % entre 2010 et 2016 (passant de 138,8 millions \$ US à 130 millions \$ US). Source : Données de l'ISU

<sup>128</sup> Les données de l'ISU ne tiennent pas compte des chiffres des exercices 2014 et 2015.

<sup>129</sup> Données de l'ISU. Les données du cadre de résultats 2016 du Partenariat mondial pour l'indicateur 10 montrent également que la Mauritanie affecte moins de 20 % des dépenses publiques totales à l'éducation, 15,1 % et 14,7 % des dépenses publiques totales ayant été affectées respectivement à l'éducation en 2014 et en 2015.

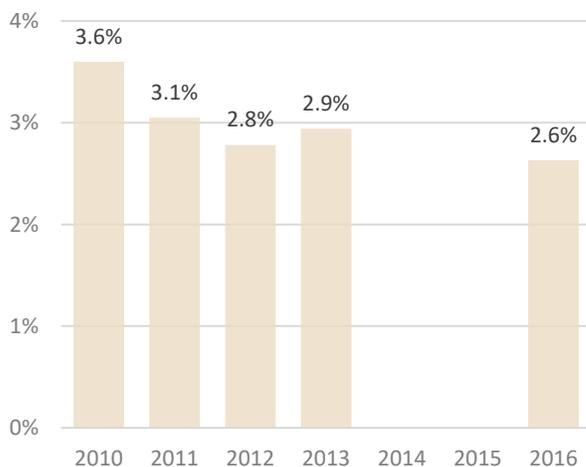
**Figure 3.2** Part des dépenses consacrées à l'éducation par rapport aux dépenses publiques totales : 2010-2016



Source : Données de l'ISU

82. Enfin, la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport au PIB du pays diminue depuis 2010 (Figure 3.3).

**Figure 3.3** Part des dépenses publiques consacrées à l'éducation par rapport au PIB de la Mauritanie : 2010-2016



Source : Données de l'ISU

83. Au cours de la période considérée, la Mauritanie a dépassé l'objectif du Partenariat mondial de consacrer plus de 45 % du budget de l'éducation à l'enseignement primaire. Cependant, alors que la part de l'éducation de base<sup>130</sup> dans le total des dépenses publiques a grimpé de 71 % à 82 % entre 2010 et

<sup>130</sup> Les données de l'ISU sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation ne distinguent pas les dépenses consacrées au premier cycle du secondaire de celles consacrées au deuxième cycle du secondaire. En tant que tel,

2016, le montant consacré à l'éducation de base, en valeur absolue, a diminué de 8 %<sup>131</sup>. Par comparaison, la part des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur par rapport au total des dépenses publiques consacrées à l'éducation a diminué, passant de 19 % en 2010 à 18 % en 2016, et le montant des dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur a diminué de 25 %<sup>132</sup>. Bien que nous ne disposions pas de données sur les dépenses publiques consacrées à l'éducation de la petite enfance, le MASEF, chargé de l'éducation à la petite enfance, a reçu 0,2 % des fonds publics affectés à l'éducation en 2016<sup>133</sup>. Par type de dépenses, les charges salariales représentaient 69 % du budget en 2015 et en 2016, les seules deux années pour lesquelles ces données sont disponibles<sup>134</sup>.

## Financement international de l'éducation

84. Le financement du secteur de l'éducation mauritanien par des organismes internationaux a globalement diminué de 18,3 %, passant de 22,9 millions \$ US en 2010 à 18,7 millions \$ US en 2016<sup>135</sup>. En termes relatifs, la part de l'aide publique au développement (APD) consacrée à l'éducation de l'APD globale de la Mauritanie est restée faible (moins de 10 %) et a même fléchi, passant de 6,5 % en 2010 à 5,1 % en 2016. Enfin, la part de l'APD consacrée à l'éducation affectée à l'éducation de base<sup>136</sup> est demeurée faible et a même sensiblement diminué, passant de 14,2 % en 2010 (3,3 millions \$ US) à 5,8 % en 2016 (1,1 millions \$ US)<sup>137</sup>. Le tableau 3.4 ci-dessous montre que la Mauritanie a reçu moins de financement des bailleurs de fonds pour la mise en œuvre du PNDSE II (2011-2021) que pour la mise en œuvre du PNDSE I (2001-2010).

---

bien que le deuxième cycle du secondaire ne soit généralement pas inclus dans la définition de l'éducation de base, il est inclus dans les données présentées dans le paragraphe.

<sup>131</sup> De 111,6 millions \$ US en 2010 à 102,6 millions \$ US en 2016 (valeur réelle) : dépenses publiques seulement. Comprend les dépenses d'investissement et les dépenses récurrentes (de fonctionnement); ne tient pas compte des dépenses publiques consacrées à l'éducation de la petite enfance. Source : Données de l'ISU.

<sup>132</sup> De 29,4 millions \$ US en 2010 à 22,1 millions \$ en 2016. Les données sur les dépenses publiques consacrées à l'EFTP ne sont pas disponibles. Source : Données de l'ISU.

<sup>133</sup> La répartition du budget consacré à l'éducation publique entre les cinq ministères chargés de fournir des services éducatifs montrent que le MEN, le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et le ministère de l'Emploi, de la Formation technique et professionnelle et des Nouvelles Technologies ont reçu la plus grande part du budget de l'éducation, soit respectivement 75 %, 15 % et 6 % du budget total de l'éducation en 2016. Le MAIEO et le MASEF, responsables des écoles religieuses, de l'enseignement préscolaire et de l'alphabétisation des adultes, ont reçu respectivement 1,6 % et 0,2 % du budget de l'éducation. Source : Données du cadre de résultats 2016 du Partenariat mondial pour l'éducation (indicateur 10).

<sup>134</sup> Données du cadre de résultats 2016 du Partenariat mondial pour l'éducation (indicateur 10).

<sup>135</sup> En dollars américains constants de 2016. La Mauritanie a reçu en moyenne 20,44 millions \$ US par année en APD consacrée à l'éducation entre 2010 et 2016. Source : Système de notification des pays créanciers de l'OCDE.

<sup>136</sup> Les données du Système de notification des pays créanciers de l'OCDE sur l'APD sur l'éducation ne sont pas ventilées par cycle du secondaire. De ce fait, même si la définition de l'éducation de base n'englobe généralement pas le deuxième cycle du secondaire, celui-ci est pris en compte dans les données présentées dans le paragraphe.

<sup>137</sup> Système de notification des pays créanciers de l'OCDE.

**Tableau 3.4** APD moyenne annuelle reçue par la Mauritanie au titre de l'éducation et de l'éducation de base

| PSE                                 | APD CONSACRÉE À L'ÉDUCATION (MOYENNE ANNUELLE) | APD CONSACRÉE À L'ÉDUCATION DE BASE (MOYENNE ANNUELLE) |
|-------------------------------------|--|--|
| PNDSE I (2001-2010)                 | 28,4 millions \$ US                            | 7,7 millions \$ US                                     |
| PNDSE II (2011-2021) <sup>138</sup> | 20,1 millions \$ US                            | 1,3 million \$ US                                      |

Source : Système de notification des pays créanciers de l'OCDE

85. Les parties prenantes consultées avaient des points de vue divergents sur les facteurs expliquant la forte baisse du financement international consacré à l'éducation de base au cours de la période considérée<sup>139</sup>. Trois éléments importants ressortent des entretiens réalisés auprès d'un petit échantillon de représentants du gouvernement et des partenaires de développement<sup>140</sup>. Tout d'abord, le nombre de bailleurs de fonds et de partenaires de développement ayant contribué à l'éducation de base en Mauritanie, qui était déjà modeste au départ, a diminué depuis 2010. Alors que 14 des 29 pays du CAD de l'OCDE fournissent une APD à la Mauritanie pour l'éducation, cinq<sup>141</sup> seulement ont fourni à la Mauritanie une APD pour l'éducation de base entre 2010 et 2016. L'AFD est le seul organisme bilatéral à avoir fourni à la Mauritanie une APD de plus d'un million de dollars pour l'éducation de base au cours de la période considérée<sup>142</sup>. Ensuite, comme il est indiqué dans l'évaluation du PAT 2012-2014 et comme l'ont confirmé les partenaires de développement consultés, la restructuration globale de l'APD a poussé plusieurs bailleurs de fonds à réorienter leurs priorités de l'éducation de base vers d'autres sous-secteurs de l'éducation, dont l'EFTP.<sup>143</sup> Les partenaires de développement consultés ont fait observer que ce changement était influencé, du moins en partie, par les tendances régionales telles que la hausse du chômage des jeunes et l'importance accrue de s'attaquer aux problèmes de migration en Europe<sup>144</sup>. Enfin,

<sup>138</sup> 2016 est la dernière année pour laquelle des données sur l'APD à l'éducation sont disponibles.

<sup>139</sup> La diminution du financement international de l'éducation n'est probablement pas due à des changements dans l'APD globale puisque le montant de l'APD globale à la Mauritanie a augmenté de 5 % entre 2010 et 2016 (la Mauritanie a reçu en moyenne 350 millions \$ US par année au titre de l'APD globale entre 2010 et 2016).

<sup>140</sup> L'échantillon des parties prenantes des partenaires de développement et du gouvernement était limité en raison de divers facteurs expliqués à la section sur la méthodologie ci-dessus. Les trois principaux facteurs qui expliquent la diminution des investissements de bailleurs de fonds étrangers dans l'éducation de base, décrits au paragraphe 85, ont été mentionnés par ceux qui ont soulevé spécifiquement cette question ou y ont répondu lors de la collecte des données. L'échantillon n'est donc pas nécessairement représentatif et ne reflète pas nécessairement le point de vue de toutes les parties prenantes de l'éducation en Mauritanie.

<sup>141</sup> La France, l'Italie, la Pologne, l'Espagne et le Japon, selon le Système de notification des pays créanciers de l'OCDE.

<sup>142</sup> La France a fourni une APD de 4,4 millions \$ US pour l'éducation de base en Mauritanie entre 2010 et 2016; elle est suivie par le Japon (0,9 millions \$ US), l'Espagne (0,7 millions \$ US), la Pologne (150 000 \$ US) et l'Italie (90 000 \$ US).

<sup>143</sup> Un comité des partenaires de développement sur l'EFTP a été créé en 2017, en même temps que le comité élargi sur l'éducation.

<sup>144</sup> Il est toutefois important de noter que certains bailleurs de fonds soutiennent encore indirectement l'éducation de base en Mauritanie par le biais de leurs contributions au Partenariat mondial.

un petit sous-ensemble de parties prenantes a mentionné que le manque de volonté à investir dans l'éducation de base de la part des plus hauts décideurs politiques pouvait expliquer la diminution des investissements étrangers dans l'éducation en Mauritanie.

86. Concernant la qualité du financement international de l'éducation en Mauritanie, les activités des partenaires de développement en Mauritanie sont pratiquement toutes liées à des projets, à l'exception du soutien budgétaire apporté par l'AFD au moyen de l'initiative C2D. Si toutes les parties prenantes consultées parmi les bailleurs de fonds et les partenaires de développement ont indiqué que leur présence aux comités permettait de coordonner leurs activités, ce qui réduisait les doubles emplois, elles ont convenu que le sujet de l'harmonisation dans le secteur de l'éducation n'avait pas été abordé lors des réunions du GLPE ou des comités (voir constat 3). Les parties prenantes consultées ont souligné que le fait que certains partenaires de développement<sup>145</sup> ne participent pas aux travaux du GLPE et des comités de partenaires de développement était un obstacle à la coordination et à l'harmonisation des travaux de même qu'aux efforts du gouvernement pour planifier, exécuter et suivre les activités. On peut toutefois conclure à l'existence d'un certain degré d'harmonisation puisque les projets des bailleurs de fonds dans le domaine de l'éducation sont, pour la plupart, mis en œuvre par l'intermédiaire de deux unités gouvernementales : la DPEF pour l'éducation et l'Institut National pour la Formation Professionnelle et Technique<sup>146</sup> (INPFTP) pour l'EFTP. En ce qui a trait à l'alignement sur les objectifs, toutes les parties prenantes consultées étaient d'avis que les activités des partenaires de développement cadraient avec le PNDSE II et les PAT qui l'accompagnent.

### **Comment le Partenariat mondial pour l'éducation a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement ?**

**Constat 7. Bien que le Partenariat mondial ait contribué à accroître le financement international de l'éducation, l'évaluation n'a pas réussi à prouver qu'il avait contribué à améliorer la qualité du financement international de l'éducation ou à accroître le financement national de l'éducation.**

87. Au cours de la période 2010 à 2016,<sup>147</sup> le Partenariat mondial a contribué modestement à l'augmentation du financement externe du secteur de l'éducation, et ce, de façon tant directe qu'indirecte. Les GPE ont contribué directement au financement international de l'éducation par un financement ESPIG de 12,4 millions \$ US qui a été affecté au Projet d'appui au secteur de l'éducation de base (PASEB) en Mauritanie. Il est difficile d'évaluer l'importance relative de l'ESPIG par rapport au financement national et international de l'éducation, faute de données sur l'un ou l'autre de ces financements pour plusieurs années. Cependant, la contribution annuelle moyenne de la subvention de l'ESPIG, soit 2,5 millions \$ US, représente 1,7 % et 12,4 %, respectivement, du financement annuel moyen

<sup>145</sup> Par exemple, la Banque africaine de développement, le Fonds arabe de développement économique et social, le Fonds koweïtien de développement économique arabe, le Fonds saoudien de développement et le HCR des Nations Unie.

<sup>146</sup> Institut National de Formation Technique et Professionnelle

<sup>147</sup> Période pour laquelle des données sur le financement national et international sont disponibles.

national et international de l'éducation<sup>148</sup>. En outre, la contribution totale de l'ESPIG représente 3,5 % du financement international consacré à l'éducation nécessaire à la mise en œuvre du PNDSE II (353 millions \$ US). Bien que le montant total des fonds fournis et mobilisés par le Partenariat mondial soit faible par rapport à l'ensemble du financement national et international de l'éducation, les parties prenantes consultées du MEN ont indiqué que la contribution du Partenariat mondial était importante puisqu'elle avait été constante au cours de 15 dernières années et qu'elle apportait donc un soutien à long terme à certaines activités. En ce qui a trait au financement indirect, la consultation avec les parties prenantes a révélé que la Mauritanie préparait actuellement une demande de financement ESPIG de 5 millions \$ US dans le cadre du fonds multiplicateur du Partenariat mondial, auquel la Banque mondiale s'est engagée à verser 25 millions \$ US supplémentaires.

88. La Mauritanie est l'un des premiers pays membres à bénéficier du nouveau mécanisme multiplicateur du Partenariat mondial pour l'éducation. En 2018, le Partenariat a annoncé qu'il accorderait à la Mauritanie un financement supplémentaire de 5 millions \$ US au secteur de l'éducation, à condition que d'autres partenaires de développement versent un montant équivalent à cette subvention sous forme de nouveaux fonds (ou de fonds supplémentaires) dans un rapport de 3:1. La Banque mondiale a été le seul partenaire au développement à manifester son intention d'investir et elle a engagé la totalité des fonds nécessaires pour que la Mauritanie puisse bénéficier de ce financement supplémentaire. La Banque mondiale a indiqué qu'elle comptait investir ses propres ressources dans l'éducation de base en Mauritanie avant l'annonce du mécanisme multiplicateur, mais qu'elle n'avait pas encore fixé un montant précis à l'époque. Les conditions de financement associées au mécanisme multiplicateur, combinées au faible intérêt manifesté par d'autres bailleurs de fonds à l'égard de ce mécanisme, ont incité la Banque mondiale à s'engager à investir la totalité du montant requis. À cet égard, le fonds multiplicateur du Partenariat mondial a véritablement favorisé la majoration des financements, la Banque ayant indiqué que ses investissements n'auraient probablement pas été aussi importants sans le multiplicateur. Au moment de la mission d'évaluation, la Banque mondiale était à mettre au point les détails du programme d'éducation qui serait financé par le biais de ce mécanisme.

89. Pour les parties prenantes du MEN consultées, la tranche variable instaurée dans le prochain ESPI par le Partenariat mondial réduit le caractère prévisible du soutien financier du Partenariat à la Mauritanie. Pour les représentants du gouvernement, l'instauration de la tranche variable revient essentiellement à demander au pays de financer à l'avance une partie de la mise en œuvre de l'ESPIG, financement qui lui sera (éventuellement) remboursé ultérieurement.

90. En ce qui concerne les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation à l'amélioration de la qualité du financement international de l'éducation, le PASEB répond à sept des dix critères d'alignement et d'harmonisation du Partenariat<sup>149</sup>. Plus précisément, le PASEB est aligné sur le plan sectoriel et inclus dans le budget national et les rapports nationaux de mise en œuvre du plan sectoriel; il suit les procédures de passation des marchés publics, mais ne suit pas les mêmes procédures de décaissement,

---

<sup>148</sup> Le financement annuel moyen de l'éducation au niveau du pays correspond à la moyenne des dépenses publiques consacrées à l'éducation pour les dernières années pour lesquelles nous disposons de données, soit 2011, 2012, 2013 et 2016. Le financement international annuel moyen de l'éducation correspond à la moyenne de l'APD affectée à l'éducation pour la période de 2012 à 2016.

<sup>149</sup> Indicateur 29 du cadre de résultats 2020 du Partenariat mondial pour l'éducation.

d'exécution des dépenses et de comptabilité que le gouvernement de Mauritanie<sup>150</sup>. Les consultations avec les partenaires bailleurs de fonds et les autres parties prenantes n'ont pas permis de prouver les contributions du GPE à la qualité du financement international de l'éducation. Comme on l'a vu à la section 3.3, il existe peu de données probantes indiquant que le GLPE a favorisé un plus grand rapprochement avec les systèmes nationaux ou une harmonisation entre les partenaires de développement au cours de la période considérée, que ce soit au moyen d'un financement commun, de la production de rapports coordonnés ou d'évaluations conjointes<sup>151</sup>. Toutefois, le responsable-pays du Partenariat mondial pour la Mauritanie a invité le Haut-Commissariat aux Réfugiés à siéger aux comités de partenaires de développement sur l'éducation de base afin de faciliter la coordination des activités et de favoriser une collaboration éventuelle<sup>152</sup>.

91. En ce qui concerne la contribution du Partenariat mondial au financement national de l'éducation, deux des conditions de financement sont que le pays investisse au moins 20 % de ses ressources nationales dans l'éducation ou au moins progresse vers ce seuil, et que le pays consacre au moins 45 % de son budget de l'éducation à l'enseignement primaire<sup>153</sup>. Pour obtenir un financement ESPIG du Partenariat mondial pour l'éducation, le gouvernement doit s'engager à augmenter le financement de l'éducation nationale<sup>154</sup>. L'équipe d'évaluation n'a trouvé aucune donnée probante concernant le plaidoyer du Partenariat mondial sur les objectifs de 20 % et 45 % après l'approbation de l'ESPIG<sup>155</sup>. Il est toutefois important de noter qu'au cours de la plus récente période de demande de financement en vertu de l'ESPIG, le responsable-pays du Partenariat mondial a expliqué et souligné l'importance de cet engagement<sup>156</sup>. Hormis le MEN, les parties prenantes nationales consultées n'étaient pas au courant des objectifs de 20 % et 45 % ou de ses liens avec le Partenariat mondial pour l'éducation.

---

<sup>150</sup> Bien que l'évaluation n'ait pas permis de cerner les raisons pour lesquelles le PASEB ne suit pas ces procédures, les évaluations de PAT soulèvent constamment le problème de la faiblesse des systèmes et des procédures internes de gestion gouvernementale, financiers ou autres.

<sup>151</sup> Les procès-verbaux des réunions du Partenariat mondial de la période 2014-2018 examinés ne font pas état de discussions sur l'harmonisation.

<sup>152</sup> Responsable-pays du Secrétariat du Partenariat mondial pour la Mauritanie, rapport de mission, mars 2018.

<sup>153</sup> Comme indiqué plus haut, les données de l'ISU révèlent que la part des dépenses publiques consacrées à l'éducation dans est inférieure à l'objectif de 20 % de l'ensemble des dépenses publiques fixé par le Partenariat. Les données de l'ISU montrent cependant aussi que la Mauritanie consacre plus de 45 % de son budget affecté à l'éducation à l'enseignement primaire.

<sup>154</sup> L'équipe d'évaluation ne disposait pas de données probantes quant à l'engagement du gouvernement en ce sens, par exemple dans une lettre d'engagement adressée au Partenariat mondial pour l'éducation.

<sup>155</sup> Les financements de l'ESPIG à la Mauritanie sont antérieurs au Nouveau modèle de financement (NMF). Il n'y a donc pas eu d'efforts plus récents de la part du Partenariat, inhérents au nouveau modèle de financement, pour mobiliser les financements nationaux et ceux des bailleurs de fonds. Il est important de noter que cette évaluation est basée sur des données incomplètes concernant le financement national de l'éducation. Comme mentionné précédemment, les données sur le financement national de l'éducation ne sont pas disponibles pour les années 2014 et 2015.

<sup>156</sup> Rapport de mission, mars 2018.

## Validité des hypothèses

92. L'évaluation a révélé que l'hypothèse sous-jacente selon laquelle le Partenariat mondial disposait d'un effet de levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation, n'était vérifiée que modérément. Bien que le Partenariat mondial ait contribué directement et indirectement au financement international de l'éducation par le biais du PASEB et du fonds multiplicateur, la quantité de financement national et international de l'éducation a diminué en Mauritanie et rien n'indique que le plaidoyer ou les conditions de financement du Partenariat mondial aient influencé le financement national de l'éducation.

93. Les données recueillies sont insuffisantes pour étayer l'hypothèse sous-jacente selon laquelle des facteurs externes (propres au contexte) étaient favorables et ont permis aux parties prenantes nationales et internationales d'augmenter le financement du secteur éducatif et d'en améliorer la qualité. Les acteurs internationaux consultés ont fait état de la récente réorientation stratégique de l'éducation de base vers l'EFTP prise par certains bailleurs de fonds de la région comme raison possible de la diminution du nombre de parties prenantes manifestant un intérêt pour l'éducation de base en Mauritanie et de la diminution des contributions au financement international de l'éducation qui en résulte.

## Facteurs additionnels et effets imprévus

94. **Facteurs négatifs.** Les parties prenantes consultées ont souligné le fait que certains partenaires de développement travaillant dans le domaine de l'éducation de base ne sont pas membres du GLPE (voir sections 3.2 et 3.3) et ne participent pas aux comités des partenaires de développement, ce qui constitue un obstacle à une meilleure coordination et harmonisation des efforts<sup>157</sup>. Le manque perçu d'engagement en faveur de l'éducation aux niveaux supérieurs du gouvernement de Mauritanie pourrait en outre être un facteur susceptible d'expliquer la baisse du financement national de l'éducation en Mauritanie.

---

<sup>157</sup> L'évaluation n'a pas trouvé d'explications claires sur les raisons pour lesquelles certains partenaires de développement ne participent pas aux comités. Une hypothèse est que certains bailleurs de fonds ne sont pas intéressés à participer au GLPE et que d'autres n'ont pas été invités parce que, jusqu'à récemment, leur appartenance ne semblait pas pertinente (Haut-Commissariat aux Réfugiés des Nations Unies). Ces hypothèses sont spéculatives et sont pas étayées par des preuves.

### 3.5 Mise en œuvre du plan sectoriel<sup>158</sup>

#### Encadré 3.12 : Analyse de la contribution revendiquée D

**Contribution revendiquée :** *Le soutien et l'influence du Partenariat mondial (d'ordre financier et non financier) contribuent à une mise en œuvre efficace et efficiente des plans sectoriels.*

**Analyse :** Les données probantes tirées des différentes enquêtes de l'évaluation **appuient en partie** la contribution revendiquée du Partenariat mondial relative à la mise en œuvre du plan sectoriel.

**L'analyse repose sur les éléments suivants :** a) la Mauritanie a réalisé des progrès limités dans la plupart des domaines prioritaires définis dans le PNDSE II; b) les données recueillies indiquent que la probabilité que les hypothèses sur lesquelles reposent la contribution revendiquée se vérifient dans le contexte de la Mauritanie est forte pour une, modérée pour quatre et faible pour une; c) le Partenariat mondial a appuyé la mise en œuvre du plan pour les trois volets thématiques décrits dans le PNDSE II. Les capacités techniques insuffisantes des ministères responsables de la mise en œuvre du PSE, le faible appui politique et le manque de ressources humaines font partie des facteurs clés qui, peu importe le soutien du Partenariat, ont eu une incidence négative sur la mise en œuvre du PSE.

Voir l'annexe VIII pour une représentation visuelle des constatations de l'évaluation de la contribution revendiquée relative à la mise en œuvre du plan sectoriel.

#### Points forts et points faibles de la mise en œuvre du PSE

**Constat 8. Les données recueillies n'ont pas permis d'évaluer la mesure dans laquelle le PNDSE II avait été exécuté, mais elles indiquent que cette exécution n'a représenté qu'un faible taux de décaissement.**

95. Il est difficile d'évaluer dans quelle mesure le PNDSE II a été mené à bien puisque la documentation disponible (revues sectorielles conjointes, évaluations de PAT, RESEN) se borne à une liste des activités réalisées, sans comparaison avec les activités prévues et sans suivi de l'avancement par rapport aux objectifs fixés et des résultats<sup>159</sup>. En outre, comme aucune évaluation du PNDSE II n'a encore été effectuée, il est difficile de d'évaluer un taux d'exécution du PNDSE II ou les progrès accomplis vers les résultats attendus. Toutefois, les évaluations du PAT 2016-2018 et du PAT 2012-2014 fournissent une

<sup>158</sup> Cette section traite des questions d'évaluation QEP 1.2 (Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période considérée?), QEP 1.3 (Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle et de la mise en œuvre du plan sectoriel qui ont été observées?) et QEP 3 (Outre le soutien du GPE, quels facteurs ont contribué aux changements observés au niveau de la planification sectorielle, de la mise en œuvre du plan sectoriel, du financement et du suivi du secteur?).

<sup>159</sup> Le PNDSE II comprend un cadre de résultats et les PAT incluent des matrices d'activités, mais la documentation disponible ne contient aucun suivi des résultats ou des activités. Il n'y a donc pas de comparaison entre les activités prévues et les activités réellement mises en œuvre. L'évaluation du PAT 2016-2018 fait état expressément de cette lacune dans le PAT. Il n'a pas été possible de faire le suivi de l'activité prévue par rapport à l'activité réelle et aux résultats obtenus d'une année à l'autre ou pour des cycles de planification de trois ans et pour le PNDSE II.

évaluation des fonds alloués par rapport aux fonds décaissés, qui peut être utilisée comme une indication indirecte de la mesure dans laquelle les PAT, et donc le PNDSE II, ont été mis en œuvre.

96. Comme le montre le tableau 3.5 ci-dessous, 40 % et 55 % des budgets alloués à la mise en œuvre des PAT avaient été décaissés en juin 2018<sup>160</sup>. Or, le montant total décaissé pendant la mise en œuvre des deux PAT ne représente que 19 % des coûts prévus du PNDSE II (2011-2021)<sup>161</sup>. Autrement dit, en juin 2018, soit trois ans avant la fin de la période d'exécution du PNDSE II, moins de 20 % du budget alloué au PNDSE II avait été dépensé. Par conséquent, bien que nous ne puissions pas fournir de données spécifiques sur le taux d'exécution, il est raisonnable de supposer que de nombreuses activités prévues dans le PNDSE II n'ont été réalisées qu'en partie ou ne l'ont pas été du tout, et que certaines activités prévues n'ont pas reçu les fonds affectés à leur exécution. Les évaluations des deux PAT ont fait état de plusieurs activités qui n'avaient pas été mises en œuvre et pour lesquelles aucun rapport n'avait été produit.

**Tableau 3.5 Comparaison des coûts pré-budgétés et des montants décaissés dans le cadre des PAT et du PNDSE II**

| PSE                  | COÛT PRÉ-BUDGÉTÉ (EN MRO) <sup>162</sup> | MONTANT DÉCAISSÉ (EN MRO) | PROPORTION DES COÛTS PRÉ-BUDGÉTÉS DÉBOURSÉS |
|----------------------|--|---------------------------|---|
| PAT 2012-2014        | 180,9 milliards                          | 72,715 milliards          | 40 %  |
| PAT 2016-2018        | 76,4 milliards                           | 42,029 milliards          | 55 %  |
| PNDSE II (2011-2021) | 607 milliards                            | 114,744 milliards         | 19 %  |

97. L'examen de la documentation disponible et les consultations avec les parties prenantes ont mis en évidence deux problèmes importants relativement à l'exécution des PAT :

- La lourdeur des procédures de passation de marchés constitue un obstacle à la mise en œuvre des PAT dans les délais impartis. La DPEF, qui est responsable des procédures de passation de marchés pour la mise en œuvre de plusieurs projets dans le cadre des PAT, ne dispose pas des ressources humaines suffisantes pour traiter les réquisitions d'achat aux fournisseurs de services pour tous les projets sous son égide<sup>163</sup>. Bien que certaines mesures aient été prises pour éliminer ce goulet

<sup>160</sup> Évaluations du PAT 2012-2014 et du PAT 2016-2018.

<sup>161</sup> Dans sa conception, le PNDSE II prévoyait un coût total de 607 milliards de MRO (2,2 milliards \$ US) entre 2012 et 2020 avec un écart estimé de 67 millions de MRO (246 millions \$ US, soit 11 %).

<sup>162</sup> L'ouguiya mauritanien est la monnaie de la Mauritanie. En janvier 2018, la Mauritanie a remplacé sa monnaie, alors le MRO (1 MRO = 0,0027 USD) par le MRU (1 MRU = 0,027 USD). Le MRO est utilisé de façon uniforme dans le présent rapport. Lorsque les données disponibles étaient en MRU, elles ont été converties au taux de 1 MRU = 10 MRO.

<sup>163</sup> La centralisation des activités de suivi, de production de rapports et d'approvisionnement au DPEF est corroborée par la documentation disponible et par la plupart des parties prenantes consultées à ce sujet.

d'étranglement<sup>164</sup>, les retards dans la passation des marchés sont encore mis en évidence dans les documents les plus récents<sup>165</sup>.

- Les faibles capacités techniques du personnel chargé de la mise en œuvre du PNDSE II entraînent des retards dans la mise en œuvre du PSE. L'importance accordée dans le PAT aux thèmes de la qualité et de la gestion se traduit par un ensemble d'activités qui nécessitent la prestation de services intellectuels tels que le renforcement des capacités, la réalisation d'études et la mise en place de nouvelles procédures institutionnelles et administratives. La prestation de ces services est souvent retardée par le fait que les ministères ne disposent pas de l'expertise technique nécessaire pour préparer les termes de référence pour ces services, définir avec précision les services à fournir et budgéter les prestations<sup>166</sup>. Les parties prenantes consultées ont également indiqué que certains ministères responsables de la prestation des services liés à l'éducation disposent de très peu de ressources humaines dans certaines régions du pays.

## Le Partenariat mondial a-t-il contribué à la mise en œuvre du PNDSE II ? De quelle façon ?

**Constat 9.** L'appui financier et technique du Partenariat mondial par le biais d'un financement d'ESPIG a contribué à la mise en œuvre du PNDSE II dans les trois axes stratégiques.

### Contributions par le biais de financements du Partenariat mondial

98. Au cours de la période considérée, le Partenariat mondial a fourni un ESPIG de 12,4 millions \$ US pour la mise en œuvre du PNDSE II, ainsi qu'un financement de 170 000 \$ US pour la préparation d'un programme. Ces sommes, qui ont soutenu les activités du Projet d'appui au secteur de l'éducation de base en Mauritanie (PASEB), représentent 0,6 % du total des coûts prévus pour la mise en œuvre du PSE.

99. Le PASEB comprend trois volets qui s'alignent sur les trois principaux domaines thématiques du PNDSE II, à savoir la pertinence et la qualité, l'accès, la gouvernance et la gestion :

- volet 1 : amélioration de la qualité de l'enseignement primaire (3,8 millions \$ US, ou 31 % de l'ESPIG total);
- volet 2 : promotion de l'équité dans l'accès au premier cycle du secondaire (4,6 millions \$ US, soit 37 % de l'ESPIG total);
- volet 3 : renforcement de la capacité de gestion du système (3,6 millions \$ US, soit 29 % de l'ESPIG total).

---

<sup>164</sup> Le seuil minimal pour qu'une dépense soit soumise à un processus d'approvisionnement par appel d'offres a notamment été relevé en 2015.

<sup>165</sup> La revue sectorielle conjointe de l'éducation de 2017 et l'évaluation du PAT 2016-2018.

<sup>166</sup> L'évaluation du PAT 2012-2014 indique que l'approche concernant les activités associées aux domaines thématiques de la qualité et de la gestion, ainsi que leurs résultats attendus, n'étaient pas définis de façon précise dans le PAT 2012-2014.

100. En raison de retards dans la mise en œuvre du troisième volet, le PASEB a bénéficié de deux prolongations sans frais<sup>167</sup>, ce qui a reporté la date d'achèvement de décembre 2016 à novembre 2018. La mise en œuvre du SIGE national prévu dans le volet 3 a été considérablement retardée en raison du manque de capacités techniques du MEN pour mener à bien les activités prévues<sup>168</sup>. Le MEN a soumis une première proposition de projet de création d'un SIGE qui serait mis en œuvre dans chaque région du pays. La Banque mondiale a rejeté cette proposition au motif que le MEN n'avait pas la capacité voulue pour mener à bien les activités proposées. En août 2017, le projet a été restructuré : au lieu de mettre en œuvre un SIGE national et déployé à l'échelle du pays d'ici 2017, on a plutôt misé sur une approche progressive selon laquelle seules les fonctionnalités de base du SIGE seraient déployées et les capacités de l'équipe principale du MEN, renforcées.

101. Environ 82 % des fonds alloués au PASEB avaient été décaissés en décembre 2017<sup>169</sup>, soit près d'un an avant la fin de la période de mise en œuvre. À cette date, la plupart des activités du PASEB étaient achevées et 10 des 16 cibles d'indicateurs de résultats avaient été atteintes ou dépassées, deux avaient été atteintes en partie et aucun progrès n'avait été réalisé pour les quatre autres (l'annexe X présente les progrès vers l'atteinte des cibles d'indicateurs de résultats du PASEB). Trois cibles d'indicateurs de résultats n'avaient pas été atteintes parce que trois des neuf campagnes de sensibilisation prévues n'avaient pas encore été lancées en décembre 2017. Deux des indicateurs de résultats pour lesquels les cibles n'avaient pas été atteintes concernaient la mise en œuvre du SIGE, qui n'a commencé qu'en août 2017 pour les raisons exposées ci-dessus. Le dernier indicateur de résultats pour lesquels la cible n'avait pas été atteinte concernait la rédaction du rapport sur les indicateurs de prestation de service<sup>170</sup>.

102. Les principales réalisations du PASEB sont résumées dans le tableau 3.5.

---

<sup>167</sup> La première prolongation a été de quatre mois (de mai 2017 à août 2017), la deuxième, d'une durée de 15 mois (d'août 2017 à novembre 2018). Source : Banque mondiale, *BESSP, Restructuring paper on a proposed project restructuring of Mauritania basic education sector support project*.

<sup>168</sup> Banque mondiale, *Partenariat mondial pour l'éducation, PASEB, Rapport sur l'état d'avancement et les résultats*, décembre 2017.

<sup>169</sup> Banque mondiale, *Partenariat mondial pour l'éducation, PASEB, Rapport sur l'état d'avancement et les résultats*, décembre 2017.

<sup>170</sup> Lors de la visite d'évaluation à Nouakchott en août 2018, le rapport sur les indicateurs de prestation de services avait été rédigé et sa publication était en cours d'autorisation.

**Tableau 3.6 Principales réalisations dans le cadre du PASEB et volets connexes**

| VOLET DU PASEB  | RÉALISATIONS DANS LE CADRE DU PASEB 2014-2018 <sup>171</sup>   | OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PNDSE II SOUTENUS ENTIÈREMENT OU EN PARTIE PAR LE BIAIS DU PASEB FINANCÉ PAR UNE ESPIG DU PARTENARIAT MONDIAL |
|---|--|---|
| <b>1. Amélioration de la qualité de l’enseignement primaire<sup>172</sup></b> |  | <b>Pertinence et qualité de l’éducation</b>   |
| <b>1.1 Amélioration de la formation initiale des enseignants</b>              | <p>Formation pédagogique des formateurs de l’ENI afin d’améliorer la qualité de l’enseignement : les 101 formateurs des quatre écoles normales d’instituteurs (ENI)<sup>173</sup> ont bénéficié d’activités de renforcement des capacités dans le cadre desquelles de nouveaux programmes normalisés et une approche fondée sur les compétences ont été introduits; 70 formateurs de l’ENI ont également été formés à l’évaluation des apprentissages.</p> <p>Les directeurs des quatre ENI ont reçu une formation sur la gestion de leur établissement et 41 membres du personnel ont reçu une formation linguistique.</p> <p>Le Centre d’Étude et de Recherche sur les Langues (CREL) a dispensé une formation en enseignement bilingue à 28 professeurs de mathématiques et de sciences, à 78 formateurs de l’ENI et à 1 601 étudiants d’ENI.</p> <p>Du matériel de bureau et du matériel informatique ont été achetés pour les quatre ENI.</p> | <b>Améliorer la qualité de la formation des enseignants et l’adapter aux besoins en matière de bilinguisme du système d’éducation</b>   |
| <b>1.2 Amélioration du milieu d’apprentissage à l’école</b>                   | Acquisition et distribution de 450 397 trousseaux scolaires <sup>174</sup> à tous les élèves du primaire et du   | <b>Améliorer la qualité et la distribution de trousseaux</b>  |

<sup>171</sup> Sources : Banque mondiale, *Partenariat mondial pour l’éducation, PASEB*, plusieurs rapports sur l’état d’avancement et les résultats.

<sup>172</sup> Toutes les activités prévues dans le cadre de ce volet ont été mises en œuvre et le PASEB a atteint ou dépassé toutes les cibles pour les indicateurs de résultats fixées pour ce volet du projet (voir l’annexe X pour plus d’informations sur les progrès réalisés dans l’atteinte des cibles pour les indicateurs de résultats du PASEB).

<sup>173</sup> Écoles normales des instituteurs (ENI). Au cours de la mise en œuvre du PASEB, deux ENI supplémentaires ont été ouvertes, ce qui porte à quatre le nombre d’ENI. Le PASEB ne devait en appuyer que deux, mais les parties prenantes de la DPEF et du MEN consultées ont indiqué les activités prévues dans le cadre PASEB et selon le budget prévu avaient porté sur les quatre ENI.

<sup>174</sup> Ces trousseaux contiennent des manuels scolaires, des outils de soutien pour les cours de géographie et d’histoire ainsi que des cartes, des figures géométriques, etc. Source : Requête de financement ESPIG.

| VOLET DU PASEB   | RÉALISATIONS DANS LE CADRE DU PASEB 2014-2018 <sup>171</sup>   | OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PNDSE II SOUTENUS ENTIÈREMENT OU EN PARTIE PAR LE BIAIS DU PASEB FINANCÉ PAR UNE ESPIG DU PARTENARIAT MONDIAL |
|--|--|---|
| primaire   | premier cycle du secondaire dans les régions ciblées (wilayas) <sup>175</sup> .  | pédagogiques  |
| <b>2. Promotion de l'équité dans l'accès au premier cycle du secondaire</b>                    |  | <b>Accès à l'éducation</b>  |
| <b>2.1 Amélioration de l'accès des filles au premier cycle du secondaire</b>                   | Treize collèges de proximité <sup>176</sup> ont été construits dans des zones où il n'y en avait pas dans les régions défavorisées les plus densément peuplées. L'ESPIG a financé des travaux de génie civil, l'achat de mobilier scolaire et d'équipement de base, ainsi que l'achat de livres pour les bibliothèques des nouveaux collèges. <sup>177</sup> | <b>Rendre plus accessible le premier cycle du secondaire</b>  |
| <b>2.2 Amélioration de l'équité par des mesures visant à promouvoir l'éducation des filles</b> | Avec l'appui des ONG, six campagnes de sensibilisation à l'éducation des filles ont été lancées dans les six régions ciblées <sup>178</sup> . Les campagnes visaient 290 participants, notamment des directeurs d'école, des représentants d'associations de parents d'élèves, des OSC et des médias locaux <sup>179</sup> .                                 | <b>Promouvoir l'éducation des filles</b>  |

<sup>175</sup> Les régions ciblées sont les suivantes : Hodh El Charghy, Guidimakha, Gorgol, Tagant, Adrar et Brakna.

<sup>176</sup> Écoles offrant les deux cycles de l'enseignement secondaire, à ne pas confondre avec les écoles normales où sont formés les enseignants.

<sup>177</sup> La consultation des acteurs régionaux du MEN révèle que les DREN (Directions Régionales de l'Éducation Nationale) des régions dans lesquelles les collèges de proximité ont été construits n'ont pas été consultées pour le choix de l'emplacement des écoles. Par ailleurs, la capacité des ressources humaines des DREN à enseigner dans ces collèges nouvellement construits n'a pas été évaluée. Les DREN ont doté en personnel les 13 collèges locaux sans l'appui du PASEB. Le rapport sur l'état d'avancement et les résultats publié par la Banque mondiale en décembre 2017 a relevé le problème de la dotation des collèges locaux, en particulier en enseignants qualifiés en mathématiques et en sciences.

<sup>178</sup> L'objectif du PASEB de mener neuf campagnes de sensibilisation pour promouvoir l'éducation des filles n'a pas été atteint en décembre 2017. Source : Banque mondiale, *Partenariat mondial pour l'éducation, PASEB, Rapport sur l'état d'avancement et les résultats*, décembre 2017.

<sup>179</sup> L'objectif du PASEB visait la participation de 250 enseignants, inspecteurs et directeurs d'école des écoles rurales à des réunions de sensibilisation. Le dernier rapport de mise en œuvre du PASEB indique qu'aucun d'entre eux n'a assisté à ces réunions. Source : Banque mondiale, *Partenariat mondial pour l'éducation, PASEB, Rapport sur l'état d'avancement et les résultats*, décembre 2017.

| VOLET DU PASEB  | RÉALISATIONS DANS LE CADRE DU PASEB 2014-2018 <sup>171</sup>   | OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PNDSE II SOUTENUS ENTIÈREMENT OU EN PARTIE PAR LE BIAIS DU PASEB FINANCÉ PAR UNE ESPIG DU PARTENARIAT MONDIAL |
|---|--|---|
|   | 352 filles provenant de ces six régions ont reçu des prix liés à leurs résultats scolaires <sup>180</sup> .  |   |
| <b>3. Renforcement de la capacité de gestion du système</b>     |  | <b>Gouvernance et gestion dans le secteur de l'éducation</b>  |
| <b>3.1 Renforcement de la capacité de suivi et d'évaluation</b> | <p>Soutien technique au développement d'un SIGE en ligne : les fonds de l'ESPIG ont permis d'engager une entreprise dont le mandat est de développer un logiciel dans le but d'établir les fonctionnalités de base d'un SIGE en ligne<sup>181</sup>.</p> <p>Afin de faciliter l'utilisation des données générées par le SIGE en ligne en cours de développement, 78 membres du personnel du MEN, tant dans la capitale que dans les régions ciblées<sup>182</sup>, ont reçu une formation sur les statistiques liées à l'éducation grâce au soutien de l'UNESCO.</p> <p>Collecte de données sur les indicateurs de l'éducation : trois recensements scolaires annuels ont été réalisés avec des fonds de l'ESPIG. Ces recensements seront les seuls exercices de collecte de données dans le secteur de l'éducation en Mauritanie jusqu'à ce que le SIGE soit pleinement déployé grâce au financement de l'ESPIG<sup>183</sup>. Les recensements scolaires ont permis de recueillir des données sur un large éventail d'indicateurs de l'éducation. Trois annuaires statistiques ont été</p> | <b>Construire et consolider les autorités éducatives centrales et régionales en matière de gestion et d'évaluation</b>                  |

<sup>180</sup> L'objectif du PASEB de distribuer 480 prix aux filles n'était pas atteint en décembre 2017. Source : Banque mondiale, *Partenariat mondial pour l'éducation, PASEB, Rapport sur l'état d'avancement et les résultats*, décembre 2017.

<sup>181</sup> Comme nous l'avons déjà mentionné, le SIGE actuel est sur support papier et les données sont recueillies au moyen de recensements annuels effectués par des contrôleurs recrutés sur le terrain.

<sup>182</sup> La consultation des parties prenantes régionales du MEN de deux des régions dans lesquelles le projet de formation sur les statistiques de l'éducation a été réalisé révèle que les DREN de ces régions ignoraient que ces activités de renforcement des capacités avaient eu lieu dans leur région.

<sup>183</sup> L'objectif du PASEB de disposer d'un SIGE intégré opérationnel au sein du MEN et des DREN n'a pas été atteint. Voir le paragraphe 94 pour plus d'informations sur les retards et les obstacles à la mise en œuvre du SIGE.

| VOLET DU PASEB | RÉALISATIONS DANS LE CADRE DU PASEB 2014-2018 <sup>171</sup>   | OBJECTIFS STRATÉGIQUES DU PNDSE II SOUTENUS ENTIÈREMENT OU EN PARTIE PAR LE BIAIS DU PASEB FINANCÉ PAR UNE ESPIG DU PARTENARIAT MONDIAL |
|----------------|--|---|
|                | <p>publiés, présentant les données recueillies lors des recensements scolaires<sup>184</sup>.</p> <p>Une assistance technique a été fournie pour l'élaboration du rapport sur l'état de l'éducation (RESEN), notamment en ce qui concerne les modèles de simulation financière.</p> <p>Formation au niveau régional : 917 directeurs d'école primaire et 332 inspecteurs de l'éducation de base ont été formés à la gestion et à la pédagogie, respectivement.</p> <p>Des ordinateurs et du matériel de bureau ont été fournis aux bureaux régionaux et locaux de l'éducation.</p> <p>Deux consultants ont été embauchés pour la mise en œuvre de l'enquête sur les indicateurs de prestation de services (IPS)<sup>185</sup>.</p>     |   |
|                | <p>Renforcement des capacités d'évaluation de l'apprentissage : Renforcement des capacités de l'unité d'évaluation (le CNE)<sup>186</sup>. Le CNE a effectué trois évaluations de l'apprentissage pour les élèves de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> année du primaire et de troisième année du premier cycle du secondaire. Le CNE a également entrepris trois évaluations indépendantes des compétences en français, en arabe et en mathématiques des étudiants de première année et des nouveaux étudiants de deuxième et troisième année dans quatre ENI. Chaque exercice d'évaluation de l'apprentissage mené par le CNE comprend des recommandations à l'intention des autorités compétentes au sein du MEN<sup>187</sup>.</p> | <p><b>Améliorer les évaluations de l'apprentissage et mettre en œuvre un système de gestion axé sur les résultats</b></p>               |

<sup>184</sup> Source : Banque mondiale, *Partenariat mondial pour l'éducation, PASEB*, Rapport sur l'état d'avancement et les résultats, décembre 2017.

<sup>185</sup> En août 2018, lorsque l'évaluation a mené des consultations à Nouakchott (Mauritanie), le rapport sur les IPS avait été rédigé et était en attente d'approbation pour publication.

<sup>186</sup> Cellule nationale d'évaluation

<sup>187</sup> Les parties prenantes consultées du MEN ont indiqué que les résultats des exercices d'évaluation des apprentissages n'avaient pas encore été publiés; l'équipe d'évaluation n'a pas reçu les résultats de ces évaluations. Les parties prenantes consultées ont également mentionné que l'appui fourni par le PASEB avait été affecté au

## Contributions liées au soutien non financier du Partenariat mondial

103. Les parties prenantes de la DPEF participant à la préparation de rapports sur l'exécution du PASEB ont souligné le rôle de soutien joué par l'agent partenaire, la Banque mondiale, pour le suivi des progrès réalisés dans l'exécution du PASEB. Ils ont mentionné que les exigences de la Banque mondiale en matière de rapports étaient conformes à celles de la Mauritanie, mais qu'elles étaient quelque peu lourdes par rapport à celles des autres bailleurs de fonds.

104. La plupart des représentants du MEN consultés ont décrit le processus de requête de financement d'ESPIG du Partenariat mondial comme étant compliqué mais gérable. Les rapports de mission du responsable-pays du Partenariat mondial indiquent que celui-ci a fourni au gouvernement de Mauritanie de nombreuses précisions sur le processus de requête de l'ESPIG, en particulier pour ce qui est du nouveau modèle de financement à tranches variables. Les parties prenantes du MASEF et du MAIEO interviewées ont cependant indiqué qu'elles n'avaient pas été consultées lors du processus de requête d'ESPIG pour le financement du PASEB ou pour le prochain ESPIG<sup>188</sup>. Les parties prenantes du MASEF ont mentionné que leur participation à l'élaboration du PASEB aurait été utile étant donné que le projet comprenait des stratégies relatives à l'éducation des filles, ce qui fait partie du mandat du ministère.

## Validité des hypothèses

105. La probabilité que les six hypothèses sous-jacentes de la théorie du changement au niveau du pays relatives à la mise en œuvre du plan sectoriel soient vérifiées a été jugée « forte » pour une hypothèse, « modérée » pour quatre hypothèses et « faible » pour une hypothèse. Les données recueillies indiquent que le PNDSE II contenait des dispositions visant à renforcer le SIGE. Toutefois, l'engagement politique à l'égard de l'exécution des PSE a été modéré, les acteurs gouvernementaux concernés n'avaient pas les capacités techniques et les moyens financiers suffisants pour mettre en œuvre les plans sectoriels, les fonds alloués à la mise en œuvre des PSE n'ont pas toujours été suivis de décaissements et, bien que les partenaires de développement au niveau national aient aligné leurs activités sur les priorités du plan sectoriel, tous n'ont pas participé aux tribunes consultatives constituées par le GLPE. Enfin, les données recueillies n'appuient que faiblement l'hypothèse selon laquelle les parties prenantes au niveau du pays appliquent les recommandations formulées dans le cadre des revues sectorielles conjointes.

## Facteurs additionnels et effets imprévus

106. Les principaux facteurs qui, nonobstant l'appui du GPE, ont eu une influence négative sur la mise en œuvre des PSE ont été les problèmes de capacité des ministères chargés de la mise en œuvre du PNDSE II et les lourdes procédures de passation des marchés publics.

107. L'évaluation n'a trouvé aucune preuve d'effets imprévus, positifs ou négatifs, du soutien du Partenariat mondial à la mise en œuvre du PSE.

---

fonctionnement de base du CNE, mais qu'il n'avait pas financé les exercices d'évaluation des apprentissages. Le CNE a présenté à la DPEF une demande pour chaque étude à réaliser.

<sup>188</sup> Lors de la visite de l'équipe d'évaluation à Nouakchott, le MEN préparait une requête de nouveau financement ESPIG. Les parties prenantes consultées du MASEF et du MAIEO ignoraient ce fait.

## 4 Progrès réalisés vers un système d'éducation plus fort<sup>189</sup>

### Encadré 4.1 : Analyse de la contribution revendiquée E

**Contribution revendiquée :** *La mise en œuvre de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribue à des changements positifs au niveau du système d'éducation global.*

**Analyse :** L'évaluation a permis de constater que les données recueillies **appuient en partie** la contribution revendiquée concernant le renforcement du système d'éducation.

**L'analyse repose sur les éléments suivants :** a) certains progrès ont été accomplis dans les trois domaines thématiques décrits dans le PNDSE II; b) la probabilité que les quatre hypothèses sous-jacentes de la contribution revendiquée du Partenariat mondial soient vérifiées dans le contexte de la Mauritanie a été jugée « modérée » pour les quatre hypothèses<sup>190</sup>; c) en ce qui a trait aux facteurs externes, les explications autres que celles qui touchent la mise en œuvre du PNDSE II concernaient des projets soutenus par des partenaires de développement et des organismes bailleurs de fonds qui cadraient avec les plans sectoriels.

108. Cette section résume les constatations liées à la Question clé II de la matrice d'évaluation : « *La réalisation d'objectifs à l'échelon national<sup>191</sup> a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système d'éducation de la Mauritanie plus efficace et plus efficient?* »

109. Les progrès à cet égard sont mesurés en s'appuyant sur les résultats obtenus dans chacun des trois domaines thématiques définis dans le PNDSE II, c'est-à-dire l'accès, la qualité et la gouvernance et la gestion. L'analyse s'est donc concentrée sur les changements qui, au-delà d'activités ou de résultats particuliers, touchent davantage à l'existence et au fonctionnement des institutions pertinentes du secteur de l'éducation (par exemple, les écoles, le MEN, le MAIEO, le MASEF, la DPEF), ainsi qu'aux règles, normes et cadres pertinents (politiques, normes, programmes, matériel pédagogique et didactique) qui influencent les relations que les intervenants du secteur de l'éducation entretiennent entre eux<sup>192</sup>. Les

<sup>189</sup> Cette section aborde les questions d'évaluation QEP 4 (En quoi le système d'éducation a-t-il changé pendant la période de référence, concernant les points suivants : a) qualité de l'enseignement /des apprentissages, b) processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes, et c) domaines de renforcement du système propres à chaque pays?). Suivant la recommandation du Secrétariat du Partenariat mondial pour l'éducation, la section est structurée en fonction des objectifs stratégiques du PSE 2014-2018.

<sup>190</sup> Voir la sous-section sur la validité des hypothèses pour une présentation de celles-ci.

<sup>191</sup> En particulier, la mise en œuvre du PSE.

<sup>192</sup> Voir la définition de « système éducatif » dans le tableau terminologique fourni à la page I du présent rapport. Le cadre de résultats institutionnels 2020 du Partenariat mondial définit six indicateurs pour mesurer les changements systémiques : a) l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'éducation (CR10, couvert à la section 4.3 du présent rapport sur le financement de l'éducation); b) la répartition équitable des enseignants, mesurée par le coefficient de corrélation entre le nombre d'enseignants formés et le nombre d'élèves par école (CR11, couvert sous « Accès, équité et achèvement »); c) l'amélioration du nombre d'élèves par enseignant formé au primaire (CR12, couvert sous « Qualité et pertinence »); d) la réduction des taux d'abandon et de redoublement des élèves (CR13, couvert sous « Accès, équité et achèvement »); e) la proportion des principaux indicateurs de l'éducation que le pays

changements systémiques mentionnés dans cette section sont tirés de la documentation disponible, principalement des évaluations des PAT et des revues sectorielles conjointes de l'éducation. Ces documents comprennent généralement une liste des activités réalisées au cours de la période couverte.

## En quoi le système d'éducation a-t-il changé au cours de la période considérée?

**Constat 10.** Au cours de la période considérée, la Mauritanie a éliminé ou, dans certains cas, pris les mesures nécessaires pour éliminer, les obstacles à l'accès équitable à l'éducation et à la qualité de l'éducation.

## Changements systémiques pour l'amélioration de l'accès, de l'équité et de l'achèvement

110. Au cours de la période considérée, le gouvernement de Mauritanie, avec l'appui des partenaires de développement et des organismes bailleurs de fonds, a renforcé les mesures déjà en place et mis en place de nouvelles mesures visant à éliminer les obstacles à l'accès équitable à l'école.

### Construction ou modernisation d'écoles et amélioration des infrastructures scolaires

111. Comme le montre le tableau 4.1, entre 2012 et 2017, le nombre d'écoles primaires publiques a diminué globalement de 7 %, en raison, probablement, de la stratégie du MEN visant à réorganiser les écoles et à faire en sorte que les écoles primaires aient la capacité d'offrir les six niveaux de l'enseignement primaire. Cette stratégie de réorganisation a consisté à fermer des écoles qui n'avaient qu'une salle de classe et à en moderniser d'autres en construisant 121 nouvelles salles de classe dans les écoles primaires existantes<sup>193</sup>. En conséquence, le pourcentage d'écoles offrant les six années d'enseignement primaire est resté relativement stable (de 34 à 35 %) entre 2012 et 2017<sup>194</sup>. Un autre facteur pouvant expliquer la diminution du nombre d'écoles primaires publiques est le fait que le nombre d'écoles primaires privées a augmenté de 70 %.

---

communiqué à l'ISE (CR14, couvert sous « Renforcement des systèmes »), et f) l'existence, dans l'enseignement de base, d'un système d'évaluation des apprentissages qui répond à des normes de qualité (CR15, couvert sous « Qualité et pertinence »).

<sup>193</sup> Source : Revue sectorielle conjointe de 2017.

<sup>194</sup> Si les données disponibles indiquent le pourcentage d'écoles offrant les six années d'études primaires, elles ne précisent pas le nombre d'écoles qui le font. La réduction du nombre d'écoles et l'augmentation de la capacité des écoles primaires à offrir les six années d'études sont les objectifs déclarés du PNDSE II. L'objectif de ramener le nombre d'écoles primaires publiques à 3 536 d'ici 2021 est presque atteint. Si l'une des stratégies du PNDSE II consiste à accroître la proportion d'écoles dispensant les six années d'études primaires, les objectifs du PNDSE II à cet égard sont exprimés en nombre de salles de classe construites, un indicateur pour lequel nous ne disposons pas de données. Bien que le tableau 4.1 détaille le nombre de salles de classe dans les écoles primaires, il n'indique pas le nombre de nouvelles salles de classe qui ont été construites par rapport au nombre de salles de classe qui ont été fermées en raison de la réduction du nombre d'écoles.

112. En ce qui a trait à l'enseignement secondaire, le nombre d'écoles secondaires publiques a augmenté de 52 % entre 2012 et 2017<sup>195</sup>. Dans le but de faciliter l'accès des filles à l'enseignement secondaire et leur passage du premier au second cycle du secondaire, 21 collèges de proximité<sup>196</sup> ont été construits<sup>197</sup>. Enfin, le MEN a rénové<sup>198</sup> 487 écoles primaires et 41 écoles secondaires<sup>199</sup>. L'importance accordée par le gouvernement à l'amélioration de l'accès à l'enseignement secondaire s'explique probablement par le fait que le taux brut de scolarisation dans le primaire avoisine 100 % alors qu'il est inférieur à 40 % dans le secondaire (voir la section 5). Au cours de la même période, le nombre d'écoles secondaires privées a augmenté de 30 %.

**Tableau 4.1** Nombre d'écoles et de salles de classe par niveau en Mauritanie

| ÉCOLES ET SALLES DE CLASSE PAR NIVEAU                      | PRIVÉ / PUBLIC  | 2012   | 2013   | 2014   | 2015   | 2016   | 2017   |
|--|-----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Écoles primaires   | Public          | 3 863  | 3 755  | 3 799  | 3 867  | 3 296  | 3 569  |
|  | Privé           | 417    | 453    | 497    | 563    | 534    | 702    |
|  | Total           | 4 100  | 4 189  | 4 296  | 4 430  | 3 830  | 4 271  |
| Salles de classe dans les écoles primaires                 | Public          | 11 485 | 12 219 | 11 170 | 11 580 | 12 164 | 10 956 |
|  | Privé           | 2 689  | 2 981  | 3 230  | 3 629  | 3 236  | 3 177  |
|  | Total           | 14 174 | 15 200 | 14 400 | 15 209 | 15 400 | 14 133 |
| Proportion d'écoles primaires « complètes » <sup>200</sup> | Public et privé | 33,9 % | 34,9 % | 35,8 % | 35,7 % | 36 %   | 35 %   |
| Écoles secondaires   | Public          | 205    | 221    | 231    | 243    | 267    | 311    |
|  | Privé           | 197    | 218    | 254    | 296    | 296    | 257    |
|  | Total           | 402    | 439    | 485    | 539    | 563    | 568    |

<sup>195</sup> L'objectif du PNDSE II en matière d'accès à l'enseignement secondaire est de créer 1 100 nouvelles salles de classe d'ici 2021. Entre 2012 et 2017, 672 nouvelles salles de classe ont été construites. En 2017, l'objectif n'a pas été atteint.

<sup>196</sup> Les collèges de proximité sont des collèges de petite taille offrant les deux cycles de l'enseignement secondaire dans les régions rurales afin de réduire la distance parcourue par les enfants pour poursuivre leurs études et de faciliter le passage des élèves du premier au deuxième cycle de l'enseignement secondaire.

<sup>197</sup> Treize avec l'aide du Partenariat mondial et huit avec le soutien de l'Agence espagnole de coopération internationale au développement (AECID). L'objectif du PNDSE II est de 28 collèges construits d'ici 2021. La cible n'avait pas encore été atteinte en octobre 2018.

<sup>198</sup> Les travaux de rénovation comprennent la construction d'installations sanitaires, de clôtures et de bureaux pour les directeurs d'école.

<sup>199</sup> L'enseignement secondaire comprend le premier et le second cycle. Sources : revues sectorielles conjointes de l'éducation 2014 et 2017.

<sup>200</sup> Une école primaire complète offre un enseignement de la première à la sixième année, c'est-à-dire le cycle complet de l'enseignement primaire. Comprend les écoles privées et publiques.

| ÉCOLES ET SALLES DE CLASSE PAR NIVEAU        | PRIVÉ / PUBLIC | 2012  | 2013  | 2014  | 2015  | 2016  | 2017  |
|--|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Salles de classe dans les écoles secondaires | Public         | 2 148 | 2 247 | 2 305 | 2 489 | 2 618 | 2 820 |
|  | Privé          | 1 342 | 1 530 | 1 747 | 1 970 | 1 944 | 1 670 |
|  | Total          | 3 490 | 3 777 | 4 052 | 4 459 | 4 562 | 4 490 |

Sources : Recensements annuels du MEN.

**113. Programmes de cantines scolaires :** Dans le but d'améliorer l'accès à l'enseignement préscolaire et primaire, 1 113 cantines scolaires ont été ouvertes<sup>201</sup>, ce qui a permis de nourrir jusqu'à 66 000 enfants chaque jour<sup>202</sup>.

**114. Projets pilotes sur le transport et le logement des filles<sup>203</sup> :** Avec l'appui du FNUAP et du PNUD, le MASEF a mis en œuvre deux projets pilotes sur l'hébergement et le transport des filles vivant dans des régions où les écoles secondaires sont situées loin de leurs communautés. Ces projets ont démontré que l'hébergement des filles dans des familles d'accueil et dans des foyers communautaires, ainsi que les modèles de transport scolaire communautaires, ont augmenté la fréquentation des écoles secondaires par les filles<sup>204</sup>.

**115. Projet pilote introduisant l'éducation formelle dans les mahadras :** Avec l'appui de l'UNICEF, le MAIEO a mis en œuvre un projet pilote dans 23 mahadras, introduisant les sciences et les mathématiques dans les programmes scolaires et formant 200 enseignants des mahadras dans ces disciplines<sup>205</sup>. Il n'y a pas de rapport sur l'efficacité de ce projet pilote, mais les parties prenantes de l'UNICEF et du MAIEO ont estimé qu'il s'agissait d'un succès, qualifiant le projet pilote d'initiative prometteuse qui pourrait être reproduite et généralisée. Elles ont également mentionné que travailler avec les mahadras à l'introduction de l'éducation formelle dans leur programme scolaire serait un moyen efficace d'atteindre de nombreux enfants actuellement considérés comme non scolarisés<sup>206</sup>.

<sup>201</sup> Les cantines scolaires prennent la forme de centres d'alimentation communautaires, de centres de nutrition et de cantines scolaires mobiles; 500 ont été ouvertes par le gouvernement, 120 avec le soutien de l'Agence japonaise de coopération internationale et 493 par le Secrétariat à la sécurité alimentaire (gouvernement de Mauritanie)

<sup>202</sup> L'objectif du PNDSE II en matière de cantines scolaires est exprimé en pourcentage d'écoles disposant d'une cantine (45 % d'ici 2020), un indicateur pour lequel nous ne disposons pas de données.

<sup>203</sup> Le PNDSE II n'a pas de stratégies ou d'objectifs déclarés en matière de transport des filles.

<sup>204</sup> Cette affirmation repose sur l'évaluation du PAT 2012-2014, mais le nombre exact de filles visées par les deux projets pilotes, ou l'impact de ces projets sur leur assiduité scolaire, n'ont pas été documentés dans l'évaluation. Les parties prenantes ont aussi mentionné qu'une évaluation des résultats du projet pilote sur le transport des filles avait été effectuée, mais l'équipe d'évaluation n'a pas été en mesure de localiser ou d'obtenir cette évaluation.

<sup>205</sup> Revues sectorielles conjointes de l'éducation 2014 et 2017, et rapport sur l'état du secteur publié en novembre 2017 par la DPEF.

<sup>206</sup> L'objectif du PNDSE II en matière d'enseignement des matières de l'éducation formelle dans les mahadras est de créer un fonds pour soutenir la promotion de l'éducation formelle dans les mahadras. La documentation disponible (évaluations des PAT et revues sectorielles conjointes de l'éducation) ne rend pas compte de la création d'un tel fonds.

116. Les données disponibles ne fournissent aucune preuve qu'il y ait eu des changements relativement à l'élimination des obstacles à l'accès à l'éducation pour les enfants handicapés. Cela peut s'expliquer par le fait que le PNDSE II ne comportait pas d'objectifs ciblés à cet égard.

### Changements systémiques pour l'amélioration de la qualité et de la pertinence de l'éducation

117. **Renforcement des écoles normales d'instituteurs (ENI)<sup>207</sup> et de la formation initiale des enseignants :** Au cours de la période considérée, deux ENI supplémentaires ont été construites afin de former davantage d'enseignants. De plus, l'exigence minimale d'études dans les ENI a été rehaussée<sup>208</sup> et la formation des enseignants a été prolongée d'une année supplémentaire, pour un total de trois ans de formation<sup>209</sup>. Grâce à l'appui du Partenariat mondial fourni dans le cadre du PASEB, 41 membres du personnel administratif et 101 formateurs des ENI ont reçu une formation sur la gestion des ENI, un nouveau programme normalisé de formation des enseignants a été mis en application et l'approche par compétences a été adoptée. De plus, 1 019 étudiants<sup>210</sup> des ENI ont reçu une formation dans leur langue seconde dispensée par le Centre de renforcement de l'enseignement des langues (CREL)<sup>211</sup> et les quatre ENI ont été équipées de laboratoires informatiques, de bibliothèques et de matériel didactique supplémentaire<sup>212</sup>. Toutefois, l'enseignement des langues fourni en vertu du PASEB l'a été au cas par cas, à titre de formation distincte, et n'a pas donné lieu à une formalisation de la formation des enseignants en langues au sein des ENI, par exemple par une modification du programme de formation initiale. Par ailleurs, l'impact de la formation des enseignants sur les langues sera probablement amorti par le fait que le MEN n'a pas actuellement la capacité de gestion nécessaire pour identifier et envoyer des enseignants bilingues qualifiés là où on en a besoin<sup>213</sup>.

118. **Introduction du recrutement des enseignants sur une base contractuelle :** Au cours de la période considérée, le MEN a recruté des enseignants sur une base contractuelle pour la première fois, ce qui a permis aux DREN de recruter des enseignants en fonction des besoins de leurs régions respectives. Les DREN ont ainsi pu affecter plus facilement des enseignants qualifiés en mathématiques et en sciences aux régions où ils étaient rares<sup>214</sup>. Bien qu'aucune évaluation officielle de cette nouvelle méthode de

<sup>207</sup> Écoles normales des Instituteurs (ENI).

<sup>208</sup> Alors que l'accès à l'ENI était auparavant réservé aux personnes ayant terminé leurs études secondaires, un baccalauréat est désormais exigé pour être admis dans une ENI.

<sup>209</sup> Bien qu'aucune cible n'ait été précisée à cet égard, l'un des objectifs déclarés du PNDSE II est d'améliorer les programmes d'enseignement dans les ENI.

<sup>210</sup> Une fois diplômés, les élèves des ENI peuvent devenir enseignants dans les écoles publiques. Les écoles privées ont la possibilité d'embaucher des enseignants qui ne sont pas diplômés d'une ENI.

<sup>211</sup> Centre de renforcement de l'enseignement des langues (CREL).

<sup>212</sup> Toutes ces activités correspondent à des stratégies énoncées dans le PNDSE II : révision des programmes d'études dans les ENI, renforcement des capacités de gestion et d'enseignement du personnel enseignant et administratif des ENI, équipement des ENI en laboratoires de langues et ouverture d'une nouvelle ENI. Les cibles associées à ces stratégies sont exprimées en pourcentage d'enseignants bilingues et en pourcentage d'étudiants d'ENI en formation linguistique, indicateurs pour lesquels nous ne disposons pas de données.

<sup>213</sup> Évaluation du PAT 2012-2014.

<sup>214</sup> Les enseignants recrutés sur une base contractuelle sont généralement de jeunes diplômés universitaires ou des enseignants retraités et sont souvent originaires de la région dans laquelle ils enseignent. Source : Évaluation du PAT 2012-2014.

recrutement n'ait été effectuée, l'évaluation du PAT 2012-2014 indique que les enseignants recrutés sur une base contractuelle ne sont soumis à aucun examen et ne bénéficient pas de la formation dispensée par les ENI<sup>215</sup>.

119. **Amélioration du ratio élèves/enseignant au primaire et au secondaire :** Comme le montre le tableau 4.2, le nombre d'élèves par enseignant a diminué dans les écoles secondaires des secteurs privé et public. Si ce ratio a également diminué dans les écoles primaires publiques, il a par contre augmenté dans les écoles primaires privées. L'évolution du nombre d'élèves par enseignant peut être attribuable à une augmentation du nombre d'enseignants à la suite de la création de deux nouvelles ENI ou au recrutement d'enseignants sur une base contractuelle. Il est important de noter que l'amélioration du ratio élèves/enseignant a été réalisée alors que les effectifs ont augmenté de 14 % dans le primaire et de 38 % dans le secondaire<sup>216</sup>.

**Tableau 4.2** Nombre d'élèves par enseignant par niveau en Mauritanie

| NIVEAU                  | PRIVÉ / PUBLIC | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|-------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|
| Enseignement primaire   | Public         | 46   | 42   | 42   | 40   | 37   | 41   |
|                         | Privé          | 21   | 22   | 23   | 23   | 18   | 24   |
|                         | Total          | 40   | 37   | 37   | 36   | 33   | 37   |
| Enseignement secondaire | Public         | 35   | 36   | 34   | 35   | 33   | 31   |
|                         | Privé          | 15   | 14   | 15   | 14   | 13   | 14   |
|                         | Total          | 26   | 26   | 25   | 25   | 24   | 24   |

Sources : Recensements annuels du MEN.

120. **Renforcement de la capacité d'évaluer les acquis scolaires des élèves et les compétences des enseignants :** Grâce au soutien financier du GPE, le MEN a renforcé la capacité de l'unité d'évaluation (le CNE)<sup>217</sup> en lui fournissant des équipements et des ordinateurs. Comme indiqué à la section 3.5, le CNE a procédé à des évaluations des acquis scolaires des enfants dans les écoles primaires et secondaires<sup>218</sup>, ainsi qu'à trois évaluations indépendantes des compétences en français, en arabe et en mathématiques des étudiants des quatre ENI<sup>219</sup>. Chaque exercice d'évaluation des apprentissages était accompagné de recommandations à l'intention des autorités compétentes au sein du MEN<sup>220</sup>. Le CNE a également engagé

<sup>215</sup> Le recrutement d'enseignants contractuels n'est pas mentionné dans le PNDSE II.

<sup>216</sup> Source : Recensements annuels réalisés par le MEN.

<sup>217</sup> Cellule nationale d'évaluation

<sup>218</sup> Comprend les effectifs des écoles privées et des écoles publiques.

<sup>219</sup> Le CNE n'a réalisé aucune évaluation indépendante des compétences des enseignants en activité.

<sup>220</sup> La consultation d'intervenants du MEN révèle que les résultats des exercices d'évaluation de l'apprentissage n'ont jusqu'à présent pas été publiés et qu'ils n'ont pas été fournis à l'équipe d'évaluation. Les parties prenantes consultées ont également mentionné que l'appui fourni par le PASEB a permis le fonctionnement de base du CNE,

deux consultants, avec l'appui du GPE, pour produire un rapport sur les indicateurs de prestation de services (IPS) qui n'a pu être consulté dans le cadre de la présente évaluation, mais qui devrait être publié d'ici la fin de 2018. Les résultats de ces évaluations récentes sont significatifs si l'on considère que les dernières évaluations internationales de l'apprentissage en Mauritanie ont été réalisées en 2004 par le Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC)<sup>221</sup>.

**121. Distribution de trousseaux pédagogiques :** Dans le cadre du PASEB, 445 437 trousseaux pédagogiques<sup>222</sup> ont été distribués aux écoles primaires publiques et à leurs élèves (filles et garçons) dans les six régions ciblées (wilayas)<sup>223</sup>.

## Gestion du secteur

**122. Conception d'un système de gestion des ressources humaines :** Le MEN a fait quelques progrès dans la conception d'un système de gestion des ressources humaines qui lui permettra d'affecter les ressources humaines là où elles sont nécessaires dans le secteur de l'éducation, par exemple en affectant des enseignants bilingues en mathématiques et en sciences à certaines régions où ils sont rares. Le MEN a mis au point une base de données sur les ressources humaines dans laquelle les compétences des enseignants sont consignées. Les décideurs pourront l'utiliser pour repérer les enseignants ayant besoin d'une formation et pour envoyer des enseignants qualifiés là où ils sont nécessaires<sup>224</sup>. En raison de retards dans la mise en œuvre du SIGE, qui fournira des données sur les affectations des enseignants et les besoins des DREN en enseignants qualifiés, la base de données n'est pas encore en service<sup>225</sup>.

**123. Progrès vers la mise en place d'un SIGE en ligne et renforcement des capacités de collecte et d'analyse des données :** Comme indiqué à la section 3.5, le MEN s'efforce de mettre en place un SIGE électronique<sup>226</sup> avec l'appui fourni par le Partenariat mondial en vertu du PASEB; le nouveau SIGE devrait être mis en service dans la capitale à la fin de la période de mise en œuvre du PASEB<sup>227</sup>. Les parties prenantes consultées ont indiqué que ces activités se poursuivront dans le cadre du prochain financement ESPIG du Partenariat. Lorsqu'il sera en service, le SIGE en ligne devrait améliorer la gestion des ressources dans le secteur de l'éducation. Les données actuellement disponibles, les recensements annuels réalisés avec l'appui du Partenariat mondial qui fournissent des données sur les indicateurs de l'éducation sont peu utiles pour les décideurs puisque les données recueillies ne portent que sur une période donnée et ne

---

mais n'a pas financé les exercices d'évaluation de l'apprentissage autres que le rapport sur les IPS. Le CNE soumet à la DPEF une demande de financement pour chaque étude à réaliser.

<sup>221</sup> Toutes ces activités, le renforcement du CNE et la conduite des évaluations des acquis scolaires, sont mentionnées dans le PNDSE II, mais aucun indicateur de résultat n'est inclus pour mesurer les progrès.

<sup>222</sup> Les trousseaux pédagogiques pour les élèves contiennent des sacs à dos, des manuels, des stylos et des crayons, tandis que celles pour les écoles primaires contiennent des manuels, des outils d'aide à la géographie et à l'histoire comme des tableaux, des cartes et des figures géométriques.

<sup>223</sup> L'objectif du PNDSE II pour la distribution des trousseaux pédagogiques est exprimé en pourcentage d'élèves disposant d'une trousse, un indicateur pour lequel nous ne disposons pas de données.

<sup>224</sup> L'un des objectifs du PNDSE II est d'améliorer la gestion des ressources humaines, en se concentrant plus particulièrement sur la répartition des enseignants en fonction des besoins (par nombre d'élèves, école et langue d'enseignement). Aucun indicateur de résultat n'est associé à cet objectif.

<sup>225</sup> Évaluations du PAT 2012-2014 et du PAT 2016-2018.

<sup>226</sup> Comme nous l'avons déjà mentionné, le SIGE actuel est sur support papier et les données sont recueillies au moyen de recensements annuels effectués par des contrôleurs recrutés et envoyés sur le terrain.

<sup>227</sup> L'élaboration du SIGE est un objectif déclaré du PNDSE II et en était également un du PNDSE I.

reflètent pas les changements survenant régulièrement dans le secteur de l'éducation en ce qui concerne notamment l'affectation des enseignants ou l'ouverture et la fermeture d'écoles. Le MEN a également procédé à une analyse de l'état du secteur de l'éducation en 2015. Toutes les parties prenantes du MEN consultées ont mentionné que, grâce à cet exercice et à l'appui fourni par le Partenariat mondial, la capacité du MEN à effectuer de telles analyses avait considérablement augmenté, et que la prochaine analyse devrait être effectuée par le MEN sans le soutien des partenaires de développement.

124. **Renforcement des capacités du personnel local du MEN** : Comme indiqué à la section 3.5, grâce à l'appui du Partenariat mondial, 917 directeurs d'écoles primaires et 332 inspecteurs de l'éducation de base ont été formés à la gestion et à la pédagogie, respectivement, et des ordinateurs et du matériel de bureau ont été fournis aux bureaux régionaux et locaux<sup>228</sup>.

125. **Audit et restructuration de la DPEF** : En 2015, un audit du personnel de la DPEF a conduit à une réorganisation de la direction. Certaines responsabilités ont été réparties entre plusieurs postes, notamment la responsabilité de servir d'agent de liaison pour les projets de développement avec des partenaires de développement. Les processus de passation de marchés au sein de la DPEF, dont la lenteur a été considérée par de nombreuses sources comme un obstacle à la mise en œuvre des PAT, ont été simplifiés et une unité de suivi et d'évaluation a été créée dans le but de renforcer la coordination au sein du DPEF<sup>229</sup>.

## La mise en œuvre du PSE a-t-elle contribué à des changements systémiques?

**Constat 11. La mise en œuvre du PNDSE II a probablement contribué à la plupart des améliorations systémiques constatées en Mauritanie.**

126. La plupart des améliorations décrites ci-dessus peuvent être liées à certaines initiatives mises en œuvre dans le cadre du PNDSE II. Les initiatives telles que le renforcement des écoles normales et de la formation des enseignants, la distribution de trousseaux pédagogiques ou la conception d'un SIGE, sont ainsi mentionnées dans le PNDSE II. Les seuls changements systémiques indiqués ci-dessus qui n'ont pas été mentionnés dans le PNDSE II sont les deux projets pilotes menés par le MASEF et le MAIEO sur le transport et le logement des filles, le recrutement des enseignants sur une base contractuelle et la restructuration de la DPEF. Dans certains cas, il est trop tôt pour s'attendre à ce que les activités prévues dans le cadre du PNDSE II se soient traduites par des améliorations à l'échelle du système, étant donné que les initiatives respectives en sont encore à des phases pilotes (transport des filles, éducation formelle dans les mahadras), n'ont pas encore été pleinement mises en œuvre (SIGE, système de gestion des ressources humaines), ou que les innovations ne sont pas institutionnalisées et risquent donc de ne pas être (encore) viables (formation linguistique des étudiants des ENI). Le tableau 4.3 ci-dessous illustre les changements systémiques décrits ci-dessus et les objectifs fixés dans le PNDSE II, et indique si ces objectifs ont été atteints ou non.

<sup>228</sup> Bien que ces activités soient mentionnées dans le PNDSE II, aucun indicateur de résultats permettant de suivre leur avancement n'a été défini.

<sup>229</sup> Revue sectorielle conjointe de l'éducation 2015

Tableau 4.3 Les changements systémiques et le PNDSE II

| CHANGEMENTS SYSTÉMIQUES  | PNDSE II  | ÉTAT EN 2017   |
|--|---|--|
| Construction d'écoles  | L'objectif du PNDSE II est de ramener le nombre d'écoles primaires publiques à 3 536 d'ici 2021.  | Objectif presque atteint.  |
| Modernisation d'écoles et amélioration des infrastructures scolaires                                     | <b>Niveau primaire :</b> L'objectif du PNDSE II est d'accroître la proportion d'écoles offrant les six niveaux d'études primaires.<br><b>Niveau secondaire :</b> L'objectif du PNDSE II est de créer 1 100 nouvelles salles de classe d'ici 2021. | <b>Niveau primaire :</b> Pas de données disponibles sur l'indicateur utilisé pour mesurer les progrès.<br><b>Cycles du secondaire :</b> Objectif non atteint.  |
| Programmes de cantines scolaires   | L'objectif du PNDSE II est que 45 % des écoles disposent d'une cantine d'ici 2021.  | Pas de données disponibles sur l'indicateur utilisé pour mesurer les progrès.  |
| Projets pilotes sur le transport et le logement des filles   | Le PNDSE II ne définit pas expressément de stratégies ou d'objectifs en matière de transport et de logement des filles.   |  |
| Éducation formelle dans les mahadras   | L'objectif du PNDSE II est de créer un fonds pour financer la promotion de l'éducation formelle dans les mahadras.  | Données non disponibles.   |
| Renforcement des ENI   | L'objectif du PNDSE II est de réviser le programme des ENI, de renforcer les capacités de gestion et d'enseignement du personnel enseignant et administratif des ENI, de doter les ENI de laboratoires de langues et d'ouvrir de nouvelles ENI.   | Le PNDSE II ne contient aucun indicateur de résultat pour mesurer les progrès. Des activités ont cependant été mises en œuvre pour tous les objectifs énoncés. |
| Recrutement d'enseignants sur une base contractuelle   | Le recrutement d'enseignants sur une base contractuelle n'est pas mentionné dans le PNDSE II.   |  |
| Diminution du ratio élèves/enseignant  | L'objectif du PNDSE II est de 38 élèves par enseignant au primaire, 32 élèves par enseignant au premier cycle du secondaire et 18 élèves par enseignant au deuxième cycle du secondaire d'ici 2021.   | Objectif non atteint au niveau primaire. Données sur le nombre d'élèves par enseignant ventilées par cycle de l'enseignement secondaire non disponibles.       |
| Renforcement de la capacité d'évaluer les acquis scolaires des élèves et les compétences des enseignants | Le renforcement du CNE et la réalisation d'évaluations des acquis scolaires sont des objectifs mentionnés dans le PNDSE II.   | Le PNDSE II ne contient aucun indicateur de résultat pour mesurer les progrès. Des activités ont cependant été mises en œuvre pour les objectifs énoncés.      |

| CHANGEMENTS SYSTÉMIQUES                                     | PNDSE II  | ÉTAT EN 2017   |
|---|---|--|
| Distribution de trousseaux pédagogiques                     | L'objectif du PNDSE II est de faire en sorte que 25 % des élèves, tous niveaux confondus, disposent d'une trousse pédagogique.  | Pas de données disponibles sur l'indicateur utilisé pour mesurer les progrès.  |
| Élaboration d'un système de gestion des ressources humaines | L'objectif du PNDSE II est d'améliorer la gestion des ressources humaines, en se concentrant spécifiquement sur la répartition des enseignants en fonction des besoins. | Le PNDSE II ne contient aucun indicateur de résultat pour mesurer les progrès. |
| Progrès vers le déploiement d'un SIGE                       | L'élaboration du SIGE est un objectif déclaré du PNDSE II.  | Le PNDSE II ne contient aucun indicateur de résultat pour mesurer les progrès. |
| Renforcement des capacités du personnel local du MEN        | Le renforcement des capacités du personnel du MEN au niveau régional est un objectif déclaré du PNDSE II.   | Le PNDSE II ne contient aucun indicateur de résultat pour mesurer les progrès. |
| Audit et restructuration de la DPEF                         | Le PNDSE II n'a pas de stratégies ou d'objectifs en ce qui concerne la DPEF.  |  |

127. Dans son évaluation du PNDSE II, le Partenariat constate que les activités ou stratégies visant la formation des enseignants, la création du SIGE et la gestion des ressources humaines ont toutes été planifiées, mais qu'elles n'ont pas été mises en œuvre pendant la période couverte par le PNDSE I (2001-2010). Bien que l'exécution du PNDSE II jusqu'à présent ait permis de commencer à s'attaquer à ces problèmes, peu de progrès ont été réalisés. Ainsi, cinq ans après la mise en œuvre du PNDSE II, la base de données sur les ressources humaines n'est toujours pas pleinement opérationnelle, le déploiement d'un SIGE a été entamé en 2016, mais la portée du système qui devait être nationale a par la suite été réduite, et alors que deux ENI supplémentaires ont été ouvertes depuis 2012, les mesures visant à améliorer la formation linguistique des enseignants n'ont toujours pas donné lieu à des changements institutionnels et durables. En résumé, bien que la mise en œuvre du PNDSE II ait donné davantage de résultats en ce qui concerne la qualité et la gestion de l'éducation que celle du PNDSE I, les progrès restent lents et marginaux.

### Validité des hypothèses

128. Selon les données probantes recueillies dans le cadre de l'évaluation, la probabilité que les trois hypothèses suivantes qui sous-tendent la théorie du changement au niveau du pays se confirment en Mauritanie est « modérée » : la mise en œuvre du plan sectoriel permet de combler les lacunes antérieures en ce qui concerne : i) la gestion du secteur ii) la solidité des acquis scolaires, et iii) le renforcement de l'équité. La probabilité que la dernière hypothèse soit vérifiée a également été jugée « modérée », c'est-à-dire que la mise en œuvre du PSE permet de combler les lacunes antérieures en ce qui concerne les capacités provinciales (capacités techniques, volonté politique, ressources) ou l'aide technique pertinente pour analyser, communiquer et utiliser les données disponibles et mettre à jour le SIGE et le SEA.

### **Facteurs additionnels et effets imprévus**

129. Parmi les facteurs extérieurs à l'exécution du PNDSE II qui ont aussi eu une incidence positive sur la mise en œuvre du PSE, citons les projets soutenus par des partenaires de développement et des organismes bailleurs de fonds qui étaient alignés sur les plans sectoriels. Il s'agit en particulier du Programme d'appui de la BAD à la formation et à l'emploi des jeunes, des projets de la Banque mondiale sur l'EFTP, de l'appui du PAM aux cantines scolaires, du programme de l'UNESCO pour le renforcement des capacités nationales en alphabétisation et en éducation primaire non formelle, etc.

## 5 Progrès réalisés vers des acquis scolaires et une équité plus solides

130. Cette section résume les constatations liées à la Question clé III de la matrice d'évaluation : « *Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?* »

### Encadré 5.1 : Analyse de la contribution revendiquée F

**Contribution revendiquée** : « *Les améliorations au niveau du système éducatif débouchent sur de meilleurs acquis scolaires et le renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion dans le secteur de l'éducation.* »

**Analyse** : L'évaluation a révélé que les **données disponibles sur la Mauritanie n'étaient pas suffisantes** pour analyser la validité de la contribution revendiquée relative aux progrès vers l'atteinte de l'impact. Cela signifie principalement que, bien que des données sur l'accès soient disponibles, la brièveté relative de la période considérée (2012-2018) ne permet pas un examen rigoureux sur le plan méthodologique des revendications liées à des impacts<sup>230</sup>.

### Comment le secteur de l'éducation a-t-il évolué au cours de la période de référence sur les plans de l'inclusion, de l'égalité des sexes, de l'équité et des acquis scolaires?

**Constat 12. Malgré certaines améliorations, l'accès à l'éducation de base n'est pas encore équitable.**

#### Taux de non-scolarisation

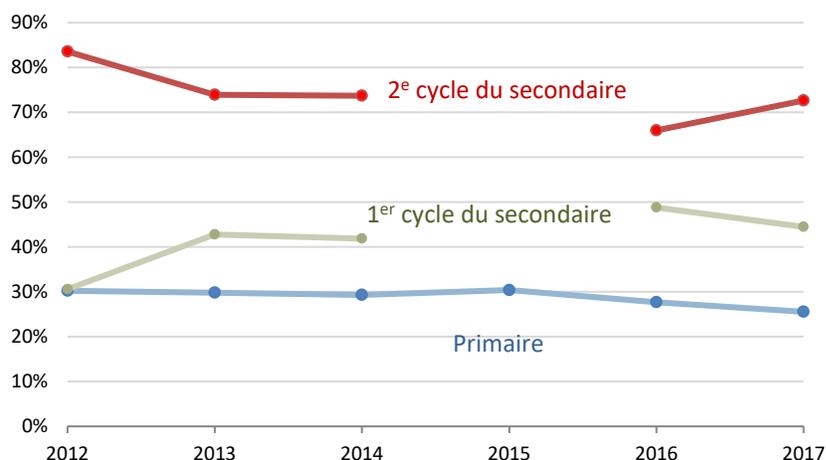
131. Avant la période considérée, la Mauritanie avait réussi à réduire considérablement le taux de non-scolarisation (passé de 38 % en 2005 à 30 % en 2010)<sup>231</sup>. Depuis 2012, toutefois, des progrès n'ont été constatés que pour le primaire et le deuxième cycle du secondaire, comme le montre la figure 5.1. Entre 2012 et 2017, le pourcentage d'enfants non scolarisés a diminué de cinq points de pourcentage dans l'enseignement primaire et de 11 points de pourcentage au deuxième cycle de l'enseignement

<sup>230</sup> Les deux hypothèses qui sous-tendent cette contribution revendiquée dans le cadre de la théorie du changement étaient les suivantes : 1. Les changements enregistrés dans le système éducatif ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité (données insuffisantes); et 2. Les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages que produit le pays permettent de mesurer/de suivre ces changements (modéré).

<sup>231</sup> Données de l'ISU

secondaire<sup>232</sup>. Toutefois, le taux de non-scolarisation dans le premier cycle de l'enseignement secondaire a augmenté de 13 points de pourcentage au cours de la même période<sup>233</sup>. L'évaluation n'a trouvé aucune information sur les causes probables de cette forte augmentation.

**Figure 5.1 Taux de non-scolarisation au primaire et au secondaire : 2012-2017**



Source : ISU (UNESCO)

### **Taux brut de scolarisation**

132. Le PNDSE II vise à porter le taux brut de scolarisation (TBS)<sup>234</sup> respectivement à 100 %, 30 % et 15 % d'ici 2021 pour l'enseignement primaire, le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Comme le montre la figure 5.2, le taux brut de scolarisation s'est amélioré pour les deux cycles de l'enseignement secondaire et les objectifs fixés dans le PNDSE II ont été atteints en 2017 en ce qui concerne les deux cycles de l'enseignement secondaire, les plus fortes améliorations ayant été enregistrées après 2010. L'objectif d'atteindre un taux brut de scolarisation de

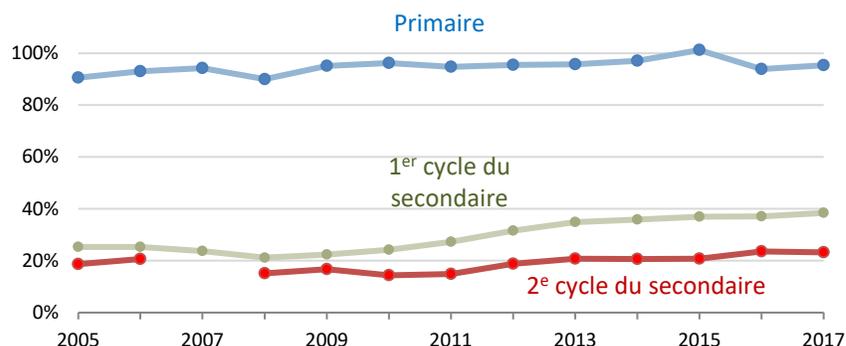
<sup>232</sup> L'objectif du PNDSE II de réduction du nombre d'enfants non scolarisés dans le primaire est exprimé par le nombre d'enfants non scolarisés inclus dans le système éducatif, indicateur pour lequel les données ne sont pas disponibles.

<sup>233</sup> Le PNDSE II n'a pas d'objectifs en matière de taux de non-scolarisation ou de taux d'achèvement dans l'enseignement secondaire.

<sup>234</sup> Afin de rendre compte des objectifs fixés dans le PNDSE II, le taux brut de scolarisation est préféré au taux net de scolarisation pour rendre compte de l'évolution de l'accès à l'éducation en Mauritanie. L'UNESCO définit le taux brut de scolarisation comme le nombre d'élèves inscrits à un niveau d'enseignement donné, quel que soit leur âge, exprimé en pourcentage de la population d'âge scolaire officielle pour un même niveau d'enseignement. Le taux brut de scolarisation peut donc dépasser 100 % puisqu'il inclut les apprenants ayant dépassé l'âge scolaire. Le taux net de scolarisation n'incluant pas les apprenants ayant dépassé l'âge scolaire, il ne peut dépasser 100 %.

100 % pour l'enseignement primaire n'a pas été atteint en 2017, et peu de progrès ont été réalisés à cet égard depuis 2012<sup>235</sup>.

**Figure 5.2** Taux brut de scolarisation pour le primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire



Source : ISU (UNESCO)

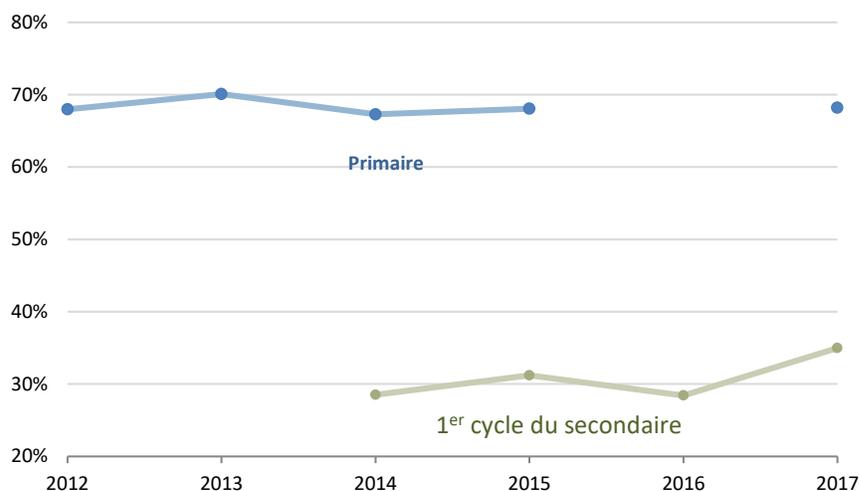
### Taux d'achèvement

133. Le PNDSE II vise un taux d'achèvement des études primaires de 75 % d'ici 2015 et de 100 % d'ici 2021. Comme le montre la figure 5.3, il n'y a eu aucun progrès vers l'atteinte de cet objectif depuis 2012, les taux d'achèvement stagnants autour de 70 %. Si les taux d'achèvement du premier cycle du secondaire ont augmenté de près de 15 points de pourcentage au cours de la période considérée, ils sont restés plutôt faibles (35 % en 2017)<sup>236</sup>.

<sup>235</sup> Une étude publiée par le MAED en 2014 fait état d'un taux brut de scolarisation plus bas pour l'enseignement primaire et d'un taux brut de scolarisation plus élevé pour l'enseignement secondaire (source : MAED, Profil de la Pauvreté en Mauritanie – 2014). L'écart constaté entre les données utilisées dans le rapport (données de l'ISU) et celles de l'EPCV est probablement attribuable au fait que les deux données sont collectées selon des méthodes différentes, et plus précisément dans ce cas, au dénominateur (population estimée) utilisé pour calculer le taux brut de scolarisation. Dans le cas de l'UNESCO, l'ISU utilise les estimations démographiques de la Division de la population des Nations Unies pour tous les pays afin d'assurer la cohérence. Dans l'étude du MAED, la méthodologie utilisée pour la collecte des données est une enquête menée au niveau des ménages à partir d'un échantillon aléatoire.

<sup>236</sup> Le PNDSE II ne comportait pas d'objectif concernant le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire.

**Figure 5.3 Taux d'achèvement des études primaires et du premier cycle du secondaire : 2012-2017**



Source : ISU (UNESCO)

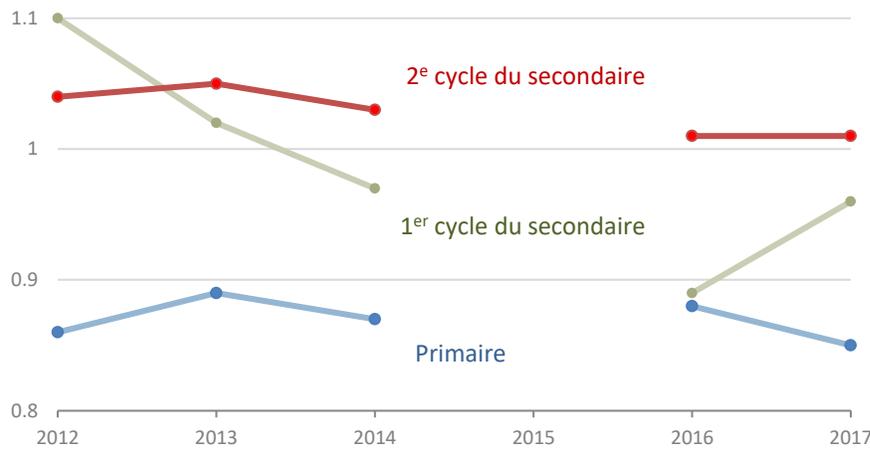
### Égalité entre les sexes

134. Si les disparités entre les sexes en ce qui concerne le taux de non-scolarisation ont augmenté entre 2012 et 2017, les disparités entre les sexes en ce qui concerne le taux de scolarisation brut et le taux d'achèvement ont diminué.

135. La Mauritanie a fait des progrès mitigés depuis 2012 pour faire en sorte que les filles soient moins susceptibles que les garçons de ne pas être scolarisées. Comme le montre la figure 5.4, l'indice de parité entre les sexes<sup>237</sup> pour le taux de non-scolarisation est demeuré inférieur à 1 au primaire entre 2012 et 2017, ce qui indique que le taux de non-scolarisation des filles est inférieur à celui des garçons. En d'autres termes, les filles sont moins susceptibles que les garçons de ne pas être scolarisées au niveau primaire. La baisse de l'IPS pour les taux de non-scolarisation entre 2016 et 2017 indique également que les garçons sont de plus en plus susceptibles de ne pas être scolarisés que les filles. Au premier cycle du secondaire, la baisse globale de l'indice de parité entre les sexes pour le taux de non-scolarisation, qui passe de 1,1 à 0,96, indique que les filles sont de plus en plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les garçons. Au deuxième cycle du secondaire, le fait que l'indice de parité entre les sexes pour le taux de non-scolarisation soit demeuré supérieur à 1 entre 2012 et 2017 indique que les filles restent plus susceptibles de ne pas être scolarisées que les garçons. La baisse de l'indice de parité entre les sexes pour le taux de non-scolarisation dans le deuxième cycle du secondaire indique toutefois que la parité entre les sexes s'est quelque peu améliorée à cet égard. En résumé, alors que les taux de non-scolarisation tendent de plus en plus à être les mêmes pour les garçons que pour les filles aux deux cycles de l'enseignement secondaire, les garçons sont désormais davantage susceptibles de ne pas être scolarisés que les filles au primaire.

<sup>237</sup> L'indice de parité entre les sexes pour les taux de non-scolarisation est calculé en divisant le taux de non-scolarisation des filles par le taux de non-scolarisation des garçons. Lorsqu'on interprète l'indice de parité entre les sexes pour les taux de non-scolarisation, un indice supérieur à 1 indique que les filles sont plus susceptibles que les garçons de ne pas être scolarisées.

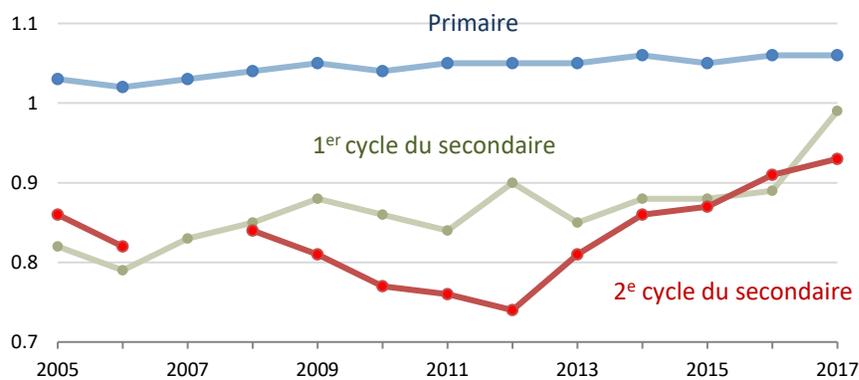
Figure 5.4 Indice de parité entre les sexes pour les taux de non scolarisation : 2012-2017<sup>238</sup>



Source : ISU (UNESCO)

136. Au cours de la période considérée, la Mauritanie a fait des progrès dans l’élargissement de l’accès des filles à l’éducation. Comme le montre la figure 5.5, dans le primaire, l’indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation est constamment supérieur à 1,0 depuis au moins 2005, ce qui indique que les filles sont plus nombreuses que les garçons à être scolarisés. Ce résultat correspond à la tendance, indiquée ci-dessus, suivie par l’indice de parité entre les sexes pour le taux de non-scolarisation au primaire. Bien que l’indice de parité entre les sexes demeure inférieur à 1,0 au premier et au deuxième cycle du secondaire, la parité des sexes s’est grandement améliorée depuis 2012, en particulier au premier cycle du secondaire, où elle a presque été atteinte.

Figure 5.5 Indice de parité entre les sexes pour le taux brut de scolarisation : 2005-2017

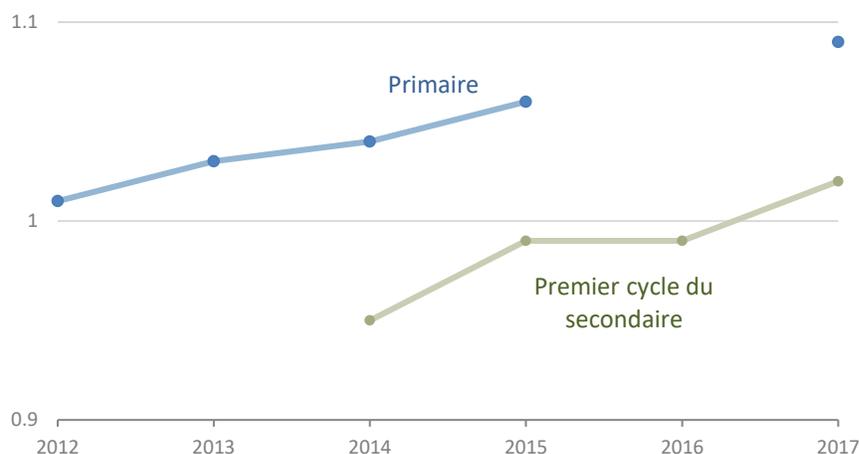


Source : ISU (UNESCO)

<sup>238</sup> Contrairement aux données sur l’indice de parité entre les sexes pour le taux de scolarisation brut, les données sur l’indice de parité entre les sexes pour le taux de non-scolarisation ne sont pas disponibles pour les années précédant 2012.

137. La Mauritanie a fait d'importants progrès pour ce qui est de faire en sorte que les filles achèvent, autant que les garçons, leurs études aux différents cycles d'enseignement. Comme le montre la figure 5.6, au niveau primaire et au premier cycle du secondaire, les filles ont de plus en plus tendance à achever leurs études par rapport aux garçons, puisque l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement est supérieur à 1 aux deux cycles du secondaire en 2017. Le taux d'achèvement du premier cycle du secondaire était plus élevé pour les garçons en 2014, mais en 2017 la proportion de filles achevant le premier cycle du secondaire est supérieure à celles des garçons.

**Figure 5.6** Indice de parité entre les sexes pour les taux d'achèvement des études : 2012-2017<sup>239</sup>



Source : ISU (UNESCO)

### Disparités régionales

138. Les disparités régionales en matière d'accès restent importantes, le taux brut de scolarisation au primaire étant inférieur à la moyenne dans les régions du Sud-Est<sup>240</sup>, mais des améliorations ont été constatées dans certaines régions au cours de la période considérée. Le taux brut de scolarisation au primaire a augmenté dans trois des six régions ciblées par le PASEB<sup>241</sup>, mais a diminué dans les trois autres régions<sup>242</sup>. Globalement, le taux brut de scolarisation a diminué dans cinq des 13 régions de Mauritanie<sup>243</sup>. Faute de données, les disparités régionales pour le taux de scolarisation brut au premier et au deuxième cycle du secondaire n'ont pu être évaluées. L'absence de progrès réalisés pour éliminer les disparités

<sup>239</sup> Contrairement aux données sur l'indice de parité entre les sexes pour le taux de scolarisation brut, les données sur l'indice de parité entre les sexes pour les taux d'achèvement des études ne sont pas disponibles pour les années précédant 2012. On ne dispose pas de données sur l'indice de parité entre les sexes pour le taux d'achèvement au niveau secondaire supérieur.

<sup>240</sup> Les régions du Sud-Est sont traditionnellement confrontées à plus de difficultés en ce qui concerne l'accès à l'éducation, notamment en raison de leur faible densité, de leur statut socioéconomique médiocre et de l'aspect pastoral nomade de leur population.

<sup>241</sup> Tagant, Brakna et Adrar.

<sup>242</sup> Guidimakha, H Charghi et Gorgol.

<sup>243</sup> Guidimakha, H Charghi, Gorgol, H. Gharbi et Assaba. Il s'agit des régions pauvres les plus densément peuplées selon la requête de financement ESPIG de 2014.

régionales en matière d'accès à l'éducation peut s'expliquer par le fait que la politique du gouvernement de Mauritanie<sup>244</sup> visant à réduire les disparités régionales n'a donné lieu à aucune mesure concrète<sup>245</sup>.

## Acquis scolaires

**Constat 13.** Bien que le gouvernement de Mauritanie n'ait pas publié les résultats des évaluations des apprentissages réalisées par l'unité d'évaluation (CNE), les données disponibles font état d'une détérioration des acquis scolaires.

139. Comme le gouvernement de Mauritanie ne publie pas de données provenant des évaluations des apprentissages réalisées par le CNE,<sup>246</sup> les données sur les taux de réussite des élèves aux examens normalisés nationaux servent d'indicateurs indirects des progrès des élèves quant aux acquis scolaires. Le tableau 5.1 montre que si la proportion d'élèves ayant réussi l'examen national à la fin du cycle primaire a augmenté de six points de pourcentage entre 2012 et 2013, elle a stagné à environ 56 % au cours de quatre années suivantes. La proportion d'élèves ayant réussi les examens nationaux du premier et du deuxième cycle de l'enseignement secondaire a fluctué et a globalement diminué entre 2012 et 2017, la baisse la plus importante étant enregistrée pour le premier cycle du secondaire<sup>247</sup>. Par ailleurs, les données des examens nationaux normalisés recueillies dans le cadre de l'évaluation du PAT 2012-2014 et du RESEN 2015 révèlent une détérioration substantielle des acquis scolaires pour l'éducation de base depuis 2010. Le RESEN 2015 indique que le manque de compétences linguistiques des enseignants est la principale raison de la diminution du nombre d'élèves ayant réussi les examens nationaux. Dans le même ordre d'idées, certaines parties prenantes consultées ont mentionné que malgré la réforme de l'éducation de 1999 qui visait à centraliser le système d'éducation en un seul système bilingue, les enseignants qualifiés dans les deux langues officielles étaient rares.

---

<sup>244</sup> En 2015, le gouvernement de la Mauritanie a instauré une politique axée sur les zones d'éducation prioritaires, dans le but d'organiser la coordination des activités visant à réduire les disparités régionales en matière d'accès à l'éducation.

<sup>245</sup> L'évaluation du plan d'action triennal 2016-2018 indique que les activités liées à la politique sur les zones d'éducation prioritaire n'ont jamais été réalisées.

<sup>246</sup> Comme indiqué à la section 3.5, bien que l'unité d'évaluation (le CNE) ait effectué trois évaluations des acquis scolaires pour les enfants de 3<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années et pour les élèves de 3<sup>e</sup> année du premier cycle du secondaire, les entretiens avec les parties prenantes du MEN ont révélé que les résultats de ces évaluations n'ont pas été publiés ou ne sont pas accessibles au public. Les dernières études internationales sur les acquis scolaires réalisées en Mauritanie par le PASEC datent de 2004.

<sup>247</sup> L'utilisation des taux de réussite aux examens comme mesure (indirecte) de l'apprentissage pose problème dans la mesure où les écarts entre ces taux peuvent être dus à des variations de la difficulté des examens plutôt qu'à une évolution des acquis scolaires. Toutefois, l'évaluation n'a trouvé aucune indication que les examens normalisés nationaux aient changé de façon importante depuis 2012.

**Tableau 5.1 Taux de réussite à l'examen national de fin d'études (primaire, premier cycle du secondaire et deuxième cycle du secondaire)**

| NIVEAU D'ÉTUDES                                   | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---|------|------|------|------|------|------|
| Primaire  | 50 % | 56 % | 56 % | 55 % | 56 % | 56 % |
| Premier cycle du secondaire (BEPC) <sup>248</sup> | 45 % | 36 % | 30 % | 41 % | 28 % | 29 % |
| Deuxième cycle du secondaire (BAC) <sup>249</sup> | 18 % | 17 % | 13 % | 15 % | 12 % | 15 % |

Source : DPEF, Situation du Secteur 2017, Novembre 2017.

**Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés? Quels autres facteurs peuvent expliquer les changements observés (ou l'absence de changements)?**

**Constat 14.** L'amélioration des infrastructures à l'échelle du système, ainsi que les mesures visant à améliorer l'accès des filles à l'éducation ont probablement contribué à améliorer cet accès. Les changements apportés à l'échelle du système pour accroître la qualité de l'enseignement et de la formation sont trop récents ou trop peu avancés pour induire des acquis scolaires.

140. Comme on l'a vu plus haut, l'accès à l'éducation et l'équité se sont légèrement améliorés. Aucune amélioration notable de la qualité de l'éducation n'a cependant été enregistrée depuis le PNDSE I (2001-2010)<sup>250</sup>.

141. Certaines réalisations au niveau des systèmes, décrites en détail à la section 4, posent des jalons ou permettraient d'améliorer, à l'avenir, les acquis scolaires, mais elles sont encore trop récentes ou n'ont pas encore été intégralement mises en œuvre pour induire des changements au niveau de l'impact. Le tableau 5.2 résume les observations issues de l'évaluation sur la mesure dans laquelle les changements systémiques intervenus de 2012 à 2018 (voir la section 4) sont susceptibles d'avoir eu une incidence sur les améliorations signalées au niveau de l'impact, décrites dans la présente section. L'absence de liens démontrés reflète en grande partie le fait que l'évaluation s'est concentrée sur la période relativement

<sup>248</sup> Brevet d'études du premier cycle (diplôme d'études secondaires)

<sup>249</sup> Diplôme du Baccalauréat

<sup>250</sup> Dans son évaluation du PNDSE II, le Partenariat mondial a constaté que tous les indicateurs de qualité étaient à un niveau alarmant en Mauritanie (sans préciser les indicateurs en question). L'évaluation a aussi montré que les mesures mises en œuvre pendant la période couverte par le PNDSE I pour améliorer la qualité de l'éducation n'ont pas donné les résultats escomptés.

courte écoulée entre 2012 et 2018. Dans la plupart des cas, il serait irréaliste de s'attendre à ce que les améliorations apportées au système éducatif au cours de cette période se reflètent déjà dans les acquis scolaires ou les indicateurs liés à l'équité.

**Tableau 5.2** *Lien (absence de lien) entre les changements au niveau du système et les tendances au niveau de l'impact)*

| TENDANCES AU NIVEAU DE L'IMPACT  | LIEN PROBABLE AVEC TOUTE AMÉLIORATION AU NIVEAU DES SYSTÈMES   |
|--|--|
| <p><b>Quelques améliorations en matière d'égalité des sexes dans les taux de scolarisation et d'achèvement des études, ainsi que dans les taux de scolarisation au niveau secondaire</b></p> | <p><b>Lien plausible avec des améliorations systémiques</b><br/>L'amélioration du TBS et de l'indice de parité entre les sexes pour le TBS au primaire, au premier cycle du secondaire et au deuxième cycle du secondaire peut s'expliquer au moins en partie par les mesures visant l'éducation des filles, telles que la construction de collèges de proximité<sup>251</sup>, la réalisation de campagnes de sensibilisation à l'éducation des filles et la distribution de prix aux filles. Toutefois, il n'existe aucune évaluation ciblée ou autre donnée qui permettrait de vérifier ce lien possible.</p> |
| <p><b>Quelques améliorations dans le taux d'achèvement des études au premier cycle du secondaire</b></p>   | <p><b>Lien plausible avec des améliorations systémiques</b><br/>L'amélioration du taux d'achèvement du premier cycle du secondaire, qui est passé de 20 % en 2012 à 35 % en 2017, peut s'expliquer en partie par l'amélioration du ratio élèves/enseignant dans le secondaire. Aucune donnée n'a toutefois pu être recueillie pour vérifier ce lien possible.</p>  |
| <p><b>Résultats mitigés en ce qui concerne le pourcentage d'enfants non scolarisés</b></p>   | <p><b>Lien plausible avec des améliorations systémiques</b><br/>La légère diminution du nombre d'enfants non scolarisés au primaire et au deuxième cycle du secondaire au cours de la période considérée peut avoir été affectée par les efforts visant à améliorer les écoles primaires existantes et en particulier par l'augmentation de 50 % du nombre d'écoles secondaires publiques entre 2012 et 2017.</p>  |

<sup>251</sup> Comme mentionné dans la section 3, le « collège de proximité » est un petit collège offrant les deux cycles de l'enseignement secondaire.

| TENDANCES AU NIVEAU DE L'IMPACT   | LIEN PROBABLE AVEC TOUTE AMÉLIORATION AU NIVEAU DES SYSTÈMES   |
|---|--|
| <p><b>Absence de progrès dans l'amélioration des acquis scolaires</b></p> | <p><b>Aucun lien clair établi avec les améliorations systémiques</b></p> <p>L'absence de progrès dans l'amélioration des acquis scolaires peut s'expliquer (en partie) par le fait que les efforts visant à améliorer la qualité de l'enseignement et à réformer le recrutement et la formation des enseignants sont trop récents ou pas encore suffisamment avancés pour montrer une quelconque amélioration au niveau de l'impact.</p> <p>De nombreuses parties prenantes consultées ont mentionné que le manque d'enseignants qualifiés en français et en arabe était un obstacle important à l'amélioration de la qualité de l'enseignement<sup>252</sup>. Comme indiqué à la section 4, si les mesures visant à améliorer les compétences des enseignants en français et en arabe ont donné des résultats, elles n'ont pas abouti à une formalisation de la formation linguistique dans les écoles normales.</p> <p>S'ils sont mis en œuvre, le SIGE et le système de gestion des ressources humaines pourront améliorer la formation continue des enseignants et la répartition des enseignants qualifiés dans les régions où ils font défaut, ce qui pourrait contribuer à améliorer les acquis scolaires des élèves.</p> |

<sup>252</sup> Selon le RESEN 2015, au niveau primaire, seuls 5 % et 14 % des enseignants sont suffisamment compétents pour enseigner le français et l'arabe, respectivement.

## 6 Conclusions

### 6.1 Vue d'ensemble

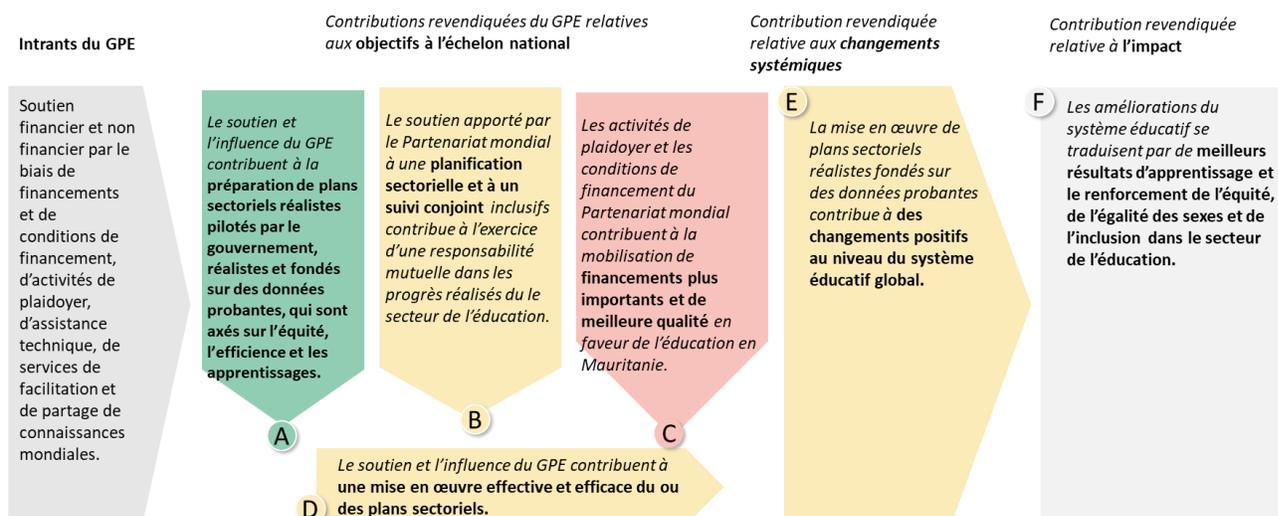
142. Cette dernière section du rapport dégage des conclusions générales à partir des constatations de l'évaluation.

143. L'évaluation sommative au niveau des pays cherchait à évaluer i) les contributions du Partenariat mondial pour l'éducation au renforcement des systèmes éducatifs et, au bout du compte, ses contributions aux résultats éducatifs obtenus par les pays en développement partenaires dans le domaine des apprentissages, de l'équité et de l'inclusion, et donc ii) la pertinence, l'efficacité et l'efficacé de la théorie du changement du Partenariat mondial et de son modèle opérationnel au niveau des pays. Les conclusions suivantes sont structurées en fonction de ces objectifs.

### 6.2 Contributions aux résultats et validité de la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial pour l'éducation

144. La figure 6.1 présente une vue d'ensemble des principales constatations de l'évaluation par rapport aux contributions du Partenariat et à la validité de la théorie du changement au niveau des pays pour la Mauritanie. Dans le graphique, les éléments A à F se rapportent aux six contributions revendiquées qui, logiquement, relient les éléments de la théorie du changement entre eux. Les codes de couleur indiquent la mesure dans laquelle les données recueillies appuient (vert), appuient en partie (orange), ou n'appuient pas (rouge) les différentes contributions revendiquées. Les éléments en blanc indiquent une insuffisance de données ne permettant pas de procéder à une analyse. Les définitions complètes des codes de couleur figurent à l'annexe VII. Les éléments de la théorie du changement sont expliqués dans les paragraphes suivants.

Figure 6.1 Version adaptée de la théorie du changement au niveau des pays pour la Mauritanie



## Contribution du Partenariat mondial pour l'éducation à la planification, au dialogue et au suivi sectoriels et à la mise en œuvre du plan sectoriel

145. **Les données issues des divers axes d'enquête de l'évaluation appuient la contribution revendiquée A** liée à l'élaboration de plans sectoriels de l'éducation<sup>253</sup>. Le Partenariat mondial semble avoir eu une influence positive sur les capacités nationales<sup>254</sup> en matière de planification sectorielle dans les dimensions de la motivation (principalement par une mesure incitative prenant la forme de conditions de financement d'un ESPIG, mais aussi par l'entremise du responsable-pays du Partenariat mondial et de l'agence de coordination, visant à favoriser des processus de planification inclusifs et à l'échelle sectorielle) et des capacités (principalement par le processus d'assurance qualité du Secrétariat, notamment la communication des lignes directrices pertinentes et l'appui du processus d'évaluation du PSE)<sup>255</sup>.

146. **Les données probantes disponibles appuient en partie la contribution revendiquée B** liée à la planification sectorielle conjointe et à la surveillance relative à la responsabilité mutuelle. L'appui du Partenariat mondial (en particulier les conditions de financement de l'ESPIG et le plaidoyer par l'entremise du responsable-pays et de l'agence de coordination) a eu une influence favorable sur les mécanismes de dialogue sectoriel conjoint et les pratiques de suivi dans le secteur de l'éducation. Les

<sup>253</sup> La probabilité que les cinq hypothèses sous-jacentes de cette contribution revendiquée se vérifient, dans le contexte de la Mauritanie, a été jugée « forte » pour quatre d'entre elles et « modérée » pour la dernière.

<sup>254</sup> Comme le précise la section 3.2, dans le présent rapport, nous entendons par « capacité » la combinaison de trois dimensions, soient la motivation (y compris les mesures incitatives), les opportunités (y compris les ressources et un environnement propice) et les capacités (connaissances et compétences individuelles et collectives). Un changement se produit lorsque la capacité existante ou émergente affecte le comportement des acteurs, des organisations ou des institutions cibles.

<sup>255</sup> D'autres facteurs, tels que le financement provenant d'autres sources, ont également contribué au renforcement de la capacité nationale.

constatations de l'évaluation au niveau du pays indiquent cependant qu'en dépit de l'appui du GPE, il reste d'importants obstacles qui entravent la responsabilité mutuelle à l'égard des résultats. Si les structures et les mécanismes de planification sectorielle, de dialogue et de suivi sont bien établis, les mécanismes de coordination sectorielle ne sont pas encore pleinement opérationnels ou inclusifs; les plans d'actions triennaux (PAT) ne sont pas suffisamment sectoriels ou réalistes en ce qui concerne les ressources et les capacités existantes et les revues sectorielles conjointes ne prennent pas en compte tous les investissements en éducation ou ne permettent pas de prendre des décisions stratégiques de manière appropriée. Parmi les principaux facteurs susceptibles d'avoir eu une incidence négative sur la responsabilité mutuelle, on peut citer la complexité institutionnelle du système éducatif en Mauritanie, ainsi que le manque de capacités ou d'engagement à l'égard de la coordination interministérielle et un manque perçu d'engagement aux plus hauts niveaux politiques à l'égard de l'exécution du PNDSE II.

**147. Les données probantes disponibles n'appuient pas la contribution revendiquée C** relative à la disponibilité d'un financement plus important et de meilleure qualité pour l'éducation. Les investissements nationaux et internationaux dans le secteur de l'éducation en Mauritanie ont diminué au cours de la période considérée. Il n'y a pas eu d'amélioration perceptible de l'alignement ou de l'harmonisation des investissements étrangers avec les systèmes gouvernementaux, ni d'évolution vers un financement commun ou la production de rapports communs par les partenaires de développement. Bien que le GPE ait été le principal bailleur de fonds en ce qui concerne l'éducation de base pendant la période considérée, il n'a eu aucune influence sur la qualité ou le montant des investissements étrangers et nationaux dans le secteur. Le fait que certains partenaires de développement n'aient pas pris part au dialogue sectoriel et à l'instauration de mécanismes de suivi conjoints est un facteur qui, au-delà de l'appui du GPE, est susceptible d'avoir un impact négatif sur la qualité du financement sectoriel.

**148. Les données probantes disponibles appuient en partie la contribution revendiquée D** relative à la mise en œuvre du PSE. La Mauritanie a réalisé des progrès limités dans la plupart des domaines prioritaires définis dans le PNDSE II. Par l'intermédiaire du PASEB, le GPE a appuyé la mise en œuvre du PSE le long des trois axes thématiques décrits dans le PNDSE II, tout en mettant l'accent sur l'éducation de base. Parmi les facteurs clés extérieurs au soutien du GPE qui ont eu une incidence négative sur la mise en œuvre globale du PSE, on peut citer les ressources techniques insuffisantes et le manque de personnel des ministères responsables, le manque de financement et le décaissement insuffisant des fonds disponibles, ainsi que le faible niveau d'appui politique à la mise en œuvre du PNDSE II. Si la plupart des partenaires de développement au niveau du pays ont globalement aligné leurs activités sur les priorités du plan sectoriel, tous les partenaires de développement n'ont pas travaillé dans le cadre du GLPE en tant qu'instance consultative conjointe. Les observations et les recommandations formulées dans le cadre des revues sectorielles conjointes n'ont pas été utilisés systématiquement pour éclairer la mise en œuvre du PSE.

## Changement au niveau du système d'éducation

149. Même si le PNDSE I comportait des éléments liés à l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la gouvernance, son objectif principal était d'améliorer l'accès grâce à des investissements dans les infrastructures. Les taux de scolarisation ayant considérablement augmenté en Mauritanie grâce aux investissements en vertu du PNDSE I, l'objectif du PNDSE II était d'améliorer la qualité et la gouvernance du secteur de l'éducation par une politique coordonnée, le renforcement des capacités et une meilleure gestion du système. Alors que le PNDSE I était essentiellement un plan d'investissement dans les infrastructures, les objectifs du PNDSE II étaient beaucoup plus ambitieux, impliquant la mise en œuvre coordonnée d'une vision politique partagée entre tous les ministères de l'éducation. Comme indiqué aux sections 3.2 et 3.3, les capacités, l'engagement et la gouvernance institutionnelle du PNDSE II ont limité

ses progrès. Si la mise en œuvre du PNDSE II a jusqu'à présent jeté les bases d'un changement systémique lié à la qualité de l'éducation et à la gouvernance, les progrès restent lents et progressifs.

150. Au cours de la période considérée, la Mauritanie a élargi la portée des initiatives déjà en cours tout en mettant en place plusieurs nouvelles mesures visant à éliminer les obstacles à un accès équitable à l'école. Des progrès ont notamment été réalisés au chapitre de l'amélioration des infrastructures éducatives par la construction ou la rénovation d'écoles. Si certaines initiatives ont été lancées pour améliorer la qualité de l'enseignement et des apprentissages et pour renforcer la gouvernance du système éducatif, la plupart en sont encore à la phase pilote (logement et transport des filles ou introduction de l'éducation formelle dans les mahadras), ne sont pas pleinement mises en œuvre (SIGE et système de gestion des ressources humaines), ou ne sont pas encore institutionnalisées et ne seront donc probablement pas maintenues (formation linguistique des étudiants dans les ENI).

151. Les données recueillies appuient en partie le lien présumé entre la mise en œuvre du PSE et le renforcement du système éducatif. Comme indiqué à la section 4, la plupart des améliorations décrites ci-dessus peuvent être liées à des initiatives spécifiques du PNDSE II; seuls trois changements au niveau du système traités à la section 4 n'ont pas été mentionnés dans le PNDSE II.

### Changement au niveau de l'impact

152. Les données sont insuffisantes pour prouver ou réfuter la validité de la théorie du changement au niveau du pays du Partenariat mondial relativement aux liens présumés entre un système éducatif renforcé et des changements au niveau de l'impact des acquis scolaires, de l'équité, de l'égalité et de l'inclusion. Cela est attribuable à la fois aux lacunes dans les données (les données des évaluations des apprentissages n'ont pas été publiées) et à la période relativement courte couverte par l'évaluation, ainsi qu'au fait qu'il faut beaucoup de temps pour que les améliorations systémiques se traduisent par des changements au niveau des acquis scolaires ou de l'équité<sup>256</sup>.

### Égalité des sexes

153. Au cours de la période considérée, les initiatives visant à éliminer les obstacles à l'égalité des sexes ont été relativement modestes, à court terme et ponctuelles; il est de plus en plus probable qu'elles soient maintenues par le gouvernement en l'absence d'investissements extérieurs. À l'exception de deux projets pilotes sur le transport et le logement des filles et de plusieurs mesures d'incitation visant à stimuler la demande,<sup>257</sup> les principales mesures d'incitation à l'amélioration de l'accès du côté de l'offre ont été destinées autant aux garçons qu'aux filles. Aucune initiative en matière de qualité de l'éducation ou de gouvernance dans le cadre du PNDSE II n'a été spécifiquement axée sur la promotion de l'égalité des sexes et il semble que depuis 2014, il y ait eu peu de dialogue politique portant expressément sur ce sujet.

---

<sup>256</sup> Une hypothèse relative à cette contribution revendiquée (disponibilité des données) a été jugée « modérée », tandis que l'autre (les changements apportés au système ont une incidence sur les acquis scolaires ou l'équité) a été laissée en blanc car les données probantes étaient insuffisantes. Cette absence de données probantes illustre la difficulté éprouvée à établir des relations claires de cause à effet lors de l'examen d'une période relativement courte, étant donné que les changements au niveau de l'impact résultent probablement de processus à plus long terme.

<sup>257</sup> Il s'agit notamment de la distribution de troussees scolaires et de certains prix, destinés exclusivement aux filles, ainsi que de campagnes de sensibilisation dans la collectivité en faveur de l'éducation des filles. Des troussees d'hygiène ont également été distribuées dans les régions défavorisées à la fin du PASEB.

## Disparités régionales

154. Le PNDSE II a accordé une attention particulière à l'atténuation des disparités régionales en matière d'accès à l'éducation et de qualité de l'éducation et a concentré certaines initiatives dans les régions où les valeurs des indicateurs relatifs à l'éducation étaient les plus faibles. Au cours de la période considérée, des progrès ont été accomplis en ce qui a trait à l'atténuation des disparités régionales en matière d'accès à l'éducation, comme en témoigne la hausse des taux bruts de scolarisation dans plus de la moitié de la Mauritanie. Les données disponibles ne donnent toutefois aucune indication de l'évolution des disparités en ce qui a trait aux acquis scolaires.

## Éducation spécialisée

155. Les troubles d'apprentissage et les handicaps physiques n'ayant pas fait l'objet de beaucoup d'attention, le PNDSE II n'a pas porté particulièrement sur les apprenants ayant des besoins spéciaux. Les causes probables de cette situation sont le manque de capacité d'analyse des besoins spéciaux en interne ainsi que les modèles sociétaux à long terme de discrimination à l'égard des personnes ayant des besoins spéciaux. Le RESEN (2010 et 2015) et les recensements annuels effectués par le MEN produisent des données sur les indicateurs de l'éducation ventilées par sexe et par région, mais pas par niveau socio-économique des enfants et ils ne comportent aucune donnée sur les enfants ayant des handicaps physiques ou des difficultés d'apprentissage.

## Rôles des partenaires au niveau du pays et du Secrétariat

156. Les enseignements tirés de l'évaluation du modèle opérationnel du Partenariat mondial, en particulier en ce qui a trait aux rôles joués par le Secrétariat, l'agent partenaire et l'agence de coordination, et à la répartition de leur travail, sont positifs dans l'ensemble. Chacun de ces acteurs essentiels s'est acquitté efficacement de son rôle et de ses responsabilités, la coordination entre eux a été efficiente et le gouvernement et les partenaires de développement ont été satisfaits de leurs contributions.

157. Les constatations de l'évaluation révèlent que malgré les contributions positives découlant de l'appui du GPE, le modèle opérationnel au niveau du pays, les améliorations apportées au dialogue, à la mise en œuvre, au suivi et au financement dans le secteur de l'éducation ne sont pas significatives pour la période examinée. Comme indiqué dans le présent rapport, les hypothèses concernant l'engagement des parties prenantes (volonté politique) et la capacité à travailler ensemble pour résoudre les problèmes liés à l'éducation ne se sont pas vérifiées dans le contexte mauritanien pour la période considérée. Les partenaires de développement n'étaient pas motivés à aligner ou à harmoniser davantage leurs investissements dans l'éducation.

158. L'évaluation a également montré que le modèle opérationnel actuel du GPE n'était pas suffisamment outillé pour régler les problèmes contextuels importants qui entravent les progrès du secteur de l'éducation en Mauritanie. Ces problèmes comprennent entre autres l'engagement modéré du gouvernement à l'égard de l'amélioration de la performance du secteur de l'éducation, la faible volonté des ministères concernés de travailler ensemble et l'engagement modeste des bailleurs de fonds à contribuer davantage à l'amélioration de l'efficacité par le respect des principes d'alignement et d'harmonisation. Un dialogue politique à un échelon plus élevé et plus stratégique est probablement nécessaire pour soutenir et compléter les efforts du Secrétariat du GPE, qui travaille à un niveau plus opérationnel.

## Autres observations sur la pertinence et la qualité (perçues) du soutien du Partenariat mondial pour l'éducation à la Mauritanie

159. Le Partenariat mondial pourrait améliorer des aspects spécifiques de son soutien à la Mauritanie en fournissant davantage de directives sur les plans d'action triennaux, les revues sectorielles conjointes et les évaluations sectorielles conjointes, ce qui rendrait plus évidente l'interdépendance de ces processus pour le suivi des résultats du PSE et la communication de ces résultats. La Mauritanie a besoin de directives supplémentaires sur l'orientation, le contenu, la structure et la consommation de ressources de ces processus ainsi que sur la meilleure manière de les structurer pour qu'ils éclairent la prise de décisions courantes et stratégiques. La Mauritanie ayant appliqué efficacement les lignes directrices et respecté les exigences du Partenariat mondial pour l'éducation, la présentation d'une feuille de route claire sur les processus et le contenu du cycle - de la planification jusqu'à la revue des résultats - serait probablement bien accueillie.

160. En ce qui concerne le statut de membre du GLPE, si le responsable-pays du Secrétariat a plaidé avec succès en faveur d'une plus grande inclusion de la société civile et de l'adhésion du HCR au GLPE, le responsable-pays, l'agence de coordination et l'agent partenaire pourraient en faire davantage pour inciter d'autres intervenants du secteur de l'éducation, tant étrangers que locaux (bailleurs de fonds destinés à l'éducation qui ne sont actuellement pas membres du GLPE, OING, ONG, intervenants du secteur privé, syndicats d'enseignants, etc.) à en faire partie.

161. Enfin, le gouvernement de Mauritanie semble d'avis que le modèle de financement du GPE, qui comprend désormais des tranches fixes et variables, compromet la prévisibilité des investissements extérieurs dans l'éducation. Il considère la tranche variable comme une sorte de préfinancement obligatoire des investissements dans le secteur de l'éducation pour lequel il ne dispose pas des ressources nécessaires. De ce fait, les activités relevant de la tranche variable pourraient ne pas être mises en œuvre par manque de fonds. Le Secrétariat du Partenariat mondial estime qu'il est inexact de qualifier le modèle de financement du GPE de « préfinancement ». Il paraît toutefois nécessaire de discuter de cette question et de la clarifier davantage avec les parties prenantes du gouvernement en Mauritanie.

## Annexe I. Matrice d'évaluation

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION  | ANALYSE  |
|--|---|--|--|
| <b>Question clé I : Le soutien du GPE à [pays] a-t-il contribué à la réalisation des objectifs nationaux en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan sectoriel, de dialogue et de suivi sectoriels, et à un financement de l'éducation plus important/meilleur?<sup>258</sup> Si oui, de quelle façon?</b> |   |  |  |
| <b>QEP 1 : Le GPE a-t-il contribué à la planification sectorielle de l'éducation et à la mise en œuvre du plan sectoriel en [pays] pendant la période de référence?<sup>259</sup> De quelle façon?</b>   |   |  |  |
| QEP 1.1 Quels ont été les points forts et les points faibles de la planification du secteur éducatif pendant la période de référence?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mesure dans laquelle le dernier plan sectoriel du pays satisfait aux critères d'évaluation du GPE/IIPE de l'UNESCO<sup>260</sup>.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Le processus de préparation du plan a été piloté par le pays, de manière participative et transparente</li> <li>Le plan constitue un corpus solide de stratégies et de mesures visant à relever les principaux défis du secteur de l'éducation</li> <li>Les questions d'équité, d'efficacité et d'apprentissage sont prises en compte de manière à améliorer les performances du secteur</li> <li>Les différents éléments du plan sectoriel sont cohérents</li> <li>Les modalités de financement, de mise en œuvre et de suivi sont favorables à la réalisation du plan</li> </ul> </li> <li>Mesure dans laquelle les plans sectoriels précédents satisfaisaient</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Plan sectoriel en cours et anciens plans (y compris ceux précédant l'adhésion du pays concerné au GPE, s'ils sont disponibles)</li> <li>Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE</li> <li>Rapports de revues sectorielles conjointes</li> <li>Autres rapports ou examens comprenant des commentaires sur la qualité des plans sectoriels antérieurs</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs)</li> <li>Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul> |

<sup>258</sup> Critères d'évaluation de la pertinence, de l'efficacité et de l'efficacité du CAS de l'OCDE.

<sup>259</sup> La période de référence n'est pas la même pour les évaluations sommatives et les évaluations prospectives. Les évaluations prospectives porteront principalement sur la période allant du début de l'année 2018 au début de l'année 2020 et rendront compte de l'observation des changements par rapport à la base de référence qui aura été établie. Les évaluations sommatives porteront sur la période couverte par l'ESPIG le plus récemment mis en œuvre dans le pays concerné. Toutefois, pour certains indicateurs (sous réserve de la disponibilité des données), les évaluations sommatives prendront aussi en considération les cinq années précédant l'adhésion du pays au GPE de manière à réaliser une analyse de tendance pour les données pertinentes.

<sup>260</sup> Partenariat mondial pour l'éducation, Institut international de planification de l'éducation de l'UNESCO. Guide pour l'évaluation d'un plan sectoriel de l'éducation. Washington et Paris. 2015. Consultable à l'adresse : [file:///C:/Utilisateurs/anett/AppData/Local/paquets/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2015-06-gpe/IIPE-Lignes directrices du secteur de l'éducation à plan--evaluation.pdf](file:///C:/Utilisateurs/anett/AppData/Local/paquets/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2015-06-gpe/IIPE-Lignes directrices du secteur de l'éducation à plan--evaluation.pdf)

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION   | ANALYSE  |
|--|---|---|--|
|  | <p>aux normes actuelles de qualité du GPE ou à d'autres normes de qualité (propres au pays, par ex.) (sous réserve de disponibilités des données)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avis des parties prenantes sur les points forts et les points faibles des processus de planification sectorielle (les deux derniers) s'agissant des aspects suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Leadership et inclusivité de la préparation du plan sectoriel</li> <li>– Pertinence et cohérence du plan sectoriel</li> <li>– Prise en compte adéquate des questions d'équité, d'efficacité et d'apprentissage dans le plan sectoriel</li> <li>– Respect des délais pour les processus de préparation du plan</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretiens</li> </ul>  |  |
| <p>QEP 1.2 Quels ont été les points forts et les points faibles de la mise en œuvre du plan sectoriel pendant la période de référence?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Progrès de la mise en œuvre des objectifs du plan sectoriel /cibles de mise en œuvre atteintes pour le plan sectoriel en cours/le plus récent (sous réserve de la disponibilité des données : comparaison avec les progrès de la mise en œuvre du plan sectoriel précédent).</li> <li>• Mesure dans laquelle le financement de la mise en œuvre du plan sectoriel est totalement assuré (comparaison entre le plan en cours ou le plus récent et le plan précédent si les données sont disponibles).</li> <li>• Avis des parties prenantes sur le respect des délais, l'efficacité et l'efficacité de la mise en œuvre du plan sectoriel et sur les changements observés par rapport aux cycles de politique antérieurs dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Degré de cohérence et de faisabilité des plans</li> <li>– Capacité et gestion de mise en œuvre</li> <li>– Financement</li> <li>– Autre (propres au pays concerné)</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plan sectoriel en cours et anciens plans (y compris ceux précédant l'adhésion du pays concerné au GPE, s'ils sont disponibles)</li> <li>• Documents de mise en œuvre des PSE/PTE du gouvernement du pays en développement partenaire, y compris les rapports d'examen à mi-parcours et finaux</li> <li>• Évaluation des programmes ou du secteur, y compris les études en amont du soutien apporté par le GPE pendant la période de référence</li> <li>• Rapports des revues sectorielles conjointes</li> <li>• Rapports ou études sur les PSE/PTE commandés par d'autres partenaires du développement ou par le gouvernement du pays en développement partenaire</li> <li>• Rapports des OSC</li> <li>• Entretiens</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse avant/après (sous réserve de la disponibilité de données sur les cycles de politique antérieurs)</li> <li>• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul> |

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION  | ANALYSE  |
|--|---|--|--|
| <p>QEP 1.3 Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de la planification sectorielle qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par le biais d'un financement pour la préparation d'un plan sectoriel (ESPDG) (financement lui-même, conditions du financement)</p> <p>b) Par le biais d'un autre soutien (assistance technique, plaidoyer, normes, examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation, financements du FSCE et de l'ASA, diffusion transnationale de données et de bonnes pratiques)<sup>261</sup></p> | <p>a) Contributions liées à l'ESPDG du GPE et aux conditions de financement qui y sont associées :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montant de l'ESPDG par rapport au total des ressources investies dans la préparation du plan sectoriel; éléments attestant de l'utilité de l'ESPDG du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du PDP ou le GLPE</li> </ul> <p>b) Contributions liées à un autre type de soutien (hors ESPDG) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien relatif à des besoins/lacunes identifiés par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE</li> <li>• Soutien adapté pour mieux correspondre à des besoins techniques ou culturels propres au contexte de la Mauritanie</li> <li>• Soutien visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de planification ou de mise en œuvre du plan</li> <li>• Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié du soutien du GPE en ce qui a trait à l'assistance technique, le plaidoyer, les normes, les lignes directrices, le renforcement des capacités, les activités de facilitation, les financements du FSCE et de l'ASA et l'échange de connaissances dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Réponse aux besoins et aux priorités</li> <li>– Respect des particularités du contexte national</li> <li>– Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisée par le Secrétariat)</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données de mise en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes</li> <li>• Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la performance des financements</li> <li>• Rapports du Secrétariat (p. ex., rapports de mission ou des responsables-pays de retour de visite)</li> <li>• Documents d'examen de la qualité des PSE/PTE du GPE</li> <li>• Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer</li> <li>• Requêtes de financement du pays</li> <li>• Entretiens</li> <li>• Analyses sectorielles de l'éducation</li> <li>• Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> <li>• Dans la mesure du possible : comparaison entre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)</li> </ul> |
| <p>QEP 1.4 Le GPE a-t-il contribué aux caractéristiques de mise en œuvre du plan sectoriel qui ont été observées? De quelle façon?</p> <p>a) Par l'intermédiaire des</p>   | <p>a) Contributions liées aux financements du GPE (EPDG et ESPIG), aux conditions de financement qui y sont associées et à la tranche variable (le cas échéant)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montant absolu des décaissements du GPE et proportion de ces</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données de mise en œuvre des PSE, y compris les revues sectorielles conjointes</li> <li>• Rapports des agents partenaires du GPE et autres données sur la</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des données tirées de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>   |

<sup>261</sup> Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du GPE, l'agent partenaire et l'agence de coordination. Les activités de plaidoyer comprennent des apports du Secrétariat, de l'agent partenaire, de l'agence de coordination, des GLPE et du GPE au niveau mondial (réunions du Conseil, définition de normes, etc.). L'échange des connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des pratiques exemplaires, dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION   | ANALYSE  |
|--|---|---|--|
| <p>conditions de financement associées aux EPDG et ESPIG et par la tranche variable<sup>262</sup></p> <p>b) Par le biais d'un soutien non financier (assistance technique, activités de plaidoyer, normes, procédures d'assurance qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, activités de facilitation et partage transnational de données probantes et de bonnes pratiques)<sup>263</sup></p> | <p>décassements par rapport à l'aide totale apportée à l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montant de l'allocation maximale et montant effectivement reçu du GPE par un pays (tranche fixe et tranche variable) et motifs de la non-perception de la totalité de l'allocation maximale);</li> <li>• Éléments attestant de l'utilité de l'ESPDG du GPE pour répondre aux lacunes, besoins ou priorités définis par le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE;</li> <li>• Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du GPE comme déclencheurs de la tranche variable, en comparaison des progrès réalisés dans les domaines sans cibles précises (le cas échéant)</li> <li>• Proportion du plan sectoriel global financée par l'ESPIG du GPE</li> <li>• Proportion des achats de manuels prévus dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE</li> <li>• Proportion des enseignants formés dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financé par les fonds du GPE</li> <li>• Proportion de salles de classe construites dans le cadre du plan sectoriel en cours/le plus récent financé par les fonds du GPE</li> <li>• Progrès accomplis vers la réalisation des objectifs définis dans les accords de financement du GPE comme déclencheurs de la tranche variable, en comparaison des progrès réalisés dans les domaines sans cibles précises (le cas échéant)</li> <li>• Respect des délais pour la mise en œuvre des financements du GPE (financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation, financement pour la préparation du programme, financement pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation)</li> <li>• Mise en œuvre conforme au budget</li> </ul> | <p>performance des financements</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports du Secrétariat (p. ex., rapports de mission ou des responsables-pays de retour de visite)</li> <li>• Documents d'assurance de la qualité des PSE/PTE du GPE</li> <li>• Autres documents relatifs à l'assistance technique ou aux activités de plaidoyer</li> <li>• Requêtes de financement du pays</li> <li>• Entretiens</li> <li>• Analyses sectorielles de l'éducation</li> <li>• Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la mesure du possible : comparaison entre les progrès accomplis vers la réalisation des objectifs des ESPIG liés à des cibles de performance précises et ceux sans cibles précises (tranche variable)</li> </ul> |

<sup>262</sup> Le cas échéant.

<sup>263</sup> Les services d'assistance technique et de facilitation sont principalement assurés par le Secrétariat du GPE, les agents partenaires et les agences de coordination. Les activités de plaidoyer, dont les apports du Secrétariat, des agents partenaires, des agences de coordination, du GLPE et du GPE au niveau mondial (réunions du Conseil, définitions de normes, etc.). L'échange des connaissances inclut des activités transnationales/mondiales liées à la diffusion des faits probants et des bonnes pratiques, dans le but d'améliorer la planification et la mise en œuvre sectorielles.

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS  | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION  | ANALYSE  |
|--|--|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>b) Contributions liées au soutien non financier                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soutien du GPE visant à renforcer la pérennité des capacités locales/nationales en matière de mise en œuvre du plan</li> <li>• Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié du soutien non financier du GPE dans les domaines suivants :                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>– Réponse aux besoins et priorités</li> <li>– Respect des particularités du contexte national</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>c) Valeur ajoutée aux processus pilotés par les pays (p. ex. examen de la qualité réalisé par le Secrétariat)</li> </ul>  |  |  |
| <p>QEP 1.5 Le GPE a-t-il contribué à la mobilisation de financements supplémentaires pour le secteur de l'éducation et à l'amélioration de la qualité du financement?</p> <p>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Mobilisation de fonds publics supplémentaires                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution des dépenses publiques d'éducation du pays au cours de la période de référence (par sous-secteurs si possible)</li> </ul> </li> <li>b) Mobilisation de fonds supplémentaires par le biais du fonds à effet multiplicateur</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretiens avec les acteurs nationaux (représentants du ministère des Finances, du ministère de l'Éducation, membres des Groupes locaux des partenaires de l'éducation/des groupes des partenaires de développement)</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse des tendances pour la période de référence</li> <li>• Analyse comparative (comparaison entre les contributions du GPE et celles d'autres bailleurs de fonds)</li> </ul> |
| <p>b) Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par le biais des mécanismes de financement à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant)?</p> <p>Mobilisation de fonds supplémentaires provenant d'autres partenaires par d'autres moyens que les mécanismes de financement à effet multiplicateur?</p> <p>c) Amélioration de la qualité du financement de l'éducation (prévisibilité à court, moyen et long termes, alignement sur les systèmes publics)?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mesure dans laquelle le pays a réalisé, maintenu ou dépassé la barre des 20 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation pendant la période de référence</li> <li>• Montant reçu par le biais du fonds à effet multiplicateur du GPE (le cas échéant).</li> <li>c) Mobilisation de fonds supplémentaires par d'autres moyens                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Montants et sources des fonds intérieurs mobilisés grâce aux efforts de plaidoyer du GPE</li> </ul> </li> <li>(b et c) :                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution de la taille relative de la contribution financière du GPE par rapport à celle des autres bailleurs de fonds</li> </ul> </li> <li>• Tendances du financement extérieur et du financement national transitant ou non par le GPE, pour l'éducation de base et l'ensemble du secteur, de manière à tenir compte d'un éventuel effet de substitution dû aux bailleurs ou au gouvernement du pays</li> <li>• Évolution de l'aide apportée par les bailleurs de fonds au pays : mesure dans laquelle les programmes financés par un ESPIG ont été</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données du GPE (documents des financements, engagements des pays et décaissements, promesses et contributions des bailleurs de fonds)</li> <li>• Système de notification des pays créanciers du CAD de l'OCDE</li> <li>• Données de l'ISU de l'UNESCO</li> <li>• Données nationales (systèmes d'information pour la gestion de l'éducation</li> <li>• Recensements et enquêtes scolaires, comptabilité de l'éducation nationale, revues sectorielles conjointes, examens des dépenses publiques)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation de l'analyse quantitative avec les données d'entretien</li> </ul>   |

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS   | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION   | ANALYSE   |
|---|---|---|---|
|   | <p>cofinancés par d'autres acteurs ou sont concernés par des mécanismes de mise en commun de fonds; montants et sources des financements non traditionnels (financement privé ou innovant) qui peuvent avoir un lien avec un effet multiplicateur du GPE</p> <p>d) Qualité du financement de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alignement des financements pour la mise en œuvre du programme sectoriel de l'éducation mesuré par les critères d'alignement sur les systèmes nationaux (dont les 10 critères d'alignement et les éléments d'harmonisation mesurés, respectivement, par les indicateurs 29 et 30 du cadre de résultats)</li> <li>• Raisons pouvant expliquer un défaut d'alignement ou d'harmonisation (le cas échéant)</li> </ul>                                  |   |   |
| <b>QEP 2 Le GPE a-t-il contribué à renforcer la responsabilité mutuelle du secteur de l'éducation pendant la période de référence? Si oui, de quelle façon?</b> |   |   |   |
| <p>QEP 2.1 Le dialogue sectoriel a-t-il évolué pendant la période de référence?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composition du GLPE du pays (notamment représentation de la société civile et des associations d'enseignants) et évolution de cette composition au cours de la période de référence</li> <li>• Fréquence des réunions du GLPE et évolution de cette fréquence au cours de la période de référence</li> <li>• Avis des parties prenantes sur l'évolution du dialogue sectoriel s'agissant des points suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Inclusivité</li> <li>– Fréquence, cohérence, clarté des rôles et des responsabilités</li> <li>– Pertinence (sentiment relatif à la prise en compte des avis des parties prenantes dans les prises de décision)</li> <li>– Qualité (appui sur des données probantes, transparence)</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comptes rendus de réunion du GLPE</li> <li>• Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure</li> <li>• Évaluations sectorielles du GPE</li> <li>• PSE/PTE et documents illustrant leur processus d'élaboration</li> <li>• Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat</li> <li>• Entretiens</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant/après</li> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> <li>• Analyse et cartographie des parties prenantes</li> </ul> |

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS   | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION   | ANALYSE  |
|---|---|---|--|
| QEP 2.2 Le suivi sectoriel a-t-il évolué? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fréquence des revues sectorielles conjointes et évolution de cette fréquence au cours de la période de référence</li> <li>• Mesure dans laquelle les revues sectorielles conjointes effectuées pendant la période du dernier ESPIG satisfaisaient aux normes de qualité du GPE (sous réserve de disponibilité des données : comparaison avec les revues sectorielles conjointes antérieures)</li> <li>• Prise en compte dans les décisions du gouvernement du pays en développement partenaire des données probantes mises en lumière par les revues sectorielles conjointes (ajustement de la mise en œuvre du plan sectoriel, p. ex.) et la planification sectorielle</li> <li>• Mise en œuvre effective des mesures du plan sectoriel en cours visant à renforcer le suivi sectoriel (en particulier le suivi de la qualité de l'enseignement et des apprentissages, de l'équité, de l'égalité et de l'inclusion)</li> <li>• Avis des parties prenantes sur l'évolution des revues sectorielles conjointes s'agissant des caractéristiques suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Caractère inclusif et participatif</li> <li>– Alignement sur le plan sectoriel existant ou sur le cadre de la politique</li> <li>– Appui sur des données probantes</li> <li>– Caractère informatif et éclairant la prise de décision</li> <li>– Intégration dans le cycle de la politique (conduite des revues sectorielles conjointes à un moment approprié permettant d'en tenir compte dans la prise de décision; mise en place de procédures de réalisation des recommandations formulées)<sup>264</sup></li> </ul> </li> <li>• Avis des parties prenantes sur la mesure dans laquelle les pratiques actuelles en matière de dialogue et de suivi sectoriels débouchent sur une « responsabilité mutuelle » du secteur de l'éducation.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comptes rendus de réunion du GLPE</li> <li>• Revues sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPIG et la période antérieure</li> <li>• Évaluations sectorielles du GPE</li> <li>• Rapports de l'agent partenaire</li> <li>• Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat</li> <li>• Entretiens</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant/après</li> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul> |

<sup>264</sup> Critères adaptés de : Partenariat mondial de l'éducation. *Effective Joint Sector Reviews as (Mutual) Accountability Platforms*. Document de travail du GPE n° 1. Washington. Juin 2017. Consultable à l'adresse : <https://www.globalpartnership.org/fr/blog/aider-les-partenaires-tirer-le-meilleur-parti-des-revues-sectorielles-conjointes>

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS   | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION  | ANALYSE   |
|---|---|--|---|
| <p>QEP 2.3 Le GPE a-t-il contribué aux changements observés au niveau du dialogue et du suivi sectoriels? De quelle façon?</p> <p>a) Par les financements et les conditions du financement du GPE</p> <p>b) Par un autre soutien<sup>265</sup></p>  | <p>a) Financements et conditions de financement du GPE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Proportion des améliorations associées au SIGE prévues dans le plan sectoriel en cours/le plus récent financée par les fonds du GPE</li> </ul> <p>b) Soutien non lié à un financement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le soutien cible des questions que le gouvernement du pays en développement partenaire ou le GLPE ont jugé prioritaires</li> <li>Le soutien a été adapté pour tenir compte des besoins techniques et culturels propres au contexte de la Mauritanie</li> <li>Le soutien vise à renforcer les capacités locales/nationales de mise en place d'un dialogue et d'un suivi sectoriels inclusifs et fondés sur des données probantes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Comptes rendus de réunions du GLPE</li> <li>Revue sectorielles conjointes ou études similaires portant sur la période du dernier ESPI et la période antérieure</li> <li>Évaluations sectorielles du GPE</li> <li>Rapports de l'agent partenaire</li> <li>Rapports au retour de missions/notes du Secrétariat</li> <li>Entretiens</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul> |
|   | <p>a) et b)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avis des parties prenantes sur le caractère pertinent et approprié des financements du GPE et des conditions de financement associées, ainsi que de l'assistance technique dans les domaines suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>Réponse aux besoins et priorités</li> <li>Respect des particularités du contexte national</li> <li>Valeur ajoutée aux processus pilotés par le pays (p. ex. pour les revues sectorielles conjointes)</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Évolution des priorités poursuivies par les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels) et les répercussions connexes pour la Mauritanie</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>                   |
| <p><b>QEP 3 : Le soutien du GPE a-t-il eu des effets inattendus/imprévus? Outre le soutien du GPE, quels facteurs ont contribué aux changements observés au niveau de la planification sectorielle, de la mise en œuvre du plan sectoriel, du financement et du suivi du secteur?</b></p> |   |  |   |
| <p>QEP 3.1 Outre le soutien du GPE, quels facteurs sont susceptibles d'avoir contribué aux changements (ou à l'absence de changements) observés dans la préparation du plan sectoriel, le financement du secteur et la mise en œuvre du plan, le dialogue et</p>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Changements relevant de la nature et de la portée du soutien financier et non financier apporté au secteur de l'éducation par les partenaires de développement et les bailleurs de fonds (traditionnels et non traditionnels, y compris les fondations)</li> <li>Contributions à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, au dialogue et au suivi sectoriels d'acteurs autres que le GPE</li> <li>Changements/événements survenus dans le contexte national ou</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Documents illustrant l'évolution des priorités défendues par les bailleurs de fonds (traditionnels/non traditionnels) en ce qui concerne la Mauritanie</li> <li>Études/rapports commandés par d'autres acteurs du secteur de</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul> |

<sup>265</sup> Assistance technique, plaidoyer, normes, procédures d'examen de la qualité, lignes directrices, renforcement des capacités, services de facilitation et partage transnational de données et de bonnes pratiques.

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS  | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION  | ANALYSE  |
|--|--|--|--|
| le suivi sectoriels?   | régional <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexte politique (changement de gouvernement, de leaders)</li> <li>- Contexte économique</li> <li>- Contexte social/environnemental (catastrophes naturelles, conflit, crise sanitaire)</li> <li>- Autres (propres au pays concerné)</li> </ul>  | l'éducation (bailleurs de fonds, organisations multilatérales...) portant sur la nature/l'évolution de leurs contributions et sur les résultats associés <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports des pouvoirs publics et d'autres acteurs (médias, par exemple) sur l'évolution du contexte national et les conséquences pour le secteur de l'éducation</li> <li>• Entretiens</li> </ul> |  |
| QEP 3.2 Pendant la période de référence, le soutien financier et non financier du GPE a-t-il eu des conséquences imprévues, positives ou négatives?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, sur la planification sectorielle, le financement du secteur, la mise en œuvre du plan, le dialogue et le suivi sectoriels, imputables aux fonds (financements) du GPE</li> <li>• Types d'effets imprévus, positifs et négatifs, imputables à un autre soutien du GPE.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toutes les sources de données indiquées plus haut pour les questions 1 et 2</li> <li>• Entretiens</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents et des entretiens</li> </ul>  |
| <b>Question clé II : La réalisation d'objectifs à l'échelon national<sup>266</sup> a-t-elle contribué à rendre l'ensemble du système éducatif de la Mauritanie plus efficace et plus efficient?</b>  |  |  |  |
| QEP 4 en quoi le système éducatif a-t-il changé pendant la période de référence, concernant les points suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction</li> <li>b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes<sup>267</sup></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Qualité de l'enseignement/de l'instruction                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution du nombre d'élèves par enseignant qualifié pendant la période de référence</li> <li>• Changements visant une répartition équitable des enseignants (mesurée par le rapport entre le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves par établissement)</li> </ul> </li> <li>b) Processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes                             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution du nombre des indicateurs relatifs à l'éducation transmis</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)</li> <li>• Données de l'ISU</li> <li>• Données de la Banque mondiale</li> <li>• Données des enquêtes réalisées auprès des ménages</li> <li>• Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant/après des données statistiques des périodes de référence</li> <li>• Triangulation des résultats de l'examen des documents avec les données statistiques, les</li> </ul> |

<sup>266</sup> Objectifs du GPE au niveau national liés à la planification sectorielle, à la mise en œuvre du plan, à la responsabilité mutuelle par le dialogue et le suivi sectoriels.

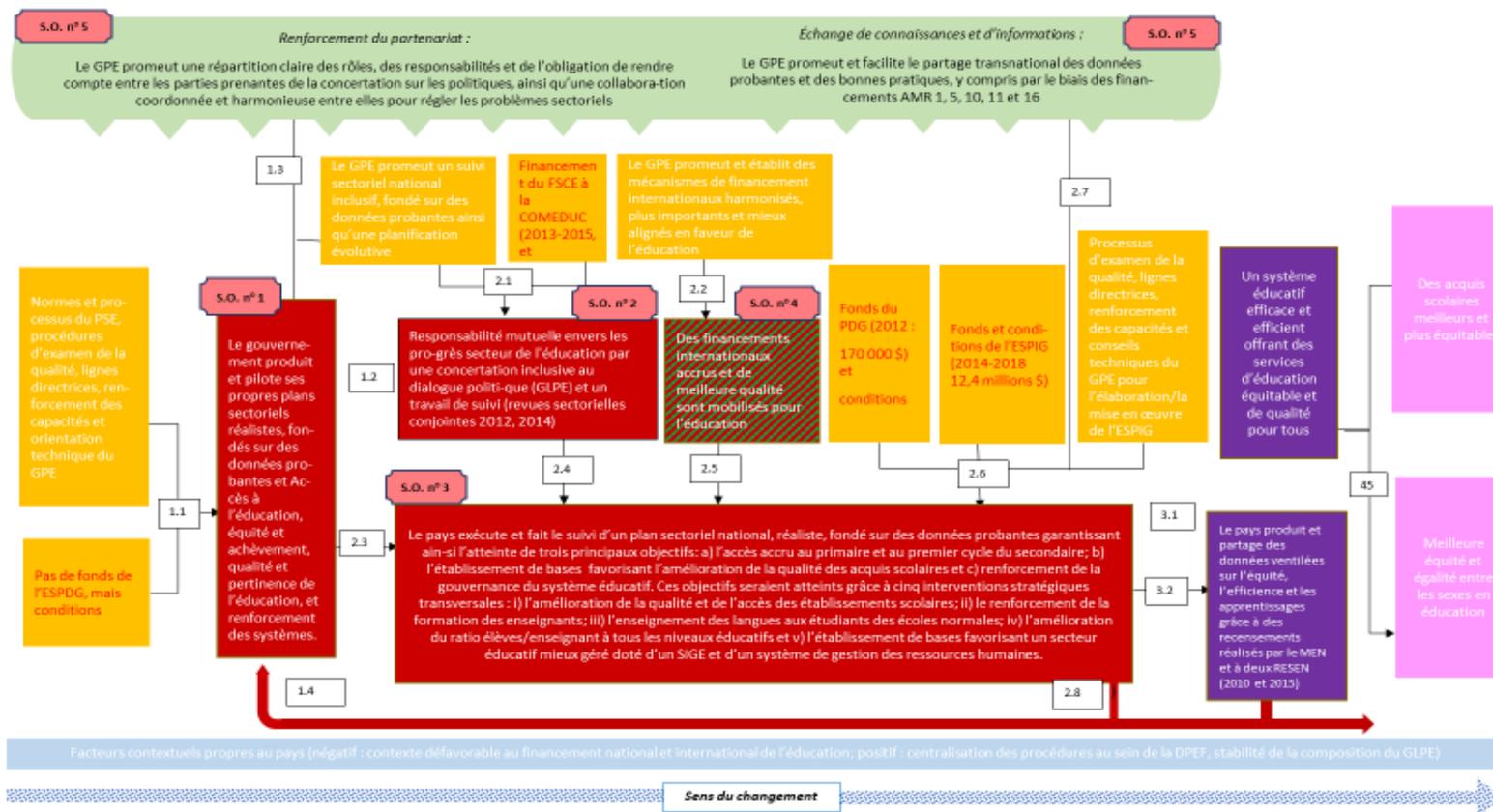
| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION   | ANALYSE   |
|--|---|---|---|
| <p>c) Mesures spécifiques au pays visant à renforcer le système pour favoriser l'équité, améliorer les apprentissages et veiller à un emploi efficace et efficient des ressources.</p> | <p>par le pays à l'ISU pendant la période de référence</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Changements concernant l'existence d'un bon système national d'évaluation des acquis (SEA) pour le cycle d'éducation de base pendant la période de référence</li> <li>• Autres indicateurs propres au pays portant sur des changements relatifs à des processus transparents, fondés sur des éléments probants pour la collecte des données, l'établissement de rapports et la prise de décision</li> </ul> <p>c) Indicateurs portant sur des domaines particuliers du renforcement des systèmes éducatifs, conformément au plan sectoriel en cours, notamment :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestion sectorielle (changements apportés aux structures de gestion au niveau du ministère, du district et des établissements, lignes directrices, personnels, financements, méthodes visant un emploi efficace et efficient des ressources)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports d'avancement de l'agent partenaire</li> <li>• Rapports d'avancement des partenaires d'exécution</li> <li>• Rapports d'évaluation à mi-parcours</li> <li>• Rapports annuels de résultats du GPE</li> <li>• Rapports d'évaluation</li> <li>• Rapports sur les dépenses publiques</li> <li>• Rapports des OSC</li> <li>• Base de données SABER</li> <li>• Études sur le financement de l'éducation</li> <li>• Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays</li> <li>• Entretiens</li> </ul> | <p>entretiens et la documentation sur les « bonnes pratiques » dans des domaines spécifiques du renforcement des systèmes</p> |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apprentissage (moyens éducatifs appropriés et disponibles, efforts supplémentaires propres au pays pour renforcer la qualité de l'enseignement/de mesures incitatives nouvelles/meilleures à l'intention des écoles et des enseignants)</li> <li>• Équité (suppression des obstacles à la scolarisation de tous; création d'environnements d'apprentissage inclusifs)</li> </ul> <p>(a à c) : Points de vue des parties prenantes sur les domaines du système éducatif ayant enregistré des changements (ou non) pendant la période de référence</p>   |   |   |

<sup>267</sup> Les sous-questions a) et b) renvoient aux indicateurs relevant du but stratégique n° 3 repris dans le cadre de résultats du GPE. La sous-question c) porte sur des indicateurs supplémentaires spécifiques aux pays signalant les changements systémiques.

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS   | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION   | ANALYSE   |
|--|---|---|---|
| <p>QEP 5 De quelle façon des changements observés en matière de planification sectorielle, de mise en œuvre du plan et de responsabilité mutuelle ont-ils contribué à des changements au niveau de l'ensemble du système éducatif?</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les mesures spécifiques prises dans le cadre de la mise en œuvre du plan sectoriel s'attaquent à des blocages systémiques repérés précédemment</li> <li>• Explications alternatives des changements observés au niveau du système (changements dus à des facteurs extérieurs, poursuite d'une tendance déjà à l'œuvre avant le cycle de la politique en cours/le plus récent, efforts ciblés ne relevant pas du plan sectoriel de l'éducation)</li> <li>• Points de vue des parties prenantes sur les raisons des changements observés</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sources semblables à celles mentionnées pour la QEP 4</li> <li>• Documentation sur les bonnes pratiques dans les domaines des systèmes éducatifs traités par le plan sectoriel du pays</li> <li>• Analyses sectorielles de l'éducation</li> <li>• Plan stratégique de réduction de la pauvreté du pays</li> </ul>  |   |
| <p><b>Question clé III : Les changements observés au niveau du système éducatif ont-ils permis de faire des progrès en termes d'impact?</b></p>  |   |   |   |
| <p>QEP 6 : Durant la période de référence, quels sont les changements observés dans les domaines suivants :</p> <p>a) Acquis scolaires (éducation de base)?</p> <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion dans l'éducation?</p> | <p>a) Résultats d'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution des acquis scolaires (éducation de base) pendant la période de référence.</li> <li>• Évolution du pourcentage des enfants de moins de cinq ans de la Mauritanie dont le développement est satisfaisant du point de vue de la santé, de l'apprentissage et du bien-être psychosocial, ou changements relatifs à d'autres mesures de soin et d'éducation de la petite enfance relevés dans les enquêtes réalisées au niveau national</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données sur la performance sectorielle fournies par le Partenariat mondial, l'ISU, les gouvernements des pays en développement partenaires et d'autres sources fiables</li> <li>• Système d'information sur les besoins de perfectionnement des enseignants</li> <li>• Système d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE)</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant-après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence</li> <li>• Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens</li> </ul> |
|  | <p>b) Équité, égalité entre les sexes et inclusion :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution de la proportion des enfants qui achèvent i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire</li> <li>• Évolution du taux de non-scolarisation pour i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire</li> <li>• Évolution de la distribution des enfants non scolarisés (filles/garçons; enfants présentant/ne présentant pas de handicap; origines ethniques, géographiques ou économiques)</li> <li>• Le plan sectoriel fixe des objectifs/un indice de parité des sexes pour i) le cycle primaire, ii) le premier cycle de l'enseignement secondaire</li> <li>• Mesure dans laquelle ces objectifs ont été atteints</li> <li>• Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la période de référence et les</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Données relatives aux examens nationaux</li> <li>• Données internationales et régionales relatives à l'évaluation des acquis scolaires</li> <li>• Données EGRA/EGMA</li> <li>• Enquêtes ASER/UWEZO ou autres enquêtes d'initiative citoyenne</li> <li>• Rapports d'avancement de l'agent partenaire et des partenaires d'exécution</li> <li>• Rapports d'évaluation à mi-</li> </ul> |   |

| PRINCIPALES QUESTIONS ET SOUS-QUESTIONS  | INDICATEURS  | PRINCIPALES SOURCES D'INFORMATION  | ANALYSE   |
|--|--|--|---|
|  | raisons de ces changements<br>(a et b) : Indicateurs supplémentaires propres au pays, inclus dans le plan sectoriel ou liés au cadre de suivi  | parcours <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapports annuels de résultats du GPE</li> <li>• Rapports d'évaluation</li> <li>• Entretiens</li> </ul>   |   |
| QEP 7 Existe-t-il des données probantes qui permettent d'établir un lien entre les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité des sexes et d'inclusion et les changements systémiques identifiés à la QEP 4? Quels autres facteurs pourraient expliquer les changements observés en matière d'acquis scolaires, d'équité, etc.? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolution de la trajectoire des changements dans le pays en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion pendant la période de référence</li> <li>• Autres éléments susceptibles d'expliquer les changements observés en matière de résultats d'apprentissage, d'équité, d'égalité entre les sexes et d'inclusion en plus des changements systémiques identifiés aux QEP 4 et 5</li> <li>• Points de vue des parties prenantes sur la mesure des changements intervenus en termes d'impact pendant la période de référence et les raisons de ces changements</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Études/rapports d'évaluation sur les sous-secteurs et secteurs de l'éducation commandés par le gouvernement du pays en développement partenaire ou d'autres partenaires de développement (selon disponibilité)</li> <li>• Documentation relative aux principaux facteurs influant les acquis scolaires, l'équité, l'égalité et l'inclusion dans des conditions comparables</li> <li>• Entretiens</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison avant/après des données du secteur de l'éducation disponibles pour la période de référence</li> <li>• Triangulation des données statistiques avec l'analyse des documents qualitatifs et les entretiens</li> <li>• Point sur les éléments confirmant et infirmant les contributions du GPE aux résultats sectoriels pendant la période de référence</li> </ul> |

# Annexe II. Théorie du changement du Partenariat mondial au niveau des pays adaptée à la Mauritanie



## LÉGENDE

|     |   |
|-----|---|
| xxx | Intrants/soutien non financier du Partenariat mondial (assistance technique, facilitation, plaidoyer)   |
| xxx | Intrants/soutien financier du Partenariat mondial (financements) et conditions connexes   |
|     | Objectifs au niveau des pays que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement. Les points surlignés sont des enjeux appuyés (du moins en partie, par le biais du plan sous-sectoriel du PDSEB, financé par l'ESPIG. |
|     | Objectifs de niveau mondial que le GPE soutient/influence et auxquels il contribue directement et qui ont des conséquences à l'échelon national (continuum du cycle des politiques)   |
|     | Objectifs de niveau mondial ayant des répercussions à l'échelon national, qui sont influencés par le GPE, mais pas uniquement impulsés par ses interventions ou son influence au niveau mondial et/ou des pays.                       |
|     | Résultats intermédiaires : Changements au niveau du système éducatif.   |
|     | Impact : Changements en matière d'acquis scolaires, d'équité, d'égalité et d'inclusion  |
|     | Facteurs contextuels  |
|     | Objectif stratégique correspondant du Plan stratégique 2020 du GPE  |

1

Les nombres représentent les domaines clés dans lesquels les liens logiques (mécanismes explicatifs) relient différents éléments de la théorie du changement (« parce que x, y se produit »). Ils renvoient aux phases de réalisation prévues (1. préparation du plan sectoriel, 2. mise en œuvre du plan sectoriel, suivi et dialogue sectoriels, 3. changements au niveau du système éducatif, 4. impact recherché.

Tableau ii.1 Mécanismes explicatifs clés et principales hypothèses sous-tendant la théorie du changement adaptée pour la Mauritanie

| N°   | MÉCANISME EXPLICATIF   | HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES <sup>268</sup>  | CONTRIBUTION REVENDIQUÉE  |
|--|--|--|---|
| <b>1 – Contributions du GPE à la planification sectorielle</b> |  |  |   |
| 1.1, 1.2, 1.3 et 1.4   | <p><b>PARCE QUE</b></p> <p>1) le GPE fournit des financements et des lignes directrices pour la préparation des plans sectoriels de l'éducation, des services d'examen de la qualité, de renforcement des capacités et de conseil technique,</p> <p>2) le GPE promeut (au niveau mondial et au niveau des pays) une planification évolutive fondée sur des données probantes,</p> <p>3) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et de bonnes pratiques,</p> <p>4) les données relatives aux systèmes et à l'équité découlant des recensements annuels et du RESEN sont récupérées et utilisées pour éclairer la planification sectorielle</p> <p>– <b>Le gouvernement de la Mauritanie produit et pilote ses propres plans sectoriels réalistes et fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</b></p> | <p>Les parties prenantes au niveau du pays (MEN, membres du GLPE) ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources, environnement extérieur propice) et la motivation (volonté politique, mesures incitatives) nécessaires pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles<sup>269</sup>.</p> <p>Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant dans le pays pour que son soutien financier et non financier influe sur la planification sectorielle, notamment en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GPLE.</p> <p>La Mauritanie ne dispose pas de SIGE ou de système de production de rapports d'évaluation des acquis, mais les recensements annuels fournissent des données pertinentes et fiables.</p> | <p><b>Contribution revendiquée A :</b> le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à l'élaboration de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</p> |

<sup>268</sup> Les hypothèses sous-jacentes critiques correspondent à des événements et à des conditions nécessaires pour que le lien logique (mécanisme) soit vérifié.

<sup>269</sup> Mayne (2017) suggère d'analyser les changements intervenus au niveau de la « capacité » individuelle ou organisationnelle, comme fondement du changement de comportement et de pratique, en explorant les trois dimensions interdépendantes des capacités, de la motivation et de l'opportunité. Voir : Mayne, John. *The COM-B Theory of Change Model*. Document de travail. Février 2017.

| N°   | MÉCANISME EXPLICATIF  | HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES <sup>268</sup>   | CONTRIBUTION REVENDIQUÉE   |
|--|---|---|--|
| <b>2 – Contributions du GPE à la mise en œuvre du plan sectoriel, au suivi et au dialogue sectoriels</b> |   |   |  |
| 2.1  | <p><b>PARCE QUE</b></p> <p>1) Le Partenariat mondial appuie et promeut un suivi sectoriel inclusif, fondé sur des données probantes, ainsi qu'une planification évolutive au niveau mondial et au niveau des pays,</p> <p>(2) Le GPE encourage et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques,</p> <p><b>–la responsabilité partagée quant aux progrès sectoriels réalisés s'est accrue grâce à un dialogue sur les politiques sectorielles inclusives et à un suivi de leur application.</b></p> | <p>Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au niveau mondial et national pour exercer une influence positive en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.</p> <p>Les parties prenantes au niveau national (MEN, membres du GLPE) ont les capacités (connaissances et compétences), les opportunités (ressources notamment) et les motivations (volonté politique et mesures incitatives notamment) pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.</p>   | <p><b>Contribution revendiquée B :</b> Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle et à un suivi conjoint inclusifs contribue à l'exercice d'une <i>responsabilité mutuelle</i> dans les progrès réalisés dans le secteur de l'éducation.</p> |
| 2.2  | <p>1) Le GPE promeut et met en place des mécanismes de financement internationaux, harmonisés et mieux alignés en faveur de l'éducation</p> <p>2) Les conditions de financement du GPE intègrent la promotion de meilleurs financements nationaux pour l'éducation</p>  | <p>Le GPE ne dispose pas d'un effet de levier suffisant pour influencer le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation.</p> <p>Les facteurs extérieurs (propres au contexte) ne permettent pas aux acteurs nationaux et internationaux d'augmenter le financement du secteur de l'éducation ou d'en améliorer la qualité.</p>  | <p><b>Contribution revendiquée C :</b> Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE ne contribuent pas à des financements accrus et de meilleure qualité au bénéfice de l'éducation dans le pays.</p>  |
| 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 2.7 et 2.8  | <p><b>PARCE QUE</b></p> <p>1) le GPE octroie des financements pour la préparation des programmes (PDG) et des financements pour la mise en œuvre des programmes sectoriels de l'éducation (ESPIG),</p> <p>2) le GPE fournit des services d'examen de la qualité, des lignes directrices, des services de renforcement des capacités et des conseils techniques pour l'élaboration et l'exécution des ESPIG,</p>   | <p>Les acteurs concernés au niveau national disposent de la motivation (volonté politique, mesures d'incitation) nécessaire à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p> <p>Les acteurs concernés au niveau national disposent en partie des opportunités (financement, environnement propice) nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p> <p>Les acteurs concernés au niveau national disposent des capacités techniques et de la motivation (volonté politique, mesures d'incitation) nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p> | <p><b>Contribution revendiquée D :</b> le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la <i>mise en œuvre</i> efficace et efficiente de ces plans sectoriels.</p>   |

| N° | MÉCANISME EXPLICATIF   | HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES <sup>268</sup>  | CONTRIBUTION REVENDIQUÉE |
|----|--|--|--------------------------|
|    | <p>3) le pays a élaboré un plan sectoriel réaliste, fondé sur des données probantes,</p> <p>(4) le GPE promeut et facilite le partage transnational des données probantes et des bonnes pratiques</p> <p>7) les données relatives aux systèmes et à l'équité provenant des recensements scolaires annuels sont récupérées et utilisées pour éclairer la mise en œuvre du plan sectoriel</p> <p>– <b>La Mauritanie met en œuvre des plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficience et les apprentissages.</b></p> | <p>Les partenaires de développement au niveau national disposent de la motivation et des opportunités (p. ex. directives des gouvernements bailleurs de fonds) nécessaires pour aligner leurs propres activités sur les priorités du plan sectoriel et œuvrer, dans le cadre du GLPE, comme un forum de consultation et de conseil.</p> <p>Les parties prenantes au niveau national (MEN, membres du GLPE) participent aux revues sectorielles conjointes périodiques, mais n'appliquent que partiellement les recommandations qui en sont issues pour faire en sorte que la mise en œuvre du plan sectoriel soit plus équitable et repose sur des données probantes.</p> <p>Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables.</p> |                          |

| N°   | MÉCANISME EXPLICATIF   | HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES <sup>268</sup>   | CONTRIBUTION REVENDIQUÉE  |
|--|--|---|---|
| <b>3. Des objectifs nationaux aux changements systémiques (résultat intermédiaire)</b> |  |   |   |
| 3.1  | <p><b>PARCE QUE</b></p> <p>La Mauritanie met en œuvre des plans sectoriels réalistes, fondés sur des données probantes qui mettent l'accent sur l'équité, l'efficacité et l'apprentissage,</p> <p><b>le système éducatif gagne en efficacité et en efficacité pour fournir à tous des services éducatifs équitables et de qualité.</b></p> | <p>La mise en œuvre d'un plan sectoriel de l'éducation permet d'améliorer les défaillances antérieures du système éducatif, y compris en ce qui concerne l'interaction entre des éléments tels que :</p> <p>La gestion du secteur</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Des progrès relativement à l'emploi efficace et efficient des ressources disponibles</li> <li>• Des progrès relativement à un processus décisionnel transparent, fondé sur des données probantes – avec p. ex., des évaluations régulières de la qualité des acquis scolaires, une collecte régulière des données grâce au SIGE, des processus transparents de communication des données, des systèmes de données intégrés et efficaces pour en faciliter l'usage.</li> </ul> <p>L'apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moyens éducatifs appropriés et disponibles – p. ex. programmes d'enseignement, manuels et autres matériels d'apprentissage, infrastructures scolaires, plans de leçons/outils de formation professionnelle et des enseignants.</li> <li>• Qualité de l'enseignement /de l'instruction – p. ex., formation linguistique des enseignants</li> </ul> <p>L'équité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suppression des obstacles à la scolarisation de tous</li> </ul> | <p><b>Contribution revendiquée E :</b></p> <p>L'élaboration et la mise en œuvre de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du <i>système éducatif</i>.</p> |

| N°   | MÉCANISME EXPLICATIF   | HYPOTHÈSES CRITIQUES SOUS-JACENTES <sup>268</sup>   | CONTRIBUTION REVENDIQUÉE   |
|--|--|---|--|
| 3.2  | <p><b>PARCE QUE</b></p> <p>1) la mise en œuvre du plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA,</p> <p>2) le GPE promeut et facilite le partage des données probantes et la responsabilité mutuelle des progrès du secteur de l'éducation,</p> <p>– la Mauritanie produit et communique des données ventilées relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages.</p> | <p>Les rôles et les responsabilités sont clairement définis en ce qui concerne la production de données, l'établissement de rapports à l'aide de données et l'utilisation de données pour surveiller la mise en œuvre.</p>          |  |
| <b>4. Du changement systémique (résultats intermédiaires) à l'impact</b> |  |   |  |
| 4  | <p><b>PARCE QUE</b> l'on observe des améliorations au niveau du système éducatif global, <b>l'accès à l'éducation, l'équité et l'égalité s'améliorent au sein du secteur de l'éducation.</b></p>   | <p>Les changements enregistrés dans le système d'éducation ont un effet positif sur l'équité.</p> <p>Les données relatives à l'équité et à l'efficacité que le pays produit permettent de mesurer et de suivre ces changements.</p> | <p><b>Contribution revendiquée F :</b> Les améliorations au niveau du système éducatif débouchent sur le <i>renforcement de l'équité et de l'égalité entre les sexes</i> dans le secteur de l'éducation.</p> |

## Annexe III. Méthodologie

L'évaluation s'attache à évaluer la pertinence, l'efficacité et l'efficacités des apports du Partenariat à l'échelon des pays ainsi que la validité de sa théorie du changement afin de déterminer si (et de quelle façon) les réalisations et les activités du Partenariat mondial contribuent aux résultats et à l'impact observés<sup>270</sup>. Les cadres directeurs de l'évaluation sont la **matrice d'évaluation** (annexe I) et la théorie du changement **au niveau des pays** adaptée à la Mauritanie (annexe II)<sup>271</sup>.

L'approche globale de cette évaluation se fonde sur la théorie et s'appuie sur **l'analyse des contributions** (AC). L'analyse des contributions est une approche itérative de l'évaluation, qui s'appuie sur la théorie pour déterminer la contribution d'un programme ou de plusieurs interventions aux résultats observés en cherchant à mieux comprendre les causes des changements enregistrés (ou non) et l'effet des interventions en question par rapport aux autres facteurs internes et externes<sup>272</sup>.

L'équipe d'évaluation a retenu l'analyse des contributions comme approche principale de cette mission en raison de sa grande utilité dans les situations suivantes : i) lorsqu'un programme n'est pas expérimental, mais a été exécuté sur la base d'une théorie du changement formulée de façon suffisamment claire; ii) lorsque les processus de changement considérés ne sont pas unidimensionnels, mais complexes (le changement est influencé par différents facteurs interconnectés et n'est pas la conséquence d'interventions s'inscrivant dans une politique unique susceptible d'être isolée); iii) lorsque les processus de changement considérés sont étroitement liés au contexte. Le rapport issu d'une analyse des contributions ne donne pas de preuves formelles, mais fournit plutôt une ligne de raisonnement fondée sur des données probantes à partir de laquelle il est possible de tirer des conclusions plausibles sur les types et les causes des contributions apportées par le programme ou l'intervention en question. L'analyse des contributions utilise des données quantitatives et qualitatives pour établir l'« historique des contributions » du programme ou de l'intervention étudiée.

Le processus, pour cette évaluation pays, comportait quatre étapes : i) l'évaluation de la disponibilité et de la qualité des données, l'adaptation de la théorie du changement au niveau des pays et la réalisation d'une cartographie des parties prenantes spécifique au pays pour déterminer les priorités des consultations lors de la visite dans ce pays (voir l'annexe IV); ii) la collecte de données dans le pays au cours d'une mission de dix jours en Mauritanie, du 13 août au 21 août 2018; iii) l'assemblage et l'analyse des contribution du Partenariat mondial; iv) la rédaction du rapport d'évaluation.

---

<sup>270</sup> Dans le cadre de la présente mission, l'emploi du terme « impact » renvoie à la terminologie en usage au GPE en référence aux changements sectoriels dans le domaine des apprentissages, de l'équité, de l'égalité des sexes et de l'inclusion (repris dans les buts stratégiques 1 et 2 du Plan stratégique 2020 du GPE). Tout en étudiant les progrès accomplis en matière d'impact (compris en ce sens), les évaluations nationales ne constituent pas des évaluations d'impact à proprement parler, lesquelles incluent généralement une analyse contradictoire sur la base d'essais contrôlés randomisés.

<sup>271</sup> Cette théorie du changement, propre au pays, a été adaptée à partir de la théorie générique du changement au niveau des pays, élaborée dans le rapport initial de cette mission.

<sup>272</sup> Voir, par exemple : Mayne, J. « Addressing Cause and Effect in Simple and Complex Settings through Contribution Analysis », dans *Evaluating the Complex*, R. Schwartz, K. Forss, et M. Marra (Eds.), Transaction Publishers, (2011).

La collecte de données et l'analyse ont été effectués par une équipe composée de deux consultants internationaux et d'un consultant national. Méthodes de collecte de données utilisées :

- Examen de documents (voir l'annexe VI pour la bibliographie)
- Consultation auprès des parties prenantes au moyen de rencontres individuelles et de groupes de discussion en Mauritanie. De plus, des entretiens téléphoniques ont été menés avec le chargé de liaison du Secrétariat dans le pays et des membres du personnel de la Banque mondiale actuellement basés à Washington. La liste des parties prenantes consultées figure à l'annexe V. Au total, l'équipe d'évaluation a mené des entretiens auprès de 74 personnes (voir encadré iii.1), dont 19 femmes.
- Analyse des données de performance du secteur de l'éducation, fondée sur l'information, accessible au public, relative aux acquis scolaires, à l'équité, à l'égalité entre les sexes et à l'inclusion, ainsi qu'au financement de l'éducation<sup>273</sup>.

#### Encadré iii.1 : Parties prenantes consultées

Ministère de l'éducation : 8  
 Autres ministères chargés de la prestation de services d'éducation : 8  
 Agent partenaire (Banque mondiale) : 1  
 Agence de coordination (AFD) : 1  
 Partenaires de développement/bailleurs de fonds : 8  
 Organisations de la société civile/d'enseignants/de parents d'élèves : 21

L'équipe d'évaluation a analysé les données recueillies à partir de données qualitatives (descriptives, contenu, comparatives) et de techniques quantitatives, triangulant ainsi des données provenant de différentes sources et méthodes de collecte de données.

<sup>273</sup> Les données proviennent principalement de la base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), [data.uis.unesco.org](http://data.uis.unesco.org); du Système de notification des pays créanciers (SNPC) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), <https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=CRS1>; et des bases de données et sources de données au niveau des pays.

## Annexe IV. Cartographie des parties prenantes

Le tableau ci-dessous reprend la cartographie générique des parties prenantes présentée dans le rapport initial de la mission et adaptée au contexte de la Mauritanie.

| PARTIE PRENANTE   | INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION   | RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS   |
|---|---|--|
| <b>Niveau mondial</b>   |   |  |
| Secrétariat   | Intérêt : Élevé<br>Influence : Élevée. Le Secrétariat met en pratique les recommandations relatives aux orientations et à la stratégie formulées par le Conseil.<br>Importance : Élevée   | Les principales parties prenantes internes et les utilisateurs de l'évaluation; les informateurs clés; le responsable-pays a facilité les contacts de l'équipe d'évaluation avec les parties prenantes.  |
| Membres du conseil d'administration (des pays en développement inclus dans l'échantillonnage) | Intérêt : Élevé.<br>Influence : Élevée. Les membres du Conseil influencent l'orientation, l'évolution de la stratégie et la gestion du GPE, et en garantissent les ressources. La mesure dans laquelle les représentants des pays en développement partenaires participent aux financements que le Partenariat mondial accorde à leur propre pays et en connaissent tous les rouages, varie.<br>Importance : Élevée | La Mauritanie est représentée au conseil d'administration du Partenariat mondial par le groupe constitutif Afrique 2, qui comprend 18 pays francophones.<br>Ces membres du conseil n'ont pas été consultés au cours de cette évaluation de pays. |
| <b>Niveau national</b>  |   |  |
| Ministère de l'Éducation Nationale (MEN)  | Intérêt : Élevé<br>Influence : Élevée. Responsable de la conception et de l'exécution de la politique sectorielle de l'éducation et de la gestion de fonds correspondants. Agent de liaison du Secrétariat du GPE.<br>Importance : Élevée. Partenaire principal pour la conception et la mise en œuvre des financements du GPE.   | Informateurs clés au niveau national. Des hauts fonctionnaires des principales directions du MEN ont été interviewés en personne lors de la visite (voir l'annexe V pour la liste des parties prenantes).  |

| PARTIE PRENANTE  | INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION  | RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS  |
|--|--|---|
| Autres ministères chargés de la prestation de services d'éducation en Mauritanie : MASEF et MAIEO  | Intérêt : Élevé<br>Influence : Moyenne. Responsables de l'alphabétisation, de l'enseignement religieux (mahadras) et de l'éducation de la petite enfance.<br>Importance : Élevée. Responsable de la mise en œuvre des mesures prévues dans le PSE.             | Informateurs clés au niveau national (voir l'annexe V pour une liste des parties prenantes).          |
| DPEF   | Intérêt : Élevé<br>Influence : Élevée. Responsable du suivi et de l'exécution de la politique sectorielle de l'éducation et de la gestion des fonds correspondants.<br>Importance : Élevée.  | Informateurs clés consultés au niveau national (voir l'annexe V pour la liste des parties prenantes). |
| <b>Informateurs clés du secteur de l'éducation (à l'échelon du pays)</b>   |  |   |
| Agent partenaire (Banque mondiale)   | Intérêt : Élevé<br>Influence : Élevée. Chargé de la gestion de l'ESPIG de la Mauritanie.<br>Importance : Élevée  | Informateur clé au niveau national. A été consulté pendant et après la visite en Mauritanie.          |
| Agence de coordination (AFD)   | Intérêt : Élevé<br>Influence : Moyenne à élevée. De par son rôle de facilitateur, l'agence de coordination joue un rôle important dans le fonctionnement du GLPE.<br>Importance : Élevée   | Informateur clé au niveau national.   |
| Partenaires de développement (organismes bailleurs de fonds, organisations multilatérales) : UE, UNESCO, UNICEF, Réseau de coopération et d'action culturelle (ambassade de France). | Intérêt : Élevé<br>Influence : Moyenne à élevée, en raison de leur participation au GLPE, aux exercices de suivi sectoriel ainsi que de leurs propres activités dans le secteur de l'éducation.<br>Importance : Élevée   | Informateurs clés au niveau national. Ont été interviewés en personne au cours de la visite de pays.  |
| Organismes non gouvernementaux nationaux : COMEDUC, Espoir, Armes, Fédération nationale des associations de parents d'élèves et d'élèves de Mauritanie                               | Intérêt : Élevé<br>Influence : Faible. La plupart des organismes ne sont pas membres du GLPE, mais plusieurs ont participé à des consultations sur la planification sectorielle et à des revues sectorielles de l'éducation.<br>Importance : Moyenne à élevée. | Informateurs clés à l'échelon national. Ont été consultés au cours de la visite de pays.              |

| PARTIE PRENANTE             | INTÉRÊT/INFLUENCE VIS-À-VIS DU GPE AU NIVEAU DU PAYS IMPORTANCE POUR L'ÉVALUATION | RÔLE DANS L'ÉVALUATION AU NIVEAU DU PAYS |
|-----------------------------|---|--|
| Fondations philanthropiques | Intérêt : S. O.<br>Influence : S. O.<br>Importance : S. O.                        | Aucune consultation n'a été menée.       |

L'équipe d'évaluation n'a effectué aucune consultation au niveau local et/ou scolaire.

## Annexe V. Liste des parties prenantes consultées

Au total, 47 personnes ont été interviewées en Mauritanie (dont 10 femmes). Toutes les personnes consultées, à l'exception de cinq d'entre elles, étaient établies à Nouakchott. Sept personnes ont été consultées par téléphone, tandis que les autres ont été interviewées en personne.

| ORGANISATION                                    | NOM, PRÉNOM               | POSTE OCCUPÉ   | H/F |
|---|---------------------------|--|-----|
| MEN   | Adama, Diallo             | Chef de la planification                               | H   |
| MASEF   | Ahmed Obedde, Mohamed Sid | Directeur, Services à l'enfance                        | H   |
| Bureau de l'UNESCO à Rabat                      | Alaoui, Mohamed           | Coordonnateur, Éducation                               | H   |
| MAIEO   | Aled Sahir, Khadijellea   | Adjointe de direction, enseignement originel           | F   |
| Espoir (ONG)                                    | Atigh, Mghuyli            | Présidente   | F   |
| Association pour le développement communautaire | Ba, Abdul Karim           |  | H   |
| MEN   | Ba, Diadé                 | Directeur, Direction des ressources humaines           | H   |
| MEN   | Ba, Ahmed                 | Planification  | H   |
| COMEDUC   | Bouve, Sidi Idoumou       |  | H   |
| COMEDUC   | Brahim, Mohamed Ould      | Président  | H   |
| MEN   | Breye, Mohamed Ould       | Coordonnateur, Service d'évaluation des apprentissages | H   |
| Agence Française de développement               | Bucher, Harmonie          | Directrice de projet                                   | F   |
| Syndicat des enseignants du secteur privé       | Chabarmia, El Hadj        | Président honoraire                                    | H   |
| Syndicat des enseignants du secteur privé       | Chaless, Mane Bamba       | Trésorier  | H   |
| Syndicat des enseignants du secteur privé       | Chulchina, Siolaty        | Coordonnateur  | H   |
| Syndicat des enseignants du secteur privé       | Cimé, Mohamed             | Président honoraire                                    | H   |
| Espoir (NGO)                                    | Dahid, Zoukia             | Vice-présidente  | F   |
| COMEDUC   | Diallo, Hamady            |  | H   |
| DPEF  | Dickeh, Mohamed Vall      | Coordonnateur de projet                                | H   |

| ORGANISATION  | NOM, PRÉNOM                      | POSTE OCCUPÉ  | H/F |
|---|----------------------------------|---|-----|
| MAIEO   | Ehaikh Touad, Chaikhna           | Adjoint de direction, enseignement originel         | H   |
| COMEDUC   | Elhoussein, Yahia                |   | F   |
| COMEDUC   | El Nrustapha, Marieu Ned         |   | H   |
| Fédération nationale des associations de parents d'élèves           | Ely, Cheikhna                    | Secrétaire exécutif                                 | H   |
| MEN   | Ely, Samba                       | Directrice de mission                               | F   |
| Service de coopération et d'action culturelle (ambassade de France) | Isaac, Nadia                     | Attachée de coopération                             | F   |
| MASEF   | Jeireb, Saleck                   | Directeur des études, de la coopération et du suivi | H   |
| Consultant  | Konaté, Cheikh                   |   | H   |
| Bureau de l'UNESCO à Rabat  | Maalouf, Philippe                | Responsable, Éducation                              | H   |
| COMEDUC   | Maham, Saleck Ahmed              |   | H   |
| COMEDUC   | Maladou, Baye                    |   | H   |
| UNICEF  | Manno, Fabio                     | Responsable, Éducation                              | H   |
| Syndicat des enseignants du secteur privé                           | Mdiege, Demba Sariba             | Relations avec les parents d'élèves                 | H   |
| MAIEO   | Mint Raby, Gweija                | Responsable, Direction de l'alphabétisation         | F   |
| DPEF  | Mohamed Saleh, Mohamed El-Béchir | Conseiller de suivi et d'évaluation                 | H   |
| Fédération nationale des associations de parents d'élèves           | Mohamed, Saleck                  | Vice-président                                      | H   |
| COMEDUC   | N'Gam, Hamidou Oumar             |   | H   |
| UNICEF  | Okamoto, Hiroshi                 | Agent d'éducation                                   | H   |
| UNICEF  | Périès, Hervé                    | Représentant résident                               | H   |
| MEN   | Rabami, El Hadj                  | Statisticien en chef                                | H   |
| MAIEO   | Salecke, Mohamed                 | Chef des services de planification                  | H   |
| MEN   | Sam Ba, Mohamed                  | Odelsha de la DREN                                  | H   |
| MEN   | Oumou Seleme Cheikh,             | Agente de liaison du GPE                            | F   |
| Fédération nationale des associations de parents d'élèves           | Sghair, Ahmed                    | Secrétaire général                                  | H   |
| Armes   | Suleman                          |   | H   |

| ORGANISATION                                     | NOM, PRÉNOM               | POSTE OCCUPÉ           | H/F |
|--|---------------------------|------------------------|-----|
| Syndicats nationaux de l'enseignement public     | Traoré, Maria             | Secrétaire général     | F   |
| Union Européenne                                 | Valiente Izquierdo, Jorge | Directeur de programme | H   |
| Fédération des associations des parents d'élèves | Vall Yarba, Ned           | Secrétaire exécutif    | H   |

## Annexe VI. Liste des documents examinés

- *Évaluation des bailleurs de fonds – projet de l’Initiative de mise en œuvre accélérée – Éducation pour tous pour la Mauritanie.* Novembre 2002.
- Ginolin, Marion, et François Robert. *Évaluation du Plan d’action triennal (PAT) 2012-2014.* Évaluation commandée par le DPEF et financée par l’Agence allemande de développement (GIZ). Mars 2015.
- Partenariat mondial pour l’éducation. *GPE Final Quality Assurance Review – Mauritania.* Novembre 2016.
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Lettre d’endossement de la stratégie sectorielle de l’Éducation en Mauritanie.* Novembre 2011
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Mission du Partenariat Mondial pour l’Éducation en Mauritanie.* Mars 2014
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Mission du Partenariat Mondial pour l’Éducation en Mauritanie.* Octobre 2015
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Mission du Partenariat Mondial pour l’Éducation en Mauritanie.* Avril 2016
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Mission du Partenariat Mondial pour l’Éducation en Mauritanie.* Juillet 2017
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Mission du Partenariat Mondial pour l’Éducation en Mauritanie.* Mars 2018
- Partenariat mondial pour l’éducation (2016): GPE 2020. *Améliorer l’apprentissage et l’équité grâce au renforcement des systèmes éducatifs.*
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Données du cadre de résultats du GPE 2016.*
- Partenariat mondial pour l’éducation. *Requête de financement pour la mise en œuvre du programme.*
- Ministère de l’Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l’Éducation. *Procès-verbal de la réunion du 17 décembre 2014.*
- Ministère de l’Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l’Éducation. *Procès-verbal de la réunion du 5 mai 2015.*
- Ministère de l’Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l’Éducation. *Procès-verbal de la réunion du 17 mai 2015.*
- Ministère de l’Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l’Éducation. *Procès-verbal de la réunion du 15 septembre 2015.*
- Ministère de l’Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l’Éducation. *Procès-verbal de la réunion du 9 février 2016.*
- Ministère de l’Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l’Éducation. *Procès-verbal de la réunion du 10 mai 2016.*

- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du 22 septembre 2016.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du mercredi 19 octobre 2016.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du jeudi 20 avril 2017.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du mercredi 1<sup>er</sup> mars 2017.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du mercredi 19 Juillet 2017.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du jeudi 19 octobre 2017.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du jeudi 29 mars 2018.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du mercredi 13 Juin 2018.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. Réunions du Groupe Local des Partenaires de l'Éducation. *Procès-verbal de la réunion du vendredi 13 juillet 2018.*
- Ministère de l'Économie et des Finances. *Rapport de la Revue de supervision du 16 au 18 mai 2016.*
- Ministère de l'Éducation nationale. *Annuaire des Statistiques Scolaires 2013-2014, 2014.*
- Ministère de l'Éducation nationale. *Annuaire des Statistiques Scolaires 2014-2015, 2015.*
- Ministère de l'Éducation nationale. *Annuaire des Statistiques Scolaires 2015-2016, 2016.*
- Ministère de l'Éducation nationale. *Annuaire des Statistiques Scolaires 2016-2017, 2017.*
- Ministère de l'Enseignement fondamental, ministère des Affaires économiques et du Développement, ministère de l'Enseignement secondaire et supérieur. *Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN). 2010*
- Ministère des Affaires économiques et du développement. 2015. *Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN). 2015*
- Lahaye, L. et Robert, F. *Évaluation rétrospective du PNDSE I – Rapport de la mission d'évaluation.* Octobre 2010.
- Lahaye, L. et Robert, F. *Rapport d'évaluation technique du Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE II) 2012-2020 en vue de son endossement à l'initiative Fast Track par les PTFs.* Novembre 2011.
- OCDE. Système de notification des pays créanciers (SNPC). <https://stats.oecd.org/Index.aspx?lang=fr&SubSessionId=dc618729-1422-4764-a0e8-ad686e4c78c5&themetreeid=3>
- Paul, Jean-Jacques. *Évaluation du plan triennal 2016-2018, document provisoire.* Juin 2018.

- République Islamique de Mauritanie. *Plan d'Action Triennal du secteur de l'éducation 2016-2018. Version Finale*. Octobre 2015
- République Islamique de Mauritanie. *Programme national de développement du secteur éducatif 2011-2020 (PNDSE II), document provisoire*. Mai 2011.
- République Islamique de Mauritanie. *Revue Annuelle Conjointe. Synthèses des travaux et Recommandations de la revue*. Novembre 2017
- République Islamique de Mauritanie. *Revue Annuelle Conjointe. Rapport Final*. Novembre 2015
- République Islamique de Mauritanie. *Revue Annuelle Conjointe. Résumé des Rapports de la Revue*. Novembre 2014.
- UNESCO. Rapport d'avancement du FSCE à l'UNESCO pour la période du 1<sup>er</sup> juillet au 31 décembre 2013. 2015.
- UNESCO. Base de données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). [data.uis.unesco.org](http://data.uis.unesco.org)
- Programme des Nations Unies pour le développement. L'Indice de développement humain et ses composants (consulté en anglais le 2 octobre 2018) <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>
- Banque mondiale. BESSP, *Restructuring paper on a proposed project restructuring of Mauritania basic education sector support project*.
- Banque mondiale. Données ouvertes sur le PIB (en \$ US courants). (Consulté le 27 septembre 2018)  
<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/NY.GDP.MKTP.CD?end=2017&locations=MR&start=1998>
- Banque mondiale. *Mauritanie – Vue d'ensemble*. (Consulté le 5 octobre 2018)  
<http://www.banquemondiale.org/fr/country/mauritania/overview>
- Banque mondiale. *GNI Per Capita Ranking, Atlas Method And PPP Based*. (Consulté le 4 octobre 2018) <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/gni-capita-ranking-atlas-method-and-ppp-based>
- Banque mondiale. *Global Partnership for Education, BESSP, Implementation Status & Results Report*. Juin 2014
- Banque mondiale. *Global Partnership for Education, BESSP, Implementation Status & Results Report*. Décembre 2014
- Banque mondiale. *Global Partnership for Education, BESSP, Implementation Status & Results Report*. Juin 2015
- Banque mondiale. *Global Partnership for Education, BESSP, Implementation Status & Results Report*. Janvier 2016
- Banque mondiale. *Global Partnership for Education, BESSP, Implementation Status & Results Report*. Avril 2017
- Banque mondiale. *Global Partnership for Education, BESSP, Implementation Status & Results Report*. Août 2016
- Banque mondiale. *Global Partnership for Education, BESSP, Implementation Status & Results Report*. Décembre 2017

## Annexe VII. Évaluation des contributions revendiquées et des hypothèses

Pour illustrer les résultats de l'évaluation sur la validité probable des différents éléments de la théorie du changement au niveau des pays du Partenariat mondial, et les liens logiques supposés entre ces éléments, l'équipe d'évaluation a adopté une notation par couleur simple pour évaluer i) la mesure dans laquelle les données recueillies **corroborent les différentes contributions revendiquées** décrites dans la TdC; ii) la **solidité des diverses hypothèses** qui avaient été identifiées comme étant sous-jacentes à chaque contribution revendiquée. Les tableaux vii.1 et vii.2 ci-dessous illustrent les critères utilisés pour guider ces évaluations.

**Tableau vii.1** Signification des codes couleurs pour l'évaluation des contributions revendiquées et des contributions du GPE

|  |  |
|--|--|
| Les données probantes <b>appuient</b> la contribution revendiquée <sup>274</sup> . | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'objectif envisagé a été entièrement ou en grande partie atteint (p. ex., un PSE piloté par le gouvernement réaliste a été préparé)</li> </ul> <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toutes les hypothèses sous-jacentes ou la plupart d'entre elles, décrites dans la théorie du changement, s'appliquent (elles sont classées « solide »)</li> </ul> <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le soutien (financier et non financier) du GPE a probablement influencé les changements observés ET il n'existe pas d'autres explications qui suffiraient à expliquer le changement ni d'explications, plus probables que les éléments de la théorie du changement, qui pourraient le justifier.</li> </ul> |
| Les données probantes <b>corroborent en partie</b> la contribution revendiquée     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'objectif envisagé a été partiellement atteint (p. ex., un PSE a été préparé, mais le gouvernement du pays ne le pilote pas)</li> </ul> <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toutes les hypothèses sous-jacentes décrites dans la théorie du changement, ou la plupart d'entre elles, ne s'appliquent qu'en partie (elles sont classées « modéré »)</li> </ul> <p>et</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le soutien (financier et non financier) du GPE a probablement influencé au moins certains changements observés ET/OU il existe quelques autres explications qui sont également ou plus susceptibles d'expliquer le changement observé que les éléments de la théorie du changement.</li> </ul>     |

<sup>274</sup> Bien que les données ne soient pas *probantes*, elles suggèrent qu'il est *plus probable qu'improbable* que la contribution revendiquée soit *vraie*.

|   |   |
|---|---|
| Les données probantes <b>ne corroborent pas</b> la contribution revendiquée   | <ul style="list-style-type: none"> <li>L'objectif envisagé n'a pas ou n'a que peu été atteint (p. ex., un PSE n'a pas été préparé; aucun changement positif dans la qualité/quantité du financement du secteur de l'éducation)</li> </ul> <p><i>et</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Toutes les hypothèses sous-jacentes décrites dans la théorie du changement, ou la plupart d'entre elles, ne s'appliquent pas (elles sont classées « faibles »)</li> </ul> <p><i>et/ou</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Le soutien (financier et non financier) du GPE n'est pas susceptible d'avoir influencé les changements observés ET/OU il existe d'autres explications qui sont plus susceptibles d'expliquer le changement observé que les éléments de la théorie du changement</li> </ul> |
| Données insuffisantes pour évaluer la validité de la contribution revendiquée | <ul style="list-style-type: none"> <li>Absence de données/données insuffisantes ne permettant pas de déterminer si l'objectif envisagé a été atteint</li> <li>Pour la totalité ou la plupart des hypothèses décrites dans la théorie du changement, il n'est pas clair si elles s'appliquent ou non (elles sont classées « blanc », voir l'évaluation des hypothèses ci-dessous)</li> </ul>   |

**Tableau vii.2** Signification des codes couleur en fonction de la probabilité que les hypothèses sous-jacentes se vérifient dans le contexte du pays

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Solide                | Les données probantes issues de toutes les sources d'enquête ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse s'applique dans le contexte donné<br><i>et</i><br>Aucune donnée probante ne contredit l'application de cette hypothèse.                           |
| Modéré                | Les données probantes issues de toutes les sources d'enquête ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse ne s'applique qu'en partie dans le contexte donné.<br><i>et/ou</i><br>Certaines données probantes indiquent que cette hypothèse ne s'applique pas |
| Faible                | Les données probantes issues de toutes les sources d'enquête ou de la plupart d'entre elles indiquent que cette hypothèse ne s'applique pas dans le contexte donné  |
| Données insuffisantes | Les données recueillies ne permettent pas d'évaluer l'hypothèse, c'est-à-dire que les données recueillies ne traitent pas de l'hypothèse elle-même ou ne permettent pas de déterminer si elle s'applique ou non.  |

Le tableau vii.3 présente une application de ce code de couleurs au contexte de la Mauritanie et illustre la relation entre les six **contributions revendiquées** et les diverses **hypothèses qui sous-tendent** chacune d'entre elles<sup>275</sup>.

<sup>275</sup> Nous avons légèrement adapté la liste des hypothèses sous-jacentes présentées dans le rapport initial, en séparant, dans un cas, une hypothèse complexe en trois hypothèses distinctes (pour distinguer les changements intervenus dans la motivation, les opportunités et les capacités des acteurs clés) et, dans un autre cas, en fusionnant deux hypothèses qui traitaient de la même question (communication et utilisation des données du SIGE).

Tableau vii.3 Domaines où des progrès ont été enregistrés et contribution du GPE

| DOMAINE OÙ DES PROGRÈS ONT ÉTÉ ENREGISTRÉS  | PROGRÈS ENREGISTRÉS  | PROBABILITÉ D'UNE CONTRIBUTION DU GPE ET ORDRE DE GRANDEUR DE LA CONTRIBUTION <sup>276</sup> |   |   |
|---|--|--|---|---|
| Progrès se rapportant à un PSE piloté par le gouvernement rigoureux <sup>277</sup>                  | Objectif atteint   | Très probable / considérable   |   |   |
| Progrès vers l'atteinte d'une responsabilité mutuelle dans le secteur de l'éducation <sup>278</sup> | Progrès, mais améliorations possibles                                | Probable, mais limitée par d'autres facteurs   |   |   |
| Progrès quant à un financement du secteur de l'éducation plus important/meilleur <sup>279</sup>     | Le total des dépenses publiques en éducation a diminué               | Pas de contribution notable au montant de financement intérieur                              | Contribution modeste au financement international | Pas de contribution notable à la qualité du financement |
|   | La part de l'éducation dans le budget national a diminué             |  |   |   |
|   | Les dépenses publiques d'éducation n'atteignent pas la cible de 20 % |  |   |   |
|   | Le montant du financement international a diminué                    |  |   |   |
|   | La qualité du financement n'a pas changé                             |  |   |   |
| Progrès de la mise en œuvre du plan sectoriel <sup>280</sup>  | Progrès modéré   | Très probable / considérable   |   |   |

<sup>276</sup> La probabilité des contributions du GPE repose sur des données probantes provenant de la revue de la documentation et des entretiens avec les parties prenantes sur les catégories de soutien du GPE et leurs effets (p. ex. soutien par le biais du financement pour la préparation d'un plan sectoriel de l'éducation et utilisation de ce financement). L'« ordre de grandeur » de la contribution du GPE vise à compiler des informations sur la mesure dans laquelle le soutien du GPE a eu une influence notable sur la nature du processus visé, ou si cette influence a été positive sans incidence notable sur la nature ou l'étendue des processus nationaux. Les codes de couleur reposent sur : i) l'existence ou non d'autres facteurs, au-delà du GPE, qui étaient également ou plus susceptibles d'expliquer les aspects clés des progrès constatés et ii) la perception qu'avaient les parties prenantes de la pertinence ou de l'influence du soutien du GPE sur la conception.

<sup>277</sup> Pertinent pour la contribution revendiquée A.

<sup>278</sup> Pertinent pour la contribution revendiquée B.

<sup>279</sup> Pertinent pour la contribution revendiquée C.

<sup>280</sup> Pertinent pour la contribution revendiquée D.

Tableau vii.4 Contributions revendiquées et hypothèses sous-jacentes

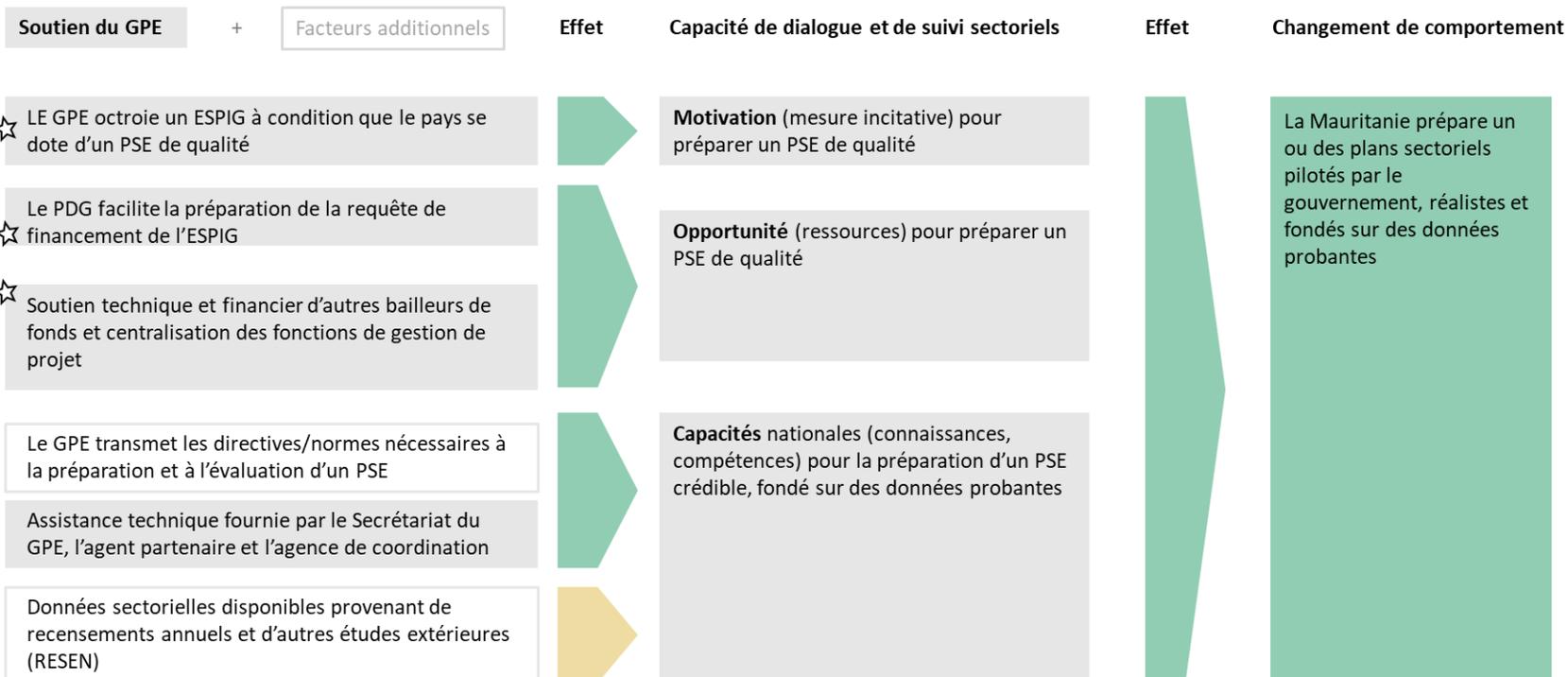
| CONTRIBUTION REVENDIQUÉE  | HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES  | ÉVALUATION |
|---|---|------------|
| <p><b>A</b> : Le soutien et l'influence du GPE (financier et non financier) contribuent à la <i>préparation</i> de plans sectoriels pilotés par le gouvernement, réalistes et fondés sur des données probantes, qui sont axés sur l'équité, l'efficacité et les apprentissages.</p> | Les parties prenantes au niveau du pays ont les <i>capacités</i> (connaissances et compétences) nécessaires pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et la planification sectorielle.                    |            |
|   | Les parties prenantes au niveau du pays ont les <i>opportunités</i> (ressources, environnement extérieur propice) nécessaires pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et la planification sectorielles. |            |
|   | Les parties prenantes au niveau du pays ont la <i>motivation</i> (volonté politique, mesures incitatives) voulue pour contribuer de manière conjointe et collaborative à l'amélioration de l'analyse et de la planification sectorielles.           |            |
|   | Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant dans le pays pour que son soutien influence la planification sectorielle, notamment en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.  |            |
|   | Le SIGE, le système d'évaluation des acquis (SEA) et d'établissement de rapports produisent des données pertinentes et fiables.   |            |
| <p><b>B</b> : Le soutien (d'ordre financier et non financier) apporté par le GPE à une planification sectorielle inclusive et à un suivi conjoint contribue à une <i>responsabilité mutuelle</i> des progrès du secteur éducatif.</p>   | Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant au niveau mondial et national pour exercer une influence positive en ce qui concerne l'existence et le fonctionnement d'un GLPE.  |            |
|   | Les parties prenantes au niveau national ont les <i>capacités</i> (connaissances et compétences) nécessaires pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.   |            |
|   | Les parties prenantes au niveau national ont les <i>opportunités</i> (y compris les ressources) nécessaires pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.  |            |
|   | Les parties prenantes au niveau national ont la <i>motivation</i> (notamment, volonté, politique et mesures incitatives) voulue pour travailler ensemble à la résolution des problèmes sectoriels.  |            |
| <p><b>C</b> : Les conditions de plaidoyer et de financement du GPE contribuent à des <i>financements accrus et de meilleure qualité</i> au bénéfice de l'éducation dans le pays.</p>  | Le GPE dispose d'un effet de levier suffisant pour influencer sur le montant et la qualité du financement national et international du secteur de l'éducation.  |            |
|   | Des facteurs externes (propres au contexte) permettent aux acteurs nationaux et internationaux d'accroître/améliorer la qualité du financement du secteur de l'éducation.   |            |

| CONTRIBUTION REVENDIQUÉE  | HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES  | ÉVALUATION |
|---|---|------------|
| <p><b>D</b> : Le soutien et l'influence du GPE (d'ordre financier et non financier) contribuent à la <i>mise en œuvre</i> efficace et efficiente de ces plans sectoriels.</p>                             | <p>Les acteurs gouvernementaux concernés disposent de la motivation (volonté politique, mesures incitatives) nécessaire à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p>  |            |
|   | <p>Les acteurs gouvernementaux concernés disposent des opportunités nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel (environnement propice, financement intérieur et international en quantité suffisante et de bonne qualité).</p>   |            |
|   | <p>Les acteurs gouvernementaux concernés disposent des capacités techniques nécessaires à la mise en œuvre de tous les éléments du plan sectoriel.</p>  |            |
|   | <p>Les partenaires du développement au niveau national ont la motivation et l'opportunité (p. ex., les directives des gouvernements bailleurs de fonds) nécessaires pour aligner leurs propres activités celles du plan sectoriel et pour travailler, par l'intermédiaire du GLPE dans le cadre d'un forum de consultation et de conseil.</p> |            |
|   | <p>Les parties prenantes au niveau national participent aux revues sectorielles conjointes fondées sur des données probantes et appliquent les recommandations qui en sont issues pour faire en sorte que la mise en œuvre du plan sectoriel soit plus équitable et repose sur des données probantes.</p>                                     |            |
|   | <p>Le plan sectoriel comprend des mesures de renforcement du SIGE et du SEA de façon à produire, en temps utile, des données pertinentes et fiables.</p>  |            |
| <p><b>E</b> : L'élaboration, la mise en œuvre et le suivi de plans sectoriels réalistes fondés sur des données probantes contribuent à des changements positifs au niveau du <i>système éducatif</i>.</p> | <p>La mise en œuvre du plan sectoriel de l'éducation permet de remédier aux insuffisances précédemment constatées dans le système d'éducation, y compris en ce qui concerne :</p>   |            |
|   | <p>La gestion sectorielle (p. ex., emploi efficace et efficient des ressources disponibles).</p>  |            |
|   | <p>Les apprentissages (p. ex., supports éducatifs appropriés et disponibles, tels que : programmes d'études, manuels et autres matériels éducatifs, infrastructure scolaire, temps d'enseignement, gestion scolaire).</p>   |            |
|   | <p>L'équité (p. ex., la suppression des obstacles à la scolarisation de tous).</p>  |            |
| <p><b>F</b> : Les améliorations</p>   | <p>Les changements enregistrés dans le système éducatif ont un effet positif sur les acquis scolaires et l'équité.</p>  |            |

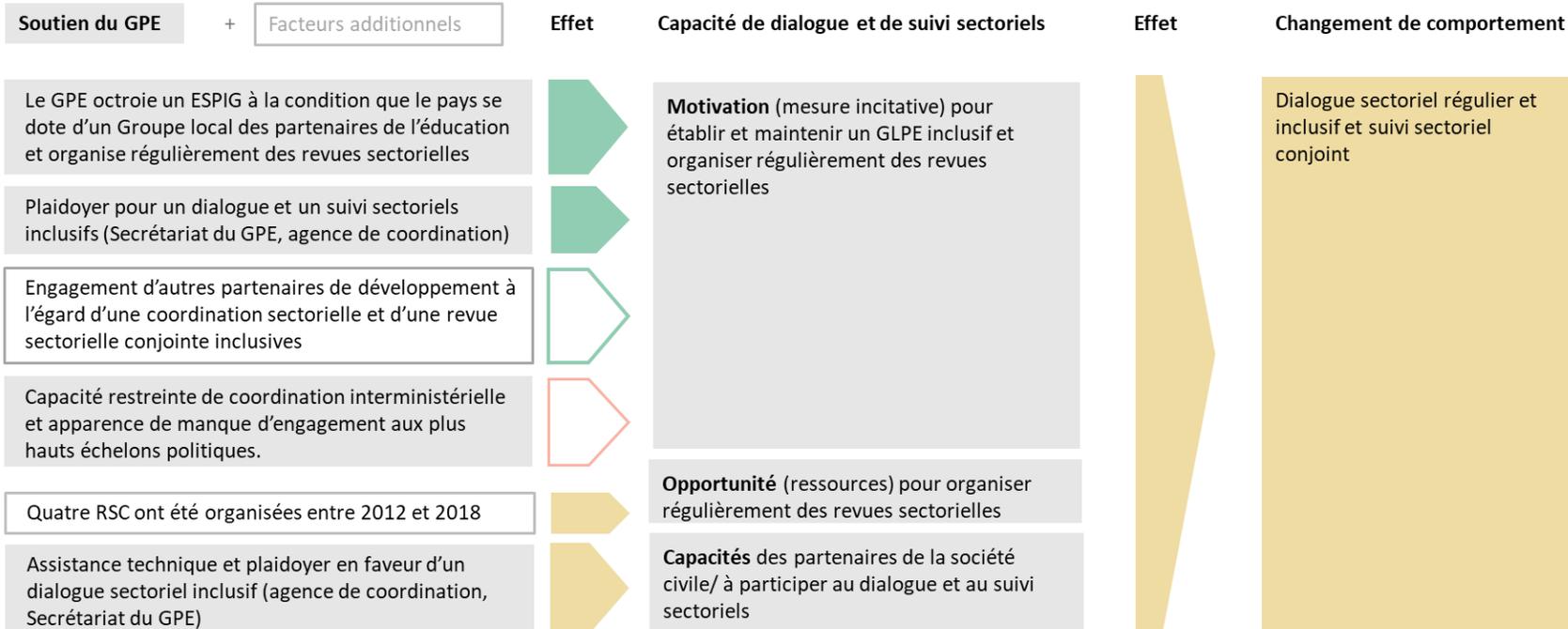
| CONTRIBUTION REVENDIQUÉE  | HYPOTHÈSES SOUS-JACENTES  | ÉVALUATION |
|---|---|------------|
| du système éducatif débouchent sur de <i>meilleurs acquis scolaires</i> et le <i>renforcement de l'équité, de l'égalité entre les sexes et de l'inclusion</i> dans le secteur de l'éducation. | Les données relatives à l'équité, à l'efficacité et aux apprentissages que le pays produit permettent de mesurer/de suivre ces changements. |            |

# Annexe VIII. Résumé visuel des analyses des contributions revendiquées

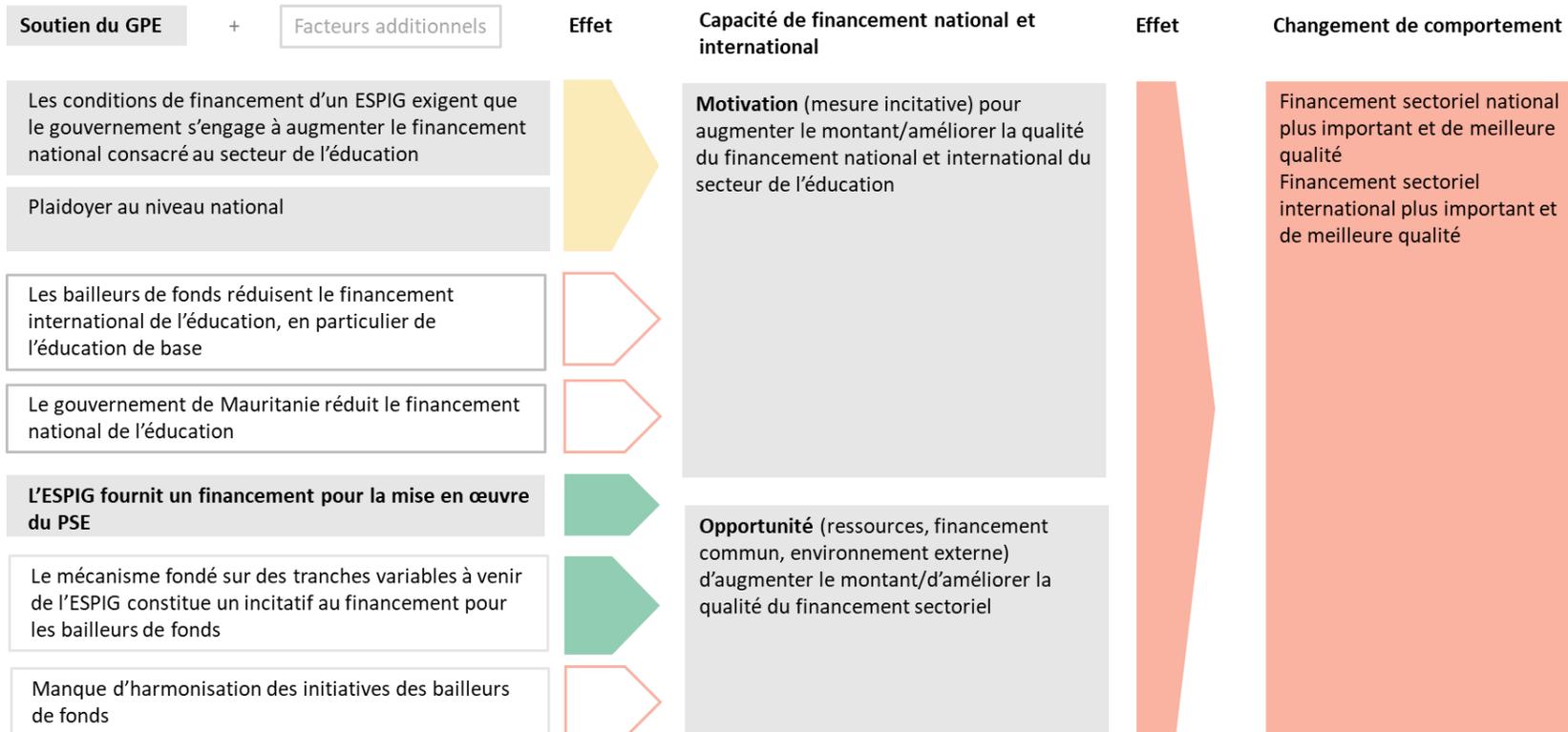
## PLANIFICATION



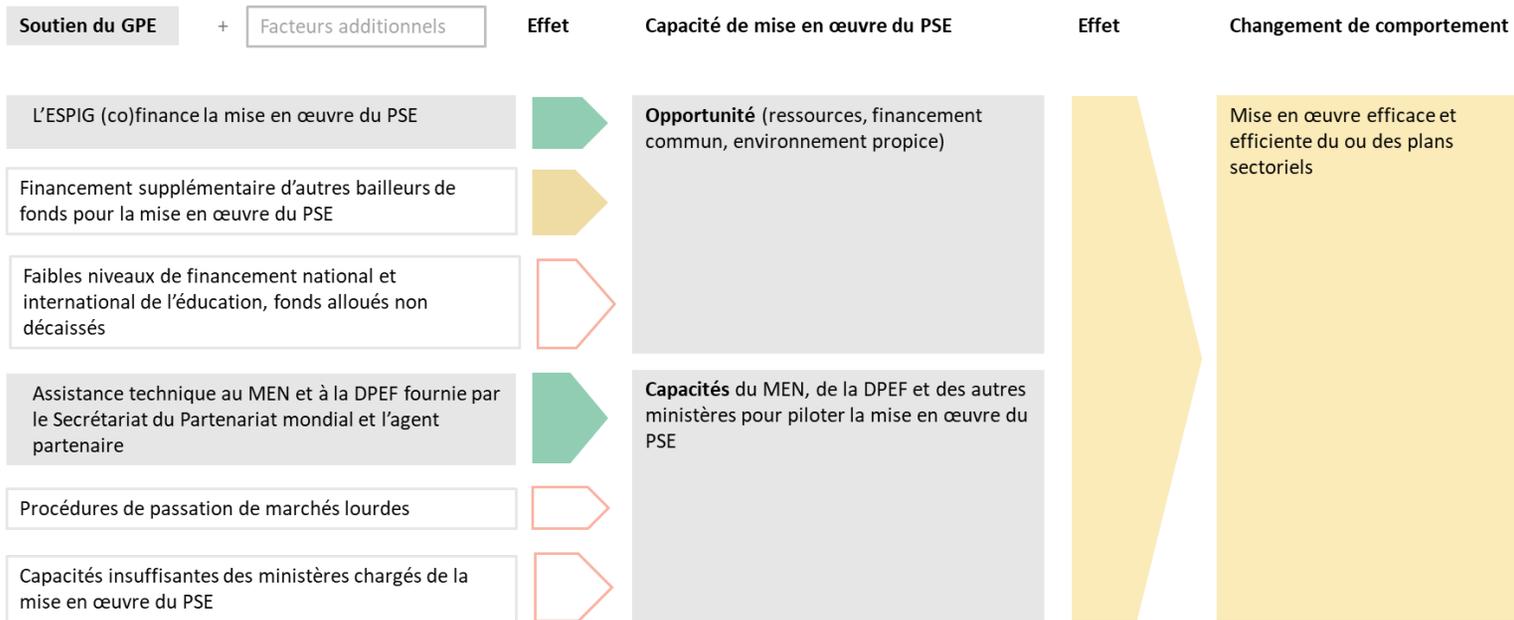
## Dialogue et suivi sectoriels



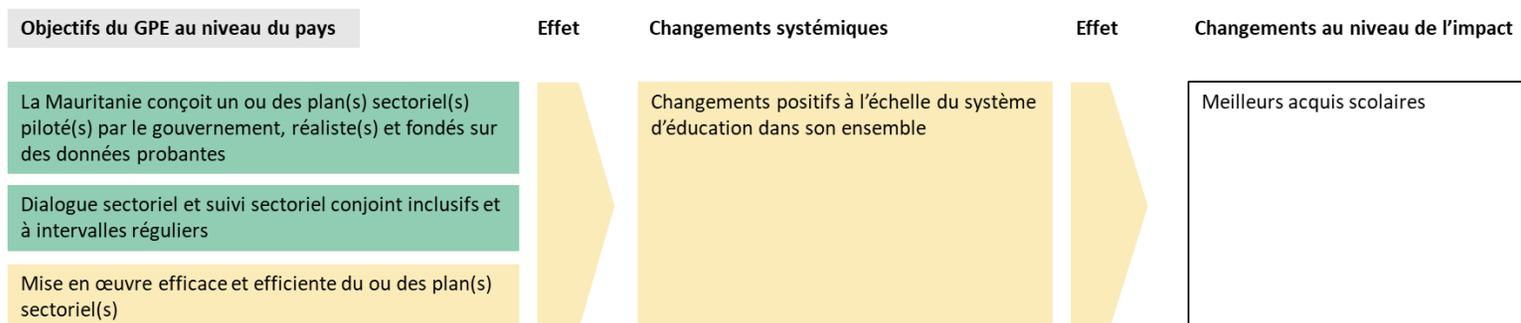
# Financement sectoriel



## Mise en œuvre du plan sectoriel



## Contribution au changement au niveau du système et de l'impact



## Annexe IX. Données sur les indicateurs du cadre de résultats du GPE

Tableau ix.1 Rendement de l'ESPIG

| INDICATEUR DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE/INDICATEUR DE LA MATRICE D'ÉVALUATION                             | ÉTAT DE L'INDICATEUR   |
|---|--|
| CR20 : L'ESPIG soutient le SIGE et le système d'évaluation des apprentissages                             | <p><b>Sur le SIGE : oui</b></p> <p><b>Sur le système d'évaluation des apprentissages : oui</b></p>   |
| CR21 : Proportion des manuels achetés dans le cadre du PSE grâce à l'ESPIG                                | <p><b>Données insuffisantes</b></p> <p>Aucune donnée trouvée dans l'ESA 2017, le cadre de résultats du Partenariat mondial pour la Mauritanie ou dans les rapports d'état de l'ESPIG.</p> <p>Le PNDSE II et le PASEB ne contiennent pas de cible précise quant au nombre de manuels devant être achetés.</p>   |
| CR22 : Proportion d'enseignants ayant bénéficié d'une formation dans le cadre du PSE, financé par l'ESPIG | <p><b>Nombre total d'enseignants devant être formés pour chaque ESPIG : 63</b></p> <p><b>Proportion d'enseignants formés pour chaque ESPIG : 0 %</b></p> <p>Selon le rapport sur l'état d'avancement et les résultats du projet de la Banque mondiale, daté de décembre 2017, 101 enseignants du cycle secondaire ont bénéficié d'une formation.</p>   |
| CR23 : Proportion des salles de classe construites dans le cadre du PSE, grâce à l'ESPIG                  | <p><b>Nombre total réel de salles de classes construites ou réhabilités dans le cadre de chaque ESPIG : 28</b></p> <p><b>Nombre total de salles de classes dont la construction ou la réhabilitation était prévue dans le cadre de chaque ESPIG : 7</b></p> <p><b>Proportion de classes construites ou réhabilités par ESPIG (chiffres réels vs. prévus) : 400 %</b></p>   |
| CR25 : Progrès réalisés vers les objectifs/cibles indiqués dans l'accord de financement ESPIG             | <p><b>Modérément satisfaisant</b></p> <p>D'après les données 2017 du cadre de résultats du GPE pour la Mauritanie, l'agent partenaire a jugé l'ESPIG modérément satisfaisant et l'a classé comme accusant un léger retard pour ce qui est de l'atteinte des cibles.</p> <p>Dans le plus récent rapport sur l'état d'avancement et les résultats (décembre 2017), la Banque mondiale a jugé que les progrès réalisés étaient seulement « modérément satisfaisants ». Ce classement est attribuable à des écarts au niveau de la performance globale, principalement dus à des retards dans la mise en œuvre de l'ESPIG.</p> |

Tableau ix.2 Au niveau du système

| INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE  | VALEURS POUR LA MAURITANIE   |
|---|--|
| <b>CR10 : augmentation des dépenses publiques d'éducation</b>   | <p><b>Des progrès ont été réalisés.</b></p> <p>La part des dépenses publiques allouée à l'éducation est inférieure à 20 %, mais a connu une hausse entre 2015 (14,7 %) et 2016 (15,1 %), selon les données du cadre de résultats du GPE, collecte de 2017.</p> <p>Les données de l'ISU brossent un tableau différent, notamment une diminution de la part des dépenses publiques allouée à l'éducation qui est passée de 16 % en 2010 à 9,3 % en 2016.</p>   |
| <b>CR11 : répartition équitable, mesurée par le coefficient de corrélation entre le nombre d'enseignants formés et le nombre d'élèves par école</b> | <p><b>Niveau insatisfaisant de répartition équitable des enseignants formés.</b></p> <p>Les données du cadre de résultats 2016 du Partenariat mondial indiquent que le coefficient de corrélation <math>R^2</math> du ratio élèves/enseignants formés dans les écoles de la Mauritanie, de 0,75 pour les écoles primaires, était inférieur au seuil de 0,8 pour le niveau souhaité d'affectation équitable d'enseignants formés aux élèves dans les districts.</p> <p>Le cadre de résultats du Partenariat mondial ou d'autres documents disponibles ne contenaient pas de données plus récentes.</p>  |
| <b>CR12 : amélioration du nombre d'élèves par enseignant formé pour le primaire</b>   | <p><b>Les sources de données disponibles diffèrent; les données collectées par le gouvernement de Mauritanie indiquent une amélioration du nombre d'élèves par enseignant formé au primaire depuis 2013</b></p> <p>Les données du cadre de résultats 2016 du Partenariat mondial indiquent, pour la Mauritanie, un ratio élèves/enseignant formé pour le primaire de 37,69 en 2016, en dessous du seuil de 40. (Cadre de résultats 2016 du Partenariat mondial - Mauritanie).</p> <p>Les recensements annuels du MEN pour 2016-2017 indiquent un ratio élèves/enseignant formé de 41 pour le primaire, soit une amélioration par rapport au ratio élèves/enseignants de 46 en 2012.</p>  |
| <b>CR13 : Réduction des taux d'abandon et de redoublement des élèves</b>  | <p><b>Les rares données disponibles montrent des signes d'amélioration.</b></p> <p>Les données du Partenariat mondial sur le coefficient d'efficacité interne (CEI) de la Mauritanie sont rares, avec seulement un point de données en 2004, 2008 et 2014.</p> <p>Le coefficient d'efficacité interne a grimpé de 54,4 en 2014 à 67,05 en 2014, ce qui indique qu'un nombre croissant d'élèves du primaire terminent leurs études primaires.</p>   |
| <b>CR14 : Proportion d'indicateurs clés de l'éducation que le pays communique à l'ISU</b>   | <p><b>La Mauritanie ne communique pas assez d'indicateurs clés</b></p> <p>Selon les données de 2017 et des années précédentes publiées sur le site Web de l'ISU, la Mauritanie communique neuf indicateurs clés sur les 12 indicateurs spécifiés en 2015. Le pays est donc en deçà des critères exigeant la communication d'au moins 10 indicateurs.</p> <p>Les indicateurs sur lesquels la Mauritanie n'a pas communiqué d'informations sont les dépenses publiques consacrées à l'éducation exprimées en pourcentage du PIB, les dépenses consacrées à l'éducation exprimées en pourcentage des dépenses publiques et les dépenses consacrées à l'éducation primaire exprimées en pourcentage des dépenses totales consacrées à l'éducation.</p> |

| INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE  | VALEURS POUR LA MAURITANIE   |
|---|--|
| <p><b>CR15 : Existence, dans l'enseignement de base, d'un système d'évaluation des apprentissages qui répond à des normes de qualité</b></p>  | <p><b>Le système d'évaluation de la Mauritanie est en cours d'élaboration</b></p> <p>Selon les données 2016 du Partenariat mondial sur cet indicateur, le système d'évaluation des acquis scolaire est « en cours d'élaboration » et ne satisfait donc pas aux normes de qualité.</p>  |
| <p><b>CR16 :</b></p> <p>a) <b>Nombre des normes de qualité PSE/PTE approuvées et respectées par le PSE, soit au moins cinq normes sur un total possible de 7 pour les plans sectoriels de l'éducation et au moins trois normes sur un total possible de 5 pour les plans de transition de l'éducation.</b></p> <p>b) <b>Le PSE dispose-t-il d'une stratégie d'enseignement et d'apprentissage répondant à des normes de qualité?</b></p> <p>c) <b>Le PSE dispose-t-il d'une stratégie de prise en compte des groupes marginalisés?</b></p> <p>d) <b>Le PSF dispose-t-il d'une stratégie d'amélioration de l'efficacité répondant à des normes de qualité? (4/5)</b></p> | <p><b>Les données recueillies pour les années 2016 et 2017 du cadre de résultats du GPE ne contiennent pas d'informations sur cet indicateur.</b></p> <p>Toutefois, comme indiqué à la section 2.2 du rapport, l'évaluation du PSE indique que le PNDSE II a été jugé de bonne qualité et conforme à la grande majorité des normes du Partenariat mondial (alors l'IMAO) et remplissant les conditions du financement.</p> |
| <p><b>CR17 : Le pays s'est doté d'une stratégie de collecte de données répondant à des normes de qualité pour combler les lacunes relatives aux données des principaux indicateurs de résultats, de prestation de services et de financement.</b></p>   | <p><b>Les données recueillies pour les années 2016 et 2017 du cadre de résultats du GPE ne contiennent pas d'informations sur cet indicateur.</b></p>  |

| INDICATEURS DU CADRE DE RÉSULTATS DU GPE  | VALEURS POUR LA MAURITANIE   |
|---|--|
| <p><b>CR18 : Nombre total des revues sectorielles conjointes répondant à des normes de qualité, remplissant au moins trois critères sur cinq</b></p>                                | <p><b>La Mauritanie remplit trois des cinq critères liés aux revues sectorielles conjointes</b></p> <p>Selon les données du Partenariat pour 2017, les revues sectorielles conjointes de Mauritanie remplissent deux critères (fondées sur des données probantes, complètes) sur cinq (critères non remplis : les revues sectorielles conjointes n'ont été ni participatives ni inclusives, elles n'ont pas fonctionné comme un instrument de suivi et elles n'étaient pas ancrées dans un cycle de politiques efficace). Elles ne sont donc pas conformes à la norme en matière de qualité (au moins trois critères).</p> |
| <p><b>CR19 : Le groupe local des partenaires de l'éducation (GLPE) inclut des représentants des organisations de la société civile (OSC) et des organisations d'enseignants</b></p> | <p><b>Le GLPE est partiellement représentatif</b></p> <p>Selon les données du Partenariat mondial pour 2017, les organisations de la société civile étaient représentées au sein du GLPE en Mauritanie, mais pas les enseignants.</p> <p>Il est toutefois important de noter que la représentation de la société civile au sein du GLPE est limitée à la seule Fédération nationale des associations de parents d'élèves et d'étudiants de Mauritanie et que les bailleurs de fonds continuent d'encourager le gouvernement à accroître la représentation de la société civile et à rendre le GLPE plus représentatif.</p> |

Tableau ix.3 Données du cadre de résultats du Partenariat mondial – Niveau de l'impact

|   | DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AVANT 2014 ET APRÈS 2014   |
|---|---|
| <b>CR1 : Amélioration des acquis scolaires au niveau primaire</b>   | Les données recueillies pour les années 2016 et 2017 du cadre de résultats du GPE ne contiennent pas d'informations sur cet indicateur.   |
| <b>CR2 : Plus d'enfants de moins de cinq ans sont en bonne voie de développement en termes de santé, d'apprentissage et de bien-être psychosocial</b>   | Les données sont insuffisantes pour procéder à une analyse.<br>Les données recueillies pour l'année 2016 du cadre de résultats du partenariat mondial sur la Mauritanie rendent compte seulement des données de l'UNICEF pour 2011, année où l'indice de développement de la petite enfance s'établissait à 57,9.   |
| <b>CR3 : Augmentation du nombre d'enfants scolarisés soutenus par le Partenariat mondial</b>  | <b>Augmentation globale du nombre d'enfants scolarisés pour lesquels le Partenariat mondial a fourni une aide</b><br>Le nombre d'enfants fréquentant des écoles primaires bénéficiant de l'aide du Partenariat mondial a augmenté, passant de 54 074 élèves en 2016 à 72 129 en 2017. Le nombre d'enfants fréquentant des établissements du premier cycle secondaire bénéficiant de l'aide du Partenariat mondial a aussi augmenté, passant de 5 301 en 2016 à 7 071 en 2017. |
| <b>CR4 : Amélioration des taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire, totaux et par sexe (en utilisant le taux brut d'admission de la dernière année du primaire et de la dernière année du premier cycle du secondaire comme indicateur indirect)</b> | <b>Au primaire :</b><br>Taux brut d'admission de la dernière année (TBA) : 68,05.<br>TBA – filles : 70,09. TBA – garçons : 66,08.<br><b>Au premier cycle du secondaire :</b><br>TBA : 31,23<br>TBA – filles : 31,10. TBA – garçons : 31,37.   |
| <b>CR5 : Amélioration de l'équité entre les sexes dans les taux d'achèvement du primaire et du premier cycle du secondaire (mesuré par l'indice de parité entre les sexes du taux d'achèvement)</b>   | <b>Au primaire :</b><br>Indice de parité entre les sexes : 1,06<br><b>Au premier cycle du secondaire :</b><br>Indice de parité entre les sexes : 0,99   |
| <b>CR6 : Taux brut de scolarisation dans le préscolaire</b>   | Taux brut de scolarisation dans le préscolaire : 10,22<br>Taux brut de scolarisation dans le préscolaire – filles : 11,44<br>Taux brut de scolarisation dans le préscolaire – garçons : 9,05  |

|  | <b>DONNÉES LES PLUS RÉCENTES, TOUT CHANGEMENT SURVENU AVANT 2014 ET APRÈS 2014</b>   |
|--|--|
| <b>CR7 : Réduction des taux de non-scolarisation, totaux et par sexe, pour les enfants en âge d'être scolarisés dans le primaire et les enfants en âge d'être scolarisés dans le premier cycle du secondaire</b> | <p>Cadre de résultats du Partenariat mondial pour 2016</p> <p><b>Au primaire :</b></p> <p>Taux de non-scolarisation : 24,92</p> <p>Taux de non-scolarisation – filles : 23,17</p> <p>Taux de non-scolarisation – garçons : 26,62</p> <p><b>Premier cycle du secondaire :</b></p> <p>Taux de non-scolarisation : 41,52</p> <p>Taux de non-scolarisation – filles : 40,79</p> <p>Taux de non-scolarisation – garçons : 42,23</p> |

## Annexe X. Les progrès accomplis par rapport aux objectifs de l'ESPIG

| COMPOSANTE DU PASEB   | INDICATEURS  | OBJECTIF | RÉSULTAT | ÉTAT EN 2017 |
|---|--|----------|----------|--------------|
| Amélioration de la qualité de l'enseignement primaire       | Nombre de membres du personnel administratif des ENI formés  | 41       | 41       | Réalisé      |
|   | Nombre de membres du corps professoral des ENI formés  | 101      | 101      | Réalisé      |
|   | Ressources éducatives disponibles dans les ENI   | Oui      | Oui      | Réalisé      |
|   | Nombre d'enseignants bilingues supplémentaires agréés par le CREL soutenus par le projet   | 1 019    | 1 019    | Réalisé      |
|   | Nombre de trousseaux pédagogiques distribués dans les six wilayas ciblées dans le cadre du projet  | 403 283  | 445 437  | Réalisé      |
| Favoriser un accès équitable au premier cycle du secondaire | Nombre de salles de classe construites dans les wilayas ciblées avec le soutien du projet  | 52       | 52       | Réalisé      |
|   | Nombre de filles ayant reçu un prix  | 480      | 352      | Non réalisé  |
|   | Nombre de campagnes de sensibilisation réalisées pour promouvoir l'éducation des filles avec des ONG dans chacune des six wilayas ciblées    | 9        | 6        | Non réalisé  |
|   | Nombre d'enseignants, d'inspecteurs et de directeurs d'écoles de zones rurales ayant participé à des séances de formation de sensibilisation | 250      | 0        | Non réalisé  |
|   | Nombre de filles ayant reçu des trousseaux pédagogiques dans les six wilayas ciblées   | 18 879   | 18 879   | Réalisé      |
| Renforcement de la capacité de gestion du système           | Système d'évaluation des acquis mis en place et opérationnel   | Oui      | Oui      | Réalisé      |
|   | Enquête sur les indicateurs de prestation de services (IPS) réalisée <sup>281</sup>  | Oui      | Non      | Non réalisé  |
|   | ISIGE intégré (logiciel réseau) opérationnel au sein du ministère d'État de l'Éducation (MEE) et des bureaux régionaux                       | Oui      | Non      | Non réalisé  |
|   | Nombre de membres du personnel des DREN formés à la collecte et à l'analyse de données   | 70       | 70       | Réalisé      |

<sup>281</sup> À l'étape du travail sur le terrain de l'évaluation à Nouakchott en août 2018, le rapport sur les IPS avait été rédigé et était en attente d'approbation pour publication.

| COMPOSANTE<br>DU PASEB | INDICATEURS   | OBJECTIF | RÉSULTAT | ÉTAT<br>EN<br>2017 |
|------------------------|---|----------|----------|--------------------|
|                        | Nombre de membres du personnel ayant reçu une formation sur le SIGE | 285      | 0        | Non réalisé        |
|                        | Nombre de réunions du groupe sectoriel de l'éducation               | 7        | 15       | Réalisé            |