



Financé par  
l'Union Européenne

**PAIRE**

Projet d'appui institutionnel à la réforme de l'éducation



RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE  
Honneur - Fraternité - Justice  
Ministère de l'Éducation et de la Réforme du  
Système d'Enseignement

**iNSEi**

INSTITUT NATIONAL SUPÉRIEUR DE FORMATION ET DE RECHERCHE  
POUR L'ÉDUCATION INCLUSIVE

# « Appuyer une école mauritanienne inclusive »

Un état des lieux circonscrit à des enjeux conceptuels et opérationnels

Rapport de la mission de diagnostic conduite par l'INSEI à Nouakchott,

République Islamique de Mauritanie, 18-22 novembre 2024

Zineb RACHEDI, directrice des Études

Franck SAHAGUIAN, inspecteur de l'Éducation nationale

*Juillet 2025*

**« Appuyer une école mauritanienne inclusive »,  
D'un état des lieux circonscrit à des enjeux conceptuels et opérationnels**

Rapport de la mission conduite par l'INSEI à Nouakchott (République Islamique de  
Mauritanie) du 18 au 22 novembre 2024

Table des matières

Remerciements .....	5
Introduction.....	6
Méthodologie .....	9
1. La scolarisation inclusive en Mauritanie : contextes et enjeux .....	16
1.1. L'article 24 de la Convention internationale des droits des personnes handicapées au prisme du contexte mauritanien.....	16
1.2. Des représentations du handicap et de l'inclusion, entre devoir religieux et droit social 18	
1.3. La loi 2022-23 portant loi d'orientation « du système éducatif national » .....	20
1.4. Une école inclusive officiellement affirmée mais dont la déclinaison reste floue .....	24
1.5. Préconisations.....	28
2. L'éducation inclusive mauritanienne : entre volontarisme affiché et réalités du terrain ....	31
2.1. L'éducation inclusive versus l'éducation spécialisée, imperméabilité des instituts de formation ou possibilité de rapprochement ?.....	31
2.2. Une délégation explicite de la scolarisation des enfants en situation de handicap au secteur spécialisé.....	34
2.3. Une tentation ségrégative à l'intérieur des établissements scolaires à nuancer .....	37
2.4. L'éducation inclusive, entre compensation et accessibilité .....	39
2.5. L'éducation inclusive, ou l'effet loupe.....	41
2.6. Préconisations.....	42
3. Proposition d'un plan d'action pour accompagner la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Mauritanie.....	44
Conclusion .....	45
Références.....	47

## Table des illustrations

Illustration 1 : Tableau synthétisant le recueil de données qualitatives .....	10
Illustration 2 : Une photographie de la situation statistique qui s'améliore .....	13
Illustration 3 : Tableau reprenant la documentation utilisée.....	14
Illustration 4 : Qu'est-ce qu'une personne handicapée ? De la définition officielle de la CIDPH et de la Mauritanie à quelques retours de terrain .....	17
Illustration 5 : "Son enfant, c'est notre enfant" .....	19
Illustration 6 : La continuité des parcours, un angle mort ? .....	21
Illustration 7 : "Elle n'est pas autiste, elle est réservée" ou l'épineuse question du diagnostic ....	24
Illustration 8 : Panneau d'entrée de l'unité de Déficiants intellectuels du centre de formation et de promotion sociale des enfants en situation de handicap d'Arafat.....	35
Illustration 9 : "On veut une maison pour nos filles !" .....	36
Illustration 10 : Au-delà des manuels, des ressources pédagogiques au service de l'élève .....	38
Illustration 11 : Des rapports d'évaluation de l'application de la CIDPH (2020, 2023).....	40

## Acronymes

CEP	Certificat d'Études Primaires
CIDPH	Convention internationale des droits des personnes handicapées
CNP	Comité National des Programmes
COGES	Comité de gestion scolaire
DGFTP	Direction générale de la formation technique et professionnelle
DPEF	Direction des projets éducation formation
DREN	Direction régionale de l'Enseignement National
EFTP	Enseignement et formation techniques et professionnels
ENAS	École nationale pour l'action sociale
ENI	École normale d'instituteurs
ENS	École normale supérieure
ESP	École Supérieure Polytechnique
FEMANPH	Fondation mauritanienne des associations nationales des personnes handicapées
HCE	Haut Conseil de l'Éducation
HCR	Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés
IDEN	Inspection Départementale de l'Enseignement National
INSEI	Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'Éducation inclusive
IPN	Institut pédagogique national
MAIEO	Ministère des Affaires Islamiques et de l'Éducation originale
MASEF	Ministère des Affaires Sociales, de l'Enfance et de la Famille
MEF	Ministère de l'Économie et des Finances
MEFP	Ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle
MERSE	Ministère de l'Éducation et de la Réforme du Système d'Enseignement
PNDSE	Programme National de Développement du Secteur de l'Education
ONU	Organisation des Nations Unies
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

# Remerciements

La mission tient à exprimer sa gratitude à :

- Monsieur Bekay, responsable du suivi des centres de formation et d'accueil relevant du MASEF ;
- Monsieur Ahmed Salem Chah, inspecteur de Français, chargé de projet (Nouakchott Nord), au sein de l'équipe d'Expertise France (projet Paire),

L'un et l'autre ont non seulement rendu possible la visite d'écoles et de centres placés sous leur responsabilité ou leur périmètre d'intervention, mais ils ont consacré une partie de leur temps pour accompagner l'équipe et traduire certains échanges.

La mission tient à remercier l'équipe de l'Unicef pour son accueil et son appui, mais aussi :

- Madame Aicha Abdel Hamid, experte en charge de la mise en œuvre du projet PASEB II et III,
- Monsieur Hamid Meine, Docteur d'État en Sociologie, professeur des Universités, expert consultant international,
- Messieurs Lehbouss Ould El Id et Mohamed Salem Bouh, respectivement président et secrétaire général de la FEMANPH (Fédération Mauritanienne des Associations Nationales de Personnes Handicapées)

L'INSEI remercie l'équipe conduite par Riadh Zaiem, chef de projet, Philippe Humeau, chef de projet adjoint ainsi que Cécile Lanieste, experte en éducation- manuels scolaires ainsi que Simbo Tounkara, expert en planification et financement de l'éducation du Projet d'Appui Institutionnel à la Réforme de l'Éducation (PAIRE) pour la qualité de leur accompagnement.

## Introduction

L'INSEI a été mandaté par la société Expertise France pour conduire une mission d'expertise dans le but d' « Appuyer une école mauritanienne inclusive » et promouvoir l'éducation inclusive dans ce pays. La mission, conduite par Zineb Rachedi, directrice des Études, et Franck Sahaguan, inspecteur de l'Éducation nationale en charge de l'école inclusive, s'intègre au Projet PAIRE (Projet d'appui institutionnel à la Réforme du secteur de l'Éducation en Mauritanie), porté par Expertise France.

La convention signée entre l'INSEI et France Expertise comporte 3 axes :

- Une analyse de la situation en Mauritanie en matière d'éducation inclusive, assortie de recommandations,
- Une analyse des manuels et un accompagnement des auteurs à l'amélioration de l'accessibilité et des contenus inclusifs des manuels scolaires et des guides pédagogiques, et des préconisations de création de manuels didactiques,
- La sensibilisation et la formation des cadres du MENRSE (ministère de l'Éducation Nationale et de la Réforme du Secteur Éducatif) et des formateurs de l'ENI (École Nationale d'Instituteurs) et de l'ENS (École Normale Supérieure)

La mission conduite en novembre 2024 a permis de reconsidérer ces trois axes et de recentrer prioritairement l'action autour de l'accompagnement des cadres du ministère de l'Éducation et de la production d'une feuille de route permettant de traduire les engagements de la Mauritanie en matière de scolarisation inclusive. Cette démarche est apparue centrale, sans qu'elle occulte la nécessité de sensibiliser les professionnels du ministère aux questions liées à la formation et aux supports pédagogiques.

Sans qu'il soit nécessaire de reprendre l'ensemble des éléments qui, depuis plus de trente ans, ont permis l'émergence et la réaffirmation des droits des personnes en situation de handicap (notamment la déclaration de Salamanque sur les principes politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux de l'Unesco (1994), la Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'ONU (2006)), il nous semble néanmoins important de préciser que la mission s'attachera à explorer les contours de l'éducation inclusive en Mauritanie dans la mesure où cette expression renvoie encore aujourd'hui à des réalités contrastées. L'adoption du modèle social du handicap permet, dans les textes de s'éloigner d'une vision médicale en affirmant qu'une situation de handicap émerge lorsque l'interaction entre un individu et son environnement ne permet pas d'assurer une participation sociale pleine et entière sur la base de l'égalité. Or, dans l'éducation, comme dans d'autres domaines, les pratiques restent marquées par des logiques qui invitent à s'interroger sur l'effectivité du droit à une scolarisation de qualité pour toutes et tous.

A l'échelon international, la définition de l'éducation inclusive concerne l'ensemble des enfants et adolescents qui peuvent se retrouver en situation d'exclusion : « ... l'école devrait accueillir tous les enfants, quelques soient leurs caractéristiques particulières d'ordre physique,

*intellectuel, social, affectif, linguistique ou autre. Elle devrait recevoir aussi bien les enfants handicapés que les surdoués, les enfants des rues que ceux qui travaillent, les enfants des populations isolées ou nomades, ceux des minorités linguistiques, ethniques ou culturelles ainsi que les enfants d'autres groupes défavorisés ou marginalisés. Ces situations engendrent une série de défis pour les systèmes scolaires.* » (Unesco, 1994, p.6).

Dans cette définition, le champ de l'inclusion s'élargit au-delà du handicap qui tout en étant bien présent n'y apparaît pas de façon exclusive ; c'est à travers, dans un premier temps, une indifférence aux caractéristique particulières des élèves que s'appréhenderait la dimension inclusive des systèmes scolaires. L'hétérogénéité des caractéristiques mises en avant invite, en effet, à tenir compte de tous les enfants se trouvant dans une situation de vulnérabilité et, par là même à ne pas limiter la dimension inclusive aux seules situations de handicap. Il est souvent rappelé que s'intéresser à l'éducation inclusive met en avant l'existence d'une « dictature de la norme » (Gardou, 2012, p. 55) qui laisse des enfants à la marge de l'école dans la mesure où leurs aptitudes, réelles ou supposées, rendraient difficiles qu'ils satisfassent les exigences scolaires. Ainsi, l'exemple des surdoués dans la définition de l'Unesco montre que ce n'est pas tant, en réalité le manque ou l'excès qui génère la situation de handicap mais l'écart à la norme.

L'éducation inclusive exige de ne plus se centrer sur les prétendus manques des élèves mais au contraire sur leurs capacités (Nussbaum, 2012) en faisant de l'école un lieu dans lequel la prise en compte des besoins de chacun est l'affaire de tous (enseignants, équipe de direction, auxiliaires de vie scolaire...). Dans une démarche inclusive, il conviendrait de s'interroger sur les besoins de l'apprenant plutôt que de lister ses déficits et, surtout, d'envisager son parcours scolaire dans des établissements relevant du ministère de l'Éducation, au milieu de ses pairs et non dans des établissements spécialisés. Cette approche inclusive vient se substituer au modèle intégratif dans lequel on se focalise sur un groupe en particulier ; les personnes reconnues déficientes seront alors amenées à s'adapter au reste de la société. Une école inclusive garantit, au contraire, à chacun d'être reconnu (Honnet, 2000) et accepté tel quel, d'où la nécessité d'avoir des établissements scolaires innovants, en mesure de s'adapter à tous les élèves tout en leur garantissant un égal accès aux apprentissages.

C'est en partant de cette définition que nous allons rendre compte de la situation des enfants en âge d'être scolarisés au sein des établissements scolaires mauritaniens que nous avons pu visiter. Au cours de notre mission, nous avons pu mesurer l'importance de la diversité des profils d'élèves scolarisés et des stratégies inclusives mises en place par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative.

Parmi les élèves scolarisés, le faible nombre d'entre eux officiellement reconnu handicapé (pour des raisons que nous détaillerons plus avant) nous a conduits à considérer aussi la question des élèves à besoins éducatifs particuliers (*special educational needs*) tels qu'ils ont été définis par Mary Warnock en 1978 et rappelés dans l'*Education Act* de 1981. Un élève à besoins éducatifs particuliers est un enfant qui rencontre des difficultés d'apprentissage qui nécessitent des

mesures éducatives spéciales. Il est important de souligner qu'un élève à besoins éducatifs particuliers ne relève pas systématiquement du champ du handicap.

Ainsi, analyser les besoins des élèves en situation de handicap ou/et à besoins éducatifs particuliers, c'est repenser l'ensemble de l'accompagnement de tous les enfants accueillis à l'école et invite à introduire dès maintenant les différentes déclinaisons du concept d'accessibilité :

L'accessibilité universelle : « concevoir un environnement commun pour tous, tout en offrant le plus d'alternatives à des gens différents d'atteindre des objectifs de participation similaire » (Fougeyrollas, 2009, p. 170)

L'accessibilité pédagogique : « correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent des enseignants, avec l'aide et le support d'aides techniques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap au sein même de la classe » (Benoit & Sagot, 2008, p. 21)

L'accessibilité didactique : « l'ensemble des conditions qui permettent aux élèves d'accéder à l'étude des savoirs : formes d'études, situations d'enseignement et d'apprentissage, ressources, accompagnements, aides... » (Assude et al., 2014, p. 35)

L'un des enjeux consiste à repérer et à valoriser des pratiques inclusives (organisation de l'école, recours à des partenariats en interne et en externe, condition d'accueil des élèves, pratiques pédagogiques, formation des enseignants, etc.) qui combinent ces trois dimensions.

Plus l'accessibilité universelle sera développée, plus les deux autres dimensions se réduiront même s'il n'est pas ici question de nier la nécessité d'adapter, d'aménager et de compenser les conséquences de la singularité des élèves sur les apprentissages et la socialisation.

Nos visites dans des écoles mauritaniennes à Nouakchott, nous ont amenés, dans le sillage de la définition de l'éducation inclusive, à nous intéresser à des élèves avec des besoins éducatifs particuliers, avec ou sans reconnaissance de handicap. Même si nous ne traiterons pas ici directement en tant que telle de la question du genre ou de la pauvreté, l'approche intersectionnelle (Crenshaw, 2005) nous paraît indispensable pour saisir, au-delà du cumul ou de l'addition des variables, les logiques de mises à l'écart qui se croisent, s'articulent et s'alimentent.

Nous considérerons, ici, l'éducation inclusive comme étant un *dispositif* au sens foucauldien dans la mesure où il s'agit d' « un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref, du dit aussi bien du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même c'est le réseau qu'on établit entre ces éléments (...) Par dispositif, j'entends une sorte, disons, de formation qui à un moment donné a eu pour fonction majeure de répondre à une urgence. Le dispositif a donc une fonction stratégique dominante » (Foucault, 1977).

C'est donc tous ces éléments que nous tenterons de faire dialoguer pour comprendre au mieux la situation mauritanienne.

Le présent rapport s'articule autour de trois parties. La première va s'attacher à présenter les textes de référence qui permettront, dans une deuxième partie, d'éclairer un état, certes partiel, de la réalité constatée durant la mission en mobilisant les données recueillies sur le terrain. Ces deux premières parties seront illustrées des données recueillies sur le terrain et se termineront par une série de préconisations. Enfin, une première ébauche de proposition d'opérationnalisation, sur une année, des actions préconisées clôturera ce rapport.

## Méthodologie

Menée par une sociologue de formation et un inspecteur de l'Éducation nationale, la mission repose sur une approche qualitative de type compréhensif, visant à produire un diagnostic contextuel de l'éducation inclusive sur le terrain.

La méthodologie adoptée combine :

- Des entretiens semi-directifs auprès d'acteurs institutionnels (représentants des ministères de l'Éducation, des Affaires sociales et d'écoles de formation d'enseignants et de travail social), de personnels éducatifs (chefs d'établissement, enseignants, inspecteurs), ainsi que de membres d'organisations de la société civile (associations de personnes handicapées, ONG locales, parents d'élèves)
- Des observations non participantes dans différents types de structures scolaires (établissements scolaires relevant du ministère de l'Éducation nationale et des centres spécialisés relevant du MASEF), afin de documenter les pratiques pédagogiques, les conditions d'accessibilité, ainsi que les interactions entre pairs et entre adultes et enfants.
- Une analyse documentaire portant sur les textes réglementaires, les politiques sectorielles et les rapports d'évaluation existants (rapports de l'Unicef juillet 2024 : « Analyse de la situation des enfants et adolescents handicapés et de leurs besoins de scolarisation »).

Illustration 1 : Tableau synthétisant le recueil de données qualitatives

Type d'acteur / structure	Fonction ou rôle	Méthode utilisée et date	Objectif de la rencontre / observation
Acteur institutionnel	Monsieur Ahmed Ba, conseiller technique de la Ministre pour la coopération internationale	Entretien 18/11/2024	Poser le cadre de l'éducation inclusive
Acteur institutionnel	Madame Aicha Abdel Hamid, DPEF/PASEB, point focal inclusion	Entretien 18/11/2024	Analyse de la mise en œuvre du projet PASEB
Acteur Institutionnel	Khadij Mint Mohamed Salem, experte en éducation, UNICEF	Entretien 21/11/2024	Discuter autour du rapport de l'Unicef
Acteur institutionnel	Mohamedou Abderrahmane Directeur de l'Enseignement Secondaire	Entretien 21/11/2024	Présentation des missions de la DES
Acteur institutionnel	Mohamed Taleb Saleck, DREN, Nouakchott Nord,	Entretien 20/11/2024	Visite des écoles et présentation du cadre territorialisé de l'éducation inclusive
Universitaire / expert	Monsieur Hamid Meyne, sociologue, consultant international consultant UNICEF,	Entretien 19/11/2024	Analyse du contexte socio-éducatif mauritanien
Société civile	Monsieur Mohamed Lemine El Hassan, secrétaire général FEMANPH	Entretien 22/11/2024	Identifier les attentes et les besoins des personnes handicapées
Société civile	Monsieur Lenhouss Ould El Id, Secrétaire général FEMANPH	Entretien 22/11/2024	Revenir sur la création de l'association et ses rapports avec les acteurs ministériels
Acteur institutionnel	Monsieur Ahmed Salem Chah, inspecteur et chargé de projet (Expertise France)	Entretien et accompagnement lors des visites d'écoles 20/11/2024	Comprendre les dispositifs soutenus par le projet Paire

Type d'acteur / structure	Fonction ou rôle	Méthode utilisée et date	Objectif de la rencontre / observation
Ministère des Affaires sociales	Mr Saleck Djeireb et Mr Sidi Sid Ahmed Bekay, cadres du Masef	Entretien 19/11/2024	État des lieux des centres de formation et d'accueil
Institut de formation des enseignants	Monsieur El Bane, Directeur ENI Nouakchott	Entretien 18/11/2024	Identifier les pratiques de formation initiale à l'inclusion
Institut de formation en travail social	Directeur et équipe pédagogique ENAS	Entretien 19/11/2024	Échanger autour la formation en travail social et inclusion
Structures spécialisées	Centre d'accueil et de formation MASEF	Observation / entretien 19/11/2024	Observer l'accessibilité et l'accueil des élèves à besoins spécifiques
Structures spécialisées	Équipe de direction et équipe pédagogique « école des sourds »	Observation/entretien 22/11/2024	Observer l'accessibilité et l'accueil des élèves à besoins spécifiques
Structures spécialisées	Directeur général du centre de formation et de promotion sociale des enfants en situation de handicap. Unité de déficients intellectuels (Arafat) + groupe de mères	Observation/entretien 19/11/2024	Échanger avec les familles et les professionnels autour de l'accueil et de l'accompagnement
Établissement scolaire	École Salah Dine (rurale)	Observation / entretien 20/11/2024	Observer l'accessibilité et l'accueil des élèves à besoins spécifiques
Établissement scolaire	École Jaavar ben Eby Taleb (urbaine)	Observation / entretien 20/11/2024	Observer l'accessibilité et l'accueil des élèves à besoins spécifiques
Établissement scolaire	École Bintou Khoulidine (urbaine)	Observation / entretien 20/11/2024	Observer l'accessibilité et l'accueil des élèves à besoins spécifiques
Acteur institutionnel	Habib Mahfoudh, Directeur de la Formation	Entretien 20/11/2024	Comprendre le rôle joué par cette

Type d'acteur / structure	Fonction ou rôle	Méthode utilisée et date	Objectif de la rencontre / observation
	professionnelle, Direction générale de l'artisanat, des métiers et de la promotion de l'économie sociale et sociale		direction sur le parcours des jeunes en situation de handicap
Acteur institutionnel	Mme Savia Bamba., Directrice de l'enseignement fondamental	Entretien 21/11/2024	Comprendre le rôle joué par cette direction sur la scolarisation des jeunes en situation de handicap
Acteur institutionnel	M. Ely Cheih Ahmed Dhmine, Chef de service de l'intégration et de l'enseignement Spécialisé, à la DEF (enseignement fondamental)	Entretien 21/11/2024	Comprendre le rôle joué par cette division sur la scolarisation et le parcours des jeunes en situation de handicap
Institut pédagogique national	Mr Mamina, Responsable du département production pédagogique, Institut Pédagogique National (IPN)	Entretien 21/11/2024	Échanger autour des process de production et d'acheminement des ouvrages scolaires

Compte tenu de la durée de la mission<sup>1</sup>, nous nous sommes essentiellement focalisés sur l'agglomération Nouakchottoise (centre- ville, Moughataa de Toujounine et de Dar Naim), dans la zone d'expérimentation du PAIRE. En conséquence, la mission ne saurait refléter avec exhaustivité l'ensemble des problématiques d'un pays peuplé d'environ 4,9 millions d'habitants selon le RGPH 2023 pour une superficie de 1 054 234 km<sup>2</sup> (UNESCO, 2024, p. 23). Peu densément peuplée (4 habitants au km<sup>2</sup>), la Mauritanie se caractérise par de très fortes disparités régionales. Ainsi, si certaines Wilayas affichent un nombre d'habitant au km<sup>2</sup> inférieur à 1 (Adrar, Tagant, Tiris Zemmour, Inchiri), celle de Nouakchott concentre un quart de la population mauritanienne, avec plus de 1757 habitants au km<sup>2</sup> (*ibid.*, 32). 9 Wilayas sur les 13 que compte le pays, affichent une densité de population inférieure ou égale à 10 habitants au km<sup>2</sup>. A cette situation s'ajoute un processus d'exode rural qui, enclenché depuis plusieurs décennies, se poursuit au profit des villes, notamment de la capitale.

En 2020, la population mauritanienne devient majoritairement urbaine (53% de la population totale). Cette situation a pour conséquence d'accentuer les écarts économiques et sociaux entre la ville et la campagne (insécurité alimentaire, divorces, déscolarisation). Par ailleurs, le rapport

<sup>1</sup> Mais également de l'éloignement de la seconde zone d'expérimentation du projet PAIRE, dans la wilaya du Brakna

de l'Unesco sur l'analyse du secteur de l'éducation laisse apparaître la croissance rapide de la population mauritanienne qui « (...) pose un défi de taille pour la gestion et le développement du système éducatif, nécessitant une planification rigoureuse et des investissements significatifs pour répondre à la demande croissante d'éducation » (*ibid.*). Autre phénomène significatif, depuis 1988, les populations nomades qui comptaient pour plus de 12 % de la population, ne comptent plus que pour 1,9% de celle-ci (*ibid.*).

Ces quelques indicateurs donnent un aperçu de la singularité et la complexité de la situation mauritanienne : une croissance démographique importante, une grande vulnérabilité d'une partie de la population (en matière alimentaire, notamment), une pauvreté qui atteint 28,2% (*ibid.*, 23). De fait, nous ne pouvons que souscrire au constat posé par les rédacteurs du rapport de l'UNESCO lorsqu'ils indiquent que cette « (...) faible densité de population couplée à de larges variations régionales constitue un défi important pour la planification et la provision de services publics éducatifs. »

Par ailleurs, sachant que 41% de la population mauritanienne est âgée de moins de 15 ans, on mesure combien la question de l'éducation en général et celle de la scolarisation en particulier, sont importantes. La croissance démographique évoquée précédemment se lit aussi à travers celle du nombre d'enfants scolarisables (3-18 ans) : entre 2013 et 2020, elle est passée de 1 478 703 à 1 738 296 élèves. A ces données, il faut ajouter que le pays reste marqué par un niveau de pauvreté qui, bien qu'en baisse, demeure élevé et que le taux de chômage l'est tout autant.

#### *Illustration 2 : Une photographie de la situation statistique qui s'améliore*

La tâche du recensement de la population (et donc des personnes handicapées) incombe en Mauritanie à l'ANSADE, qui a effectué un recensement général de la population et de l'habitat (RGPH) en 2023 même si lors de notre mission, nos interlocuteurs ont évoqué une publication imminente des chiffres du dernier recensement. Selon le recensement de 2013, sur une population résidente totale de plus de 3,5 millions d'habitants en 2013, 33 920 habitants vivaient avec un handicap, soit un taux de prévalence de 0,96%. Or, ce chiffre est particulièrement bas comparé à d'autres pays d'autant que l'OMS estime que la moyenne serait d'environ 15% selon les pays et les définitions choisies. Le handicap moteur concernerait 33% des personnes handicapées recensées, suivi par le handicap sensoriel. On note une légère surreprésentation masculine (54,5% contre 45,5%). Les taux de prévalence selon le lieu de résidence sont presque similaires (0,97% en milieu urbain et 0,96% en milieu rural). Nouakchott concentre le plus grand nombre des personnes handicapées. L'entretien avec les représentants de la FEMANPH laisse penser que les chiffres du dernier recensement seront bien plus réalistes dans la mesure où 1) cette fédération regroupant une cinquantaine d'associations représentatives des personnes en situation de handicap a été impliquée tout au long du processus de recensement ; 2) les autorités mauritaniennes ont utilisé le Washington Group Short Set of Questions on Disability (WGSS). Il s'agit d'un

outil international conçu pour identifier les personnes en situation de handicap de manière simple, standardisée et comparable entre les pays. Il repose sur six questions principales (voir, même avec des lunettes ; entendre, même avec un appareil auditif ; marcher ou monter des escaliers ; se souvenir ou se concentrer ; prendre soin de soi, toilette, habillement ; communiquer, comprendre et se faire comprendre), qui évaluent les difficultés dans les activités de base du quotidien, indépendamment du diagnostic médical. Pour chaque activité, on demande si la personne a : pas de difficulté, une certaine difficulté ou beaucoup de difficulté. Recommandé par l'ONU, ce questionnaire traduit les principes d'une approche plus inclusive car il ne définit pas le handicap en termes médicaux mais en termes de participation sociale en partant de l'individu et de ses habitudes de vie. D'après les représentants de la FEMANPH, le taux de prévalence passerait de 0,97% à 10%.

Au-delà des échanges conduits auprès des cadres exerçant dans trois ministères (Éducation, MASEF, Formation professionnelle), nous nous sommes également appuyés sur la documentation existante (rapports de l'Unicef (2024), rapport initial soumis (2023) par la Mauritanie au titre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, le PASEB II).

*Illustration 3 : Tableau reprenant la documentation utilisée*

<b>Auteur</b>	<b>Intitulé</b>	<b>Année de publication</b>	<b>Objectifs</b>
Gouvernement de la République Islamique de Mauritanie	Loi d'orientation du système éducatif national	2022	Fonder les principes d'un système éducatif plus inclusif
Gouvernement de la République Islamique de Mauritanie	Ordonnance N°-2006/043 relative à la promotion et la protection des personnes handicapées	2006	Comprendre le cadre législatif
Gouvernement de la République Islamique de Mauritanie	Arrêté n°0641 du 20 juin 2017	20 juin 2017	Arrêté qui fixe les conditions de fonctionnement de la commission en charge de délivrer une carte d'invalidité ou de personne en situation de handicap
Gouvernement de la République	Rapport d'évaluation du PNDSE II	Février 2024	Évaluer les résultats du second plan national de

<b>Auteur</b>	<b>Intitulé</b>	<b>Année de publication</b>	<b>Objectifs</b>
Islamique de Mauritanie			développement du secteur de l'éducation. Bilan et perspectives
Gouvernement de la République Islamique de Mauritanie	Programme national de développement du secteur de l'Éducation PNDSE III (2023-2030)	Septembre 2023	Évaluer les résultats du troisième plan national de développement du secteur de l'éducation. Bilan et perspectives
MEN/UNICEF	Rapport : « Analyse de la situation des enfants et adultes handicapés et leurs besoins de scolarisation »	Juillet 2024	Analyse de la situation des personnes en situation de handicap en Mauritanie
MEN/ UNICEF	Rapport de l'étude sur les motifs de non-scolarisation ou déscolarisation et le profil des enfants en dehors de l'école (OOSC) en Mauritanie : enfants de 6 à 14 ans »	Date non précisée	État de la scolarisation en Mauritanie. Analyse des causes de déscolarisation ou/et de non-scolarisation
MEN/ UNICEF	Rapport : « analyse du secteur de l'éducation »	2024	État de la scolarisation en République Islamique de Mauritanie

Cette approche méthodologique vise à articuler les dimensions institutionnelles, pédagogiques et sociales de l'éducation inclusive, en s'appuyant sur les représentations, les pratiques effectives et les dispositifs formels en place.

# 1. La scolarisation inclusive en Mauritanie : contextes et enjeux

Entre textes internationaux, lois d'orientation, rapports d'étape (tel que le document rédigé dans le cadre du Programme National de Développement du Secteur de l'Éducation, en février 2024), décrets, arrêtés, stratégies, plans d'action, comment définir l'éducation inclusive en général et la scolarisation inclusive en particulier en Mauritanie et plus particulièrement à Nouakchott ? Comment mesurer la prise en compte et le déploiement d'une politique inclusive au sein de l'institution scolaire en tenant compte du contexte sociétal ? Nous commencerons par la CIDPH avant de nous intéresser aux textes nationaux.

## 1.1. L'article 24 de la Convention internationale des droits des personnes handicapées au prisme du contexte mauritanien

Premier texte international dont la mise en œuvre engage les États à procéder à une évaluation des mesures prises, la CIDPH, ratifiée en 2012 par la Mauritanie, rappelle, dans son article 24 relatif à l'Éducation, l'interdiction d'exclure des enfants en raison de leur handicap et indique que tout enfant a le droit à un « enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit et à l'enseignement secondaire » ; d'« acquérir des compétences pratiques et sociales nécessaires » et à « des mesures d'accompagnement individualisé efficaces (...) qui optimisent le progrès scolaire et la socialisation »

Ce sont bien ces principes que nous retrouverons clairement dans la loi mauritanienne et qu'il appartient au gouvernement mauritanien de transcrire.

Notons qu'avant même la signature et la ratification de la CIDPH, la Mauritanie avait adopté dès le 23 novembre 2006, l'Ordonnance n° 2006-043 relative à la promotion et à la protection des personnes handicapées contenant 60 articles dont une dizaine consacrée à l'éducation. L'ordonnance affirme clairement que les enfants handicapés doivent être intégrés « autant que possible » dans les établissements d'enseignement général. Cette priorité à l'école ordinaire est conforme à l'article 24 de la CIDPH, qui promeut le droit à une éducation inclusive à tous les niveaux même si l'expression « autant que possible » dans l'article 33, ainsi que la possibilité de recourir à des établissements spécialisés en cas de handicap « trop lourd », maintient une logique séparatiste entre les écoles ordinaires et les centres spécialisés. L'Ordonnance indique que les enfants handicapés doivent être titulaires d'une carte pour bénéficier de dérogations (absence de limite d'âge, interdiction de renvoi, priorité...) notamment au moment des concours et des examens sans évoquer la formation du personnel éducatif à l'inclusion ni l'adaptation des curricula.

Ainsi, notre mission s'inscrit pleinement dans l'interrogation concernant le maintien effectif dans le système éducatif ordinaire de tous les enfants, peu importe le type de besoins.

Or, nous avons souvent eu affaire à un discours, émanant à la fois d'acteurs institutionnels que sur le terrain, qui corrélait le lieu de scolarisation à une catégorisation de situations : le handicap physique et sensoriel aurait sa place en milieu ordinaire contrairement aux autres qui relèveraient du MASEF. Par ailleurs, sans même parler de centres spécialisés vers lesquels seraient orientés les élèves, le discours d'un grand nombre d'enseignants suggérait que la présence d'élèves en milieu ordinaire pouvait avoir lieu à la condition que ces derniers soient dans une classe spécialisée. Il est donc nécessaire de rester vigilant sur le risque d'exclusion à l'intérieur même de l'école voire de la classe, comme nous le verrons plus loin, d'où la nécessité de s'intéresser aux représentations sociales des différentes parties prenantes.

*Illustration 4 : Qu'est-ce qu'une personne handicapée ? De la définition officielle de la CIDPH et de la Mauritanie à quelques retours de terrain*

« Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables dont l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres. » (CIDPH, 2006)

« Toute personne dans l'incapacité d'accomplir totalement ou partiellement une ou plusieurs activités de la vie courante, consécutive à une atteinte permanente ou occasionnelle de ses fonctions sensorielles, mentales ou motrices d'origine congénitale ou acquise » (Ordonnance n° 2006-043).

Mettre ces deux définitions, publiées la même année, en miroir permet de se rendre rapidement compte de la tension entre une approche centrée sur la personne ou sur l'environnement. La définition mauritanienne, bien qu'elle reconnaisse une diversité d'origines et de formes du handicap, reste centrée sur la personne et ne mobilise ni la notion de barrières, ni celle d'égalité des droits. Cette approche témoigne d'un écart entre une vision biomédicale du handicap, centrée sur la réadaptation de l'individu, et une approche fondée sur les droits humains, qui appelle à transformer la société pour en faire un espace accessible à toutes et à tous.

Ces définitions sont également à mettre en lien avec la typologie proposée, de façon spontanée, par une équipe d'inspecteurs de Nouakchott Nord. Dans un fichier Excel préparé par ces derniers pour notre mission, on note que ces derniers avaient mis en avant quatre types de handicap : « *prononciation, mental, visuel, moteur* ». En termes de prévalence, le « *visuel* » arrivait en tête suivi de très près par le « *mental* ». Notons qu'une majorité d'acteurs nous a fait part de l'émergence d'une nouvelle catégorie qui interroge : l'autisme. Nous y reviendrons. Ainsi, sur le terrain, la deuxième partie de la définition de la CIDPH ne semble pas avoir été prise en compte car rien n'est dit sur les barrières environnementales auxquelles doivent faire face les élèves et leurs familles. On est ainsi encore dans une conception biomédicale du handicap qui se réduirait à l'attribut d'une personne sans tenir compte de l'interaction de cette personne avec un environnement donné, telle qu'énoncée dans la circulaire n° 2006-043.

## 1.2. Des représentations du handicap et de l'inclusion, entre devoir religieux et droit social

Le handicap est tout à la fois un phénomène anthropologique, social et culturel. Il « suscite des mobilisations, fait l'objet de politiques publiques, pose de redoutables problèmes éthiques, génère des vocations militantes et des engagements professionnels » (Blanc, A., 2015, p. 12). Il fait également l'objet de représentations sociales ambivalentes relevant de plusieurs registres (religieux, moral, familial, communautaire) avec comme point commun de susciter un malaise dans les interactions sociales (Stiker, 2005, Poizat, 2009).

Compte tenu de la place de la religion musulmane en Mauritanie, il est important de comprendre dans quelle mesure elle fournit un cadre à la fois protecteur et normatif. Sur le plan religieux, la perfection ne relevant pas du registre humain, le handicap est majoritairement perçu comme une « épreuve » envoyée par Dieu pour tester la foi des croyants à y faire face. Ce don de Dieu, cette origine divine impose alors aux croyants d'interagir avec miséricorde les uns envers les autres. Si la religion apporte du sens et un cadre qui peuvent générer, comme nous avons pu l'observer lors de nos visites, une forte solidarité, les représentations populaires peuvent également faire référence à des causes surnaturelles ou à des interprétations éloignées de l'esprit des textes religieux (Stiker, 2018).

Des représentations contradictoires peuvent ainsi coexister dans un même espace social suscitant à la fois un devoir de solidarité ainsi qu'une approche fataliste dans laquelle la personne handicapée peut être enfermée dans le statut de « pauvre » ou d'« incapable ». Ce qui pourrait renforcer une posture passive de la part de la personne concernée et des logiques d'évitement et de mise à l'écart pour le reste de la société. Cette perspective renforce parfois la stigmatisation : la famille peut craindre la honte sociale, choisir la dissimulation ou, au contraire, adopter une surprotection qui isole la personne.

Différents acteurs rencontrés nous ont fait état d'une évolution récente. Un responsable associatif nous rappelle la mission de plaidoyer de sa fédération qui regroupe une cinquantaine d'associations. Selon lui, « *les mentalités sont en train de changer, la Première Dame a annoncé publiquement en 2018 que son fils est autiste. Elle fait beaucoup de choses pour l'autisme. (...) Chaque semaine on a une émission de télévision, une émission de radio pour parler du handicap* ». L'exemple de l'élection d'un député en situation de handicap a été donné ou même le fait d'organiser un centre de vote dans une école pour aveugles.

En Mauritanie, le réseau familial et communautaire joue un rôle prépondérant : la solidarité intra et extra familiale permet souvent un soutien matériel et émotionnel fort, sans pour autant garantir un traitement égalitaire ou des conditions d'accueil optimales.

Par ailleurs, le caractère islamique de la république mauritanienne permet d'utiliser des leviers pour financer des structures spécialisées. Ainsi, plusieurs acteurs ont fait état de donations foncières via un système de habous. De plus, les dignitaires religieux jouent un rôle dans la lutte contre le décrochage scolaire.

Illustration 5 : "Son enfant, c'est notre enfant"

L'enfant autiste, la mère, l'enseignante et le surveillant

« *Son enfant, c'est notre enfant* »

Lors d'une visite dans une école primaire, le directeur nous permet d'observer une classe de 4<sup>ème</sup> année dans laquelle un enfant de 15 ans est placé à l'avant-dernier rang parmi une cinquantaine d'autres élèves. L'enseignante est formelle : « *l'enfant n'est pas normal* » mais... « *il ne perturbe pas la classe* ». Pour décrire cette *anormalité*, elle va utiliser une expression en arabe signifiant que l'enfant est « hors du monde ». Elle se fonde sur deux indicateurs : un sourire constant et l'absence de réponse aux questions qui lui sont posées.

Le directeur nous propose d'échanger avec la mère qui habite à quelques minutes de l'école. L'échange que nous avons eu avec elle a montré la nécessité, à ses yeux, que son enfant soit scolarisé dans une « école normale » (« *on a pu l'inscrire à l'école normale el hamdoulillah* »).

L'insistance autour de l'inscription de son fils dans une école ordinaire dit, en creux, quelque chose des représentations qu'a cette mère des centres spécialisés. Elle répète plusieurs fois que son enfant rejeterait toute scolarisation avec des enfants qui seraient handicapés en donnant l'exemple de la réaction hostile que ce dernier a eue en visionnant un reportage à la télévision sur un centre spécialisé : « *lui, il veut pas aller dans un centre spécialisé sur l'autisme... il ne veut pas ça quand il entend ça à la télé il n'aime pas* ».

Ce dernier point est à mettre en lien avec les propos évoqués plus haut concernant la diffusion d'émissions abordant le handicap tant à la télévision qu'à la radio. Il serait intéressant d'évaluer la réception qui en est faite par les personnes concernées.

La mère met en avant les progrès de son enfant et son appétence pour l'école, refusant toute idée d'un accueil de celui-ci au sein d'une structure médico-sociale. Quant à l'enseignante de la classe, elle a remarqué « *le peu de progrès* » fournis par ce jeune depuis son arrivée. Mais, nous dit-elle, s'il paraît prendre plaisir à se rendre chaque jour à l'école, il n'y apprend rien, confinant l'établissement à un statut de garderie, qui est le lot de bon nombre d'autres enfants, qu'ils soient ou non en situation de handicap.

Le surveillant complète en précisant que cet élève est le premier à arriver à l'école le matin mais qu'il est l'un des seuls à ne pas avoir d'amis avec qui jouer dans la cour de récréation. Il indique qu'il vérifie toujours que l'enfant ne fasse pas l'objet de moqueries et prenne le bon chemin pour rentrer chez lui après l'école et conclut en parlant de la mère : « *son enfant, c'est notre enfant* ».

Ces propos nous invitent à nous interroger aux attendus quant à l'école : à la fois lieu d'apprentissage et de socialisation, pour certains élèves, seule cette deuxième dimension est accessible sous réserve de « ne pas perturber la classe ».

Ici la situation de l'enfant est abordée à la fois à travers la logique de la déficience avec un accent mis sur une limitation (« *il ne répond pas* ») et une logique de différence, d'écart à la

norme (« *il a toujours un sourire* »). L'on peut ainsi noter une solidarité et une aide positive de la communauté tout en reconnaissant l'existence de moqueries de la part des pairs. Nous sommes loin du bouc émissaire ou d'un obstacle à la vie de la communauté mais rien n'est dit sur une probable inadaptation de l'environnement (nombre d'élève par classe, écart d'âge entre les enfants, niveau sonore, comportement des camarades, techniques pédagogiques...), nous y reviendrons plus loin. Nous sommes, ainsi, loin d'un environnement scolaire inclusif dans lequel l'équipe pédagogique et de direction discute de l'accessibilité de leur pédagogie et de leur organisation et des éventuels aménagements, leviers indispensables à une école inclusive, telle que présente dans les textes de référence. Nous pouvons ainsi saisir en filigrane les tensions possibles entre devoir religieux et droit social.

### 1.3. La loi 2022-23 portant loi d'orientation « du système éducatif national »

Au regard de l'engagement de la Mauritanie, signataire en 2010 de la Convention internationale des droits des personnes handicapées, ratifiée en 2012, (adoptée par l'assemblée générale des Nations Unies le 13 décembre 2006) et de la promulgation de la loi 2022-23 portant loi d'orientation du système éducatif national, quelle lecture est faite de l'état d'avancement de la scolarisation inclusive par les différents acteurs rencontrés ? Quelle place accorde-t-on à la dimension inclusive au sein du système éducatif mauritanien ?

La Loi est accompagnée de la Lettre de politique du secteur de l'éducation et de la formation 2022 – 2032 qui consacre un chapitre à l'école inclusive. L'ensemble des acteurs rencontrés au sein des ministères ou/et de leurs services déconcentrés, des centres de formation, des ONG ou encore des associations, laisse apparaître un certain intérêt pour la question de la place de la personne en situation de handicap ou/et à besoins éducatifs particuliers fait l'objet d'une attention particulière en Mauritanie. Tous ont évoqué les termes de la récente loi 2022-23 portant loi d'orientation du Système Éducatif National. Cette loi s'inscrit notamment dans le respect des « (...) *accords, conventions et engagements internationaux, notamment dans les domaines de l'éducation et des droits de l'homme en général et de l'enfant en particulier* ». Elle est le fruit d'une concertation nationale sur la réforme du système éducatif national conduite en novembre 2021, « L'école que nous voulons ». Cette loi énonce un certain nombre de principes et d'objectifs :

« *Créer une école d'équité et de cohésion, tournée vers l'avenir, assurant l'égalité des chances et promouvant l'enseignement des sciences et de la technologie* »,

« *Cultiver l'amour de la patrie, stimuler le sentiment d'appartenance à la Nation et le respect de ses symboles (...)* »

« *Favoriser le vivre ensemble, le respect des différences* »

« Lutter contre les discriminations de tous genres, les appels à la haine, les actes de stigmatisation... »

« Développer l'esprit de volontariat et d'entraide » Dans les dispositions générales de la loi, titre premier, on lit :

Article 2, rubrique « Equité et égalité des chances » : « La garantie du droit d'accès généralisé aux établissements d'éducation, d'enseignement et de formation en **garantissant une place pédagogique pour tous, avec les mêmes critères de qualité et d'efficience, sans aucune forme de discrimination.** »

Article 2, rubrique « Apprentissage tout au long de la vie » : « Toute activité qui permet à tout moment de la vie de développer des connaissances, les savoir- faire, les capacités ou les compétences que ce soit dans le cadre d'un **projet personnel, professionnel ou social.** »

*Illustration 6 : La continuité des parcours, un angle mort ?*

« Leur avenir sera sombre »

Le projet personnel, professionnel et social a été abordé dès le premier jour de la mission par une experte en éducation qui a évoqué l'existence d'un centre de formation professionnelle financé par le MASEF pour accueillir les jeunes après l'obligation scolaire.

La question du projet de vie ne doit pas éluder un point important : « (...) il est intéressant de noter que les profils de scolarisation au fondamental conservent peu ou prou la même tendance depuis 2008 : en effet, les abandons et les sorties précoces du système se situent principalement entre la 4<sup>e</sup> et la 6<sup>e</sup> année. Le système éducatif ne parvient pas à retenir suffisamment les élèves jusqu'à la fin du cycle. On estime que moins d'un élève sur deux qui s'inscrit en première année du fondamental parvient à achever ce cycle sans redoubler et environ un sur quatre poursuivra ses études au collège. Les autres redoubleront, abandonneront ou seront orientés vers le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP). Cette tendance s'explique en partie par le nombre élevé d'écoles incomplètes : sur les 3 500 écoles que compte le pays, seulement 40 % permettent à un élève de suivre le cycle complet du fondamental. » (Unesco, 2024, p. 25)

Cet extrait du rapport de l'Unesco pose la question de la continuité des parcours qui inquiète les enseignants des écoles primaires que nous avons visitées.

« Au collège, les collègues ne pourront pas s'en occuper. Il y a plusieurs enseignants et l'enfant sera perdu et en général ils quittent l'école et leur avenir sera sombre. »

Si cet enseignant est inquiet pour ses élèves, nous retrouvons la même préoccupation auprès du directeur de l'unité de formation professionnelle du centre de formation relevant du Minas.  
« Nous accueillons les enfants qui ne peuvent pas continuer dans le secondaire. Nous, on les

*forme en calligraphie, arts plastiques, mécanique, couture, boulangerie, couture à la main* ». Pour l'instant, en dépit de bons retours en termes d'employabilité, le centre ne délivre pas de diplôme. Ils accueillent principalement des jeunes venus des 7 centres relevant du Minas tout en répondant directement aux demandes des familles. « *Si un enfant a besoin d'une formation, je l'accepte. Je ne peux pas tuer l'espoir* ».

La continuité des parcours implique, ainsi, de travailler sur un projet personnel, professionnel ou social (comme indiqué dans l'article 2 de la Loi citée plus haut) de façon locale et réaliste.

Dans un contexte pluriculturel, plurilinguistique et pluriethnique, l'État mauritanien fait de l'école un enjeu central de cohésion sociale dans lequel il apparaît nécessaire de respecter les spécificités de chacun tout en lui conférant et reconnaissant une citoyenneté mauritanienne. Compte tenu de la situation mauritanienne, cet enjeu est particulièrement ambitieux.

Article 3 : « *L'éducation est une priorité nationale absolue et l'enseignement est obligatoire de six à quinze ans. L'éducation est un droit fondamental assuré à tous les Mauritaniens sans discrimination fondée sur le sexe, l'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. C'est aussi un devoir qu'assument conjointement les individus et la collectivité* »,

Article 4 : « *Une école unificatrice, équitable, inclusive, dispensant une éducation pour tous de qualité sur un pied d'égalité, qui tient compte des spécificités et des besoins individuels. Une école au service du développement durable. Une école qui assure à chaque enfant mauritanien une éducation multilingue renforçant l'enracinement culturel, l'unité nationale, la cohésion sociale et l'ouverture sur les autres cultures et civilisations universelles. Une École unifiée pour être le reflet de l'unicité de la nation et de sa pluralité culturelle enrichissante. Une école ayant pour vocation de former un citoyen capable de comprendre le monde, de s'y adapter et de le transformer tout en étant profondément ancré dans sa culture et ouvert sur la civilisation universelle.* »

Parmi les « principes de l'éducation » relevés dans le 1<sup>er</sup> chapitre du titre II (« Finalités, principes du système éducatif national et missions de l'école ») de la loi d'orientation, on relève :

« *La focalisation de l'action éducative sur l'apprenant qui constitue un acteur principal dans la construction des apprentissages* »,

« *La place prioritaire des leviers de l'équité et de l'égalité des chances, de la qualité des apprentissages et de la promotion des citoyens et de la société mauritanienne, dans la réforme du système éducatif national* »,

L'élévation des « (...) jeunes générations à l'esprit patriotique, d'affermir en elles la conscience de l'identité nationale et le sentiment d'appartenance à une civilisation riche aux dimensions nationale, islamique, arabe, africaine et universelle »,

Au chapitre 2, intitulé, « Des missions de l'école », on relève la nécessité « (...) *de développer les capacités cognitives, affectives et psychomotrices susceptibles d'être réinvesties pour résoudre les problèmes de la vie courante.* »

L'article suivant situe la place de l'école et des familles dans une démarche de co-éducation, visant à « *développer chez les jeunes les valeurs islamiques et les comportements civiques qui promeuvent le vivre ensemble, à travers l'adhésion aux principes de justice, d'équité, d'égalité, de tolérance et de solidarité.* » Il rappelle l'exigence d'« *élever les jeunes dans le goût de l'effort et l'amour du travail considéré comme valeur morale et comme facteur déterminant du développement de l'autonomie et de la construction de la personnalité et susciter en eux l'aspiration à l'excellence.* »

Les enseignants sont invités, dans l'accomplissement de leurs missions, à « *respecter les principes d'équité et d'égalité des chances* », en établissant « (...) *avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité.* » (Chapitre 3, article 13).

Par ailleurs, l'article 53 du Titre III : « Régime et organisation des études » chapitre 2 (« De l'enseignement non formel ») réaffirme l'importance d'« *assurer un meilleur ciblage de la demande pour élargir la couverture et améliorer l'équité et l'inclusion.* »

Cet article rappelle que l'enseignement non formel ne doit pas se contenter d'offrir des dispositifs « standards », mais qu'il doit avant tout répondre de façon ciblée aux besoins réels de la population pour étendre son périmètre et garantir une plus grande équité et inclusion qui passe par la capacité du système à calibrer son offre sur les besoins spécifiques des apprenants, plutôt que de vouloir les faire « rentrer » dans un modèle unique.

Ces textes soulignent la volonté affichée d'une vision holistique de l'éducation : loin de se limiter à la transmission de savoirs, l'école se voit investie de missions certes sur le plan cognitif mais aussi affectif afin que chacun puisse mobiliser ses ressources pour résoudre les problèmes de la vie quotidienne. Parallèlement, ils invitent à articuler étroitement l'action de l'institution scolaire et celle des familles dans une démarche de co-éducation visant non seulement l'acquisition de savoirs, mais aussi la formation de citoyens porteurs de valeurs islamiques telles que la justice, l'équité, l'égalité, la tolérance et la solidarité qui fondent le « vivre ensemble ». Le goût de l'effort et l'amour du travail sont érigées en valeur morale essentielle : le travail devient un levier d'autonomie et de construction identitaire, suscitant chez les jeunes l'aspiration à l'excellence non comme une simple performance, mais comme un moteur intérieur de développement personnel et de contribution au bien commun. Cette perspective exige également de repenser l'organisation scolaire à travers une réflexion sur les programmes, la formation des enseignants, les dispositifs de soutien et de partenariat avec les familles.

Sur ce dernier point, la loi fait une place importante à la communauté éducative, rappelant l'existence de Comités de Gestion Scolaires (COGES) au sein desquels siègent des professionnels de l'éducation ainsi que des parents. Même si elle n'a pas rencontré de membres de COGES, la mission a pu observer l'implication des familles et plus particulièrement des

mères dans la scolarisation des élèves. Cette présence se retrouve dans toutes les écoles, les centres de formation et les établissements spécialisés durant les temps péri scolaires, dans la cour ou à la porte des établissements. Cet investissement ne se traduit pas systématiquement par une formalisation administrative mais il constitue un point d'appui dans l'édification d'une école inclusive.

#### 1.4. Une école inclusive officiellement affirmée mais dont la déclinaison reste floue

La confrontation des données recueillies à la lecture de la loi d'orientation permet d'avancer un certain nombre de constats :

S'il est fait, à deux reprises, mention d'une école inclusive, ce terme n'est jamais suivi d'une définition en précisant la nature, les attendus ou les destinataires.

Il n'est, à aucun moment, fait explicitement référence aux élèves en situation de handicap ou aux élèves à besoins spécifiques, même si l'école se doit d'accueillir tous les élèves sans discrimination d'aucune sorte. Néanmoins, la « Lettre de politique du secteur de l'éducation et de la formation 2022 – 2032 », précise dans son chapitre 2.1. Une école équitable, inclusive et résiliente « (...) la création d'un environnement éducatif inclusif pour les enfants à besoins spécifiques, en particulier les enfants handicapés (en considérant les multiples formes d'handicap mental, moteur, sensoriel ou psychique) [...] »

*Illustration 7 : "Elle n'est pas autiste, elle est réservée" ou l'épineuse question du diagnostic*

Lors d'une visite, une enseignante est formelle : elle n'a pas d'élève handicapé dans sa classe à plus de soixante élèves. S'ensuit un échange avec le directeur de l'école qui avait pourtant noté qu'elle en avait deux dans sa classe dont une élève qu'il pensait être « autiste ».

Elle nous présente alors les deux situations : il s'agit de deux filles. L'une a un problème visuel qui serait héréditaire et « elle a un problème mental, elle parle aux mauvais moments, elle se bagarre avec les filles, elle bouge beaucoup. L'autre a un handicap moteur. « Elle est très réservée. Elle n'est pas autiste, elle est réservée ».

Elle évoque alors la situation familiale de la jeune fille : les deux parents travaillent et n'ont jamais répondu aux demandes du directeur.

« C'est l'expérience, c'est les enseignants qui peuvent dire si un enfant a un trouble et parfois c'est le parent mais quand les gens sont pauvres ils ne soignent pas les enfants. Ils ne vont rien dire. J'ai remarqué toute seule qu'elles ont un problème ».

Ainsi, on voit une différence d'appréciation entre cette enseignante et le directeur : là où lui avait posé une étiquette (« elle est autiste »), elle, au contraire, y voit un trait de caractère (« elle est réservée ») accentué par une situation familiale non soutenante. Elle évoque également d'autres situations qu'elle a dans sa classe : des élèves plus âgés sont moins avancés dans les

apprentissages que ces deux jeunes filles. C'est la raison pour laquelle elle ne les avait pas catégorisées comme relevant du handicap ou de besoins particuliers. Il s'agit d'élèves plus âgés, restés plus longtemps dans l'enseignement coranique, avec là aussi des parents peu présents. En parlant des deux jeunes filles, l'enseignante dira au directeur « *c'est vrai qu'elles ont un niveau faible mais pas plus que les autres. Mais ce qui est compliqué c'est que par exemple, si elle doit aller aux toilettes, elle ne peut pas y aller toute seule et moi je ne peux pas toujours y aller avec elle ou demander à une fille de l'accompagner* »

Ainsi, deux professionnels (un directeur et une enseignante) ne vont pas positionner le curseur au même endroit pour qualifier, catégoriser les élèves. L'accès aux apprentissages peut passer au second rang si les élèves sont concernés par des comportements suscitant des questionnements. Le directeur nous dira « *je l'ai vue marcher sans chaussure, elle perd ses chaussures et elle continue de marcher avec un pied sans chaussure et un pied avec* ». Ainsi, c'est sans doute ce comportement, cette « bizarrerie » qui a laissé penser au directeur que cette élève serait concernée par l'autisme. Là où l'enseignante ne voyait qu'une élève avec un besoin d'accompagnement ponctuel pour aller aux toilettes sans pour autant lui attribuer une déficience particulière.

Par ailleurs, nous avons également pu observer un nombre non négligeable d'enfants souffrant de troubles visuels, sans pouvoir mesurer si ces troubles pouvaient simplement être corrigés à l'aune d'une campagne de dépistage portée par les DREN et le corps médical.

Ce constat s'applique aussi pour les enfants relevant des troubles du neuro- développement. Peu ou mal formés, les enseignants « rangent », « classent », leurs élèves dans cette catégorie : élève agité ou élève timide, grande est la tentation d'en faire un autisme. Cette attitude révèle les besoins en formation des enseignants, qu'elle soit initiale ou continue.

Outre l'ordonnance de 2006, il n'est pas fait mention d'une loi spécifique sur le handicap en général ou sur la scolarisation des élèves en situation de handicap en particulier. Cette ordonnance prévoyait la création d'une Commission Nationale Multidisciplinaire, décentralisée, chargée de l'orientation et du suivi des enfants dans les établissements adaptés, dont l'organisation sera fixée par arrêté ministériel. L'attribution de la carte de personne handicapée a été encadrée, onze ans plus tard, par l'Arrêté n°0641 du 20 juin 2017, qui établit une commission technique centrale chargée de définir la forme, le contenu, la procédure d'obtention, la durée de validité et les modalités de renouvellement de cette carte. Cependant, nous avons, lors de la mission rencontré quelques difficultés à bien saisir l'effectivité de ce dispositif. Cet arrêté ne mentionne pas la présence, au niveau central, d'un représentant des établissements scolaires même si le président peut inviter toute personne dont la présence est jugée utile. En revanche, au niveau régional, l'arrêté indique la présence d'un représentant de la DREN. D'après la FEMANPH, au 20 novembre 2024, 13 500 de ces cartes auraient été produites alors qu'on estime à 10% le nombre de bénéficiaires mauritaniens potentiels. Le respect de normes d'accessibilité n'est pas rappelé dans l'arrêté même si, au cours de la mission, il nous été précisé que des normes d'accessibilité

avaient été édictées, qu'elles s'appliquaient pour l'heure aux nouvelles constructions scolaires et qu'elles avaient force de loi. Néanmoins, aucun établissement scolaire mais également aucun des centres d'accueil relevant du MASEF visité, n'était accessible à un usager avec des troubles moteurs.

L'accessibilité aux savoirs, la conduite d'activités pédagogiques différenciées n'est pas évoquée dans la loi d'orientation. De fait, nous avons constaté qu'un nombre parfois très élevé d'élèves par classe (souvent supérieur à 50 élèves), ne permet pas aux enseignants d'avoir une approche différenciée des apprentissages. Cette situation questionne d'autant plus que, dans certaines classes visitées cohabitent des élèves de différents âges (et par conséquent aux compétences et aux besoins très différents). Néanmoins, ce constat ne doit pas masquer une réalité constatée dans les établissements visités : au-delà de ce que nous avons vu, les échanges avec les enseignants ont permis de mesurer une prise en compte des difficultés rencontrées par certains de leurs élèves, de même qu'un attachement réel et d'un souci de les faire progresser au sein du groupe-classe.

Le cursus scolaire est rythmé par la passation d'examens attestant l'acquisition de compétences ou/et garantissant l'accès à l'échelon supérieur : certificat d'études primaires, brevet d'enseignement de base, etc. Toutefois, la loi et les textes accompagnant sa mise en application ne font pas mention d'une compensation ou d'aménagements spécifiques de ces examens pour les élèves en situation de handicap ou à besoins particuliers.

Il n'est pas précisé que, dans le cadre de l'école, une pédagogie adaptée, différenciée, soit posée comme une obligation. Les programmes s'imposent à tous, sans distinction. En revanche, la loi stipule, dans son article 65, que « (...) *pour offrir l'accès le plus facile, le plus efficace et le plus équitable au savoir, chaque enfant mauritanien sera enseigné dans sa langue maternelle, tout en tenant compte du contexte local et des impératifs de préservation et la cohésion sociale.* » De fait, si « *l'enseignement est dispensé en langue arabe tous les niveaux d'éducation et de formation, aussi bien dans les établissements publics que privés (...) les langues nationales Poular, Soninké et Wolof sont introduites, promues et développées à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et de formation, à la fois comme langues de communication et comme langues d'enseignement ; selon la langue maternelle et la demande exprimée pour chacune de ces langues.*»

La pluralité linguistique et culturelle à laquelle il est fait référence dans les différents textes évoqués précédemment complexifie encore la démarche inclusive. Dans bien des cas, les jeunes accueillis à l'école ne sont ni arabophones ni francophones, la langue parlée à la maison est souvent différente de celle utilisée par les enseignants. Cette diversité, d'abord perçue comme une richesse, doit être mobilisée à tous les niveaux.

Dans le cadre des rencontres effectuées au sein du ministère de l'Éducation et de la Réforme du Système d'Enseignement (MERSE), les experts de l'INSEI ont pointé deux conceptions de l'école inclusive qui, sans se contredire, relèvent néanmoins d'acceptations différentes. Ainsi, pour certains cadres du ministère, une école inclusive est une école qui se doit d'accueillir tous

les élèves, sans distinction de genre, de classe, de culture ou de tout autre critère. Or, comme le rappelle l'Unesco, « En 2019, on estimait qu'environ 340 000 enfants âgés de 6 à 15 ans n'étaient pas scolarisés dans le système formel ou dans une école traditionnelle (école coranique ou *mahadra*), soit près de 30 % des effectifs totaux sur cette tranche d'âge qui correspond à l'enseignement de base obligatoire (fondamental et collège). » (*op. cit.*, 25). S'appuyant sur cette réalité dans laquelle un grand nombre d'enfants ne sont pas ou peu scolarisés, certains plaident pour l'édification d'une école au sein de laquelle chacun aurait sa place, une école qui serait perçue comme le socle de la nation, nonobstant la diversité linguistique, géographique, sociale et culturelle de ses membres. L'école inclusive est alors pensée comme un élément structurant de la cohésion nationale, conformément aux principes exposés dans la loi d'orientation 2022-23, à l'heure du renforcement de la langue arabe et de la remise en cause de l'école privée au profit de l'école publique (enseignement fondamental).

D'autres acteurs, directeurs généraux, chefs de division ou de service du MERSE, ont avancé une autre définition de l'école inclusive : celle d'une école se devant d'accueillir les élèves en situation de handicap. En même temps, très vite, il est apparu, de manière assez consensuelle auprès des cadres du ministère de l'Éducation nationale, que la prise en charge, l'accueil et l'accompagnement des élèves en situation de handicap ne relevaient pas spécifiquement de l'Éducation nationale mais des professionnels du ministère des Affaires Sociales, de l'Enfance et de la Famille. Ainsi, lorsqu'on pose la question de l'éducation inclusive à nos interlocuteurs, la réponse est sans équivoque : « *vous devez passer par le MASEF, ça dépend d'eux* » alors même que l'intitulé de cette dernière institution laisse apparaître qu'il lui revient d'appréhender les problématiques liées à l'enfance, exception faite de la scolarisation, relevant quant à elle d'un ministère dédié. Il serait intéressant d'approfondir cette apparente contradiction qui témoigne d'une structuration binaire qu'il serait intéressant d'appréhender à travers des entretiens plus approfondis.

Or, si elle s'efforce de décrire le fonctionnement du « système éducatif national », la loi d'orientation ne pose pas clairement les attributions respectives de ces deux ministères. Cette absence de clarification semble avoir généré un état de fait : « *l'école accueille les enfants valides, les structures du MASEF accueillent et accompagnent les enfants handicapés* » (propos recueillis à la fois par des cadres du MASEF et du Ministère de l'Éducation nationale), sauf à ce que les élèves soient considérés comme étant en capacité de pouvoir s'intégrer à des structures encore peu accessibles et à suivre un enseignement encore peu adapté. Cependant, la réalité du terrain semble relativiser ou nuancer les informations relayées par certains cadres de la direction de l'Enseignement fondamental ou de celle de l'Enseignement secondaire. Faute de pouvoir s'appuyer sur des textes plus précis, tous laissent apparaître une forme d'incertitude lorsqu'il s'agit d'analyser ce qui sépare le prescrit de la réalité du terrain. Si l'école doit accueillir tous les enfants, pourquoi certains d'entre eux, quittant l'enseignement préscolaire coranique, échappent-ils à l'école formelle fondamentale pour être inscrits dans des centres spécifiques relevant du secteur médico-social ?

Les experts ont pu échanger avec des cadres des corps d'inspection et avec le Directeur Régional de l'Éducation Nationale du secteur de Nouakchott-Nord. Tous sont conscients des difficultés rencontrées sur le terrain du fait, notamment, de l'absence d'une vraie clarification des missions des professionnels de ces deux ministères et, surtout, de l'absence d'une politique ambitieuse de formation (initiale, continue, croisée) les concernant.

La visite de 3 écoles primaires (dans les *moughataa* de Toujounine et de Dar Naïm) a révélé la présence d'élèves présentés comme relevant du champ du handicap (troubles visuels, troubles du spectre de l'autisme, troubles moteurs), sans qu'il ait été possible de savoir si leur situation avait fait l'objet d'investigations médicales et administratives spécifiques. Dans plusieurs cas, l'équipe d'experts de l'INSEI a eu le sentiment que si certains troubles étaient avérés, la situation de handicap n'avait parfois qu'un fondement déclaratif.

N'ayant d'autre solution que d'accueillir ces enfants inscrits par des parents souvent soucieux de cacher ou de minimiser leur situation, cherchant à éviter qu'ils soient dirigés vers les services du MASEF dont ils ne perçoivent pas forcément les missions, les écoles visitées ont montré qu'elles s'attachaient à accueillir et à accompagner ces jeunes, avec des moyens très insuffisants.

L'équipe a pu échanger avec des professeurs soucieux de répondre aux besoins spécifiques de leurs élèves, tout en montrant les limites de leur action (absence de formation, manque d'outil et de supports pédagogiques, absence de travail en équipe). Néanmoins, il est permis de penser que les enseignants, loin de refuser la mise en place d'une école plus inclusive, sont à la recherche de solutions pour leurs élèves. Cette disposition doit être considérée comme un véritable point d'appui, notamment dans la co-construction d'outils de suivi et de supports pédagogiques.

## 1.5. Préconisations

Au terme de cette première partie, des visites effectuées sur le terrain et les entretiens conduits auprès des professionnels, soucieux de conduire une réflexion visant à permettre d'appréhender les conditions de la mise en place d'une école inclusive, les experts de la mission suggèrent les préconisations suivantes :

**Préconisation n°1** : la mission suggère, avant toute chose, qu'une clarification du cadre s'établisse, au regard des termes de la loi d'orientation 2022-23. Elle rappelle que la CIDPH pose les fondements de ce que doit être la scolarisation inclusive. Cette clarification doit conduire à :

1. S'approprier la définition de la notion de handicap et de ses implications telles que précisées par la CIDPH à travers une campagne de formation des cadres des cinq ministères impliqués dans l'éducation, le HCE ainsi que l'IPN
2. Organiser l'accueil, le suivi et l'accompagnement de l'élève en situation de handicap au sein du système éducatif en s'appuyant sur l'expertise des structures relevant du MASEF.

A terme, il s'agirait de faire de ces structures, des centres ressources pour l'ensemble des écoles

3. Se doter d'un appareil statistique permettant de mesurer l'efficacité des mesures prises à travers une harmonisation et une remontée des données fournies via des outils de pilotage territorialisés, incluant des indicateurs désagrégés (âge, sexe, type de déficiences, lieu d'habitation, niveau socio-économique des familles, langue parlée par la famille, ...)

**Préconisation n°2 :** la mission de l'INSEI, après avoir fait le constat d'une volonté affirmée de construire une école plus inclusive, encourage les autorités à poursuivre son engagement en faveur de la scolarisation de tous les enfants, qu'ils relèvent ou non du champ du handicap. Au niveau local, elle suggère un travail impulsé par l'État mauritanien, dans une logique inter et intra ministérielle, avec ses relais régionaux et locaux (DREN, corps d'inspection, directeurs, élus), afin de conduire un travail d'identification des enfants non scolarisés. Cette démarche ambitieuse, doit prendre appui sur l'expertise et la connaissance affinée des réalités territoriales, incarnée par les élus locaux, les conseils consultatifs communaux, les associations, les Directeurs régionaux de l'Éducation Nationale, les corps d'inspection, les directeurs d'écoles, les enseignants, les parents d'élèves et les membres des Comités de Gestion Scolaires (COGES). S'il ne fait aucun doute que la politique scolaire relève des instances ministérielles, relayée sur le terrain par les Directions régionales, elle gagnerait à s'appuyer sur un cadre d'action, étayé par la connaissance et l'expertise des acteurs de terrain et à privilégier une approche plus horizontale. Cette ambition peut sembler démesurée à l'échelle d'un pays dont on a pu mesurer les disparités régionales, culturelles et sociales. Néanmoins, elle relève d'une ambition collective qui ne peut être portée que par les autorités politiques du pays, en lien avec le terrain. Identifier est une étape, scolariser ou rescolariser des enfants, avec l'aval de leurs parents, en est une autre. Ainsi, la transition vers une société véritablement inclusive passera par la conjugaison de politiques publiques contraignantes, d'un discours religieux éclairé et d'initiatives communautaires coconstruites, capables de transformer en profondeur les représentations sociales du handicap en Mauritanie.

**Préconisation n°3 :** Établir une cartographie, par région, des services, structures et dispositifs accueillant des enfants en situation de handicap.

**Préconisation n°4 :** s'appuyant sur la volonté réaffirmée au plus haut niveau de l'État de bâtir une école plus inclusive, la mission encourage les autorités à mettre l'accent sur une politique visant à en porter les principes au niveau local. La réussite d'une politique d'éducation inclusive en Mauritanie repose sur sa capacité à articuler les orientations nationales avec les dynamiques territoriales. Comme pour toute politique publique ambitieuse, la simple transposition de normes centralisées ne suffit pas à répondre aux défis spécifiques rencontrés dans les différentes *moughataa*. Comme l'indique B. Eyraud (2024), « Le mouvement en spirale ne consiste pas seulement en une circulation entre des échelles territoriales différentes mais aussi entre des acteurs domestiques n'ayant pas l'habitude d'agir de concert en raison des formes de cloisonnement de l'action publique ».

S'il est nécessaire d'avoir une impulsion, au niveau central, il convient d'en promouvoir une traduction territorialisée fondée sur une approche participative et intersectorielle. Celle-ci implique de :

1. Renforcer les compétences des acteurs locaux (chefs d'établissement, enseignants, personnel social, autorités locales) à travers la mise en place d'une politique de formation initiale et continue des professionnels relevant du MERSE et du MASEF. Des modules de formation croisée entre les professionnels des deux ministères seraient une excellente opportunité d'asseoir une dynamique partenariale appuyée par le tissu associatif
2. Mettre en place des dispositifs de coordination entre les différents secteurs concernés (éducation, affaires sociales, santé, société civile) en rendant obligatoire la présence des DREN dans les commissions techniques territoriales pilotées par le MASEF
3. Rendre obligatoire la tenue des COGES en tant que mécanismes de concertation réguliers entre écoles, familles et communautés, permettrait de garantir une co-construction des réponses éducatives, culturellement et socialement ajustées.

**Préconisation n°5** : tout en prenant acte des efforts conduits par les autorités et les associations pour encadrer la reconnaissance de la situation de handicap, la mission les encourage à poursuivre et à intensifier la communication concernant l'intérêt d'une telle démarche ainsi que la procédure telle que fixée par l'Arrêté n°0641 du 20 juin 2017. Plus les personnes comprendront l'intérêt de faire reconnaître une situation de handicap, plus elles en feront la démarche.

**Préconisation n°6** : Comme le rappelle Winance (2017), l'accessibilité est un droit qui conditionne l'accès aux autres droits dans la mesure où l'accessibilité n'est pas un droit parmi d'autres, mais le fondement concret sans lequel l'exercice des autres droits reste théorique, voire impossible. Ainsi, le droit à l'éducation est compromis si l'école est physiquement inaccessible ou si les enseignants ne sont pas formés ou encore si les supports pédagogiques ou les modalités d'évaluation ne sont pas adaptés... L'accessibilité n'est pas un "plus" ou une simple commodité dans l'éducation ; elle est la condition sine qua non pour que le droit à l'éducation devienne une réalité effective pour tous les élèves. Une éducation accessible et inclusive est le levier principal pour permettre aux individus d'exercer par la suite une multitude d'autres droits fondamentaux : le droit à un travail décent, à une vie autonome, à la participation politique et sociale, à la santé, à la culture, à fonder une famille, etc.

Or, face à l'inexistence observée de lieux accessibles, la mission encourage les autorités mauritaniennes, à rendre effective la mise en accessibilité du cadre bâti tel que cela était prévu dans l'Ordonnance de 2006. En effet, l'accessibilité des établissements est un préalable indispensable aux autres dimensions de la participation sociale (socialisation, apprentissages...) mais elle ne s'y limite pas (Plaisance, 2013). Au-delà de la dimension architecturale, il est nécessaire que les principaux acteurs puissent être formés à la richesse opérationnelle du concept d'accessibilité en distinguant les trois principales dimensions (l'accessibilité universelle, pédagogique et didactique).

## 2. L'éducation inclusive mauritanienne : entre volontarisme affiché et réalités du terrain

La première partie a mis en évidence une lecture et une interprétation souvent divergentes des textes et de la réalité, à l'intérieur même des ministères ou, à un autre niveau, entre les plus hautes autorités ministérielles et les acteurs du terrain. Sur le terrain, les dynamiques engagées témoignent d'une volonté réelle, mais révèlent aussi la complexité d'une mise en œuvre effective, à la croisée d'enjeux humains, institutionnels et pédagogiques. Ce constat invite à explorer les forces déjà présentes, à mieux comprendre les écarts entre principes et pratiques, et à identifier les leviers qui permettront de construire un environnement scolaire inclusif. L'analyse qui suit propose de croiser les constats issus des observations de terrain avec une réflexion sur les conditions nécessaires pour donner corps à cette ambition.

La mission tient une nouvelle fois à rappeler que son format, très court et circonscrit à Nouakchott et à son agglomération, ne saurait tenir lieu de vérité absolue et intangible quant à la réalité de la scolarisation inclusive en Mauritanie. Rappelons que le MASEF et le MERSE font partie des 5 départements ministériels concernés par le système éducatif, à quoi s'ajoutent le HCE (Haut Conseil de l'Éducation) qui travaille sur la cohérence des politiques éducatives et sur le suivi-évaluation de ces politiques ainsi que le ministère de l'Économie et des finances (au travers de sa DPEF) qui coordonne les projets relatifs à l'éducation, d'où un enjeu fort en termes de coordination, de l'action interministérielle.

### 2.1. L'éducation inclusive versus l'éducation spécialisée, imperméabilité des instituts de formation ou possibilité de rapprochement ?

Lorsque l'on évoque la formation initiale des enseignants, il met en avant la lourdeur actuelle du plan de formation sans s'opposer à l'introduction de cette thématique -l'éducation inclusive- dès la formation initiale. La direction de l'établissement de Nouakchott (ENI de Nouakchott) s'est montrée formelle, insistant sur l'expertise des professionnels du MASEF et sur l'impossibilité de rajouter de nouvelles heures à un cursus de formation initiale déjà très conséquent. Celle-ci évoque néanmoins une piste : « *ça pourrait être une journée sur la sensibilisation comme on fait pour le genre* » tout en insistant sur la difficulté de mise en œuvre : « *nous, on n'a pas d'experts mais on peut accueillir chez nous la formation, on a l'infrastructure* ». Il nous indique que la formation initiale prévoit des périodes de stage durant lesquelles les futurs enseignants se retrouvent dans les établissements les plus proches de leur domicile. On évoque la possibilité d'ouvrir ces lieux de stage à des établissements gérés par le MASEF. En même temps, le directeur revient longuement sur « *l'ouverture* » de son école en indiquant que deux personnes en situation de handicap sont actuellement en formation pour

devenir enseignantes. Il évoque, sans les nommer ainsi, les aménagements mis en place pour leur permettre de poursuivre leur formation : changement d'emploi du temps, attribution de salle en fonction de la situation de l'élève enseignant. Il a également personnellement pris en charge les frais de transport pour ces deux élèves. Cette prise de conscience a été accentuée par le fait qu'il s'agit, pour l'une d'entre elle d'une fille qui a été agressée le matin très tôt alors qu'elle se rendait à l'ENI. La prise en charge des transports, la mise en place d'aménagements à travers la prise en compte des besoins des apprenants dans, par exemple, l'attribution des salles témoignent d'une démarche de mise en accessibilité au cœur de l'éducation inclusive. Celle-ci est possible et effective à partir du moment où elle émane d'une initiative personnelle des directions.

De façon plus générale, le directeur pointe la difficulté de la formation continue des enseignants dans la mesure où celle-ci se réalise durant les vacances scolaires et ne semble pas être très attractive. Si, d'emblée, le directeur renvoyait au MASEF la question de l'éducation inclusive, l'échange a permis d'identifier des ouvertures possibles.

Quand on pose la question de l'éducation inclusive au directeur de l'ENAS, la réponse est symétrique à celle qui nous a été faite par le directeur de l'ENI : *« Nous, on se charge de l'éducation spécialisée, mais par contre, l'éducation inclusive, c'est le ministère de l'Éducation nationale. On n'a pas voulu s'approprier la stratégie de l'éducation inclusive mais c'est à eux de la définir, de la mettre en œuvre. Nous on répond aux besoins des familles »*. Le directeur nous rappelle l'histoire de son école : ancien centre de formation dédié à la petite enfance formant notamment des monitrices et des éducatrices spécialisés, ses missions se sont élargies en 2020 avec la prise en compte des différentes dimensions de l'action sociale. Cette évolution s'expliquerait par le constat d'*« un manque criant de formation : les personnes qui travaillent ne sont pas compétentes. Si les spécialistes ne sont pas sollicités, il y a dysfonctionnement. Il faut former les professionnels du travail social. Nous, on ne faisait que la petite enfance et les autres thèmes c'était éparpillé : il y avait la société civile qui proposait des formations, il y avait des ONG qui proposaient des renforcements de compétences »*. Aujourd'hui, l'école propose *« une filière de l'éducation spécialisée comprenant trois spécialités : formateurs en déficience intellectuelle et autisme ; formateurs en langue des signes et formateurs en écriture braille »*. Filière qui vient s'ajouter à plusieurs autres formations :

- Formateur principal de l'enfance (*« un cadre capable de former et encadrer les programmes d'éducation préscolaire »*)
- animateur social (*« un cadre formé capable d'orienter, de perfectionner et réinsérer les personnes sans soutien social »*)
- Monitrice de jardin d'enfants (*« monitrice capable de prendre en charge de jeunes enfants »*)
- Conseiller en action sociale (*« cadre capable de contribuer à la conception, l'exécution et l'évaluation des politiques et projets sociaux »*)

- Assistant en action sociale (« *cadre entraîné et capable d'exercer le service social de manière scientifique* »)
- Formateur promotion (« *un cadre capable de superviser, former et encadrer le personnel en charge de la promotion féminine* »)
- Contrôleur de jardins d'enfants (« *cadre entraîné et capable d'inspecter, d'encadrer et d'évaluer les jardins d'enfants* »)

Pour la filière dite spécialisée, l'ENAS propose une formation dont l'objectif est de former « *un cadre capable de former et perfectionner dans les domaines de déficiences intellectuelles et de l'autisme* ». En l'état des connaissances sur l'autisme, le lien entre ce dernier et la déficience intellectuelle mériterait davantage de nuance. Dès sa création, l'établissement a mobilisé des compétences étrangères (langue des signes, braille, autisme, etc.). Aujourd'hui encore, le pays n'assure pas la formation de psychologues ni d'orthophonistes alors même que les besoins relevés dans les écoles et les centres d'accueil sont importants. Une autre contrainte a été relevée dans plusieurs établissements visités : celle de la langue (arabe, française ou locale). Par exemple, pour la langue des signes, certains ont pu être formés à la langue des signes arabe, d'autres à la française ou anglaise, en fonction des financements notamment des bailleurs internationaux.

L'ENAS est aujourd'hui confrontée à plusieurs défis :

- Former des monitrices de jardins d'enfants, structures chargées d'accompagner l'entrée des enfants dans l'enseignement fondamental
- Construire une politique de formation continue auprès de ces anciennes stagiaires devenues fonctionnaires
- Penser, construire, conduire et évaluer des formations dans des domaines qui font cruellement défaut à la Mauritanie et qui obligent ce pays à recourir à des professionnels venus de l'étranger : orthophonie, ergothérapie, psychologie, etc.

Ainsi, cette évolution récente de l'ENAS clarifie la situation : cet établissement forme notamment les futurs professionnels qui travailleront auprès d'élèves ayant un certain diagnostic. Nous n'avons pas été en mesure de savoir pour quelles raisons l'autisme et la déficience intellectuelle constituaient une même spécialité et ce qu'il en était pour les élèves relevant d'autres troubles. Un responsable associatif, impliqué dans la formation du braille précise : « *le braille, c'est une écriture. A l'ENAS, on va les former sur le braille mais pas sur la pédagogie. Donc, il faut que les gens soient de vrais enseignants, pas des travailleurs sociaux. Il faut qu'ils sortent de l'ENI* ».

L'on voit ici une question de fond : les personnes formées sont-elles des enseignants ou des travailleurs sociaux ? La différence réside dans la maîtrise de la dimension pédagogique et didactique au-delà de l'outil, de la technique ou de la méthode utilisés.

Il apparaît plus que nécessaire d'irriguer le territoire d'une cohorte de formateurs, issus de l'ENAS et de l'ENI, formés ensemble aux problématiques de l'éducation et de la scolarisation

inclusives. La mission insiste sur la nécessité de promouvoir une vraie transversalité des approches et pratiques professionnelles, pour sortir de l'ambiguïté autour de la responsabilité des uns ou des autres. Rapprocher des cultures et pratiques différentes, par conséquent complémentaires, est un moyen de donner du sens à la scolarisation inclusive tout en envoyant un message clair et incisif aux équipes enseignantes et aux travailleurs sociaux sur l'obligation de travailler ensemble. Notons que nous avons observé dans l'unité pour les élèves sourds, des pratiques de co-enseignement entre une enseignante formée à l'ENI et un interprète LSF formé à l'ENAS dans une classe à faible effectif (une douzaine d'élèves). Cette situation montre la richesse des pratiques sur lesquelles il est possible de s'appuyer.

## 2.2. Une délégation explicite de la scolarisation des enfants en situation de handicap au secteur spécialisé

« *Il y a certains élèves qui peuvent être intégrés à l'école et il y en a d'autres qui sont malheureusement orientés vers le spécialisé* ». Face à ce leitmotiv de la majorité de nos interlocuteurs, nous ne pouvons que rappeler à quel point cela s'éloigne de la définition d'une éducation inclusive telle que présente dans la CIDPH pourtant ratifiée par la Mauritanie. Néanmoins, il s'agit d'un état de fait duquel il est nécessaire de partir pour pouvoir envisager la traduction concrète des principes inclusifs dans les pratiques quotidiennes des différents professionnels.

Ainsi, la question du diagnostic reste encore assez aléatoire alors même que c'est l'élément qui va permettre d'orienter les élèves vers l'une ou l'autre de ces modalités. Dans le discours de nos interlocuteurs, les écoles seraient prêtes à accueillir 1) des élèves avec une déficience motrice ; 2) des élèves avec une déficience sensorielle qui réussissent le concours d'entrée au secondaire et 3) à la marge, des élèves autistes s'ils sont accompagnés de monitrices. Les autres élèves devront s'orienter vers les centres gérés par le MASEF.

A l'exception de Nouakchott, dans les régions, les enfants en situation de handicap sont accueillis dans des centres « multifonctionnels ». Seule la capitale est en situation de proposer un centre d'accueil par type de handicap. Créé en 2014, le Centre de formation et de promotion sociale des personnes en situation de handicap, accueille des enfants avec différents diagnostics (« *autisme, trisomie 21, handicap mental, surdité et cécité* »). Au total, il existe, selon nos interlocuteurs, 7 centres répartis par « unité » selon le type de déficience et un centre de formation professionnelle. Il est intéressant de noter que la terminologie utilisée n'évoque pas le terme d'école ou d'éducation : il s'agit de centre de formation et de promotion sociale.

Est-ce à dire que le principe d'éducabilité au centre des textes internationaux et nationaux ne s'appliquerait pas à l'ensemble des enfants ? Sur le terrain, nos différents interlocuteurs notent tous une différence selon les déficiences : « *pour les aveugles et les sourds, c'est des classes mais pour l'autisme et la déficience intellectuelle, c'est de l'occupationnel* ». La place du scolaire dans ces centres est, ainsi, peu présente, à l'exception des centres accueillants des enfants sourds ou

aveugles. Lors de notre visite dans « l'unité de déficients intellectuels », qui accueille des élèves considérés comme « ayant un handicap mental », l'entrée dans les apprentissages n'a clairement pas été évoquée contrairement aux dimensions liées aux repas et aux toilettes.

Illustration 8 : Panneau d'entrée de l'unité de Déficiants intellectuels du centre de formation et de promotion sociale des enfants en situation de handicap d'Arafat



L'une des préoccupations majeures relevée concerne des éléments qui pourraient être considérés comme périphériques tels que le déplacement et la restauration des élèves mais qui sont, en réalité, centraux ou du moins, ils constituent un préalable indispensable à tout accueil et accompagnement. Si certains centres relevant du MASEF assurent les transports, cela n'est pas le cas pour tous, obligeant les familles et plus précisément les mères, à s'en charger au point d'attendre sur place toute la journée. Un responsable associatif évoque une évolution récente : « *La première dame a sorti son enfant et maintenant beaucoup de parents sont devenus exigeants, par exemple pour les transports* ». Cet extrait montre l'importance de visibiliser l'enfant en le « sortant » de la sphère purement familiale, ce qui pose la question de la prise en charge des déplacements. Il évoque, à ce titre, l'exemple de son voisin qui restait auparavant enfermé chez lui sans aucune possibilité de prise en charge extérieure. Or, « *maintenant, c'est le bus qui vient chercher l'enfant tous les jours et il le ramène aussi* ». La question des transports est cruciale : dans l'unité d'El Mina, un seul bus est censé convoier 148 élèves, ce qui, de fait, réduit leur temps de présence au sein de cet établissement. Cet émiettement du temps de présence est fort préjudiciable, contrariant, le cas échéant, leur apprentissage.

Au-delà de la dimension logistique, cette question, à première vue périphérique (transports, restauration) pose en réalité l'effectivité d'une scolarisation et d'un accompagnement de qualité.

*Illustration 9 : "On veut une maison pour nos filles !"*

Lors de la visite d'un centre de formation professionnelle relevant du MASEF recevant des adolescents, des mères viennent discuter avec nous pour nous faire part d'une grande préoccupation : « *On ne peut pas laisser venir seules nos filles. On est dans une zone industrielle. Il y a des problèmes de violence dans le centre surtout pour les filles. Nos filles, ne peuvent pas venir seules ici. Elles ne peuvent pas rester seules. Le centre est mélangé [dans le sens de mixte filles-garçons]... On veut une maison que pour nos filles* ». A la question de savoir pourquoi elles restent toute la journée en face, voire pour certaines, à l'intérieur de l'école, elles nous répondent, sans donner plus de précision « *comme ça s'il y a un problème, on est à côté* ». L'entretien informel et non prévu n'a pas permis d'en savoir davantage mais la littérature scientifique de beaucoup de pays montre que les jeunes filles sont plus victimes de violences sexistes dans les établissements médicosociaux. Ici, la préoccupation centrale des mères n'est pas tant l'accès aux apprentissages qu'à un environnement sûr.

Cette délégation de la scolarisation des élèves en situation de handicap vers les centres du MASEF s'accompagne ainsi d'une forme de transfert de responsabilités vers les familles pour qui le cadre proposé plus particulièrement pour les filles n'est pas sûr, les contraignant à particulièrement s'impliquer dans la gestion d'éléments périphériques à la scolarisation (transport, hébergement, cantine...).

Comme au sein des établissements scolaires, nous avons, en effet, constaté la présence physique, quotidienne, d'un certain nombre de mères de familles au sein des structures visitées. Le directeur d'un centre nous explique mettre en œuvre une politique de solidarité avec les parents d'élèves car 50% de ses employés sont des parents d'élèves. « *C'est un privilège pour certains parents. On leur dit qu'on a besoin de quatre postes, par exemple et on va les recruter parmi les parents d'élèves* ». Il encourage cette présence, se félicitant du changement de regard des parents face à la perspective d'un accueil en centre spécialisé.

Cette évolution des regards est à mettre en relation avec une campagne de sensibilisation portée par le MASEF et relayée par les médias, les élites locales, les religieux. Le ministère organise les campagnes de dépistages et veille à ce que les enfants les plus défavorisés soient accueillis (gratuité de la formation, transport, bourse mensuelle, fournitures scolaires, petits déjeuners, accueil des parents en qualité d'accompagnants ou d'auxiliaires, insertion professionnelle facilitée par l'octroi d'une attestation ministérielle). Les conséquences de cette politique de sensibilisation aux droits des personnes en situation de handicap semblent faire bouger les lignes : à l'instar de la FEMANPH, un nombre croissant de familles portent des revendications auprès des édiles locaux ou des parlementaires, incitées par la perspective de mesures compensatoires. Sensibles à l'octroi de bourses, elles n'hésitent plus ou hésitent moins à déclarer la situation de leur enfant, confirmant que « *les mentalités changent* ». Et, en même temps, des parents et des enseignants rencontrés dans les écoles insistent sur le coût symbolique

d'accepter que son enfant soit considéré comme relevant du MASEF d'autant qu'il existerait une forme de tolérance face aux handicaps perçus comme étant « acceptables" (moteur voire jusqu'à un certain point le sensoriel) et d'autres comme faisant l'objet d'un rejet (mental, cognitif...).

### 2.3. Une tentation ségrégative à l'intérieur des établissements scolaires à nuancer

Nous aborderons ici à la fois la situation d'enfants ayant commencé leur scolarisation dans des centres relevant du MASEF avant d'être accueillis en milieu ordinaire et celle d'enfants ayant exclusivement été scolarisés dans des écoles ordinaires. Plusieurs interlocuteurs ont évoqué la situation d'élèves sourds ou aveugles ayant été scolarisés dans des centres du MASEF jusqu'à leur réussite au concours d'entrée au second degré, leur permettant ainsi d'accéder en milieu ordinaire. La passation des examens, notamment celui marquant la fin du cursus fondamental ou celui d'entrée en 6<sup>e</sup>, ne fait l'objet, à notre connaissance, d'aucun aménagement (temps majoré, reformulation des consignes, adaptation des supports pour les malvoyants, etc.), ce qui est à l'encontre de l'obligation de mettre en place des aménagements appropriés pour assurer une égalité des chances entre les apprenants.

Par ailleurs, au moment où les élèves ayant réussi le concours doivent commencer leur scolarité en milieu ordinaire, se pose la question de l'organisation quotidienne : *« faut-il leur réserver une salle ? peuvent-ils être mélangés à tous ? S'il y a des interprètes en langues des signes ou du matériel spécifique, ne serait-ce pas plus simple de les regrouper ? »* Derrière ces questions qui nous ont été adressées et qui pourraient sembler anodines se cachent en réalité des tensions dans la définition même de ce que signifie l'éducation inclusive : le fait de « tolérer » la présence d'un groupe d'élèves désignés et réduits à une de leurs caractéristiques ou la capacité d'un établissement scolaire à tenir compte de la singularité de chaque apprenant ? La question est, pour l'instant, tranchée dans un sens très net.

Des responsables associatifs affirment que beaucoup de collèges refusent d'inscrire des élèves alors même que ces derniers ont réussi le concours d'entrée ou bien les regroupent dans un même établissement, peu importe leur lieu d'habitation, et dans une même classe : *« Ils leur ont trouvé une salle de classe et ils les ont tous mis à part mais les enfants s'accrochent (...) Tout dernièrement, il y a 12 élèves aveugles qui ont réussi le concours. Mais, ils sont tous regroupés ensemble ».*

L'un des responsables associatifs pointe même une forme de recul : *« à mon époque, ma première année de collège, j'étais le seul enfant aveugle. J'avais fait plusieurs années pour apprendre le braille et je me souviens que les autres, mes camarades m'ont entouré et m'ont posé plein de questions : « comment tu te baignes ? comment tu prends ta douche ? » Et moi, j'avais répondu « mais vous, quand vous êtes sous la douche, est-ce que vous laissez vos yeux ouverts ? » C'est comme ça que j'ai pu les convaincre que j'étais comme eux. On s'est côtoyé.*

*Le rôle de l'inclusion dès le plus jeune âge, il n'y a pas plus positif. (...) Avant, pendant la préparation aux concours, on avait des cours avec les élèves des écoles normales mais ce n'est plus le cas aujourd'hui. (...) Avant, ce n'était pas l'État qui gérait mais l'Union Nationale des Personnes Handicapées. »*

Nos observations et nos entretiens n'ont malheureusement pas permis de creuser davantage cette dimension historique qu'il semblerait bien nécessaire d'explorer plus avant.

Néanmoins, il a été possible d'observer des situations particulièrement inspirantes en matière de coopération réussie entre le MASEF et le ministère de l'Éducation nationale. Dans un centre spécialisé qui accueille majoritairement des enfants autistes, le directeur relate l'expérience réussie d'enfants qui ont quitté le centre pour rejoindre l'école ordinaire la plus proche de leur domicile. « *Tous les ans, on repère les enfants qui pourront aller à l'école normale. On envoie un courrier au Ministère de l'Éducation nationale pour dire que tel enfant doit aller vers l'école normale, avec l'appui d'un moniteur* ». Ainsi, à ce jour, quelques jeunes ont pu quitter « l'unité d'éducation des enfants atteints du spectre de l'autisme », pour rejoindre une scolarité ordinaire à proximité de leur domicile, au terme d'un travail de préparation mené par les équipes des deux structures : des moniteurs se sont déplacés pour visiter l'établissement, former, de façon informelle les enseignants et gardent des contacts réguliers à la fois avec la famille et le nouvel établissement scolaire. De fait, si la mission a pu constater qu'une démarche collaborative a permis ce résultat, elle note également le faible nombre d'individus concernés et l'absence d'outils de suivi administratifs et pédagogiques de ces enfants. Par ailleurs, une forme de coopération existe déjà entre les deux ministères dans la mesure où des monitrices travaillant dans des établissements relevant du MASEF sont des enseignantes détachées par le ministère de l'Éducation nationale. Un responsable associatif affirme que « *sans le ministère de l'éducation nationale, on ne peut pas avoir d'éducation inclusive* ». Il donne l'exemple des enfants aveugles qui sont d'abord accueillis dans des centres spécialisés dans lesquels ils apprennent le braille et, au bout de la troisième année, ces derniers peuvent aller dans le public dès que la maîtrise de l'outil (le braille, l'outil informatique) et la mobilité sont acquises et permettent d'être autonome dans les apprentissages.

*Illustration 10 : Au-delà des manuels, des ressources pédagogiques au service de l'élève*

La réalisation des manuels pédagogiques échoit à l'Institut Pédagogique National où la mission a été reçue par le chef du département de la production pédagogique qui insiste d'emblée sur le besoin de formation des concepteurs. Partant de sa propre expérience, il déclare n'avoir jamais été formé à l'éducation inclusive et déplore que la nouvelle génération ne soit pas formée comme il l'a été « *nous, les anciens, on a été formés en Tunisie, en Algérie mais aujourd'hui, il n'y a plus de formation, les auteurs reproduisent de ce qui a déjà été fait. Depuis 2010, la formation des concepteurs a été arrêtée en raison de restrictions budgétaires. (...) Dans le temps, on allait sur le terrain pour former les enseignants mais aujourd'hui, il n'y a plus* ». Au-delà de la fracture

générationnelle, ces propos ont le mérite de souligner l'importance de la formation à destination à la fois des concepteurs et des enseignants à la prise en main des manuels.

Le chef du département nous indique néanmoins avoir été sollicité pour créer un manuel pour les élèves déficients visuels, ce qui nous a été confirmé par un responsable associatif qui a travaillé sur ce projet. Ce dernier évoque l'intérêt de ce projet tout en regrettant la lenteur de sa mise en œuvre et de certains choix : « nous, on connaît notre public, on a tendance à être plus dans le numérique, avec les smartphones sans avoir besoin de livres mais à l'IPN, ils étaient plus attachés aux livres papiers mais tout mettre en braille, c'est bien mais c'est long et c'est lourd ».

Faut-il profiter de la prise en compte d'un public particulier pour engager une réflexion plus large sur les manuels scolaires ? Un format papier, au coût symbolique, acheté dans un kiosque serait-il plus efficace qu'une version numérique téléchargeable sur une tablette ou un smartphone ? Ici, se pose la question de l'accessibilité au numérique à la fois pour les élèves et les enseignants. Outre la nécessité d'organiser et de conduire une vaste campagne de formation, la mission insiste sur la nécessité de doter les écoles et les équipes d'outils pédagogiques accessibles, conformes à la réglementation et aux programmes nationaux (voir préconisation).

## 2.4. L'éducation inclusive, entre compensation et accessibilité

En dépit des difficultés d'ordre professionnel dont ils ont pu entretenir les membres de la mission, les enseignants ont, répétons-le, le souci d'accueillir les élèves en situation de handicap. Certains affirment ménager un minimum de « confort » à ces enfants dont ils perçoivent les efforts à s'intégrer à l'école en général et au groupe-classe en particulier d'autant qu'ils s'en sentent responsables : « sa mère me l'a confié » nous a-t-on souvent dit. Plusieurs professeurs, impliqués dans une démarche de compréhension des besoins de leurs élèves et soucieux d'y répondre, ont fait valoir leur souhait de pouvoir suivre un certain nombre de stages de remise à niveau professionnel, au niveau de l'ENI et/ou de l'ENAS. Au quotidien, ils s'efforcent d'adapter leurs gestes professionnels et d'apporter des réponses individualisées aux élèves et à leurs familles :

- Récupérer les cours d'un élève et les adresser à sa famille
- Placer l'élève devant pour qu'il ne soit pas harcelé
- Créer des binômes dans une démarche de tutorat

Les enseignants rencontrés ont exprimé le souhait de travailler en collaboration avec des professionnels du MASEF et/ou de retourner à l'ENI. Il serait sans doute possible, par une action de formation ciblée, d'encourager plus de fluidité dans l'accueil, le suivi et l'accompagnement des élèves, dans la transmission des informations pédagogiques

(construction de supports pédagogiques adaptés) et dans la mise en place de temps de co-enseignement. La visite des trois écoles a permis de faire émerger la nécessité, exprimée par plusieurs enseignants, de profiter de temps d'échange en équipe pédagogique pour mieux connaître la situation de l'élève avant la rentrée. « *On ne savait rien de cet élève et pourtant il était dans notre école* », est un propos que la mission a entendu plusieurs fois.

Aucun document de suivi et d'évaluation n'existe au sein des écoles pour suivre spécifiquement, année après année, l'évolution d'un élève, pas plus qu'il n'existe un pilotage spécifique, pédagogique, impulsé au sein des écoles par les directeurs. Chaque enseignant s'acquitte seul, comme il peut, de l'accueil du jeune et de son suivi en raison d'une inexistence d'un travail collaboratif entre enseignants et une quasi-absence de passation d'information. Ainsi, tel élève qui, l'an passé, pouvait bénéficier de certains aménagements ou d'adaptations informelles (pas de notation négative, temps supplémentaire, etc.), n'en bénéficie plus l'année suivante.

D'une manière générale, force est de constater que ni les enseignants ni les travailleurs sociaux, dans leur grande majorité, voire dans la quasi-totalité d'entre eux, n'ont été formés aux problématiques de l'éducation et de la scolarisation inclusives ou à la portée de leurs implications au quotidien. Ce constat, qui prévaut également pour les directeurs d'écoles, résulte de la méconnaissance des obligations qui reposent sur l'État mauritanien en la matière. Cette politique de formation spécifique est à ce jour insuffisante, pour ne pas dire inexistante. Elle gagnerait à être impulsée aux niveaux des ministères (Éducation nationale, École Nationale d'Instituteurs, MASEF, École Nationale pour l'Action Sociale) et relayée, aux niveaux régional et local, par les corps d'inspection en s'appuyant sur le cadre posé par la CIDPH.

*Illustration 11 : Des rapports d'évaluation de l'application de la CIDPH (2020, 2023)*

Dans le rapport sous forme de Points, remis par le Comité des droits des personnes handicapées de l'ONU, chargé du suivi de l'application de la CIDPH, en 2020, l'on peut déjà lire, la nécessité d'avoir davantage d'informations sur :

*« a) La façon dont les garanties législatives de non-discrimination dans l'éducation sont appliquées ;*

*b) Les mesures prises pour garantir le droit des personnes handicapées, en particulier des filles, à une éducation inclusive de qualité, ainsi que la scolarisation et le maintien dans le système éducatif ordinaire de tous les élèves handicapés, à tous les niveaux et dans toutes les régions, par exemple en leur apportant un soutien individualisé ;*

*c) Les efforts déployés pour fournir des supports pédagogiques accessibles, des environnements d'apprentissage adaptés et des aménagements personnalisés suffisants aux élèves handicapés à tous les niveaux, y compris dans les établissements professionnels et dans les zones rurales ;*

*d) Le niveau des ressources financières et humaines allouées à l'éducation inclusive et, en particulier, à la formation des enseignants à tous les niveaux de l'enseignement sur les valeurs*

*et compétences fondamentales nécessaires pour s'adapter aux environnements d'apprentissage inclusifs, notamment dans les zones rurales. »*

Plus récemment, en octobre 2023, le Comité des droits des personnes handicapées, dans ses Observations concernant le rapport initial remis la Mauritanie, constate « *avec préoccupation* :

*a) Que l'éducation inclusive n'a guère progressé, que les écoles et classes spécialisées sont encore la norme pour les élèves handicapés, et que l'accès à l'éducation inclusive demeure difficile pour les enfants ayant besoin d'un accompagnement plus poussé ;*

*b) Que les éducateurs, les enseignants et le personnel non enseignant sont insuffisamment formés au droit à l'éducation inclusive et que les programmes de sensibilisation au handicap ne respectent pas le modèle du handicap fondé sur les droits de l'homme.*

*Rappelant son observation générale n°4 (2016) et la cible 4.5 des objectifs de développement durable, le Comité recommande à l'État partie :*

*a) D'élaborer une stratégie pour une éducation inclusive de qualité qui profite à tous les élèves handicapés, y compris les élèves ayant des handicaps intellectuels, les élèves ayant des handicaps psychosociaux et les élèves autistes, qui prévoie des objectifs, des délais et un budget précis, et qui s'applique à tous les niveaux d'enseignement, y compris l'enseignement supérieur et l'enseignement professionnel ;*

*b) D'assurer, à tous les niveaux, la formation continue des éducateurs, des enseignants et du personnel non enseignant à l'éducation inclusive, y compris la formation à la langue des signes et à d'autres formes accessibles d'information et de communication, dont le braille et le langage FALC, et de veiller à ce que les programmes de sensibilisation respectent le modèle du handicap fondé sur les droits de l'homme. »*

Notons que nos interlocuteurs ont évoqué l'existence d'une stratégie nationale inclusive financée par l'Unicef.

## 2.5. L'éducation inclusive, ou l'effet loupe

Nos observations, ont permis de se rendre compte 1) des classes avec un effectif à plus de 50 élèves ; 2) d'une hétérogénéité en termes d'âges et de langues des apprenants et 3) d'une absence de différenciation dans la mesure où des pratiques uniformes (une leçon écrite à la craie sur un tableau noir) observées ignorent la diversité des besoins d'apprentissage. Cette homogénéité des méthodes ignore la diversité des profils des élèves alors qu'une pratique différenciée (plusieurs modalités telles qu'un support écrit, une oralisation de la leçon...) permettrait, *a contrario*, de tenir compte de leurs besoins spécifiques.

Nous avons peu observé de pratiques différenciées, adaptées aux besoins des élèves même si des initiatives personnelles de la part d'enseignants sont à saluer (voir 2.4). Sans adaptation plus formalisée des pratiques, certains besoins éducatifs restent toutefois non couverts. Chaque leçon est tantôt rédigée en arabe, tantôt en français, ce qui n'est pas sans poser problème aux élèves

n'étant guère familiers avec l'une ou l'autre de ces langues. Nous retrouvons ici l'une des difficultés pointées en première partie, c'est-à-dire la grande diversité des situations, notamment sur le plan linguistique.

L'école inclusive constitue un analyseur des dynamiques contemporaines de transformation scolaire (Dubet, 2002 ; Meirieu, 2014). En exigeant l'accueil de l'ensemble des élèves, par-delà leur diversité, elle produit un effet loupe qui vient grossir les tensions sous-jacentes d'un modèle scolaire historiquement conçu pour l'homogénéisation des publics et la standardisation des parcours et dans une visée élitiste, comme l'indiquait le chef du département de la production pédagogique à l'IPN. Or, par exemple, face à l'absence quasi générale de matériel pédagogique, qu'en est-il de la prise en compte des besoins pédagogiques des élèves, qu'ils relèvent du champ du handicap ou non ?

Le contexte mauritanien, nous l'avons vu, est profondément multiculturel et notre entrée par l'inclusion pose en réalité la question de la connaissance et de la compréhension de l'approche par les droits, de l'équité et des inégalités multiples en milieu éducatif. Pour cela, il faut convaincre les décideurs, outiller les enseignants pour qu'ils soient en mesure de faire de l'école un lieu dans lequel les apprenants acquièrent les compétences nécessaires au vivre ensemble (Potvin, 2014).

Nous avons rencontré des enseignants, peu voire pas du tout formés à l'accueil de la diversité mais qui mobilisent des registres religieux ou vocationnels pour pouvoir répondre aux besoins de leurs élèves. A terme, cela risque de mettre en évidence les écarts entre les élèves et amener certains à ne plus se rendre à l'école, face à un sentiment d'échec ou d'exclusion d'autant plus s'il y a 50 élèves car la gestion individualisée n'est pas possible.

L'école inclusive, loin d'être une simple injonction extérieure, agit ici comme un révélateur des besoins de transformation profonde du système éducatif, dans ses pratiques, ses cultures professionnelles et son organisation structurelle.

## 2.6. Préconisations

La mise en œuvre d'une éducation véritablement inclusive engage une transformation systémique qui mobilise l'ensemble des dimensions du système éducatif : gouvernance politique, organisation des parcours, mobilisation collective, innovation pédagogique, implication des familles et renforcement des compétences professionnelles. Elle nécessite un engagement fort de l'État, une coopération interministérielle approfondie et un accompagnement soutenu des équipes éducatives sur le terrain.

Au terme de cette seconde partie, les experts de la mission suggèrent les préconisations suivantes en incluant, à chaque fois, l'expertise du tissu associatif local, national et international :

**Préconisation n°7** : Affirmer le principe d'inclusion au cœur des politiques éducatives :

- La reconnaissance explicite du droit de tous les enfants à être scolarisés dans les écoles ordinaires impose de consolider un cadre politico-administratif clair, en distinguant les missions des centres relevant du MASEF et celles des écoles ;
- Celles-ci doivent s'appuyer sur l'expertise des centres relevant du MASEF qui ne sauraient se substituer aux établissements scolaires. Ces centres deviendraient alors des centres ressources au service de l'éducation inclusive ;
- Cela permettrait de multiplier les co-interventions (plusieurs professionnels dans une salle de classe).

**Préconisation n° 8** : Mobiliser l'ensemble des acteurs autour de l'éducation inclusive

L'adhésion sociale est essentielle. Elle repose sur :

- Des campagnes de sensibilisation (telle que celle qui a été récemment initiée par le MASEF) ;
- Le renforcement du rôle des directeurs d'établissement, investis d'une fonction de pilotage en matière d'inclusion. Cela nécessitera de former les directeurs à la dimension inclusive de leur établissement, en leur reconnaissant un rôle de pilotage auprès des enseignants travaillant sous leur responsabilité mais aussi, dans certains cas, des professionnels du MASEF y intervenant. Ainsi, ces chefs d'établissements conduiraient des temps de synthèse spécifiques pour faire le point sur la scolarisation des élèves relevant du champ du handicap ou de besoins spécifiques. Les parents seraient associés et destinataires des informations relatives à la scolarisation de leur enfant ;
- Une meilleure connaissance du rôle et du périmètre de chacun.

**Préconisation n°9** : Renforcer la formation initiale et continue de tous les acteurs concernés pour pouvoir mieux travailler ensemble

La réussite d'une école inclusive exige de :

- Coconstruire, co-piloter et co-évaluer une vaste campagne de formation croisée de tous les acteurs en charge de l'éducation inclusive. Cette démarche, indispensable pour accompagner la mise en place d'un projet présenté comme un support de cohésion nationale, doit être confiée aux cadres des ministères impliqués. Elle doit s'appuyer sur un travail de concertation commun et croisé, conduit depuis les ministères jusqu'au cœur des régions (DREN), des communes et des écoles ;

- Revoir le contenu de formation initiale et continue des enseignants et travailleurs sociaux pour intégrer pleinement les dimensions philosophique, juridique et pédagogique de l'inclusion ;
- Proposer une formation de formateurs des 2 principaux ministères concernés qui, à leur tour, iraient former les enseignants et les travailleurs sociaux. L'École Nationale d'Instituteurs et l'École Nationale pour l'Action Sociale, abriteraient conjointement ces formations croisées ;
- Former des conseillers pédagogiques pour sensibiliser les équipes enseignantes à la mise en place d'une pédagogie différenciée, appuyée notamment sur l'appropriation de la Conception Universelle des Apprentissages ;
- Former les professionnels de l'accompagnement spécialisé à travers la formation renforcée de professionnels encore rares (orthophonistes, ergothérapeutes, psychologues) en partenariat avec des universités mauritaniennes ou étrangères (programme Erasmus).

**Préconisation 10** : Structurer des parcours scolaires continus et sécurisés

L'instauration d'outils de liaison individuels vise à garantir la continuité des apprentissages à travers les différents niveaux scolaires et à prévenir les ruptures de parcours. Ces dispositifs permettraient d'assurer un suivi cohérent et durable de l'ensemble des élèves et faciliteraient les transitions entre l'enseignement préscolaire, l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire. L'outil pourrait être renseigné régulièrement par les enseignants et pérenniser les mesures mises en place dans le cadre de réunions pluridisciplinaires durant lesquels l'expertise des professionnels relevant du MASEF serait mobilisée. Cet outil aurait pour objectif de faciliter et de rendre lisible l'accompagnement du parcours d'un élève, d'anticiper d'éventuelles ruptures de parcours et d'appréhender son orientation, avec sa famille. Ce document serait transmis d'école en école et placé sous la responsabilité du directeur de l'école.

### 3. Proposition d'un plan d'action pour accompagner la mise en œuvre de l'éducation inclusive en Mauritanie

Au terme des constats posés au cours de la première mission conduite en novembre 2024, constats accompagnés d'un certain nombre de préconisations, l'équipe de l'INSEI s'engage à poursuivre celle-ci à travers la mise en œuvre d'une campagne de sensibilisation, d'accompagnement des équipes, des professionnels et de l'ensemble des partenaires ayant à cœur de mettre leur expertise au service de l'accueil et de l'accompagnement des élèves à besoins particuliers, avec ou sans reconnaissance de handicap.

Consciente des enjeux et de la réalité d'un terrain dont les deux premières parties ont pu montrer la diversité, la richesse et la complexité, l'INSEI souhaite dépasser le cadre de la déclinaison de préconisations, parfois trop générales, pour proposer, en lien étroit et constant avec les autorités ministérielles engagées, sur la base d'un constat partagé des réalités du territoire, un protocole d'accompagnement des cadres. Cette démarche s'inspire des dispositifs de *recherche-formation* qui s'inscrivent eux-mêmes dans un cadre de recherche-action dont l'intérêt est d'être au plus proche des spécificités empiriques pour construire un contenu de formation pertinent au regard des enjeux posés par l'éducation inclusive (Macaire, 2019).

L'action que nous proposons dans le cadre de cette mission résulte d'une nécessité qui est apparue au cours de la première phase de diagnostic. Cette nécessité est celle d'engager, à partir d'un diagnostic partagé, un travail de fond avec nos interlocuteurs ministériels afin de penser collectivement la transcription des engagements internationaux de la Mauritanie en matière de scolarisation inclusive.

Notre proposition d'accompagnement sera décrite dans un document séparé comportant un plan d'action qui sera coconstruit avec les partenaires ministériels.

## Conclusion

La Mauritanie s'est engagée à promouvoir la mise en place d'une école ouverte à tous ses enfants, sans distinction de classe, de genre, etc. Cette ambition ne s'est pas encore pleinement traduite dans les faits, malgré la prise de conscience des acteurs rencontrés. Tous ont à cœur d'accueillir et d'accompagner tous leurs élèves.

Il nous a semblé nécessaire d'inviter les décideurs, les hauts fonctionnaires, à clarifier les attributions des différents ministères, directions, divisions, services, ayant à voir avec les problématiques de l'éducation et de l'école inclusives. En outre, si la mission ne mésestime pas le poids des représentations sociales et, à ce jour encore, la faible imprégnation des questions inclusives chez des enseignants qui ont exprimé des sentiments ambivalents entre obligation morale d'accompagner tous leurs élèves et les difficultés et humaines auxquelles ils doivent faire face, elle est consciente que rien de concret ne se matérialisera très rapidement, sans l'aval, l'engagement et la participation des acteurs locaux (corps d'inspecteurs, personnels de direction, enseignants, familles, médecins, etc.).

Sortir d'une logique descendante, en associant tous les acteurs, de la base au sommet, permettra sans doute de mieux répondre aux besoins des enfants concernés. S'il convient d'encourager les mesures ébauchées au niveau institutionnel, la présente mission a mis en évidence l'ardente nécessité de mettre en place une stratégie plus transversale, interministérielle associant les compétences, les expertises, des ministères engagés.

La formation de tous les acteurs nous est apparue essentielle avec, là encore, la nécessité de la coconstruire à chaque niveau de responsabilité.

La mise en place d'une école inclusive, ici comme ailleurs, est une affaire complexe, coûteuse et qui bouscule bien des *a priori*, des préjugés et des habitudes. Elle requiert un pilotage porté depuis les plus hautes instances gouvernementales jusqu'à la classe. La mission conduite en novembre 2024 a permis d'appréhender cette complexité.

La mission a relevé une inégale appropriation des problématiques par les acteurs, dont la déclinaison se trouve encore freinée par une coordination interministérielle qui reste à mettre en place à travers une politique qui mériterait davantage de transversalité.

Sur le terrain, la mission d'expertise a pu mesurer qu'au-delà des discours officiels s'inscrivant dans la lignée de la loi 2022-23, beaucoup reste à faire pour que la scolarisation inclusive soit effective. Au-delà des intentions et des postures, la réalité est bien plus complexe, qu'il s'agisse des enfants accueillis dans les centres d'accueil et de formation du MASEF ou des élèves accueillis dans les écoles. L'imperméabilité entre les deux institutions questionne alors que le défi de l'éducation inclusive (dans la perspective d'édifier une société elle-même plus inclusive) nécessiterait qu'elles travaillent ensemble dans une vraie logique coopérative et partenariale. Cette diversité d'acteurs est à la hauteur de l'intérêt porté à un projet de société se révélant dans toute sa complexité.

## Références

Aïdara, C. (2019). Éducation Primaire en Mauritanie : Quel Rôle pour les Associations des Parents d'élèves (ape)? [Primary education in Mauritania: what role for parent associations ?]. Nouakchott, Thaqa. <https://aidara.mondoblog.org/2019/04/12/education-primaire-mauritanie-role-associations-parents-deleves-ape>. (consulté le 11 mars 2025.)

Assude T., Perez J.-M., Suau G., Tambone J., Vérillon, A., (2014). Accessibilité didactique et dynamique topogénétique. *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol.34.1, p. 33-57.

Benoit H. & Sagot J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 43, pp.19-26, 2008.

Blanc, A. (2015). Sociologie du handicap - 2e éd. (2e éd.). Armand Colin.

Crenshaw K.W. et Oristelle Bonis, « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du Genre* 2005/2 (n° 39), p. 51-82.

Drici N. (2020). Analyse : Droits des personnes handicapées en Mauritanie : au-delà d'une marginalisation politique, juridique et sociale, des droits en demi-teinte. <https://reseau-multipol.blogspot.com/2020/05/analyse-droits-des-personnes.html> (consulté le 19 mars 2025)

Eyraud, B. (2023). Adopter une approche du handicap par les droits humains ? La domestication en spirale de la Convention internationale sur les droits des personnes handicapées en France. *Droit et société*, 113(1), 55-71. <https://doi.org/10.3917/drs1.113.0055>.

Fougeyrollas, P., Entretien conduit par Ferez, S. et Torterat, F. (2024). Construire une école plus inclusive. *Carrefours de l'éducation*, 58(2), 93-103. <https://doi.org/10.3917/cdle.058.0093>.

Gardou, C. (2018). La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule. Erès. (Œuvre originale parue en 2012).

Macaire, D. (2019). La recherche-formation convient-elle pour orienter les pratiques dans le sens de l'accessibilité scolaire de jeunes élèves à besoins particuliers ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 79-92. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0079>.

Plaisance E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 63, pp.219-229, 2013.

Poizat D. (2009). *Le handicap dans le monde*, Erès, Toulouse, 2009