



unesco



unesco

Chaire UNESCO de  
développement  
curriculaire

UQAM



# Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue dans la région du Sahel  
Mauritanie

© UNESCO 2023



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les termes d'utilisation de l'Archive ouverte de libre accès UNESCO ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-fr)).

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO ou de la chaire UNESCO de développement curriculaire aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO ou la chaire UNESCO de développement curriculaire et n'engagent en aucune façon ces Organisations.

Création graphique : Céline Lequeux

Contact : [enseignement.sahel@unesco.org](mailto:enseignement.sahel@unesco.org)

Site Web : [fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/enseignement.sahel](http://fr.unesco.org/fieldoffice/dakar/enseignement.sahel)

---

## L'État des lieux des institutions et programmes de formation initiale du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation continue dans la région du Sahel – Mali est un document du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » financé par l'Union européenne.

### Note de publication

L'étude portant sur l'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans le Sahel s'ajoute au nombre croissant de rapports qui ont été produits dans la région. Ces derniers visent à offrir aux décideurs nationaux ainsi qu'à leurs partenaires des pistes de réflexion et d'analyse solides basées sur des faits vérifiés et concrets, afin d'alimenter le dialogue et le processus de prise de décision dans le secteur de l'éducation.

Les systèmes éducatifs des pays du Sahel sont en perpétuel mouvement en raison notamment des tensions existantes entre les politiques éducatives effectives et les crises sociales, politiques et environnementales. La réalisation de tels travaux analytiques permet d'éclairer les décideurs sur les actions à entreprendre dans un contexte informé et actualisé. L'étude a été réalisée dans le cadre du projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » qui a débuté en décembre 2020 avec la phase de démarrage visant à positionner l'intervention de l'UNESCO dans les programmes d'éducation ciblant les enseignants dans la région du Sahel et dans chacun des cinq pays concernés. C'est dans ce cadre qu'ont été lancées deux études, dont l'état des lieux de la formation initiale et continue des enseignants. Cette dernière étude a pour objectif d'élaborer un plan d'action adapté à chacun des pays, en concertation avec les autorités nationales et les partenaires de l'éducation. L'investigation a été réalisée en partenariat avec la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'Université du Québec à Montréal (CUDC-UQAM). La réalisation de ces cinq diagnostics est un impératif pour la poursuite des objectifs liés au développement de l'éducation. En effet, le projet « Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel » et les études qui en découlent s'inscrivent dans la poursuite de la cible 4.C du Cadre d'action Éducation 2030. La conduite de ces analyses sectorielles s'est appuyée sur un certain nombre de principes et de méthodes convenus.

L'état des lieux de la formation initiale et continue du personnel enseignant dans la région du Sahel, qui a été mis en œuvre dans le cadre d'un partenariat avec la CUDC-UQAM, a débuté en mars 2021. Pour chacun des cinq pays concernés (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad), l'objectif était d'analyser la formation initiale et continue actuelle à l'échelle régionale et nationale, afin de mieux orienter les actions de soutien à mettre en place. Des experts nationaux ont été engagés par l'UQAM dans chaque pays, une note méthodologique a été développée et validée par l'équipe en charge du projet à l'UNESCO et à l'UQAM, et le canevas des rapports nationaux ainsi que la structure du rapport régional de synthèse ont été mis en place. Ensuite, les sources bibliographiques ont été passées en revue et les données collectées dans ce cadre ont fait l'objet d'une validation. Ces examens ont permis de recenser un certain nombre de publications existantes dressant un large portrait de la formation du personnel enseignant de

---

certains des pays ciblés. La poursuite des activités s'est appuyée sur des experts nationaux en matière de formation du personnel enseignant du primaire et du premier cycle du secondaire. Ces derniers devaient, entre autres, bonifier le corpus des écrits et assurer la coordination de la collecte des données de terrain. C'est ainsi que les synthèses ont été élaborées afin de présenter un état des lieux réaliste.

Chaque pays présentait certaines différences en matière de contraintes, méthodes et approches, étant donné les disparités liées aux contextes politiques, à la facilité de la collecte des données et aux rapports existants. Ainsi, au Burkina Faso, l'étude s'est déroulée dans un contexte de réformes en cours des institutions et des programmes de formation initiale et continue des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire. Étant à leurs débuts, ces réformes étaient partiellement mises en œuvre. Certaines données recueillies sont issues de situations antérieures à ces changements, comme il a d'ailleurs été constaté lors de la collecte des données. Même si l'étude pour le Burkina Faso fut assez complexe, elle a abouti à un état des lieux réel des institutions de formation. En ce qui concerne le Mali, la situation du pays est particulièrement affectée par les menaces à la paix et à la sécurité, entraînant le déplacement d'un nombre important d'enfants, et engendrant des conséquences non négligeables sur l'éducation. Depuis 1962, différentes réformes et innovations ont été mises en place afin de faire du secteur scolaire un moteur permettant au pays d'atteindre ses objectifs de développement, mais celles-ci n'auraient pas entièrement conduit aux résultats attendus. En Mauritanie, des réformes ont été mises en place en 1999, afin de consolider les acquis du passé tout en engageant le système éducatif sur la voie de l'ouverture. Les études faites en Mauritanie n'ont toutefois pas évoqué des exemples concrets d'organisation des enseignants en communauté de pratique comme cela ressort dans les autres pays de la région. Au Niger, l'accès à une éducation de qualité est fortement impacté par les conflits armés qui se déroulent depuis une dizaine d'années et qui traversent toute la zone sahélienne, cicatrisant les portraits sociaux et rendant parfois plus complexes la collecte et l'analyse des données. Enfin, au Tchad, une priorité particulière est accordée à l'éducation depuis le début des années 1990. Les indicateurs montrent que les progrès réalisés sont significatifs, surtout en matière d'accès. Pour ce pays, les données mettent en évidence le niveau d'acquisition des connaissances qui demeure problématique.

Outre les approches et principes venant d'être évoqués, il convient de noter que l'observation des communautés de pratique dans le Sahel laisse transparaître des similitudes entre les pays qui facilitent une approche régionale de soutien. Tandis que l'étude s'est concentrée sur le rôle de l'enseignant, les rapports se sont orientés vers une approche centrée sur l'apprentissage par l'action et sur l'apprentissage par les pairs sous la supervision d'encadreurs accrédités. Les observations ont porté sur la pédagogie générale et la pédagogie appliquée ainsi que sur le renforcement des capacités pour la promotion dans la carrière. L'utilisation des technologies informationnelles et communicationnelles reste toutefois faible. Ainsi, même si quelques tentatives d'innovation sont signalées, la tendance pour la formation reste le mode présentiel. C'est en fondant l'analyse sur cette base que le projet d'amélioration de l'enseignement dans la région du Sahel interviendra suivant les principes directeurs d'une utilisation plus accrue de ces nouvelles ressources numériques, du partage d'expérience entre les pays et de l'intégration du genre dans les interventions.

Les cinq rapports nationaux ont été produits grâce au travail conjoint et motivé d'équipes nationales et d'experts internationaux. La coordination du projet général est assurée par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO à Dakar en collaboration avec la Délégation de l'Union européenne, le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique centrale à Yaoundé et le Bureau multi pays de l'UNESCO pour le Maghreb à Rabat. Au Burkina Faso, c'est le docteur en sciences de l'éducation Alphonse Nagnon qui a présidé la rédaction du rapport. Au Mali, cette responsabilité a été assumée par Cheick Oumar Fomba, diplômé de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation. En Mauritanie, c'est l'inspecteur d'enseignement et de formation Dah Dahane qui s'en est chargé. Au Niger, le rapport a été

---

élaboré par Galy Kadir Abdelkader, enseignant-chercheur à l'École normale supérieure. Enfin, au Tchad, il a été réalisé par Laurent Dihoulné, titulaire d'un certificat de fin d'études normales, d'un certificat d'aptitude pédagogique et d'une maîtrise en droit. Ces rapports ont entre autres été produits grâce à la CUDC-UQAM et des collègues experts des pays associés à l'étude.

La réalisation de ces cinq rapports est vitale pour les acteurs et décideurs du secteur de l'enseignement dans les pays du Sahel. Ces documents permettent en effet d'identifier les faiblesses des systèmes éducatifs au moment où ils sont établis, de suivre de près l'évolution de ces derniers au regard des défis futurs importants, et de servir de base pour définir une politique éducative adaptée à chaque pays de la région. Ces rapports ont également permis de produire un certain nombre de données et de chiffres qui étaient inexistantes à ce jour. Cela dit, les rapports ne sont qu'une photographie des structures éducatives à un moment précis, et l'information qu'ils contiennent sera donc dépassée au fur et à mesure que les pays et les acteurs impliqués mettront en œuvre leurs plans sectoriels actualisés. L'éducation étant un vecteur de développement important, les réformes et les structures qui le composent doivent être rigoureuses et effectives.

---

# À propos de l'auteur

---



Dah Dahane

Inspecteur d'enseignement et de formation, il a fait son cursus scolaire du primaire, secondaire, professionnel et supérieur en Mauritanie et des formations à l'étranger (Institut International de Planification de l'Éducation de l'UNESCO à Paris, Université de Hiroshima au Japon, École internationale de Bordeaux en France), en plus d'avoir participé à de nombreux stages et séminaires sur des sujets variés liés à l'éducation.

Il a occupé plusieurs fonctions en Mauritanie. Au niveau régional, il a notamment été directeur régional de l'éducation nationale, directeur des études et directeur intérimaire d'ENI et directeur d'école. Au niveau central, il a été chargé de missions au ministère de l'Éducation nationale (MEN), directeur de l'évaluation et des examens, et de l'enseignement fondamental et chef de service et de division dans différentes directions. Il a aussi, dans le cadre de ses missions d'inspecteur, encadré du personnel enseignant du primaire, évalué et piloté le système éducatif, et conçu et évalué des outils pédagogiques et didactiques, des plans de formation, des curriculums et des référentiels au profit des écoles normales des instituteurs (ENI). Il a également participé à la mise en place de la réforme du système éducatif de 1999 instaurant le bilinguisme et aux états généraux de l'éducation et de la formation (EGEF) en 2013, a été membre de plusieurs commissions nationales et a réalisé des films sur le cinquantenaire de l'enseignement fondamental et sur l'historique de l'ENI de Nouakchott.

Aujourd'hui, il est un expert en éducation et en formation reconnu travaillant avec plusieurs organismes (UNESCO, UNICEF, ministère de l'Éducation Nationale, Caritas, Counterpart International, ARED, Mairie Tevragh Zeina à Nouakchott, etc.) et participant à l'animation de plusieurs ateliers de formation à travers tout le pays. Il préside également le Forum pour l'équité et le développement de l'éducation (FEDE).

Pour son dévouement, il a reçu la médaille du mérite national en Mauritanie, le diplôme des palmes académiques en France et la médaille d'honneur en Mauritanie.

---

# Remerciements

---

Nous tenons d'abord à remercier toutes ces personnes pour leur apport constructif à la réalisation de ce travail :

- Le personnel des Départements de l'enseignement et des finances
- Son Excellence Nebghouha Mohamed Vall
- Le directeur du Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest
- Yarba Ahmed Vall
- Elhadj Rabani
- Thierno Lamine Djigo
- Le directeur de l'ENS
- Les directeurs des ENI
- Allal Mohamed Abdallahi
- Les inspecteurs
- Le personnel enseignant des établissements de formation
- L'équipe de la Chaire UNESCO de Développement Curriculaire (CUDC) de l'Université du Québec à Montréal, particulièrement Valérie Vinuesa, coordinatrice.

LISTE DES TABLEAUX .....	9
LISTE DES FIGURES.....	10
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	11
FAITS SAILLANTS.....	14
CONTEXTE DE L'ÉTUDE.....	16
<b>SECTION 1 : CONTEXTE NATIONAL .....</b>	<b>20</b>
1.1 Contexte économique, démographique et politique.....	6
1.2 Contexte éducatif.....	24
<b>SECTION 2 : CARACTÉRISTIQUES DU PERSONNEL ENSEIGNANT .....</b>	<b>32</b>
2.1 Politiques à l'égard de la profession enseignante .....	33
2.2 Caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant.....	36
2.3 Enjeux documentés liés à la profession enseignante en Mauritanie .....	15
2.4 Caractéristiques linguistiques .....	16
<b>SECTION 3 : FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU PRIMAIRE.....</b>	<b>42</b>
3.1 Institutions de formation initiale au primaire .....	43
3.1.1 L'accès aux ressources numériques dans les ENI.....	20
3.2 Durée et modalités de la formation du personnel enseignant du primaire .....	48
3.3 Programmes de formation du personnel enseignant au primaire .....	49
3.3.1 L'intégration des TIC dans les programmes des ENI.....	24
3.3.2 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion .....	24
3.4 Le personnel formateur dans les ENI .....	25
3.4.1 Les matériels de formation conçus par le personnel formateur.....	26
3.4.2 Les compétences TIC du personnel formateur .....	26
3.5 Enjeux liés à la formation dans les ENI .....	26
<b>SECTION 4 : FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU 1<sup>ER</sup> CYCLE DU SECONDAIRE .....</b>	<b>74</b>
4.1 Institutions de formation initiale au secondaire .....	29
4.1.1 L'accès aux ressources numériques à l'ENS .....	29
4.2 Durée et modalités de formation.....	30
4.3 Programmes de formation du personnel enseignant du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire.....	31
4.3.1 L'intégration des TIC dans les programmes de l'ENS .....	34
4.3.2 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion .....	34
4.4 Le personnel formateur à l'ENS.....	35
4.4.1 Les matériels de formation conçus par le personnel formateur.....	35
4.4.2 Les compétences TIC du personnel formateur .....	36
4.5 Enjeux liés à la formation à l'ENS.....	36
<b>SECTION 5 : FORMATION CONTINUE .....</b>	<b>38</b>
5.1. Dispositifs d'encadrement pédagogique de proximité .....	38
5.1.1 Au primaire .....	38
5.1.2 Au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire.....	38
5.2. Principales initiatives soutenues par les partenaires techniques et financiers internationaux.....	40
5.2.1 Au primaire .....	40
5.2.2 Au 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire .....	40
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....	41
Conclusion.....	41
Principales recommandations.....	43
RÉFÉRENCES.....	44
ANNEXES .....	47
Annexe 1 : Décret fixant l'organisation et les règles de fonctionnement des ENI .....	47

<b>Tableau 1.</b> Collecte de données terrain .....	5
<b>Tableau 2.</b> Indicateurs de l'éducation primaire.....	9
<b>Tableau 3.</b> Indicateurs de l'éducation secondaire (1 <sup>er</sup> cycle).....	9
<b>Tableau 4.</b> Répartition des personnels enseignants selon leur statut.....	14
<b>Tableau 5.</b> Institutions de formation initiale pour le primaire (ENI) .....	18
<b>Tableau 6.</b> Répartition des élèves-maitres par ENI, par genre.....	18
<b>Tableau 7.</b> Caractérisation des ressources informatiques dans les ENI.....	20
<b>Tableau 8.</b> Répartition des contenus de formation initiale pour le personnel enseignant du primaire (en heures totales pour l'année).....	23
<b>Tableau 9.</b> Caractéristiques du personnel formateur pour le primaire .....	25
<b>Tableau 10.</b> Répartition du personnel enseignant par ENI.....	25
<b>Tableau 11.</b> Institution de formation initiale pour le personnel enseignant du 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire (ENS).....	29
<b>Tableau 12.</b> Répartition des élèves maitres de l'ENS, par genre.....	29
<b>Tableau 13.</b> Caractérisation des ressources informatiques dans les ENI .....	29
<b>Tableau 14.</b> Répartition de l'horaire global en français, langue d'enseignement.....	33
<b>Tableau 15.</b> Caractéristiques du personnel formateur pour le 1 <sup>er</sup> cycle du secondaire .....	35
<b>Tableau 16.</b> Répartition du personnel enseignant à l'ENS .....	35

---

## Liste des figures

<b>Figure 1.</b> Voie d'accès à la profession enseignante au primaire.....	20
<b>Figure 2.</b> Parcours de formation dans les ENI (3 ans) .....	21
<b>Figure 3.</b> Voie d'accès à la profession enseignante au premier cycle du secondaire .....	31
<b>Figure 4.</b> Dispositif national de formation continue pour le primaire .....	38

## Liste des abréviations, sigles et acronymes

<b>ACP</b>	États d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique
<b>AFD</b>	Agence française de développement
<b>APC</b>	Approche par compétences
<b>APSA</b>	Architecture africaine de paix et de sécurité
<b>ATF</b>	Assistant technique français
<b>BEPC</b>	Brevet d'études du premier cycle
<b>CECR</b>	Cadre européen commun de références pour les langues
<b>CEDEAO</b>	Communauté économique des états d'Afriques de l'Ouest
<b>CEF</b>	Certificat d'études fondamentales
<b>CEG</b>	Collège d'enseignement général
<b>CEPE</b>	Certificat d'études primaires élémentaires
<b>CREL</b>	Centre de renforcement et d'enseignement des langues
<b>CSLP</b>	Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté
<b>DEF</b>	Diplôme d'études fondamentales
<b>DEUG</b>	Diplôme d'études universitaires générales
<b>DFEN</b>	Diplôme de fin d'études normales
<b>DPEF</b>	Direction des projets éducation/formation
<b>DREF</b>	Direction régionale d'études fondamentales
<b>DREN</b>	Direction régionale de l'éducation nationale
<b>DRH</b>	Direction des ressources humaines
<b>DRH/ME/ ENESRS :</b>	
<b>DRS</b>	Direction régionale de la sûreté
<b>EF</b>	Enseignement fondamental
<b>ENI</b>	École normale des instituteurs
<b>ENS</b>	École normale supérieure
<b>EPT</b>	Éducation pour tous
<b>ERAM</b>	Enquête de référence sur l'analphabétisme en Mauritanie
<b>ESG</b>	Enseignement secondaire général
<b>ETP</b>	École technique et professionnelle
<b>FLENS</b>	Français langue d'enseignement des sciences
<b>GRH</b>	Gestion des ressources humaines
<b>IDEF</b>	Inspecteur des écoles fondamentales
<b>IDEN</b>	Inspection départementale de l'éducation nationale

## Liste des abréviations, sigles et acronymes

<b>IDH</b>	Indice de développement humain
<b>IGEST</b>	Inspection générale de l'enseignement secondaire et technique
<b>IPN</b>	Institut pédagogique national
<b>IREDU</b>	Institut de recherche sur l'éducation
<b>MEN</b>	Ministère de l'Éducation nationale
<b>MESRS</b>	ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
<b>MG/GG</b>	Multigrade/Grand groupe
<b>MICS</b>	Multiple Indicators Cluster Survey
<b>ODD</b>	Objectifs de développement durable
<b>OMD</b>	Objectifs du millénaire pour le développement
<b>OOSC</b>	Out of School Children
<b>PARSEM</b>	Projet d'appui à la rénovation du système éducatif mauritanien
<b>PASEC</b>	Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN
<b>PIB</b>	Produit intérieur brut
<b>PNDSE</b>	Plan national du développement du système éducatif
<b>PNUD</b>	Programme des Nations Unies pour le développement
<b>PPTÉ</b>	Pays pauvres très endettés
<b>RESEN</b>	Rapport de l'état du système éducatif national
<b>RSEM</b>	Rapport sur la situation économique en Mauritanie
<b>SCAPP</b>	Stratégie de la croissance accélérée et de la prospérité partagée
<b>SDI</b>	Service delivery indicators (indicateurs de prestation des services)
<b>SEM</b>	Système éducatif mauritanien
<b>SN</b>	Sciences naturelles
<b>TAP</b>	Taux d'achèvement du primaire
<b>TBS</b>	Taux brut de scolarisation
<b>TDR</b>	Terme de référence
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication
<b>TNS</b>	Taux net de scolarisation
<b>UE</b>	Union européenne

---

# Faits saillants

---

En avril 1999, la Mauritanie mettait en place une réforme du système éducatif visant à consolider les acquis du passé tout en engageant résolument le système éducatif mauritanien (SEM) sur la voie de l'ouverture. Elle s'articulait autour de trois principaux axes :

- L'unification du système éducatif par la mise en place d'une filière unique ;
- Le renforcement de l'enseignement au premier cycle du secondaire par l'ajout d'une année supplémentaire et de l'enseignement scientifique par l'introduction des sciences physiques et de l'informatique ;
- Le renforcement de l'enseignement des langues étrangères (français, anglais).

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette réforme, le gouvernement décidait de mettre en place un programme décennal de développement du secteur de l'éducation. Dans ce contexte, l'éligibilité de la Mauritanie à l'initiative de réduction de la dette des pays pauvres très endettés (PPT) offrait une occasion pour le système éducatif de bénéficier de ressources additionnelles lui permettant de réaliser des progrès significatifs sur les plans quantitatifs et qualitatifs. Ainsi, le paysage éducatif mauritanien se transforme en raison de la réforme, mais également de l'expansion très forte du secteur éducatif, du nombre et de la proportion des enfants ayant accès à l'école fondamentale et au premier cycle du secondaire, liée tant à une demande sociale affirmée qu'à une politique très volontariste de l'offre.

En plus d'une révision des ratios élèves-maitre, la réforme de 1999 a amené la mise en place d'une nouvelle approche curriculaire, l'approche par compétences (APC), pour laquelle :

- Les curriculums ont été révisés ;
- De nouveaux outils et de nouvelles approches pédagogiques ont vu le jour ;
- Le personnel enseignant du primaire et du secondaire, ainsi que le personnel formateur des ENI et de l'ENS ont été formés à l'APC et aux méthodes évaluatives qui y sont associées ;
- De nouveaux manuels scolaires ont été conçus ;

Cette réforme de 1999 devait également mener plusieurs années plus tard, en 2013, à la mise en place des États généraux de l'éducation et de la formation.

Parallèlement à ces actions, le Ministère a procédé à des formations visant la formation linguistique du personnel enseignant du primaire et du secondaire (disciplines scientifiques) en français, afin que le personnel développe un bilinguisme dans les deux langues (français et arabe).

En termes de scolarisation, le pays a réalisé des progrès énormes sur le plan quantitatif au cours des deux dernières décennies. Le TBS a dépassé les 90 %. Toutefois, face aux réalités économiques, sociales et culturelles d'aujourd'hui, la qualité de l'éducation paraît comme le défi majeur pour garantir la transmission de compétences clés, indispensables pour réussir dans le monde scolaire et à plus long terme, s'intégrer dans la vie en société. Effectivement, des enquêtes locales et internationales ont

---

démontré qu'un faible niveau d'apprentissage et une qualité de l'éducation stagnante caractérisent l'éducation en Mauritanie : les élèves ne maîtrisent qu'un très faible pourcentage du curriculum de chaque matière (de 9% en mathématiques à 50% en arabe, par exemple)<sup>1</sup>.

L'enjeu de la qualité du système éducatif se pose aujourd'hui avec acuité pour les institutions de formation, notamment l'ENS de Nouakchott, et les ENI. L'enseignement-apprentissage dans ces classes de formation initiale se déroule dans des conditions parfois difficiles, caractérisées par :

- La baisse du niveau linguistique du personnel enseignant dans les deux langues d'enseignement ;
- L'insuffisance de la formation initiale du personnel enseignant, qui sont amenés par la force des choses à reproduire les mêmes « gestes pédagogiques » que leurs formateurs, sans chercher à innover ou à expérimenter des pratiques enseignantes diversifiées ;
- L'absence d'outils pédagogiques appropriés pour un enseignement de qualité en général et des langues en particulier ;
- Des classes aux effectifs surchargés.

---

# Contexte de l'étude

---

Les questions de paix et de sécurité dans la région du G5 Sahel mettent en péril le rôle impératif de l'éducation pour un avenir pacifique. En effet, un nombre d'élèves relativement important a été déplacé, et leurs écoles, fermées. Si des stratégies transitoires ont été mises en œuvre pour permettre à ces élèves de poursuivre leurs études, les conditions d'apprentissage peuvent encore être améliorées en termes d'impact potentiel sur la qualité de l'apprentissage. Les experts s'attendent à ce que le déplacement forcé de personnel enseignant et de familles avec des enfants d'âge scolaire demeure un défi à long terme, auquel s'ajoute la crise sanitaire de la COVID-19.

Ainsi, le projet Améliorer l'enseignement dans les pays du G5 Sahel a pour objectif de respecter le droit à l'éducation pour tous, d'assurer l'amélioration des résultats d'apprentissage pour les enfants et ainsi contribuer à l'atteinte de l'ODD4 pour les pays du G5 Sahel (Burkina Faso, Mali, Mauritanie, Niger et Tchad). Pour atteindre cet objectif, le projet travaillera : i) sur l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant, et ii) sur la formation initiale renforcée et plus inclusive des personnels enseignants ainsi qu'à leur développement professionnel continu. Ces interventions viseront également à améliorer l'équilibre entre les sexes dans la profession enseignante dans chaque pays.

La formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant et le perfectionnement professionnel continu comprendront une assistance technique pour soutenir les institutions de formation du personnel enseignant dans la mise à niveau de leurs programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel continu. Les programmes seront réformés par l'institutionnalisation de la formation en cours d'emploi basée sur l'enseignement à distance et la réorganisation de la prestation de la formation initiale du personnel enseignant. Il s'agira notamment de l'introduction d'innovations pédagogiques, accompagnées d'une formation en cascade, dispensée d'abord aux personnels formateurs, puis déployée pour former le personnel enseignant, les superviseurs et les chefs d'établissement sur des sujets fondamentaux tels que la lecture précoce, les mathématiques à travers des pédagogies innovantes, ainsi que dans des sujets émergents critiques, y compris sur les sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) sensibles au genre, l'éducation préprofessionnelle et l'éducation à la citoyenneté mondiale, y compris la prévention de l'extrémisme violent par l'éducation, et l'éducation au changement climatique. Les programmes seront sensibles aux femmes, dans le but d'améliorer l'équilibre entre les genres dans la profession enseignante et d'intégrer la pédagogie sensible au genre dans les pratiques pédagogiques afin d'améliorer les résultats d'apprentissage pour les filles dans les pays ciblés.

Avant de démarrer toute assistance technique et de pouvoir identifier les actions à entreprendre, il est nécessaire, entre autres, de pouvoir faire un état des lieux précis des institutions de formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire général 1er cycle dans chacun des pays, en vue d'avoir une image de l'existant, plus spécifiquement sur quatre thématiques, à savoir : i) les programmes de formation incluant la pédagogie sensible au genre, ii) les capacités du personnel formateur en matière de concept de matériels de formation, iii) les programmes mixtes pour le personnel enseignant (en présentiel et à distance), et iv) les infrastructures TIC.

---

## Objectifs spécifiques

S'inscrivant dans la deuxième dimension du projet, à savoir la formation initiale renforcée et plus inclusive des personnels enseignants ainsi qu'à leur développement professionnel continu, l'étude, telle que balisée par les termes de références, a pour objectifs spécifiques de :

- Réaliser un bref historique sur les trente dernières années de l'évolution de la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du 1er cycle du secondaire (réformes, évolution sur les niveaux de recrutements, sur la durée de la formation, etc.) dans chacun des cinq pays concernés ;
- Décrire la formation initiale du personnel enseignant du primaire et du secondaire 1er cycle telle que pratiquée actuellement, et sa mise en contexte par rapport aux réformes récentes : niveau de recrutement, durée de la formation, cadre d'assurance qualité, normes et standards pour chaque niveau d'enseignement concerné, etc. ;
- Recenser tous les instituts et écoles publics de formation du personnel enseignant du primaire et du secondaire général 1er cycle en indiquant l'année d'ouverture, les formations initiales et continues professionnalisantes dispensées, la capacité d'accueil pour chacune des institutions, le nombre de personnels enseignants chaque année en moyenne en tenant compte des différentes formations, etc. ;
- Analyser le programme de formation initiale dispensé (programme officiel au niveau national) pour le personnel enseignant du primaire et du 1er cycle de l'enseignement secondaire selon une grille d'analyse, en tenant compte des objectifs des curriculums et en s'intéressant à l'alignement avec les programmes scolaires pour les élèves, et à la pédagogie sensible au genre ;
- Sur la base d'un échantillon représentatif d'instituts/écoles de formation, pour l'enseignement primaire et pour le 1er cycle du secondaire général : i) identifier et analyser les matériels de formation conçus par le personnel formateur et indiquer les besoins en termes de renforcement des capacités sur la conception des matériels de formation ;
- Cataloguer les programmes et interventions du ministère et de ses partenaires de formation continue professionnalisante pour le personnel enseignant, y compris les forces et faiblesses des programmes d'encadrement pédagogique de proximité du personnel enseignant.

## Méthodologie

Pour débiter, l'équipe de la Chaire UNESCO de développement curriculaire de l'UQAM (CUDC) a procédé à une première recension d'un certain nombre de publications existantes dressant déjà un portrait large quant à la formation du personnel enseignant de certains des pays ciblés.

Le projet s'est ensuite appuyé sur un expert national bien positionné en matière de formation du personnel enseignant du primaire et du premier du cycle du secondaire dans chacun des pays concernés. Ces experts avaient pour mission de bonifier le corpus des écrits et d'assurer la coordination de la collecte des données de terrain à partir des outils élaborés (questionnaires, canevas d'entretiens, grilles d'analyse, etc.). Les experts ont ensuite élaboré des synthèses, libellés rapports pays, permettant d'élaborer un portrait réaliste de l'état des lieux sur la question enseignante au primaire et au premier cycle du secondaire dans le G5 Sahel.

Ainsi, le corpus final d'écrits a été constitué à partir des sources suivantes :

- 
- Les bases de données classiques (ERIC, PROQUEST, etc.) avec différentes combinaisons de mots-clés (anglais, français) ;
  - Les bases de données des organisations internationales (PLANIOPOLIS, IPE, ISU, Banque Mondiale, GEM-UNESCO, ONG internationales et centrales syndicales telle l'internationale de l'éducation, BIE, IPE Pôle de Dakar, ICBA, CONFEMEN) ;
  - Les bases de données des thèses et mémoires déposées dans les pays concernés, notamment via l'AUF ;
  - La littérature grise émanant des experts nationaux ou des points focaux dans chacun des pays.

Au besoin, selon les modalités de collaboration et les possibilités liées à l'utilisation ou non de questionnaire en ligne, des entretiens semi-dirigés ont été menés par les experts nationaux auprès de informateurs comme les directions d'établissements ou les directions des études des institutions ciblées.

Il est enfin à noter que l'approche méthodologique de cette étude s'inscrit dans une démarche collaborative. Les experts nationaux ont été impliqués à travers tout le processus, de la collecte à l'interprétation des résultats, et ce, dans un souci de s'assurer d'un portrait de qualité.

### **Les données collectées en Mauritanie**

La collecte de données de terrain pour le présent rapport a été menée par l'expert national auprès de directeurs généraux, de directeurs d'études et de personnel formateur de cinq ENI et d'une ENS. D'abord, l'administration centrale de chaque institution de formation a été rencontrée pour faciliter l'accès aux établissements. Des rencontres ont été organisées avec les directions ainsi que du personnel formateur pour administrer le questionnaire ou pour des entretiens en focus groups avec certains points focaux pour la collecte des documents et données nécessaires. Les volets liés aux statistiques de population, de finances et d'économie ont été communiquées par les structures des départements concernés.

---

**Tableau 1. Collecte de données de terrain**

Institution	DG	DE	Formateurs
ENI d'Aïoun	1		
ENI de Nouakchott	1	1	3
ENI d'Akjout	1	1	3
ENI de Kaédi	1	1	2
ENS de Nouakchott	1	1	

---

# Section 1

Contexte national

# 1.1. Contexte économique, démographique et politique

La République islamique de Mauritanie s'étend dans l'ouest du Sahara sur un territoire de 1 030 000 km<sup>2</sup>, essentiellement désertique sauf à ses confins sud. La population est estimée à 4 077 347 habitants, dont 50,6 % de femmes (2019), et augmente au rythme annuel de 2,77 %. La population vit dans une large mesure de l'agriculture et de l'élevage. Les habitants de zones urbaines constituent environ 60 % de la population (2015). L'indice de développement humain (IDH) en 2019 était de 0.546, classant la Mauritanie au 157<sup>e</sup> rang mondial, et le taux d'alphabétisation des plus de 15 ans est de 52%. Les principaux secteurs d'activités de la Mauritanie sont le secteur agricole (l'élevage), le secteur minier (l'or) et le secteur tertiaire. Les ressources naturelles principales du pays, en dehors de l'élevage et de l'or, sont le fer et le poisson.

La Mauritanie est, depuis un peu plus trois décennies, engagée dans des politiques de réformes ambitieuses, qui ont touché l'ensemble de la vie politique, économique et sociale du pays. Mohamed Ould Cheikh El Ghazouani a été élu président de la République islamique de Mauritanie en juin 2019. La communauté internationale a salué la transition pacifique et démocratique réalisée par la Mauritanie.

Membre fondateur de l'Organisation de l'unité africaine en 1963, puis de l'Union africaine, la Mauritanie fait partie du processus de Nouakchott, un mécanisme de renforcement de la coopération en matière de sécurité entre les pays du Sahel et l'APSA dans la région, qui regroupe onze états sous l'égide de l'Union africaine.

Au cours des dernières années, la Mauritanie a mis en place avec succès une stratégie de lutte contre la menace terroriste, malgré la crise au Mali voisin. Le pays, qui avait subi de nombreuses attaques terroristes entre 2005 et 2011, n'a connu aucun incident sécuritaire significatif au cours des dix dernières années. Forte de ces acquis dans le domaine de la sécurité nationale, la Mauritanie a fixé comme priorités la lutte contre la pauvreté, le développement économique ainsi que le rattrapage en faveur des composantes les plus défavorisées de la population.

En ce qui concerne le contexte économique, les bilans de la mise en œuvre du Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP) (2001-2015) et de la Stratégie de la croissance accélérée et de la prospérité partagée (SCAPP) (2016-2030) ont montré que les programmes de réforme économique, engagés depuis 2001, ont permis d'améliorer la situation financière de l'État et des principales entreprises publiques, de stabiliser le cadre macroéconomique, de libéraliser les marchés et les prix, d'améliorer l'environnement juridique et judiciaire des affaires, de favoriser le développement du secteur privé, d'améliorer l'offre des infrastructures et de recentrer l'État sur ses missions essentielles de régulation, d'allocation des ressources et de développement des services sociaux de base. Selon le Rapport sur la situation économique en Mauritanie (RSEM) de la Banque mondiale (juin 2020), la croissance économique de 2019 a été portée notamment par la croissance des secteurs de l'extraction minière, de l'énergie et des télécommunications.

L'année 2020, toutefois, a été marquée par le contexte particulier dû à la crise de la COVID-19 et une croissance économique négative. Selon le rapport de la Banque africaine de développement, la détérioration de l'économie mondiale en 2020 à la suite de la pandémie de COVID-19 a entraîné une contraction de 3,6 % du PIB réel de la Mauritanie en 2020, après une croissance de 5,9 % en 2019 (une croissance record depuis 2006)<sup>2</sup>. Le solde budgétaire a alors indiqué un déficit de 4,1 % du PIB en 2020, alors qu'il était excédentaire l'année précédente. Par ailleurs, le pays a investi en 2019 et en 2020 respectivement 10,9 % et 11,2 % du budget de l'état en éducation. Le budget de l'éducation en 2020

---

correspond à 18% des dépenses courantes.

La croissance économique était ainsi en nette progression, ce qui a permis au secteur de l'éducation de bénéficier des ressources importantes, mais en 2020 avec la COVID 19, la croissance économique a baissé. Toutefois, les mesures prises pour atténuer les effets négatifs ont été efficaces.

### Conclusion de la sous-section

Malgré un indice de développement humain (IDH) relativement faible et un taux d'alphabétisation très élevé, la Mauritanie connaît, depuis trois décennies, une amélioration constante de sa situation économique et sociale, grâce à des importants projets de réforme de l'état. N'eut été de la crise provoquée par la pandémie de Covid-19, qui a conduit à une contraction de l'économie en 2020, les réformes économiques entreprises en 2001 ont grandement amélioré la condition financière de l'état et du secteur privé grâce notamment à une libéralisation des marchés, un assainissement de l'environnement juridique et une lutte constante contre les menaces terroristes.

## 1.2. Contexte éducatif

Le système éducatif mauritanien a connu plusieurs réécritures des programmes, dont la dernière remonte à 1999 et est toujours en cours avec certains aménagements. Le changement des habitudes n'a pas toujours été bien accueilli par le personnel enseignant, souvent réfractaire. Cependant, avec la généralisation des programmes et des outils pédagogiques, la formation du personnel enseignant a permis une grande adhésion au nouveau système. Après 22 ans de mise en œuvre et des évaluations menées, le département envisage aujourd'hui une nouvelle révision des curriculums. Dans le cadre de ce rapport, nous nous concentrerons toutefois sur le système en place.

Ainsi, la Mauritanie s'est engagée depuis 1999 dans une réforme structurelle de son système éducatif, caractérisée notamment par le passage d'un double système d'enseignement (du point de vue linguistique) à un système unifié dont le bilinguisme arabo-français constitue une référence commune. La mise en œuvre de cette réforme est sous-tendue par le Programme national de développement du système éducatif (PNDSE), dont la première phase a été mise en œuvre entre 2001 et 2010, la deuxième phase (PNDSE II) couvrant la période de 2011 à 2020.

Cette politique éducative traduit la vision du gouvernement pour le développement du secteur, qui vise à augmenter l'accès et améliorer la qualité de l'éducation dans le but d'améliorer le niveau de vie de la population, d'accroître la cohésion sociale et d'assurer une croissance durable et inclusive<sup>3</sup>, s'inscrit dans le CSLP et s'inspire du Cadre d'action de Dakar (Éducation pour tous [EPT] 2000) et des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). Elle consacre l'approche sectorielle, adoptée dans le cadre du PNDSE, qui vise à favoriser un développement équilibré et harmonieux du secteur éducatif dans son ensemble.

Le PNDSE<sup>4</sup> est organisé en trois composantes, qui représentent les trois grands axes stratégiques du programme :

3. RSEM, Banque mondiale, juin 2020

4. Les orientations stratégiques du PNDSE ont été entérinées par la Lettre de politique du secteur éducatif pour la décennie 2011-2020, signée par le Premier Ministre et le ministre des Affaires économiques et du Développement en fin 2015. Dans le cadre de la stratégie actuelle et en concertation avec les bailleurs de fonds, le programme du PNDSE II a été prolongé jusqu'à la fin de l'année 2021, en attendant la préparation du PNDSE III.

- 
- L'amélioration de la qualité des apprentissages et de la pertinence des formations à tous les niveaux du système ;
  - La maîtrise quantitative des flux pour généraliser l'enseignement fondamental, élargir l'accès au premier cycle du secondaire, réguler l'accès aux niveaux supérieurs et réduire les disparités géographiques ou entre genres ainsi que les inégalités économiques dans les parcours scolaires individuels ;
  - L'amélioration de la gestion et de la gouvernance du secteur par une meilleure gestion des ressources humaines et matérielles, une répartition équitable de l'offre éducative, la mise en place de normes, d'outils techniques et de mécanismes institutionnels, et par un renforcement du pilotage du secteur, à travers la poursuite du processus de décentralisation, l'implication de tous les acteurs du système et le développement des outils de gestion et de pilotage.

Le secteur de l'éducation fait l'objet du premier des quatre chantiers stratégiques définis pour ce deuxième levier : le chantier stratégique d'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation et de la formation professionnelle. L'objectif de ce chantier est d'accélérer la mise en œuvre du PNDSE en vue de promouvoir une éducation pour tous de qualité, pertinente par rapport à la demande sociale, efficace pour répondre aux besoins de l'économie en main-d'œuvre qualifiée, le tout dans des conditions d'équité. Les orientations relatives aux flux d'élèves et aux conditions de scolarisation sont déclinées pour chacun des sous-secteurs du système éducatif :

- Développer un enseignement préscolaire public et communautaire accessible aux groupes défavorisés en milieu urbain et rural ;
- Réaliser à l'horizon 2030 un achèvement universel de qualité au fondamental, en favorisant l'accès des derniers groupes non scolarisés et en assurant une rétention complète des enfants qui y accèdent ;
- Progresser vers l'achèvement universel du premier cycle de l'enseignement secondaire et réduire les disparités liées au genre ou au milieu et aux conditions socioéconomiques ;
- Réguler l'évolution des effectifs du second cycle général dans la perspective d'une meilleure adéquation de la partie haute du système avec les besoins de l'économie ;
- Développer l'offre de formation technique et professionnelle et l'adapter aux spécificités de la demande sociale et à la diversité des besoins des secteurs formel et informel de l'économie ;
- Mettre en place une politique de développement maîtrisée et mesurée de l'enseignement supérieur et promouvoir la recherche scientifique ;
- Intensifier la lutte contre l'analphabétisme à travers des programmes d'alphabétisation fonctionnelle et de post alphabétisation ;
- Promouvoir l'enseignement originel et renforcer sa contribution à l'éducation de base ;
- Élaborer et mettre en œuvre une nouvelle stratégie de gestion des ressources humaines et matérielles permettant une distribution équitable de l'offre éducative et une transformation plus efficace des entrants en résultats ;
- Renforcer le pilotage du secteur.

Parallèlement, le ministère de l'Éducation mauritanien a mis en œuvre en 2019 trois décrets importants visant l'amélioration de la gouvernance du système éducatif en vue de l'amélioration de sa qualité :

- Décret 2019-038 : réglementer l'absentéisme du personnel enseignant au primaire et au secondaire ;
- Décret 2019-039 : créer un Comité de gestion des écoles (COGES) dans chaque école publique (dans une approche de gestion participative) ;

- Décret 2019-040 : instituer une revue stratégique des compétences du personnel enseignant du primaire pour assurer que ceux-ci satisfont des normes minimales pour continuer à enseigner.

## Structure du système scolaire

Les différents niveaux d'enseignement composant le système éducatif se présentent comme suit. Il est à noter que l'école est obligatoire à partir de 6 ans, et que l'âge scolaire est de 6 à 11 ans.

- L'enseignement préscolaire : Offert principalement par le secteur privé commercial à but lucratif, cet ordre d'enseignement pour les enfants de 3 à 5 ans n'est pas une priorité pour les autorités éducatives.
- L'enseignement fondamental (EF) ou enseignement primaire : Cet ordre d'enseignement a pour finalité de dispenser une éducation de base à tous les enfants âgés d'au moins 6 ans dans les écoles primaires, pour une durée de 6 ans (donc de 6 à 11 ans). Cet ordre est sanctionné par le CEPE.
- L'enseignement secondaire général (ESG) : Cet ordre d'enseignement est organisé en deux cycles. Le premier cycle (12 à 15 ans) a pour finalité de consolider l'éducation de base et de préparer soit à la poursuite des études dans l'une des filières du second cycle de l'enseignement secondaire général ou technique (16 à 18 ans), soit à l'insertion dans la vie socioéconomique.
- L'enseignement supérieur : Dispensé par les universités et les instituts d'éducation supérieure aux étudiants de plus de 18 ans, cet ordre d'enseignement s'organise autour du système Licence-Maitrise-Doctorat (LMD).

Le Ministère est géré par un organigramme nouvellement adopté, et les structures de l'enseignement travaillent chacune selon ses compétences qui lui sont attribuées. La fin de chaque cycle est sanctionnée par un diplôme, qui constituent les cycles de l'enseignement :

- Primaire : CEF
- Premier cycle du secondaire : Brevet
- Second cycle du secondaire : Bac
- ENI : CAP
- ENS : CAPPCC (pour le premier cycle) et CAPES (pour le second cycle)

## Indicateurs de l'éducation

Le tableau 2 indique les différents taux de scolarisation au primaire. À partir des données de ce tableau, il faut d'abord noter que depuis les trois dernières années les valeurs qui tournent autour de 100. À souligner aussi le fort taux d'achèvement du primaire de plus de 90% en majorité.

**Tableau 2. Indicateurs de l'éducation primaire**

	2018			2019		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Taux brut d'admission (TBA)	102%	99%	101%	101%	97%	99,9%
Taux brut de scolarisation (TBS)	106%	100%	103%	106%	101%	103%
Taux d'achèvement du primaire (TAP)	90,5%	90,3%	90,4%	93,6%	87,2%	90,4%

**Tableau 3. Indicateurs de l'éducation secondaire (1<sup>er</sup> cycle)**

	2018			2019			2020		
	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total	Filles	Garçons	Total
Taux brut d'admission (TBA)									
Taux brut de scolarisation (TBS)	44	46	45	49	49				
Taux d'achèvement du primaire (TAP)									

À souligner que les données de 2020 sont en cours de traitement et donc ne sont pas disponibles pour ce rapport. Également le taux d'achèvement ne figure pas dans l'annuaire statistique du MEN, mais il est estimé à 48%.

Source : Annuaire et service statistique du MEN [2019]

La mise en œuvre du PNDSE vise le renforcement des mesures nécessaires à l'atteinte de l'objectif prioritaire de l'achèvement universel du cycle fondamental dans sa composante « Amélioration de la qualité/efficacité de l'éducation ». L'achèvement de ce cycle d'éducation primaire résulte notamment de deux conditions principales : 1) l'accès universel (tous les enfants mauritaniens doivent aller à l'école); et 2) la rétention des élèves ayant accédé à ce cycle de la première à la dernière année de l'enseignement fondamental. Selon le PNDSE, pour le premier point, les progrès sont encourageants : le taux brut d'admission est, depuis plusieurs années, supérieur à 100 %.

De plus, selon la Banque mondiale (2020), le taux brut de scolarisation au niveau secondaire a plus que doublé entre 2000 et 2018, bien qu'il soit toujours sous la moyenne pour l'Afrique subsaharienne. Par ailleurs, l'indice de parité entre filles et garçons a dépassé la moyenne en Afrique subsaharienne, ce qui fait de la Mauritanie l'un des rares pays de cette région ayant atteint l'OMD d'égalité des genres à l'école.

En effet, le taux de rétention du cycle fondamental reste inférieur à l'objectif fixé par le PNDSE et se situait, en 2018-2019, à 76 %. Si l'on combine à cela un TAP de 92 %, on peut comprendre que 11 % des enfants de 6 à 14 ans, soit 92 341 jeunes dont 53,2 % de filles sont hors de l'école (non scolarisés ou déscolarisés).

La situation de la rétention reste donc préoccupante, et connaît des baisses continues depuis les dernières années. Malgré la politique du gouvernement qui vise la scolarisation universelle obligatoire (loi 2001) et la stratégie de soutien à la réforme de 1999 mise en œuvre dans le cadre du PNDSE, les mesures visant à lutter contre l'abandon et à améliorer la rétention au niveau de l'école fondamentale par, entre autres, l'encouragement des regroupements et la mise en place d'une meilleure carte scolaire, et la volonté des pouvoirs publics de parvenir à une éducation totalement inclusive sur tout le territoire national, notamment avec la politique de promotion de la scolarisation des filles et l'accent mis récemment sur les zones d'éducation prioritaire (ZEP), un nombre important d'enfants restent en-dehors de l'école, soit par ce qu'ils n'ont pas eu la chance d'y accéder (les enfants non scolarisés), soit parce qu'ils n'ont pas pu poursuivre leurs études (les enfants déscolarisés). À cet égard, la Banque Mondiale (2020) rappelle que malgré les récentes réalisations, d'importantes lacunes subsistent dans le système éducatif mauritanien : les faibles taux de rétention des élèves, mauvais résultats d'apprentissage, allocation incomplète du personnel enseignant, faible niveau de compétence des enseignants et gouvernance inadéquate.

Le PNDSE fait ainsi valoir que des défis persistent pour le système d'éducation en termes d'accès tant géographique qu'économique, non seulement du fait de la vulnérabilité des ménages et la situation de pauvreté, mais aussi de la qualité de l'offre et de la perte de confiance des communautés à l'égard du système éducatif national dans son ensemble. Ainsi, l'importance du nombre d'enfants déscolarisés ou non scolarisés serait due, entre autres, au phénomène persistant de retard dans l'accès à l'école, à l'existence de certaines poches de résistance à la scolarisation et à l'importance de la déscolarisation précoce. Les différents facteurs pouvant influencer le phénomène ont été explorés et répertoriés dans plusieurs documents de référence, comme :

- L'annuaire statistique du MEN
- Le Rapport de l'état du système éducatif national (RESEN) 2015
- L'Enquête de référence sur l'analphabétisme en Mauritanie (ERAM) 2008
- Le Multiple indicators cluster survey (MICS) 2015
- Le rapport de l'étude sur les motifs de non-scolarisation ou déscolarisation et le profil des OOSC (Out of school children, enfants non scolarisés) de 6 à 14 ans en Mauritanie
- Le Rapport sur la situation économique en Mauritanie (RSEM) de la Banque mondiale 2020

Il se dégage des analyses présentées dans le rapport du MICS (2015) que :

- La proportion des enfants âgés de 6-15 ans qui n'ont eu accès à aucune forme d'éducation formelle est estimée à environ 17 % environ, soit 162 830 individus.
- Le pourcentage d'enfants ayant déjà été inscrits, mais ayant abandonné le système d'éducation pour diverses raisons est de 4,4 %, ce qui correspond à 42 033 enfants déscolarisés.
- Ainsi, la proportion d'enfants hors du système formel passe à 21,6 %, soit 204 863 jeunes. Cette population est composée à 79 % des enfants déscolarisés, contre 21 % de non scolarisés.

Sur le plan de la structure selon le genre et l'âge, on remarque que plus de la moitié des OOSC sont de sexe masculin et presque autant ont un âge inférieur à 10 ans. Ces proportions sont respectivement de 54 % et 59 % pour les enfants non scolarisés et 51 % et 27 % pour les enfants déscolarisés. Selon le PNDSE (2011-2020), les principales facteurs favorisant la non-scolarisation sont les pesanteurs culturelles, l'éloignement et l'inadéquation de l'offre, la perception négative de l'école, le coût lié à la scolarisation et l'analphabétisme des parents. Le travail ainsi que le handicap ont été très peu évoqués comme cause de la non-scolarisation des enfants, mais il est à souligner que 50 % des raisons expliquant la non-scolarisation selon le PNDSE sont catégorisées comme étant « autres ».

Selon la Banque mondiale (2020), c'est plus du tiers des élèves qui quittent l'école avant la fin du cycle primaire, et la COVID-19 contribue à affaiblir le système d'éducation. La rétention des élèves du primaire est également d'autant plus difficile pour ceux des ménages les plus pauvres et des zones rurales, et à cause du fait que plusieurs écoles n'offrent pas un enseignement couvrant tous les niveaux du primaire.

Par ailleurs, le bilan de la situation de l'éducation durant les dix dernières années a permis d'identifier certaines problématiques au sein de l'enseignement fondamental. Déjà en 1998, selon une étude sur l'évaluation des programmes menée par l'Institut pédagogique national (IPN)<sup>5</sup> avec l'appui de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU) de l'Université de Bourgogne, il apparaissait que la maîtrise des programmes par le personnel enseignant se situait en moyenne à 30 % pour l'ensemble des disciplines évaluées (arabe, français, mathématiques et études du milieu) aux quatre derniers niveaux de l'enseignement fondamental. Cette maîtrise se révélait d'une hétérogénéité extrême d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre : de 10 à 80 % selon les classes, faute « d'une régulation pédagogique d'ensemble ». Pour expliquer ces différences, l'étude indiquait la différence importante d'accès à des manuels scolaires : l'enquête a révélé que la disponibilité de manuels et de guides adressés aux élèves était globalement assez faible et distribuée de manière relativement inégalitaire entre les différentes écoles de l'échantillon. En 2018, l'étude du SDI observe que la situation ne s'était pas améliorée en ce qui concerne les manuels scolaires, avec 17,5% des élèves d'écoles publiques utilisant un manuel dans leur classe de mathématiques, français ou arabe (français : 6,6%, arabe : 12,3% ; mathématiques : 21,7%). Cette étude a également relevé que près des deux tiers des classes de 4e année ne disposaient pas du matériel didactique minimal, et que la principale contrainte est la disponibilité (ou plutôt l'absence) d'un tableau noir fonctionnel.

---

Parallèlement à cette étude, le PNDSE 2001-2010 a observé que la taille des classes avait un impact négatif et significatif sur la réussite au Certificat d'études fondamentales (CEF), une différence de 10 dans la division s'accompagnant d'un taux de réussite au CEF plus faible de 3 %. La réussite au CEF est en moyenne d'autant plus élevée (mais faiblement) que les conditions de scolarisation sont favorables (disponibilité du matériel pédagogique, présence d'une cantine scolaire, proximité du domicile des élèves et, dans une moindre mesure, qualité des constructions scolaires)<sup>6</sup>.

Finalement, on remarque que certaines lacunes du secteur de l'éducation en Mauritanie (mauvaises conditions d'enseignement, pénurie, de personnel enseignant compétents, problèmes de gouvernance et de gestion scolaire) mènent à un manque de compétences des jeunes et à une inadéquation de la formation sur le marché du travail : près de 350 000 jeunes mauritaniens de 15 à 25 ans n'ont pas de compétences employables<sup>7</sup>.

À la lumière de ces constats, il est permis de croire que des effectifs non négligeables sont à risque de se trouver dans une situation d'abandon scolaire et de potentiellement grossir le peloton des enfants déjà hors de l'école. Cette situation doit attirer l'attention sur la nécessité de penser à une nouvelle forme d'éducation alternative pour la récupération de ces enfants.

### Conclusion de la sous-section

En conclusion, nous pouvons dire que le système éducatif mauritanien a connu plusieurs changements durant les deux dernières décennies, notamment grâce aux trois décrets mis en œuvre en 2019 et visant l'amélioration de la gouvernance du système éducatif. Ces différentes initiatives ont permis d'améliorer le taux de scolarisation et la qualité de sa gestion l'accroissement du taux brut de scolarisation au niveau secondaire et l'amélioration de l'indice de parité entre filles.

Toutefois, malgré tous ces efforts, plusieurs problèmes subsistent. Le faible taux de rétention du cycle fondamental en est un bon exemple alors que 11 % des enfants de 6 à 14 ans, sont hors de l'école (non scolarisés ou déscolarisés) et que cette baisse s'accroît dans les dernières années. Ce taux élevé d'enfants déscolarisés ou non scolarisés résulte d'un phénomène persistant de retard dans l'accès à l'école, de résistance à la scolarisation et de l'importance de la déscolarisation précoce. D'autres problèmes sont aussi observés : mauvaises conditions d'enseignement, pénurie, faible niveau de compétence du personnel enseignant, problèmes de gouvernance et de gestion scolaire, mauvais résultats d'apprentissage, une faible maîtrise des programmes par le personnel enseignant. Ces problèmes observés mènent inévitablement à un manque de compétences des jeunes et à une mauvaise préparation de ceux-ci pour le marché du travail.

---

6. PNDSE 2001-2010, DPEF. Malgré la stratégie, une structure du Ministère s'occupe de la formation avec les structures bénéficiaires.

7. RSEM, Banque mondiale, 2020

# Section 2

Caractéristiques du personnel

enseignant

---

## 2.1. Politiques à l'égard de la profession enseignante

Le recrutement et la gestion de la carrière des enseignants relèvent de la Direction de la Fonction publique (DFP). Selon le très récent décret n°78/2021 du 31 mai 2021, il revient au ministère de l'Éducation nationale et de la Réforme du système éducatif les responsabilités suivantes : la gestion des carrières du personnel enseignant, d'encadrement et du personnel d'appui, en coordination avec les structures concernées ; l'exécution de la politique de recrutement du personnel ; la définition, en collaboration avec les structures concernées, des besoins en formation initiale et continue du personnel enseignant, d'encadrement et de l'administration pédagogique ; l'élaboration des plans annuels de formation du personnel enseignant ; la mise en œuvre des plans de formation continue et leur suivi. Au niveau régional, les walis sont responsables du suivi de l'affectation et de l'assiduité des enseignants. Les enseignants sortants des ENI sont mis à la disposition du niveau central et ils sont affectés du niveau central vers les régions sous l'autorité des walis qui les affectent dans les écoles suivant les propositions des directions régionales de l'éducation (DREN).

Selon le décret 95-056 du 12 décembre 1995, le personnel enseignant contractuel est affecté au fondamental et au secondaire en fonction des déficits en personnel enseignant, et le personnel enseignant non permanent est recruté par le ministère de l'Éducation sans passer par la Fonction publique.

Pour ce qui est du personnel enseignant fonctionnaire, le décret 015-2007 du 15 janvier 2007, portant statut particulier applicable aux corps de l'enseignement fondamental et secondaire, des dispositions spécifiques à ces deux corps d'enseignement sont précisées.

Au fondamental, les inspecteurs et inspectrices de l'enseignement fondamental ainsi que le personnel formateur des ENI sont responsables de la conception, l'évaluation, la planification et la production pédagogique, en plus de l'inspection et de la recherche. Les instituteurs et institutrices, et instituteurs et institutrices adjoints, sont ceux qui enseignent dans les classes du fondamental. Pour ce faire, ils doivent être détenteurs d'un diplôme de fin de 1er cycle de l'enseignement secondaire et suivre une formation initiale de deux ans à l'ENI. L'accès à la formation se fait par concours interne.

Au 1er cycle du secondaire, les professeurs et professeures de collège sont ceux qui peuvent enseigner à ce niveau ; les professeurs et professeures de l'enseignement secondaire, quant à eux, enseignent au second degré de l'enseignement secondaire. Les professeurs et professeures du 1er cycle du secondaire (collège), après un concours interne auxquels ils ont accès après au moins deux ans de formation universitaire dans une discipline, suivent une formation initiale de deux ans à l'ENS.

Cela dit, les politiques actuellement en vigueur sont appelées à changer dès la rentrée 2021 dans les institutions de formation initiale. Le décret 070-2021 du 6 mai 2021 précise que, dans les ENI, l'accès à la formation initiale se fera par voie de concours interne ou externe. La sélection pour le concours externe se fera sur la base des notes obtenues au baccalauréat et mènera à une formation théorique de deux ans (pour les candidats détenteurs d'un baccalauréat) ou d'un an (pour les candidats détenteurs d'un diplôme de 1er cycle de l'enseignement supérieur), suivie d'une formation pratique d'un an (stage) et d'un examen de certification. La sélection pour le concours interne se fera parmi les candidats fonctionnaires et contractuels de l'État appartenant au corps des instituteurs/institutrices et des instituteurs/institutrices adjoints, et mènera à une formation théorique d'un an suivie d'une formation pratique d'un an (stage). Un examen de certification est prévu à la fin de chacune de ces formations afin d'obtenir le certificat d'aptitude pédagogique (CAP).

## 2.2 Caractéristiques professionnelles et sociodémographiques du personnel enseignant

Les ressources humaines constituent l'un des piliers fondamentaux de l'action éducative, en raison de leur rôle déterminant dans l'offre scolaire, la qualité des apprentissages et le rendement de l'école. La politique suivie jusqu'ici en vue d'assurer la scolarisation universelle et l'élargissement de l'accès à tous les niveaux d'enseignement a eu pour conséquence un accroissement important des effectifs de personnel enseignant et de personnel d'encadrement, particulièrement au fondamental et au secondaire. C'est ainsi que ces effectifs sont passés au fondamental de 10 400 en 2010 à 14 945 en 2018, et au secondaire, de 2 704 à 5 730.

En dépit des progrès enregistrés sur le plan quantitatif, de nombreuses études citent les ressources humaines comme principale cause des contreperformances qualitatives du système (faible couverture des programmes scolaires, taux d'échec très élevé aux examens et concours nationaux et sous-régionaux, faible capacité d'insertion des sortants dans le marché de l'emploi, etc.).

### Effectifs et profils

Le personnel non permanent indiqué au fichier de la DRH est de 3 968 unités. La présence des femmes dans ces effectifs est variable selon le niveau d'enseignement, avec une participation importante au fondamental (42 %). En plus de leur répartition en trois statuts distincts (fonctionnaires, auxiliaires et contractuels), ces personnels présentent des profils très hétérogènes (une vingtaine environ). Il s'y ajoute une grande variété de postes d'utilisation pour les besoins du système éducatif dans sa diversité. Cette situation constitue un réel défi pour une gestion rationnelle des ressources humaines.

Tableau 4. Répartition des personnels enseignants selon leur statut<sup>8</sup>

	Fonctionnaires			Contractuels			Total		
	2018	2019	2020	2018	2019	2020	2018	2019	2020
Primaire	14 945	12 508	15 176	2 105	2 459	2 549	17 050	14 967	17 725
Secondaire	5 430	4 599	5 012	1 352	1 035	1 286	6 782	5 634	6 298
Total	20 375	17 107	20 188	4 457	3 494	3 835	23 832	20 601	24 023
% du total	85,5%	83%	84%	14,5%	17%	16%			

Source : Annuaire DSPC/MEN et DRH

Ainsi, entre 2018 et 2019, on constate une baisse du nombre d'enseignants et enseignants fonctionnaires, en raison du nombre important de départs à la retraite. Ce nombre s'est par la suite stabilisé en 2020. À souligner également que l'écart entre le nombre de fonctionnaires et de contractuel est beaucoup plus grand (en nombre relatif) au primaire qu'au secondaire pour l'ensemble des années.

8. Les données peuvent être différentes de celles publiées par la fonction publique. Les finances ne prennent souvent pas en compte les fonctionnaires salariés non suspendus du mois. On observe ainsi qu'il y a des difficultés de coordination, d'échanges d'information et de mise à jour des fichiers entre les différentes structures de l'administration du système éducatif mauritanien.

---

## 2.3 Enjeux documentés liés à la profession enseignante en Mauritanie

Dans son analyse des causes sous-jacentes aux lacunes du système éducatif, la Banque Mondiale (2020) associe à la question enseignante la moitié des facteurs<sup>9</sup>, à savoir le faible niveau de compétences des enseignants et une pénurie d'enseignants qualifiés ainsi que la faible gouvernance du secteur et l'absentéisme élevé des enseignants.

Ce regard s'inscrit dans la lignée de plusieurs rapports dont celui des états généraux de l'éducation et de la formation (2013) où la gestion du personnel enseignant était caractérisée comme présentant de nombreux dysfonctionnements :

- Les incohérences dans l'allocation des personnels, où on voit des aléas de 20 % dans la répartition du personnel enseignant entre les écoles du fondamental et entre les collèges et 31 % entre les lycées ;
- Le non-respect des critères d'utilisation (ainsi du personnel enseignant récemment recruté nommé à des postes administratifs, ce qui occasionne des situations où des écoles ayant le même nombre d'élèves ont des effectifs de personnel enseignant très différents) ;
- L'instabilité des affectations qui s'effectuent tout au long de l'année de façon souvent laxiste et parfois abusive ;
- Le laxisme dans l'attribution des primes de bilinguisme et d'éloignement, neutralisant ainsi leur caractère incitatif ;
- L'absentéisme du personnel enseignant au cours de l'année, sans mesures dissuasives ;
- Le manque de prise en compte des congés de maternité pour la planification des effectifs ;
- Le déploiement du personnel enseignant, dont 42 % au fondamental sont des femmes ;
- L'inefficacité de l'encadrement due à la gestion de l'effectif d'inspection.

### La pénurie des personnels enseignant compétents

Dans l'enquête SDI 2018 ayant évalué la maîtrise des enseignant.e.s pour le français, l'arabe et les mathématiques, la Banque Mondiale (2020) rappelle qu'aucun enseignant n'avait les niveaux requis pour enseigner le français et l'arabe, et « en mathématiques, à peine 4,8% des enseignant ont obtenu une note égale ou supérieure à 80%, un seuil estimé correspondre au niveau des connaissances minimales requis pour que l'enseignant soit performant en 4e année » (p.33).

Ce rapport est en continuité avec l'évaluation du MEN de 2007 où, sur un échantillon de 14 000 enseignant.e.s du primaire et du secondaire, évalués à l'aide d'un test de 5e année dans les trois mêmes disciplines, moins de 10% avaient obtenu des scores de 70% ou plus. Selon les résultats de cette enquête, moins de 0,5% des enseignants possédaient le minimum de connaissances dans les méthodes pédagogiques et on considérait par conséquent qu'ils n'étaient pas en mesure d'enseigner adéquatement à leurs élèves.

---

9. On ajoute également les facteurs de iii) délabrement des infrastructures scolaires et un matériel d'apprentissage inadéquat et iv) une discontinuité de l'offre scolaire (RSEM, Banque Mondiale, p.33)

---

## L'affectation des personnels enseignant

La Banque mondiale (2020) soutient l'affectation des personnels n'est pas suffisamment liée à la répartition des effectifs d'élèves. En l'absence de procédures rigoureuses de gestion et de suivi au niveau des services régionaux déconcentrés, le système ne parvient pas à gérer l'affectation du personnel enseignant selon les besoins réels. Par exemple, de nombreuses écoles urbaines sont en sureffectif, alors que plus de 83% des écoles rurales sont en sous-effectif.

Le recrutement de femmes enseignantes serait également à promouvoir. Dans l'enquête SDI de 2018, la part des femmes enseignantes dans le secteur primaire public s'élevait à moins de 35%, et cet écart entre les genres serait encore plus marqué dans les postes de direction d'école où seulement 4,5% des directeurs sont des femmes.

## Absentéisme élevé des personnels enseignant

Toujours dans le rapport de la Banque Mondiale (2020), l'absence d'un système de gestion fonctionnel de l'information entrave la capacité à gérer efficacement le secteur, entraînant un enjeu d'absentéisme important des personnels enseignant. L'enquête SDI de 2018 estime le taux d'absentéisme à 29%, soit près « d'un tiers du temps qui est perdu parce que les enseignants ne sont pas présents en classe (p. 35). »

Dans une analyse fine, le rapport observe que cet absentéisme serait lié à l'absentéisme du personnel de direction, ce qui refléterait des problèmes de gestion, de leadership et de responsabilisation des personnels de l'école.

## Motivation/fidélisation

La désaffection de la fonction enseignante est un postulat plutôt évident<sup>10</sup>. Il semble que l'exercice du métier d'enseignant se fait de plus en plus « par défaut » : les candidats, faute d'autres opportunités d'emploi, se présentent massivement aux concours de recrutement du personnel enseignant pour disposer d'une fiche budgétaire et s'adonner à d'autres activités. Les causes de cette désaffection sont multiples et relèvent à la fois de conditions matérielles (peu de possibilités d'avancement professionnel et rémunération 25 % inférieure à la moyenne internationale pour les pays francophones, en 2006), des conditions de travail et des modalités de gestion et d'administration.

Certaines améliorations ont été tentées, notamment l'octroi de primes en vue d'encourager le bilinguisme et de fixer le personnel enseignant dans les zones éloignées ou enclavées, mais sans effet positif notable, entre autres à cause de problèmes de gestion de l'octroi.

# 2.4 Caractéristiques linguistiques

Quatre langues (l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof) fédèrent quatre communautés linguistiques. Il n'y a pas de dénombrement précis du nombre de locuteurs de chacune de ces langues en Mauritanie, et l'emploi plus ou moins aisé de deux ou plus de ces langues est fréquent chez les Mauritaniens. En plus de ces quatre langues, le français est d'usage très courant dans l'administration publique et les affaires privées. La seule administration publique à travailler exclusivement en arabe est la justice.

10. Rapport des états généraux de l'éducation et de la formation (février 2013)

11. Pour pallier certaines insuffisances, l'introduction de l'enseignement des langues a eu lieu dans les années 1970, mais elle s'est avérée difficile à appliquer à cause de moyens financiers et humains trop élevés. En contrepartie, l'Institut des langues nationales a été créé pour réfléchir à une stratégie complète et adaptée pour l'enseignement des langues nationales.

---

La constitution du 20 juillet 1991 (article 6) déclare que : « les langues nationales sont l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof. La langue officielle est l'arabe. », mais en accord avec la Loi de 1999, seuls l'arabe et le français sont enseignés et servent de langue d'enseignement. Les mathématiques et les sciences sont enseignées théoriquement en français (sauf dans les premières classes du cycle primaire, où le passage de l'arabe au français est progressif), tandis que les sciences humaines sont enseignées théoriquement en arabe. Ainsi, à l'instar de plusieurs autres pays, la Mauritanie prône un enseignement bilingue (qui utilise deux langues comme vecteurs de l'enseignement et des apprentissages).

La réforme de 1999 a mis fin au système des filières en mettant en place un enseignement unifié pour tous les enfants à l'âge scolaire. Il vise à amener l'enfant mauritanien à maîtriser les deux langues officielles, français et arabe. La réforme a également permis la création d'un Institut des langues nationales à l'Université de Nouakchott. Ainsi, l'enseignement se fait aujourd'hui dans les deux langues (français et arabe) : les disciplines scientifiques sont enseignées en français, et les disciplines littéraires sont enseignées en arabe. Ceci a eu pour conséquence que tous les enfants mauritaniens apprennent dans la même école, les mêmes classes et les mêmes conditions, indépendamment de leur appartenance linguistique personnelle. Au niveau de l'éducation, le Ministère n'a pas de données sur le pourcentage par communauté.

---

# Section 3

Formation initiale du

personnel enseignant au primaire

## 3.1 Institutions de formation initiale au primaire

La formation initiale est gérée par le ministère de l'Éducation nationale pour l'enseignement fondamental au primaire; elle est réalisée dans les 4 ENI que compte le pays. Pour l'enseignement au niveau secondaire, la formation est du ressort de l'ENS, qui dépend du ministère de l'Enseignement secondaire et de la Recherche.

Pour l'enseignement fondamental, la formation initiale du personnel enseignant se déroule dans les quatre ENI, dont les plus anciennes sont celles de Nouakchott (1964) et d'Aïoun (1996). En 2014, dans le cadre de la réforme du système éducatif, l'État a mis sur pied deux autres ENI : celle d'Akjout, dans la région de l'Inchiri au nord de Nouakchott, et celle de Kaédi, dans la région du Gorgol au sud de Nouakchott.

**Tableau 5. Institutions de formation initiale pour le primaire (ENI)**

Nom de l'institution	Année d'ouverture	Formations dispensées	Capacité d'accueil en 2020-21	Nombre d'enseignants et enseignantes formés en 2019-2020
ENI de Nouakchott	Oct. 1964	Instituteurs	860	230
ENI d'Aïoun	Oct. 1996	Instituteurs	451	260
ENI d'Akjout	Oct. 2014	Instituteurs	333	140
ENI de Kaédi	Oct. 2014	Instituteurs	330	250

Source : données recueillies auprès des ENI de mars à mai 2021

**Tableau 6. Répartition des élèves-maitres par ENI, par genre**

	2017 – 2018			2018 - 2019			2019 - 2020		
	Garçons	Femmes	Total	Garçons	Femmes	Total	Garçons	Femmes	Total
ENI de Nouakchott	410	220	630	270	189	459	305	260	565
ENI d'Aïoun	304	204	508	189	105	294	356	93	449
ENI d'Akjout	80	100	180	200	60	260	120	39	159
ENI de Kaédi	84	36	120	62	58	120	54	66	120

Source : données recueillies auprès des ENI de mars à mai 2021

Comme ce sera discuté plus loin, la question de la langue parlée des élèves-maitres constitue un enjeu important dans la formation des enseignants dans les ENI. Pour l'instant mentionnons que de manière globale 53% des élèves-maitres parlent arabe, 17% le français et 30% sont bilingues.

Depuis les années 2000, la formation initiale dans les ENI a traversé plusieurs phases :

- Recrutement des Instituteurs avec le Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE) : Les candidats détenteurs du CEPE ont droit à une formation de cinq ans, axée essentiellement sur la pédagogie générale, la législation scolaire, la morale professionnelle et la didactique des disciplines. Cette phase est entrecoupée de stages pratiques dans les écoles primaires (à partir de la quatrième année) s'étalant sur une période de 7 mois, sanctionnée par un rapport pédagogique.

- 
- Recrutement à partir du diplôme de Brevet d'études du premier cycle (BEPC) : La formation s'étale sur trois ans, répartis comme suit.
    - Année 1 : mise à niveau linguistique en arabe et en français ;
    - Année 2 : enseignements des disciplines et sciences de l'éducation ;
    - Année 3 : renforcements des acquis et stage de préparation au métier d'instituteur.
  - Recrutement à partir du diplôme de baccalauréat : Cette étape de la formation voit l'entrée des bacheliers toutes séries confondues, pour une durée de formation d'un an, consacré essentiellement à la pédagogie et à la didactique des disciplines, entrecoupée d'un stage pratique de deux mois.
  - Formation initiale accélérée (en cascade) : Type de formation expérimenté pour la première fois en 2004, qui s'est d'abord échelonné sur trois mois pendant les vacances d'été, puis sur 45 jours. L'accent y était mis sur la didactique des disciplines et la pédagogie générale. Cette formation a vu le jour en raison d'une évaluation du PNDSE de l'état du système au début des années 2000, ayant fait ressortir certains dysfonctionnements<sup>12</sup>.

Bien que le reste de l'analyse effectuée dans ce rapport porte sur les programmes actuellement implantés, il est à noter qu'une réforme dans ENI est en cours, et est présentement en phase de planification. Selon les documents actuellement disponibles, elle vise notamment à améliorer la capacité d'accueil des ENI pour atteindre 2500 à 3000 enseignants au total.

Pour la rentrée 2021-2022, il est prévu que la durée de la formation passera à deux ans, avec une ouverture du concours d'entrée aux titulaires de licence pour une année de formation. Trois filières de formation sont prévues (filière arabe, filière française, filière bilingue).

Cependant, un récent décret (printemps 2021), qui peut être consulté en annexe de ce rapport, précise les modalités de la formation dans les ENI à la suite de la réforme. Quelques spécifications déjà connues des nouveaux programmes des ENI sont indiquées ci-dessous :

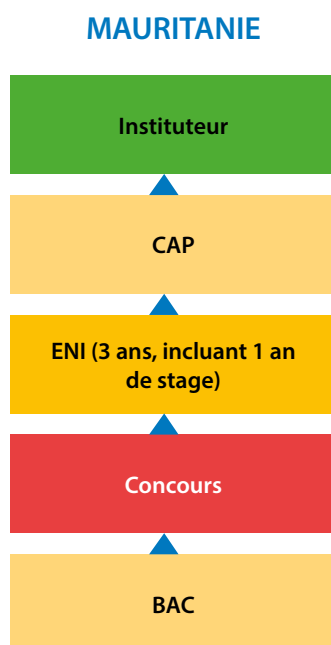
- Les ENI formeront les instituteurs conformément à un nouveau cadre de formation professionnalisante, défini par le ministre de l'Éducation, basée sur un profil métier et un référentiel officiel de compétences.
- L'accès à la formation dans les ENI s'effectuera uniquement par voie de concours externe ou interne :
  - Le concours externe sera ouvert aux titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme de premier cycle de l'enseignement supérieur.
  - Le concours interne sera ouvert aux candidats de l'enseignement privé ayant un diplôme de CEAP et au moins trois ans d'expérience, aux fonctionnaires du corps des instituteurs adjoints et ayant au moins trois ans d'expérience, et aux fonctionnaires du corps des instituteurs ayant soit au moins huit ans d'ancienneté, soit au moins quatre ans d'ancienneté plus un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur.
- La durée de la formation dépendra du concours d'entrée et d'autres facteurs spécifiques, mais se terminera toujours par un examen de certification :
  - Concours externe : La formation comporte une partie de cours théoriques (2 ans pour les candidats ayant un baccalauréat, 1 an pour les candidats ayant un diplôme d'enseignement supérieur) et une partie de stage pratique (1 an pour tous) ;
  - Concours interne : La formation comporte une partie de cours théoriques (1 an) et une partie de stage pratique (1 an).

---

12. On fait valoir les dysfonctionnements suivants : Modalités et conditions de recrutement des élèves maitres peu efficaces eu égard à leur faible niveau académique et linguistique ; Durée, dispositif et contenus de formation non-conformes aux exigences de la réforme (bilinguisme et nouveaux programmes basés sur l'acquisition de compétences) ; Formation en alternance, dans les écoles annexes et d'application, peu efficace en raison de la difficulté de ces écoles à assumer le rôle de modèle pédagogique ; Niveau de compétences de certains formateurs peu adapté à leurs tâches professionnelles.

- La formation sera sanctionnée par un diplôme du Certificat d'aptitude pédagogique (le CAP).

Néanmoins, dans le cadre de ce rapport et puisque cette réforme n'est pas encore tout à fait opérationnalisée, la présente section présentera la formation du personnel enseignant du primaire telle qu'elle se déroule encore actuellement. Ainsi, la figure suivante présente la voie d'accès à la profession enseignante au primaire telle qu'elle est actuellement en place.



**Figure 1. Voie d'accès à la profession enseignante au primaire**

### **3.1.1 L'accès aux ressources numériques dans les ENI**

Selon les données de terrain recueillies dans trois ENI (Kaédi, Aioun, Akjout et Nouakchott), ce ne sont pas toutes les ENI qui ont un accès internet sans fil (wifi) ou un laboratoire d'informatique. Toutefois, pour celles qui n'ont ni l'un ni l'autre (Kaédi et Akjout), les directeurs généraux soulignent que cela est prévu prochainement. Les ENI possèdent de 10 à 20 ordinateurs à la disposition des étudiants. Le parc informatique de l'ENI de Kaédi date de 2015 et de 2017, toutefois pour les autres il est âgé de plus de dix ans (jusqu'à 15 ans à l'ENI d'Aioun).

**Tableau 7. Caractérisation des ressources informatiques dans les ENI**

	Nombre d'ordinateurs à la disposition des étudiant.e.s	Âge du parc informatique	Présence d'un laboratoire informatique formel	Accès à internet au laboratoire	Accès à internet sans fil dans l'ENI
ENI de Kaédi	17	4-6 ans	À venir	À venir	Non
ENI d'Aioun	20	7-15 ans	Oui	Oui	Oui
ENI d'Akjout	15	4-6 ans	Non	n.d.	Non
ENI de Nouakchott	10	Plus de 10 ans	Oui	Oui	Oui

Source : Enquête terrain menée entre mars et juin 2021

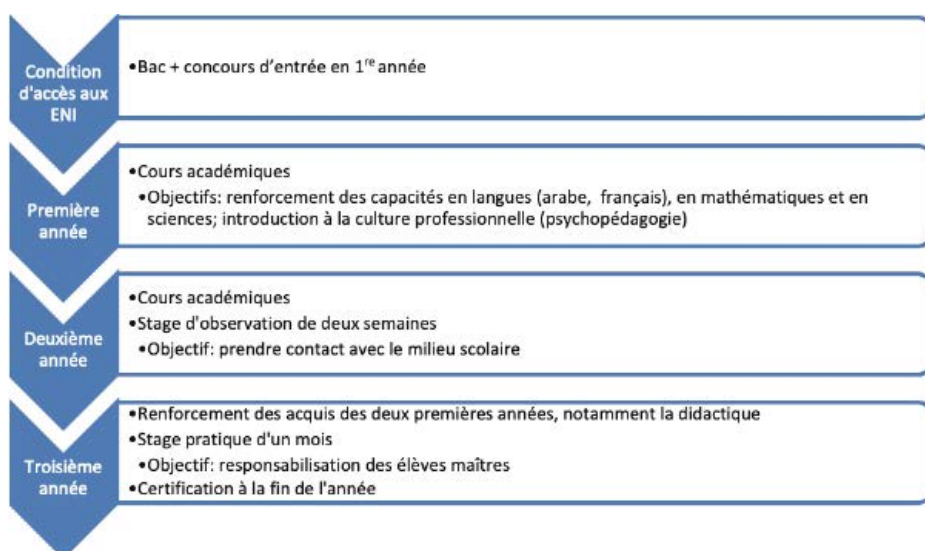
Parmi les défis mentionnés par les directeurs généraux en termes d'infrastructures TIC dans les ENI, mis à part l'absence d'un site web pour l'école, on compte des problèmes de connexion à internet, un manque de matériel informatique et de bases de données, et le besoin d'un informaticien sur place.

Ces ENI offrent toutes de la formation à distance en ce qui concerne la formation initiale, qui se fait par le biais de l'ordinateur, du téléphone et d'applications telles que Moodle ou WhatsApp. Ces formations à distances, en place depuis 2020 en raison de la Covid-19, se montrent « un peu efficaces » selon les directeurs d'études. Les ENI n'offrent pas de formation hybride (à distance et en présentiel).

## 3.2 Durée et modalités de la formation du personnel enseignant du primaire

À l'heure actuelle, deux scénarios de formation initiale coexistent : un scénario de trois années de formation, et un scénario de deux ans, vers lequel se dirigent aujourd'hui les autorités éducatives.

Dans les ENI, il existe trois filières de formation : français, arabe et bilingue. Chacune a son propre programme de formation, qui s'étale sur deux ans pour les détenteurs du baccalauréat et sur un an pour les titulaires de Licence.



**Figure 2. Parcours de formation dans les ENI (3 ans)**

---

Pour l'enseignement primaire, l'accès à la formation enseignante se fait aujourd'hui par voie de concours direct. Il est à noter que la Banque mondiale recommandait récemment (2020) une réforme des critères du concours d'entrée à l'ENI, instituant des standards minimums de qualité.

La prochaine section donne plus de détails sur les modalités des programmes de formation.

## 3.3 Programmes de formation du personnel enseignant au primaire

Le dispositif de formation s'organise en ce moment sur une durée de trois ans<sup>13</sup>.

- Année 1 : Compétences visant à acquérir, à compléter et à consolider les acquis et connaissances relatifs aux principales disciplines enseignées à l'école primaire, avec un accent particulier mis sur l'apprentissage des langues d'enseignement (arabe et français) ; sensibilisation aux principes et aux savoirs didactiques ; sensibilisation au métier enseignant et initiation en psychopédagogie, à partir d'observation de pratiques de classe, de réflexion sur ses propres apprentissages et d'analyse de pratiques pédagogiques.
- Année 2 : Poursuite des apprentissages en langues d'enseignement (arabe et français) ; renforcement des acquis disciplinaires ; acquisition des compétences professionnelles liées aux didactiques des disciplines, à la psychopédagogie et à la législation scolaire.
- Année 3 : Stages pratiques et préparation au métier d'enseignant (l'élève maître prend en charge la classe pour une durée de deux à trois mois, il élabore et conçoit des fiches de préparation pédagogique, il évalue les élèves et procède aux régulations des séquences pédagogiques). La première semaine de stage en est une d'observation, sous la tutelle de l'enseignant.e d'accueil. Ensuite, le stagiaire prend en charge la classe et dispense les enseignements, toujours sous la supervision de l'enseignant.e. Finalement, le formateur-encadreur responsable de l'évaluation certificative du stagiaire effectue une visite en classe.

Compte tenu du caractère polyvalent et transdisciplinaire de la formation dans les ENI, le programme comprend deux composantes étroitement liées :

- Une composante commune à l'ensemble des disciplines dispensées et intégrant :
  - Les finalités assignées à la formation des élèves maîtres, c'est-à-dire les valeurs que l'enseignement de ces disciplines veut développer chez eux ;
  - Les principes méthodologiques mis en œuvre par le personnel formateur dans son enseignement pour promouvoir ces valeurs et permettre aux élèves maîtres de maîtriser les compétences professionnelles requises ;
  - Les performances visées chez l'élève maître au terme de la formation, soit « l'objectif terminal d'intégration » (OTI), ainsi qu'un exemple d'une situation d'évaluation de cet OTI.
- Une composante spécifique à chaque discipline et comprenant :
  - Les principes méthodologiques à la base de reformulation des programmes de la discipline ;
  - Les compétences de base à faire acquérir progressivement au cours de l'année pour faire maîtriser l'OTI ;

---

13. Pour la rentrée 2022, le dispositif basculera vers deux années de formations pour les bacheliers et une année pour les titulaires de Licence.

- 
- Un tableau permettant au personnel formateur de voir pour chaque compétence de base i) les savoirs et les savoir-faire que les élèves maitres doivent nécessairement acquérir pour maîtriser la compétence visée, et ii) les activités suggérées à mettre en place par le personnel formateur et les attitudes à développer chez les élèves maitres durant la formation.

Il convient de préciser que ce nouveau dispositif de formation est conçu selon l'approche par compétences (APC), mais constitue aussi une lecture des anciens programmes dans la mesure où, d'abord, les contenus des anciens programmes ont été hiérarchisés, c'est-à-dire que les nouveaux programmes reformulés mettent en évidence ce qui est essentiel et ce qui est moins important, en prenant appui sur les contenus avec lesquels le personnel enseignant formateurs est familiarisé. Ensuite, les savoirs et les savoir-faire correspondants ne sont choisis dans les nouveaux programmes que s'ils ont un sens pour les élèves maitres, c'est-à-dire si ceux-ci parviennent à les mobiliser pour résoudre des situations problèmes à caractère professionnel (c'est toute l'ampleur du sens de la notion de compétence).

L'exemple des situations problèmes vise à indiquer pour le personnel formateur le type de performance attendue des élèves maitres à la fin de la formation. Il s'agit là d'un repère susceptible d'orienter l'activité d'enseignement en même temps qu'il permet au personnel formateur et à l'élève maitre d'établir des liens entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation.

Les types d'évaluation les plus couramment utilisés sont alternativement et complémentaires l'évaluation diagnostique (qui se fait au début de l'année), l'évaluation formative (tout au long de la formation) et l'évaluation sommative (par le personnel formateur) ou certificative (du fait des décisions institutionnelles de certification). En fin de formation, l'objectif est de juger de l'aptitude (pédagogique, didactique et professionnelle) de l'élève maitre à prendre en charge une classe du primaire en milieu scolaire mauritanien.

La formation dans chaque discipline d'enseignement à l'ENI vise à développer chez le futur maitre des compétences professionnelles, autour desquelles s'articule le référentiel de la formation initiale, le préparant à prendre en charge une classe de façon autonome et créative. Elle est donc ordonnée autour de la professionnalisation de la formation, qui tient compte de trois composantes :

- La composante scientifique (savoirs et savoir-faire spécifiques à la discipline) concernant les compétences des disciplines, lesquelles sont établies en référence au programme de l'enseignement primaire de l'école mauritanienne ;
- La composante didactique (relative à la démarche d'enseignement-apprentissage spécifique à la discipline), qui intègre des démarches d'enseignement et d'apprentissage spécifiques à une discipline, à savoir la formulation d'un objectif en respectant les règles de la formulation, le choix des supports d'enseignement (texte, situation concrète, support audiovisuel, etc.), le choix d'une répartition ou d'une progression des contenus, et la description et la confection d'un outil d'évaluation des acquis des élèves;
- La composante professionnelle (les rapports avec la gestion de la classe), qui prend en compte la mise en pratique de l'activité d'enseignement ou de formation, en conformité avec les recommandations officielles et l'horaire du travail individuel ou de groupe.

La formation vise aussi à fournir les moyens à l'élève maitre de comprendre les programmes et d'utiliser les outils didactiques en les adaptant au contexte d'enseignement et aux performances des élèves. Enfin, elle veut permettre à l'élève maitre de contribuer à la formation d'une génération appelée à construire l'avenir du pays.

## Planification de la formation

Le tableau 8 présente le détail des diverses unités d'enseignement de la formation offerte dans les ENI de la Mauritanie. Il est à noter que le volume horaire annuel pour l'ENI est de 896 heures (programme bilingue) et de 832 en année 1 et de 896 en années 2 et 3 (programmes arabe et français), réparti en 32 semaines d'enseignement par année.

La formation pratique dans les ENI est d'une durée de 8 semaines à raison de 6h/semaine pour un total de 48 heures.

**Tableau 8. Répartition des contenus de formation initiale pour le personnel enseignant du primaire (en heures totales pour l'année)**

Année 1						
Disciplines	Options Arabe		Français		Bilingue	
	Heures totales	%	Heures totales	%	Heures totales	%
Arabe	320	39	128	15	320	36
Français	128	15	320	39	320	36
Mathématiques	128	15	128	15	128	14
SN	128	15	128	15	128	14
Laboratoire	64	8	64	8	0	0

24

Bibliothèque/Recherche	64	8	64	8	0	0
<b>Total</b>	<b>832</b>	<b>100</b>	<b>832</b>	<b>100</b>	<b>896</b>	<b>100</b>
Année 2						
Disciplines	Options Arabe		Français		Bilingue	
	Heures totales	%	Heures totales	%	Heures totales	%
Arabe	256	28	96	11	192	22
Français	96	11	256	28	192	22
Sciences de l'éducation	64	7	64	7	64	7
Mathématiques	128	14	128	14	128	14
SN	96	11	128	14	128	14
Éducation islamique	96	11	96	11	64	7
Histoire, géographique, éducation civique	96	11	64	7	64	7
TICF/Recherche	64	7	64	7	64	7
<b>Total</b>	<b>896</b>	<b>100</b>	<b>896</b>	<b>100</b>	<b>896</b>	<b>100</b>
Année 3						
Disciplines	Options Arabe		Français		Bilingue	
	Heures totales	%	Heures totales	%	Heures totales	%
Arabe	128	14	64	7	128	14
Français	64	7	128	14	128	14
Sciences de l'éducation	128	14	128	14	128	14
Mathématiques	128	14	128	14	128	14
SN	64	7	96	11	64	7
Éducation islamique	96	11	64	7	64	7
Histoire, géographique, éducation civique	96	11	96	11	96	11
Technologie/Dessin	64	7	64	7	64	7
Musique	64	7	64	7	64	7
Éducation physique et à la santé	64	7	64	7	32	4
<b>Total</b>	<b>896</b>	<b>100</b>	<b>896</b>	<b>100</b>	<b>896</b>	<b>100</b>

---

### 3.3.1 L'intégration des TIC dans les programmes des ENI

Selon les données de terrain recueillies dans trois ENI (Aïoun, Nouakchott et Akjout), les élèves maitres ne sont pas formés à l'intégration des TIC dans leur pratique enseignante, notamment en raison de l'absence d'un laboratoire informatique. Selon les directions interrogées, il est nécessaire d'intégrer les TIC dans la formation initiale.

Ainsi, en l'absence de laboratoire TIC dans les ENI, le personnel formateur a, pour sa part, mentionné avoir recours à des sites Internet spécialisés et à des guides et les documents d'accompagnement des curriculums pour leur préparation des cours de formation des élèves maitres.

### 3.3.2 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion

Les programmes de formation du personnel enseignant ne font aucune mention spécifique de l'éducation genrée, de l'éducation relative à l'environnement et de l'inclusion/diversité. Toutefois, le ministère de l'Action sociale, de l'Enfant et de la Famille a mis en place une stratégie nationale multisectorielle, qui vise à améliorer les conditions de la femme et de l'enfant dans tous les aspects de la vie. Le ministère de l'Éducation, pour sa part, met en place des actions dont le but est l'accès à l'éducation en milieu urbain et rural, parmi lesquelles rapprocher l'école ou le collège du lieu d'habitation de la fille, en améliorant l'environnement, en proposant des bus de transport aux coins les plus reculés, ainsi que des internats pour filles, et la distribution de prix aux plus méritantes.

Concernant l'éducation relative à l'environnement, dans les années 1990, une tentative d'introduction de la question environnementale dans les curriculums, notamment l'éducation en santé environnementale, avait été réalisé par l'UNICEF, mais sans pérennité officielle et formelle. Cependant, le personnel formateur a parfois ponctuellement recours à des supports qui tiennent compte de ces aspects.

## 3.4 Le personnel formateur dans les ENI

Le métier du personnel formateur des ENI<sup>14</sup> est très récent. La première promotion de personnel formateur date de 1998, au moment de la promulgation de la réforme de 1999. Ce corps naissant est constitué des instituteurs ayant obtenu des diplômes de Licence dans la spécialité, et après une formation didactique et pédagogique à l'ENS, ils sont versés dans le corps du personnel formateur des ENI. Ils sont alors considérés des professeurs de disciplines, chargés de la formation didactique.

Lors des états généraux de l'éducation et de la formation en 2013, beaucoup de recommandations ont été faites pour le personnel formateur, notamment au sujet de leur niveau académique et linguistique.

Le personnel formateur a alors suivi à l'ENS une formation en didactique des disciplines et en sciences de l'éducation pendant plus de six mois, sanctionnée par un stage et un dossier professionnel.

---

14. Dans les ENI, la formation initiale des élèves maitres a toujours été assurée par des professeurs de l'enseignement secondaire. Avec la création de l'Université de Nouakchott en 1981, plusieurs enseignants et enseignantes se sont inscrits dans le supérieur, et le MEN a dû les reclasser à un statut supérieur.

**Tableau 9. Caractéristiques du personnel formateur pour le primaire**

CARACTÉRISTIQUES DU PERSONNEL FORMATEUR POUR LE PRIMAIRE	2017	2018	2019	2020
Effectif total de personnel formateur permanent	117	117	117	115
Effectif total de personnel formateur vacataire	8	8	8	9
Effectif total de personnel administratif	115	115	115	46
Nombre de formateur et formatrices	125	125	125	8
Ratio élèves maîtres/formateur ou formatrice	40	35	36	
Niveau de formation du personnel formateur	Bac +4			

Source : ENI

**Tableau 10. Répartition du personnel enseignant par ENI**

ENI	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	Total	# femmes	Total	# femmes	Total	# femmes
ENI de Nouakchott	69	6	69	6	69	6
ENI d'Aïoun	24	1	24	1	24	1
ENI d'Akjout	11	1	11	1	11	1
ENI de Kaédi	13		13		13	

Source : ENI

Un recrutement de formateurs des ENI a eu lieu en avril 2021 pour 97 unités et dans toutes les disciplines. Leur sortie de l'ENS est prévue en 2222.

Les deux précédents tableaux permettent d'observer deux phénomènes assez généralisés de 2017 à 2020. D'abord il apparaît que la majorité du personnel enseignant dans les ENI est permanent. Aussi, dans les quatre ENI un très faible nombre de femme agit à titre d'enseignante.

### 3.4.1 Les matériels de formation conçus par le personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies dans trois ENI (Aïoun, Nouakchott et Akjout) et d'une ENS (Nouakchott), le personnel formateur n'a pas à utiliser un modèle standardisé pour concevoir les plans de cours, mais ceux-ci sont examinés. Par exemple, à l'ENI d'Akjout, ce sont le chef de département pédagogique (directeur des études) et le directeur adjoint qui les examinent.

En ce qui concerne le matériel pédagogique en général, il existe des documents d'accompagnement des programmes que le personnel formateur utilise pour la préparation de cours. Par exemple, le personnel formateur de l'ENI de Nouakchott affirme suivre scrupuleusement le programme prescrit par l'Inspection générale de l'enseignement. Les supports de cours utilisés sont élaborés par le personnel formateur lui-même, qui puise dans certains sites et a recours à la transposition didactique. À l'ENI de Kaédi, la préparation de cours n'est pas non plus standardisée : le personnel formateur fait également sa propre recherche documentaire en fonction du thème à aborder et la présente aux élèves maîtres sous forme de photocopiés, ou bien fait faire des exposés par les élèves maîtres, ce qui permet également d'initier ceux-ci à la recherche.

Les besoins exprimés par le personnel formateur de ces ENI comprennent notamment un centre de documentation approprié pour travailler, un laboratoire de langues et des didacticiens pour l'enseignement-apprentissage, surtout en français, ainsi qu'un laboratoire informatique et un informaticien pour les soutenir dans l'exécution du programme de formation.

### 3.4.2 Les compétences TIC du personnel formateur

Selon les données de terrain recueillies dans trois ENI (Aioun, Nouakchott et Akjout), le personnel formateur n'est que peu à l'aise avec les TIC.

Par ailleurs, le personnel formateur des ENI sondées souligne que l'intégration du numérique dans les cours est nécessaire. Ces lacunes s'expliquent notamment par le manque de laboratoires informatiques équipés et adaptés à l'enseignement et par le manque de formation en TIC.

## 3.5 Enjeux liés à la formation dans les ENI

### Le niveau académique et la professionnalisation des élèves maitres des ENI

Une étude réalisée en 2019<sup>15</sup> a montré que 4 % du personnel enseignant aurait un niveau insuffisant de maîtrise des langues ou des mathématiques pour enseigner aux 6 niveaux de l'école fondamentale. Dans la même lignée, selon les résultats des SDI 2018 (Service delivery indicators, indicateurs de prestation des services), qui ont évalué le personnel enseignant en français, en arabe, en mathématiques et en pédagogie, aucun n'avait les niveaux requis pour enseigner le français et l'arabe, et à peine 4,8% du personnel enseignant atteignait le seuil de compétences minimal estimé pour un enseignement performant en 4e année<sup>16</sup>.

Selon la Banque mondiale (2020), non seulement les ENI n'attirent pas des candidats adéquats (ayant les prérequis pour enseigner ou démontrant assez de compétences pour être adéquatement formés), mais même après trois ans de formation, peu de diplômés des ENI sont aptes à enseigner (problème particulièrement grave en mathématiques où seulement 5,8% sont de niveau moyen ou supérieur). Autrement dit, les candidats enseignants ont un niveau insuffisant avant la formation, et cela ne se règle pas avec la formation, durant laquelle ils n'acquièrent que peu de connaissances<sup>17</sup>. L'étude fait d'ailleurs de l'amélioration de la qualité du personnel enseignant sortants des ENI sa première recommandation pour l'amélioration du système éducatif mauritanien.

Des mesures transitoires, dont l'allongement de la durée de la formation dans les ENI, avaient été prises pour la rentrée scolaire 2012 pour rehausser le niveau des finissants dans les ENI (notamment en ce qui concerne la maîtrise des deux langues d'enseignement). La stratégie du secteur prévoyait un recentrage des programmes de formation qui tiennent compte du niveau des étudiants à l'entrée, une meilleure qualification du personnel formateur, l'amélioration de l'encadrement dans les écoles d'application et une plus grande complémentarité avec la formation continue dans le cadre d'une politique intégrée de la formation initiale et continue. Les programmes ont donc connu des opérations de rénovation importantes pour répondre aux nécessités de la réforme.

En revanche, la diffusion des détails de ces opérations et la formation nécessaire à leur mise en place pour le personnel enseignant, le personnel formateur et les personnels d'encadrement est insuffisante. Une mise en œuvre efficace des programmes dans les écoles serait donc liée notamment à la gestion pédagogique de l'enseignement fondamental, au pilotage des formations initiale et continue, et enfin à la mise en place d'une politique d'édition et de distribution des manuels scolaires.

Par ailleurs, selon le rapport des états généraux de l'éducation et de la formation (février 2013), la formation initiale des maitres, d'une durée de trois ans dans les ENI, ne répond pas aux impératifs de la mise en œuvre de la dernière réforme. Si elle permet un début de professionnalisation, il en demeure que cette formation comporte certaines lacunes :

15. Cellule de l'évaluation du MEN

16. RSEM, Banque mondiale, 2020

17. RSEM, Banque mondiale, 2020

- 
- Modalités et conditions de recrutement des élèves maitres peu efficaces eu égard à leur faible niveau académique et linguistique;
  - Durée, dispositif et contenus de formation non conformes aux exigences de la réforme (bilinguisme et nouveaux programmes basés sur l'APC);
  - Formation en alternance, dans les écoles annexes et d'application, peu efficace en raison de la difficulté de ces écoles à jouer une fonction de modèle pédagogique;
  - Niveau de compétences de certains personnels formateurs peu adapté à leurs tâches professionnelles.

Ainsi, la mise en œuvre de la réforme de 1999 par l'instauration du bilinguisme et l'introduction au même moment de l'APC a posé d'énormes défis à la qualification du personnel enseignant, à son redéploiement et à sa reconversion linguistique. C'est ainsi que des moyens importants ont été mobilisés pour former du personnel enseignant répondant aux besoins de la réforme et à la mise en application de l'APC.

Toutefois, force est de constater que les résultats escomptés n'ont pas été à la hauteur des espérances et que la situation s'est même dégradée, comme en témoignent les contreperformances enregistrées, notamment sur plan qualitatif, imputables en grande partie à la faible qualification des personnels enseignants.

Bien que la formation initiale ait été restructurée en 2010 et que sa durée ait été allongée (dans un premier temps, d'une année à deux années de formation), qu'un référentiel de formation ait été élaboré, et les programmes, révisés en conséquence (suivant l'APC, avec intégration des compétences langagières), une décennie plus tard, le constat est alarmant : le niveau des élèves maitres est assez faible à l'entrée comme à la sortie.

### **Congruence entre les buts du programme, les stratégies et outils de formation et les modalités d'évaluation**

Les programmes de formation dans les ENI sont basés sur l'APC. Le personnel formateur intègre l'approche par compétence dans leur pratique pédagogique mais ne le font que partiellement car ils n'ont pas tous été formés suffisamment à l'APC. Il en est de même pour l'évaluation qui ne cible pas toujours des compétences.

Il est à noter que les programmes de formation souffrent potentiellement de certaines incohérences entre savoir, savoir-faire et compétences. Ces incohérences s'expliquent par le fait que les concepteurs des programmes ne sont pas toujours formés en ingénierie pour concevoir des curriculums.

### **Liens entre les programmes de formation du personnel enseignant et les programmes d'enseignement primaire**

Le personnel formateur des ENI forme les futurs enseignants et enseignantes en lien avec le programme effectif du primaire. Ce programme du primaire est basé sur l'approche par compétence. Ainsi dans les écoles de formation, les élèves maitres des ENI et les élèves-professeurs sont formés à enseigner et à prendre en charge les disciplines enseignées au primaire selon l'approche par compétence.

### **Stratégies de recrutement**

Le recrutement et l'affectation des personnels souffrent également, selon les conclusions du rapport de la Commission des états généraux de l'éducation et de la formation (février 2013) de l'absence d'une véritable programmation de recrutement pour pallier les potentiels manques d'effectifs et pour répondre aux besoins de la croissance démographique et aux nouveaux impératifs linguistiques de la mise en œuvre de la réforme<sup>18</sup>.

18. Rapport de la Commission des états généraux de l'éducation et de la formation (février 2013)

---

# Section 4

Formation initiale du personnel

enseignant du 1<sup>er</sup> cycle du

secondaire

## 4.1 Dispositif de formation initiale au secondaire

La formation initiale pour l'enseignement au secondaire est assurée par l'ENS, qui dépend du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. L'ENS organise le concours selon les filières disciplinaires en vigueur dans l'établissement. Elle a son propre organigramme et chaque département travaille selon les compétences qui sont confiées.

En ce qui concerne le 1er cycle de l'enseignement secondaire, la formation du personnel enseignant est assurée par l'ENS de Nouakchott. Fondée en 1970 par le décret 70/261, elle constitue le plus ancien établissement d'enseignement supérieur au niveau national et qui a pour mission de former, en plus du personnel enseignant du secondaire, les inspecteurs et inspectrices du fondamental et du secondaire. L'ENS est un établissement public d'enseignement supérieur placé sous la tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche scientifique et des Technologies de l'information et de la communication. La capacité d'accueil de l'ENS est de 550 étudiants. Toutefois, la production annuelle de nouveaux enseignants varie pour les trois dernières années (2018 à 2020) avec 286, 230 et 561 étudiants diplômés.

**Tableau 11. Institution de formation initiale pour le personnel enseignant du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire (ENS) Source : Enquête terrain menée entre mars et juin 2021**

Nom de l'institution	Année d'ouverture	Formations dispensées	Capacité d'accueil en 2020-21	Nombre d'enseignants et enseignantes formés en 2020-2021
ENS de Nouakchott	1970	Cycles 1 et 2 du secondaire	550	488 (386 hommes, 102 femmes)

**Tableau 12. Répartition des élèves maitres de l'ENS, par genre**

	2017 - 18			2018 -19			2019 -20		
	Garçons	Femmes	Total	Garçons	Femmes	Total	Garçons	Femmes	Total
ENS de Nouakchott	240	126	366	360	96	456	200	157	357

L'ENS est un établissement d'enseignement supérieur de statut original qui dispense un enseignement en étroite relation avec les besoins de l'éducation nationale en matière de ressources humaines, prenant en considération la promotion de la recherche et la valorisation du patrimoine culturel.

### 4.1.1 L'accès aux ressources numériques à l'ENS

Selon les données de terrain recueillies à l'ENS de Nouakchott, l'ENS a un accès à internet sans fil (wifi) et un laboratoire informatique également muni d'un accès à internet. L'ENS dispose de 30 ordinateurs à la disposition des élèves maitres, et le parc informatique est âgé de 7 ans.

**Tableau 13. Caractérisation des ressources informatiques dans les ENI**

	Nombre d'ordinateurs à la disposition des étudiant.e.s	Âge du parc informatique	Présence d'un laboratoire informatique formel	Accès à internet au laboratoire	Accès à internet sans fil dans l'ENI
ENS de Nouakchott	30	7 ans	Oui	Oui	Oui

Source : Enquête terrain menée entre mars et juin 2021

Tout comme les directeurs généraux des ENI, celui de l'ENS souligne que l'école a besoin d'un site web, en plus d'un centre multimédia.

L'ENS offre de la formation à distance pour la formation initiale. Cette formation à distance, en place depuis 2020 en raison de la Covid-19, se montre « un peu efficace » selon le directeur d'études, qui souligne qu'une meilleure intégration des TIC dans la formation pourrait contribuer à la formation à distance. L'ENS n'offre pas de formation hybride (à distance et en présentiel). Des chefs de département de l'ENS ont par ailleurs souligné qu'il serait nécessaire que l'école se dote d'un centre multimédia pour suivre et participer à des conférences et à des communications à distance.

## 4.2 Durée et modalités de formation

À l'ENS, la formation est d'une durée de deux ans et est sanctionnée par le CAPPCC pour le premier cycle et par le CAPES pour le second cycle, en fonction des filières disciplinaires. L'accès à l'ENS est régulé par un concours annuel, et les sections ouvertes suivent les besoins du MEN et les postes offerts par la fonction publique à travers quatre sections de formation :

- Sections professeurs (de toutes les disciplines enseignées dans l'enseignement général et technique, au premier et au second cycle du secondaire) :
  - Le cycle des maîtres du premier cycle d'enseignement secondaire est ouvert pour les titulaires des Diplômes d'études universitaires générales (DEUG) ou des Licences.
  - Le cycle des maîtres du second cycle d'enseignement secondaire, général et technique, est ouvert pour les titulaires des Masters, Maitrisés de l'enseignement universitaire (concours externe) ou les maîtres du premier cycle d'enseignement secondaire (concours interne) qui ont justifié, en plus d'une période d'au moins trois ans de service, l'obtention d'un diplôme universitaire équivalent à celui exigé de leurs homologues de la même discipline du concours externe.
- Sections inspecteurs (personnel d'encadrement pédagogique et administratif) :
  - Le cycle des inspecteurs et inspectrices adjoints du fondamental est ouvert aux instituteurs ayant huit ans d'ancienneté.
  - Le cycle des inspecteurs et inspectrices du fondamental est ouvert aux inspecteurs et inspectrices adjoints ayant trois ans d'ancienneté.
  - Le cycle des inspecteurs et inspectrices de l'enseignement secondaire, général et technique est ouvert aux maîtres ayant huit ans d'ancienneté.
- Section formateurs ENI (personnel d'encadrement pédagogique et administratif) :
  - Le cycle du personnel formateur des ENI est ouvert pour les instituteurs et institutrices titulaires au moins d'un DEUG et ayant au moins huit ans d'ancienneté.

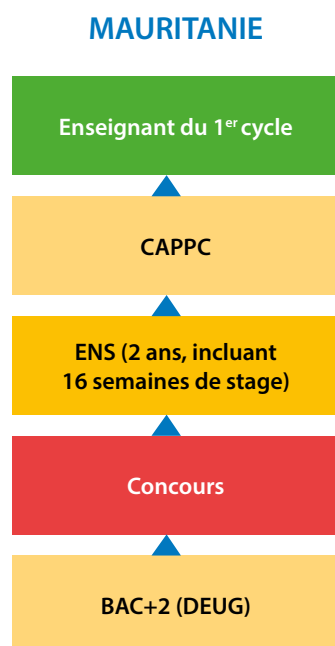
● Section technique de laboratoire (personnel d'encadrement pédagogique et administratif) :

- Le cycle des techniciens et techniciennes de laboratoire est ouvert aux instituteurs et institutrices ayant une ancienneté de dix ans.

Initialement, l'accès à l'ENS se faisait par orientation des bacheliers ; ceux-ci passaient deux années de formation pour obtenir le Certificat d'aptitude au professorat du premier cycle de l'enseignement secondaire, et quatre années pour obtenir le Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire. Par la suite, l'accès à l'ENS s'est fait par voie de deux types de concours :

- Le concours externe est ouvert pour les universitaires qui ont des diplômes de Licence, Master ou Maitrise ;
- Le concours interne, ouvert pour le personnel enseignant qui a justifié, en plus d'une période d'au moins trois ans de service, l'obtention d'un diplôme universitaire équivalent à celui exigé de leurs homologues de la même discipline du concours externe : ce concours n'est plus organisé depuis 2012, ce qui a accentué le déficit en personnel enseignant du second cycle et particulièrement pour les disciplines scientifiques, d'où le recours au personnel enseignant du premier cycle pour prendre en charge les enseignements aux lycées.

C'est la Commission nationale des concours qui se charge de la passation de ces examens, comme des autres concours de recrutement dans la fonction publique. La figure suivante présente la voie d'accès à la profession enseignante au premier cycle du secondaire



**Figure 3. Voie d'accès à la profession enseignante au premier cycle du secondaire**

Depuis ses débuts, l'ENS assure une formation monovalente, mais vu l'évolution du SEM, l'inadéquation de la carte scolaire, la multiplication des établissements à faible effectif, notamment en milieu rural, des formations bi- ou trivalentes (par exemple : mathématiques, SN et physique) ont parfois été assurées par l'ENS.

La prochaine section présente la répartition hebdomadaire et annuelle des disciplines/unités d'enseignement, la description des cours à suivre par programme.

---

## 4.3 Programmes de formation du personnel enseignant du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

Pour l'enseignement au premier cycle du secondaire, la formation est d'une durée de deux ans et est sanctionnée par le CAPP, selon la filière et la formation. Pour le second cycle, la formation est de deux ans selon la filière disciplinaire, sanctionnée par le CAPES.

La formation à l'ENS concerne une très vaste gamme de disciplines pédagogiques, scientifiques et littéraires, dont les enseignements sont regroupés dans quatre départements comprenant plusieurs sections (pédagogie, biologie, chimie, physique, géographie, histoire, informatique, littérature et langues, mathématique, philosophie, sciences de l'éducation, sciences islamiques).

La formation dispensée vise le renforcement des capacités académiques de l'élève maître quant à la maîtrise de sa discipline de spécialité et le développement de ses compétences pédagogiques, et ce, à travers :

- Un complément de formation académique visant une mise à niveau de l'étudiant, ciblant des contenus à enseigner pour les niveaux requis, avec l'approche pédagogique appropriée :
  - Une formation linguistique pour les premières années scientifiques pour répondre aux impératifs de la réforme 1999 : dès leur inscription, les admis en première année pour les formations scientifiques sont soumis à un test de niveau en français, langue de formation. Ensuite, les élèves maîtres sont soumis à une formation sur le FOS (français par objectifs spécifiques), formation continue durant toute la première année ; la population cible est regroupée en 4 niveaux (A1, A2, B1, et B2) et chaque groupe suit une formation intensive en français en moyenne de 6 heures par semaine tout au long de l'année. Les contenus de cette formation restent à définir.
  - Des contenus théoriques en sciences de l'éducation, en évaluation, en didactique des disciplines et en TIC, avec des méthodes d'andragogie appropriées :
    - Des sorties pédagogiques sont souvent organisées par l'école pour mettre en contact les étudiants avec les réalités du terrain. Au cours de ces sorties, les étudiants font des apprentissages pratiques, posent des questions et se renseignent sur les enjeux de la formation scientifique, la richesse des ressources naturelles et des paysages, la biodiversité du pays, le patrimoine national, etc.
- Le renforcement des capacités des élèves maîtres :
  - Séminaire de sensibilisation sur le caractère professionnel de la formation à l'ENS : un séminaire de sensibilisation, d'une durée de 3 jours, est organisé au profit des élèves maîtres des sections de première année après la déclaration d'admission au concours d'entrée à l'ENS. Il vise à préparer ces sortants de différentes universités aux exigences de la formation professionnelle. Les thèmes de ce séminaire sont entièrement centrés sur le caractère professionnel de la formation à l'ENS. Les thèmes de ces journées doivent être bien préparés pour assurer la motivation envers le métier d'enseignant.
  - Formation sur l'approche par compétence (APC) : un cours bloqué pendant trois jours, organisé en un module de 24 h, en arabe et en français, dont la population cible est les élèves maîtres de deuxième année. Son positionnement juste avant le stage a pour but d'éclairer les stagiaires sur cette approche pédagogique.

Le programme de formation de l'ENS vise à développer deux types de compétences :

- 
- Les compétences générales à caractère transversal : Il s'agit d'un certain nombre de compétences transversales, transdisciplinaires, dont l'élève maitre aura besoin pour faire face à de multiples situations qu'il affrontera dans sa vie professionnelle. Différentes disciplines et activités exercées dans l'espace éducatif concourent à l'acquisition de telles habiletés. Ces compétences s'inscrivent dans le cadre de la mission transversale de l'ENS, qui consiste à assurer aux étudiants et étudiantes une bonne formation, leur permettant d'acquérir une culture générale, des connaissances théoriques et pratiques et des habiletés variées, dont le développement de leur capacité à l'autoformation pour s'intégrer pleinement dans la société de savoir. Citons parmi ces compétences développées dans divers contextes pédagogiques :
    - L'exploitation des données (recherches des données, identification de leurs sources, sélection des données les plus pertinentes, utilisation en fonction des situations, évaluation et ajustement);
    - La réalisation d'un projet (conception, mise en œuvre et évaluation);
    - L'adoption d'une méthodologie de travail efficace;
    - Le développement de modes de communication adaptés;
    - L'exploitation judicieuse des supports didactiques pour en tirer le meilleur profit dans l'acte pédagogique ;
    - L'utilisation appropriée des TIC (analyse de la situation, utilisation pertinente, évaluation de l'impact, etc.);
    - La résolution des problèmes;
    - La coopération;
    - La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves (profils, aptitudes, acquis antérieurs);
    - La promotion de l'autoformation ;
    - L'exercice de la pensée critique.
  - Les compétences spécifiques à chaque discipline : Leur objectif consiste à utiliser de façon efficiente la langue et la littérature d'expression française pour doter l'élève maitre d'un arsenal de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être susceptibles de l'aider à accomplir convenablement sa mission académique et pédagogique. L'atteinte de cet objectif requiert notamment de la part de l'élève maitre d'acquérir la capacité à exploiter à bon escient les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour atteindre, selon la filière et le niveau, le seuil approprié.

## Approche

Dans le choix des méthodes, il a été convenu globalement de privilégier la flexibilité et l'efficacité de manière à tenir compte à la fois des profils et des acquis antérieurs des apprenants, de la nature du sujet abordé, de la disponibilité des moyens et du temps imparti. L'approche pédagogique privilégiée est celle de l'approche par les compétences (APC), centrée sur l'élève et beaucoup plus participative, en facilitant l'apprentissage et l'évaluation.

## Évaluation

Le dispositif d'évaluation compte deux types d'évaluation : sommative et certificative. L'évaluation sommative comprend un contrôle continu (devoirs, partiel, stage pédagogique) ; l'évaluation certificative comprend un examen académique disciplinaire et un examen pédagogique sanctionnant le stage. Le travail annuel (devoirs et partiel), l'examen académique disciplinaire et le stage pédagogique constituent les trois composantes du relevé de notes final. Un conseil de classe délibère en fin d'année sur les résultats.

## Horaires

Globalement, en 1<sup>re</sup> année, les 2/3 des plages horaires sont réservées à la formation académique et 1/3 à la formation professionnelle ; en 2<sup>e</sup> année, c'est l'inverse avec 2/3 de formation professionnelle et 1/3 de formation académique. Il est à noter que le volume horaire annuel pour l'ENS est de 896 heures réparti en 32 semaines d'enseignement. Le tableau suivant présente un exemple de la répartition de l'horaire global des élèves maîtres destinés à l'enseignement du français, langue d'enseignement au 1<sup>er</sup> et au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire.

**Tableau 14. Répartition de l'horaire global en français, langue d'enseignement**

Français, langue d'enseignement : répartition de l'horaire global (76 heures/an)	
	Secondaire général (cycle 1)
Littérature française	2
Littérature négro-africaine	2
Littérature magrébine	2
Littérature mauritanienne	2
Techniques d'expression et d'analyse	2
Grammaire	2
Lexicologie/sémantique/orthographe	2
Total	14
	Secondaire (cycle 2)
Littérature française	2
Littérature négro-africaine	2
Littérature magrébine	2
Littérature mauritanienne	2
Didactique du français	3
Techniques d'expression et d'analyse	3
Grammaire	2
Lexicologie/sémantique/orthographe	2
Total	18

## Formation pratique

Pour chaque discipline, les stages sont répartis sur 16 semaines, à raison de 5h/semaine pour un total de 80 heures. Le stage est planifié en concertation avec les directions régionales de l'enseignement et les établissements d'accueil. Les stages se déroulent dans les établissements secondaires sous la tutelle du professeur d'accueil. La première semaine est consacrée à la découverte et à l'observation, et est suivie par de la visite du formateur-encadreur. Le personnel formateur de l'ENS chargé de l'encadrement et du suivi des stagiaires organise des visites dans les dits établissements pour suivre et encadrer les stagiaires, sous la responsabilité du professeur d'accueil. Une première semaine est consacrée à l'observation pédagogique, et les semaines qui suivent le stagiaire prendra la responsabilité de la classe sous la supervision du professeur titulaire. La fin des visites est sanctionnée par une note d'évaluation du formateur ou de la formatrice de l'ENS.

---

### 4.3.1 L'intégration des TIC dans les programmes de l'ENS

Selon les données de terrain recueillies par l'expert national auprès du directeur d'études de l'ENS de Nouakchott, les élèves maitres sont formés à l'intégration des TIC dans leur pratique enseignante, toutefois il est nécessaire de leur permettre de mieux les intégrer dans leurs cours.

### 4.3.2 L'intégration des enjeux liés au genre, à l'environnement et à l'inclusion

Les programmes de formation du personnel enseignant du premier cycle du secondaire ne font aucune mention de l'éducation genrée, de l'éducation relative à l'environnement et de l'inclusion/diversité.

Le ministère de l'Action sociale, de l'Enfant et de la Famille a mis en place une stratégie nationale multisectorielle, qui vise à améliorer les conditions de la femme et de l'enfant dans tous les aspects de la vie. Le ministère de l'Éducation met en place des actions dont le but est l'accès à l'éducation en milieu urbain et rural, parmi lesquelles, rapprocher l'école ou le collège du lieu d'habitation de la fille, en améliorant l'environnement, en proposant des bus de transport aux coins les plus reculés, ainsi que des internats pour filles, et la distribution de prix aux plus méritantes.

Certaines tentatives d'introduction ponctuelles des questions environnementales dans les curriculums, notamment l'éducation en santé environnementale, ont été réalisées par l'UNICEF, mais sans pérennité officielle et formelle. Le personnel formateur a parfois recours à des supports qui tiennent compte de ces aspects.

## 4.4 Le personnel formateur à l'ENS

À l'ENS, les formateurs ont le statut d'enseignants-chercheurs, dispensent des formations académiques et supervisent des stages. Le recrutement du personnel formateur se fait par voie de concours interne et externe.

Le corps du personnel formateur permanents compte 71 enseignants-chercheurs qui assurent la formation, l'encadrement et la recherche. Pour assurer la formation dans certaines spécialités disciplinaires hors du domaine des compétences du personnel enseignant permanent, l'ENS a fait appel en 2020 à 45 vacataires, qui ont assuré à cet effet 1909 heures de cours. Les vacances se présentent comme suit :

- Les sciences de l'éducation recrutent des vacataires en psychologie et pédagogie générale, malgré l'expression des besoins lors du dernier recrutement effectué par le ministère de tutelle.
- Le département des langues recrute les vacataires pour l'enseignement de la linguistique en arabe, la grammaire en français et la méthodologie en anglais.
- En sciences exactes, les cours de chimie organique, d'immunologie et de génétique sont les principales spécialités de recrutement des vacances.
- Dans le département des sciences humaines, certaines spécialités de l'histoire et de la géographie font appel à l'intervention de vacataires.

**Tableau 15. Caractéristiques du personnel formateur pour le 1<sup>er</sup> cycle du secondaire**

CARACTÉRISTIQUES DU PERSONNEL FORMATEUR POUR LE 1 <sup>ER</sup> CYCLE DU SECONDAIRE	2017	2018	2019	2020
Effectif total de personnel formateur permanent			61	115
Effectif total de personnel formateur vacataire			8	9
Effectif total de personnel administratif			22	46
Nombre de formateurs et formatrices			69	8
Ratio futurs élèves maitres/formateur ou formatrice			40	7
Niveau du personnel formateur	BAC+ 5 ou 8			

Source : ENS 2020

**Tableau 16. Répartition du personnel enseignant à l'ENS**

ENS	2016-2017		2017-2018		2018-2019	
	Total	% femmes	Total	% femmes	Total	% femmes
ENS de Nouakchott					71	5

Source : ENS

À l'ENS, tout comme dans les ENI, les deux mêmes constats se dégagent, à savoir : une très forte proportion du personnel enseignant qui est permanent et constitué dans une grande majorité d'homme.

#### **4.4.1 Les matériels de formation conçus par le personnel formateur**

Selon les données de terrain recueillies à l'ENS (Nouakchott), le personnel formateur n'a pas à utiliser un modèle standardisé pour concevoir les plans de cours, mais ceux-ci sont examinés.

Le personnel formateur utilise des documents tels que les guides pédagogiques des manuels de chaque discipline et les documents d'accompagnement des curriculums. Le personnel formateur de l'ENS utilise des documents spécialisés en pédagogie ou en didactique qui constituent la base bibliographique pour concevoir et animer des séances de formation. Ils utilisent également des fiches et des référentiels de compétences qu'ils ont conçus à partir du programme d'enseignement, mais aussi leurs travaux de recherche élaborés tout au long de leur cursus. De ce fait, il y a beaucoup à faire dans le domaine de la conception et l'élaboration d'outils didactiques et numériques.

#### **4.4.2 Les compétences TIC du personnel formateur**

Selon les données de terrain recueillies à l'ENS de Nouakchott, les formateurs et formatrices ne sont très peu à l'aise avec les TIC. À l'ENS, seul une minorité de personnels enseignants chercheurs chevronnés prépare ses cours avec les TIC. Les compétences en TIC sont en effet très variables d'un formateur ou d'une formatrice à l'autre, du fait que cela ne figurait pas dans leur formation initiale ni dans leur cursus scolaire.

À cela s'ajoute le fait que les TIC sont pratiquement inexistantes au niveau primaire et secondaire, tant dans les programmes que dans les écoles ; le personnel formateur de l'ENS n'a par conséquent aucune motivation à développer cet aspect.

---

## 4.5 Enjeux liés à la formation à l'ENS

### Le recrutement et le niveau académique des étudiants de l'ENS

Des problèmes de niveau d'entrée et de sortie se posent également à l'ENS<sup>19</sup>, toute proportion gardée. Le RESEN 2010 a constaté l'absence d'un vivier suffisant de candidats à profil scientifique adéquat, le très faible niveau général académique et linguistique, le recours aux repêchages systématiques et à des proportions hors normes tant aux concours d'entrée qu'aux examens de fin de formation.

Les dysfonctionnements précités auraient eu pour conséquence d'injecter dans le système de nombreux enseignants et enseignantes manquant de formation et de qualification. Ces dysfonctionnements auraient notamment l'effet :

- D'une GRH tendant à manquer de vision à moyen et long terme dans la gestion des effectifs enseignants et de considération pour le niveau et le profil linguistique du personnel enseignant pour l'affectation ;
- D'un potentiel manque d'innovation dans la gestion des problématiques liées à la langue d'enseignement (plus de 80 % du personnel enseignant du fondamental et près de 70 % du personnel enseignant de sciences du secondaire sont formés en arabe, et le bassin de recrutement du personnel enseignant est pauvre en candidats bilingues, la majorité d'entre eux étant issue de la réforme de 1979 à dominante arabisante).

### La professionnalisation des sortants de l'ENS

En plus des insuffisances rapportées liées au profil d'entrée et à la nature des formations, le cursus de l'ENS est encore peu professionnalisant. Ainsi, par exemple, la part de l'horaire réservé à la pédagogie est très faible (6h/semaine), et la formation à la didactique de la discipline est quasi-absente des programmes actuels.

En effet, la formation pédagogique est plus orientée vers des aspects théoriques de la pédagogie générale, sans prendre en compte la spécificité de la didactique et sa responsabilité par rapport aux contenus disciplinaires et leur enseignement-apprentissage, notamment les questions de représentation, du statut de l'erreur, des objectifs obstacles, etc.

### Congruence entre les buts du programme, les stratégies et outils de formation et les modalités d'évaluation

Les programmes de formation de l'ENS sont basés sur l'APC. Le personnel formateur intègre l'approche par compétence dans sa pratique pédagogique, mais ne le fait que partiellement, car tous n'ont pas été formés suffisamment à l'APC. Il en est de même pour l'évaluation qui ne cible pas toujours des compétences. Il est à noter que les programmes de formation souffrent potentiellement de certaines incohérences entre savoir, savoir-faire et compétences. Ces incohérences s'expliquent par le fait que les concepteurs des programmes ne sont pas toujours formés en ingénierie pour concevoir des curriculums.

### Liens entre les programmes de formation du personnel enseignant et les programmes d'enseignement primaire

Le personnel formateur de l'ENS forme les futurs enseignants en lien avec le programme effectif du secondaire, lequel est basé sur l'approche par compétence. Ainsi dans les écoles de formation, les élèves maîtres de l'ENS sont formés à enseigner et à prendre en charge les disciplines enseignées au secondaire selon l'approche par compétence.

---

19. Constat du RESEN 2010

---

# Section 5

Formation continue

## 5.1. Dispositifs d'encadrement pédagogique de proximité

Depuis 2012-2013 les initiatives de formation continue sont pratiquement absentes à l'échelle nationale. Seuls quelques projets ponctuels ont été réalisés. La formation continue est suivie par plusieurs structures du département (enseignement fondamental, secondaire, inspection, IPN et DRH). Chacune élabore son programme et agit à son propre niveau. Avec l'avènement de la réforme de 1999 et le PNDSE 2001, des formations continues ont été mise en place sur plusieurs thèmes (gestion pédagogique, évaluation, renforcement linguistiques, multigrades, grands groupes, etc.) Plusieurs partenaires ont participé à cet effort, dont la coopération espagnole, qui a mis en place un document de stratégie de la formation continue

L'encadrement pédagogique des inspecteurs et inspectrices est lui aussi une forme de formation continue. Selon nous, cette formation a pu améliorer le niveau de compréhension de certains des thèmes visés par la formation, sans toutefois donner des résultats attendus. IL est à noter qu'un projet, financé par la Banque Mondiale, est prévu pour 2021 et viser la mise en place d'un plan de formation continue en Mauritanie.

### 5.1.1 Au primaire

Au niveau primaire, il a été décidé d'organiser la déconcentration des responsabilités en matière de formation continue pour permettre la contextualisation et l'adaptation des actions aux contraintes et aux moyens des DREN. Il s'agit de mettre en place avec les inspecteurs départementaux, chargés de l'encadrement de proximité, des centres de ressources en formation continue au niveau régional.

Pour renforcer le dispositif départemental de la formation continue dans les régions de l'intérieur du pays, il a été proposé d'appuyer et de créer une unité chargée de la formation continue pour chaque inspection départementale et d'organiser l'encadrement de proximité au niveau des écoles fondamentales

### 5.1.2 Au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

De façon générale, on remarque que depuis de nombreuses années, les priorités du MEN sont orientées vers la formation linguistique, la didactique des disciplines et la formation en gestion pédagogique.

### Formation linguistique (bilinguisme et reconversion linguistique)

Il faut reconnaître que l'un des obstacles majeurs de la réforme de 1999 est sans conteste la question linguistique, car celle-ci a introduit l'enseignement des disciplines scientifiques en français, du primaire jusqu'à l'université, ce qui a engendré la remise en question de la formation linguistique du personnel enseignant.

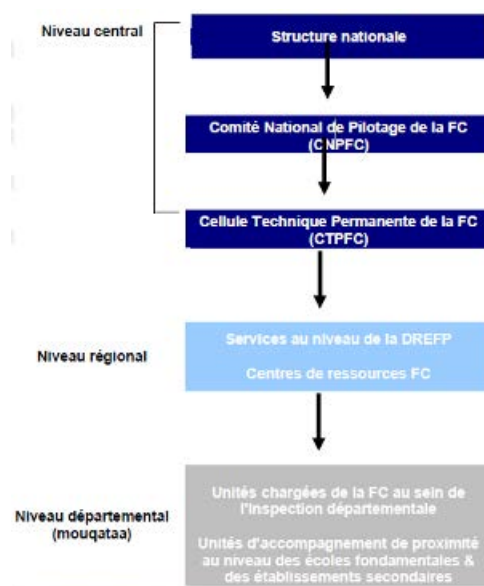


Figure 4. Dispositif national de formation continue pour le primaire

---

En effet, le nombre d'instituteurs et institutrices en exercice est très insuffisant par rapport aux besoins générés par la réforme ; de même, les professeurs arabophones des disciplines scientifiques doivent désormais être recyclés. Cette question se pose avec plus d'acuité en français qu'en arabe, car le nombre d'enseignants et enseignantes non arabophones est limité.

C'est pourquoi, au lendemain de la réforme de 1999, des tests d'évaluation de niveau notamment en français ont été administrés au personnel enseignant. C'est ainsi qu'en 2001, un test dénommé « enquête flash » a été réalisé par le DEF avec le MEN auprès de plus de 60 % du personnel enseignant de l'école fondamentale ; il a révélé « qu'à peine 4 % des maîtres étaient bilingues, donc capables d'enseigner dans les deux langues contre un peu plus de 75 % d'arabophones et environ 20 % de francophones ». Sept ans après ce premier test est organisé un autre test touchant presque l'ensemble du personnel enseignant. Là aussi, le constat est sans appel : « Globalement, les résultats précédents nous permettent de confirmer l'existence de 2016 enseignants capables de dispenser le programme de français pour le niveau fondamental (B2). Ce nombre d'enseignants de niveau suffisant peut atteindre 4445, dans la mesure où pour 2429 enseignants B1, il suffirait d'une formation de courte durée pour les amener au niveau requis pour enseigner. En revanche, pour 4180 enseignants de niveau A2, la mise à niveau impliquerait une formation relativement longue. Malheureusement, les 3180 restants (27,0 %) n'ont pratiquement aucune notion de base et sont de ce fait très difficilement recyclables. »

Pour ce qui est de la formation de courte durée, un audit de 2017 proposait justement l'institution de formations obligatoires de courte durée (3 mois) axées sur la didactique, la psychopédagogie et l'évaluation pour les diplômés candidats à la profession enseignante ayant suivi des modules optionnels de sciences de l'éducation et de techniques d'enseignement<sup>20</sup>. D'importants moyens ont ainsi été déployés pour, notamment, reconverter le personnel enseignant unilingue, le former aux nouveaux programmes réécrits suivant l'APC et aux pratiques pédagogiques novatrices (MG/GG).

## Formation dans les disciplines scientifiques

D'emblée, il est utile de rappeler que face au chômage endémique des jeunes, les pouvoirs publics, ont, au cours d'une réunion du Conseil des ministres en 2012, recommandé aux responsables administratifs et pédagogiques ainsi qu'aux parents d'orienter le maximum d'élèves vers les filières scientifiques.

Or, on constate d'après les études menées ces dernières années (notamment l'évaluation PASEC de 2005 et le programme de renforcement des capacités du personnel enseignant de 2007) une baisse sensible du niveau des élèves, plus spécifiquement dans les disciplines scientifiques. Ces études ont également démontré que l'un des principaux facteurs à l'origine de cette baisse de niveau est l'insuffisance de la formation initiale du personnel enseignant, particulièrement au niveau du fondamental. L'extrait suivant de l'audit organisationnel des ENI<sup>21</sup> en donne un exemple : « Un autre problème rencontré est le déficit de personnel formateur dans certaines disciplines par exemple en mathématiques à Aïoun où on note seulement deux formateurs pour 490 élèves maîtres et de surcroît non spécialistes dans leur discipline. »

Il est à signaler qu'excepté les sessions de formation continue en français organisées au profit du personnel enseignant des disciplines scientifiques et des instituteurs et institutrices, il ne semble pas y avoir eu au cours de la dernière décennie de véritable formation continue en didactique des disciplines.

À notre connaissance, les dernières formations adressées au personnel enseignant du secondaire sur la rénovation des programmes (mathématiques, physique et chimie, sciences et instruction civique, etc.) remontent au début des années 2000. À ce sujet, il est à noter que la formation continue du personnel enseignant se heurte à deux obstacles majeurs :

---

20. Diagnostic synthétique institutionnel, organisationnel, fonctionnel et technique des structures concernées : Services de Consultant pour la mission d'analyse fonctionnelle de l'organisation des Ministères en charge de l'éducation et diagnostic participatif des capacités de pilotage du secteur, République islamique de Mauritanie et Agence française de développement, avril 2017

21. Constat du diagnostic de la formation continue réalisé dans le cadre d'une étude de la DRH, en 2018

- 
- La formation linguistique en français : une majorité de personnel enseignant ne peut pas dispenser un enseignement en français.
  - Le niveau académique : nombreux sont les personnels enseignant recrutés avec un niveau initial bas, particulièrement en mathématiques, et qui ont peu progressé pendant leur formation dans les ENI. Les résultats de l'étude menée par la cellule d'évaluation de l'IPN sont éloquentes à ce sujet.

## 5.2. Principales initiatives soutenues par les partenaires techniques et financiers internationaux

Actuellement quelques initiatives de formations continue sont en cours d'implantation en Mauritanie pour les enseignants du primaire et du secondaire. En effet, le Ministère met en place une stratégie pour pallier les dysfonctionnements constatés dans les pratiques d'enseignement, ceci avec l'appui des partenaires dont l'AFD, la Coopération espagnole et l'UNICEF.

### 5.2.1 Au primaire

Au primaire, la formation continue s'articule autour de la didactique des disciplines, la maîtrise des programmes, l'évaluation et à l'utilisation du manuel, ainsi que des formations des COGEF.

### 5.2.2 Au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire

Au secondaire, l'accent dans la formation continue est mis sur la reconversion linguistique au profit des professeurs des séries scientifiques et des révisions des programmes et leur utilisation.

---

# Conclusion et recommandations

---

## Conclusion

Les aspects que nous avons traités nous ont permis de constater que les structures responsables de la formation initiale peuvent former des enseignant.e.s dans les disciplines enseignées au fondamental et au secondaire. Ces derniers ont été affectés dans les écoles, collèges et lycées et ont permis la scolarisation d'un plus nombre grandissant d'élèves, ce qui a élevé le taux de scolarisation surtout au fondamental. Toutefois, ceci ne doit pas nous faire oublier qu'il y a encore des choses à améliorer.

Concernant la formation continue, malgré son impact appréciable sur le niveau des enseignants, elle a permis de développer certaines capacités des enseignant.e.s, ce qui a eu pour effet une certaine amélioration constatée dans la pratique enseignante. Elle a tout de même besoin d'être revue et corrigée pour toucher un grand nombre d'enseignants à travers le pays.

Somme toute, en dépit de toutes les réformes qu'il a connues et de la mise en œuvre de plusieurs stratégies visant à l'améliorer et à rehausser son niveau, le SEM souffre encore aujourd'hui de plusieurs faiblesses. Des taux élevés de déperdition scolaire et une inadéquation avec les besoins du marché de l'emploi affectent la qualité de l'éducation et l'efficacité interne et externe du système.

Il est permis de croire que la formation initiale et continue, qui souffre de certains dysfonctionnements pédagogiques et organisationnels ainsi que d'un manque de moyens humains et financiers, fait face à des défis majeurs<sup>22</sup>:

- Le premier défi est relatif à la nécessité de concilier, au niveau de l'éducation de base, deux impératifs répondant à deux logiques différentes, celui d'élargir l'accès dans la perspective d'une éducation de base pour tous et celui d'améliorer le succès par une meilleure qualité de l'enseignement.
- Le second défi a trait à la nécessité d'adapter l'enseignement post éducation de base (élargie au premier cycle) à une double exigence : d'une part, répondre à une demande sociale légitime de poursuite des études le plus loin possible, et, d'autre part, satisfaire une demande économique en main-d'œuvre qualifiée constituée en grande partie d'emplois de niveau intermédiaire, particulièrement dans le secteur informel.
- Le troisième défi est lié à l'importance des ressources à mobiliser et à la nécessité de les transformer en résultats tangibles chez les élèves.

Parallèlement à ces défis, les problématiques majeures dégagées dans le rapport des états généraux de l'éducation et de la formation de février 2013 se présentent comme suit :

## Accès et équité

- L'insuffisance de l'offre éducative au préscolaire qui, de surcroit, reste peu accessible aux groupes vulnérables, notamment en milieu rural ;

---

22. Conclusions et constats des commissions des états généraux de l'éducation, février 2013

- 
- La forte déscolarisation dans l'enseignement fondamental qui, conjuguée à la persistance de certaines poches de résistances à l'école (en milieu rural et périurbain), retarde la scolarisation universelle ;
  - L'accès limité au premier cycle du secondaire et la faible régulation à la fin du collège ;
  - Le manque d'équité lié aux disparités de genre, de milieu et de conditions socioéconomiques qui s'accroissent à mesure que l'élève progresse dans le système ;
  - Une offre peu développée en matière de FTP, qui demeure mal articulée avec les autres composantes du système éducatif et inadaptée aux spécificités de la demande sociale et à la diversité des besoins des secteurs formel et informel de l'économie ;
  - Une faible maîtrise des flux en amont, avec comme conséquence des effectifs pléthoriques au supérieur, réduisant ainsi ses performances et son adéquation avec les besoins de l'économie, notamment en cadres moyens et supérieurs ;
  - La persistance d'un fort taux d'analphabétisme en raison des contreperformances cumulées en matière d'accès et de rétention au fondamental et au collège, sachant que les efforts déployés pour éradiquer ce fléau restent peu efficaces ;
  - La faible mise à contribution des modes d'éducation non formelle et de l'enseignement originel à l'effort d'éducation de base au profit des enfants non scolarisés ou précocement déscolarisés.

## Qualité et pertinence

- La faiblesse de l'efficacité interne, notamment des taux d'acquisition à tous les niveaux d'enseignement ;
- La faible qualification du personnel enseignant du fondamental et du secondaire en particulier en langues et en MST ;
- L'inadaptation de la formation initiale et de la formation continue au contexte bilingue issu de la réforme de 1999 ;
- L'absence de politiques efficaces de production, d'édition, de distribution et de maintenance des manuels scolaires et autres matériels didactiques ;
- La faiblesse de l'efficacité externe, avec des formations qui préparent rarement les jeunes à s'insérer dans un marché de l'emploi exigeant et évolutif ;
- Le manque d'intérêt envers la recherche en général, notamment la recherche appliquée.

## Gouvernance

- Le manque de rigueur en matière de GRH, avec des effectifs fluctuants selon les sources, une utilisation peu optimale, qui ne se soucie pas assez de l'adaptation des profils de personnel enseignant aux postes occupés ;
- Des conditions de travail, une gestion de la carrière et une rémunération peu attrayante ;
- Le non-respect des normes éducatives par la plupart des structures de l'enseignement privé, notamment en ce qui concerne les programmes et l'utilisation des personnels ;
- Une gestion non guidée par les résultats, dépourvue d'indicateurs pertinents et marquée par l'absence d'imputabilité ;
- Une gestion administrative caractérisée par le manque de balises claires, un excès de centralisation, une faible implication des acteurs et des partenaires, ainsi que le peu d'intérêt accordé à la formation et au perfectionnement.

---

## Principales recommandations

À la lueur des défis et problématiques énumérés ci-haut, plusieurs recommandations sont à faire pour l'amélioration de la formation initiale et continue des enseignants mauritaniens. À la suite de nos recommandations se trouve un tableau résumant les recommandations du RSEM 2020 de la Banque mondiale Renforcer l'éducation pour favoriser la cohésion sociale et soutenir le développement économique pour améliorer la qualité générale du système éducatif.

### Assurer la continuité entre la formation initiale et la formation continue

La formation des personnels enseignants et d'encadrement est un continuum qui doit se développer tout au long de la carrière professionnelle. Il est donc indispensable d'éviter toute rupture dans la formation à l'issue des recrutements des personnels qui sortent de leur formation initiale.

### Construire les plans de formation sur la base des fiches métiers et des référentiels de compétences professionnelles

Le référentiel de compétences exprime pour chaque catégorie de personnels les exigences que l'État est en droit d'attendre d'eux. C'est donc ce repère qui doit constituer la base essentielle des contenus de la formation continue de la carrière.

### Placer la politique de formation continue au cœur de la politique de GRH

La progression à l'intérieur d'un corps (instituteur, professeur, inspecteur, personnel de direction, etc.) ne saurait se cantonner à la prise en compte de l'ancienneté dans ce corps. Les promotions internes doivent s'appuyer sur la capacité de chaque personnel à renouveler et à approfondir ses connaissances et ses compétences professionnelles, ce qui implique bien entendu la mise en place de processus d'évaluation.

### Clarifier les priorités de l'offre de formation

La formation continue ne peut être totalement laissée à l'initiative de chaque institution ou établissement. Il devrait être de la responsabilité ministérielle de définir les priorités de l'offre de formation continue, comme c'est le cas pour la formation initiale. Au-delà des grandes priorités nationales, les besoins exprimés par le terrain doivent bien entendu être pris en charge.

### Adapter l'offre aux besoins de formation

Si certains domaines de formation doivent être repris pour les besoins réels du fonctionnement de l'éducation, il convient d'instaurer une réflexion permanente sur l'adaptation de la formation continue. Cette exigence passe par une programmation pluriannuelle permettant de définir des étapes dans le développement des domaines de formation.

### Enrichir le vivier des formateurs

La qualité et la compétence des formateurs constituent évidemment des éléments essentiels de la formation continue. Il convient donc de veiller en permanence à cette priorité qui ne peut être atteinte que par un renouvellement régulier du vivier des formateurs.

## Liste des références

Ahmed Vall, Y. O. (avril 2013). Pratiques didactiques et innovations pour un enseignement de qualité des langues à l'école fondamentale mauritanienne. Communication au colloque de l'ENI de Nouakchott, 2013.

Ahmed Vall, Y. O. (octobre 2013). L'enseignement des langues en contexte scolaire mauritanien : états des lieux des politiques linguistiques éducatives. Communication au Laboratoire ELLIADD. Université de Franche-Comté, Besançon.

Ahmed Vall, Y. O. (2014). La formation initiale du personnel enseignant de français en Mauritanie : diagnostic et analyse des dysfonctionnements pédagogiques et organisationnels. Communication à l'INSPE de Franche-Comté, Besançon.

Ahmed Vall, Y. O. (2011). Quel(s) modèle(s) pédagogique(s) pour la formation initiale du personnel enseignant en contexte scolaire mauritanien ? Revue EL-TEKWIN de l'école normale des instituteurs de Nouakchott, n° 07.

Ahmed Vall, Y. O. (2014). L'enseignant professionnel mauritanien, mythe ou réalité ? Essai de clarification de la notion. Communication à l'ENS dans le cadre des journées de sensibilisation sur la profession enseignante en Mauritanie, 2014.

Abdellahi, M. L., Tadesse, E. et Khalid, S. (2020). Pre-service Teachers Perceptions' of Tutoring Program: Case Study of Teacher College Model in Mauritania. Middle Eastern Journal of Research in Education and Social Sciences, 1 (2), 269-286. <https://doi.org/10.47631/mejress.v1i2.101>

Ahmedou, E. G. O. (2020). Restructuration de la formation initiale à l'ENS de Nouakchott.

Banque mondiale (juin 2020). Rapport sur la situation économique en Mauritanie (RSEM) : Renforcer l'éducation pour favoriser la cohésion sociale et soutenir le développement économique. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/819601592919148037/pdf/Renforcer-l-%C3%89ducation-pour-Favoriser-la-Coh%C3%A9sion-Sociale-et-Soutenir-le-D%C3%A9veloppement-%C3%89conomique-Rapport-sur-la-Situation-%C3%89conomique-en-Mauritanie.pdf>

Candalot, A. (2005) Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique. Le portique, cahier 3, 2005, Sociologie, ethnologie.

Commission nationale d'états généraux de l'éducation et de la formation (février 2013). États généraux de l'éducation et de la formation (version du rapport final). Mauritanie Perspectives. [http://w.mp.mr/wp-content/uploads/2013/04/images\\_Documents\\_rapport-final-etats-generaux-education-et-formation-fv-2013.pdf](http://w.mp.mr/wp-content/uploads/2013/04/images_Documents_rapport-final-etats-generaux-education-et-formation-fv-2013.pdf)

Groupe de gestion Universalisa (décembre 2018). Évaluation sommative de l'appui du GPE à l'éducation au niveau des pays (version provisoire V3). GPE. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-12-evaluation-sommative-appui-gpe-mauritanie.pdf>

GPE (novembre 2020). Données Nationales du Cadre de résultats du GPE : République Islamique de Mauritanie. GPE. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-11-20-gpe-donnees-cadre-resultats-republique-islamique-mauritanie.pdf>

Internationale de l'éducation (s. d.). Le système éducatif. Words of Education. <https://www.worldsofeducation.org/fr/country-profile-page/126/maur>

Ministère de l'Économie et des Finances (2016). Stratégie Nationale de Croissance Accélérée & de Prospérité Partagée (SCAPP) 2016-2030 (version pré-final). <https://rim-rural.org> ›

Ministère de l'Économie et des Finances (décembre 2016). Stratégie nationale de croissance accélérée et de prospérité partagée (SCAPP) 2016-2030. <https://rim-rural.org/2019/10/01/scapp-2016-2030-strategie-de-croissance-acceleree-et-de-prosperte-partagee-volume-2-orientations-strategiques-plan-dactions-2016-2020/>

## Liste des références

- Ministère de l'Économie et des Finances, Direction des projets éducation/formation (janvier 2019). Programme national de développement du secteur de l'éducation : Situation du secteur 2018. GPE. [https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-05-Mauritanie ESP-IR\\_0.pdf](https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-05-Mauritanie ESP-IR_0.pdf)
- Ministère de l'Enseignement fondamental et secondaire, ministère des Affaires économiques et du Développement (2006). RESEN : Éléments de diagnostic pour l'atteinte des objectifs du millénaire et la rééducation de la pauvreté. <http://www.poledakar.org>
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (2014). Appui technique pour la révision de curricula de l'ENS. <https://www.afdb.org>
- République islamique de Mauritanie (août 2018). Plan d'action triennal budgétisé du secteur de l'éducation 2019-2021. UNESCO. [http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/mauritania-esp-action\\_plan.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/mauritania-esp-action_plan.pdf)
- République islamique de Mauritanie (mai 2011). Programme national de développement du secteur de l'éducation 2011-2020 (PNDSE II) : Plan d'action triennal 2012-2014. GPE. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2011-Mauritania-Education-Sector-Plan.pdf>
- République islamique de Mauritanie et Agence française de développement (avril 2017). Diagnostic synthétique institutionnel, organisationnel, fonctionnel et technique des structures concernées : Services de Consultant pour la mission d'analyse fonctionnelle de l'organisation des Ministères en charge de l'éducation et diagnostic participatif des capacités de pilotage du secteur. N° 146/DPEF/PNDSE/2015. Sofreco-Becapress.
- République islamique de Mauritanie et Système des nations unies (avril 2010). Rapports sur les progrès 2010 vers l'atteinte des objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en Mauritanie (version finale). [https://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Country%20Reports/Mauritania/Mauritania\\_MDGReport\\_2010\\_FR.pdf](https://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Country%20Reports/Mauritania/Mauritania_MDGReport_2010_FR.pdf)
- Soukalo, J. (1995). La situation linguistique en Mauritanie, Notre Librairie (Paris, CLEF), 120-121, pp. 36-39.
- Taine-Cheikh, C. (1995). Les langues comme enjeux identitaires, Politique africaine, 55, pp. 57-65.
- Taine-Cheikh, C. (1989). Le hassanya : autopsie d'un dialecte vivant. Matériaux arabes et sudarabiques (Gellas), Nouvelle série n° 2 (1988-89).
- Tolba, M. A. (décembre 2019). Diagnostic stratégique de l'éducation : Wilaya du Hodh Chargui Mauritanie. Unicef. <https://www.unicef.org/mauritania/media/1766/file/Diagnostic%20Hodh%20Charghi.pdf>

---

## Annexe 1 : Décret fixant l'organisation et les règles de fonctionnement des ENI

REPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE

Honneur – Fraternité - Justice

Premier Ministère

Visas :

- D.G.F.P
- D.G.L.T.E.J.O
- D.G.B
- C.F

Décret n° ...../P.M/M.E.N.F.T.R/M.F/M.F.P.T.M.A/ portant modification de certaines dispositions du décret n° 2007 - 151 du 22 août 2007, modifié par le décret n° 2010 – 281 du 13 décembre 2010, fixant l'organisation et les règles de fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs

Le Premier Ministre ;

Sur rapport conjoint du Ministre de l'Education Nationale, de la Formation Technique et de la Réforme, du Ministre des Finances et du Ministre de la Fonction Publique, du Travail et de la Modernisation de l'Administration ;

- ❖ Vu la constitution du 20 Juillet 1991, révisée en 2006, 2012 et 2017 ;
- ❖ Vu la loi n° 93 - 09 du 18 janvier 1993, modifiée, portant Statut Général des fonctionnaires et agents contractuels de l'Etat ;
- ❖ Vu l'ordonnance n° 90 09 du 04 avril 1990, portant statut des Etablissements Publics et des sociétés à capitaux publics et régissant les relations de ces entités avec l'Etat ;
- ❖ Vu le décret n° 90-118 du 19 août 1990, modifié, fixant la composition, l'organisation et le fonctionnement des organes délibérants des établissements publics ;
- ❖ Vu le décret n° 98 022 du 19 avril 1998, modifié, relatif au régime commun des concours administratifs et examens professionnels ;
- ❖ Vu le décret n° 2007-015 du 15 janvier 2007, portant statut particulier applicable aux corps de l'Enseignement Fondamental et Secondaire ;
- ❖ Vu le décret n° 2007 - 151 du 22 août 2007, modifié par le décret n° 2010 – 281 du 13 décembre 2010, fixant l'organisation et les règles de fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs ;
- ❖ Vu le décret n° 2016-082 du 19 avril 2016, modifié, portant harmonisation et simplification du système de rémunération des fonctionnaires et agents contractuels de l'Etat et de ses établissements publics à caractère administratif ;
- ❖ Vu le décret n° 157-2007 du 06 septembre 2007, relatif au Conseil des Ministres et aux attributions du Premier Ministre et des Ministres ;
- ❖ Vu le décret n° 153-2020 du 06 août 2020, portant nomination du Premier Ministre ;
- ❖ Vu le décret n° 155-2020 du 09 août 2020, portant nomination des membres du Gouvernement ;

- ❖ Vu le décret n° 171-2020 du 23 septembre 2020, fixant les attributions du Ministre de l'Education Nationale, de la Formation Technique et de la Réforme et l'organisation de l'administration centrale de son département ;
- ❖ Vu le décret n° 349-2019 du 09 septembre 2019, fixant les attributions du Ministre des Finances et l'organisation de l'administration centrale de son département ;
- ❖ Vu le décret n° 365-2019 du 14 octobre 2019, fixant les attributions du Ministre de la Fonction Publique, du Travail et de la Modernisation de l'Administration et l'organisation de l'Administration Centrale de son Département ;
- ❖ Vu la communication conjointe en Conseil des Ministres, présentée le 02 décembre 2020, relative à la restructuration des Ecoles Normales des Instituteurs.

Le Conseil des Ministres, entendu le 14 avril 2021.

#### DECRETE

Article Premier : Les dispositions des articles 3 (nouveau), 7 (nouveau), 13 (nouveau) et 18 (nouveau) du décret n° 2007 - 151 du 22 août 2007, modifié par le décret n° 2010 – 281 du 13 décembre 2010, fixant l'organisation et les règles de fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs, sont abrogées et remplacées ainsi qu'il suit :

Article 3 (nouveau) : Les Ecoles Normales d'Instituteurs forment des instituteurs conformément à un cadre de formation professionnalisant basé sur un profil métier et un référentiel de compétences. Ce cadre est défini par arrêté du Ministre en charge de l'Education Nationale.

Article 7 (nouveau) : L'accès à la formation dans les Ecoles Normales d'Instituteurs s'effectue par voie de concours externe et/ou interne.

Les concours externes sont ouverts aux candidats :

- a) titulaires du diplôme de l'enseignement du second cycle secondaire (baccalauréat) ;
- b) titulaires du diplôme de premier cycle de l'enseignement supérieur.

Les candidats aux concours externes sont soumis à une présélection, sur la base d'un seuil minimal de notes obtenues au baccalauréat, arrêté et défini en fonction des matières principales d'enseignement.

Les concours internes sont ouverts aux :

- candidats fonctionnaires relevant du statut général des fonctionnaires et agents contractuels de l'Etat appartenant au corps d'instituteur adjoint et justifiant d'une ancienneté de trois (3) ans au moins à la date du concours ;
- candidats de l'enseignement privé ayant le diplôme de CEAP et justifiant d'une ancienneté de trois (3) au moins à la date du concours, pour obtenir le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) ;
- candidats fonctionnaires relevant du statut général des fonctionnaires et agents contractuels de l'Etat appartenant au corps d'instituteur, justifiant d'une ancienneté de huit (8) ans au moins ou de quatre (4) ans au moins plus le diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur à la date du concours.

L'arrêté ouvrant les concours déterminera, le cas échéant, d'autres conditions spécifiques.

Article 13 (nouveau) : La durée de la formation dans les Ecoles Normales d'Instituteurs est fixée à :

1. Concours externe :

- a) Deux (2) années de cours théoriques, suivies d'une (1) année de stage pratique pour l'élève-maître recruté avec le diplôme du Baccalauréat. A l'issue de ce stage, l'intéressé est soumis à un examen de certification ;
- b) Une (1) année de cours théoriques, suivie d'une (1) année de stage pratique pour l'élève-maître recruté avec le diplôme de premier cycle de l'enseignement supérieur. A l'issue de ce stage, l'intéressé est soumis à un examen de certification.
2. Concours interne :
- a) Une (1) année de cours théoriques, suivie d'une (1) année de stage pratique pour le candidat au corps d'instituteur. A l'issue de ce stage, l'intéressé est soumis à un examen de certification ;
- b) Une (1) année de cours théoriques, suivie d'une (1) année de stage pratique pour le candidat au corps d'instituteur principal. A l'issue de ce stage, l'intéressé est soumis à un examen de certification.

**Article 18 (nouveau) :** La formation est sanctionnée par l'obtention du diplôme du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP).

**Article 2 :** Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires au présent décret, notamment celles du décret n° 2007 - 151 du 22 août 2007, modifié par le décret n° 2010 - 281 du 13 décembre 2010, fixant l'organisation et les règles de fonctionnement des Ecoles Normales d'Instituteurs.

**Article 3 :** Le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Formation Technique et de la Réforme, le Ministre des Finances et le Ministre de la Fonction Publique, du Travail et de la Modernisation de l'Administration sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au Journal Officiel de la République Islamique de Mauritanie.

Fait à Nouakchott, le.....

Mohamed DULO BILAL MESSOUD

Le Ministre de l'Éducation Nationale, de la Formation Technique et de la Réforme

Mohamed Melainine EYIH

Le Ministre des Finances

Mohamed Lemine DHEHBY

Le Ministre de la Fonction Publique, du Travail et de la Modernisation de l'Administration

CAMARA Mohamed Saloum

Ampliations :

- P.M/S.G.G
- M.S.G.P.R
- M.E.N.F.T.R
- M.F
- M.F.P.T.M.A
- Les ENIS
- IG.E
- J.D
- A.N



## Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel

État des lieux des institutions et programmes de formation  
initiale du personnel enseignant du primaire et du premier  
cycle du secondaire, et des principales initiatives de formation  
continue dans la région du Sahel  
Mauritanie

Dans le cadre de son appui aux états membres de la région du Sahel, l'UNESCO met en œuvre le projet **Améliorer l'enseignement dans la région du Sahel** financé par l'Union européenne. Le projet comprend trois axes : i) l'amélioration de la gouvernance et de la gestion du personnel enseignant ; ii) la formation initiale renforcée et plus inclusive du personnel enseignant ainsi que son développement professionnel continu, et iii) le renforcement des capacités à concevoir, mettre en œuvre, suivre et évaluer les réformes curriculaires en vue d'un alignement systémique. Les deux premiers volets sont portés par le Bureau régional multisectoriel de l'UNESCO pour l'Afrique de l'Ouest (Sahel), et le troisième par le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO.