

CHAPITRE 2

DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN MAURITANIE : CAS DE L'ARABE AUX NON-ARABOPHONES.

0. Introduction	187
1. Brève présentation de la Mauritanie	189
1.1. Situation géographique :	189
1.2. Déterminants géophysiques et culturels : climat, relief et peuplement :	189
1.2.1. Population : principales communautés ethnico-linguistiques :	189
1.2.2. Communauté historique : quelques exemples :	191
1.2.3. Facteurs d'unité :	193
1.3. Hétérogénéité linguistique et culturelle	194
1.3.1. Problèmes liés à l'hétérogénéité : cas de l'enseignement :	194
1.3.2. Langue(s) d'enseignement :	195
1.3.3. Limites du plurilinguisme en Mauritanie	195
1.3.4. Politique(s) de planification linguistique :	196
2. Les langues en présence : caractéristiques, conditions d'usage et degré de développement.	198
2.1. Place de la langue dans le système éducatif	200
2.2. Concurrence entre les langues en présence	200
2.2.1. Entre la langue de la maison et la langue de l'école	201
2.2.2. Entre langues d'enseignement	202
3. Bref historique de l'enseignement en Mauritanie	204
3.1. Situation linguistique et enseignement avant la colonisation française	206
3.1.1. Enseignement de (et par) l'arabe dans l'Ouest Africain :	207
3.1.2. Attachement des populations mauritanienes à l'enseignement de l'arabe	208
3.2. L'enseignement traditionnel	213
3.2.1. Caractéristiques de l'enseignement traditionnel	215
3.3. L'enseignement colonial	216
3.3.1. Projets et objectifs de l'école coloniale	217

3.3.2.	Stratégies de la pénétration coloniale	218
3.3.3.	Cas de la Mauritanie	222
3.3.3.1.	Les écoles de villages	223
3.3.3.2.	Les "médéras"	226
3.3.3.3.	Les écoles nomades	231
3.3.4.	Bilan global de l'enseignement colonial	233
3.3.4.1.	Bilan contrasté de l'enseignement colonial par rapport aux deux communautés : arabe et négro-mauritanienne	236
3.-4.	L'enseignement après l'indépendance	245
3.4.1.	La réforme de 1967 : Option pour un bilinguisme franco-arabe	246
3.4.2.	Réforme de 1972 dite de "l'arabisation"	253
3.4.2.1.	Contexte de la réforme :	253
3.4.2.2.	Restructuration du système éducatif	254
3.4.3.	La réforme de 1975 (de l'arabisation totale)	257
3.4.4.	Les "mesures transitoires" d'octobre 1979	258
3.4.4.1.	Cadre institutionnel	258
3.5.	L'arabe et le français : trajectoires	261
3.6.	Réformes de l'enseignement : bilan provisoire	263
3.7.	L'enseignement des (autres) langues nationales	265
4.	Conclusion : Perspective du présent travail	270

0. Introduction

Comme nous l'avons signalé dans la formulation du projet sous-tendant le présent travail de recherche, dans l'introduction générale, un de nos principaux centres d'intérêt consiste en un examen de l'enseignement/apprentissage des langues dans le système éducatif mauritanien et notamment de l'arabe aux non-arabophones ; afin d'abord, d'en diagnostiquer les problèmes et ensuite d'essayer de leur proposer des voies de solutions.

Sachant que l'objet particulier de notre intérêt ici n'est qu'un aspect d'une situation (problématique) globale, celle du système éducatif mauritanien dans son ensemble, la démarche historique adoptée a pour objectif de tracer les grandes lignes du contexte de ce système et d'en suivre les péripéties de la genèse.

Pour donner donc une idée assez claire des origines de ce qui est désormais *la question linguistique en Mauritanie*, voire pour certains *la question nationale*¹, il serait intéressant de rappeler comment est constitué le paysage linguistique dans le pays et quelles évolutions a-t-il connues, aussi bien à travers l'usage quotidien de la langue, que par rapport à son usage institutionnalisé, en situation formelle (enseignement, pratiques juridique, cultuelle, etc.).

Les moments qui nous sont apparus les plus pertinents de ce bref historique de l'enseignement notamment des langues et par les langues, par rapport à notre propos, sont ceux correspondant aux situations d'avant, pendant et après la colonisation française du pays. La dernière période s'étendant de l'indépendance de la Mauritanie (1960) à nos jours (1999-2001), en tant que contexte de la situation actuelle, mérite une attention particulière.

¹ Cf. Amadou Diallo : « Réflexions sur la question nationale en Mauritanie », in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris, 1982, pp. 389-412. Et aussi Zekeria Ould Ahmed Salem : « Sur la formation

Cependant notre intérêt pour les périodes *moderne* et *contemporaine* en raison de leur liaison directe avec les événements que nous essayons d'élucider, ne nous empêchera pas de recourir éventuellement à des faits historiques beaucoup plus anciens dans le but de mieux illustrer notre propos.

Commençons cet aperçu par une brève présentation du cadre géopolitique de la vie linguistique et des pratiques d'enseignement dont il sera question, donc de la Mauritanie.

des élites politiques et la mobilité sociale en Mauritanie », in Les Cahiers de l'IREMAM 13/14, pp. 203-224, p. 204, note n° 2.

1. Brève présentation de la Mauritanie

1.1. Situation géographique :

Sans remonter au déluge, la République Islamique de Mauritanie (ou plus couramment la Mauritanie), située entre les 14°,43 et 27°,20 degrés de latitude ; et entre les 4°,40 et 17°,04 degrés de longitude ; occupant un vaste territoire de plus d'un million de kilomètres carrés ; est, de par son emplacement géographique d'abord, un pays charnière entre le Nord et l'Ouest africains, à cheval sur deux cultures : l'arabo-musulmane et la négro-africaine².

1.2. Déterminants géophysiques et culturels :

climat, relief et peuplement :

Pays aux trois quarts désertiques, caractérisé par la hausse de la température la plupart de l'année, la rareté des pluies, la dominance des plaines et des dunes de sable mouvant et par conséquent la faiblesse de la couverture végétale, la Mauritanie est peuplée d'un peu plus de deux millions³ d'habitants dont 85% vivent au sud du 18° parallèle, dans seulement 20% de la superficie globale.

1.2.1. Population : principales communautés ethnico-linguistiques :

La population mauritanienne se répartit en quatre communautés⁴ ethnico-linguistiques que sont, par ordre d'importance numérique :

² Cf. J. R. De Benoist : « La Mauritanie entre deux océans et deux Afrique », in Croissance des jeunes nations, Paris, septembre 1982, pp. 11-15

³ S.-A. Ould Mahboubi et B. Ould Mohamed Nasser [in S. Ould Bah et al.(1995 : 27), Beyrouth] donnent le chiffre de 2,2 millions à la fin de 1994.

⁴ Selon Philippe Marchesin [(1992 : 131-132) : « Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie », Éditions KARTHALA] « [...] si l'on prend "nation" dans son sens classique de "communauté stable d'hommes

- Les *arabes*⁵ (dont les origines seraient, pour la plupart Sanhaja⁶ et Hassan⁷) largement majoritaires ; leur parler arabe s'appelle le hassaniyya.
- Les *toucouleurs*⁸ descendants probables des pasteurs du Sahara préhistorique. Leur langue est le pulaar d'où leur autre nom Halpulaaren (locuteurs du pulaar). Le peuple et la langue s'appellent aussi peul ou encore peuhl.
- Les *sarakollés*⁹ d'origine mandingue, parlent une langue du même nom : le sarakollé appelée aussi le soninké.
- Les *wolofs* (ou ouolofs) dont la communauté la plus importante se trouve au Sénégal ; leur langue est du même nom (le wolof).

L'ensemble des trois dernières communautés négro-africaines (que nous avons déjà qualifié et qualifierons désormais de négro-mauritanianennes) est estimé à quelque 20% de la population totale.

Certaines sources, notamment Francis de Chassey (1979 : 271)¹⁰ cité par S.-A. Ould Mahboubi et B. Ould Mohamed Nasser (op.cit.) donne à la majorité arabe 85%

historiquement constituée, de langue, de territoire, de vie économique, de formation psychique qui se manifeste dans une communauté de culture", la Mauritanie comprend quatre nations : les Arabes, les Halpulaaren, les Soninké et les Wolof, les trois dernières étant de nationalités négro-africaines ». « Chacune de ces communautés revendique à l'égard des autres son intégrité culturelle et les moyens de la garantir. » L'auteur renvoie, pour la première partie de la citation, à *Politique aujourd'hui*, avril-mai 1973, pp. 88-89.

⁵ Appelés aussi Maures ou *Bizān* (= blancs), peuplant entièrement le Sahara Occidental, ils s'en trouvent au Sud marocain et à peu près aux confins continentaux de la Mauritanie (Sud-Ouest algérien, Nord Nord-Ouest malien et même au Niger).

⁶ Grande confédération de tribus berbères qui a constitué le principal peuplement des contrées méridionales du Sahara jusqu'au 14^e siècle.

⁷ Ancêtre éponyme des tribus arabes *Maṣqil* qui ont commencé une immigration massive qui sera lourde de conséquences, dans l'actuelle Mauritanie à partir du 14^e siècle.

⁸ Appelés aussi Peuls ou *Foulbés* et vivant aujourd'hui un peu partout en Afrique de l'Ouest (Guinée, Sénégal, Mali, Cameroun, ...), ils connurent une grande période d'extension entre le 15^e et le 17^e siècles.

⁹ Appelés aussi *Soninkés*, ils vivent également au Sénégal, au Mali, au Burkina Faso, ...

de la population globale ; ne laissant à la composante négro-mauritanienne, les trois communautés confondues, que 15%.

Toutefois, en l'absence de données statistiques fiables, les recensements officiels ne mentionnant pas l'appartenance ethnique, ces estimations sont toujours sujettes à contestation de part et d'autre, pour des raisons faciles à comprendre dans un contexte pluriethnique et pluriculturel comme celui de la Mauritanie.

1.2.2. Communauté historique : quelques exemples :

Historiquement, les communautés, arabe et négro-mauritanienes, cohabitent depuis bien longtemps. Par temps de paix, ils ont souvent partagé sans encombre, le même espace vital et le même parcours (pour les parties transhumantes des deux communautés). On peut dire qu'elles vivaient en bon voisinage, mais sans se brasser. Les conflits qui se déclenchaient pour une raison ou une autre instauraient plus de barrières en temps d'hostilités. Ainsi comme le souligne Philippe Marchesin (1992¹¹ : 131) « l'histoire des rapports entre Maures et Noirs se résume à une succession d'alliances et de conflits entre groupes nomades et sédentaires. La complémentarité (notamment économique entre pasteurs et agriculteurs) se double de rivalités à travers lesquelles s'aiguisse la conscience de l'identité différente de chaque groupe. » Au moins une chose est sûre : la vie de ces communautés en voisinage immédiat date de l'aube de l'histoire du pays, c'est-à-dire depuis plusieurs siècles.

Le cours de l'histoire commune de ces communautés est jalonné d'alliances et d'adversités alternées. Elles ont toutes participé, soit activement, soit passivement, à tous les événements majeurs de l'histoire du pays ; parfois dans le même camp,

¹⁰ Introduction à la Mauritanie, Paris, CNRS, Note n° 46.

¹¹ Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie, Paris, KARTHALA.

parfois dans des camps opposés : l'empire du Ghana¹², sa puissance et sa chute ; le mouvement Almoravide, ses campagnes intérieures et extérieures ; la pénétration européenne ; la colonisation française etc.

Ainsi, à titre d'exemple, les sarakollés (ou soninkés) qui faisaient office d'avant-garde de l'empire du Ghana (du 8^e s. au 11^e s.) ont pu s'installer au Tagant (région du centre de l'actuelle Mauritanie) vers la fin du 10^e s. et ont contribué à la défaite des Sanhaja (une des principales composantes arabo-berbères de la communauté arabe), à l'occupation de leur capitale Aoudaghost, et à leur refoulement vers les contrées désertiques du Nord. Mais ils ont été défait par les armées Almoravides, et la capitale du Ghana, Kumbi Saleh, prise par Abou Bakr Ibn Omar¹³ en 1076.

Quant aux Toucouleurs (appelés aussi Pulaars) qui vivaient sur la rive gauche du fleuve Sénegal jusqu'au milieu du 11^e s., ils avaient pactisé avec les Lemtouna (tribu Sanhaja) entrant ainsi en guerre contre leurs rivaux au sein du mouvement Almoravide, les Gdala (autre tribu Sanhaja). A l'issue de cette guerre, les Gdala battus, sont délogés entre autres, de leurs territoires sur la rive droite du Sénegal où ont pu s'installer les Toucouleurs alliés des vainqueurs.

D'autre part, des auteurs soudanais¹⁴ (du Soudan Occidental, actuel Mali) soutiennent dans des écrits datant des 16^e et 17^e s. que les fondateurs de l'empire du Ghana dont la souveraineté s'étendait sur la quasi totalité de l'Ouest africain, étaient des Sanhaja (blancs). Ils l'auraient fondé avant la fin du 3^e siècle.

¹² En souvenir nostalgique du passé glorieux de ce grand empire africain, plusieurs pays africains modernes ont repris ce nom, parfois intégralement (Rép. du Ghana), parfois une forme dérivée :Guinée (4 pays).

¹³ Chef almoravide, mort en 1087. Appelé aussi Bou Bakkar Ben Amer (dans la tradition populaire orale), il aurait conquis l'empire du Ghana en 1070 (et non en 1076 comme mentionné plus haut).

¹⁴ Il s'agit de Mahmoud Kaft et de Abderrahmane Al-Saadi qui rapportent aussi que les sujets noirs de l'empire du Ghana s'étaient révoltés et avaient renversé la dynastie Sanhaja, vers le milieu du 8^e s.

Cette position est corroborée par l'écrivain et historien andalou Abu Ǧubejd Al-Bakri¹⁵ qui ajoute que le terme "GHANA" n'était qu'un surnom ou un titre honorifique qui désignait les empereurs. Quant à l'empire, il s'appelait AOUKAR¹⁶ et avait pour première capitale Aoudaghost qui conservera ce statut jusqu'à l'arrivée des arabes¹⁷ au 8^e siècle.

Il est possible de déduire de ces mises au point d'Al-Bakri que lors de l'arrivée des conquérants arabes, Aoudaghost n'était plus la capitale du Ghana. Elle fut remplacée dans cette fonction par Kumbi Salaḥ.

1.2.3. Facteurs d'unité :

Cet épisode de l'histoire de la Mauritanie a été évoqué dans le seul but de montrer à quel point les destinées de toutes les communautés mauritaniennes étaient liées, voire imbriquées les unes dans les autres à un degré où l'on est tenté de penser ne plus avoir affaire qu'à une seule et même communauté .

L'on peut ajouter à cela – toujours dans le même sens de cette communauté historique – que l'islamisation du pays a été totale, et ce depuis plus de onze siècles, et qu'aujourd'hui – l'histoire se prolongeant dans le présent – la population mauritanienne est musulmane à cent pour cent. Non seulement les mauritaniens croient et pratiquent le même culte (l'islam), mais aussi ils ont en commun l'observance de la même "*doctrine*" (religieuse) : le "*rite*" malikite, avec un large partage de l'appartenance aux *voies soufies* (les confréries).

¹⁵ Abdellah Ibn Abdel Aziz : *Al-muyrib fi ḥikr-i bilād-i ifriqija wa (al-)mayrib*, Alger, 1857 (sans nom d'éditeur).

¹⁶Mot Sanhaja signifiant “plaine”. Aujourd’hui, nom propre désignant les contrées mauritaniennes donnant sur le site où se trouvent les vestiges d'Aoudaghost.

¹⁷Notamment la campagne de Habib Ibn Abou Ǧubejda Ibn Ǧuqba Ibn Nafī.

A la lumière de ces données historiques, corroborées par les faits éloquents qui viennent d'être évoqués, il ne serait pas difficile d'établir que les mauritaniens, quelle que soit leur appartenance ethnique, disposent ensemble d'un même patrimoine de culture et de civilisation. Un fonds commun à tous, constitué de valeurs, de manières de penser et d'agir, d'expériences et de savoirs (issus notamment de l'éducation arabe et musulmane) ...Autant de facteurs d'unité et de communauté de destin dont toute politique nationale d'enseignement se doit de tenir compte.

1.3. Hétérogénéité linguistique et culturelle

Cependant, et malgré ce grand nombre de facteurs de nature à favoriser l'unité et à consolider la cohésion nationale, la population actuelle de la Mauritanie, telle qu'elle a été façonnée par l'histoire et la géographie qui lui sont propres, demeure une population plurielle. Une pluralité qui se manifeste à travers un paysage humain caractérisé par sa diversité culturelle et surtout linguistique.

1.3.1. Problèmes liés à l'hétérogénéité : cas de l'enseignement :

Or cette hétérogénéité linguistique qui peut être considérée à juste titre comme un signe de la richesse culturelle du pays, n'est pas sans poser un certain nombre de problèmes assez difficiles à résoudre dans un contexte de sous-développement caractérisé par une pénurie souvent aiguë, de ressources suffisantes et de moyens humains et matériels adéquats.

Le plus saillant de ces problèmes, et en tout cas le plus sérieux à notre sens, se pose au niveau très sensible de l'éducation et de la formation du futur citoyen. Problème d'une urgence et d'une acuité telles que la paix civile s'en est trouvée à plusieurs reprises (et s'en trouve encore) dangereusement menacée. D'où la nécessité d'œuvrer à lui chercher des solutions suffisamment durables qui permettraient un réel engagement du pays dans la voie du développement et du progrès.

1.3.2. Langue(s) d'enseignement :

Si le contenu de l'enseignement n'a pas été, du moins à notre connaissance, objet de controverse ; cela n'a pas été le cas du principal *outil* de l'enseignement : la langue. Car la langue c'est justement le canal par lequel transite l'information (savoir, savoir-faire ou savoir être), passant de l'institution sociale (l'école/l'enseignant) au jeune citoyen en phase d'*initiation* et de formation qualifiante le préparant à jouer un rôle actif et positif dans la société.

C'est que la langue est rarement, voire jamais neutre. Elle véhicule souvent (toujours ?), en plus de son contenu informationnel, une certaine identité. Et c'est peut-être là la raison de la sensibilité très marquée de la question linguistique dans le pays¹⁸.

1.3.3. Limites du plurilinguisme en Mauritanie

Pluriethnique, pluriculturelle et plurilingue, la Mauritanie n'a rien d'un pays linguistiquement homogène où vit une seule et même communauté nationale monolingue dont la langue (parlée) est également celle de l'enseignement, du travail de l'intellection et par conséquent censée (vouée à) être maîtrisée par tous, servir dans la communication tous azimuts, de vecteur de savoirs etc.

Cependant, dans cette situation de plurilinguisme, la Mauritanie n'est pas un cas isolé, une exception. C'est plutôt le contraire ; car en matière de langue, du moins en Afrique subsaharienne, la règle générale est justement l'hétérogénéité linguistique.

¹⁸ Entre 1304 et 1307 le poète italien Dante Alighieri qui était devenu en 1300 l'un des six hauts magistrats de la République florentine et que ses adversaires "noirs" avaient condamné (1302) au bannissement perpétuel lui reprochant d'être plus florentin que romain, ce pour quoi on le considérait "blanc" (i.e. modéré) ; rédigea un traité philosophique intitulé *Il convivio* (« le Banquet » inachevé) où il entrevoit la possibilité d'une langue commune à toute l'Italie, idée qu'il a déjà exprimé dans son *De vulgari eloquentia* (1303-1304). [Dictionnaire HACHETTE Encyclopédique Edition 2000]

En effet, rares sont les pays linguistiquement homogènes, sans parler du phénomène de diglossie (C. A. Ferguson 1959) voire de pluriglossie (J. Dichy, 1994 et 1996) qui caractérise, vraisemblablement, bien des langues.

Ainsi, P. Alexandre (1972)¹⁹ cité par R. Wardhaugh (1987 :137) dans "Languages in competition" (Oxford & New York,) mentionne seulement quatre pays caractérisés par leur homogénéité linguistique tout en soulignant que

« *each of these is very small: Rwanda, Burundi, Botswana and Lesotho* ».

Or en comparaison avec les pays à grande hétérogénéité linguistique (toujours selon P. Alexandre, op. cit.) comme la Sierra Leone, le Liberia, la Côte d'Ivoire, le Cameroun ou la République Centrafricaine, la situation linguistique en Mauritanie, ne comportant que cinq langues²⁰, peut paraître moins problématique de ce point de vue.

1.3.4. Politique(s) de planification linguistique :

Mais ce n'est peut être pas toujours l'importance du nombre de langues en présence qui constitue la plus grande source de problèmes dans la situation où un jeune État, en début d'instauration des bases de son identité nationale et d'affirmation de sa souveraineté internationale, envisage le choix d'une langue officielle, qui sera la langue d'enseignement, de travail, de l'administration et des textes juridiques.

Comme l'institution d'une langue en tant que *langue officielle, nationale, d'enseignement ou de travail* etc. relève d'une politique globale que chaque pays

¹⁹ "An introduction to languages and language in Africa", London.

²⁰ Nous ne tenons pas compte des langues très minoritaires, ne présentant pas (du moins ouvertement) de revendication identitaire dans le pays comme le Zénaga (parler berbère, cf. Paul Dubié, 1940 : 315-325, in Bulletin de l'IFAN, qui parle d'un "îlot bérbérophone" d'environ 13000 locuteurs) encore très peu parlé parmi certains groupes arabophones dans la partie occidentale du Trarza ; ou le Bambara qui aurait une faible présence dans les régions limitrophes du Mali où cette langue est véhiculaire. Sans parler des quelques survivances notamment lexicales de l'ancien Azer, qui serait une langue hybride,

entend mettre en œuvre compte tenu de ses propres spécificités dont les choix linguistiques constituent un aspect déterminant, le traitement de cette question est sujet à variations suivant les époques historiques, les contextes socioculturels voire les régimes politiques en place.

Beaucoup de pays (notamment africains) en situation de forte hétérogénéité linguistique, ont jugé l'adoption d'une langue étrangère (en l'occurrence celle de l'ancienne puissance coloniale) en tant que langue officielle, comme la meilleure solution. Etant donnée la difficulté de départager leurs propres langues nationales qui s'avéraient être, le plus souvent, au même stade de développement (stade de l'*orature*²¹ par exemple), sans qu'aucune de ces langues ne soit parlée majoritairement et d'une manière significative à travers tout le pays, ce qui lui confère le statut de langue véhiculaire.

Néanmoins, bien des langues nationales véhiculaires (dans certains pays africains) n'ont pu être promues langues officielles dans leur pays respectif, et c'est toujours, plusieurs décennies après l'indépendance, la langue héritée de la colonisation qui jouit de la dignité de langue officielle.

C'est par exemple le cas du Wolof au Sénégal et du Bambara au Mali, pour ne citer que des voisins immédiats de la Mauritanie.

Etant donné le caractère déterminant de l'enseignement, c'est toujours le système éducatif qui constitue le champ d'élaboration et d'application des politiques linguistiques dans chaque pays.

venant en partie du *Soninké*, et en partie du *berbère*, dans certaines cités anciennes comme Ouadane ou Tichit. Mais nous incluons le *français*.

²¹ Nous avons risqué ce terme utilisé ici par opposition à « écriture » et construit d'après son modèle, le préférant à celui d'« oralité » compromis avec la *Psychanalyse* où il désigne « l'ensemble des caractéristiques du stade *oral* [=première phase d'organisation libidinale (de la naissance au sevrage), dans laquelle la satisfaction auto-érotique est liée à l'activité de la zone érogène buccale.] (Dictionnaire HACHETTE Encyclopédique, Edition 2000).

En ce qui concerne la Mauritanie, la situation linguistique présente une configuration tout à fait particulière.

2. Les langues en présence : caractéristiques, conditions d'usage et degré de développement.

L'actuel paysage linguistique mauritanien comporte essentiellement cinq langues : l'arabe, le pulaar, le soninké, le wolof et le français. De par sa propre histoire et son mode de pratique, chacune de ces langues se distingue par un certain nombre de caractéristiques liées aux circonstances de leurs usages, leur degré d'extension ou de développement etc. Les caractéristiques spécifiant chaque langue servent en quelque sorte de critères pour en déterminer le statut.

Si quatre parmi les cinq langues susmentionnées (l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof) jouissent de par leur origine, du statut de *langues nationales*²², l'arabe est la seule langue nationale qui dispose d'un système graphique propre, et d'une tradition écrite (plusieurs fois) séculaire en plus d'un important degré d'extension, ce qui lui confère - à un certain niveau d'usage - le rôle de langue véhiculaire.

Les trois autres langues nationales (le pulaar, le soninké et le wolof), en général vernaculaires, sont encore au stade de l'*orature* et les études et recherches visant leur description et leur normalisation viennent à peine de commencer. Quant à l'enseignement, elles en sont à un début expérimental, marqué par les balbutiements de tout début. Il a commencé l'année scolaire 1982-1983²³. Nous consacrerons une section à l'enseignement de ces langues quand nous aborderons les fameuses *Mesures d'octobre* 1979.

²² Selon l'article n° 6 de la Constitution du 20 juillet 1991, qui stipule également que « la langue officielle est l'arabe ».

²³ « En 1985, elles furent introduites comme langues secondes dans 14 classes de la filière arabe de l'enseignement Fondamental » et en 1991, cet enseignement comptait 43 divisions pédagogiques.

S'agissant du poids démographique des locuteurs de chacune des langues nationales, il serait difficile, en l'absence d'une enquête linguistique systématique – les services statistiques du pays étant obstinément muets à propos de ce sujet – d'avancer des chiffres précis.

Mais on peut néanmoins, sur la base des estimations démographiques relatives aux composantes ethnico-linguistiques de la population évoquées plus haut, tenter une approximation des locuteurs de chaque langue, et dire qu'entre 75 et 85% des mauritaniens sont arabophones, tandis qu'entre 15 et 25% d'entre eux sont partagés entre les trois autres langues nationales de façon assez disproportionnée, le pulaar comptant le plus de locuteurs, le wolof le moins de locuteurs et le soninké aurait plus de locuteurs que le wolof et moins de ce que le pulaar en a.

En plus des quatre langues nationales qui viennent d'être mentionnées, le paysage linguistique en compte une cinquième : le français . Bien qu'imposée à l'origine par l'ex-puissance coloniale, cette langue étrangère qui reste un héritage de la colonisation, est néanmoins adoptée en tant que langue d'ouverture sur le monde extérieur, étant une des plus importantes langues internationales. De ce fait le français jouit du statut de langue étrangère privilégiée, d'où sa forte présence relative dans l'enseignement, l'administration et même dans la rue (enseignes et pancartes sur les façades des magasins, des bâtiments publics etc. en témoignent).

2.1. Place de la langue dans le système éducatif

La tendance actuelle des programmes de formation et de l'éducation en général semble privilégier l'acquisition des connaissances et des savoir-faire opérationnels dans la vie active, notamment les sciences et les techniques ; réservant à la langue la fonction et la valeur d'un moyen nécessaire à cette acquisition, mais qui serait en soi neutre. Ce qui signifie qu'en termes de besoins stricts, une seule langue d'un certain

niveau de *performance* suffirait largement à véhiculer l'éducation et la formation projetées, et que toute autre langue que celle de l'enseignement serait de trop.

2.2. Concurrence entre les langues en présence

Une telle présentation caricaturalement schématique et par trop simpliste du système éducatif, en ne retenant que deux grands objets de l'enseignement, à savoir :

- ce que l'on enseigne et l'on apprend (les sciences et les techniques), l'objet proprement dit de l'acquisition, les contenus ; et
- ce par quoi on enseigne et on apprend, le *médium* ou le code de la transmission et de la réception concrète du savoir, de l'information : la langue ;

semble méconnaître que l'apprenant en tant qu'individu, destinataire et bénéficiaire direct de l'éducation, naît dans une famille faisant partie d'un groupe socioculturellement déterminé, disposant entre autres constituants de son identité, d'une langue propre par laquelle ses membres communiquent entre eux, leurs expériences, leurs aspirations ; une langue qui véhicule les valeurs, la sagesse ; et à travers laquelle s'exprime le mieux l'affect et l'éthos du groupe.

2.2.1. Entre la langue de la maison et la langue de l'école

Il s'agit de *la langue maternelle* que les membres d'une communauté donnée acquièrent chez eux, dès leur plus jeune âge, et pratiquent tous les jours, à tous les moments, naturellement. Et c'est pourvus de cette langue, avec tout ce qu'elle véhicule de "bagages" affectif, intellectuel et culturel, que les enfants viennent à l'école officielle chercher à acquérir les connaissances qu'ils doivent apprendre à l'aide de *la langue d'enseignement* qui est très rarement, sinon jamais la même que celle parlée à la maison.

Partant de ce fait, on serait autorisé à penser que c'est au chevauchement et à la concurrence d'une langue acquise et pratiquée dans l'intimité de la famille et le naturel de la vie de tous les jours et d'une langue souvent imposée dans le cadre d'un système éducatif répondant à des exigences d'un autre ordre, qu'il faut imputer, au moins en partie, les difficultés d'apprentissage des langues étrangères ou seconde et dans notre cas, de l'arabe par les non-arabophones en Mauritanie.

Ces difficultés s'expliqueraient donc dans ce contexte particulier, par rapport à l'arabe à la différence du français, par une sorte d'*instinct de conservation* de l'identité s'exprimant sinon par un refus ou un rejet de la langue de l'autre, du moins par une réticence à son acquisition assimilée à une acculturation qui menacerait la pérennité d'un certain nombre de caractéristiques définitoires de la culture et de la personnalité du groupe, que véhicule et garantit la langue maternelle.

Par ailleurs, les soucis d'ordre identitaire peuvent se trouver à un moment donné confortés (comme c'est le cas ici) par des préoccupations plus prosaïques telles que la conservation de priviléges ou d'acquis conjoncturels, en liaison avec les attitudes et les comportements respectifs des communautés en présence vis-à-vis de la politique de scolarisation coloniale, ainsi que les traitements réservés en conséquence à chaque communauté en la matière par l'administration de la colonie ; comme nous essayerons de le montrer plus loin.

2.2.2. Entre langues d'enseignement

Si l'on admet que l'idéal pourrait bien être la mise en place des structures adéquates ainsi que la mobilisation et la mise à disposition des moyens humains et matériels en vue d'un enseignement généralisé des cinq langues que comporte l'actuel paysage linguistique mauritanien (l'arabe, le pulaar, le soninké, le wolof et le

français)²⁴ ; que l'acquisition par tous de ces langues serait d'un grand intérêt aussi bien pour l'individu que pour la communauté nationale dans son ensemble, du moment qu'elle servirait incontestablement à valoriser et à développer le patrimoine culturel national dans ces différents aspects, à favoriser la communication intercommunautaire et à s'ouvrir sur le monde extérieur ; il n'en demeure pas moins vrai que les concepteurs de politiques globales, sans parler de leurs éventuelles orientations idéologiques, doivent tenir compte des contraintes d'ordre pratique ou matériel leur imposant de planifier, d'opérer des choix suivant les priorités, l'urgence des besoins, dans la limite des moyens dont ils disposent.

Avec donc quatre langues nationales dont une est promue langue officielle du pays, auxquelles s'est ajoutée une langue étrangère privilégiée, le système éducatif mauritanien dont une des principales préoccupations aurait été, de créer à travers l'école (censée être le meilleur creuset d'intégration nationale) les meilleures conditions de communication et d'échange nécessaires à une population plurielle, continue à chercher l'équilibre optimum entre ses ressources et ses besoins.

Toutefois, en matière d'enseignement, c'est l'*arabe* et le *français* qui ont représenté jusqu'à naguère (début des années quatre-vingts), l'un par rapport à l'autre, les seules alternatives envisageables depuis l'introduction de l'école dans sa version française au tout début du 20^e siècle. La concurrence entre ces deux langues

²⁴ D'ailleurs une formule de cet enseignement généralisé des cinq langues en présence est prévue dans le cadre la toute dernière réforme du système éducatif, décidée en avril 1999. Cette réforme prévoit, en plus de l'*arabe* et du *français*, langues habituelles de l'enseignement, du Primaire au Supérieur, l'enseignement des langues nationales *pulaar*, *soninké* et *wolof* à l'université où un département a été créé à cet effet.

d'enseignement, a constitué en quelque sorte, l'essentiel de l'histoire moderne du système éducatif mauritanien.

3. Bref historique de l'enseignement en Mauritanie

Afin de mieux comprendre la nature de la *question linguistique* telle qu'elle s'est posée (se pose toujours) en Mauritanie, nous croyons utile dans notre perspective, d'essayer d'y voir de plus près en passant en revue, rapidement, ses principales péripéties afin de mettre au jour ses origines et les facteurs qui l'auraient générée.

Mais avant une présentation simplement chronologique de ce *précis* historique, commençons par des éléments presque de la fin, en empruntant d'une certaine manière la technique de la composition *en abyme*, pour en donner une idée immédiate, mais dépourvue des explications et éclaircissements que fournissent, d'habitude les données contextuelles, que nous développerons par la suite.

Ainsi l'avant-dernière "réforme" de l'enseignement qui n'en était pas à proprement parler une, car c'étaient justement des "*mesures transitoires*" qui ne devaient durer plus de 6 ans, le temps de préparer et d'instaurer une "vraie" réforme du système éducatif où l'arabe serait la langue unitaire pour tous, est restée en vigueur de la fin des années soixante-dix jusqu'au mois d'avril 1999 date de la promulgation de la réforme actuelle : soit deux décennies.

Toutefois lesdites *mesures transitoires* de 1979, avaient retenu dans les faits, deux langues d'enseignement et de travail : la langue nationale officielle (l'arabe) et la langue étrangère privilégiée (le français), ce qui revient à l'institution d'une forme de bilinguisme telle que si l'on choisit l'une comme première langue d'enseignement, l'autre devient automatiquement langue seconde obligatoire.

L'on escomptait en arriver ainsi à la formation de générations de citoyens maîtrisant (même à deux degrés divers) les deux (principales) langues d'enseignement (l'arabe et le français) ; ce qui les doterait d'une importante capacité d'intercompréhension et d'une communication plus aisée, quelle que soit leur appartenance ethnique ou leur langue maternelle.

Mais la *pratique* sur le terrain n'a pas suivi la "théorie"(sur le papier) et les objectifs visés n'ont pas été atteints. Tant s'en faut. Au lieu d'un système éducatif unitaire et rendu suffisamment homogène par la maîtrise en commun d'au moins une langue d'enseignement (première pour les uns, seconde pour les autres), l'on a pu observer, au contraire, le développement séparé de *deux systèmes d'enseignement* : un système arabe et un système français, évoluant parallèlement, sans communiquer, de telle manière que dans un système comme dans l'autre, la *passerelle* qui devrait permettre de communiquer avec l'autre rive, que constitue la langue seconde, a été purement et simplement négligé.

L'état de fait résultant de cette situation n'est pas de nature à renforcer la cohésion ni favoriser l'esprit d'unité nationale que les décideurs politiques ont appelés de leurs vœux. Au lieu d'un système éducatif unifié, c'était plutôt une cacophonie à la limite du "Babelisme". Et toujours le même constat d'échec qui met en évidence, une fois de plus, la nécessité impérieuse d'une nouvelle refonte du système d'enseignement en vue d'instaurer une réforme meilleure.

En effet, dès l'avènement de l'État moderne 1958-60, plusieurs politiques de planification éducative (des réformes de l'enseignement) se sont succédées à un rythme assez révélateur de leur échec à acquérir un consensus national ni sur leur stratégie ni sur leurs objectifs. D'où le climat d'incertitude et les dysfonctionnements du système largement constatés et qui n'ont cessé de menacer sérieusement la paix civile dans le pays. En témoignent les moments de tension qui ont jalonné l'histoire de l'école mauritanienne moderne et que nous illustrerons plus loin dans l'historique du problème.

Etant donné le caractère *endémique* de cette situation, nous nous sommes proposés d'examiner plus attentivement les éléments constitutifs du paysage linguistique (notamment dans le cadre scolaire) qui retiennent particulièrement notre attention ici, pour donner une idée d'abord de ce qu'étaient et de ce qu'elles sont devenues les langues (objet principal des politiques éventuelles de planifications éducatives),

ensuite du projet d'éducation et de formation qui occupe (ou doit occuper) une place privilégiée dans les programmes de développement de tous les pays, et en fin des choix adoptés par la Mauritanie dans ce domaine.

3.1. Situation linguistique et enseignement avant la colonisation française

Comme le principal élément nouveau en matière de langue concomitant à la colonisation est l'introduction de la langue française dans le paysage linguistique déjà en place, il est évident que seules existaient alors les langues dites aujourd'hui « langues nationales » : l'arabe, le pulaar, le soninké et le wolof parlées respectivement par les communautés du même nom et cohabitent d'une manière analogue à celle de ces mêmes communautés.

Si les langues négro-mauritaniennes d'usage quasi exclusivement oral, pourraient bien avoir néanmoins un fonctionnement pluriglossique, surtout quand on pense au niveau de langue réservé à la création poétique par rapport à celui de la conversation quotidienne et aux niveaux supposés intermédiaires, la pluriglossie de l'arabe (Dichy 1987, 1994, 1996 et 1999) sur laquelle nous nous sommes assez appesanti dans notre premier chapitre, est désormais largement attestée.

Notons que ce sont normalement les *glosses* dialectales, d'usage spontané dans la communication quotidienne, qui constituent à proprement parler les "langues" maternelles respectives de chaque communauté. Dans les échanges domestiques donc, intra-communautaires, c'est évidemment la langue maternelle qui est d'usage. Chaque communauté sociolinguistique utilise son propre idiome au quotidien, à la maison, dans la rue etc.

Quant à l'usage *officiel* de la langue, notamment dans les domaines didactique, religieux, juridique, ... et même dans la communication à distance (la correspondance

épistolière donc écrite), s'était la langue arabe qui l'assurait pour toutes communautés nationales.

En somme, tout ce qui à trait à l'écriture (que ce soit la production ou la *consommation* de l'écrit) relevait exclusivement du champ de compétence de l'arabe. Seule langue nationale ayant une solide tradition écrite, elle est la seule à vocation véhiculaire, et ce en raison surtout de son statut de langue cultuelle (étant la langue de l'islam, religion de tous les mauritaniens), peut-être aussi du fait de l'importance du poids démographique de ses locuteurs dans le pays (largement majoritaires), et du fait de son solide ancrage non seulement en Mauritanie, mais aussi dans tout l'Ouest Africain.

3.1.1. Enseignement de (et par) l'arabe dans l'Ouest Africain :

Ainsi, ce ne sont pas les seuls arabes de Mauritanie qui s'occupaient des études arabes et islamiques, mais aussi « la population noire de Mauritanie [qui] s'adonnait à la culture islamique par le biais de l'apprentissage de l'arabe avant la colonisation, de même d'ailleurs que les populations islamisées des autres colonies. »

En témoigne une correspondance du 29 novembre 1892²⁵ adressée par le commandant supérieur du Soudan (Mali) au Ministre (français) de la Guerre. Dans cette lettre le commandant demande au ministre de lui faire parvenir des journaux imprimés en langue arabe par les autorités algériennes, en l'informant, par la même occasion, que toute sa correspondance avec les chefs investis était écrite en langue arabe de telle sorte qu'elle était la seule employée, et que cette langue était la langue diplomatique dans le pays des noirs.

Pour la même raison, les mêmes populations noires vont plus tard revendiquer ouvertement l'enseignement de l'arabe dans leurs écoles.

²⁵ Lettre citée par A. Léon dans *Colonialisme, Enseignement et Education*, l'Harmattan, 1991.

Dans un Rapport de Jean Capelle, Recteur Général de l'instruction publique, sur l'Education en Afrique, on peut lire ceci :

« S'agissant de l'arabe et de l'Islam, c'est justement pour cette raison que l'opposition parlementaire naissante réclamera dès 1949-1950 la création de médersas en pays à majorité musulmane : Sénégal, Soudan, Niger ; l'enseignement de l'arabe dans le 2^e degré et à l'institut supérieur de Dakar ; l'octroi de bourses d'arabe à l'A.F.N²⁶ et la métropole et enfin une heure d'arabe en école primaire pour les pays à forte majorité musulmane.

« Les arguments sont que l'arabe est une langue liturgique que la France, laïque mais non anti-religieuse, se doit de favoriser, que ce n'est pas dangereux politiquement puisque les séparatistes peuvent s'exprimer en français et n'ont pas besoin de l'arabe ; que le citoyen de l'union française a droit au maintien de son statut personnel et au respect de sa culture. »²⁷

3.1.2. Attachement des populations mauritanienes à l'enseignement de l'arabe

En ce qui concerne particulièrement la Mauritanie, plusieurs documents des Archives Nationales se rapportant à la question s'accordent pour témoigner de l'importance et de la force de l'attachement des populations, toutes ethnies confondues, à la langue et à la culture arabes :

²⁶ Probablement Afrique Française du Nord (?).

²⁷ Arch. Nat. Nouakchott, dossier N° E2-33. Dans le même sens, voir aussi *Al-χaṭīl A(l)N-naḥwi* qui, dans un article en arabe intitulé : « baʕcf-u simāt-i a(l)t-taẓāñus-i bajn-a al-ʕarab-i wa al-ʔafārīqat-i fi ẓill-i al-ʔislām-i » – que nous traduisons "Quelques indices d'homogénéité entre les arabes et les africains au sein de l'islam" [in *A(l)T-taṣlīm*, revue de l'I.P.N. de Nouakchott, N° 26, 1995 : 130] ; parle d'une pétition introduite par L. S. Senghor au nom des intellectuels de l'Afrique Occidentale Française, auprès des autorités coloniales, demandant l'enseignement de l'arabe parce qu'il représente à leurs yeux un facteur d'unité dans la région.

Ainsi en 1953, à l'occasion des travaux d'une commission spéciale, mise sur pied par l'administration coloniale, pour la réforme de l'enseignement de l'arabe, les membres de ladite commission ont insisté – dans le Procès-verbal de la séance du 31 décembre 1953 – sur l'attachement des deux communautés maure et noire à l'enseignement de l'arabe. Clédor Sall, membre de cette commission, livre ci-dessous, ses réflexions²⁸ sur le sujet :

« J'ai quelque dix ans de service sur le côté Sénégal-Mauritanie et je connais dans son ensemble les aspirations des populations du fleuve en ce qui concerne l'enseignement aussi bien de l'arabe que du français.

« Il s'agit d'une question mauritanienne, du moins c'est ce que pense l'administration. Je ne vous apprendrai rien en rappelant que les Toucouleurs, les Saracollés aussi bien que les Maures aspirent les uns comme les autres à la même culture arabe. Je ne sais pas le point de vue de l'administration pas plus que celui de l'assemblé, mais ne serait-ce que pour cette raison seulement, la langue arabe mérite d'être enseignée sur la vallée du fleuve dans les mêmes conditions que dans les autres régions de la Mauritanie. »

Dans le même ordre d'idées, Christian Laigret ancien gouverneur de la Mauritanie, évoque les difficultés affrontées par l'enseignement colonial et la résistance à laquelle il a dû faire face en ces termes :

« Attaqué dès le lendemain de la conquête, le problème de l'enseignement en Mauritanie s'est montré très ardu. Alors que dans d'autres colonies, nous nous sommes trouvés en face d'un terrain vierge et de populations avides de nous copier, en Mauritanie la résistance musulmane au développement de notre influence par l'éducation française s'est montrée très tenace.

²⁸ Extrait du Procès-verbal de la Commission Spéciale pour la Réforme de l'enseignement franco-arabe, Arch. Nat., Nouakchott, Dossier N° E2-33.

« Les Maures, islamisés depuis des siècles qui ont eu et ont encore leurs juristes et leurs savants ne pouvaient avoir pour notre civilisation la même admiration que les noirs. De plus la Mauritanie a été une des régions où la culture était le plus en honneur et où l'on trouvait le plus d'écoles. Des bibliothèques importantes dont l'une à Chinghitti, compte encore plus de 700 volumes l'attestent.

« Ainsi s'est dressé en face de nous un rival ancien et puissant : l'enseignement donné par les marabouts. Pour vaincre ce concurrent, il eut fallu dès le début une politique scolaire appropriée. Celle-ci n'a pu se dégager qu'après de nombreuses années d'expérience et ce n'est qu'au cours de ces 10 dernières années que des résultats tangibles ont été atteints. »²⁹

Selon Abd-Al-Fâhi A(l)S-Sâlim Ibn Muḥammâdu-Nnænna (1986³⁰ : 103), le même rapport, qu'il a qualifié de confidentiel, propose une série de mesures visant à contrecarrer l'enseignement arabe et à réduire son influence afin de faciliter l'implantation de l'enseignement français :

- 1) confier l'enseignement à des musulmans algériens ;
- 2) doter les élèves de bourses à chaque rentrée scolaire ;
- 3) mettre en place des réfectoires pour les élèves, et leur assurer les vêtements durant l'année scolaire ;
- 4) faire de l'arabe un fondement de l'enseignement ;
- 5) œuvrer à déstabiliser la position sociale de la langue arabe et à discréditer le savant et le poète.

²⁹ Rapport sur le fonctionnement des

Arch. Nat., Nouakchott, dossier E2-44.

³⁰

"diwan"

ENS de Nouakchott.

Xṭār Ibn Al-Muḍallā,

A partir de ces témoignages qu'il possible de multiplier à volonté, il devient clair qu'avant la colonisation, l'arabe était la seule langue qui avait un statut officiel, non seulement en Mauritanie, mais aussi dans toute la région ouest-africaine. Les autres langues en présence n'ayant qu'un usage vernaculaire, l'enseignement, les pratiques religieuses, la correspondance écrite (échanges épistolaires), ainsi que toutes les pratiques *savantes* étaient l'apanage exclusif de l'arabe.

A l'origine de cet essor remarquable qu'ont connu la langue et la culture arabe dans la région se trouve principalement l'héritage Almoravide (11^e siècle). Car c'est le mouvement almoravide quiacheva l'islamisation des peuples de la région, propagea parmi eux les enseignements islamiques et c'est lui qui a eu comme développements ultérieurs la création d'empires théocratiques fondés et dirigés par des *almamys*³¹ (imams) hommes de foi et conquérants, d'une grande érudition en culture et en sciences arabo-musulmanes. Ces empires prospérèrent en Mauritanie, au Sénégal, au Mali et même au Nigeria. Parmi les plus célèbres de ces imams on peut citer El hadj Omar du Fouta et Ousmane dan Fodio au Sokoto.

C'est ainsi que cette vaste région de la *terre d'islam* a vu se développer de façon spectaculaire des foyers d'études islamiques prenant l'allure de véritables universités dans lesquelles d'illustres oulémas ont dispensé des enseignements de haut niveau en arabe et dans les différentes branches de la connaissance musulmane.

C'est le cas par exemple, des foyers culturels comme Tombouctou (Mali), Sokoto (Nigeria), Ouadane, Tichit (Mauritanie) et surtout Chinguetti qui finit, grâce à sa grande réputation de cité à vocation scientifique, par donner son nom à l'actuelle Mauritanie (*Bilād Chinqīt*) dont les ressortissants ont longtemps répondu au nom de

³¹ Souverain (régnant), monarque. A l'origine, déformation du mot arabe ظيماء (= guide, dirigeant, etc.) entré dans la langue française : imam (ou iman) : chef religieux, titre donné au chef de la communauté musulmane, en tant qu'héritier du (pouvoir du) prophète aussi bien chez les sunnites que chez les chiites et aussi « ministre du culte qui, dans une mosquée, conduit la prière en commun. »

"*Chenāeqita*" (=gens de Chinqīt), nom par lequel ils sont connus surtout en Orient arabe.

Car nombreux sont les savants *Chenāeqita* (mauritaniens) dont l'érudition et les œuvres connurent un rayonnement tel qu'il a dépassé largement les limites de la région (l'Afrique de l'ouest et le Maghreb) et atteignit même les Proche et Moyen Orients, durant les 18^e, 19^e et le premier tiers du 20^e siècles, et même avant.

Ainsi, on peut lire dans une note sur l'Institut Musulman de Boutilimit, établie par le Ministère de France d'Outre-mer, à Paris le 11 février 1955 :

« Réputé dans tout le monde musulman, le ksar de Chinguitti fut pendant tout le Moyen Âge, un des foyers spirituels de l'Islam à tel point que de nos jours, les mauritaniens sont connus en Arabie sous le nom de "Ahl Chinguitt", vocable qui n'est plus qu'une survivance du passé, mais le foyer ne s'est pas éteint, il s'est seulement déplacé, et continue à éclairer de sa lumière les musulmans d'Afrique Occidentale française et étrangère. »³²

Mais il n'y a rien d'étonnant quand on se rappelle que, de par son emplacement en « zone intermédiaire entre l'Afrique Noire et l'Afrique du Nord, la Mauritanie a été depuis plus d'un millénaire le relais de l'expansion islamique dans les régions occidentales du continent africain. Relais et en même temps citadelle.

« Défendue par ses déserts, habitée par une population en quelque sorte "prédestinée" à l'Islam, elle [la Mauritanie] a su conserver dans son intégrité, jusqu'à nos jours, une culture, figée certes depuis plusieurs siècles, mais authentique. »³³

³² Direction des Affaires Politiques, Centre Dossier 2, 1950/1958.

³³ Ibid.

Si de tels témoignages autorisent à en conclure que l'islam et la langue arabe étaient au fondement même de la culture de la société mauritanienne avant et après la colonisation française, une description même résumée du système d'enseignement d'alors que l'on dit aujourd'hui *traditionnel* pourrait mieux confirmer (ou infirmer) cette hypothèse.

3.2. L'enseignement traditionnel³⁴

Malgré les difficultés de divers ordres, la transhumance des campements, la précarité des moyens de communication, l'âpreté de la vie nomade, il y a toujours eu, un peu partout en Mauritanie, de nombreux foyers d'enseignement matérialisés par des écoles où est dispensé un enseignement que l'on peut considérer de trois degrés :

- 1) un enseignement de base, essentiellement confessionnel, donné aux enfants de 5 à 6 ans, où ils sont initiés à l'alphabet arabe qui leur permettra d'apprendre le Coran, et en même temps, à lire et à écrire en arabe. Cet enseignement, appelé aussi coranique, concerne garçons et filles appartenant à toutes les catégories sociales. Il est fondé sur la mémoire et conduit à la récitation de l'intégralité du Coran après cinq à sept ans d'étude, parfois plus tôt pour les plus brillants. Mais tous ne vont pas jusqu'au bout : ainsi les filles, dès l'âge de dix ans, sont retirées de l'école pour compléter leur instruction dans leurs familles, et être préparées au mariage.
- 2) Un enseignement de second degré, où l'on étudie des ouvrages élémentaires de la langue et de la littérature arabes, du droit musulman, de la théologie, de la grammaire, etc.

³⁴ Ce type d'enseignement existe toujours, évidemment beaucoup moins que jadis et d'une manière quelque peu différente, sous au moins deux formules : traditionnelle comme par le passé et officielle (moderne) dans le cadre de la Série des Lettres Originelles du Second Cycle de l'enseignement Secondaire.

3) Un 3^e niveau d'enseignement est suivi à la "maḥazra", l'université du désert que fréquentent ceux qui désirent se consacrer à des études plus longues et plus approfondies. Ces étudiants qui sont en majorité d'origine maraboutique, se regroupent, parfois, par niveaux et par disciplines enseignées en formant des "dawla", autour d'un professeur et apprennent suivant leur choix, des matières comme la jurisprudence, « le dogme musulman, la mystique, l'exégèse coranique, la phonétique normative, les dits prophétiques (les hadiths), l'histoire sainte (la *sira*), la langue arabe, la grammaire, la rhétorique, la métrique et la logique, l'arithmétique, l'astronomie et la géographie, la médecine et la "science des secrets des lettres" ... »³⁵

Mais avant toutes ces étapes, les enfants sont soumis, très tôt, à ce que A. W. Ould Cheikh (1985 : 381) a appelé une éducation religieuse "spartiate". Dès les premiers mois de la vie, c'est avec des berceuses dont les paroles sont constituées par la profession de foi de tout musulman (Aṣ-ṭāh, Aṣ-ṭāh, Aṣ-ṭāh...Læ ilāh-a illæ-ṣ-ṭāh, Muḥāmmad-un rasūl-u-ṣ-ṭāh) que l'enfant est endormi par sa mère, la bouche littéralement collée à l'oreille.

C'est d'ailleurs la mère qui s'occupe presque exclusivement de cette première étape de l'éducation de son enfant en lui apprenant vers l'âge de cinq ans des éléments de la vie du prophète de l'islam, les noms de sa mère, de ses enfants et de ses épouses, ainsi que ceux de ses principaux compagnons, les quatre califes *orthodoxes*... Puis c'est souvent elle qui se charge de son initiation à l'alphabet arabe et de son apprentissage des premières sourates permettant l'entraînement à la prière non encore obligatoire.

³⁵ A. W. Ould Cheikh (1985 : 381) : Nomad

3.2.1. Caractéristiques de l'enseignement traditionnel

En général, le maître dispense un enseignement souple, efficace et adapté à chaque apprenant. En effet, il n'y a pas d'horaire fixe, et il y a autant de programmes que d'élèves, ce qui veut dire que l'enseignant respecte le niveau et le rythme d'apprentissage de chaque apprenant.

Dans le passage suivant, Ahmed Baba Miské (1970³⁶) décrit de façon assez détaillée l'activité quotidienne de l'enseignant, la manière d'enseigner et les difficultés qu'affronte le professeur de la "*maḥazra*", suivant en cela, de très près A. Ibn Al-Amine dont il traduit et commente une partie de l'ouvrage : « *Al-Wasīṭ fi tarāzim-i ḡudābāء ؟-i Chinqīt*, le Caire, 1911 » :

« Le professeur passe souvent toute sa journée à enseigner, car il n'oblige pas ses étudiants à être de même niveau.

« Un exemple : il peut avoir dix étudiants suivant des cours sur un [même] texte de grammaire, mais chacun à des stades différents, et cela lui fait dix leçons à donner sur la même matière. »

Un exercice d'enseignement qui témoigne d'une motivation sans limites, aussi bien de l'enseignant que des apprenants, malgré leurs conditions matérielles extrêmement difficiles.

« Comment se font les cours ? Il n'y a aucune règle précise : le professeur est parfois entrain de marcher, parfois il est assis... Il donne cours soit chez lui, soit à la mosquée, soit durant les déplacements du campement, à pied ou à chameau, tandis que les étudiants marchent à ses côtés. »³⁷

³⁶ Al Wasit

Klincksieck, 1970.

³⁷ Ibid.

Quant aux difficultés matérielles auxquelles font face le professeur et les étudiants, elles ne sont pas des moindres. Pour le premier, c'est d'abord « sa notoriété même [qui] lui crée de lourdes charges. Son campement est envahi par les voyageurs en quête de gîte, par les plaideurs à la recherche d'une décision d'oulémas célèbres, et même par les nécessiteux... Or ni le cadi ni le professeur ne possèdent là-bas de biens dont les revenus puissent les faire vivre. Le professeur ne fait rien payer à ses étudiants, c'est lui, au contraire, qui, souvent les aide... »³⁸

Pour les étudiants, ils « viennent généralement de régions éloignées pour s'instruire auprès d'un maître réputé. Chacun d'eux amène avec lui une ou deux vaches ou chamelles, selon que le maître lui-même possède des chameaux ou des bovidés.

« Les étudiants se divisent en groupes qui mettent en commun leurs ressources (le lait de leurs vaches ou de leurs chamelles) et les partagent également, sans se soucier de l'importance de l'apport de chacun. De même, ils s'organisent pour garder à tour de rôle le troupeau constitué par les apports de chacun. Celui dont c'est le tour emporte ses livres et étudie ses leçons toute la journée, en suivant les bêtes... »³⁹

3.3. L'enseignement colonial

L'entreprise coloniale en Mauritanie avait dès le départ ses idées du terrain et des populations, ses projets à court et à long terme, ainsi que ses moyens et stratégies qu'elle entend mobiliser pour arriver à ses fins.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

Selon François Soudan (1992)⁴⁰, « à l'aube de l'ère coloniale, la Mauritanie est pour les français un espace vide. Une de terre de bout du monde parcourue plus qu'habitée par une société fractionnée de nomades arabo-berbères dont les caravanes viennent à la fois piller et commerçer sur la rive droite du grand fleuve. »

3.3.1. Projets et objectifs de l'école coloniale

Longtemps avant l'auteur précédent mais dans le même ordre d'idées et en un sens plus en liaison avec l'école, André Charton, ancien inspecteur de l'enseignement, voit en la Mauritanie une « colonie des confins, [une] marche politique et militaire » où il faut distinguer « deux régions tout à fait différentes : les pays maures proprement dits et le pays du fleuve. Dans ces deux régions, la situation sociale, les conditions politiques et économiques sont différentes et doivent nous inspirer en matière scolaire des attitudes également assez différentes »⁴¹

Entamée vers le milieu du 19e siècle, la colonisation française de la Mauritanie aurait commencé par avoir des buts plutôt stratégiques : d'abord, il s'est agi de pacifier le territoire pour mettre fin aux menaces permanentes de razzias venant du nord qui pesaient sur les colonies sénégalaises, du fait de l'activité des tribus guerrières hostiles aux établissements français dans la région ; puis, dans un deuxième temps, assurer la jonction entre les possessions françaises en Afrique de l'Ouest et en Afrique du Nord.

Or ces deux buts, aussi primordiaux qu'ils puissent paraître, ne pouvaient être atteints avant la soumission totale du territoire mauritanien et de ses habitants, ce qui donne à l'entreprise la forme classique d'une occupation militaire. Comme c'est

⁴⁰ Le marabout et le colonel, la Mauritanie de Ould Bariou, in Notre Librairie, op. cit., pp. 98-99.

Ould Taya, Paris,

⁴¹
Nouakchott, Dossier E2-44

Mohamed Vall. Ould Cheikh (1996)

17/3/1932, Arch. Nat.

e :
Sorbonne Nouvelle.

généralement la règle, il faut occuper d'abord et décider ensuite de l'usage qui serait le plus profitable à l'occupant.

C'est qu'apparemment, la Mauritanie n'aurait pas présenté, en soi, un intérêt pour la France : vaste territoire quasi désertique, dépourvu d'infrastructures routières ou industrielles, n'offrant pas les possibilités d'exploitation agricole, minière ou commerciale comme il s'en trouve dans les autres colonies ; peuplé de nomades d'une dispersion et d'une mobilité qui rendent toute administration presque impossible.

Sans parler du prétexte de "*la mission civilisatrice*", on peut dire que la puissance coloniale est mue, à part l'intérêt économique et stratégique proprement dit, par un désir de conquête de nouveaux territoires sur lesquels elle peut exercer sa domination économique et politique, ce qui lui permet d'accroître son prestige et son rayonnement dans le monde par la diffusion de sa langue, sa culture, ses modes de penser et d'agir.

3.3.2. Stratégies de la pénétration coloniale

Pour arriver à toutes ces fins, les colonisateurs devaient vaincre au moins trois remparts : figure en premier lieu, l'obstacle géographique sous forme d'une nature hostile, terres rudes et inexplorées d'un vaste désert presque sans repères ; puis la résistance armée d'un peuple fier et jaloux de sa liberté et de son indépendance⁴². Mais c'est surtout la résistance culturelle à la pénétration coloniale qui fut la plus

⁴²

Amatil et

Tidjikja (1905),
Toujounine (1931), et Al-

: 354), dans sa

sur les tribus soumises.

rezzous continuaient, et il

longue et la plus acharnée, car elle est celle d'une population musulmane intransigeante quand il s'agit de sa foi, pour qui la soumission aux lois et aux institutions chrétiennes, n'est pas loin d'une évangélisation.

Afin de venir à bout de ces obstacles, les français disposaient de différents moyens : bonne logistique, troupes, armement nettement supérieur, propagande selon laquelle ils n'apportent que du bien au pays : la paix, la justice, le progrès, ...dans le respect de la dignité et de l'identité culturelle et religieuse de la population. Mais l'arme sur laquelle ils comptaient le plus c'était l'école :

Selon André Charton, dans son Rapport du 17 mars 1932 cité plus haut, ici « autant sinon plus que dans les autres colonies de l'A. O. F., l'école était une arme politique mise au service de la politique coloniale. C'était un moyen de "rapprochement", d'"apprivoisement" pour une meilleure domination des colonisés. L'école demeure le seul moyen durable et profond d'implanter la pensée et la civilisation française. »

Toutefois l'idée n'est pas nouvelle, elle se trouve déjà chez le premier directeur de l'Ecole Normale d'Alger qui affirme en 1865 que « les écoles sont des ateliers où seront fabriqués désormais les armes les plus sûres de la conquête et la pacification de la colonie. »

Francis de Chassey (1977⁴³ : 103) cite un arrêté du Gouverneur Carde, dans lequel il est dit :

« La pénétration à tout prix de toutes les races par l'école s'impose à notre œuvre civilisatrice. En la circonstance, l'école joue un rôle politique au moins aussi important que son rôle éducatif et dans cet ordre d'idées, politique et éducation se confondent. »

⁴³ *La Mauritanie*

Anthropos.

Le même F. de Chassey (*ibid.*) cite encore une circulaire du Gouverneur Brévié qui enchaîne sur le même ton :

« Notre politique d'éducation ne peut être séparée de notre politique indigène tout entière dont elle est une des expressions les plus nettes, un des modes d'action les plus efficaces.

« [...] C'est l'école surtout qui assure la lourde tâche et la responsabilité de faire cette éducation. Elle doit se garder tout d'abord de heurter de front les croyances et les coutumes de l'indigène. Elle essaie de l'apprivoiser en lui inspirant confiance, en lui témoignant intérêt et affection. Elle lui fait comprendre que nos intentions sont pures et désintéressées. Elle s'efforce d'établir un courant de sympathie qui l'amène insensiblement à écouter nos conseils, à suivre notre exemple. C'est notre civilisation qui se penche vers la sienne et s'y adapte pour soutenir ses efforts, le conduire dans la voie du progrès économique et social à une allure réglée sur ses forces et ses moyens [...] Il subit notre influence et nos méthodes. Il évolue sur place dans son milieu, sans s'en douter. »

A la conquête militaire, il faudrait donc adjoindre celle plus insidieuse et plus durable, la "*conquête morale*". Voilà ce qu'en pense Georges Hardy un des principaux théoriciens de l'enseignement colonial et auteur justement de l'ouvrage « *Une conquête morale : l'enseignement en A. O. F.* », :
125, op. cit.) :

« Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies [...] pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à notre entreprise, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens et le moyen le plus sûr c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années de suite ; en un mot, de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions. »

Concernant l'enseignement de la langue française, les rapports et correspondances des inspecteurs et gouverneurs, ne sont pas moins clairs ni moins prolixes :

« L'enseignement de notre langue est le meilleur moyen de consolider notre influence, d'amener à nous les peuples dont nous occupons les territoires et de les initier à nos idées civilisatrices. C'est par la vulgarisation de notre langue que nous exercerons réellement une domination utile et que nous obtiendrons enfin une collaboration féconde de la part des êtres humains que nous avons mission d'élever à nos idées et à nos mœurs. » (B. E. I. A., 1918, n° 81, p.14).

Bien des rapports et autres correspondances administratives mentionnent explicitement que l'enseignement colonial français n'avait d'autre but que de servir l'entreprise coloniale elle-même. En témoigne cette directive d'un Gouverneur Général de l'A.O.F. en 1928 selon laquelle : « le but de l'enseignement est de former des collaborateurs dont nous avons besoin dans l'œuvre civilisatrice et dans l'œuvre coloniale, dont la direction seule incombe aux européens. »

Et dans le même ordre d'idées, en ce qui concerne particulièrement les langues : « l'enseignement doit être donné exclusivement en langue française. L'emploi des idiomes indigènes est interdit. L'usage des langues maternelles n'est autorisé que dans les écoles coraniques ou les écoles de catéchisme, les écoles religieuses n'étant pas considérées comme des établissements d'enseignement. »

En somme, il s'agit de positions qui cadrent parfaitement avec la nature même de la politique de l'enseignement colonial qui a été déjà initiée par le Gouverneur Roume, par un décret du 24/11/1903 lui donnant toutes les caractéristiques d'une politique d'assimilation :

« La colonisation devenait dès lors une conversion des peuples à la civilisation. Dans l'enseignement cela signifiait l'implantation dans les pays d'Outre-mer de l'école française avec ses programmes, sa législation, son personnel, sa langue »⁴⁴

Néanmoins, les autorités coloniales se sont très vite rendu compte de la nécessité d'adapter leurs projets aux spécificités des différents territoires qu'ils viennent d'occuper, et de changer de politique chaque fois que cela leur apparaît utile.

3.3.3. Cas de la Mauritanie

En ce qui concerne la Mauritanie, où l'implantation de l'école a suivi la progression coloniale, l'enseignement français, eu égard aux conditions spécifiques du territoire, est resté longtemps très faible. Ce retard qu'accuse la scolarisation dans le pays, peut s'expliquer, entre autres, par l'absence d'enjeux économiques et commerciaux évidents (il n'y a pas d'entreprises agricoles, ni industrielles), les objectifs de formation ayant été sensiblement différents de ceux définis dans les autres colonies.

Alors qu'ailleurs on a formé des agents techniques, des contremaîtres, des surveillants ; ici on a formé essentiellement des interprètes, des commis expéditionnaires et plus tard des enseignants pour servir de courroie de transmission entre l'administration coloniale et les populations.

Mais un tel retard s'explique mieux par l'hostilité manifeste et la résistance acharnée de ces mêmes populations, toutes ethnies confondues, à la colonisation en général et à l'école coloniale en particulier.

⁴⁴

C'est la raison pour laquelle, les autorités coloniales se sont efforcé à donner à l'enseignement en Mauritanie un cachet propre, en s'inspirant à la fois de l'expérience en la matière de l'A.O.F. et de l'Afrique du Nord.

Compte tenu du caractère biracial de la population, de la structure hiérarchisée de la société et de sa confession musulmane, les autorités coloniales ont entrepris d'adapter l'enseignement à ces réalités comme l'a remarqué et préconisé l'inspecteur André Charton dans son rapport au Gouverneur de la Mauritanie du 17 mars 1932 déjà cité :

« La Mauritanie reste du point de vue scolaire dans une situation tout à fait particulière. Il ne peut être question de la comparer aux autres colonies du groupe. Les nécessités de la pénétration et de la pacification, la difficulté des communications, la pénurie des ressources, la résistance musulmane à l'influence par l'éducation française ont longtemps retardé ou ralenti les progrès de l'enseignement. »

Très tôt donc, une politique scolaire fondée sur la ségrégation raciale et sociale est mise en place. D'une part des écoles de village sont réservées aux noirs et aux classes déshéritées, d'autre part des écoles franco-arabes (les médersas) sont l'apanage des fils de chefs et de notables maures.

3.3.3.1. Les écoles de villages

Les premières écoles coloniales n'ont pu voir le jour que près des postes administratifs et militaires, où les cours étaient assurés par des sous-officiers, pour une scolarité de 1 à 3 ans suivant les cas, et n'étaient suivis que par des effectifs pouvant se compter sur le bout des doigts, qui se recrutaient essentiellement parmi les fils de goumiers, de tirailleurs sénégalais, de cuisiniers et de gardes.

Puis, à l'instar des autres colonies, des écoles préparatoires qu'on a appelées écoles "*de village*" ont été créées. Elles ne comprenaient généralement qu'une seule classe

où le cours est dispensé par un moniteur indigène, la scolarité durant de 1 à 3 ans, avec remplacement des effectifs de la moitié ou du tiers chaque année.

Mais ces écoles étaient très peu nombreuses. En 1941, après près d'un demi siècle du début de la colonisation, on en compte à peine 14. D'ailleurs selon Paul Dubié (1941)⁴⁵ : « très peu de mauritaniens, à l'époque fréquentaient ces écoles qui représentaient à leurs yeux un corps étranger à leur société. »

En témoigne aussi une lettre du 4 janvier 1913 de Bâ Mamadou⁴⁶ moniteur, directeur de l'école d'Aleg qui illustre on ne peut plus clair la précarité de ces écoles :

« L'école du village d'Aleg à la tête de laquelle je suis placé, est ouverte en décembre dernier [1912]. Les élèves ne sont pas nombreux, puisqu'ils sont au nombre de 12 seulement. 9 de ces élèves sont de petits noirs de race Toucouleur et Bambara, les 3 autres sont des Maures. J'espère avoir d'autres dans le courant de ce mois et que nous aurons le maximum fixé c'est-à-dire 20 élèves ».

Après plusieurs années d'expériences peu encourageantes, les rapports faisant l'unanimité sur le fait que la plupart de ces écoles de village végètent, en signalent invariablement les mêmes carences : moniteurs très peu formés et rarement contrôlés, une vingtaine d'élèves en moyenne seulement dans chacune, presque toujours fils de gourmiers et de fonctionnaires noirs, ou enfants de serviteurs, d'affranchis ou d'artisans. Elles furent donc un indiscutable échec.

Boycottées par les fils de chefs et de notables, ces écoles n'avaient bénéficié d'aucun crédit aux yeux ni de l'aristocratie locale qui les combattait, ni de l'administration coloniale qui les maintenait comme elle le pouvait.

⁴⁵ *L'enseignement en Mauritanie*,

⁴⁶ Centre d'Archives d'Outre-mer, Aix-en-Provence, Mauritanie: Rapports trimestriels, 14 MI 1642

Paul Dubié (op. cit.) explique de la manière suivante l'échec de cette forme de l'enseignement colonial en Mauritanie:

« Pour l'enseignement du français, nous avons créé sur le modèle des colonies voisines et avec des maîtres formés dans ces colonies, des écoles qui ne pouvaient avoir comme élèves que des enfants dont les familles n'avaient aucune influence sur le pays. Le seul résultat pratique des écoles rurales serait la formation de fonctionnaires indigènes assez médiocres et sans aucun prestige à cause de leur origine. »

En tenant compte de la structure sociale fortement hiérarchisée de la population, l'administration coloniale a fini par se contenter de former dans ces écoles qui ne pouvaient recruter leurs élèves que parmi la population hétéroclite des petites agglomérations, composée de fonctionnaires, d'anciens tirailleurs, de métis, de serviteurs et de familles maures de basse condition, des agents subalternes pour les fonctions techniques que les classes nobles répugnaient à remplir.

Mais ce constat d'échec a surtout abouti à convaincre les autorités coloniales de la nécessité de mieux adapter l'école aux réalités du terrain. Ayant déjà distingué « en Mauritanie deux régions tout à fait différentes : les pays maures proprement dits et le pays du fleuve » comme l'a préconisé l'inspecteur général de l'enseignement André Charton⁴⁷, il ne leur restait que trouver et appliquer en matière scolaire les attitudes et les formes d'enseignement censées convenir à chaque région.

C'est ainsi que ces autorités en arrivent à imposer dans le pays deux systèmes d'enseignement : l'un s'adressant aux noirs plus proche de celui appliqué aux colonies voisines d'Afrique de l'Ouest, et l'autre s'adressant aux arabes plus ou moins inspiré de l'expérience en la matière en Afrique du Nord, notamment en Algérie.

⁴⁷ cf. son rapport daté du 17/3/1932, au Gouverneur de la Mauritanie, déjà cité

Ces soucis d'ajustement et d'adaptation des méthodes de scolarisation aux circonstances ambiantes et aux modes de vie particuliers à chaque communauté, toujours dans un climat sinon de rejet absolu de l'école coloniale, du moins de résistance larvée ou de réticence marquée à cette institution, ont donné naissance à deux nouvelles formes d'enseignement.

Comme "*les pays maures*" comportaient d'une part une population citadine ou semi-citadine dans les quelques centres urbains qui existaient à l'époque, et d'autre part une population nomade plus importante qui transhumait à travers tout le pays en quête d'eau et de pâturages, les autorités coloniales ont décidé de créer successivement, d'abord des "*établissements spéciaux*" destinés à la première catégorie du milieu maure, ce sont les écoles franco-arabes appelées aussi "*médersas*" et ensuite des "*écoles de campement*" qui s'adressaient aux nomades et devaient, poussant l'adaptation à l'extrême, les suivre dans leur transhumance.

3.3.3.2. Les "*médersas*"

La formule de la "*médersa*" (ou école franco-arabe) qui a été adoptée d'abord à Saint-Louis (Sénégal) puis à Djenné et à Toumbouctou (colonie du Soudan : actuel Mali) a son origine dans la politique musulmane de la France et en particulier dans son expérience scolaire en Algérie.

Pour la Mauritanie, face à la population musulmane et arabe, on a jugé que c'était la solution idéale.

A. Charton avait nettement défini et exposé dans le même rapport au Gouverneur de la Mauritanie, que l'on vient de citer, les considérations et les objectifs de l'école franco-arabe :

« La question scolaire est avant tout chez les maures, une question politique. L'objectif : éduquer et instruire les fils de grandes familles et gagner les familles

maraboutiques. L'école est faite pour les jeunes maures qui reprendront leur place dans la société indigène.

« Nous sommes en pays de pacification récente où les considérations de politique indigène sont prépondérantes.

« Nous sommes en pays musulman où il faut tenir grand compte de la vie religieuse des tribus. Nous sommes en pays nomade où le genre de vie impose des modes d'habitat qui doivent déterminer l'organisation scolaire. Nous sommes en pays où la société hiérarchique des tribus a gardé toute sa force, où l'enseignement par conséquent doit prendre appui sur la société indigène donc :

« a) -Ecole de la pacification destinée à étendre notre influence jusque dans les tribus nomades loin des centres administratifs tout en maintenant la culture arabe par la formation d'une élite éclairée capable de comprendre notre action, d'y collaborer et de servir de trait d'union entre nous et les tribus.

« b) -Ecole de formation d'un personnel de commandement et d'auxiliaires de l'administration, c'est-à-dire d'une part, dans un pays aux nombreuses tribus très fractionnées, aux petits commandements, de chefs préparés à leur tâche et mis en confiance et d'autre part, d'interprètes, de juges, secrétaires etc. »

A part ces quelques grandes orientations qui constituent la *philosophie* de cette formule d'enseignement colonial, l'organisation et le fonctionnement des écoles franco-arabes (ou "médèresas") ont été laissés à l'appréciation de leurs directeurs et des autorités locales pendant longtemps et il a fallu attendre près de huit ans l'arrêté n° 635 du 5 octobre 1940 qui définit le statut particulier de ces établissements de la manière suivante :

Le but des "médèresas" était de « servir au maintien de la culture arabe classique et de former un personnel de commandement et une élite d'indigènes instruits à notre contact » ;

le recrutement était aristocratique, seuls étaient admis comme élèves les fils de chefs et de notables maures.

L'enseignement arabe donné était du second degré ; l'âge de recrutement était de 10 à 17 ans et les candidats devaient « justifier d'une bonne instruction coranique ».

L'enseignement du français obligatoire à Boutilimitt était facultatif dans les autres médersas.

« Au niveau des programmes, en français, ils sont ceux de l'enseignement primaire élémentaire des écoles régionales des colonies, tandis qu'en arabe, ils portaient sur l'étude de l'arabe littéraire, du droit coranique et de la religion (tradition du prophète, exégèse coranique, théologie) »

L'on pourrait admettre qu'il s'agit là d'un certain nombre de concessions faites par la puissance coloniale à l'enseignement national et à ses institutions traditionnelles ; mais on ne doit pas oublier aussi qu'en « Mauritanie où l'islam et l'arabe sont des données avec lesquelles il faut [toujours] compter, le but de l'école coloniale [...] est [entre autres] de canaliser l'islam en encourageant le maintien de l'arabe classique et les enseignements religieux traditionnels. »

De la même manière, le système des médersas en tant qu'« enseignement primaire supérieur musulman [...] a pour but de canaliser, au profit de la politique, l'influence exercée par les musulmans lettrés sur leur coreligionnaires. »⁴⁸

Selon F. de Chassey (1977 : 138), bien avant la création de la première "médersa" en Mauritanie, les responsables coloniaux avaient les idées très claires sur ce projet. Le Gouverneur William Ponty en explicite les visées déjà en 1909⁴⁹ en ces termes :

⁴⁸ Cf. Bulletin de

⁴⁹ Chassey dans *la Mauritanie* (1900-1975), Paris, Anthropos, Ibid.

« La création d'une médersa est avant tout une œuvre politique. Dans cet ordre d'idées, elle tend avec l'école primaire sensiblement au même objectif. Mais elle s'adresse à des éléments différents qui, par un ensemble de faits historiques et ethnologiques ont acquis sur la foule un prestige spécial auquel le nôtre doit progressivement se substituer. Eléments qu'on ne peut atteindre autrement. C'est cependant l'école primaire qui est l'œuvre civilisatrice au premier chef. La médersa est une "*œuvre de sage politique*" [souligné par nous] qui n'a pas une portée aussi grande que la première, mais qui est parfois la seule réalisable immédiatement. Il n'y a pas antinomie mais conjonction entre les deux. »

« Toutefois, il ne saurait être question de favoriser le développement des écoles coraniques en Mauritanie et l'influence politique de la classe maraboutique. Ils pourraient profiter de cette protection officieuse pour s'efforcer à notre insu de satisfaire leurs ambitions personnelles. Il est indéniable que nous devons nous efforcer non d'accroître l'importance des marabouts, mais de répandre la langue et les idées françaises parmi nos ressortissants »⁵⁰

Pour en revenir aux "medersas" elles-mêmes, les autorités coloniales en ont créées en tout quatre dans des régions différentes du pays et à des dates assez espacées. Il s'agit des "médersas" de Boutilimitt (1912) au Trarza, de Timbedra (1934) au Hodh, d'Atar (1936) en Adrar et de Kiffa (1940) en Assaba. Chacun de ces établissements avait en quelque sorte sa propre raison d'être. Nous prendrons à titre d'exemples les "médersas" de Boutilimitt et d'Atar.

Ainsi la "médersa" de Boutilimitt, créée en 1912 n'a pu fonctionner qu'en 1914. Elle avait pour but de rallier à la France la puissante influence des marabouts de la région et avait bénéficié d'un appui précieux, celui de Cheikh Sidiya Baba, une grande autorité religieuse de l'époque.

⁵⁰ F. de Chassey: Op.cit. p. 160.

C'est pour cet appui peut être qu'elle était la seule médersa où l'enseignement du français était, dès le début, obligatoire. Néanmoins elle connut un début plutôt laborieux avec des difficultés de recrutement dues à la mésentente entre le directeur de l'école et les notabilités locales.

La première promotion de cette médersa ne comptait que 9 élèves. La scolarité y est de 4 puis 5 ans et mène au C.E.P.

Le personnel est composé, outre du directeur, d'un moniteur et d'un instituteur de français, de deux professeurs d'arabe recrutés localement. Il y a 24 heures de cours dont 16 heures de français et 8 heures d'arabe.

Enfin le choix de directeurs algériens, anciens élèves de la médersa d'Alger, et pieux musulmans qui communiquent bien avec la population a été déterminant dans le succès de cette école dont l'effectif qui n'était que d'une dizaine jusque-là, sera désormais en moyenne de 90 élèves.⁵¹

Quant à la "médersa" d'Atar, elle fut créée au lendemain de la *pacification* en 1936 afin de mettre en confiance et de rapprocher de l'administration les tribus qui viennent de se soumettre. Elle a été conçue pour véhiculer un enseignement essentiellement religieux ; ce qui revient à dire qu'il s'agit ici d'une entreprise purement politique. Voilà ce qu'en dit Louis Massignon :

« La médersa d'Atar a été conçue pour des raisons politiques, comme devant être un établissement d'enseignement exclusivement musulman, l'enseignement du français n'étant que facultatif et distribué en dehors de la médersa. »⁵²

⁵¹ Ibid. p.155

⁵² Lettre de L. Massignon, in Rapport sur le fonctionnement de l'enseignement dans les Arch.

Les médersas ont finalement perdu leur statut particulier, au lendemain de la seconde guerre mondiale, suite à la réforme de 1947 (en vertu du décret n°1184 du 6/11/1947) et sont transformées en écoles de village ouvertes à tous les élèves issus des écoles préparatoires environnantes. Les programmes et les horaires de français y ont été alignés sur ceux de toute l'A. O. F.

3.3.3.3. Les écoles nomades

Si l'école coloniale, dans ses formules mises en œuvre jusque là : écoles préparatoires, "de village" ou médersas ; a réussi tant bien que mal à s'implanter un peu partout surtout dans les milieux sédentaires, elle n'a presque pas encore touché les populations nomades plus importantes, et en général plus ouvertement réfractaires à cette institution. C'est d'ici qu'est née l'idée de mettre en place une école nomade suffisamment adaptée et à même de suivre les campements dans leur transhumance.

Une telle solution aurait permis de rétablir l'équilibre entre l'évolution des populations nomades et sédentaires et d'aller encore plus loin - la *pacification* aidant - dans la diffusion de la langue et de la civilisation françaises auprès de groupes jusqu'alors hors de portée.

P. Lenoble (1950)⁵³, l'instituteur français qui avait la charge de coordonner ces écoles nomades en donne ici la philosophie :

« L'école s'est offerte de suivre les semi-nomades, comme les nomades. A elle de s'adapter. Mais ce n'est pas facile, car il lui faut du matériel et pourtant elle ne doit pas être une entrave pour le nomade qui lui en voudrait de manquer un bon pâturage, ni une charge pour le campement. »

⁵³

Créée à la fin des années quarante à titre expérimental, l'*école de campement* n'a pu fonctionner effectivement que vers 1950. Elle avait pour but de mieux adapter l'école à son environnement et d'éviter le dépaysement voire le déracinement des jeunes enfants des campements qu'on emmenait, souvent par force, suivre les cours préparatoires des écoles "de village" et mener une vie d'internat dans des conditions qu'ils répugnaient.

Il s'agit aussi de vaincre de cette manière les dernières barrières psychologiques en œuvrant à rendre l'école familière aux nomades par son intégration à la vie du campement. Ces visées sont explicitées dans une circulaire (du 24 juin 1952)⁵⁴ signée de Pierre Messmer alors Gouverneur de la Mauritanie :

« Attachée au campement considéré comme "unité de nomadisation" elle - [l'école de campement]- permet de répandre l'enseignement primaire dans des conditions normales de vie pour l'enfant qui ne fréquente l'école qu'aux heures de classe et le reste du temps appartient entièrement à son milieu naturel.

« Ce genre d'école, de création récente en est encore à la période expérimentale, mais il semble bien, d'ores et déjà que l'on puisse escompter sa réussite et prévoir sa multiplication dans un proche avenir dès que certaines difficultés relatives au recrutement d'un personnel qualifié seront surmontées. »

Malgré les réticences et les difficultés de divers ordres qui vont continuer jusqu'à l'indépendance et même au-delà, nul doute qu'un grand pas a été franchi. L'école du campement s'intègre assez harmonieusement à la vie au campement et se superpose à la structure sociale. Elle devient l'école de la tribu et même les enseignants sont recrutés en priorité au sein de la tribu.

⁵⁴

Arch. Nat. Nouakchott, Dossier E3/140.

Peu à peu ce "corps étranger" s'intègre dans la vie des nomades. L'école utilise l'abri du nomade, la tente va servir de salle de classe. Quant au mobilier, il comprend un tableau noir en contre-plaqué, une armoire cantine pour les fournitures et les archives, une table et une chaise pliantes pour le maître, et pour les élèves un plateau individuel avec pieds à charnières que l'on utilise assis sur le sable ou sur une natte.

« Vienne le jour du départ vers de nouveaux pâturages, tente et mobilier sont arrimés en peu de temps sur le dos des animaux que possède l'école, chameaux, ânes, bœufs selon la région. Chaque élève suit sa famille emportant sa petite table. Et le maître accompagne la tribu dans sa migration, monté sur le chameau de selle qui fait partie du cheptel de l'école ».

3.3.4. Bilan global de l'enseignement colonial

Ainsi, grâce à cette nouvelle organisation fondée sur la simplicité, la mobilité et la souplesse, les écoles de campement se multiplient donnant un coup d'accélérateur à la scolarisation en Mauritanie. En cinq ans le nombre des écoles a plus que triplé [...] Au début de l'année scolaire 1955-56, il existe 24 écoles nomades. »⁵⁵

Avec cette dernière trouvaille du système d'enseignement colonial, s'achève quelques années avant l'indépendance, un processus de domination. Commencée par la conquête militaire, c'est la conquête morale, par la propagation du français dans les rangs des populations autochtones, qui devait parachever l'œuvre coloniale.

Tous les moyens étaient bons pour scolariser le maximum des enfants du pays. Moyens de persuasion comme les assurances sur l'*immunité religieuse*, l'enseignement de l'arabe et des sciences islamiques et les différentes manœuvres de

⁵⁵

Louis, le 13/12/1955. Arch. Nat. Nouakchott, Dossier E3-96.

rapprochement et de familiarisation de l'école au milieu social (médersas, écoles de campement).

Mais aussi moyens de coercition de nature à dissuader les citoyens de boycotter l'école coloniale comme les dispositions réglementaires prévoyant des amandes, des jours d'emprisonnement, des mises à pied à l'encontre des parents récalcitrants.

On a même procédé à organiser des recensements pour consigner le nombre de naissances par campement. Mais certains campements ont trouvé rapidement la parade : déclarer le moins d'enfants possible. Ainsi Lenoble (1950 : 2)⁵⁶ rapporte que « les Ahel Sidi Reyoug (fraction de Moudjéria) 606 ressortissants ont déclaré 7 naissances en 4 ans. »

Constatant l'échec de toutes ces mesures coercitives à vaincre les réticences des parents, l'administration coloniale décidait alors de prendre le chef de la tribu comme seul responsable du recrutement dans son campement. Son avancement et sa solde vont désormais dépendre de sa capacité à collecter les impôts et à trouver les enfants pour l'école. C'est à ce propos que Francis de Chassey écrit :

« En 1951, on envisagea même de suspendre la solde des chefs récalcitrants. En tout cas, les appréciations sur le loyalisme des notables mentionnaient l'opinion et la conduite des intéressés à propos de l'école. Mais les ripostes des Mauritaniens furent vite trouvées : les écoles devant accueillir les fils de notables se virent peuplées de fils de domestiques, il y eut des inscriptions fictives, l'instituteur "oublia" de recruter tel ou tel enfant, les enfants eux-mêmes dûment inscrits et présents les premiers jours s'absentèrent systématiquement par la suite. »

Un autre exemple illustrant la continuité des oppositions véhémentes et les nombreuses contestations à l'égard de l'école même "nomade" et ce jusqu'à la fin de la

⁵⁶ *Premières écoles de campement en Mauritanie*, op. cit.

colonisation ; témoignage sous la forme de répliques des parents à l'instituteur venu recruter leurs enfants, que rapporte encre Lenoble (1950 : 5) :

« avant ton école, on prenait dans toute notre tribu un, deux enfants ; la plupart du temps, devant notre opposition aucun. Maintenant, tu veux nous prendre tous les enfants du campement. Pourquoi notre campement et pas celui d'un tel ? Qu'avons-nous fait à l'administration ? C'est un coup de notre chef, car nous quel avantage retirons-nous ? »

Ainsi au bout d'une longue période de tâtonnements et de réformes successives, la puissance coloniale est parvenue à implanter ses écoles comme elle l'a pu, un peu partout dans le territoire et à recruter des élèves parmi les différentes communautés. Mais avec la résistance continue et multiforme des populations, les résultats coloniaux en matière d'enseignement ont été bien médiocres.

Ce constat d'échec est valable, aussi bien dans l'absolu qu'en comparaison avec les autres colonies. Les données statistiques suivantes illustrent les faibles progrès de cet enseignement :

Ainsi le rapport de l'inspecteur général de l'enseignement en 1932 note que la Mauritanie avec 439 élèves dispersés dans 7 écoles n'atteint pas le nombre des seules écoles de la subdivision de Podor, située sur l'autre rive du Sénégal.

En 1946 la Mauritanie comptait 1787 élèves répartis en 50 classes dans 28 écoles ; en 1953 elle en comptait : 3615 élèves, 110 classes et 51 écoles ; et en 1957 (trois ans avant l'indépendance) elle avait 5550 élèves, soit un taux de scolarisation de 4,3% environ contre plus de 10% pour l'ensemble de l'A.O.F.

Et même parmi la population scolarisée, très peu nombreux sont ceux pour qui le séjour à l'école avait été bénéfique. Paul Dubié (1941 : 6)⁵⁷ le montre en dressant le

⁵⁷L'enseignement en Mauritanie, op. cit.

bilan des résultats obtenus par les 350 élèves qui ont fréquenté la médersa de Boutilimitt de 1914 à 1939 (soit 25 ans).

Il a trouvé que seulement 34 d'entre eux ont obtenu un poste de fonctionnaire dans l'administration coloniale en Mauritanie, soit : 15 interprètes, 7 infirmiers, 6 moniteurs, 3 commis expéditionnaires et 3 surveillants de poste ; et qu'à part les 9 anciens élèves qui sont devenus chefs de tribu ou de fraction et les quelque 29 autres qui attendent la succession d'un commandement de ce genre, la plupart de ces anciens élèves n'ont pas pu tirer profit de leur passage à l'école.

Si de tels échecs peuvent s'expliquer par l'absence d'enjeux réellement motivants pour les élèves étant donné le peu de débouchés qu'ils ont en perspective, le manque de qualification des enseignants majoritairement moniteurs contractuels du niveau du C.E.P au maximum (42 sur 77 enseignants en 1950), sans aucune formation pédagogique ainsi que par l'inadaptation des méthodes pédagogiques et des supports didactiques, ils s'expliquent peut être mieux par l'hostilité des populations à cette institution et les conditions de recrutement souvent à l'origine des études écourtées ou commencées trop tard.

3.3.4.1. Bilan contrasté de l'enseignement colonial par rapport aux deux communautés : arabe et négro-mauritanienne

Mais en tout état de cause, la scolarisation et la formation n'ont cessé de progresser, malgré tout au fur et à mesure de l'implantation coloniale selon les régions du pays aussi bien quantitativement que qualitativement. C'est ainsi que la région du fleuve peuplée majoritairement de négro-mauritaniens et que la puissance coloniale a toujours assimilée, dans l'administration, l'enseignement et la formation au même régime appliqué à l'ensemble des colonies de l'A.O.F. et notamment à celles du Sénégal et du Mali voisins, s'est trouvée mieux lotie dans ces domaines que le reste de la Mauritanie où les institutions coloniales ont rarement acquis l'adhésion des populations.

C'est le résultat de la politique de ségrégation raciale et régionale (voire sociale) prônée par l'Inspecteur général de l'enseignement André Charton, op. cit. (déjà en 1932) lorsqu'il a préconisé dans son rapport au Gouverneur de la Mauritanie, de distinguer dans cette colonie « les pays maures proprement dits et le pays du Fleuve », distinction qui doit « inspirer en matière scolaire des attitudes également assez différentes ».

Et ce sont ces "attitudes différentes" qui ont conduit à l'imposition en Mauritanie de deux systèmes d'enseignement séparés, l'un pour les Maures, l'autre pour les Noirs. Pour les premiers, il s'est agi de l'enseignement dispensé dans les "médéras" (écoles franco-arabes qui étaient interdites aux Noirs!) et les écoles de campement ; pour les seconds, c'était le même enseignement que dans les colonies du Sénégal et du Mali.

Ainsi les attitudes ségrégationnistes préconisées dès 1932 se sont concrétisées avec le temps et dans la pratique en une sorte d'état de fait.

Quant aux quelques concessions consenties par les autorités coloniales relativement à l'enseignement arabo-musulman, elles n'ont été qu'une simple manœuvre politique visant appâter la population et n'ont duré que le temps nécessaire à ces autorités pour s'installer solidement en force dominante pour entreprendre par la suite, de cette position, la réalisation de leurs vrais projets coloniaux.

Remarque que Mohamed Vall Ould Cheikh (1996⁵⁸ : 97) a formulée en écrivant : « Au fur et à mesure que le temps passe et que l'école gagne du terrain en consolidant ses positions, les autorités coloniales "découvrent" que l'enseignement arabo-musulman est "anti-démocratique" et contraire à la laïcité. »

Et depuis lors l'enseignement arabo-musulman ne cessera de s'effriter, supplanté par l'enseignement du français, à l'instar des écoles primaires dans les autres colonies.

Car personne n'est dupe, cet enseignement loin d'être une fin en soi, n'était « qu'une tactique utilisée pour atteindre un objectif précis, celui d'imposer la langue française. »⁵⁹

En résultat concret de la politique que l'on vient de décrire, l'administration coloniale qui gouvernait la Mauritanie, d'ailleurs depuis Saint-Louis du Sénégal, à la veille de l'indépendance, était constituée d'un nombre très réduit de cadres et d'officiers français qui détenaient les principaux postes de responsabilité et d'un nombre plus important de fonctionnaires subalternes et d'agents auxiliaires, majoritairement négro-africains, qui s'occupaient du suivi et de l'exécution des tâches courantes.

Pour sa part, Francis de Chassey (1977⁶⁰ : 125) rapporte que : « jusque vers la fin 1945 la majorité des cadres autochtones de la colonisation sont originaires du fleuve : instituteurs, agents spéciaux (comptables), infirmiers, secrétaires d'administration, commis expéditionnaires etc. Les Maures de bonne famille formés dans les médersas sont chefs ou secrétaires de chefs et surtout interprètes du cadre local. »

Toutefois, rappelons encore une fois que l'enseignement colonial dans son ensemble a été, très faible. La preuve en est que durant toute la période coloniale, excepté un collège d'enseignement général créé en 1946, il n'y avait ni enseignement secondaire, ni enseignement professionnel, ni enseignement supérieur. Le système scolaire se réduisait donc à l'enseignement primaire.

Pour les mêmes raisons, à l'indépendance de la Mauritanie, étant donné les principales caractéristiques du système éducatif hérité de la colonisation que sont la prépondérance du français et le nombre très réduit des Mauritaniens scolarisés, le pays ne disposant pas suffisamment de cadres et d'agents nécessaires à la bonne

⁵⁹ Ibid. p.99

⁶⁰ La Mauritanie de (1900 – 1975) Paris, Anthropos Op. cit.

marche de l'appareil administratif de l'État, on « procéda – écrit M. V. Ould Cheikh (1996 : 106)⁶¹- à un recrutement massif de fonctionnaires francophones tous azimuts ; ce fut la ruée des ressortissants des autres colonies de l'ancienne A.O.F. Les archives nationales de la Mauritanie conservent des centaines de demandes d'embauche en provenance des pays voisins et dont les auteurs n'ont parfois comme référence que le C.E.P.E. »

Le même constat a été fait déjà dix ans avant l'indépendance par P. Lenoble (1950⁶² : 1) qui a remarqué dans son temps que malgré l'accroissement relatif de la scolarité (nombre d'écoles et de classes dans chaque école en augmentation constante) et le fait qu'un certain nombre de Maures nomades ont pu apprendre le français, obtenir le certificat ou le brevet, devenir fonctionnaires ; « ces maures sont encore si peu nombreux qu'on a parfois l'impression d'assister à une reconquête du Sahel et du Sahara mauritanien par les Noirs au moyen du fonctionnariat. »

Et même bien des années après l'indépendance, cette situation a continué à prévaloir. Le français dominant sur le plan scolaire, tandis que l'arabe n'avait dans les faits que la valeur d'une langue étrangère sans aucun impact sur la formation : horaire réduit, absence de livres, enseignants non formés, mal payés, les cours souvent "séchés" a remarqué M. V. Ould Cheikh (1996 : 108) avant d'illustrer son propos par la comparaison suivante :

« Au lycée, l'arabe était sur le même pied d'égalité que le grec et le latin. Quant à la langue française, pendant ce temps, elle jouait les beaux rôles de langue de travail et de langue d'enseignement. Tous les documents officiels (constitution, journal officiel, décrets, arrêtés etc.) étaient publiés dans cette langue, même si, ils ne touchaient qu'une infime minorité.

⁶¹

⁶²

« Jusqu'en 1974, le bac était préparé à partir de l'Université de Dakar et l'inspecteur d'académie était français. Mais cette suprématie de la langue française au détriment des langues nationales, notamment de l'arabe était mal perçue par la majorité arabophone de la population. C'est pourquoi elle sera l'objet de remises en question successives. »⁶³

Dès l'indépendance, note le même auteur (1996 : 107) « les Maures de culture arabe, qui constituent la majorité de la population, écartés de la fonction publique [...] se sentirent frustrés et réclamèrent avec insistance la réhabilitation de la langue arabe. »

Ainsi la politique des langues devenue très tôt pour ainsi dire *la question nationale*, a depuis les premières années de l'indépendance empoisonné la vie politique du pays. Pour les Arabes, en général, l'arabisation s'inscrit dans l'ordre normal des choses, l'arabe étant la langue maternelle de la majorité, de surcroît une langue de communication internationale écrite, c'est aussi la langue de l'islam, la religion de tous les Mauritaniens. Pour certains, la lenteur du processus d'arabisation et l'insuffisance des mesures prises dans ce sens témoignent de la mauvaise volonté des autorités. Ils réclament ainsi une *arabisation complète et rapide*.

Quant aux Négro-Mauritaniens, ils dénoncent ce qui est à leurs yeux une *arabisation à outrance*, car pour eux l'arabisation est synonyme d'assimilation à la langue et à la culture maures, mais aussi d'inégalité de chances entre l'enfant Noir et l'enfant Maure devant la langue arabe. *Maternelle* pour les uns, *étrangère* pour les autres, cette langue poserait plus de difficultés psycho-pédagogiques aux apprenants Noirs qu'à leurs camarades Maures.

Mais il convient cependant de relativiser les caractères respectifs *maternel* et *étranger* de la langue arabe, par rapport aux deux communautés mauritanienes. Pour

⁶³ Ibid. p. 109.

les Maures c'est plutôt un *parler* arabe (un dialecte : le hassaniyya) qui représente à proprement parler, leur *langue* maternelle, donc une certaine *glosse* de l'arabe et non l'arabe dans toute sa *pluriglossie* (Dichy 1994, 1996) qui comporte en plus de ce parler régional (dialectal) notamment les *glosses littéraires* : classique et moderne, soutenues et écrites et qui sont en matière d'enseignement la référence. Alors que pour les Négro-Mauritaniens, l'arabe proposé à l'enseignement ne leur est pas aussi étranger que ça.

Sensiblement différent de la variété parlée quotidiennement par leurs compatriotes arabophones, l'arabe que l'école propose aux négro-mauritaniens est une langue qui leur est, à un certain point, familière étant celle de leur pratique cultuelle à tous, plusieurs fois quotidiennes, de l'enseignement avant l'imposition de la langue française, de l'enseignement pré-scolaire (dans les écoles coraniques, passage obligé pour la plupart) et de la communication écrite (la correspondance épistolaire) et continue encore aujourd'hui à remplir, pour un bon nombre d'entre eux, les dernières fonctions.

« C'est ainsi qu'après avoir été pendant la colonisation les alliés des Maures [contre la culture coloniale, en particulier la langue française et] pour un enseignement arabo-musulman, les voilà après l'indépendance hostiles à cet enseignement.

« En prenant fait et cause pour le maintien de la langue française en attendant la transcription et l'enseignement de leurs langues maternelles, les Négro-Mauritaniens deviennent indirectement, selon Francis de Chassey, les avocats de la francophonie.

« Cependant, il importe de souligner, que ce soit chez les Maures ou les Noirs - indépendamment des considérations idéologiques - les raisons économiques jouent beaucoup dans cette querelle linguistique. »

C'est que, selon Philippe Marchesin (1992⁶⁴ : 132-133) « durant la période coloniale, les Maures, très attachés à leur culture arabe et menant une vie nomade, n'avaient que très peu fréquenté les quelques écoles françaises installées dans le pays. Les Noirs par contre avaient été plus nombreux à suivre une scolarité en français, bénéficiant des infrastructures proches du Sénégal. L'indépendance venue, ces derniers ont, de ce fait, occupé dans l'administration une place prépondérante. [...] ».

« cette tension s'aggrave fortement en 1965 lorsque [...] les Maures obtiennent que le bilinguisme franco-arabe soit rapidement introduit dans l'enseignement, ce qui doit leur permettre de contrebalancer le handicap de leur moins bonne connaissance du français. [...] Le mécontentement se développe chez les Noirs qui se voient menacés dans leur principal avantage. [...] ».

« La rentrée scolaire d'octobre 1965, la première sous le nouveau régime linguistique, s'effectue dans un climat lourd de menaces et, dès janvier 1966, la crise éclate. Les élèves noirs des établissements secondaires de Rosso et Nouakchott se mettent en grève contre le décret d'application de la loi du 30 janvier 1965 rendant obligatoire l'enseignement de l'arabe dans le second cycle. De hauts fonctionnaires noirs se solidarisent avec ce mouvement et dix-neuf d'entre eux publient un manifeste très critique envers le régime, l'accusant de vouloir faire basculer la Mauritanie dans l'arabité.⁶⁵ »

« Déjà en 1962 Bottier et Vezinet avaient écrit [...] que "l'arabisation est une question où les éléments passionnels, se mêlent de part et d'autre à des sentiments moins désintéressés... Dans ces conditions, il ne sera pas possible de proposer au

⁶⁴ Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie, Paris, KARTHALA.

⁶⁵ « Suspendus aussitôt de leurs fonctions, ils [les 19 signataires du manifeste] sont soutenus par une extension de la grève scolaire à une bonne partie de la fonction publique noire. Mi-février, la situation se détériore. De violentes échauffourées interethniques ensanglantent la capitale. Le bilan officiel est de 6 morts et 70 blessés. » (*Ibid.*)

problème de l'arabisation de l'enseignement mauritanien une solution satisfaisante pour les deux parties." »⁶⁶

Le même constat est fait par P. R. Baduel (1989⁶⁷ : 26) en écrivant : « Si à l'époque coloniale, en partie du fait de la résistance culturelle maure, les Négro-africains conquirent effectivement quelques qualifications (notamment une meilleure formation en français) qui les mirent en position favorable face aux Maures quand il s'agit de fournir des cadres à la jeune République, au moment de choisir un partenaire pour la dévolution du pouvoir, le gouvernement français, assuré par ailleurs de solides relais en Afrique noire, prenant en compte – selon les découpages territoriaux retenus – les rapports de force intercommunautaires qui en ressortaient (on peut dire aussi bien qu'il établissait), semble avoir pensé que la Mauritanie ne pourrait rester dans sa zone d'influence que pour autant qu'il favoriserait l'hégémonie de l'ethnie majoritaire, les Maures. »

C'est dire que le problème de l'enseignement des langues est très sensible et qu'il cristallise les passions aussi bien des arabes que des négro-mauritaniens.

« En effet, les premiers qui étaient exclus d'un système fondé sur le français aspirent à occuper des postes grâce à leur culture arabe, tandis que les seconds craignent pour leurs emplois donc leurs priviléges [acquis sous le régime colonial et grâce à leur meilleure collaboration avec ce dernier].

« C'est dans ce cadre qu'il faut placer les crises ethniques qui ont jalonné l'histoire du pays : d'abord en 1966 où les lycéens noirs s'opposaient à l'enseignement obligatoire de l'arabe dans le secondaire, ensuite en 1979 à la suite de la circulaire (n° 02 de mai 1979) du Ministre de l'Education d'alors Seck Mame N'diack augmentant

⁶⁶

⁶⁷ « Mauritanie 1945-1990 ou l'État face à la nation », in *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n° 54, 1989/4.

le coefficient de l'arabe [...] et introduisant l'instruction morale civique et religieuse (IMCR) comme épreuve au baccalauréat. » (Ibid.)

3.-4. L'enseignement après l'indépendance

Coupée totalement du Maghreb arabe, notamment du Maroc et de l'Algérie et donc du « monde arabe, auquel ethniquement et culturellement elle appartient en majorité », durant toute la période coloniale, la Mauritanie était complètement rattachée à l'Afrique Noire Française. Un rattachement qui est peut être dû au seul hasard du fait que la conquête du pays se fit justement du sud avec comme premier objectif de protéger les colonies sénégalaises des rezrous des tribus guerrières à leur frontière nord.

Mais l'indépendance venue, « il s'agissait donc pour elle de se recentrer géopolitiquement. »⁶⁸ pour pallier ce détachement. Cette volonté de recentrage ne va pas tarder à apparaître en particulier dans le domaine de l'enseignement.

Même si le système d'enseignement en Mauritanie, à l'instar des autres colonies nouvellement indépendantes, était calqué sur celui de la Métropole : mêmes méthodes, mêmes programmes, mêmes diplômes ; il ne va pas tarder à s'en démarquer.

Quelques années seulement après l'indépendance politique, l'État mauritanien s'est engagé dans une politique d'indépendance culturelle, caractérisée par une série de réformes du système éducatif dont la rapidité du rythme de succession dénote peut-être de quelque inconstance mais qui se trouve d'un autre côté équilibrée et corrigée par une constance dans l'objectif : réhabiliter la langue arabe et parvenir à terme à l'arabisation du système éducatif mauritanien.

Symptômes d'instabilité ou reflets d'une volonté politique visant à donner au pays son identité culturelle nationale propre, les réformes qui sont succédées avaient dans

⁶⁸ Pierre aux Africains, Paris, Armand Colin, p. 103.

leur ensemble un maître mot : la réhabilitation de l'arabe ou, en d'autres termes, *l'arabisation du système de l'enseignement*.

Cependant le système d'enseignement colonial a été maintenu, au moins dans ses grandes lignes, durant les cinq premières années de l'indépendance. Mais dès la rentrée 1965-1966, soit à la suite des revendications nationalistes, soit sous la pression des événements, la première d'une série de réformes qui vont modifier sensiblement le système éducatif mauritanien est en phase avancée de gestation

3.4.1. La réforme de 1967 : Option pour un bilinguisme franco-arabe

Cette première réforme s'inscrit dans un contexte particulier mais significatif, celui des "événements de février 1966" qui avaient secoué sérieusement le système éducatif et menacé du même coup la paix civile dans le pays. C'est la promulgation d'un décret rendant obligatoire l'enseignement de l'arabe dans le Secondaire, qui a suscité de vives réactions dans les milieux négro-mauritaniens et déclenché lesdits événements.

En voici le résumé selon M. V. Ould Cheikh (1996⁶⁹ : 109) : « C'est ainsi qu'en début de l'année 1966, un tract, connu sous le nom du "*manifeste des 19*" fut lancé dans la capitale et les principales villes du pays dénonçant cette mesure. Une tension régnait dans les établissements secondaires qui culmine le 6 février de la même année avec des affrontements meurtriers opposant les deux communautés : maure et noire.

« Ce qu'on appelle pudiquement "*les événements de 66*" va marquer le point de départ de la *querelle linguistique* et paradoxalement sonnera le glas du français. Désormais le pays est entré dans la spirale des "réformes".

⁶⁹

:Bilan et Perspectives, Op. cit.

En moins de 10 ans le système éducatif connaîtra trois "réformes" au moins, toujours décidées à l'occasion de la tenue d'un congrès du Parti du Peuple Mauritanien⁷⁰, parti unique au pouvoir à l'époque.

C'est suite donc aux fameux "événements de 66" et lors du Congrès du PPM à Aïoun El-Atrouss, convoqué en juin 1966, que le principe du bilinguisme franco-arabe dans le système scolaire mauritanien, a été adopté.

Décision que Le Président de la République de l'époque, Secrétaire Général du Parti, Moktar Ould Daddah justifie dans son intervention du 18/7/1966 audit Congrès d'Aïoun :

« Le bilinguisme apparaît comme le seul instrument d'une réalisation de la culture nationale nouvelle [...] Le bilinguisme plaçant peu à peu, sur un pied d'égalité l'arabe et le français est une option fondamentale qui concerne chaque citoyen mauritanien [...] Le bilinguisme nous permettra tout en valorisant notre patrimoine culturel et moral d'acquérir une culture scientifique et technique indispensable dans le domaine moderne. »⁷¹

A cet effet, une commission culturelle a été désignée et chargée de trouver dans un délai de six mois « les solutions les plus équitables et les plus efficaces aux problèmes du bilinguisme tels qu'ils se posent à notre pays. »⁷²

Ladite commission s'emploie dans son rapport final, à donner les raisons qui militent en faveur de cette option :

« La commission s'est posée le problème suivant : la nécessité d'un enseignement bilingue s'impose-t-elle en Mauritanie?

⁷⁰ Dorénavant, nous y référerons par son sigle : PPM.

⁷¹ Arch.

⁷²

« La réponse est oui, politiquement, parce que toute autre solution créerait des incompréhensions et des malentendus qui risqueraient d'engendrer un malaise de caractère social. Oui, historiquement, parce qu'avant la colonisation l'arabe a servi de véhicule de pensée aux autochtones.

« Si la communauté arabo-berbère a été totalement arabisée, la communauté noire a subi fortement la civilisation islamо-arabe. Les érudits noirs étaient arabophones et l'Almamy⁷³ du Fouta était en particulier choisi en fonction de son érudition et de sa culture islamique. Oui, pratiquement, parce que la possession de deux instruments de communication est un atout dont on ne devait pas se priver.

« Au demeurant, il a fallu nécessairement au lendemain de l'indépendance retenir la langue arabe et la langue française comme deux langues d'adoption, le pays n'ayant eu avant l'introduction de ces deux langues que des langues vernaculaires à caractère régional : le berbère, le pular, le sarakollé et le wolof. »⁷⁴

Convaincus du fait que le bilinguisme était la meilleure solution, les dirigeants ont mis sur pied des commissions spécialisées qui vont travailler à faire passer les résolutions du Congrès d'Aïoun dans une réforme de l'enseignement. Mais celle-ci ne sera appliquée qu'à partir de 1967 et avec elle le pays connaît ainsi la première réforme de son système éducatif.

⁷³ Ici Souverain (régnant), monarque. A l'origine, déformation du mot arabe ɻimām (= guide, dirigeant, etc.) entré dans la langue française : imam (ou iman) : chef religieux, titre donné au chef de la communauté musulmane, en tant qu'héritier du (pouvoir du) prophète aussi bien chez les sunnites que chez les chiites ; et aussi « ministre du culte qui, dans une mosquée, conduit la prière en commun. »

⁷⁴
339.

Arch.

C'est ainsi qu'à l'occasion du septième anniversaire de l'indépendance nationale, le Chef de l'État, dans son Rapport⁷⁵ sur l'état de la nation réaffirme l'option irréversible du bilinguisme :

« (...) nous sommes à l'aube de la plus importante réforme intervenue dans notre système éducatif depuis l'indépendance. Cette réforme décidée par le Bureau Politique National à la suite du Rapport de la Commission culturelle instituée en 1966, par le Congrès d'Aïoun, fait du bilinguisme la voie désormais à suivre en matière de développement culturel par tous les Mauritaniens. »

Dans le même ordre d'idées, citons le Directeur de l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI)⁷⁶ de Nouakchott, dans un discours⁷⁷ d'accueil au Président de la République venu inaugurer son établissement, où il a dit :

« La nécessité, je devais dire l'inévitable du bilinguisme, l'urgence d'une solution dans ce domaine, est trop unanimement reconnue par les Mauritaniens. [...] (Puis parlant des futurs enseignants) : tout en se perfectionnant dans le maniement de la langue française dont certainement ils connaissent et apprécient les vertus, ils étudient l'arabe considéré à la fois comme langue de culte et langue d'enseignement, comme langue savante adaptée aux catégories de la pensée moderne et comme langue pratique de conversation pour exprimer à la fois les concepts abstraits de la mathématique et de la philosophie et les faits les plus simples de la vie de tous les jours. »

⁷⁵ Discours du 28 novembre 1966, Arch.

⁷⁶ Selon F. de Chassey (1977 :), l'ENI créée en 1964 pour former des enseignants bilingues, n'en a formé à la fin de l'année 1967-68 que 40 ; mais 150 instituteurs ou instituteurs adjoints d'arabe ou de français y ont été recyclés ou initiés à l'autre langue. Chiffres nettement insuffisants pour accompagner le mouvement de la réforme qui demandait d'arriver « le plus tôt possible au ratio d'encadrement d'un maître [bilingue] par classe. »

⁷⁷ Arch.

Toutefois la réforme de 1967 ne pouvait pas avoir de grande portée. S'étant limitée en fait, à l'instauration d'une première année consacrée à l'initiation à l'arabe et au renforcement des horaires des enseignements dispensés en cette langue (l'éducation civique morale et religieuse, et les rudiments de connaissances linguistiques et littéraires) au cours du reste de la scolarité. C'est pourquoi elle n'a pas modifié d'une façon trop significative les structures du système et a très peu amélioré le contenu de l'enseignement.

N'ayant touché pratiquement que l'Enseignement Primaire, la réforme de 1967 a prévu une scolarité de 7 ans en 2 cycles comportant :

- pour le premier cycle :
 - un cours d'initiation à l'arabe qui dure 2 ans,
 - un cours préparatoire qui dure 1 an, et
 - un cours élémentaire qui dure 2 ans ;
- pour le deuxième cycle : un cours moyen qui dure 2 ans.

Enseignement théoriquement bilingue, la 2^e année du cours d'initiation avait 10 heures d'arabe contre 20 heures de français et à partir du cours élémentaire, le rapport sera : 21 heures de français contre 7 heures d'arabe.

Il faut donc attendre le congrès du PPM de 1968, qui a été appelé le congrès de "l'authenticité", pour qu'un pas décisif soit franchi avec l'officialisation de la langue arabe. Ce fut par la promulgation de la loi n° 68065 du 4 mai 1968 qui met sur un pied d'égalité l'arabe et le français et consacre l'option pour le bilinguisme comme étape transitoire.

Pour les dirigeants de l'époque, l'indépendance du pays serait toujours incomplète tant qu'il n'y aurait pas une indépendance culturelle qui passe nécessairement par la promotion de la langue arabe. C'est ainsi que la politique adoptée quelque peu empreinte d'idéologie, a prôné le retour aux sources *authentiques* altérées par de

nombreuses années de colonisation. Le *Rapport Moral* présenté par le Président⁷⁸ audit Congrès dresse un violent réquisitoire contre les colonisateurs et leurs acolytes :

« Les objectifs du colonisateur étaient clairs : pacifier un monde en majorité nomade, miné par les guerres intestines et s'assurer une zone de sécurité entre le Maghreb et l'Afrique Noire occidentale déjà en sa possession. Il employa pour les réaliser des moyens avisés et perspicaces.

« Renonçant à briser des structures traditionnelles archaïques, il décida de pactiser avec elles et de les renforcer. Il confirma le pouvoir temporel et renforça l'autorité spirituelle de la plupart des chefs et des cheikhs, utilisant leur pouvoir à son profit, s'en servant comme des instruments commodes qui l'aideraient à atteindre ses buts, des intermédiaires entre nos masses et lui.

« Surtout, voulant pacifier mais aussi maintenir sa puissance dans l'avenir, le colonisateur négligea sciemment la formation de l'homme mauritanien se contentant d'assurer le renouvellement des agents d'exécution qui devaient appliquer sa politique et l'aider à se maintenir.

« Cette négligence délibérée, se conjugue avec l'hostilité farouche d'une grande partie des mauritaniens à l'école moderne, l'école des infidèles [...] Tout en renforçant les structures sociales archaïques, il imposa des modèles de pensée et d'action tout à fait plaqués sur la réalité mauritanienne. »

Les principales caractéristiques de ces premières réformes consistent dans le fait qu'elles touchent surtout l'Enseignement Primaire, ne touchent pas ou très peu le Secondaire et si elles modifient les horaires, elles conservent les mêmes programmes et méthodes.

⁷⁸ M. Ould

Arch. Nat. Nouakchott.

Au Secondaire, l'horaire d'arabe variait en moyenne entre 6 heures au 1^{er} cycle et 4 heures au second cycle. Quant aux programmes, méthodes et diplômes, ils sont restés identiques à ceux de l'Enseignement français.

Dans son ensemble, le système éducatif d'alors était :

- peu répandu : taux de scolarité en dessous de 12% ;
- très onéreux : les crédits affectés à l'éducation représentaient environ 22% du total du budget de l'État ;
- assez médiocre : en raison de la trop grande proportion de maîtres non qualifiés, de la faiblesse de l'encadrement pédagogique et de l'utilisation de méthodes périmées ;
- peu adapté : il poursuit les mêmes finalités d'avant l'indépendance : la formation d'une *élite* destinée aux emplois de la fonction publique. Dans ces conditions, il demeurait mal adapté aux besoins culturels, sociaux et économiques dus à l'évolution du pays.

Toutes ces caractéristiques constituaient autant d'arguments en faveur de l'instauration d'« une nouvelle réforme devant conduire à l'adéquation de notre système scolaire à nos réalités spécifiques et à l'indépendance culturelle par la réhabilitation complète de la langue arabe et de la culture islamique. »⁷⁹

79

3.4.2. Réforme de 1972 dite de "l'arabisation"

3.4.2.1. Contexte de la réforme :

L'idée de cette réforme fut lancée au cours du Congrès du PPM tenu en juillet 1971. Alors qu'au début des années soixante-dix, on assiste à un changement de cap dans la politique intérieure et extérieure du régime politique en place.

A l'extérieur la Mauritanie se range dans le camp des pays dits *progressistes*, en soutenant les luttes et les mouvements de libération, en établissant des relations diplomatiques avec des pays *révolutionnaires* (Chine populaire en avril 1971, Cuba en 1972) et en initiant une diplomatie active au sein de l'Organisation de l'Unité Africaine (O.U.A.) et du mouvement des pays non-alignés. Des relations se nouent avec le Maroc qui naguère revendiquait la Mauritanie et s'opposait à sa reconnaissance par la Ligue Arabe.

Au plan intérieur, l'État fait des efforts dans le sens d'une véritable indépendance économique et culturelle : dénonciation des accords de coopération avec la France et la demande de leur révision (juin 1972) ; en novembre fut annoncée la création d'une monnaie nationale, l'ouguiya, qui permit au pays de sortir de la zone franc.

Le 26 novembre 1974, la MIFERMA, société minière contrôlée par des capitaux étrangers (dont 56% français) et constituant un État dans l'État, fut nationalisée.

Parallèlement à l'indépendance économique, le régime engagea la bataille de l'indépendance culturelle.(M. V. Ould Cheikh 1996 : 116)

La concrétisation du renouveau culturel que le PPM s'est assigné est devenue une priorité impérieuse. C'est ce qu'affirme le Chef de l'État⁸⁰ devant la Commission de l'Enseignement :

« Le dernier congrès du Parti a confirmé cette option en soulignant l'importance de la repersonnalisation de l'Homme Mauritanien qui doit reposer sur l'indépendance culturelle, elle-même fondée sur la réhabilitation de la langue arabe qu'est la langue de culture et de religion de notre peuple »

Ainsi le problème de l'indépendance culturelle est posé sans équivoque, dans le cadre d'une politique culturelle globale visant la formation de l'Homme Mauritanien nouveau sur lequel reposera l'indépendance économique. Le nationalisme est désormais présent dans le discours politique. Des formules firent recette : *authenticité, repersonnalisation, renaissance*.

Orientation dont on trouve l'illustration dans un document du Ministère d'État aux Ressources Humaines et à la Promotion Sociale qui assigne à la nouvelle école le devoir de former « un homme enraciné dans sa culture, imbu de son passé glorieux ; il doit être également ouvert au monde moderne et posséder les qualités techniques qui feront de lui un producteur actif, capable de répondre aux aspirations légitimes de sa société. »⁸¹

3.4.2.2. Restructuration du système éducatif

Sous-tendue par une telle philosophie, la réforme adoptée en 1972 par le Bureau Politique National du PPM, fut mise en application en 1973.

⁸⁰ M. Ould Daddah, discours devant la Commission de l'Enseignement, 1971, Arch. Nat. Nouakchott,

⁸¹

: *L'enseignement fondamental*

Arch;

Elle se veut une réforme du système éducatif allant du Primaire jusqu'au Supérieur et non plus un simple réaménagement des horaires du français et de l'arabe.

D'après un document élaboré par l'Institut Pédagogique National (IPN), la Commission nationale désignée pour la préparation et la mise en place de cette réforme en définit comme suit, les finalités et objectifs généraux ainsi que les modalités de réorganisation de l'Enseignement en Mauritanie :

- L'adaptation des contenus de l'enseignement aux réalités socioculturelles du pays et en particulier à sa réalité linguistique⁸².
- La modification de la structure du système par la diminution de la durée de l'enseignement Primaire et du premier cycle du Secondaire.
- La création de cinq instituts d'enseignement supérieur « dont un institut universitaire polytechnique (futur Institut Supérieur Scientifique), un institut universitaire de l'éducation (ENS), un institut des hautes études islamiques etc.
- La création d'un institut pédagogique national.
- La création de services d'études et de planification [au Ministère] de l'Education.

Cette réforme a été lancée, au Fondamental, par une expérimentation dans six classe en 1973-74 avant sa généralisation prévue pour 1975-76.

L'enseignement est dispensé en arabe et en français selon les proportions suivantes :

- 1^{ère} et 2^{ème} années : enseignement complètement en arabe ;

⁸² Entendre réhabiliter l'arabe et favoriser son enseignement compte tenu de ses dimensions historique et culturelle ainsi que du poids démographique de ses locuteurs, largement majoritaire dans le pays.

- 3^e et 4^e années : 2/3 en arabe et 1/3 en français ;
- 5^e année : 1/2 en arabe et 1/2 en français et en
- 6^e année : 1/3 en arabe et 2/3 en français.

Le document élaboré par le Ministère d'État aux Ressources Humaines⁸³ (du 22 février 1977, op. cit.) donne les raisons de ce réaménagement :

« Pour l'Enseignement Fondamental, le cycle d'étude a été ramené à 6 ans ; l'arabisation a été engagée d'une manière décisive mais réaliste : certes les 2/3 des horaires sont consacrés aux enseignements dispensés en arabe, mais suivant un système de modulation bien dosée, un équilibre a été réalisé entre les enseignements donnés dans les deux langues, on a privilégié l'arabe aux 3 premières années pour enracer l'enfant mauritanien dans sa culture et dans son milieu d'une part et l'on a fait autant pour le français aux 3 années suivantes pour justement favoriser cette ouverture sur le monde moderne d'autre part.

« Sur le plan du contenu, un effort certain a été accompli : toutes les disciplines d'éveil dites affectives sont enseignées en arabe dans la mesure du possible et l'initiation aux notions fondamentales de math et de science est faite d'abord en arabe. Le français est désormais enseigné comme une langue étrangère, les méthodes pédagogiques ont dû être révisées dans le sens de l'acquisition d'une langue plus pratique, plus utilitaire que littéraire. »

Le Secondaire a été peu touché à part l'institution de deux filières : l'une arabe et l'autre bilingue [...] ou l'abaissement de la scolarité au 1^{er} cycle de 4 ans à 3 ans. Toutefois, cette première étape d'une *réforme globale et définitive* est entrée dans une phase opérationnelle.

⁸³ Rapport sur l'enseignement fondamental du 22/02/1977,

Dans son discours sur l'état de la Nation le 28/11/1974, le Président de la République d'alors a déclaré que « l'arabisation de tout notre système de l'éducation est désormais engagée d'une manière irréversible et sa progression qui conciliera le souhaitable et le possible, inéluctable. »

3.4.3. La réforme de 1975 (de l'*arabisation totale*)

C'est dans cet esprit que se tiendra en juillet 1975 à Nouakchott le 4^e Congrès du PPM qui va confirmer les options culturelles déjà prises tout en « radicalisant l'indépendance culturelle par une arabisation totale. »

La "réforme de 75" est alors engagée grâce aux concours financiers de l'IDA et l'appui technique de l'UNESCO. Le Ministre de l'Enseignement Secondaire et de la Formation des Cadres, dans un discours prononcé à l'occasion de la rentrée scolaire 1975-76, a déclaré :

« [...] On peut affirmer dès lors que le processus d'arabisation totale est engagé, qu'il s'accélérera rapidement et qu'il est inévitable, parce qu'après l'institution du bilinguisme qui n'était qu'une super-transition, la réhabilitation de la langue et de la culture arabes [sera] le début de la renaissance de nos valeurs nationales ».

Ce fut la *vraie* avant-dernière réforme de l'enseignement en Mauritanie qui aurait prévalu jusqu'à la rentrée d'octobre 1979 date à laquelle elle fut supplantée par *un projet de réforme* du système éducatif qui était adopté par le Comité Militaire de Salut National (CMSN) dont le but était lui aussi d'*assurer l'indépendance culturelle* (M.V. Ould Cheikh, op. cit. 1996 : 121)

3.4.4. Les "mesures transitoires" d'octobre 1979

Il s'agissait bien de *mesures transitoires* évoquées en début de cette section (3.) qui ont été prises provisoirement en attendant la mise en place d'une réforme

mûrement étudiée. Laquelle réforme n'ayant jamais vu le jour, ce sont les dispositions ci-après qui en ont pris la place :

- Radicaliser l'arabe et le rendre obligatoire pour tous les enfants dont la langue maternelle est l'arabe.
- Pour les non-arabophones, le choix comme première langue entre l'arabe et le français. Ceux qui auront choisi le français, devront prendre obligatoirement l'arabe comme seconde langue.

Au pouvoir depuis un peu plus d'un an, les militaires dont le manque d'expérience politique se trouve aggravé par l'instabilité : ce court laps de temps fut marqué par une recrudescence des coups d'état (le pouvoir a changé de main au moins deux fois) ; n'ayant pas de solution miracle aux problèmes pour ainsi dire originels, ni le temps d'en chercher, étaient obligés d'improviser, de parer au plus pressé, avec un premier souci : calmer les tensions qui fragilisaient leur régime ne serait-ce qu'un moment de sursis. Dans leur recherche de compromis, ils ont essayé de répondre comme ils le pouvaient, aux attentes et revendications des parties antagonistes. Le résultat était la scission du système éducatif en deux filières : francisante (faussement bilingue) et arabe, qui n'ont quasiment rien en commun et le problème reste donc entier.

3.4.4.1. Cadre institutionnel

Adoptées par le Comité Militaire de Salut National en octobre 1979, les "mesures transitoires" constituent ainsi les avant-dernières dispositions légales traitant du système éducatif mauritanien. *Transitoires*, car ne devant pas durer plus de 6 ans mais qui, dans les faits, étaient restées quand même, au niveau scolaire, la politique linguistique en vigueur pendant deux décennies, c'est-à-dire jusqu'à la promulgation de la toute dernière réforme en avril 1999. Suivant ces *mesures* donc :

« La première année de l'école primaire est consacrée à l'arabe et à l'enseignement religieux ; elle constitue [...] un *tronc commun* pour tous les élèves. A partir de la 2^e année, deux filières sont organisées, l'une à dominante "*arabe*" et l'autre à dominante "*français*". Les élèves dont la langue maternelle n'est pas l'arabe ont le choix (à travers leurs parents ou tuteurs légaux) entre l'une de ces deux filières. [...] Les Maures sont orientés d'office dans la filière *arabe*.

« Dans la filière arabe, le français est introduit à partir de la 3^e année, à raison de 5 heures par semaine consacrées exclusivement à l'apprentissage de la langue.

« Dans la filière *français* (dénommée abusivement bilingue) l'arabe est enseigné à raison de 5 heures par semaine. » (M. V. Ould Cheikh, *ibid.*)

Vers le début de la dernière décennie, par exemple l'année scolaire 1992-1993, l'Enseignement Fondamental (durée : 6 ans) comptait 218 215⁸⁴ élèves répartis entre 1446 écoles (3999 classes). Parmi ces élèves, 32 690 (soit 14,98%) ont le français comme langue d'enseignement et appartiennent donc à la filière *bilingue*, où l'arabe est enseigné comme langue seconde, à raison de 5 heures par semaine.

L'enseignement est assuré par 624 enseignants francisants et 726 enseignants bilingues sur un total de 4243 enseignants exerçant au Fondamental.

Au Secondaire, et pour la même année, Les élèves de la filière *bilingue* sont au nombre de 8103 élèves sur un total de 40147 (soit 20,18%). Ils suivent également un enseignement d'arabe langue seconde à raison de 5 heures par semaine au premier cycle (durant 3 ans) et 2 à 3 heures suivant l'option au second cycle (3 ans également). (M. V. Ould Cheikh 1996 : 136).

⁸⁴ La source de toutes ces données chiffrées est l'Annuaire des Statistiques scolaires, Direction de la Planification et de la Coopération, 1992-1993

Toutefois la dénomination plutôt la qualification *bilingue* pour la filière à dominante "français" n'est abusive que dans la mesure où l'enseignement dispensé normalement en arabe⁸⁵ langue seconde, durant toute la scolarité pré-universitaire, avec le volume horaire que l'on vient de signaler, soit n'a pas été, ou assez médiocrement, assuré (absence ou carence de l'enseignant) ; soit que les cours en étaient purement et simplement "séchés" (négligence due à un défaut de motivation chez l'apprenant et à un laxisme dans l'administration).

En tout état de cause, les bacheliers issus de cette filière, censés théoriquement suivre à l'université indifféremment un enseignement en français ou en arabe parce qu'ils sont considérés *bilingues*, accèdent à l'enseignement supérieur, avec un niveau en arabe le plus souvent *débutant* ou plutôt *faux-débutant*, rarement *intermédiaire* et plus rarement encore un niveau *avancé*, alors qu'à l'université nombre de cours sont dispensés dans la langue de formation de l'enseignant, qui peut être, en général, ou l'arabe ou le français.

Une telle situation pose de sérieux problèmes aux (*faux-*)*bilingues* des deux filières dont la carence dans les langues secondes respectives constitue un handicap majeur, lourd de conséquences négatives sur la formation du futur cadre, sans parler de la rupture des ponts de communication intercommunautaire dans les milieux de l'enseignement et du travail, consécutive à la négligence de la langue seconde.

Car les étudiants issus de la filière arabe avaient en ce qui les concerne, au programme un enseignement analogue en français langue seconde destiné à en faire eux aussi des bilingues (sans en porter l'enseigne) également capables de suivre à l'université des cours en français si besoin est.

⁸⁵ langue dans laquelle ils devaient avoir reçu, à l'issue du Secondaire, en tout, à raison de 4 semaines par mois et seulement 8 mois d'année scolaire, pas moins de 2480 heures de cours au minimum, dont 960 heures pour la première année du Fondamental consacrée exclusivement à l'initiation à l'arabe ; 800 heures durant les 5 années suivantes du Primaire ; 480 heures pendant le 1^{er} cycle du Secondaire et 240 heures durant les 3 années du 2^e cycle du Secondaire.

3.5. L'arabe et le français : trajectoires

Récapitulons les moments marquants dans l'histoire de ces deux langues d'enseignement en esquissant la trajectoire de chacune.

Après avoir été la seule langue d'enseignement, l'unique langue *officielle* du pays jusqu'à la colonisation française qui n'a ménagé aucun effort pour imposer le français dès le début du 20^e siècle, l'arabe s'est vu d'abord ménagé, puis marginalisé avant d'être évincé et écarté de tout usage public ou rôle officiel à la veille de l'indépendance.

Le pays indépendant, l'arabe dont la réhabilitation était synonyme d'indépendance culturelle est revalorisé et partage à partir de 1968 avec le français le statut de langue officielle avant que les réformes qui se sont succédées depuis ne parviennent à lui assurer la suprématie par rapport au français aussi bien dans le domaine de l'enseignement que dans les autres domaines de la vie publique.

Quant au français, après avoir été le long de la période coloniale et la plupart de la première décennie de l'indépendance la principale langue d'enseignement et la seule langue officielle, une politique nationaliste visant la réhabilitation de l'arabe à révisé son statut et son rôle à la baisse, concomitamment au retour en grâce de cette langue nationale qui en constitue l'alternative. De langue également officielle que l'arabe, le français redevient une langue étrangère mais qui conserve quand même le privilège de servir dans l'enseignement notamment des disciplines scientifiques et d'ouverture sur le monde extérieur.

Dans son Rapport Moral de juillet 1971⁸⁶, le Président M. Ould Daddah formule ainsi son projet d'indépendance culturelle qui est, à ses yeux «un idéal qui n'a été

⁸⁶ Arch;

encore que partiellement atteint; on doit procéder surtout à une arabisation progressive de notre administration au niveau de la région et du département.

« En écrivant en arabe, en s'exprimant en arabe, en irradiant en quelque sorte la langue arabe autour de lui, l'administrateur arabisant obligera les autres à faire un effort dans le même sens. »

Toujours dans le cadre de l'indépendance culturelle, et en conformité avec la tendance à "l'authenticité", des services de traduction sont créés dans tous les ministères et des concours de recrutement sont organisés en arabe. Au niveau scolaire des milliers d'auditeurs libres et d'élèves des écoles coraniques franchissent le seuil du Secondaire sans qu'ils aient appris un seul mot en français.

Perdant ainsi son monopole de langue de travail et de moyen exclusif de promotion sociale, le français ne perd pas pour autant la bataille, les autorités dès le départ ont manifesté leur volonté en toute occasion de maintenir la langue française comme moyen d'ouverture sur l'extérieur et comme véhicule des connaissances scientifiques.

La repersonnalisation ne se traduit pas par un refus purement négatif des valeurs de l'Autre en l'occurrence celles de l'ancien colonisateur. Le réalisme commande à la Mauritanie de s'ouvrir sur le monde extérieur. « Notre pays ne peut pas vivre dans une tour de sable. Nous subissons inévitablement le courant de l'histoire. »⁸⁷ Ceci implique le maintien de la présence française dans les domaines de la science, de la technique, de la langue et de la culture.⁸⁸

Pourtant « cette nécessité de s'ouvrir sur le monde extérieur c'est-à-dire celui des sciences et des techniques n'est pas sans danger pour la sauvegarde de l'indépendance

⁸⁷ Edouard Van Buu (1979

; citant M. Ould Daddah

⁸⁸ Ibid.

dans la mesure où la langue et la culture véhiculent une certaine façon de vivre et de penser »⁸⁹.

3.6. Réformes de l'enseignement : bilan provisoire

Après cet aperçu rapide des *réformes* qu'a connues le système éducatif mauritanien et proclamées officiellement comme telles, avant celle actuellement en vigueur depuis avril 1999, il n'est pas difficile de convenir avec M. V. Ould Cheikh (1996⁹⁰ : 125) du fait que « dans l'ensemble, ces réformes sont superficielles, mal conçues et mal appliquées. On s'intéresse plus aux horaires dans les deux langues, à la durée de la scolarité qu'au contenu. »

D'ailleurs les autorités étaient parfaitement conscientes d'un tel constat. Hasni Ould Didi, alors Ministre de l'Education Nationale en fait état devant la Commission Nationale de la Réforme, en 1984⁹¹ :

« D'aucuns pensent que certains des maux de notre enseignement, résultent de son instabilité. Car de nombreuses tentatives ont eu lieu depuis l'indépendance: en 1959, 67, 73, 78 etc. pour ne citer que les dates les plus significatives. A y regarder de près, on se rend compte qu'il s'était agi chaque fois de réajustement portant exclusivement sur les langues d'enseignement. Pour la première fois, la réforme de 73 s'était intéressée à la structure elle-même du système. Mais les propositions sur ce point n'ont jamais eu de début d'application. A ce jour, dans sa conception, son organisation, comme dans son contenu, le système en place est celui qui était en vigueur avant l'indépendance.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰

:Bilan et Perspectives, Paris III, op. cit.

⁹¹

l'I.L.N. et le C.R.D.I. (annexe), Nouakchott, 1992.

« Ce modèle d'enseignement est suffisamment décrié pour ne pas avoir besoin de s'appesantir davantage sur ses insuffisances ni ses incohérences. »

Dans le même sens s'orientait déjà, dans les années soixante-dix, une note de Mohamed Aly Cherif⁹², ancien Secrétaire Général de la Présidence, à l'attention du Président de la République concernant l'application du bilinguisme franco-arabe et la question des autres langues :

« En tout état de cause, sans une politique culturelle qui dépasse les perspectives du rapport entre le français et l'arabe, il semble difficile d'envisager l'avenir avec optimisme.

« Il me paraît d'autant plus essentiel d'examiner le problème qu'il sensibilise tout le monde et polarise plus que toute autre question, les générations montantes. Problème politique complexe, il appelle des études assurément sérieuses et plus approfondies et des décisions politiques qui s'inscrivent au-delà des données de la conjoncture. »

⁹² Arch.

Ould Cheikh (1996)

3.7. L'enseignement des (autres) langues nationales

Faisant partie intégrante du patrimoine culturel national, les langues pulaar, soninké et wolof devaient être légitimement réhabilitées au même titre que l'arabe dans le cadre d'une politique globale d'*indépendance culturelle*.

L'ancien Président de la République M. Ould Daddah l'a déjà confirmé dans un discours devant la Commission de la Réforme créée par le Congrès du PPM de 1971⁹³ :

« La repersonnalisation de l'Homme Mauritanien par le retour à l'authenticité, la réhabilitation de notre culture et de nos valeurs nationales exigent de nous - et ceci n'est que naturel dans le cadre d'une politique de renouveau culturel intégral - que nous reconsiderions la place qu'occupent nos langues populaires, langues que nous devons conserver comme un patrimoine culturel qui renferme les sentiments, les modes d'expression technique et scientifique du génie authentique d'une partie de notre peuple. A ce titre, il importe que nous aidions non seulement à les conserver, mais aussi à en assurer l'épanouissement par la voie de l'enseignement et de la pratique.

« Il appartient également à votre commission de proposer les moyens adéquats en vue de réaliser cet objectif. Nous devons suivre l'expérience de nos voisins⁹⁴ dans ce domaine, expérience qui n'en est qu'à ses débuts ; comme nous devons étudier l'expérience entreprise par des organisations et organismes spécialisés en la matière. »

C'est là un problème assez difficile dans la mesure où les trois langues en question sont encore, nous l'avons déjà dit, au stade de l'*orature* et que les expériences en

⁹³ Arch.

cours dans la sous-région, notamment en Guinée (Conakry) n'ont pas encore produit de résultats probants. Ce qui n'est pas le cas pour l'arabe dont l'écriture remonte à des dizaines de siècles.

Or vouloir (ré)introduire l'arabe dans l'Enseignement et les rouages de l'État et laisser à l'écart les autres langues nationales serait mal perçu par les locuteurs de ces langues.

Parallèlement donc à la réhabilitation et à la revalorisation de la langue arabe, il faudrait continuer à mener les recherches en vue de la promotion des autres langues nationales, même si les responsables concernés ne se font pas d'illusion à ce sujet et estiment que c'est là une œuvre de longue haleine. Ould Babbah alors Ministre de l'Education Nationale s'en explique⁹⁵ :

« Il y a certains parmi nous qui s'entêtent pour des raisons diverses à vouloir faire croire qu'on peut faire instantanément une langue sur mesure. S'ils étaient suivis dans leurs désirs qui relèvent du syncrétisme pur, ils auraient amené les communautés au nom desquelles ils parlent au suicide culturel (...) Nos langues nationales, une fois normalisées c'est-à-dire quand nous en aurons fixé les règles sémantiques, morphologiques, phonologiques, grammaticales mettront longtemps avant d'être des langues outils, aptes à véhiculer une culture scientifique. »

Mais quelles que soient les déclarations d'intention des dirigeants, rien de concret n'a été entrepris sous *l'ancien régime*, en vue de la transcription des langues nationales ; réalisme ou calcul politique?

⁹⁴ Allusion surtout à la Guinée où, sous Sékou Touré, des travaux de transcription et de normalisation des langues guinéennes sont menés dans le cadre d'une politique nationaliste africaine ; mais aussi au Sénégal et au Mali.

⁹⁵ Mohameden Ould Babbah
Ould Cheikh (op. cit.) p. 129.

Arch. Nat., Nouakchott,

Il a fallu attendre la venue aux affaires du régime militaire pour que cette option soit envisagée sérieusement.

En effet, suite au mécontentement des Négro-Mauritaniens, suscité par le relèvement du coefficient de l'arabe et l'introduction de l'instruction civique, morale et religieuse comme épreuve au Baccalauréat, en 1979, le Comité Militaire a arrêté les mesures suivantes :

- Officialisation de toutes les langues nationales
- Transcription du pulaar, soninké et wolof en caractères latins
- Création d'un institut de transcription et de développement des langues nationales
- Enseignement des langues nationales qui, à terme, doivent donner les mêmes débouchés que l'arabe.

Ce système devrait entrer en vigueur dans un délai maximum de 6 ans. (M.V.Ould cheikh, 1996 : 130)

Concernant en particulier l'*Institut des Langues Nationales (ILN)*, le décret n° 79 348 du 12 octobre 1979, qui en constitue l'acte de naissance lui assigne « la mission [...] d'organiser, de coordonner et de promouvoir l'ensemble des recherches appliquées dans le domaine de toutes les langues nationales. »

Le Ministre de l'Education Nationale d'alors Hasni Ould Didi, justifie ces mesures dans son discours d'installation de la Commission Nationale de la Réforme de l'Enseignement (1984⁹⁶) en déclarant :

⁹⁶
CRDI, novembre 1992, Nouakchott.

TILN et le

« Les options du CMSN⁹⁷ sont claires : les langues nationales doivent prendre place dans le système éducatif et être utilisées comme véhicule du savoir sous toutes ses formes au fur et à mesure que cela deviendra possible, suivant les progrès qui seront réalisés dans leur développement. Mais il est indispensable que vous compreniez tous que cette décision n'est pas une mesure politique qui cache un calcul sordide et sans lendemain. Toutes nos langues nationales font partie de notre patrimoine culturel et sont le moyen de communication d'une partie de notre peuple. Nous ne pouvons recouvrer notre identité nationale, si une partie de notre culture est négligée. »

Déjà à la rentrée d'octobre 1982, douze classes expérimentales furent ouvertes dans les régions du pays qui répondent aux critères d'implantation. Sept ans plus tard (en 1989), l'effectif des classes expérimentales pulaar, soninké et wolof a atteint 1720 élèves répartis entre 66 divisions pédagogiques pour 52 classes ayant ou le pulaar, ou le soninké, ou le wolof comme langue première et 14 classes de filière arabe ayant ou le pulaar, ou le soninké ou le wolof comme langue seconde avec pour un total de 125 enseignants dont 80 francisants et 45 arabisants.

Pour l'année scolaire 1991-1992, les effectifs ont diminué passant à 1192 élèves. Cette chute s'expliquerait peut être par la réorientation intervenue en février 1988 qui arrête l'expérimentation au niveau du Fondamental et demande aux parents de choisir pour leurs enfants entre l'arabe et le français comme langue d'enseignement au Secondaire. Cette expérience aura permis de démontrer ses limites.

D'abord, au niveau des parents qui craignent de voir leurs enfants servir de "cobayes" ; ensuite sur le plan technique où, quoiqu'en disent les fervents défenseurs de l'enseignement des langues nationales, au-delà du Fondamental des problèmes sérieux risqueraient de se poser, à l'image de l'expérience guinéenne.

⁹⁷ lire: Comité Militaire du Salut National

Selon M. V. Ould Cheikh, (1996 : 132) « Pour garantir son succès, l'enseignement des langues nationales devrait à notre avis s'inscrire dans une politique linguistique nationale qui s'inscrirait dans la durée et qui prendrait en compte les données politiques, économiques et socio-culturelles du pays. »

Le même auteur qui s'intéresse surtout à la langue française en Mauritanie, s'interroge pour conclure, sur l'avenir de cette langue dans le pays, dans la perspective d'une arabisation totale et irréversible du système éducatif et un enseignement virtuel des autres langues nationales.

4. Conclusion : Perspective du présent travail

Pour notre part, nous nous intéressons à l'arabe, naguère langue seconde et depuis la rentrée 1999-2000, première langue d'enseignement ; à sa place, sa fonction dans le système éducatif mauritanien et notamment à son enseignement aux non-arabophones en particulier à l'Université qui s'est avéré dans cette perspective, pour le moins problématique.

C'est pour y voir plus clair que nous avons essayé dans ce chapitre de suivre la genèse des difficultés d'acquisition de l'arabe pour cette catégorie particulière des étudiants mauritaniens. Difficultés de nature à compromettre sérieusement la formation supérieure, couronnement et parachèvement de l'éducation du citoyen. Ces considérations nous ont amené à réfléchir à cette question et à l'étudier en tant qu'aspect d'application pratique de notre travail de recherche.

Mais pour mieux appréhender cet aspect de notre sujet de recherche, nous avons essayé un autre moyen de diagnostic : l'enquête de motivation par questionnaire, menée auprès des populations directement impliquées, en l'occurrence les apprenants (non-arabophones) suivant (et ayant suivi, pour la plupart) un cours d'arabe langue seconde et les enseignants leur dispensant ou censés leur dispenser ce cours.

Dans le chapitre suivant, nous rendons compte donc de cette enquête ou plutôt des enquêtes que nous avons effectuées dans le cadre de ce travail. Ce sera d'abord, par la présentation des questionnaires, puis du déroulement de l'enquête, et enfin d'un commentaire des résultats, avec soulignement des principales tendances.