



HAL
open science

Gros plan “ 2015, année de l’enseignement ” ?

Céline Lesourd

► **To cite this version:**

Céline Lesourd. Gros plan “ 2015, année de l’enseignement ” ?. L’Année du Maghreb, 2015, Dossier Mauritanie, 13, pp.245-262. hal-02292936

HAL Id: hal-02292936

<https://hal.science/hal-02292936v1>

Submitted on 20 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

GROS PLAN

« 2015, année de l'enseignement » ?

Céline Lesourd*

« Un État qui ne réussit pas l'éducation de ses enfants peut-il réussir autre chose ? »¹

L'année 2015 en Mauritanie a été déclarée par le Président « Année de l'enseignement » – sarcastiquement rebaptisée « Année de l'an-saignement » par quelques prompts bloggeurs désabusés. C'est à l'occasion de la fête de l'indépendance qu'Ould Abdel Aziz assure que

« les pouvoirs publics accordent une grande importance au secteur de l'éducation nationale (...) que le gouvernement a organisé des états-généraux de ce secteur en vue de sa promotion (...) et procédé à la création de centres de formations professionnelles » rappelant également son engagement mené à terme de « la construction du plus grand complexe universitaire du pays devant comporter plusieurs facultés, une cité universitaire d'une capacité d'accueil de 4 000 étudiants² ».

Mais le calendrier de la dite année consacrée connaît des soubresauts mensuels pour le moins difficiles : en juin, le scandale des fuites « massives³ » et la réorganisation de certaines épreuves du baccalauréat défraient la chronique. En juillet, les résultats du baccalauréat tombés à 7,6 % d'admis ravivent les inquiétudes des parents et des élèves. En août, le gouvernement confirme la mise en vente des terrains abritant les premières écoles publiques de la Mauritanie indépendante. En septembre, la fermeture de 80 établissements privés jugés « non conformes » désorganise la rentrée et scandalise les parents. En octobre, les écoles privées qui dispensent un programme « étranger »

* Anthropologue, CNRS/Centre Norbert Elias, Marseille, France.

1. Ahmed Bezeid Ould Beyrouk, « Lettre ouverte à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale », dans le journal *Le Calame*, 30/08/2015.

2. Discours du président de la république, Monsieur Ould Abdel Aziz à l'occasion du 52^e anniversaire de l'indépendance nationale, le 28 Novembre 2015

3. C'est l'adjectif le plus couramment utilisé par l'ensemble de la presse nationale

sont fermées subitement pour, officiellement, leur non-respect du calendrier scolaire mauritanien⁴.

2015 ? L'année de l'enseignement ? L'école, la formation professionnelle, comme priorité affichée du discours présidentiel ?

« Mais l'école mauritanienne n'existe plus depuis longtemps ! »

La majorité des enseignants, proviseurs et parents d'élèves interrogés⁵ se lamentent : « L'école se meurt », « l'école publique a été bradée », « il reste quelques écoles privées qui assurent un bon enseignement, celles qui sont autre chose que des boutiques, mais elles sont réservées à ceux qui ont les moyens », « si l'on avait fermé le lycée français et les écoles privées, où ils mettent leurs enfants, les ministres de ces 30 dernières années n'auraient pas fermé les yeux sur cette catastrophe », « on nous annonce l'année de l'enseignement, il y a eu les états généraux de l'éducation (...) on parle beaucoup, mais le système est foutu », (...) il n'y a pas de volonté ni de respect pour l'école, ni pour les diplômés », « qui croit encore à l'école ? ».

« Ce n'est pas un diplôme dont tu as besoin pour un poste mais d'un cousin bien placé ».

4. En Mauritanie, la rentrée scolaire est prévue à la mi-octobre, cette année 2015 elle est fixée au 19 octobre. Des lycées privés – dont le lycée français Théodore Monod – qui ont fait leur rentrée en septembre sont subitement priés par le ministère de l'éducation nationale, le lundi 5 octobre, de fermer immédiatement leur porte... jusqu'à la rentrée « mauritanienne » du 19 octobre.

5. Cet article s'appuie très largement sur les travaux réalisés par De Chassey, 1976, 1978 ; Ould Cheikh, 1985, 2000 ; Zein & Queffélec, 1997 ; Taine-Cheikh 1995, 2000 ; Bonte & Claudot-Hawad (2000) ; Candalot (2006). Puisqu'il s'agit là d'un « gros plan » sur la Mauritanie, nous n'avons pas mobilisé la littérature, abondante, sur la privatisation de l'enseignement – en Afrique notamment.

Cet article s'appuie également sur une longue recherche, toujours en cours, sur les élites politiques et économiques mauritaniennes de l'indépendance à nos jours. Dans ce cadre, tout d'abord, nous avons longuement travaillé sur le volet « école » dans le cadre d'une ANR « PRANO » entre octobre 2006 et février 2007 au cours de laquelle nous avons réalisé des enquêtes qualitatives et quantitatives – publiés dans un ouvrage collectif (Caratini, 2009) – desquelles sont tirées des éléments présentés ici. Les enquêtes qualitatives couvrent une quinzaine d'établissements de la ville, les élèves, les parents, les enseignants, le personnel administratif. Quant aux données quantitatives, elles résultent notamment de questionnaires distribués dans 10 établissements. Pour l'analyse statistique, il n'a été pris en compte que 6 classes de terminales de lycées publics et quatre classes, de même niveau, d'établissements privés (Lycée El Hadj et Lycée Fès), soit environ 700 élèves. Ce choix restrictif dans l'analyse statistique est lié à des motifs variés (consignes des chefs d'établissements, influence des professeurs sur les réponses des élèves, absentéisme trop important dans les classes...) qui risquaient, nous semble-t-il, de nuire à la fiabilité de l'étude.

Le lycée français a alors également fait l'objet d'un terrain particulier, en focalisant sur le qualitatif mais aussi le quantitatif.

Par la suite, entre 2013 et 2014, au cours de plusieurs mois de terrain, toujours sur la question des élites, de nombreux témoignages ont été recueillis sur la question de l'école, de l'éducation mais, cette fois, par « ricochet », en enquêtant sur des trajectoires de réussite, les analyses de renouvellement du gouvernement, les biographies de ministres, les nominations à des postes juteux, les disgrâces politiques... Nous avons donc également mobilisé ici ces entretiens.

Précisons enfin que certains noms d'écoles sont réels et d'autres (pour le privé) sont en revanche des pseudonymes. De même, les prénoms utilisés sont tous des pseudonymes

À partir d'un regard diachronique sur le cas mauritanien, en nous appuyant sur les travaux de collègues et nos propres terrains, il est tout simplement question dans ce gros plan de présenter brièvement les grandes étapes de la (dé)structuration de l'enseignement et du système scolaire mauritanien et de montrer combien l'enseignement, malgré de multiples réformes et refontes du système, est resté un lieu où les inégalités sociales dites traditionnelles se sont maintenues et même reproduites. Ce qui n'est pas sans lien avec la mise en échec de l'école...

En effet, dans les ensemble sociaux⁶ qui composent la Mauritanie précoloniale, seuls les groupes hiérarchiquement prestigieux⁷ bénéficient d'une éducation, alors essentiellement religieuse ; à la suite, l'école « des infidèles », l'école « des français », privilégie ces fils de l'aristocratie ; plus tard, l'école de l'indépendance – sur fond de tensions communautaires liées à la volonté d'arabisation – contribue à perpétuer ces rapports de domination au profit des élèves issus des groupes traditionnels « lettrés » et à diviser les populations maures et négro-mauritaniennes. Puis les années 1990 ouvrent l'enseignement « à tous » avec une école calibrée dans les fameux « objectifs du millénaire pour le développement » : fière de ses taux records – quantitatifs – de scolarisation, elle est toutefois rattrapée par la course à la privatisation et, dès lors, l'école ne devient plus seulement garante des clivages entre les différents statuts « traditionnels », elle devient également le lieu où se donnent à voir les moyens financiers des uns et la modestie des autres. Ainsi l'accès à une éducation de qualité reste prisé par les « gens du livre » (les marabouts) mais bien moins par les « gens des armes » (les guerriers), ou encore les anciennes classes serviles ou les tributaires. Cependant, parce que l'école a un coût, et que l'éducation a un prix, au prestige d'antan se mêle désormais le prestige d'argent qui concourt à conforter les charges aristocratiques – pour ceux qui le peuvent financièrement – et/ou contribue pleinement aux joutes théâtralisées de la richesse et du pouvoir. Dès lors, une éducation de qualité peut être considérée comme la nécessité d'honorer un héritage statutaire d'hier, de faire la démonstration de sa fortune actuelle et, pourquoi pas, d'engager un pari sur l'avenir – bien incertain puisque pour réussir, pour beaucoup « les diplômes et l'éducation ne servent à rien... ».

En 2015, l'enseignement – même consacré par le gouvernement pour 365 jours – ne serait-il plus qu'un luxe sans lendemain ?

6. Les Halpulaar'en (sing Halpulaar), Wolofs, Soninkés et Maures. Le néologisme « négro-mauritanien », créé par le FLAM (Forces de libération africaine de Mauritanie), est aujourd'hui largement utilisé par les populations halpulaar, wolof et soninké pour s'auto-désigner. Pour ces ethnonymes, nous n'utiliserons que les termes français (wolof, soninké, par exemple).

Nous utiliserons les termes « *baydhân* » et « maure » pour désigner la population arabo-berbère. Le terme *Baydhân*, par extension, qualifie également tous les individus de culture *baydhân* c'est à dire toutes personnes élevées dans le contexte de « *al-kham al-baydhân* » c'est à dire « la langue des blancs », le *hassâniyya* (A.W. Ould Cheikh, 1985 ; P. Bonte, 1998).

7. La société maure est scindée en groupes statutaires : *hassân* (guerriers), *zawâyâ* (marabouts) – soit les ordres considérés comme « nobles », « aristocratiques » – ; les tributaires, les artisans, les griots, les esclaves et les *harâtîn* (descendants d'esclaves affranchis) – sont considérés au bas de la hiérarchie sociale. Tous sont répartis dans des ensembles tribaux. (Bonte, 1998 ; Ould Cheikh 1985 ; De Chassey, 1976).

De l'enseignement coranique à l'école de l'indépendance

À partir des travaux existant (De Chassey, 1976, 1978 ; Ould Cheikh, 1985, 2000 ; Zein & Queffélec, 1997), de la période pré-coloniale aux premières salles de classe « nationales », nous nous proposons de mettre en relief combien l'éducation profite, et dans quelles limites et recompositions, à une aristocratie, celle des *zawâyâ*, les gens du livre.

Un enseignement religieux réservé

Dans la société précoloniale maure, les groupes considérés au bas de la pyramide sociale tout comme les tribus « guerrières » peu renommées ne bénéficient pas, ou peu, d'une scolarisation de base (apprentissage de l'alphabet et récitation de trois sourates du Coran) laquelle est en revanche indispensable pour les *zawâyâ* et les plus prestigieux groupes *hassân*. La population scolarisée se restreint encore puisque, à quelques exceptions près, « l'éducation des filles est très bornée. On leur apprend à faire le Salam et quelques prières mais rarement à écrire » (Caillé, 1996 : 101).

Seuls donc les « marabouts » et quelques rares « guerriers », de sexe masculin, poursuivent leur scolarité dans une école coranique de niveau secondaire pour y acquérir une connaissance plus pointue

« allant dans certains cas jusqu'à la mémorisation d'une bonne partie, voire de la totalité du Qur'ân, jointe parfois à une initiation sommaire à la grammaire et à la métrique arabe ainsi qu'à des rudiments de théologie » (Ould Cheikh, 2000 : 187).

Pour les populations négro-mauritaniennes : chez les Soninkés, sont concernés les *Tiunkalemmé* (« seigneurs de la terre ») et les *Moodi* (marabouts) et, chez les Halpulaar'en, sont essentiellement concernés les *Torobé* (marabouts).

Selon le niveau de connaissance souhaité et le but visé, certains élèves peuvent poursuivre leur apprentissage dans une *mahadra*. L'enseignement, entre 5 et 15 années, y est articulé autour du Coran, des *hadiths*, du droit musulman, de la littérature, de la grammaire, de l'histoire arabe et musulmane :

« Si j'avais suivi cette filière, je serais devenu un « alem de tous les domaines du savoir », (...) une sorte d'encyclopédie vivante des connaissances existant à l'époque dans le monde islamo-arabe. » (Daddah M., 2003 : 83⁸).

Le cercle fermé de l'école des infidèles

Le système scolaire que met en place l'administration française coloniale s'organise selon la conception duale entre Sud et Nord de la Mauritanie, entre populations noires et populations maures. Imposition du français pour les premiers. Ménager la langue arabe pour les seconds. Si au Sud, sur les rives du fleuve où les colons pratiquent une politique d'assimilation radicale, la mise en

8. Le Président Daddah illustre notre propos : d'une tribu maure « maraboutique » du sud, il a bénéficié d'une éducation « traditionnelle » soignée qu'il n'interrompt par la suite que pour rentrer à l'école coloniale puis en faculté de droit en France avant de devenir le « Père de la Nation ».

place des écoles s'opère plus tôt et rapidement (1898), en revanche, au Nord, l'administration française, qui doit affronter la résistance des Maures, opte pour une « *politique d'apprivoisement* » (Ba 1993 : 56), distillant la langue française sans tenter d'évincer la langue arabe – pour l'enseignement du Coran, des rudiments de droits musulman, de théologie et de grammaire –. Les premières écoles franco-arabe [*medersah*] voient le jour dans le Trarza, en 1912, et à Atar, plus au Nord encore, bien plus tard (1936).

La fréquentation scolaire de la période coloniale, sur l'ensemble du territoire mauritanien, s'avère relativement faible : à ce propos, Queffélec & Zein (1997 : 22) affirment qu'en 1931, les 7 écoles du pays ne comptent que 439 élèves ; quant aux écoles de campements en milieu *baydhân* [maure], elles n'obtiennent pas non plus le succès escompté. À son indépendance, la Mauritanie ne compte donc que 5 000 élèves dans le primaire et quelques 400 élèves dans l'unique lycée du pays (à Rosso). Une vingtaine d'étudiants sont alors inscrits à l'étranger.

Au-delà de cette insuffisance des effectifs, mettons en avant le profil social des scolarisés : à l'école de Boutilimit, par exemple, « les fils de fonctionnaires noirs, les métis et tous ceux qui ne possédaient pas l'autorité matérielle et morale sur laquelle l'administration coloniale se sentait obligée de s'appuyer » étaient écartés (Queffélec & Zein, *op.cit.* : 23). De même, dans les écoles de campements, Ould Cheikh (2000 : 191) note que 192 élèves sur les 229 sont d'origine noble. La sélection des élèves est opérée sciemment puisqu'il s'agit pour les administrateurs de s'appuyer sur les élites en place pour contrôler les hommes et l'espace :

« L'existence des castes nettement différenciées ne permet pas d'envisager l'instruction à la fois aux descendants des familles de chefs, guerriers ou religieux, et aux enfants des gens du commun (...). Il suffit d'admettre un fils de serviteur ou d'artisan pour qu'elle soit immédiatement désertée par les enfants des familles libres » (Queffélec & Zein, 1997 : 23).

L'emprise de l'école coloniale a été plus forte dans le Sud du pays, comme le rappellent Queffélec et Zein (1997 : 30) : « Un rapport de 1957 considère que le ratio classe/nombre d'habitants est de 1/2500 chez les Négro-mauritaniens et 1/4500 chez les Maures ». Mais, du Sud au Nord, il est important de noter que, dans l'ensemble, le(s) système(s) instauré(s) par les Français a/ont très majoritairement profité aux familles aristocratiques chez les Soninkés, les Halpulaar'en et les *baydhân*. En pays maure, ce sont plus particulièrement les fils de la « noblesse maraboutique moyenne » qui ont été les principaux élèves de l'école coloniale puis les étudiants en France. Ainsi – même si de nombreuses familles de l'aristocratie ont envoyé les enfants de leurs *harâtîn* [esclaves affranchis] plutôt que de « livrer » leurs propres enfants à « l'école des infidèles » –, l'acquisition d'un savoir dit « moderne » a plutôt favorisé l'émergence d'une « noblesse » maraboutique intermédiaire. Le dispositif scolaire exogène a donc créé une autorité nouvelle. Elle a participé

« à la production d'une petite élite qui, à la veille de l'indépendance, affichait parfois avec insolence, ses prétentions à la fois à concurrencer les chefferies tribales traditionnelles et à rivaliser sur le terrain des droits individuels avec les maîtres coloniaux » (Ould Cheikh, 2000 : 190-191).

L'école creuset de la nation ?

À l'indépendance du pays se pose encore la question – identitaire – du choix de la langue d'enseignement (Taine-Cheikh, 1995, 2000). Français ? Arabe ? De nombreuses réformes (des années 1960 à 1990), tendent à affirmer la suprématie de la langue arabe dans le système éducatif malgré de nombreux mécontentements et des manifestations parfois tragiques⁹.

Ces politiques linguistiques ont permis à de nombreux Maures de faire leur entrée à l'école¹⁰, de se sentir concernés par ses bénéfices en terme de débouchés professionnels – dans une administration elle-même à arabiser... De plus dès le début des années 1970, en raison des sécheresses successives, de nombreux ruraux, maures notamment, ont cherché refuge à Nouakchott : un enseignement en arabe leur permet alors une incorporation scolaire plus aisée. Ainsi peut-on avancer que l'augmentation des scolarisés concerne plus sûrement les urbains *baydhân* et, parmi eux, davantage les garçons que les filles¹¹.

En même temps, il semble que si l'élargissement du public scolarisé est circonscrit aux jeunes garçons maures urbains, il apparaît que cette évolution n'exclut pas les citoyens les plus modestes. À ce sujet, un ancien élève devenu proviseur nous confie que dans :

« le tout nouveau lycée construit sur des budgets de coopération de la France, (...) inauguré en 1961, (...) il y avait quand même un melting-pot communautaire : des Halpulaar'en, des Maures, quelques harâtîn aussi. Il y avait des enfants plus riches mais il y avait aussi des enfants dont les familles n'avaient pas beaucoup de moyens. On était tous moins riches à l'époque mais il y avait dans cet établissement encore un peu de mélange ».

Les enfants, malgré les différences de revenus, se sont côtoyés sur les mêmes bancs : « les gosses de riches et de pauvres (...) pas de tribu, pas question de savoir qui était ton père et ce qu'il gagne » se souvient un ancien élève. Plusieurs facteurs expliquent cette très provisoire mixité : d'une part, de nombreuses bourses d'études sont octroyées et, d'autre part, les établissements scolaires sont si peu nombreux qu'ils regroupent les jeunes néo-nouakchottois, créant du lien social et des passerelles culturelles, plutôt que de les diviser dans une multitude de petites structures scolaires. Enfin, soulignons que la sphère administrative socialement considérée comme un *eldorado* attire les convoitises ; elle fait miroiter à la jeunesse nationale, toutes communautés confondues, l'assurance d'un emploi, la régularité du salaire et un potentiel reclassement social. De nouveaux horizons s'ouvrent. Dès lors un niveau de formation minimum, réduit à quelques années de collège et au mieux de lycée,

9. En 1966, des grèves étudiantes et de fonctionnaires négro-mauritaniens sont endeuillées par 6 morts – officiels. (El Mauritany, 1975). Ces tiraillements identitaires sont toujours vivaces comme en témoigne ce tract de novembre 2007 adressé au Président de la République : « Ne perdez jamais de vue (c'est peut-être difficile pour vous) que la Mauritanie est ARABE avant d'être africaine » ou encore les derniers événements (2011 et 2012) liés à la question de l'enrôlement (Antil & Lesourd, 2012)

10. Les effectifs de 1960 à 1977 passent de 11 279 à 64 595 élèves (Ould Cheikh 2000 : 192).

11. En 1963, sur 3 837 filles sur 18 918 inscrits en primaire ; 57 filles sur 941 élèves au secondaire (De Chasse, 1978 : 335)

peut conduire à gagner plus d'argent pour les uns et/ou de disposer d'un peu plus de pouvoir pour les autres.

Cet élargissement des effectifs aux franges sociales les plus modestes n'est pas pour autant synonyme de « démocratisation » de l'école, puisqu'être issu d'une famille modeste, au sens pécuniaire, n'exclut pas d'appartenir à la classe aristocratique. Comme le souligne alors De Chassey (1978), l'école des années 1960 et plus particulièrement le lycée reste toutefois un secteur réservé : sur 225 élèves inscrits en terminale au lycée de Nouakchott et à l'École Normale pour l'année scolaire 1968-1969, 68% d'entre eux sont issus de la « noblesse ». « Noblesse » essentiellement maraboutique : 27% de *zawâyâ* chez les Maures et 14% de *Torobé* chez les Halpulaar'en – même financièrement assez modestes.

Privatisation de l'enseignement : la reproduction des inégalités

Dans les années 1990¹², malgré des effectifs records papier-glacé publiés à grand frais, l'école est « malade » du fait d'une mauvaise gestion humaine et financière et des sempiternelles querelles linguistiques (Taine-Cheikh, 2000 ; Candalot, 2005). Face à un système scolaire fragilisé, désorganisé, dévalorisé, pillé et marqué par un manque de liberté certain – aux Maures, les cours en arabe, aux Négro-mauritaniens, les cours en français –, les parents, les élèves et les personnels se tournent vers l'offre privée. L'éducation à tout prix ravive et renouvelle, dans certaines mesures, les rapports de domination d'hier.

À tout prix, sauf le public

À l'aube des années 1990, l'école – préoccupation majeure partagée tant par les bailleurs de fonds qui promettent, calculent et décaissent que par le pouvoir en place – enregistre des taux de scolarisation en croissance perpétuelle¹³. Malgré les discours et les subventions, les résultats sont très mitigés : les taux de rétention sont faibles, les redoublements particulièrement nombreux et plus encore, le niveau des élèves devient chaque année plus faible. On parle, à l'heure des derniers bilans, d'avoir sacrifié la qualité à la quantité :

« L'État n'a plus de souveraineté sur l'éducation qui est pourtant le berceau de la République. Toutes les orientations (...) sont dorénavant définies par les bailleurs de fonds (...) à cause d'eux et avec le consentement de l'État, l'exigence du nombre submerge l'exigence du savoir parce qu'ils font primer

12. Après Ould Daddah, destitué par un « coup » en 1978, s'ouvre une période prétorienne ponctuée par des changements fréquents à la tête de l'État ; puis Ould Taya prend le pouvoir par la force, en 1984 avant d'être élu en 1992 ; il gouverne la Mauritanie jusqu'au putsch d'août 2005. Son successeur, Ould Mohamed Vall, après moins de deux années d'une transition dite « démocratique » laisse ensuite sa place à Ould Cheikh Abdallaï, élu en mars 2007 et destitué le 5 août 2008 par Ould Abdel Aziz, actuellement à la tête de l'État.

13. 187 000 élèves en 1991, 270 000 en 1994, 330 000 en 1998. Dans le secondaire, en 1985, 33 148 enfants sont inscrits en collège ou en lycée, ils sont 40 147 en 1992 et presque 50 000 en 1996. Cette augmentation s'accompagne d'inégalités diverses entre régions, entre zones rurales et urbaines et entre les sexes.

la quantité sur la qualité (...) le métier d'enseignant est devenu le débouché qui reste quand on a tout tenté et tout raté¹⁴».

En 2015, sur les 41 982 inscrits au baccalauréat, seuls 3 134 ont été admis¹⁵ (7, 4%) et, pour beaucoup, c'est un record – une amélioration par rapport à 2013... – qu'on doit, dit-on, aux smartphones dont l'usage frauduleux lors des épreuves n'a pas fait l'objet de sanction particulière de la part de surveillants trop peu nombreux et trop « compréhensifs¹⁶ » :

« Examen du baccalauréat 2015 : fuite massive des épreuves (...) Pendant la journée du lundi, on évoquait l'utilisation à grande échelle des « téléphones intelligents » par certains candidats qui ont pu transférer les épreuves à l'extérieur pour avoir leurs réponses rédigées par des professeurs (...) ».

« des épreuves ont circulé sur la toile ce matin 15 mai un peu moins d'une heure après qu'elles ont été distribuées dans les salles d'examen (...) les auteurs se sont servis du logiciel *what's app* pour établir la communication (...) ».

Ces échecs aux examens, ces difficiles passages de classe en classe et la dévaluation du niveau scolaire des élèves sont franchement décriés par les parents, les enseignants et les directeurs d'établissements qui confient :

« Ma fille ne parle rien. Pas le français. Et son arabe est mauvais. C'est le bilinguisme. Rien et à moitié seulement ».

« On dit que l'école est malade, que l'école est en panne (...) si seulement c'était vrai, si seulement il n'y avait qu'une grippe ou bien une pièce à changer. Mais tout ça là, ce n'est rien. Ce qui se passe est inimaginable (...) ce qui se passe là est bien pire (...) Ce qui se passe c'est que l'État mauritanien sacrifie la jeunesse mauritanienne depuis plus de 20 ans ».

Il semble que dans ce contexte de toujours plus de scolarisation, le mécanisme, malgré de puissants ressorts financiers se soit enrayé... car les relatives réussites quantitatives ne doivent pas masquer les échecs qualitatifs de l'école dont les causes sont nombreuses : insuffisance des formations initiales et inefficacité des formations continues des enseignants, complaisance non seulement à l'adresse des professeurs (dans les mutations, par exemple) mais aussi à l'égard des élèves (passage « monnayé » au niveau supérieur, « achat » des examens...), bas salaires du personnel, manque de moyens pédagogiques (livres, cartes, équipement de laboratoire de chimie...), nominations et avancements abusifs (aux postes de directeurs, inspecteurs, professeurs), abandon de postes (les professeurs ne se rendent pas sur leur lieu d'affectation s'il s'agit d'une zone

14. Ahmed Bezeid Ould Beyrouk, « Lettre ouverte à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale », dans le journal *Le Calame*, 30/08/2015.

15. Ils étaient 309 inscrits en 1974, pour 180 admis (58%) ; 20 410 inscrits en 2004, pour 2433 reçus (11, 9%).

16. La presse, que nous reprenons ici, évoque l'insuffisance du nombre de salles d'examen, surpeuplées, impossibles à surveiller du fait du faible nombre de surveillants dont la moralité et l'honnêteté est, par ailleurs, fortement questionnée par les journalistes.

rurale ou « peu familière »), mauvaise gestion financière ou encore manque de planification de la part du ministère de l'Éducation nationale, etc.

« Aujourd'hui, les élèves manifestent pour des chaises et des tables ! Ils font classe sur le sol. Ils veulent des chaises ! Quelle honte pour le pays ».

« Nous n'avons pas de photocopieuses (...), à chaque composition et devoirs [pour que chaque élève dispose de sa copie] il faut aller à la boutique (...) ».

À ces problèmes se surimposent les difficultés matérielles, financières et humaines qu'entraînent les ressacs des politiques linguistiques – qui ne sont pas sans conséquences sur l'apesanteur sévissant sur les niveaux scolaires – comme le remarque également Aurélie Candalot (2005: 5) à propos de la mise en place de la dernière réforme, en 1999 :

« Nombre d'enseignants ne maîtrisent pas leur langue d'enseignement ou ne connaissent pas le contenu de leur enseignement (...) ».

« L'édition et la distribution de ces [nouveaux] manuels est loin d'être achevée... (...) les enseignants de première année du secondaire doivent encore bricoler comme ils peuvent. Des cours de mathématiques ou de sciences dispensés en français sont assurés grâce à des manuels en arabe... ».

Face à un système scolaire fragilisé, désorganisé, dévalorisé et dichotomique – aux Maures, les cours en arabe, aux Négro-africains, les cours en français –, les parents, les élèves et leurs professeurs se sont tournés peu à peu, dès les années 1980, vers l'offre privée. Ainsi, en 2006, 13 lycées seulement, sur 32, relèvent du secteur public à Nouakchott. En 2015, la presse annonce que 400 établissements privés (de tous niveaux) pourraient être menacés de fermeture... 400 établissements « qui poussent comme des champignons » dénonce la presse. Ainsi, l'offre est conséquente... Quant aux tarifs – ou « écolages » – de ces établissements, ils varient selon les zones d'habitation, au sein desquelles la majorité des directeurs-entrepreneurs harmonisent les prix. Dans la plupart des lycées des secteurs « centraux » et plus nantis – Tevragh Zeina, ses extensions au Nord par exemple –, il faut compter au minimum 7 000 UM¹⁷ mensuels par élève. Compter 4 000 à 6 000 UM dans des quartiers populaires. À partir de 2 000 UM, un élève de terminale de la *kebbe* [dépotoir, bidonville] peut être scolarisé dans le privé. Cependant, tous les établissements privés ne jouent pas le jeu de l'harmonisation des tarifs. Nombre d'entre eux fixent leurs propres écolages en fonction de la réputation des professeurs et des bons résultats affichés (30 à 50 % de taux de réussite au bac) :

« l'école X, ce sont des professeurs de renom qui l'ont créée. Des (...) professeurs du public (...) qui s'associent (...) Ils ne touchent pas de salaire, ce sont eux les patrons, ils louent la maison et après ils se partagent les bénéfices. »

À Tevragh Zeina, quelques établissements exigent jusqu'à 10 000 Ouguiyas mensuels, voire plus, pour le collège. C'est la réputation des professeurs et donc

17. En 2015 : 1 000 ouguiyas : un peu moins de 3€.

la réputation du lycée et de ses bons résultats qui permettent de sortir des tarifs fixés ; ainsi, le Petit Centre¹⁸, l'école privée la plus réputée après le Lycée Français, propose des écolages variant de 9 000 Ouguiyas pour la maternelle jusque 15 000 Ouguiyas pour le lycée mais, comme le justifie notamment son créateur et directeur : « Nous avons ici un taux de réussite au bac de 65% ». Le lycée « El Hadj » affiche des résultats au baccalauréat bien supérieurs à la moyenne nationale : 25% en 2004, 29% en 2005 et 31% en 2006. Le cursus en terminale coûte 7 500 Ouguiyas par mois. Le lycée Baraka, un autre établissement privé très connu à Nouakchott, a fixé les écolages de sa terminale à 7 000 Ouguiyas mensuels – avec deux mois d'avance à la rentrée – et affiche un taux de réussite de 40 % en 2005 comme l'indique son directeur d'études :

« Notre objectif est fixé à 100 bacheliers par an, il est atteint depuis 1999. L'année dernière nous avons eu 200 bacheliers sur 500 (...) donc l'année suivante les demandes d'inscription ont été fortes ».

Il serait néanmoins erroné de conclure que tous les lycées privés assurent systématiquement de meilleurs résultats et/ou une meilleure éducation. Il s'avère que bon nombre d'établissements privés se sont créés profitant de la traversée du désert de l'école publique. Il est possible d'ouvrir une école comme on ouvre une boutique :

« J'ai mis mon enfant dans le privé (...) Et puis mon fils m'a dit que le professeur est absent et qu'il envoie sa fille [pour faire le cours à sa place] Je ne paye pas pour la fille du professeur ! ».

Mais, en 2015, privé/public confondus, le taux d'admission au bac demeure inférieur à 10 % ... Ou dit autrement, le taux d'échec est supérieur à 90 % de la clientèle. Les gros payeurs s'en sortent sans doute le mieux : la bicéphalie du système scolaire donne beaucoup à voir des fractures sociales héritées d'hier.

En effet, si l'on compare système public et système privé, les effectifs du lycée public dit « Lycée National » et ceux des lycées privés de l'échantillon affichent une moyenne d'élèves par classe de 90,33 pour le premier et de 26,6 dans les seconds. La moyenne d'âge en terminale reste, en général, assez élevée mais les élèves scolarisés dans le privé sont plus jeunes : 18,44 ans contre 20,6 au Lycée National. Parce qu'ils sont plus âgés, les élèves du public (essentiellement les filles) cumulent leur vie scolaire avec une vie familiale : ils sont 25% à être déjà mariés et parmi eux, 21% sont parents d'au moins un enfant alors que dans les établissements payants, moins d'un élève sur dix endosse ce rôle.

Dans le privé « onéreux », les parents sont cadres moyens ou supérieurs, commerçants, militaires gradés, enseignants alors que dans le public, au Lycée National, les parents d'élèves sont ouvriers agricoles, bergers, manœuvres, charretier, dockers au port, pêcheurs, militaires non gradés. Dès lors, plus âgés, confrontés aux réalités familiales, les élèves du Lycée National sont inévitablement en prise avec des difficultés matérielles : en effet, 28% affirment avoir déjà travaillé alors qu'ils ne sont que 10% dans le privé à devoir « faire bouillir

18. École aux programmes français créée en 1983 et initialement réservée aux enfants : « d'Africains non mauritaniens scolarisés en français qui ne peuvent pas s'insérer dans la cursus arabe », selon son directeur. Aujourd'hui cet établissement est ouvert à tous.

la marmite : « Il y a quelques exceptions¹⁹, quelques fils de gros commerçants mais ici ce sont les enfants de ceux qui n'ont pas les moyens d'investir dans l'éducation » affirme une de leurs professeurs.

De plus, il est à relever que les classes arabophones des lycées publics appréhendés au cours de notre recherche accueillent des enfants dont les parents, pauvres et peu éduqués, sont statutairement déconsidérés : sur deux classes du Lycée National, presque 40% des enfants sont des *harâtîn* – descendants d'esclaves affranchis –, statistiques confirmées par le corps enseignant à propos de l'ensemble des élèves du lycée, de la seconde à la terminale :

« Quand tu regardes la cour, ou aux alentours du lycée devant la boutique [où se réunissent les jeunes pendant les récréations], le contraste est clair. Tu le vois que ce ne sont pas les mêmes enfants. Ils ne viennent pas des mêmes familles, leurs parents n'ont pas les mêmes moyens (...) ces enfants sont des *harâtîn* » rappelle un enseignant.

À l'inverse, cette catégorie sociale représente moins de 4% des élèves dans deux classes de deux lycées privés différents. Les *harâtîn* constituent un important groupe social de culture maure²⁰ traditionnellement privé d'instruction. Aujourd'hui, faute de moyens, la plupart d'entre eux sont contraints d'envoyer leurs enfants à l'école gratuite, où est dispensé un enseignement au niveau considéré comme alarmant. « Du système traditionnel au système moderne, les citoyens haratines sont restés pauvres parmi les pauvres » (Daddah A., 1998 :1) alors qu'en Mauritanie, accéder aux meilleurs établissements est un luxueux privilège. Réservé.

Le lycée français : le coffret prestige

En 2006, de la classe de maternelle à la classe de terminale, le lycée français compte 742 élèves pour 53 professeurs, soit une moyenne de 14 élèves par enseignant ; le taux de réussite au baccalauréat est de 94,7% pour l'année scolaire 2005-2006.

Sa réputation n'est plus à faire à Nouakchott.

Coût annuel du produit : 800 000 UM (2 285 €) pour un élève de terminale²¹.

D'après les enseignants du lycée français, les stratégies de (sur)classement social, voire même de (re)positionnement au sein de la « société de cour » (Lesourd, 2013), sont flagrantes chez les parents d'élèves : « Lorsque le Président [de la République] Taya a inscrit son fils à l'école, il y a eu une explosion de la demande chez les Maures » témoigne une enseignante de primaire. Dans les courses hégémoniques exacerbées par la rumeur, l'école française – parce que l'ancien président a ouvert « la voie » – est devenue un élément de la culture matérielle du succès : « *Pour beaucoup de parents, le lycée français est un snobisme (...)* Une image mondaine » résumant des professeurs.

19. Des familles modestes consacrent une importante part de leur budget à l'éducation des enfants – parfois à l'aide de proches.

20. Ils représentent 30 à 40% de la population mauritanienne.

21. Des sommes générées si conséquentes que le comptable du lycée français lui-même ne s'y serait pas trompé puisque d'après des enseignants, en 2014, il serait « parti avec la caisse ».

Si l'on veut pour ses enfants ce qui est socialement considéré comme une éducation d'excellence et/ou faire la preuve de son prestige, accéder à l'école de luxe la plus courue de la ville devient un *must have*. D'ailleurs son succès est tel que les écolages ne cessent d'augmenter depuis la fin des années 1990, mesure insuffisamment dissuasive puisque la direction a de surcroît dû mettre en place des tests d'entrée (en 2000²²) pour endiguer la forte demande, comme en témoigne le proviseur :

« Il n'y a pas quelques pressions. Il n'y a que ça, toute la journée, toute l'année (...). Les parents veulent offrir des cadeaux en permanence, rendre des services pour que leurs enfants soient inscrits à l'école (...) ou pour bénéficier d'une influence au sein de l'établissement ».

Écolages prohibitifs obligent, la clientèle correspond très largement, à quelques exceptions près, à l'élite financière. Une élite dont la réussite repose, essentiellement, sur les affaires, la politique – et leurs collusions – comme le rappellent unanimement et spontanément tous les personnels du lycée :

« Le point commun de ces enfants, c'est l'argent » ; « Ils sont déposés par le chauffeur. Ils sont récupérés par le chauffeur (...) dans certains cas je me demande même si ce n'est pas le chauffeur qui signe les carnets de note ».

D'après nos calculs, 19% des élèves mauritaniens de l'établissement ont un père homme d'affaires, 16% un père ministre ou ancien ministre, 16% un père directeur général ou secrétaire général dans une administration ou une société publique ; un peu moins de 6% des pères exercent une profession libérale, 5% sont fonctionnaires internationaux et 3% cadres supérieurs dans une société privée. Pour environ 30% d'entre eux, nous ne connaissons pas avec certitude la profession mais un peu moins de 15% de ces enfants sont les neveux/nièces ou petits enfants d'un important personnage politique d'hier ou d'aujourd'hui :

« Sur les 11 enfants mauritaniens de ma classe, 5 sont des fils ou des filles des milieux politiques, des enfants de chef de parti, d'anciens ministres (...). J'ai eu des enfants de Présidents aussi (...). Pour les autres, leur père est directeur de banque, homme d'affaires. Il y en a toujours au moins un par classe, chaque année, dont le père est cadre dans une société ou médecin, avocat, vétérinaire (...). En général, ces parents ont des difficultés, l'école est chère (...) mais les deux parents travaillent dans ce type de cas, ils ont tous les deux une situation (...) ».

Quand le « Lycée Théodore Monod » ouvre ses portes en 1983, les quelques élèves mauritaniens présents sont essentiellement des enfants halpulaar'en, ces enfants dont l'État tolère le bilinguisme :

22. Au début des années 2000, de nombreuses écoles françaises se sont ouvertes, dispensant les programmes français et bénéficiant d'une homologation auprès de l'AEFE. Ces écoles couteuses (Méharées, Marsupiaux) ont un franc succès qui, au fil des années, ne se dément pas.

« Les Maures n'allaient pas au lycée français, c'était mal vu socialement de mettre son enfant chez les Toubabs [Européens]. Les Maures devaient faire l'arabe » se souvient un ancien élève halpulaar.

Les rares élèves maures sont soit des enfants de couples mixtes franco-mauritaniens soit des enfants de diplomates ayant été scolarisés dans des lycées français à l'étranger :

« Dans les années 1980, jusqu'au début des années 1990, les Maures du lycée sont pratiquement tous de la tribu [maraboutique] des Awlâd Abierri, la tribu de Mokhtar Ould Daddah, car ils étaient beaucoup à être diplomates (...) ou ministres. À l'époque le lycée était un peu cher mais beaucoup moins que maintenant. La difficulté pour y entrer, pour les Maures, c'était la dérogation du ministère mais pour les fils de diplomates, c'était plus facile, ils avaient tous des certificats de scolarité en France ou à l'étranger dans un établissement français » (un parent d'élève).

« La composition sociale du lycée reflétait l'appartenance à une élite économique : enfants de coopérants français aux salaires anormalement élevés, enfants de commerçants libanais prospères, enfants de politiciens maures (blancs) dont le niveau de vie élevé était la marque ostentatoire de leur richesse, enfants de diplomates africains ou européens, voire enfants de Négro-mauritaniens ayant réussi (essentiellement des professions libérales mais aussi sans doute quelques notables locaux versés dans le clientélisme politique) mais quasiment pas le moindre Maure noir (*harâtîn*), ce qui je dois dire n'étonnait pas grand monde. » (Un ancien élève du lycée français).

À l'aube des années 1990, sans toutefois dépasser les effectifs négro-mauritaniens, quelques familles maures bravent le diktat « maure = enseignement en arabe » et obtiennent une inscription dans le système français :

« (...), en 1992, j'ai demandé une intervention pour que mon fils aîné rentre à l'école. C'est X, ancien ambassadeur devenu ministre (...) qui est intervenu auprès du ministre de l'éducation pour la dérogation. Je l'ai demandée pour tous mes enfants, même pour la dernière qui était encore un bébé (...) Oui, j'ai pris de l'avance mais avec les changements de ministres et comme la Mauritanie bouge vite (...), je voulais être sûr » (un parent d'élève)

Le tournant définitif de cette « baydhânisation » s'opère dans les années 2000, lorsque la population maure surpasse les effectifs négro-mauritaniens et français²³ ; cette augmentation des enfants *baydhân* est liée à plusieurs facteurs : l'obtention de plus en plus facile de dérogations et la prise de conscience de la faillite de l'école publique. Un autre argument doit retenir notre attention : les frais d'inscription, élevés, sont l'occasion de faire la preuve de son aisance financière. Dès lors, le lycée devient trop cher pour de très nombreux Négro-mauritaniens qui ne bénéficient pas, pour la majorité, des mêmes ressources pécuniaires que les Maures mieux ancrés aux points névralgiques de la captation

23. Rentrée 2000 : 248 familles maures et 244 familles françaises ; rentrée 2005 : 335 familles maures et 223 françaises.

de la rente...²⁴ (Marchesin, 1992 ; Ciavolella, 2010). La fréquentation du lycée, et son évolution, témoignent bien de la proximité des sphères de pouvoir et de l'accès aux succès financiers des parents majoritairement bien intégrés dans l'élite politico-économique.

De plus, si l'on considère ces élèves sous l'angle de leur origine sociale *versus* traditionnel, les enfants dits « castés » (forgerons, griots, tisserands...) tout comme les enfants issus des groupes serviles (toutes communautés confondues) sont très peu nombreux :

« Il y a un enfant de forgeron, je crois (...) Il n'y a que deux enfants de griots, l'un est métis [franco-mauritanien](...), l'autre est en primaire, il est le fils du directeur de X [un service de l'administration publique] (...). Il y a peu de *harâtîn*, il y en a peu parce que leur enrichissement est récent et ils sont rares à être riches (...) Et puis c'est une population arabophone. (Un délégué de parent d'élève).

Chez les Soninkés, les « dominants » de la structure sociale traditionnelle – les *Moodi* et les *Tiunkalemmé* – sont majoritaires, tout comme les *Torobé* chez les Halpulaar'en ; de même, l'omniprésence de la « noblesse » maure est indéniable. À la suite de cette première constatation, il doit être remarqué que les groupes traditionnellement instruits sont très largement représentés au lycée Français.

En effet, si nous nous focalisons sur la « clientèle » majoritaire, à savoir la communauté *baydhân*, notons pour commencer que la présence d'enfants issus de tribus guerrières est assez mince et ce, plus ou moins conformément au public de l'enseignement traditionnel :

« Il y a quelques Rgaybât [tribu guerrière du Nord] au lycée, c'est d'ailleurs très surprenant (...) Mais ce sont tous des enfants de même phratrie, il y a les enfants de X [un ancien chef d'État major, ceux de Y [un ancien directeur du port] et les miens [notre interlocuteur est un homme d'affaires]. C'est surprenant, car nous [les Rgaybât] avons été scolarisés très tard, nous ne sommes pas des grands marabouts, des lettrés (...) pas très amis non plus avec les Français [à l'époque coloniale] (...)» (un parent d'élève).

De même, comme souligné pour la période précoloniale et de l'immédiate post-indépendance, un peu plus de la moitié des élèves *baydhân* sont issus des groupes maraboutiques (61%) ; et plus particulièrement des tribus *zawâyâ* originaires des régions du centre de la Mauritanie. Tel est le cas de la tribu des Idawali, ceux originaires des environs de Tidjikja, extrêmement bien représentés au lycée :

« Ils ont de l'argent. C'est une grande tribu et une tribu riche (...) Et (...) proche de la culture française. Horma Ould Babana a été député à l'Assemblée nationale en France dans les années 1950, il a nommé beaucoup de ses cousins alors dans l'administration. (...) Il y a eu Hasni Ould Didi comme ministre de l'Éducation nationale (...) ils ont fait très tôt bon ménage avec l'Éducation

24. Environs 80% des ministres depuis l'indépendance sont des Maures, et 20 % des Négro-mauritaniens (Marchesin, 1992).

ationale et aussi avant, avec les Français (...) Et puis ce sont vraiment des érudits, des gens cultivés » (un parent d'élève).

Ces Idawali cumulent la gloire passée des riches aventures caravanières, la fierté de l'érudition « maraboutique » et les positions de pouvoir politique et économique – et donc financières – diversement cumulées depuis l'indépendance. À leur image, nombre des élèves de Théodore Monod présentent un profil alliant ces ascendances majeures : ce sont les petits-fils/filles de la (petite et grande) noblesse traditionnelle ET les filles/fils de l'élite politico-économique actuelle. Des enfants de groupes pour qui l'éducation revêt toujours un statut classificatoire important : l'inscription au lycée maintient ainsi leur famille dans la tradition des *zawâyâ*, la tradition du savoir, et, parallèlement, s'acquitter des frais de scolarité participe à les inscrire dans un autre classement social, plus récent, mais tout aussi important : celui du « qui possède quoi »... Un double héritage.

Conclusion : mais, l'éducation pour quoi ?

Les enseignants interrogés au lycée français notent que les collégiens revendiquent, parfois âprement, leur appartenance sociale et identitaire. Beaucoup relatent que certains élèves *baydhân* agissent parfois avec arrogance envers les élèves négro-mauritaniens et français, cherchant à démontrer que le « lycée leur appartient » et que leur présence y est la plus légitime. Le personnel note également que certains élèves surinvestissent les fonctions de leurs parents²⁵. Dans cet entre-soi scolaire bourgeois, aujourd'hui, les parents assurent leur rang, leur prestige et éventuellement un avenir à leurs enfants ; aujourd'hui, les élèves cocoonés y reçoivent un enseignement de qualité ; aujourd'hui, les lycées français parient sur ces élèves pressentis pour devenir, demain, les élites partenaires de la France²⁶ – comme si les charges étaient héréditaires ... Mais, lorsqu'est abordée la question du futur, ce qui domine alors, chez les parents

25. Notre expérience en tant qu'enseignante au lycée français de Niamey au Niger, entre 2008 et 2011, démontre également que nombre d'enfants – particulièrement au collège – arborent les positions hégémoniques de leurs parents et incorporent les rapports de domination qui se jouent chez les adultes. Ainsi à titre anecdotique, néanmoins emblématique, souhaitons-nous revenir sur l'ambiance d'une classe de 6^{ème} durant l'année scolaire 2009-2010. Une classe composée de fils/filles d'hommes d'affaires, de politiciens, de petits-enfants de haut-dirigeants de régimes « passés », d'enfants d'expatriés français et de diplomates africains, et d'enfants de militaires. Quelques élèves boursiers franco-nigériens. Parmi eux, celui que les élèves surnomment le « boss », fils de ministre, très proche du Président de la République. On lui fait ses devoirs. On le traite avec respect. Les enseignants ne peuvent ignorer la mise en scène de sa supériorité. Le 18 février 2010, un coup d'État militaire destitue le Président Tandja (1999-2010). Recomposition du personnel politique : les militaires organisés en un « conseil suprême pour la restauration de la démocratie » prennent les rênes de l'État. Alors, soudainement, dans cette classe de 6^{ème}, le « boss » perd son statut et de sa superbe au profit... des enfants de militaire putschiste du comité. En moins d'une semaine, les rapports de pouvoir de ces élèves – que le hasard a rassemblés dans une même classe ! – se décousent pour se reconstituer en fonction de la nouvelle donne politique nationale...

26. Notons au passage que le lycée français a même reçu des dons d'un des hommes d'affaires les plus fortunés du pays (Ould Bouamatou) pour subventionner son extension et ses nouvelles infrastructures.

et les enfants, c'est bien la conscience, aigüe, qu'absolument rien n'est écrit sur le grand rouleau. Que rien n'est joué d'avance. L'idée que leur progéniture pourrait occuper un jour des positions de pouvoir ne relève en rien, pour les parents, d'une certitude. Ils invoquent d'avantage le fait de leur « *donner l'opportunité* », de leur offrir « *la chance* ». Qu'ils aillent étudier à l'étranger et qu'ils y acquièrent une bonne formation ne leur garantit pas pour autant une place dorée sur l'échiquier de la réussite politico-commerciale. La « *chance* », « *l'opportunité* » exprimées par les parents renvoient, selon nous, à l'imprévisibilité du pouvoir sultanien (Dakhli, 1997 ; Ould Cheikh, 2003). L'accès aux sphères dirigeantes, et aux deniers publics, est soumis au « couperet du destin » comme le développe Ould Cheikh (2003 : 153)²⁷ :

« L'influence et le poids d'un individu ou d'un groupe, dans ce système, relèveraient plutôt d'une proximité courtisane d'avec « le sultan » que de la détention d'un capital de connaissances associé à un cursus scolaire uniformément mesurable et reconnu. Les ascensions fulgurantes et les chutes brutales (...) font plutôt penser à quelque loterie babylonienne à la Borges, à une sorte de jeu universel et obligatoire (...) ».

Ainsi, une formation de qualité constitue un possible « plus » – voire une alternative de secours – sans cependant fournir une main gagnante... Dans l'esprit de tous, l'école, soit-elle de luxe, n'assure pas nécessairement de position enconduite. Cette imprédictible distribution des cartes est, semble-t-il, bien enchâssée dans l'imaginaire de la cour et des sujets lambda. Nos entretiens dans les lycées publics, auprès des élèves et des parents d'élèves plus modestes, font effet de miroir sans équivoque :

« Ce n'est pas un diplôme dont tu as besoin pour un poste mais d'un cousin bien placé » Ou encore : « ce n'est pas à l'école qu'on apprend à faire de l'argent »

« L'école, ce n'est pas important. Les diplômes (...) tu les achètes (...) Tout le monde le sait. Il y a des ministres, ils ne savent même pas lire ou écrire (...), ils sont là derrière le chameau et on vient les chercher pour aller à la Présidence (...) En Mauritanie, il y a de tout et tout peut arriver ».

Alors, 2015, année de l'éducation. Qui y croit encore ? Si l'effet d'annonce a été d'emblée considéré comme une esbroufe : « il y a eu l'année du livre, la moitié de la rue est encore analphabète », même l'éducation laisse aujourd'hui largement dubitatif : « à quoi servent les diplômes ? » :

« avec les militaires, après 20 ans de Taya et maintenant Aziz, tu sais que l'école ne vaut rien, tu jettes ton argent par les fenêtres. Il faut mieux mettre tes enfants à l'école militaire, qu'ils deviennent des officiers, c'est ça qui

27. À partir d'une base prosopographique qui recense le personnel politique et les grands acteurs économiques depuis 1960, nous avons notamment établi des « profils tremplins » qui permettent de comprendre les motivations présidant aux ascensions. Nos données, sans entrer dans les détails, confirment que la formation et les capacités technocratiques constituent, certes, un tremplin, mais pas plus déterminant, loin s'en faut, que d'autres critères (équilibres tribaux, régionaux, alliances politico-économiques, récompenses...).

t'assure le pouvoir, c'est ça qui assure l'argent. Il n'y a plus que de la place pour les militaires, ils ont le pouvoir, ils le prennent, ils le reprennent. Les autres font de la figuration, on ne prend pas les meilleurs, on prend ceux qui obéissent, ceux qui sont trop heureux que leur tour arrive, et en Mauritanie, ton tour vient plus vite quand tu es en caserne que diplômé-chômeur ».

À quoi sert l'école ?

« une bonne école pour ton enfant ? si tu en as les moyens, c'est important au moins pour lui donner la chance de pouvoir s'en sortir. Ailleurs qu'en Mauritanie ».

Bibliographie

- ANTIL Alain & LESOURD Céline, 2012, « Une hirondelle ne fait pas le printemps. Grammaire des mobilisations sociales et politiques et retour de la question négro-mauritanienne », *L'Année du Maghreb*, CNRS/IEMAM, p. 407-429
- AHMED SALEM (OULD) Zekeria, 2000, « Sur la formation des élites politiques et de la mobilité sociale en Mauritanie », in BONTE Pierre & CLAUDOT-HAWAD Hélène (dir.), *Élites du monde nomade Touareg et Maure*, Aix-en-Provence, Edisud, p. 203-225.
- BA Oumar Moussa, 1993, *Noirs et Beidanes mauritaniens : l'école creuset de la nation*, Paris, L'Harmattan.
- BONTE Pierre & CLAUDOT-HAWAD Hélène (dir.), 2000, *Élites du monde nomade Touareg et Maure*, Aix en Provence, Edisud, Les cahiers de l'Iremam.
- CAILLÉ René, 1996, *Voyage à Tombouctou*, Paris, La Découverte.
- CANDALOT Aurélie, 2005, « Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique », *Le Portique*, recherche 3 – mis en ligne le 15 Avril 2006.
- CARATINI Sophie (dir.), *La question du pouvoir en Afrique du Nord et de l'Ouest. Du rapport colonial au rapport de développement*, Volume 1, Paris, L'Harmattan.
- CHASSEY Francis (de), 1976, *L'étrier, la houe et le livre. Sociétés « traditionnelles » au Sahara et au Sahel occidental*, Paris, Anthropos.
- , 1978, *Mauritanie. 1900-1975*, Paris, L'Harmattan.
- CHEIKH Abdel Wedoud (OULD), 1985, *Nomadisme, Islam et politique dans la société maure précoloniale (XI^e-XIX^e siècles)*, Université de Metz, thèse de doctorat en sociologie.
- , 2000, « Cherche élite désespérément. Evolution du système éducatif et (dé)formation des élites dans la société mauritanienne », in BONTE (P.) & CLAUDOT-HAWAD (H.) (dir.), *Élites du monde nomade Touareg et Maure*. Aix en Provence, Edisud, p. 185-203
- CHOPLIN Armelle, 2009, *Nouakchott au carrefour de la Mauritanie et du monde*, Paris, Karthala.
- CIAVOLELLA Riccardo, 2010, *Les Peuls et l'État en Mauritanie. Une anthropologie politique des marges*, Paris, Karthala.

- DADDAH Amel, 1998, « La longue marche des haratines », *Le Monde Diplomatique*, Novembre 1998.
- DADDAH Mokhtar (OULD), 2003, *La Mauritanie contre vents et marées*, Paris, Karthala.
- DAKHLIA Jocelyne, 1998, *Le divan des rois. Le politique et le religieux dans l'islam*, Paris, Aubier.
- EL MAURITANYI, 1974, *L'indépendance néo-coloniale*, Paris, Six Continents.
- LESOURD Céline, 2009 « Mauritanie : Une école pour tous, une éducation pour qui ? », in S. CARATINI (dir.), *La question du pouvoir en Afrique du Nord et de l'Ouest. Du rapport colonial au rapport de développement Volume 1*. Paris, L'Harmattan, p. 153-182.
- , 2013, « Spectacles de la fortune. Bonne(s) fortune(s) du spectacle. Les élites mauritaniennes et leur cour », in BAROIN C. & MICHEL C. (dir.), *Richesse et sociétés*, Paris, De Boccard, p. 95-103
- MARCHESIN Philippe, 1992, *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*, Paris, Karthala.
- TAINE-CHEIKH Catherine, 1995, « Les langues comme enjeux identitaires », *Politique Africaine* n°55, p. 57-65.
- , 2000, « Langues, savoirs et pouvoirs en milieu maure », in BONTE P. & CLAUDOT-HAWAD (H.) (dir.), *Élites du monde nomade Touareg et Maure*, Aix-en-Provence, Édisud, p. 167-185.
- ZEIN Bah (OULD) & QUEFFÉLEC Ambroise, 1997, *Le Français en Mauritanie*, Paris, Édisud.