



HAL
open science

Mauritanie : une école pour tous, une éducation pour qui?

Céline Lesourd

► **To cite this version:**

Céline Lesourd. Mauritanie : une école pour tous, une éducation pour qui?. Sophie Caratini. La question du pouvoir en Afrique du Nord et de l'Ouest., Volume 1., L'Harmattan., pp.153-182., 2009. hal-02292946

HAL Id: hal-02292946

<https://hal.science/hal-02292946v1>

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.

MAURITANIE : UNE ECOLE POUR TOUS, UNE EDUCATION POUR QUI ? *Céline Lesourd*

Dans les diverses sociétés qui composent la Mauritanie, seuls les groupes dits « dominants » reçoivent traditionnellement une éducation fondamentale essentiellement religieuse ; l'introduction de l'école coloniale ainsi que la « mauritanisation¹ » du système éducatif à l'indépendance ne semblent pas bouleverser cette composition sélective du public scolaire. Aujourd'hui, cependant, après presque deux décennies de refrains onusiens prônant l'accès pour tous à l'éducation, les bailleurs de fonds et le gouvernement clament, haut et fort, les taux record de fréquentation qu'enregistrent les écoles mauritaniennes.

Face à cette trop évidente évolution – d'une scolarisation régie par une sélection drastique à une scolarisation d'ouverture totale –, il est question de démontrer combien, malgré de multiples réformes et refontes du système scolaire, les inégalités sociales se sont maintenues et même reproduites ; notre objectif consiste donc à comprendre dans quelle mesure l'école demeure garante du statut social d'une part, et de mettre en avant son rôle dans les mises en scène de richesse et de pouvoirs de quelques familles nouakchottoises. De la planchette à l'ardoise, de l'école du désert au Lycée français Théodore Monod, l'école assure-t-elle une éducation pour tous ou demeure-t-elle l'apanage de quelques « fils de » ? Les fils de qui ?²

¹ Terme dérivé d'une expression clé (« remauritaniser ») inventée et utilisée, dans un souci identitaire, par le parti unique PPM (parti du peuple mauritanien) et le Président Mokhtar Ould Daddah dans les années 1970. Ce terme signifie innover, vivre, créer, avancer en « homme (et femme) mauritanien » d'une Mauritanie « unie malgré ses différences » (populations « noires » et population « blanche », nous y reviendrons).

² Ce travail sur l'école constitue un volet d'une plus large recherche menée, de 2006 à 2008, sur le non renouvellement des élites politiques mauritaniennes.

Les enquêtes présentées dans cet article ont été réalisées entre octobre 2006 et février 2007. Les enquêtes qualitatives couvrent une quinzaine d'établissements de la ville. Quant aux données quantitatives, elles résultent notamment de questionnaires distribués dans 10 établissements. Pour l'analyse statistique (et les graphiques) présentés ici, 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 risquerait, nous semble-t-il, de nuire à la fiabilité de l'étude. Précisons enfin que certains noms d'écoles sont réels et d'autres sont en revanche des pseudonymes.

1 - De la planchette à l'ardoise

En nous appuyant sur la littérature existante et notamment sur les recherches menées par F. DE CHASSEY (1972), A. W. OULD CHEIKH (2000) et B. OULD ZEIN & A. QUEFFELEC (1997), cette première partie vise à présenter l'évolution du profil social des élèves scolarisés en trois temps : le système éducatif traditionnel – et plus particulièrement celui de la société maure –, l'introduction de l'école coloniale et la « mauritanisation » du système éducatif à l'indépendance.

1.1 – Une scolarisation sélective

Dans la société précoloniale maure, les ordres considérés à la base de la pyramide sociale³ tout comme de nombreuses « tribus » dites « guerrières » peu renommées – contrairement par exemple à quelques tribus de haut rang parmi lesquelles se recrutent les émirs – 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 acquise et considérée comme un minimum indispensable pour les *zawâyâ* et les plus prestigieux groupes *hassân*. La population scolarisée se restreint encore si l'on considère, à quelques exceptions près, qu'aux jeunes filles ne sont enseignés que les rudiments, comme le rapporte R. CAILLE (1996 : 101) : « *L'éducation des filles est très bornée. On leur apprend à faire le Salam et quelques prières mais rarement à écrire* ».

Seuls donc les *zawâyâ* et quelques rares *hassân*, de sexe masculin, sont envoyés par la suite dans une école coranique – *mahadra* – de niveau secondaire pour y acquérir une connaissance plus poussée « *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* » (A.W. OULD CHEIKH, *op.cit.* : 187). Puis, certains de ces élèves peuvent réaliser cinq, dix, ou quinze ans d'études, selon le niveau de connaissance souhaité et le

³ La société maure, que nous avons choisi de développer plus amplement dans cette première partie, se présente comme une société scindée en groupes statutaires, en « ordre » : *hassân* (guerriers), *zawâyâ* (marabouts) – soit les ordres dits « nobles » – et les *lahma* (tributaires), *m'allmîn* (artisans), *îggâwin* (griots), *harâfîn* (descendants d'esclaves affranchis) et *'abid* (esclaves) répartis dans des ensembles tribaux, lesquels peuvent constituer des ensembles plus importants (émirats, confédérations tribales). La sclérose de cette structure sociale n'est cependant qu'apparente et laisse ouverte de multiples possibilités de mouvements re-classificateurs tant à la verticale qu'à l'horizontale. Les deux groupes considérés comme hégémoniques sont les *hassân* et les *zawâyâ* qui composent la noblesse du « *Trab al baydhân* » (pays maure).

but visé, dans une *mahadra* de niveau supérieur. L'enseignement 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 serai 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 surtout. Mais sans aller jusqu'à ce niveau culturel, qui constitue le summum de nos études traditionnelles, j'aurais été, en tout état de cause, obligé de savoir un minimum – parfois l'essentiel – des matières énumérées plus haut afin de faire bonne figure dans la Jemâa de marabouts, ce qui m'aurait demandé un minimum de six ou sept années » (M. OULD DADDAH : *op.cit* : 83⁴).

A ce premier système éducatif, dont on ne peut ignorer l'élitisme, vient se greffer peu à peu un autre système, celui de la colonisation, imposant à son tour une sélection tout aussi drastique.

1.2 - « L'école des infidèles »

Le système scolaire dichotomique que met en place l'administration française s'organise selon la conception duale coloniale entre Sud et Nord de la Mauritanie, entre population noire et population maure, c'est-à-dire entre un pays dit « noir » et un pays dit « blanc ». Sur les rives du fleuve, au Sud, où les colons pratiquent une politique d'assimilation radicale, la mise en place des écoles va se faire beaucoup plus tôt et plus rapidement qu'en pays maure : un premier établissement ouvre à Kaédi en 1898 puis à Boghé en 1912 et dans les villes de Maghama et Sélibaby au début des années 1930.

En revanche, au Nord, l'administration française face à la forte résistance militaire, politique et culturelle des Maures opte pour une « *politique d'apprivoisement* » (O.M. BA et J. CORTES, 1993 : 56) et impose la langue française sans 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, à Boutelimit et Mederdra et ouvrent leurs portes aux enfants d'origine régionale variée – mais toujours du *Trab al Baydhân* –. Peu à peu, malgré l'hostilité que soulève « l'école des infidèles », quelques villes, comme Atar (1936) et Kiffa (1939), sont dotées de leur propre école.

⁴ Premier Président du pays, M. Ould Daddah illustre parfaitement bien notre propos : parce qu'il est issu d'une tribu « maraboutique » (les Awlâd Abierri), 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, des années plus tard, avant d'accéder à la présidence.

La fréquentation scolaire de la période coloniale, sur l'ensemble du territoire mauritanien, est toute relative et l'initiative française ne peut être qualifiée de réussite compte tenu de la faiblesse des effectifs : à ce propos, A. QUEFFELEC et B. OULD ZEIN (*op.cit* : 22) affirme qu'en 1931, les 7 écoles mauritaniennes ne comptent que 439 élèves soit à peine l'effectif de l'école de Podor au Sénégal ; quant aux écoles de campements, ces écoles de « proximité » en milieu *baydhân*, elles n'obtiennent pas non plus le succès escompté. A son indépendance, d'après des données officielles, la Mauritanie ne compte que 5 000 élèves dans le primaire, quelques 400 élèves dans l'unique lycée du pays (à Rosso) et une vingtaine d'étudiants inscrits à l'étranger.

Au-delà de cette insuffisance continue des effectifs, nous souhaitons ici mettre en avant le profil social très ciblé des enfants scolarisés : à l'école de Boutelimit, 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 (A. QUEFFELEC & B. OULD ZEIN, *op.cit.* : 23). 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 qui la fréquentent actuellement »⁵

L'école coloniale a eu un plus grand impact dans le Sud du pays, comme le rappelle A. QUEFFELEC et B. OULD ZEIN (*op.cit* : 30) : « *Un rapport de 1957 considère le ratio classe/nombre d'habitants est de 1/2500 chez les Négro-mauritaniens et 1/4500 chez les Maures* », mais dans l'ensemble, tous groupes linguistiques confondus, le système instauré par les Français profite très majoritairement aux familles aristocratiques chez les Soninkés et les Haal-pulaar⁶ et à la « noblesse » maure⁷. 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 mauritaniens en

⁵ Archives mauritaniennes, document non coté, cité par A. QUEFFELEC et B. OULD ZEIN, *op.cit* : 23.

⁶ Et plus précisément, les *Tiunkalémé* (« seigneurs de la terre ») et les *Moodi* (marabouts), chez les Soninkés ; les *Torobé* (marabouts) chez les Haal-Pulaaren.

⁷ Comme le rappelle A.W. OULD CHEIKH (*op.cit* : 191) : sur les 229 élèves scolarisés dans les écoles de campement en 1954, 192 d'entre eux sont d'origine nobles.

France. Ainsi, « l'école des infidèles », en voulant imposer l'acquisition d'un savoir dit « moderne » aux élites traditionnelles récalcitrantes 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 ». (A.W.OULD CHEIKH *op.cit* : 190-191).

1.3 - L'école de l'indépendance

Avant même la proclamation de l'indépendance du pays se pose déjà, au sujet de l'école, la question du choix de la langue d'enseignement ; comme le note C. TAINÉ CHEIKH (2000), dès 1959, une première réforme, un « réajustement », accorde légèrement plus d'importance à l'enseignement en langue arabe en revoyant les volumes horaires à la hausse : 10 heures hebdomadaires au lieu de 6, par exemple, en cours préparatoire (pour 23 heures de français). Les premiers mécontentements s'élèvent de part et d'autres : pas assez pour les Maures et déjà trop pour ceux désignés sous le terme de négro-mauritaniens (Soninkés, Haal-pulaar'en et les Wolofs). En 1964, il est décidé que les notes obtenues en cours d'arabe seront comptabilisables dans les moyennes générales, épreuve inévitable pour prétendre au niveau supérieur. Nouveaux mécontentements. En Janvier 1965, le gouvernement rend obligatoire l'étude de l'arabe dans l'enseignement secondaire et s'attend à une rentrée scolaire musclée. En effet, le 4 janvier, dans la capitale et à Rosso, des élèves Haal-pulaar'en, soninkés et wolofs se mettent en grève et ignorent l'injonction du Ministre de l'Education Nationale à se remettre au travail. Deux jours plus tard, les élèves de Kaédi à leur tour déclarent la grève. Ce même jour, un manifeste dit des « 19 », signés par 19 hauts fonctionnaires négro-mauritaniens, stipule soutenir les étudiants dans leur lutte car : « *le bilinguisme n'est qu'une supercherie permettant d'écarter les citoyens noirs de toutes les affaires de l'Etat* » (Extrait du « Manifeste des 19 »). Le surlendemain, une trentaine de fonctionnaires se rallie à la décision des « 19 » et au mécontentement des lycéens de Rosso, Nouakchott et Kaédi. Le lycée d'Ayoun entre alors dans la danse. Face à l'ampleur du mouvement, le président Ould Daddah se fait menaçant envers ces grévistes considérés comme nuisibles pour « l'unité nationale ». Mais le mois suivant, des émeutes éclatent. Négro-mauritaniens

contre Maures. Officiellement six Mauritaniens y laissent la vie⁸. Cependant la lancée arabisante n'est pas pour autant suspendue et, quelques mois plus tard, il est décidé « *l'adjonction obligatoire pour tous les élèves d'une année d'initiation à l'arabe (CIA) : l'enseignement primaire – rebaptisé enseignement fondamental – voit sa durée portée de 6 à 7 années* »⁹ avec 1/3 des cours en arabe et 1/3 des cours en français. L'arabisation progressive de l'école et de l'administration est en route. Le bilinguisme est en sursis.

En 1973, une nouvelle décision est prise : les deux premières années fondamentales seront effectuées en arabe ; le français est désormais considéré comme une langue étrangère dont l'enseignement – avec un volume horaire important pour permettre de suivre un *cursus* bilingue – débute dès la troisième année fondamentale. L'application de cette réforme « néo-coloniale »¹⁰ se heurtera et mourra avec la guerre du Sahara, qui débute en 1975, et le coup d'Etat du 10 Juillet 1978 qui met fin à la présidence de Mokhtar Ould Daddah.

Ces réformes engagées ne sont pas sans répercussions immédiates : les effectifs de 1960 à 1977 sont multipliés par 6 et passent de 11 279 élèves à 64 595¹¹. En effet, ces politiques linguistiques ont permis à de nombreux Maures de faire leur entrée à l'école, de se sentir concernés par l'école et ses bénéfices notamment en terme de débouchés professionnels – un poste dans une administration ou d'enseignant dans des structures publiques à arabiser –. De plus dès le début des années 1970, en raison des sécheresses consécutives, de nombreux ruraux, maures notamment, ont cherché refuge à Nouakchott : un enseignement en arabe leur permet alors une incorporation scolaire plus aisée, la barrière linguistique et culturelle étant ainsi presque annihilée comme le remarque d'ailleurs B. OULD ZEIN et A. QUEFFELEC (1997 : 35) : « *Le développement de l'arabe dans le système éducatif souhaité par le gouvernement s'accompagne selon O. Youra d'un intérêt croissant des*

⁸ Au sujet des événements de février 1966, cf. J.L. BALANS (1980), F. De CHASSEY (1973) H. EL MAURITANYI (1975).

⁹ B. OULD ZEIN et A. QUEFFELEC, *op.cit* : 36

¹⁰ C'est ainsi que C. TAINÉ CHEIKH (1995) qualifie la réforme de 1973 dans une analyse comparative avec celle de 1966 qu'elle définit plutôt comme une « réforme nationalitaire ».

¹¹ Données reprises à A.W. OULD CHEIKH *op.cit* : 192.

¹³ Les « grands nomades » (les nomades chameliers) par exemple, ne sont quasiment pas concernés par l'école ce qui, à l'époque, n'est pas anecdotique puisqu'ils représentent en 1965 73% de la population et toujours 33% en 1977 Quant aux habitants de petites bourgades ou campements de « petit nomadisme », ils demeurent peu cooptés car les établissements de niveau collège et/ou lycée sont encore extrêmement rares.

Maures pour l'école moderne alors que celui des Négro-mauritaniens ne faiblit pas ».

Ainsi peut-on avancer d'une part, que l'augmentation des scolarisés concerne plus probablement les enfants *baydhân* et, parmi eux, davantage les garçons que les filles – en 1963, sur 18 918 élèves inscrits en primaire 3 837 sont des filles (soit 20%), sur 941 élèves du secondaire, 57 sont des filles (soit 6%) –, d'autre part, le recrutement de ces effectifs s'effectue en grande majorité en milieu urbain, lequel ne cesse de croître¹³.

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 foyers les plus modestes. Un ancien élève devenu proviseur nous a en effet confié :

« Le tout nouveau lycée construit sur des budgets de coopération de la France, je crois, a été inauguré en 1961, on l'appelait entre nous le lycée de Mokhtar (...). Il y avait quand même un melting-pot communautaire : des Haal-pulaar'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 des parents, se sont donc retrouvés sur les mêmes bancs. Plusieurs facteurs contribuent à expliquer cette mixité qui peu à peu à Nouakchott va être mise à mal : d'une part, de nombreux élèves bénéficient de bourses¹⁴ et d'autre part les établissements ne sont pas suffisamment nombreux pour créer des « espaces socialement réservés », la rareté excluant ici la division sociale. Enfin, soulignons que « l'administration », puis « la fonction publique » sont de plus en plus considérés socialement comme des eldorados. L'assurance d'un emploi, la régularité du salaire, un potentiel reclassement social offrent des perspectives qui peuvent atténuer les difficultés de la vie quotidienne. Dès lors l'école, avec un niveau de collègue même inachevé, peut conduire à gagner plus d'argent pour les uns et/ou de disposer d'un peu de pouvoir pour les autres.

L'élargissement des effectifs aux franges les plus modestes des Mauritaniens n'est pas pour autant synonyme de « démocratisation » de l'école, puisque être issu d'une famille financièrement modeste n'exclut pas d'appartenir à la classe aristocratique ou du moins aux sphères dites supérieures de la hiérarchie sociale. Comme le relève alors F. DE CHASSEY – qui relève les profils des élèves *versus* statut social traditionnel – l'école

¹⁴ 90% des internes au cours de l'année scolaire 1967-1968 ont une bourse, d'après F. DE CHASSEY, *op.cit.* : 335.

des années 1960 et plus particulièrement l'école de « haut niveau » (le lycée) reste un secteur réservé à une certaine élite : sur 225 élèves inscrits en terminale au lycée de Nouakchott et à l'Ecole Normale pour l'année scolaire 1968-1969, 68% d'entre eux sont issus de la « noblesse ». « Noblesse » essentiellement maraboutique : 27% de *zawâya* chez les Maures et 14% de *Torobé* chez les Haal-pulaar'en.

Ainsi, jusque dans les années 1970, l'école demeure l'apanage de quelques privilégiés, l'apanage de quelques « fils de ». Mais, à partir des années 1980, la scolarisation s'accélère jusqu'à atteindre des records d'effectifs dans les années 1990. Cette ouverture de l'école à chacun a-t-elle permis d'offrir à tous une bonne scolarisation ? Telle est la première question qui a guidé nos enquêtes.

2 - Du public au privé

Au cours des deux décennies suivantes, cette question de la démocratisation de l'école et de la place occupée par les élites se pose différemment mais avec tout autant d'acuité. En effet, la faillite du système scolaire, à laquelle ne sont pas étrangères les politiques linguistiques menées par les gouvernements successifs¹⁵, laisse très vite le champ libre à une privatisation sauvage de l'enseignement. Dès les années 1980 les écoles privées se multiplient et portent le coup de grâce à l'école publique qui devient peu à peu l'école de ceux dont la petitesse des moyens financiers ne permet pas d'investir dans l'éducation des enfants. Dès lors, l'argent et sa mise en scène ainsi que l'importance que l'on accorde à la scolarisation – par foi en l'importance de l'instruction et/ou par souci de consolider un statut/image sociale traditionnelle – s'érigent en critères de sélection.

2.1 - Pendule et gravité

A la fin des années 1970 et au début des années 1980, l'arabisation est une fois encore renforcée : la réforme¹⁶ de 1978 limite la place du français à 5 heures par semaine dès le fondamental. L'année suivante est créé l'Institut

¹⁵ Après Ould Daddah s'ouvre une période prétorienne ponctuée par des changements fréquents à la tête de l'Etat ; 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 ce 5 Août 2008.

¹⁶ Ce bref rappel chronologique des réformes linguistiques s'appuie essentiellement sur les travaux de A. CANDALOT (2005), A.W. OULD CHEIKH (2000) et C. TAINE CHEIKH (1995).

Supérieur d'Etudes et de Recherches Islamiques dont le but consiste à former des magistrats, des professeurs d'instructions civiques et religieuses et des prédicateurs ; les prétendants à cette école doivent être des diplômés arabisants. Si parallèlement la section bilingue demeure maintenue, elle subit tout de même des aménagements qui témoignent d'une volonté arabisante : les coefficients Instruction Religieuse Morale et Citoyenne (IRMC) et langue arabe pour les concours sont revus à la hausse. Cette section est d'ailleurs en sursis puisqu'il est prévu de la remplacer par une filière en langue nationale, l'expérimentation – fort controversée – de cette nouvelle voie débutera en 1982 et prendra fin trois ans plus tard.

Ainsi, durant les années 1990, la place du français dans l'enseignement s'amenuise¹⁷ ; en 1999, cinquième et dernier mouvement pendulaire, le Président Taya décide d'une réorganisation et instaure le « *français comme langue scientifique* » et « *l'arabe comme langue littéraire* » (A. CANDALOT, 2005 : 4).

Malgré ces incessantes réformes – sur fond de luttes idéologiques entre nationalismes arabe et négro-mauritanien – les années 1980 et surtout 1990 enregistrent une progression fulgurante des effectifs scolarisés ; dans le fondamental tout d'abord : 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 1996.¹⁸

Au cours de ces années 1990, l'école est une préoccupation majeure partagée tant par les bailleurs de fonds qui promettent, calculent et décaissent que par le pouvoir en place :

« La classe intellectuelle a un niveau très élevé (...) Seulement je constate qu'elle penche du côté de l'extérieur et s'intéresse à ce qui s'y passe plus qu'à notre monde rural. Cela est dangereux pour notre avenir et notre unité nationale. Il est demandé aux cadres, à la jeunesse, aux ONG de retourner dans les zones rurales, à l'intérieur du pays, afin d'aider les populations et les faire profiter de leur savoir. Ils doivent les encadrer pour les amener à développer leurs méthodes culturelles déjà dépassées. » Discours d'Amourj, 9/05/98¹⁹

¹⁷ A ce sujet, C. TAINE CHEIKH (1995 : 63) relève que : « *la diminution des effectifs de la filière francisante s'observe à tous les niveaux : en 91-92 seulement 8,4% dans le primaire, 20,8% dans le secondaire, moins de 30% dans le supérieur mauritanien* ».

¹⁸ Cette augmentation s'accompagne d'inégalités diverses entre régions, entre zones rurales et urbaines et entre les genres.

¹⁹ Ce fragment d'allocution est extrait du livret : « *Le savoir pour tous. Citations du Président Ould Sid'Ahmed Taya* ».

Toutefois, si la scolarisation croît, si les discours en sa faveur se multiplient et si les subventions et les budgets enregistrent des records, les résultats *in situ* 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 comme en témoigne très explicitement ce tableau des admis au baccalauréat ; le nombre de prétendants a certes été multiplié par 95 entre 1974 et 2007 mais le nombre de reçus, lui, n'a été multiplié que par 12.

Année	Inscrits	Admis	En %
1974	309	180	58%
1984	3673	1241	33%
1994	11294	1780	15,8%
2004	20410	2433	11,9%
2007	29637	2179(1er tour)	7,35%

Tableau 1 : Inscrits et admis au baccalauréat de 1974 à 2007. (Source : ONS Mauritanie)

A titre d'exemple, le « Lycée National » qui produisait 50 bacheliers par an dans les années 1960 en admet environ 150 aujourd'hui. D'après un membre du personnel :

« Sur 1000 inscrits en terminale, l'année dernière [2005] 160 ont été reçus, on est en dessous des 10% (...) le niveau est très mauvais (...) un tiers des profs est compétent, les autres sont mal formés, ils sont mauvais (...) mais les bons partent dans le privé car ils y sont mieux payés ».

Si ces échecs aux examens, ces difficiles passages de classe en classe et la dévaluation du niveau scolaire des élèves sont pudiquement évoqués dans les rapports officiels des bailleurs, ils sont très franchement décriés par les parents, les enseignants et les directeurs d'établissements qui m'ont confié :

- « Ma fille ne parle rien. Pas le français. Et son arabe est mauvais. C'est le bilinguisme. Rien et à moitié seulement ». (*Un père de famille*)
- « 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'Etat mauritanien sacrifie la jeunesse mauritanienne depuis plus de 20 ans ». (*Un directeur du public*).

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, complaisances 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), mauvaise gestion financière ou encore manque de planification de la part du ministère de l'éducation nationale, etc. Ce problème constat fait l'unanimité des professeurs et proviseurs rencontrés qui nous l'ont ainsi exprimé :

- « 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 ».

- « Ces budgets de quelques millions d'Ouguiyas²¹ [de 2 à 7 selon les établissements publics] avec la TVA, l'obligation de passer les commandes auprès de certains commerçants (...) le budget réel est réduit ».

- « 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 (...) ».

A 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 A. Candalot (*op.cit* : 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 dual fragilisé, désorganisé, dévalorisé et marqué par un manque de liberté certain – aux Maures, les cours en arabe, aux Négro-africains, les cours en français –, les parents, les élèves et leurs professeurs se tournent vers l'offre privée. L'école publique accueillant gratuitement tous les enfants, quelque soit leur origine sociale, est alors touchée de plein fouet... désormais, l'éducation a un prix.

²¹ 1 000 Ouguiyas = un peu moins de 3 €

2.2 - La boutique scolaire

D'après les chiffres fournis par le département *des* statistiques du Ministère de l'Education Nationale, sur 32 établissements secondaires recensés à Nouakchott, 13 seulement relèveraient du secteur public soit à peine 41% des établissements de la capitale.

Les tarifs – ou « écolages » – des écoles privées de Nouakchott varient tout d'abord selon les zones d'habitation car, d'après nos entretiens avec des chefs d'établissement, la majorité des propriétaires d'écoles, réunis dans une association, harmonisent les prix selon les quartiers. Dans la plus grande majorité des établissements des quartiers « centraux » – Tevragh Zeina, ses extensions au Nord et Capitale –, il faut compter au minimum 6 000 Ouguiyas par mois pour un élève dans le fondamental, 6 500 au collège, 7 000 au lycée et 7 500 pour la terminale. Les tarifs sont moins élevés dans les quartiers plus populaires : au V^e et VI^e arrondissements, il faut en général payer 4 000 Ouguiyas au collège et 6 000 au lycée. A partir de 2 000 Ouguiyas, un enfant de la *kebbe* [bidonville] peut être scolarisé dans le privé :

« Plus le quartier est pauvre, moins l'école est chère. Même dans les quartiers les plus pauvres, même dans la *kebbe* tu as une école privée ». Un proviseur du privé.

Cependant, tous les établissements privés ne jouent pas le jeu de l'harmonisation. Nombre d'entre eux, les plus réputés, fixent leur propre grille tarifaire :

« Tu vois, l'école X, l'école Y, ce sont des professeurs de renom qui les ont créées. Des grands professeurs du public mais qui ont décidé de faire leur propre école. Ils sont très connus, ce sont de très bons pédagogues, des professeurs sérieux (...). Ce sont des écoles avec 2, 3, 4 professeurs qui s'associent, ils ne font que les dernières années lycée pour les scientifiques (...) Ils ne touchent pas de salaire, ce sont eux les patrons, ils louent la maison [où se tiennent les cours] et après ils se partagent les bénéfices ». Un professeur du public et du privé.

A Tevragh Zeina, quelques établissements exigent jusqu'à 10 000 Ouguiyas, voire plus, pour le collège. C'est la réputation des professeurs et donc la réputation du lycée et de ses bons résultats qui permettent de sortir des tarifs fixés ; ainsi, le Petit Centre²², l'école la plus réputée après le Lycée Français, propose des écolages variant de 9 000 Ouguiyas pour la maternelle

²² Ecole 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

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 ».

Néanmoins il serait erroné de conclure que tous les lycées privés assurent systématiquement de meilleurs résultats et/ou une meilleure éducation ! D’après nos enquêtes, il s’avère que de nombreux établissements privés se sont créés dans une espèce de vague à la mode dans laquelle beaucoup ont vu l’opportunité de faire de l’argent. L’on peut donc affirmer, en reprenant les termes de parents d’élèves et de professeurs, que certaines écoles ne sont que des « boutiques » :

- « Certaines écoles ne sont là que pour prendre l’argent, les professeurs ne sont pas là ». (*Un parent d’élève.*)

- « Beaucoup d’écoles ne sont pas sérieuses, elles ne contrôlent rien. Elles ne font pas les appels, ne contrôlent pas les absences, n’avertissent pas les parents (...) mêmes les professeurs ne sont pas présents. Ces écoles là prennent tous les élèves. Ce qui compte c’est que les parents payent (...) Même si les gamins redoublent une fois, deux fois dans une école, les parents changent d’école et payent pour le mettre dans les classes supérieures même s’il n’a pas le niveau (...) oui ce sont des boutiques, c’est tout ». (*Un proviseur dans le privé.*)

- « 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 qui est étudiante à la faculté de Nouakchott pour faire le cours. Je ne paye pas pour la fille du professeur ! (...) J’ai donc mis mon enfant dans le public et maintenant je l’assiste ». (*Un professeur dans le public et le privé.*)

Ainsi, l’estampillage « privé » n’est-il pas un gage d’une formation de qualité ; c’est la lourdeur des frais d’inscription qui semble aujourd’hui faire la différence : plus les tarifs sont élevés, plus l’établissement dispose de

professeurs réputés lesquels travaillent exclusivement pour leur employeur²³ afin d'assurer de bons résultats et donc la survie de « l'entreprise ».

2.3 - Deux écoles, quels élèves ?

Dans un système scolaire où les établissements publics sont laissés à l'abandon par les autorités, l'école est à vendre ; mais au-delà de l'aspect financier – aux plus offrants, la meilleure éducation –, les enquêtes qualitatives et quantitatives réalisées durant l'année scolaire 2006-2007 font apparaître que l'offre dichotomique public-gratuit / privé-payant reflète des fractures sociales bien plus profondes encore.

Les effectifs du Lycée public dit « lycée national » et ceux des lycées privés « Fès » et « El Hadj » proposent un écart dans leurs inscrits par classe tout à fait remarquable : la moyenne d'enfants par classe est de 26,6 dans ces établissements privés et de 90,33 au Lycée National. L'enquête menée conjointement au Lycée public Tevragh Zeina tempère quelque peu cet écart avec 62 enfants inscrits par classe²⁴.

La moyenne d'âge en terminale reste, en général, assez élevée (du fait de nombreux redoublements) mais les élèves scolarisés dans le privé sont plus jeunes : 18,44 ans dans le privé, 20,6 au Lycée National, 19,18 au Lycée public Tevragh Zeina. 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 le rôle de parents.

Plus âgés, confrontés aux réalités familiales, les élèves du Lycée National semblent aussi en prise avec des difficultés matérielles : en effet, 28% d'entre eux affirment avoir déjà travaillé alors qu'ils ne sont que 10% dans le privé à

²³ Selon les professeurs, un enseignant sur trois environs cumulerait deux postes (pour des raisons financières) : « La semaine, je travaille 18 heures ici au lycée [public] et je travaille aussi dans deux lycées privés où je gagne entre 18 000 et 20 000 Ouguiyas par mois. Au total, privé et public, pour presque 30 heures de cours pas semaine, je gagne 80 000 Ouguiyas par mois. Le soir et le week-end, je donne les cours à mon enfant et aussi des cours particuliers ».

²⁴ Nous avons constaté que le nombre d'inscrits n'est pas un outil suffisant, surtout dans le public, s'il n'est pas fait mention des taux d'absentéisme. Ainsi, le jour de l'enquête (un jour comme un autre selon les professeurs), il manquait 171 élèves sur trois classes de terminales au Lycée National. Il en manquait 29 dans une seule classe au lycée Tevragh Zeina et 7 sur trois classes dans les lycées privés. Ce qui ramène les effectifs du public à une moyenne, qui reste importante, de 66,6 élèves par classe au Lycée National et à 32 élèves à Tevragh Zeina

devoir « faire bouillir la marmite », comme en témoigne ce proviseur d'un lycée privé de « centre ville » :

« Les enfants ici ne sont pas pauvres, leurs parents ont en général les moyens. Il y a quelques exceptions, il y a un enfant qui n'a que sa maman, elle vend des bombastiques²⁵ (...) Il y a un fils de cordonnier qui travaille pour payer les écolages (...) Mais c'est très rare (...) On leur fait des facilités de paiement ».

Le proviseur d'un petit lycée privé du V^e arrondissement, un quartier populaire, fait le même constat :

« Les enfants qui sont inscrits ici sont des enfants du quartier, ou des quartiers proches (...). Les parents travaillent, certains enfants aussi (...). Ils ne sont pas riches mais l'éducation de leurs enfants pèse lourd sur leur budget (...). Ce sont des familles modestes, mais pas pauvres, et je fais en sorte d'adapter les tarifs en fonction des parents, du nombre de frères et sœurs dans l'école (...) ».

A l'inverse, les personnels du public sont unanimes sur les difficultés financières de leurs élèves :

- « Ce sont des enfants de pauvres ». (*Un proviseur*)
- « Il y a quelques exceptions, quelques fils de gros commerçants mais ici ce sont les enfants de ceux qui n'ont pas les moyens d'investir dans l'éducation de leurs enfants ». (*Une professeure*).

Les étudiants eux-mêmes justifient le choix du public par des motifs financiers : « C'est une école gratuite », « Je n'ai pas les moyens », « Il n'y a que le transport à payer », « Je suis le seul scolarisé de la famille, mes frères et sœurs travaillent (...) cette école ne coûte rien ». Ces difficultés, ou *a contrario* cette aisance financière des uns et des autres, sont particulièrement flagrantes lorsqu'on s'enquiert de la profession des parents : ils sont nombreux à exercer des petits métiers peu rémunérateurs (pêcheurs, gardiens, artisans, manœuvres) pour les parents des élèves scolarisés dans le public, alors que les petits cadres fonctionnaires, les médecins, avocats, hommes d'affaires sont plutôt clients du privé²⁶.

²⁵ Petits sachets en plastique contenant une boisson (soda, jus de bissap) sous forme glacée.

²⁶ De même, l'analyse des modes de transport des prétendants au baccalauréat révèle les moyens financiers dont disposent les familles : 43% des élèves du privé viennent en voiture particulière (contre 4,2% des enfants du public), 32% viennent en taxi-course (contre 13% des élèves du public) et 6% viennent en « taxi tout droit »²⁶ (contre 70% des élèves du public). Dans le cas du Lycée National, les élèves viennent de divers

Il ne faut pour autant pas conclure hâtivement que les établissements privés sont réservés aux élèves issus de familles disposant de gros moyens financiers puisque, d'une part, les tarifs sont fort variables selon les quartiers et que, d'autre part, certaines familles ont des revenus apportés par les deux parents. Enfin, il est des familles modestes qui consacrent une importante partie de leur budget pour l'éducation de leurs enfants contraints parfois de demander l'aide de proches, comme ces deux pères de famille :

- « Je paye mon argent pour l'école des enfants. 7 000 Ouguiyas pour le plus grand, 4 000 pour le plus petit, ça fait 11 000 Ouguiyas par mois (...) je gagne 60 000. Ce n'est pas assez pour tous les enfants²⁷ ».

- « Je dois payer l'école pour mes trois enfants, environs 20 000 par mois, avec mon salaire ce n'est pas possible (...) j'ai une aide de mon frère qui vit à l'étranger »

On peut toutefois avancer que le secteur public est déserté par :

- des familles modestes soucieuses de l'éducation de leurs enfants (elles sollicitent alors l'aide d'un proche et/ou une faveur du chef d'établissement) ;
- une grande majorité des familles de la classe moyenne ;
- la presque totalité des familles aisées (et extrêmement aisées).

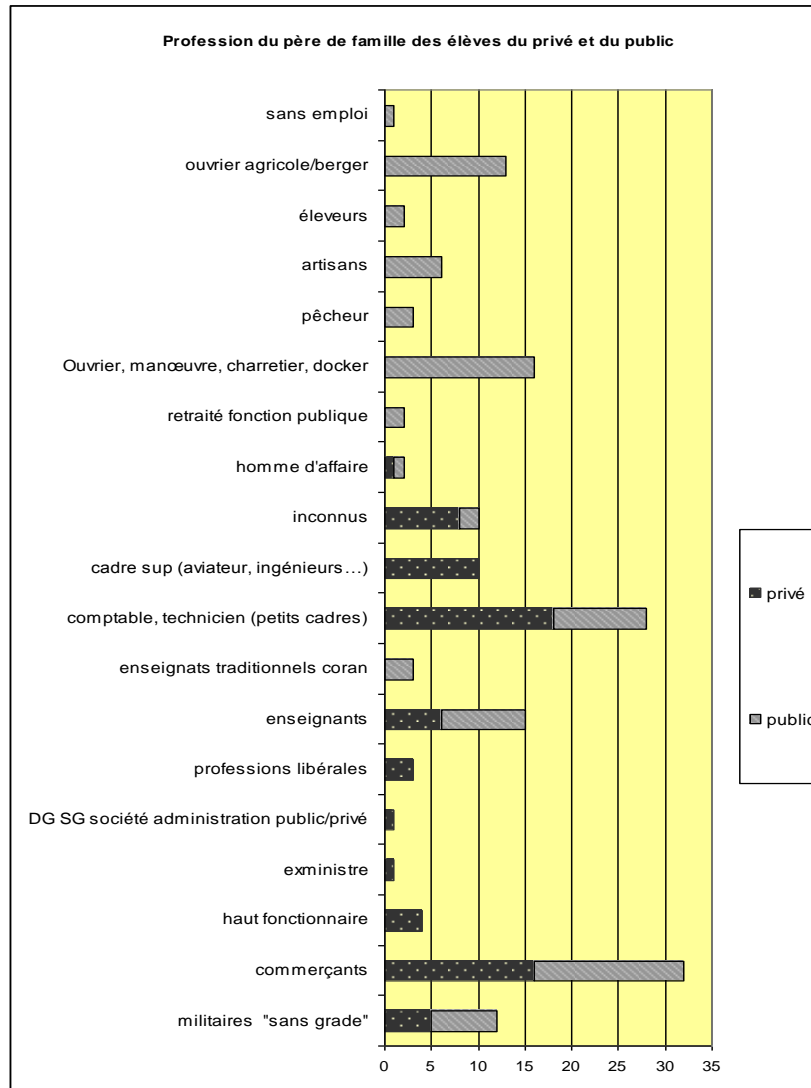
communes et quartiers populaires souvent très éloignés du lycée (Arafat, Toujounine, Bassrah, El Mina, Teyarett, Dar Naïm), le coût moyen de leur transport quotidien est extrêmement réduit (96,5 Ouguiyas par élève) compte tenu de la distance à parcourir (jusqu'à 15 kilomètres, voire plus). En revanche, les adolescents des deux établissements privés payent en moyenne 350 Ouguiyas chacun pour aller et revenir de l'école alors que leur domicile n'est en général pas situé dans les quartiers périphériques de la ville (la majorité vit à Tevragh Zeina, E Nord, Capitale, dans le V^e ou à Socogim Plage).

²⁷ Il est flagrant de constater que les enfants des établissements privés baignent dans des milieux plus scolarisés que ceux du public, comme en témoigne d'une part les professions des pères de famille – lesquelles nécessitent une formation plus ou moins poussée – mais également la scolarisation du reste de la phratrie (un élève sur deux dans ces lycées privés a au minimum un frère ou une sœur également scolarisé dans le privé, alors que ce n'est le cas que pour moins d'un élève sur 4 dans le public). Dans ces écoles payantes, la moitié des adolescents ont au minimum un frère ou une sœur qui est passé par l'université de Nouakchott, ce n'est le cas que pour moins d'un élève sur quatre dans le public.

²⁸ Nous avons relevé que les questionnaires remplis pas ces élèves font beaucoup plus référence à la religion que ceux de leurs camarades francophones du public ou arabophones et francophones du privé. Interrogés aussi bien sur leur avenir que sur leurs loisirs quotidiens, ils/elles sont quelques uns à affirmer vouloir « servir Dieu », à vouloir partir en Irak, d'autres précisent qu'ils n'écoutent pas de musique car cela est contraire à l'Islam, certaines jeunes filles affirment avoir la prière pour principal *hobby*

...

Pour chacun de ces parents, le choix du lycée privé est ensuite fonction des fonds disponibles : plus la famille dispose de moyens financiers, plus elle oriente son choix vers un « lycée gagnant », soit un lycée où les écolages sont onéreux.



Graphique 1 : Profession du père de famille des élèves privé et public (2007)

Enfin, il est à relever que les classes arabophones des lycées publics appréhendés au cours de notre recherche accueillent des enfants issus de familles non seulement pauvres et peu éduquées mais également dotées d'un statut considéré comme subalterne : sur deux classes du Lycée National, presque 40% des enfants sont des *harâtîn* – dans la société maure : 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. Alors que dans les classes arabophones des établissements privés visités, la présence des descendants d'esclaves ou d'affranchis est mineure, voire quasi inexistante ; cette catégorie sociale représente moins de 4% des élèves dans deux classes de deux lycées privés différents. Un parent d'élève nous a affirmé :

« Quand tu regardes la cour de récréation, ou aux alentours du lycée [un établissement public au cœur de la ville], 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 (...). On peut repérer surtout à la sortie du lycée [public]W ou X que ces enfants sont des harâtîn ».

Les *Harâtîn* constituent un important groupe social de culture maure mais traditionnellement privés d'instruction pour des raisons statutaires. Aujourd'hui, la plupart d'entre eux sont contraints d'envoyer leurs enfants à l'école gratuite pour des raisons financières, c'est-à-dire à cette même école publique où il est de plus en plus difficile de recevoir un bon niveau d'enseignement et donc une préparation à un prometteur avenir universitaire et/ou professionnel... Car aujourd'hui encore, en Mauritanie, accéder aux meilleurs établissements est un luxueux privilège.

3 - Un produit de luxe : le Lycée Français Théodore Monod

En 2006, de la classe de maternelle à la classe de terminale, l'école française 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 et a atteint les 100% pour la session de Juin 2004.

Le Lycée Français Théodore Monod affiche de très bons résultats et propose à tous niveaux une éducation de qualité. Sa réputation n'est plus à faire à Nouakchott. Coût du produit : de 500 000 Ouguiyas (1 400 €) par an,

pour un enfant du primaire à 800 000 Ouguiyas (2 285 €) pour un candidat au baccalauréat²⁹.

3.1 - Une « baydhânisation » progressive

Avec les réformes politico-linguistiques successives imposant une arabisation progressive et la « mauritanisation » du baccalauréat, le public scolaire français et francophone se retrouve mis à l'écart du système éducatif mauritanien : les professeurs français (exerçant au « Lycée National » ou à l'école 5 dite « Ecole du marché ») ne sont plus d'aucune utilité ; quant aux élèves français et francophones, ils n'ont, pour ainsi dire, « plus d'école » du fait des réformes qui avancent année par année, niveau par niveau, pour atteindre les classes de terminales dès la fin des années 1970.

C'est à cette même période qu'est donc décidée la création d'un lycée français, un lycée payant, aux programmes français, préparant aux concours français. Aujourd'hui nommé « Lycée Théodore Monod », il ouvre ses portes en 1983.

Les premiers élèves mauritaniens sont essentiellement des enfants Haal-pulaar'en, des enfants dont l'Etat tolère le bilinguisme tandis que les enfants maures, eux, sont destinés à l'enseignement en arabe. Un ancien élève³¹ nous a confié :

« 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, il n'y avait donc que des enfants Négro-Mauritaniens ».

Les rares élèves maures du lycée Théodore Monod d'alors sont soit, des enfants de couples mixtes franco-mauritaniens soit, des enfants de diplomates ayant été scolarisés dans des lycées français à l'étranger. D'après un parent d'élèves :

« Dans les années 1980, jusqu'au début des années 1990, les Maures du lycée sont pratiquement tous de la tribu [zawâyâ] des Awlâd Abierri, la tribu de Mokhtar Ould Daddah, car ils étaient beaucoup à être diplomates (...) il y a beaucoup d'anciens ministres, devenus ambassadeurs. A l'époque le lycée était un peu cher mais beaucoup moins que maintenant. La difficulté pour y entrer, pour les Maures, c'était

²⁹ Soit quasiment le budget de fonctionnement annuel du lycée public de la ville de Néma, la plus grande ville de l'Est ; ou encore l'équivalent de seize années d'écolages pour un enfant inscrit dans un établissement privé « de centre ville ».

³¹ Les témoignages d'anciens élèves ont été recueillis sur place et à l'aide de questionnaires adressés par mail. Qu'ils soient tous remerciés pour leur disponibilité.

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 ».

A l'aube des années 1990, quelques familles maures (non mixtes et n'ayant pas travaillé pour le MAE) vont braver le qu'en-dira-t-on pour inscrire leurs enfants dans le système français. Selon un autre parent :

« Cette année là, en 1992, j'ai demandé une intervention pour que mon fils aîné rentre à l'école. C'est X, ancien ambassadeur devenu ministre (...), ces enfants étaient à l'école, c'est lui 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 ».

La proportion des Maures au lycée Théodore Monod va peu à peu augmenter, dans les années 1990, sans néanmoins dépasser les effectifs négro-mauritaniens. Un ancien élève Franco mauritanien témoigne :

« Il y avait environ la moitié de Français (plus quelques autres européens), un quart de Mauritaniens (à peu près autant de maures blancs que de Négro-africains, quasiment pas de maures noirs) et un dernier quart regroupant enfants de commerçants libanais et enfants de diplomates africains ».

La période 2000-2008 est tout d'abord marquée par la progression très nette des effectifs mauritaniens – 248 familles recensées à la rentrée 2000, 264 en 2001, 299 en 2002, 302 en 2003, 325 en 2004 et 335 en 2005³² – qui surpassent les effectifs français.

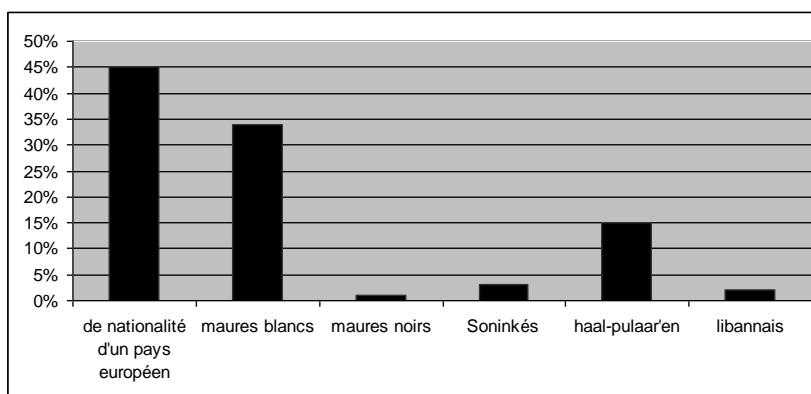
Les calculs effectués du primaire à la terminale, de l'année scolaire 2005-2006, sur un échantillon de 160 élèves et présentés dans le graphique ci-dessous étayent ces données³³, tout comme les témoignages des professeurs qui, tout en signalant unanimement cette progression, notent également une prédominance incontestable et grandissante des effectifs maures. Un professeur du primaire affirme :

³² Contre respectivement 244 familles françaises à la rentrée 2000, 225 en 2001 et 2002, 205 en 2003, 197 en 2004 et 223 en 2005.

³³ Sur cet échantillon, la part des élèves mauritaniens est de 53% des effectifs, chiffre conforme aux données fournies par le proviseur sur l'ensemble de l'établissement. Nous tenons à remercier très sincèrement le proviseur et les enseignants du lycée.

- « Il y a un peu plus de Maures chaque année, je dirai 2/3 Maure, 1/3 Négro-mauritanien dans mes classes ».

- « Au collège et au lycée, il y a plus de Mauritaniens que de petits Toubabs, et il y a plus de Maures (...). Je dirais même que c'est à ce moment (au collège) que des tensions entre les communautés montent entre Maures et Noirs mais surtout avec les Français car les Mauritaniens estiment qu'ils payent et donc que le lycée leur appartient ». (Une professeur de collège et lycée).



Graphique 2 : répartition communautaire des élèves (2007)

3.2 - Quand « élites financières » riment avec « élites traditionnelles »

Comme le remarque un ancien élève franco-mauritanien du lycée Théodore Monod :

« Il est clair que 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 vénalité, enfants de diplomates africains ou européens, voire enfants de Négro-mauritaniens ayant réussi (essentiellement des professions libérales mais aussi sans doute quelques notable locaux versés dans le clientélisme politique) mais quasiment pas le moindre Maure noir, ce qui je dois dire n'étonnait pas grand monde. ».

La recrudescence des enfants maures est liée à plusieurs facteurs : d'une part, l'obtention de plus en plus facile de dérogations, la prise de conscience de la faillite de l'école publique, de l'arabisation et, de ce fait, la nécessité de recourir à des établissements privés pour assurer l'éducation des enfants. D'après quelques enseignants interrogés à ce sujet, d'autres facteurs liés à des

stratégies de positionnement social, voire même de positionnement au sein de la « société de cour », entrent de plus en plus en jeu :

« Lorsque le président Taya a inscrit son fils à l'école, il y a eu une explosion de la demande chez les Maures ». (*Une professeure de primaire*).

Dans ces courses hégémoniques exacerbées par la rumeur sociale, l'école française (parce que le Président a montré « la voie ») est devenue un élément de la culture matérielle du succès, au même titre qu'un véhicule tout terrain ou qu'une belle villa :

- « Inscire son enfant au Lycée Français reflète le goût du pouvoir des parents et leurs ambitions (...) Ils montrent leur richesse ». (*Un professeur du secondaire*)

- « Pour beaucoup de parents, le lycée français est un snobisme (...) Une image mondaine ». (*Une professeure du primaire*).

Si l'on veut pour ses enfants ce qui est socialement considéré comme le meilleur en terme d'éducation et de standing, le lycée français devient en effet incontournable. D'ailleurs son succès est tel que les écolages n'ont pas cessé d'augmenter depuis la fin des années 1990 et que la direction a dû mettre en place des tests d'entrée pour endiguer la forte demande (en 2000).

« 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. Je refuse de façon systématique et dans certains cas [le proviseur donne alors comme exemple le don d'une photocopieuse neuve de la part d'un parent à l'occasion d'une kermesse], j'accepte le cadeau au nom de l'association du lycée, en remerciant de la part des élèves. »

Ecolages prohibitifs obligent, la clientèle du lycée correspond très largement, à quelques exceptions près, à l'élite financière mauritanienne. Des professeurs du secondaire témoignent :

- « Le point commun de ces enfants, c'est l'argent. Ils partent en vacances à Las Palmas, en France. Ils ont les derniers gadgets à la mode, les dernières fringues à la mode ».

- « 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 ».

- « Il y a quelques parents qui ont du mal financièrement, non pas parce qu'ils gagnent mal leur vie mais parce que l'école pour un enfant est un sacré budget. Avec

deux enfants, c'est très difficile (...). Je pense par exemple à des enfants de cadres supérieurs, de fonctionnaires dans des boîtes internationales qui sont recrutés locaux (...). Ce type de famille, largement minoritaire, se saigne pour leurs enfants (...). Ce sont des familles intellos, les parents suivent la scolarité, demandent des rendez-vous ».

Une élite dont la réussite financière repose, en grande majorité, sur les affaires et la politique, selon des professeurs du primaire :

- « Quand ils remplissent les fiches de renseignements, ils ne sont jamais fils de commerçants, ils sont fils d'hommes d'affaires ».

- « 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 (...), le fossé intellectuel entre l'homme et la femme dans ces couples est moins important, je trouve, que chez les autres parents ».

D'après nos calculs (sur le même échantillon que celui utilisé précédemment) : 19% des enfants 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.

Enfin, si l'on considère parallèlement ces élèves sous l'angle de leur origine sociale, cette fois dans son *versus* traditionnel, les enfants dits « castés » (forgerons, griots, tisserands...) tout comme les enfants issus des groupes serviles (toutes communautés confondues) sont très peu nombreux. Un parent d'élève confirme :

« Il y a un enfant de forgeron, je crois (...) Il n'y a que deux enfants de griots, l'un est métis (...), 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. Il y a eu les fils de W et X [des personnages politiques] et cette année le fils de M [un personnage politique] a passé les tests mais il n'a pas été retenu ».

Chez les Soninkés, les « dominants » de la structure sociale traditionnelle – les *Moodi* et les *Tiunkalemmé* – sont majoritaires, tout comme les *Torobé* chez les Haal-pulaar'en ; de même, l'omniprésence de la « noblesse » maure est indéniable. A la suite de cette première constatation, force est donc de souligner que les groupes traditionnellement instruits sont aujourd'hui très largement représentés au lycée Français.

Si nous nous focalisons sur la « clientèle » majoritaire du lycée *Théodore Monod*, à savoir la communauté *baydhân*, notons pour commencer que la présence d'enfants issus de tribus guerrières est assez mince – mis à part les Awlâd Damân, les Awlâd Dawd et les Rgaybât³⁴ – et ce, plus ou moins conformément au public de l'enseignement traditionnel :

« Il y a quelques Rgaybât 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'Etat major], ceux de Y [un ancien directeur du port] et les miens [notre interlocuteur est un homme d'affaires]. C'est surprenant, il y en a moins d'une dizaine mais c'est déjà beaucoup 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 contrairement aux Awlâd Abierrî, par exemple (...). Nous sommes peu nombreux en Mauritanie (...) Mais pourtant un des premiers enfants maures qui est rentré au lycée français, avec dérogation, est le fils de X, un Rgaybât (...) »

De même, comme il l'a été constaté pour la période précoloniale et de l'immédiate post-idépendance, un peu plus de la moitié des élèves *baydhân* sont issus des groupes *zawâyâ* (61%) ; et plus particulièrement des tribus *zawâyâ* originaires des régions du centre de la Mauritanie (Adrar, Tagant, Inchiri et Trarza³⁵).

Tel est le cas de la tribu des Idawali originaires des environs de Tidjikja, extrêmement bien représentés ici (soit 22% et moins de 3% d'Idawali de la région de Chinguetti), comme le souligne Sidi :

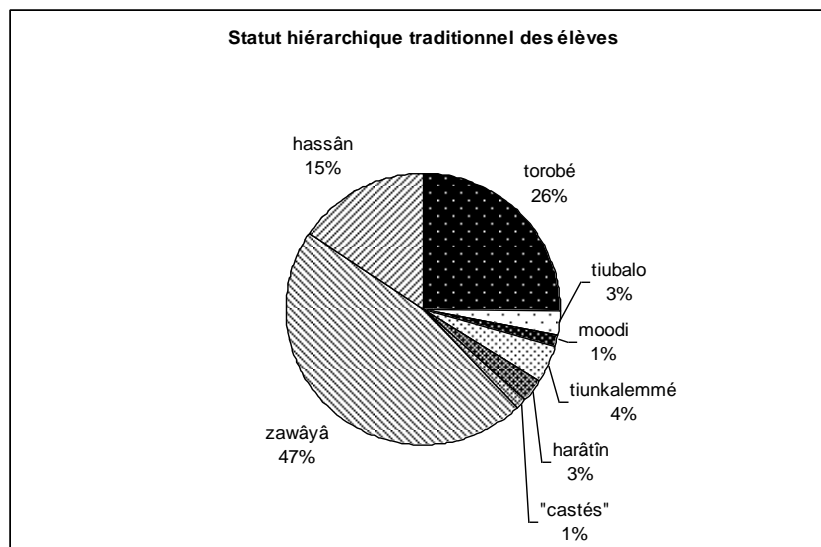
« Les Idawali [de Tidjikja] ont de l'argent. C'est une grande tribu et une tribu riche (...) Et (...) proche de la culture française. Horma Ould Babana a été député à

³⁴ Dans le graphique « Répartition tribale des élèves maures », la portion « autres » contient à peine une poignée de *hassân* des prestigieuses tribus suivantes : Awlâd Hamoni (tribu émirale de l'Adrar), des Ideyshili (tribu guerrière de l'Adrar) et des Awlâd An-Nasîr (tribu guerrière des Hodh). Pour le reste, il s'agit de *zawâyâ* de tribus diverses (classés en fonction de l'importance de leur présence) : Smassîd, Tendgha, Awlâd Daymân, Shorva, Idaw El Hadj, Idiawjba et Tinwajiw.

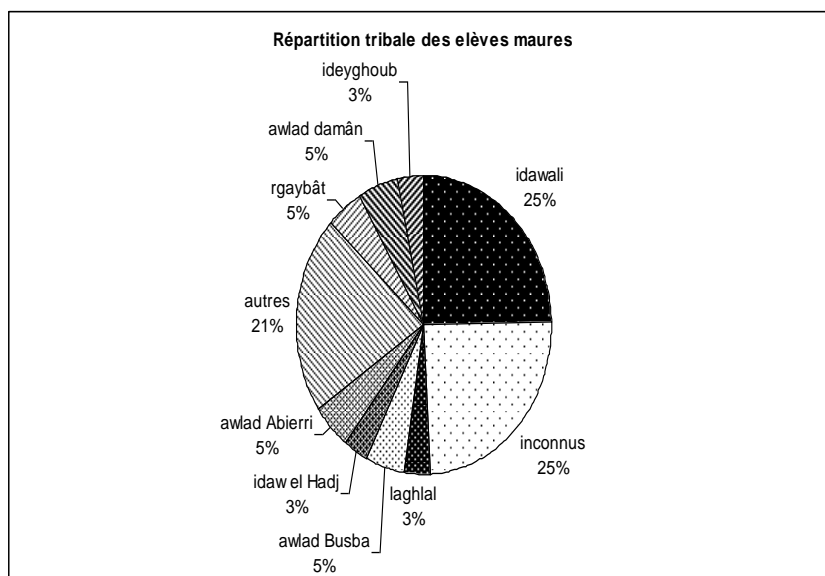
³⁵ Et non pas des marabouts « de la périphérie » (des régions de l'Assaba ou des Hodh) réputés plus arabophones et plus conservateurs (comme les groupes ldaybussât, ou les Messouma, par exemple)

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 nationale et aussi avant, avec les Français (...) Et puis ce sont vraiment des érudits, des gens cultivés ».

Ces Idawali cumulent la gloire passée des riches aventures caravanières, la fierté de l'érudition « maraboutique » et les positions actuelles de pouvoir dans lesquelles ils savent manœuvrer dans la continuité (ils occupent de nombreux postes clefs dans l'administration et dans la vie politico-économique). A leur image, nombre des élèves de Théodore Monod, semble-t-il, 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 français maintient ainsi leur famille dans la tradition des *zawâyâ*, la tradition du savoir, et, parallèlement, la capacité à pouvoir s'affranchir des frais de scolarité participe à les inscrire dans un autre classement social nouakchottois, plus récent mais tout aussi important, celui du « qui possède quoi » et « qui conduit quoi »...



Graphique 3 : Statut hiérarchique traditionnel des élèves (2007)



Graphique 4 : Répartition tribale des élèves (2007)

Si désormais la grande majorité des enfants mauritaniens accède à l'école, appelons qu'ils accèdent, de l'avis de personnels enseignants, à une école « malade », « divisée entre public et privé », une école qui « garantit durablement l'inégalité des chances ». . . Une éducation correcte demeure pour beaucoup un privilège : le privilège, hier, des enfants « de bonnes familles », le privilège aujourd'hui des enfants dont les parents disposent de confortables moyens financiers... les deux atouts semblent, dans le cas des élèves de l'école française, aller souvent de pair. Les produits que sont les lycées Théodore Monod ou quelques autres établissements cotés de la ville, contribuent, pour bon nombre de parents d'élèves, à conforter un classement social traditionnel – la meilleure éducation aux groupes de tradition érudite – et fournissent également des « points supplémentaires » dans les luttes de classement et de pouvoirs du « qui possède quoi », « qui conduit quoi », compétitions de prestige inévitables des personnages en vue de la bonne société nouakchottoise.

Reste en suspens l'avenir de ces élèves : après un cursus universitaire en France ou aux États-Unis, de retour en Mauritanie, quelle sera la place des « anciens » de Théodore Monod ? Celle héritée de leur père ? Cette interrogation sur l'avenir ne semble pas préoccuper les futurs bacheliers du

public qui, eux, continuent de croire en leur chance et aux opportunités du système politique et économique mauritanien :

« L'école, c'est pas important. Les diplômes (...) tu les achètes, ils ne sont pas importants. Ca ne vaut rien (...) Tout le monde le sait. Il y a des ministres, ils ne savent même pas lire ou écrire (...), ils ne connaissent rien (...), ils sont là derrière le chameau et on vient les chercher pour aller à la présidence (...) C'est comme ça, c'est tout (...) En Mauritanie, il y a de tout et tout peut arriver », Abderrahmane, 21 ans.

BIBLIOGRAPHIE

- Ba O.M. & Cortès J.
1993 *Noirs et Beidanes mauritaniens : l'école creuset de la nation*. Paris, L'Harmattan.
- Balans J.L.
1980 *Le développement du pouvoir en Mauritanie*, Bordeaux CEAN, Thèse d'Etat en sciences politiques.
- Botti & Vézinet
1963 *Education et développement en Mauritanie, les données du problème*, Tome 1, Ministère de la coopération, Paris, Sédès.
- Caillé R.
1996 *Voyage à Tombouctou*, Tome I, Paris, La Découverte.
- Candalot A.
2005 « Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique », *Le Portique*, recherche 3 – Cahier 3 2005 [en ligne], mis en ligne le 15 Avril 2006. URL : <http://leportique.revues.org/document760html>.
- Daddah A.
2003 *Diagnostic-Bilan de la situation de la femme en Mauritanie*, Nouakchott, CEMAP.
- De Chasse F.
1978 *Mauritanie 1900-1975*, Paris, Anthropos.
- El Mauritanyi H.
1974 *L'indépendance néo-coloniale*, Paris, Six Continents.
- Fortier C.
1997 « Mémorisation et audition : l'enseignement coranique chez les Maures », *Islam et société au sud du Sahara* 11 : 85-105.
- Marchesin P.
1992 *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*, Paris, Karthala.
- Ould Cheikh A.W.
2000 « Recherche élite désespérément. Evolution du système éducatif et (dé)formation des élites dans la société mauritanienne » in Bonte P. &

Claudot-Hawad H.(dir.) *Elites du monde nomade Touareg et Maure*. Aix en Provence, Edisud : 185-203

Ould Daddah M.
2003 *La Mauritanie contre vents et marées*, Paris, Kartala

Ould Kettab M.L
1985 « L'enseignement supérieur en Mauritanie. Faits et chiffres ». Exposé devant la commission de la réforme de l'enseignement, Nouakchott.

Ould Zein B. & Queffélec A.
1997 *Le Français en Mauritanie*, Paris, Edisud.

Taine-Cheikh C.
1995 « Les langues comme enjeux identitaires », *Politique Africaine* 55 : 57-65.

2000 « Langues, savoirs et pouvoirs en milieu maure » in Bonte P. & Claudot-Hawad (dir.) *Elites du monde nomade Touareg et Maure*. Aix en Provence, Edisud : 167-185.