

Université Jean Moulin Lyon 3

Ecole doctorale : Lettres (systèmes, images, langages)

**La didactique des langues et le
bilinguisme : l'exemple du système
éducatif mauritanien**

par Mohamed OULD CHEIKH

Thèse de doctorat en linguistique

Mention : didactique des langues

sous la direction de Floréal SANAGUSTIN

soutenue le 15 janvier 2007

devant un jury composé de :

Floréal SANAGUSTIN, professeur à l'université Jean Moulin Lyon 3

Joseph DICHY, professeur à l'université Lumière Lyon 2

Wael BARAKAT, professeur à l'université de Damas

Hassan SALHOUL, professeur à l'université Jean Moulin Lyon 3

*A mon ami Sidi ELEMINE,
pour l'intérêt qu'il a accordé à ce travail.*

Remerciements

Que soient ici remerciés tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à l'élaboration de ce travail :

-Tout d'abord notre directeur de recherche : Monsieur Floréal SANAGUSTIN qui a dirigé ce travail. Notre dette envers lui est inappréciable. Nous le remercions vivement.

- Nous remercions également Monsieur Joseph DICHY professeur à l'université à Lyon II, Monsieur Hassan SAHLOUL professeur à l'université Lyon III, Monsieur Yehdih TOLBA secrétaire général de l'université de Nouakchott et nos amis la famille AL ARDA, pour leur soutien.

Qu'ils trouvent ici l'expression de notre gratitude.

Introduction générale

Dans cette étude, nous évoquerons les différentes périodes qui ont marqué l'histoire de l'enseignement en Mauritanie, en donnant des exemples précis afin de mieux cerner la situation sociolinguistique du pays et ses rapports apparemment forts avec l'histoire et la culture d'une société plurilingue.

Mais qu'on nous permette d'abord de présenter la structuration des différentes parties de ce travail, ce qui nous aidera à mieux cerner l'organisation et le fonctionnement du système éducatif mauritanien.

Notre travail s'articule autour de trois parties essentielles :

1- La première partie, sera consacrée à l'étude des différentes réformes du système éducatif mauritanien depuis la fondation des premières écoles par les Français jusqu'au lancement de la réforme de 1999.

En effet, avant l'arrivée des Français, l'enseignement en Mauritanie reposait essentiellement sur l'enseignement religieux dans ses trois étapes : à l'école maternelle, à l'école coranique et aux Mahadras.

L'enseignement moderne dispensé dans « les écoles des Français » a beaucoup pâti au cours de son établissement, de la grande présence et de la concurrence inévitable de ces écoles religieuses¹.

Ces écoles à dos de chameaux, comme les appelait Théodore MONOD, ont marqué l'histoire du pays durant une longue période. On les appelait quelques fois les Universités du désert, terme qui illustre bien le rôle qu'elles ont pu jouer dans la société traditionnelle².

Dans cette même partie, nous nous sommes arrêtés longuement sur les réformes du système éducatif du pays. Nous avons examiné et interrogé ces réformes, afin de

¹ Voir OULD AHMEDOU El Ghassem, *L'enseignement traditionnel en Mauritanie, la Mahadra ou "l'école à dos de chameau"*, thèse de doctorat, l'Harmattan, Paris 1997, p. 45.

² OULD AHMEDOU El Ghassem, *op cit*, p. 42.

dégager les lacunes et cerner les difficultés qui freinent ou sont susceptibles de freiner cette action de promotion des langues en Mauritanie.

On notera qu'une première période était considérée véritablement comme une période d'échec pour les Français désireux d'installer les écoles modernes dans le pays.

Ce fait s'explique par l'attitude des Mauritaniens vis-à-vis de ces écoles : l'apprentissage du français équivalait chez les Mauritaniens à une évangélisation. "L'école des infidèles" a été boycottée et évitée par les compatriotes qui cherchent tous les faux-fuyants. Les rapports des commandants des cercles soulignent éternellement un faible taux de fréquentation et de scolarisation et témoignent de l'existence de multiples obstacles qui entravent cette action.

Une deuxième période se dessine à partir de l'indépendance jusqu'à la parution de la nouvelle réforme de 1999. Cette période voit augmenter la scolarisation. Selon l'idéologie dominante il fallait scolariser à tour de bras. Dans cette situation de massification c'est l'aspect quantitatif qui prime. C'est la période de *la longue marche de l'arabisation*³.

Cette période sera alors une phase d'arabisation générale, où un flot d'étudiants sans niveau en arabe ou quasi-analphabètes en la matière, pour les prétendus bilingues, s'est déversé dans les écoles en Mauritanie.

Le développement de l'arabe dans le système éducatif souhaité par le gouvernement⁴ s'accompagne d'un intérêt croissant des Maures pour l'école moderne⁵, alors que celui des Négro-mauritaniens ne faiblit pas⁶.

C'est encore une période d'échec.

³ Voir QUEFFELEC Ambroise et OULD ZEIN, Bah Article intitulé « *La longue marche de l'arabisation* », p. 1.

⁴ Le Président de la République Islamique de Mauritanie dans un message à l'Assemblée Nationale du 14 mai 1963. déclare : « Il conviendra de mettre au point une formule permettant d'assurer l'enseignement de l'arabe avec une efficacité accrue ». (Discours et interventions 148).

⁵ Voir OULD YOURA, Abderrahim *l'enseignement du français en milieu hassanophone de Mauritanie*, p. 100.

⁶ Voir QUEFFELEC Ambroise et OULD ZEIN Bah *op cit.* p. 3.

Ainsi, une première période de francisation relativement superficielle⁷ continue jusqu'en 1959 et une deuxième d'arabisation maladroite, faute de moyens et de planification, constitue la longue marche jusqu'en 1999.

2- La deuxième partie, quant à elle, portera sur le concept du bilinguisme, ses définitions, sa problématique, ses effets et ses contextes, etc.

Dans ce volet, nous tenterons de passer en revue les différentes définitions de ce concept, selon les linguistes et les spécialistes en la matière ; nous les commenterons. Nous les analyserons et nous préciserons, malgré les très nombreuses définitions du phénomène, ce que signifie pour nous le concept du bilinguisme.

Cette adoption d'une définition bien précise, est basée sur le sens d'un bilinguisme équilibré visant un bon développement par l'interlocuteur / sujet, des quatre compétences (lire, écrire, écouter et parler)⁸ qui regroupent et constituent les bases principales de la communication⁹.

Nous étudierons également la problématique de ce thème chez l'enfant d'une manière particulière. Car l'éducation bilingue a été chez l'enfant, selon l'avis de certains, l'équivalent d'une moralité douteuse.

Or le phénomène du bilinguisme chez l'adulte n'échappe pas non plus à de multiples problèmes. Du contact des langues surgissent d'autres problèmes : ceux du bilinguisme.

Notre étude nous permettra dans un premier temps de dégager les multiples exemples possibles, qu'il s'agisse d'une situation bilingue ou plurilingue.

D'ailleurs, le contact entre deux ou plusieurs langues veut dire aussi, en quelque sorte, le contact entre deux ou plusieurs cultures. Qui dit langue dit culture.

Face à une telle situation de contact entre deux ou plusieurs langues, il convient d'écarter toute idée d'affrontement ou d'assimilation et d'exclure tout sentiment ethnocentrique. Il s'agit en fait de développer l'esprit d'ouverture, d'accepter l'autre, sa

⁷ Selon QUEFFELEC Ambroise et OULD ZEIN Bah: Le résultat en a été une francisation superficielle *op cit.* p. 2.

⁸ Le conseil Européen ajoute à ces quatre compétences, une nouvelle compétence. Elles deviennent alors cinq au lieu de quatre. Voir *Bilingualité et bilinguisme, op.cit.*

⁹ Nous allons voir que l'approche adoptée par le nouveau programme en Mauritanie, est l'approche par les compétences.

culture, ses traditions et ses valeurs. Au lieu de l'affrontement, il faut plutôt choisir la valorisation de l'autre et de sa culture.

Ainsi prépare-t-on les conditions favorables pour un bilinguisme équilibré. Toutefois, cette idée d'ethnocentrisme ou d'assimilation de l'autre est dépassée, les deux langues voire les trois ou plus, peuvent cohabiter.

La dernière séquence de cette partie sera orientée vers le bilinguisme à une large échelle, dans le monde, et renseignera également sur ses faits linguistiques et comment ils se manifestent eu égard à la situation socio-économique du pays.

Cette partie se focalisera sur tout cet ensemble.

En effet, l'importance de l'acquisition des langues, même si l'histoire nous apprend qu'elle est ancienne et que le bilinguisme a intéressé les sociétés qui nous ont précédés, demeure un sujet d'actualité en ce moment.

Cette attitude est constatée selon plusieurs paramètres et dans les différents continents de notre planète.

L'ouverture sur le monde extérieur, l'extension du marché, la technique nouvelle au XXI^{ème} siècle, la mondialisation, la constitution et l'élargissement de l'Europe face aux Etats-Unis d'Amérique sont autant d'éléments qui ont facilité et accéléré cette tendance vers un bilinguisme productif pour lequel certains ne cachent pas leur passion en l'appelant "bilinguisme commercial" et en qualifiant l'unilingue aujourd'hui d'analphabète du siècle.

Ainsi, règne-t-il un esprit de concurrence et de compétitivité pour une technique moderne. Un esprit qui œuvre à l'installation d'une technologie qui a le pouvoir de rivaliser et une économie productive, où une bonne connaissance des langues constitue un grand atout pour atteindre ledit objectif.

La mondialisation nécessite, exige même, cette nouvelle orientation.

Le monde moderne se caractérise par cette nouvelle attitude de bilinguisme.

L'occident en fournit un bon exemple que ce soit aux Etats Unis d'Amérique ou en Europe. Car pour dépasser les énormes difficultés nées de la conjoncture actuelle à l'échelle de la planète et pour confirmer son existence à côté des grands pays, l'Europe est appelée au bilinguisme.

Il y a lieu, cependant, de rappeler que l'apprentissage des langues dans le tiers monde et particulièrement en Afrique noire et au Maghreb (zones limitrophes de la Mauritanie, pays sur lequel porte ce travail, les conditions et les circonstances sont plus ou moins comparables à celles du pays) occupe une place de premier plan. Il faut rappeler également que la volonté d'améliorer l'acquisition des langues se manifeste concrètement à travers les multiples réformes qui tâtonnent pour une promotion des langues comme le français, considéré langue d'ouverture sur le monde extérieur et d'accès aux nouvelles technologies, même s'il y a discordance entre ambition des objectifs et moyens réels.

La Mauritanie se trouve aujourd'hui au cœur de cette réalité. Le pays est caractérisé, tout d'abord par une situation sociolinguistique tout à fait particulière¹⁰.

Nous essayerons également d'expliquer la situation des langues en Mauritanie tout en présentant la composition sociale du pays. Cette composition sociale ou ethnique, témoigne d'une situation sociolinguistique assez différente de ce qui existe dans des pays voisins comme au Maghreb Arabe ou en Afrique Occidentale Francophone.

Les pays du Maghreb ignorent les problèmes des dialectes négro-africains comme langues vernaculaires et dans les pays africains, l'arabe ne constitue pas une langue concurrente du français.

C'est à ce titre que la problématique de cet enseignement est tout à fait spécifique à la Mauritanie.

La population Négro-mauritanienne qui utilise des parlers africains (pulaar pour les Halpoulars, soninké pour les Sarakolés et wolof pour les Wolofs,) est favorable au français et à sa promotion, pour des raisons politiques et historiques.

Les Maures (ou population arabo-berbère) manient une glosse de l'arabe (le Hassaniya)¹¹. Ils se réclament arabes et défendent par conséquent la cause arabe et la

¹⁰ QUEFFELEEC Ambroise et OULD ZEIN Bah voient dans cette situation linguistique une situation semblable à ce qu'on trouve au Maroc ou en Algérie où s'affrontent une série de langues de statut inégal. Cf. *La longue marche de l'arabisation*, p. 1. Mais la situation sociolinguistique de la Mauritanie reste tout à fait particulière.

¹¹ L'arrivée des tribus Beni Hassan au début du XV^{ème} siècle transformera un pays où les anciens habitants parlent berbère à un pays où les habitants arabes et berbères utilisent une glosse de l'arabe : le Hassaniya (de Benu ou Beni Hassan)

généralisation d'un enseignement arabisé. D'ailleurs l'état de rivalité entre les deux langues et leurs usagers s'est cristallisé depuis l'indépendance. Il repose sur une attitude de revanche alimentée chez les négro-mauritaniens par le sentiment d'avoir été méprisés à l'époque précoloniale et un sentiment de revanche chez les Maures pour s'être fait supplanter durant l'époque coloniale¹².

Comment donc mettre en place un enseignement bilingue franco-arabe ou arabo-français dans un espace linguistique aussi ambigu et dans un pays où le problème des langues est en réalité un problème très sensible ? En fait, il se rattache à des causes politiques (surtout dans la période de la montée des courants nationalistes)¹³.

3- La troisième partie sera en majorité consacrée à cette nouvelle réforme promulguée le 13 avril 1999: son apport, ses recommandations, sa planification. Et d'une manière générale, sa nouvelle philosophie pédagogique et sa compatibilité avec le besoin en langues dans l'objectif d'asseoir un véritable bilinguisme équilibré.

Notre étude portera également dans cette partie sur le Centre de Renforcement des Langues à l'Université de Nouakchott (C R E L). C'est le bon exemple d'une grande expérience en didactique des langues secondes dans le pays.

D'ailleurs cette institution est la seule habilitée, pour l'instant, à mener dans des conditions plus ou moins convenables, un enseignement des langues secondes en arabe et en français. Elle a connu un succès dans le domaine et coordonne ses actions avec de prestigieux instituts et centres de langues arabes et étrangers en l'occurrence en France

L'exercice de la fonction de responsable, à la tête de cette structure, durant des années nous a permis d'enrichir notre expérience pédagogique en didactique des langues. Cette expérience outre celle que nous avons acquise en didactique des langues à la Faculté des Sciences et des Techniques de Nouakchott et à l'Université Jean Moulin Lyon III lors de notre séjour en France, nous ont donné la possibilité de pouvoir nous consacrer pendant des années scolaires successives à l'étude et à la promotion des langues non seulement en tant que directeur du CREL, mais aussi comme enseignant de langue. A cela s'ajoute

¹² Voir QUEFFELEC Ambroise et OULD ZEIN Bah, *op cit*, p. 1.

¹³ DE CHASSEY.F décrit dans sa thèse, le degré de divergence apparue entre le mouvement des étudiants négro-mauritaniens et celui des étudiants maures qui militent pour l'arabisation du pays. 1977, p.181.

notre activité en tant que membre d'autres commissions pédagogiques chargées de la réflexion sur la promotion des langues en Mauritanie comme la commission de pilotage du projet d'appui à la restructuration de l'enseignement supérieur (PARSUP).

A cet effet, nous présenterons dans notre étude, la structure du CREL, sa vocation, ses objectifs, son mode de fonctionnement, etc.

Car le CREL représente, aux yeux de la partie mauritanienne, une structure sur laquelle repose l'enseignement des langues secondes dans le pays.

En outre, l'ambassade de France en Mauritanie par le biais de la Mission de Coopération n'a jamais caché l'intérêt qu'elle accorde au CREL dans le lancement de l'enseignement du français. Ce choix se traduit sur le terrain pratique par l'effectif important d'assistants techniques français (ATF) affectés au CREL et par l'encouragement de l'action de formation en didactique des langues. Mais cela ne nous empêche pas d'exposer les grands problèmes et les difficultés majeures que rencontre l'institution, problèmes qui ralentissent le démarrage de l'enseignement et de la formation dans cet institut.

Nous nous baserons non seulement sur l'expérience mais aussi sur des chiffres parlants qui traduisent des faits réels selon une enquête menée au CREL par des spécialistes, des évaluateurs et des enseignants de la structure elle-même.

Nous nous appliquerons à faire une synthèse de la nouvelle réforme du 13 avril 1999 et mettre en évidence les principaux axes sur lesquels elle repose.

Dans une dernière séquence, nous nous permettrons d'interroger cette réforme selon la méthode proposée par SIGUIAN et MACKÉY¹⁴ à propos des éléments nécessaires à une meilleure planification visant à la mise en place d'un système éducatif bilingue.

Ensuite nous émettrons selon une analyse personnelle et suite à la synthèse faite, des remarques fondées sur des exemples précis.

A ce niveau, notre démarche consistera à dégager les recommandations essentielles à suivre rigoureusement dans la pratique, loin des ambitions théoriques.

¹⁴ Les différentes étapes de cette méthodologie ont été expliquées et détaillées dans la partie consacrée à la mise en place d'un enseignement bilingue.

Dans cette optique nous serons amenés, bien entendu, à agir en fonction des contraintes, des moyens disponibles mobilisables en temps opportun au profit de la stratégie pédagogique.

Malgré cela nous demeurons optimistes et ce pour de multiples raisons que nous exposerons.

Nous savons aussi que l'action requiert pour sa mise en œuvre des moyens et du temps. L'évaluation effective d'une telle réforme de manière objective, juste et équitable ne pourrait avoir lieu qu'au-delà d'une décennie, date à partir de laquelle les étudiants issus de cet aménagement linguistique atteindront l'enseignement supérieur.

Le lancement de cette réforme a débuté à partir de la rentrée 2000. Cette réforme doit donner son premier fruit au supérieur à partir de 2010 et nous n'en sommes pas encore là !

Mais nous disposons d'un énorme nombre d'indices, qui nous permet de constater qu'elle se heurte à de multiples difficultés et qu'elle révèle d'énormes lacunes.

Seulement, il y a des indices qui gênent. Les Négro-mauritaniens apprennent les disciplines dites de culture, véhiculées seulement en arabe. Il s'agit de l'instruction civique, de l'éducation islamique, de l'histoire, de la géographie, de la philosophie.

Pour les élèves issus de cette composante, l'arabe déjà difficile, ne leur sera guère une langue de culture à moins qu'un bilinguisme réel voie le jour.

Un autre indice plus frappant : il s'agit là de professeurs arabisants de disciplines scientifiques appelés à être bilingues pour pouvoir enseigner en français. C'est dans ce cadre qu'un grand projet a démarré parallèlement à la première année de mise en application de la nouvelle réforme : le projet de formation sur le Français Langue d'Enseignement des Sciences (FLENS) qui constitue l'un des objectifs majeurs des formateurs de formateurs en cette période.

Les professeurs des disciplines scientifiques suivent déjà une formation de reconversion linguistique dans le cadre du FLENS. L'objectif consiste à s'initier au français comme langue d'ouverture et de sciences. Mais une autre contrainte apparaît : de l'ensemble des élèves auxquels les professeurs s'efforcent de dispenser le cours en

français, ne sont pas bilingues et ne parviennent pas, jusqu'à présent, à atteindre *le niveau seuil*.

En ce qui concerne la partie consacrée à l'enseignement des langues au supérieur, nous soulignerons les grandes difficultés relatives à la mise en place de cette action « langues secondes », pour le perfectionnement des filières actuelles en attendant que les élèves issus de la nouvelle réforme, atteignent l'enseignement universitaire.

Nous nous baserons sur trois principaux paramètres : la formation de l'étudiant (ou du public apprenant), l'enseignant (ou l'encadreur ingénieur de l'action pédagogique) et la manière d'enseigner (ou la méthode suivie).

Ceci nous amènera à suivre la démarche suivante :

- a- Présentation du public cible
- b- Présentation des méthodes et des manuels utilisés
- c- Formation

Pour ce faire, et dans l'objectif d'une pratique meilleure, nous présenterons les méthodes utilisées, accompagnées de propositions et de suggestions suite à notre exposé et à notre enquête qui porte sur l'enseignement bilingue dans le supérieur : ses motivations, ses objectifs et ses lacunes. Nous nous référons dans cette démarche à des études statistiques faites au Ministère de l'Education Nationale par des experts spécialistes dans le domaine des statistiques et de l'évaluation, pour conforter les points de vue.

En tout état de cause, nous avons le souci, dans ce travail, de mener à bien notre recherche en didactique des langues et en particulier l'arabe et le français en Mauritanie, objet de cette étude et ce, afin de remédier à la situation du bilinguisme dans notre pays quelquefois imparfaite et de promouvoir l'enseignement des langues.

Première partie. La Mauritanie et l'enseignement bilingue

Chapitre I : Contexte

I.1.

I.1.1. Présentation du pays :

La Mauritanie ou Maurétanie réminiscence de la Mauritanie romaine, est un nom donné au pays par Xavier COPPOLANI, pied-noir d'origine algérienne demeurant en Corse. Il fut d'ailleurs le premier pacificateur de la Mauritanie.

Située entre le 15^{ème} et le 27^{ème} degré de latitude Nord et le 5^{ème} et le 16^{ème}, degré de longitude Ouest avec une superficie de 1.160.000 km², la Mauritanie est constituée administrativement de 13 régions importantes qui ont pour villes chefs- lieux :

Néma pour la 1^{ère} région, Aïoun pour la 2^{ème} région, Kiffa pour la 3^{ème} région, Kaédi pour la 4^{ème} région, Aleg pour la 5^{ème} région, Rosso pour la 6^{ème} région, Atar pour la 7^{ème} région, Akjoujt pour la 8^{ème} région, Nouadhibou (capitale économique) pour la 9^{ème} région, Selibaby pour la 10^{ème} région, Tidjikja pour la 11^{ème} région, Zoueratt pour la 12^{ème} région et Nouakchott (capitale du pays) pour la 13^{ème} région.

Les anciens habitants étaient des noirs, en majorité des agriculteurs sédentaires. Avec le dessèchement du Sahara à partir du premier millénaire avant l'ère chrétienne, ces noirs vont se replier plus au Sud où les conditions sont plus clémentes.

La Zone sera envahie par les berbères Sanhajas et Zanatas. Les noirs vont donc prendre leur revanche durant la période de l'empire de Ghana. Par conséquent ils finirent par occuper au X^{ème} siècle Aoudaghost, la capitale des Sanhajas.

L'action Almoravide démarre avec le fondateur Abdallah IBN YACINE pour s'étendre ensuite avec Yahya et Aboubekr, avec comme objectif l'islamisation de la zone. Les

Almoravides occupent alors, à leur tour, Aoudaghost et continuent leur combat pour l'expansion d'un islam sunnite.

Reste à rappeler qu'au XV^{ème} siècle les Banu Hassan arrivent d'Arabie en Mauritanie et créent, après une conquête réussie, de petits émirats au Trarza, au Brakna, au Tagant, au Hodh et en Adrar. Mais leurs pouvoirs restent très limités et le pays demeure sans pouvoir central d'où les différentes dénominations *Bilâd Tekrûr*, *Bilâd Al-saiba* ou le *Mankib Al-barzan*.

Ahmedou Jemal OULD HASSEN souligne que le pays est ainsi dénommé par ses citoyens "*Bilâd šinqîr* ou "*Bilâd Al-sâ'iba*" parfois même *Mgâfra* ou *Bilâd Tekrûr*, nomination faisant référence à l'ethnie noire qui cohabite la zone sud à côté du fleuve Sénégal avec les Maures. Cheikh Mohammed EL MAMY, lettré prestigieux l'a nommé "*AL-BILÂD AL-SÂ'IBA*" pour ainsi exprimer l'absence de pouvoir central dans ce pays.

Il importe pourtant de rappeler l'existence d'une certaine souveraineté dans des petits émirats tribaux comme ceux de Trarza, de l'Adrar ou du Tagant, dans lesquels l'émir exerce un certain pouvoir.

I.1.2. Situation Géographique :

La Mauritanie est limitée par le Maroc et l'Algérie au Nord, le Mali à l'Est, le Sénégal au Sud et à l'Ouest l'Océan Atlantique. Elle constitue ainsi un pont entre l'Afrique occidentale et les pays arabes.

Le pays, constitue un vaste désert d'une superficie de 1.160.000 kilomètres carrés, aux confins occidentaux du désert saharien. Il est sous l'empire des vents chauds de l'Harmattan. Au Sud se trouve le *Chamana* le long du fleuve Sénégal. Il s'agit d'une bande alluviale large de 10 à 20 kilomètres recevant environ 300 millimètres d'eau de pluies par an, site où les cultures sont très favorisées par les crues bénéfiques et annuelles du fleuve. Cette zone est peuplée en grande partie par les Négro-mauritaniens.

La grande partie du pays est un immense désert où se pratique essentiellement une vie plus ou moins nomade, par des tribus Maures : *Zawayas* lettrés à dominance berbère et tribus *Hassanes* en grande partie arabes.

Au niveau du vingtième parallèle à la frontière Est se trouve le cœur de la cuvette *EL DJOUF*, vaste erg, aride et sablonneux, ridé de dunes et dont les bords remontent légèrement vers le Nord et le Sud pour se terminer par un relief de *cuestas* aux falaises basses.

Au Nord, ces falaises dominent la grande pénéplaine rocheuse, dont l'altitude varie entre 300 et 400 mètres. C'est là le domaine des grands espaces de nomadisme. Vers l'Ouest en direction de l'Atlantique la cuvette *EL DJOUF* s'ouvre sur les plateaux pierreux et érodés de l'Adrar et du Tagant. Parsemés par les creux de quelques vallées de petites palmeraies, ils s'abaissent lentement vers l'océan.

Au Sud-Est de la Mauritanie l'isohyète des 100 millimètres de pluies annuelles longe les falaises Sud d'*EL DJOUF* et remonte au-dessus de Nouakchott. Entre cette isohyète et la frontière méridionale s'étend la zone sahélienne du pays. D'Ouest en Est on parcourt les zones du Trarza et du Brakna arborées, où domine le gommier (acacia) et dans lesquelles les dunes mortes fixées par les épineux, encadrent de petites dépressions qui verdissent à la saison de pluies.

Abdel Wedoud OULD CHEIKH fait la forte liaison entre la géographie du pays et son histoire lorsqu'il écrit, dans un article intitulé, *la Mauritanie un pays qui descend* :

« La Mauritanie, dit-on parfois, est un pays du mouvement multiséculaire en direction du sud de l'immense sablier saharien. Il s'agit d'une translation générale des ressources et des hommes vers la bordure méridionale du tracé frontalier, menacé lui-même comme un mince filet surchargé, de rompre sous les pieds des candidats à l'installation, et plus encore sous la pression de l'indispensable mobilité des nomades. L'histoire toute entière de la Mauritanie pourrait n'être que la chronique de cette dérive, un exemple singulier d'une sorte d'écologie directement politique, une illustration particulièrement nette du poids des fluctuations du milieu sur la répartition spatiale, la hiérarchie, les rapports entre les groupes humains »¹⁵.

Le pays compte 3.000.000 d'habitants environ.

I.1.3. Ressources économiques :

Les mines de fer, la côte poissonneuse et le bétail constituent les richesses principales du pays, en plus de l'agriculture.

¹⁵ *Notre librairie*, revue du livre de l'Océan Indien N° 120121, mars- avril 1995.

L'important troupeau de bovins, ovins et caprins constitue l'essentiel de l'économie mauritanienne. Au lendemain de l'indépendance, seules deux petites richesses, le sel et la gomme arabique, procuraient quelques ressources.

Mais le sous-sol est riche. Ainsi à la Kédia du *Djil* on découvre un minerai de fer d'une teneur exceptionnelle de 65% : des réserves qui dépassent les 150 millions de tonnes.

La Société Nationale Industrielle et Minière (SNIM) et la côte poissonneuse constituent les poumons de l'économie mauritanienne et le budget mauritanien doit son équilibre à ces deux secteurs avec le soutien des ressources du minerai de cuivre d'Akjoujt.

Toutefois, l'élevage demeure une grande activité traditionnelle. L'agriculture se limite à la zone du fleuve. Elle est en voie de modernisation car la nouvelle politique de l'Etat se dirige vers la redynamisation des projets agricoles.

Dans cette zone nous assistons actuellement à l'introduction de nouvelles cultures comme le riz.

Le pays accorde une grande importance à la dernière découverte du pétrole, dont l'exploitation a débuté février 2006.

I.1.4. Cultures :

La Mauritanie est composée de deux ethnies : Une ethnie arabo-berbère : les Maures et une ethnie négro-africaine noire. Chez les Maures le boubou (*drâ 'a*) est l'habit principal des hommes, les femmes portent la *melhfâ* ou voile. Les femmes Négro-mauritanienne portent un boubou simplifié.

La poésie constitue une culture littéraire importante. Elle passionne les Mauritaniens et attire un public nombreux. Tous les Mauritaniens récitent des poèmes et racontent l'aventure des poètes portant sur leurs expériences sentimentales et les joutes poétiques qui les ont opposés. D'ailleurs le pays est surnommé « le pays du million de poètes » que ce soit la poésie arabe (*al-šī'r*), utilisée surtout chez les intellectuels arabophones ou la poésie *Hassaniya* (*le ġna*) employée à une large échelle chez la société Maure. Baba MISKE affirme à propos du *šī'r* en Mauritanie « Certes tout le monde avait l'impression de le comprendre à des degrés divers (et surtout à contresens, car de l'arabe antéislamique à la *Hassaniya* moderne, de nombreux mots ont subi une évolution suffisamment profonde pour en changer complètement le sens). Certes, aussi les répertoires des chanteurs populaires étaient en

grande partie constitués par des Qaoidas (poèmes) classiques. Mais seuls quelques milliers de lettrés comprenaient parfaitement ce šî'r et pouvaient s'y adonner eux-mêmes ».

Sur le même thème MISKE ajoute :

« Or la société bédouine s'est toujours caractérisée par une grande passion pour la poésie et tout le monde y est plus ou moins poète. Le Šî'r inaccessible pour beaucoup, ne pouvait donc suffire à satisfaire ce besoin.

C'est pourquoi une poésie vraiment populaire legtâ' (duel) a connu un très grand développement et s'est peu à peu imposée aux lettrés eux-mêmes »¹⁶.

Il existe, en plus de *legna* et du *šî'r*, le *tebrâ'*, sorte de poème, réservé aux femmes.

Le chant est également très répandu malgré les réticences des Zawayas (lettrés religieux). En fait les jeunes lettrés sont en grande partie des poètes ou des *mğannîns* de (*legna*). Ils pratiquent parfois *legna* surtout lors des cérémonies de mariages et des invitations. Mais aussi les visites des griots laudateurs à l'improviste en quête d'argent ou de biens sont des occasions pour pratiquer le *legna*.

Les jeunes apprennent l'art de la musique et le luth du *Tidinît*. Ils connaissent par leurs expériences d'audition à quel moment et en quel événement il faut dire *gûl* ou *gûli*, terme précisant que le poète vient de composer son poème, que ce soit la *ğanba Al-kanla*¹⁷, la *ğanba Al-beiða*¹⁸ ou *Legneîdiyya*¹⁹.

Legtâ' ou duel poétique constitue un événement passionnant chez cette société. C'est un élément essentiel pour l'animation du spectacle. Il peut prendre plusieurs formes selon les relations entre les deux adversaires, entre leurs tribus ou leurs milieux. « Très souvent le défi est même direct et personnel et il s'ensuit des joutes poétiques dont le ton varie de la taquinerie amicale à l'insulte grossière en passant par toutes les gammes des insinuations malveillantes »²⁰.

16 Voir MISKE, *Al wasit*, p. 49.

17 En musique maure : la voie noire.

18 En musique maure ; la voie blanche.

19 En musique maure : la voie lactée. Ce sont les trois voies qui constituent le luth du *Tidinît* ; instrument de musique maure.

20 MISKE, *op. cit.*, p. 59.

Malgré, la poésie « *mondaine ou non mondaine est l'un des passe-temps favoris chez la société Maure* »²¹.

Cet art *šī'r* ou *'ġna* passionne le nomade mauritanien qui en fait un passe-temps favori dans une cérémonie autour du thé. DE CHASSEY écrivait à ce sujet : « *Ainsi, sait-il (le nomade mauritanien) goûter infiniment trois verres de thé devant sa tente, au souffle de la brise du soir après une étouffante journée ou apprécier une simple conversation avec des amis après une longue randonnée solitaire mieux que le sédentaire ne peut jouir d'un tanguent plantureux ou de solennelles palabres de foule* »²².

Les mauritaniens sont des grands poètes. Ils ne se gênent pas de se venter dans leur poésie en se mesurant à des poètes arabes antéislamique, tel le cas de OULD TOLBA avec Al-shemmakh IBN DIRAR.

1.2. Cadre historique :

1.2.1. Les berbères :

Selon l'histoire du pays, les premiers habitants étaient des noirs qui vivaient de chasse, de pêche, d'agriculture et d'élevage à l'époque néolithique²³.

Ces noirs seront poussés vers le Sud par la sécheresse à partir du 1^{er} millénaire avant l'ère chrétienne à la quête de conditions climatiques plus favorables. Ils seront supplantés progressivement au Sahara par des populations venues d'Afrique du Nord : les berbères. Les Sanhajas constitués par les Lemtouna Lemta, Gdala et Messoufa viennent dans un premier temps. Les Zanatas seront les derniers venus beaucoup plus tard. La pénétration berbère durera plus de quinze siècle.

Les berbères vont dominer le Sahara grâce à la bonne pratique du chameau, monture convenable pour sillonner le désert. Leurs caravanes de commerce s'activent surtout durant la période d'échange de sel contre l'or et les esclaves. L'Islam a touché cette zone depuis le VII^{ème} siècle.

²¹ *Idem*, p. 60.

²² *Op. cit.*, 1977, p. 198.

²³ Voir OULD ZEIN Bah, *Le français en Mauritanie*, p. 21.

I.2.2. Les Banu Hassanes :

La conquête Hassane vers 1400 permet dans des conditions ambiguës l'utilisation quasi totale du dialecte Hassaniya dans la société Maure.

Un autre événement historique se produira plus tard, il marquera l'histoire de la Mauritanie. Il s'agit de *Char baba* (1645-1674) une guerre interne qui a opposé les *Hassanes* arabes et les *Zawayas* anciens habitants. Cette guerre se termine par une large victoire des Banu Hassanes et aura pour résultat la subdivision de la société en deux composantes : Les *Banus Hassanes* vont se consacrer à la conquête. Quant aux *Zawayas* soumis après cette guerre, ils vont s'adonner totalement et exclusivement à la quête du savoir et à la vie religieuse. Ceci dans l'objectif de surmonter cette défaite car comme le disait MISKE « *l'ennemi d'hier (le guerrier) peut être soumis et devenir disciple* »²⁴.

I.2.3. Les Européens à la conquête de la Mauritanie :

Les Portugais furent les premiers européens arrivés en Mauritanie en 1443, puis les Espagnols en 1581. Ils ont été suivis par les Hollandais en 1638 puis par les Anglais en 1655. Les Français viendront plus tard au XIX^{ème} siècle et feront du territoire Mauritanien une colonie française à partir de 1902.

En fait, les explorations françaises étaient les plus influentes car les préparatifs de la pénétration ont débuté au XIX^{ème} siècle, mais ce fut effectivement en 1902 qu'une réelle pénétration eut lieu.

Cette pénétration durera plus d'un demi-siècle. En dépit de la pauvreté soulignée par les explorateurs, la Mauritanie sera colonisée par les Français car elle constitue un pont important entre africanité et arabité. Dans son rapport sur les circonstances de cette pénétration, le commandant français GILLIER affirmait : « *La conquête du Soudan était achevée, la totalité de nos troupes d'Afrique occidentale n'étant plus occupée de ce côté, l'occasion paraît favorable pour faire un effort sérieux en pays maure et prendre pied d'une façon définitive sur la rive Nord du Sénégal afin d'y établir la paix et la liberté du négoce* ». Et il ajoute : « *On comptait pour faciliter cette entreprise sur l'appui moral que devait nous prêter l'amitié acquise*

²⁴ *Al Wassit, op. cit.*

et intéressée de deux grands marabouts : Cheikh Sidiya et Cheikh Saad Bouh qui avaient le plus grand intérêt à rester en bons termes avec nous »²⁵.

Cette pénétration a été tardive par rapport à l'ensemble des voisins comme le Sénégal au Sud, l'Algérie et le Maroc au Nord et le Niger au Nord Est car les rapports d'explorations sur la Mauritanie n'ont pas été encourageants et par conséquent le Niger était plus urgent. C'est ce qu'affirme le commandant GILLIER quand il dit : « *Notre pénétration était beaucoup plus urgente vers le Niger dans un pays d'un avenir plus intéressant que cette Mauritanie dont la pauvreté venait de nous être révélée par les explorations, en particulier celles de Vincent et de Bou el Mougdad »²⁶.*

Rappelons que la pacification inachevée du pays, fut interrompue par la première guerre mondiale.

Cette pacification n'a pas été aussi facile que l'on pourrait imaginer car le pays constitue un vaste désert avec des habitants nomades, ce qui ne facilite pas la tâche au colon.

Il en découlera que même si la situation géographique du pays est stratégique (situé entre l'Afrique Noire et le Maghreb) le coût de cette action de colonisation a été élevé.

I.2.4.L'obtention de l'indépendance :

En 1958 la Mauritanie bénéficie de son autonomie interne. Le 28 novembre 1960 elle obtient son indépendance totale. Le pays choisira comme capitale Nouakchott et sera présidé par Maître Moktar OULD DADDAH.

Ce dernier gouvernera jusqu'en 1978. Son régime fut renversé par les militaires, épuisés par la guerre avec le Polisario depuis 1975, qui mettront fin à la guerre et se retireront du Sahara Occidental. Mais jusqu'en 1984 la période sera marquée par une succession de coups d'Etat et de tentatives de coups d'Etat.

1991 marquera une nouvelle phase pour sortir de la période du parti unique et du régime militaire vers la démocratisation du pays.

Mais le régime de Mouaouyya OULD SID'AHMED TAYA sera renversé en août 2005.

Le pays se prépare aujourd'hui pour une nouvelle ère politique.

²⁵ *Pénétration en Mauritanie*, 1926, p. 67.

²⁶ *Idem*, p. 103.

I.2.5. La Mauritanie dans les œuvres françaises :

Si on se réfère aux œuvres des explorateurs français, le lecteur y trouvera une image erronée d'un pays pauvre et plein de risques. Une image négative où les *Hassanes* (guerriers) ne sont que des pillards, les *Zawayas* (marabouts) des simples laudateurs éternellement à la quête de dons caritatifs

Apparemment c'est l'image dominante laissée de cette Mauritanie chez des explorateurs qui ne cachent pas dans leur rapport leur méfiance à l'égard de ces Mauritaniens pillards. PANET nous donne la description suivante à la grande ville historique et ancienne : Chinguitti, ville qui abrite jusqu'à nos jours d'importantes bibliothèques. Voilà ce que nous dit PANET à cet égard : « ...des baraques plutôt que des maisons, ni art, ni ordre, ni espace, ni solidité.

On entre dans les maisons en traînant sur les genoux. Certains sont carrés, ovales ou encore ont l'aspect d'une rue couverte d'un toit »²⁷.

Cette image négative du pays des Maures changera progressivement avec le temps. Même si notre collègue OULD ZEIN Bah évoque que « le pays est très peu connu et qu'il faut attendre les éditions du Rallye Paris- Dakar ou même la révocation par le Saint-Siège d'un évêque et la crise qui s'en est suivie pour qu'on entende parler de la Mauritanie et qu'elle ait droit à la une des journaux »²⁸.

Pourtant BLACHERE dans le *Bulletin de l'Institut Français d'Afrique Noire*, dans un article intitulé « *Image de la Mauritanie saharienne dans la littérature française* », évoque que le pays, à propos de son rapport avec la France, a connu deux étapes différentes :

a- La première était avant la colonisation c'est-à-dire qu'elle précède l'année 1902, date de la pénétration effective des français en Mauritanie.

b- La deuxième, c'est cette image qu'affiche le pays dans les récits et les œuvres élaborés durant et après la période de la colonisation du pays.

Dans une première période d'exploration, les voyageurs, les aventuriers ou les commerçants qui ont passé par la Mauritanie nous proposent, selon BLACHERE, une image qui manque de vérité. Car « *Deux types d'erreurs peuvent fausser le jugement du*

²⁷ Cité par BLACHERE, p. 103.

²⁸ OULD ZEIN Bah, *Le français en Mauritanie*, p. 17.

voyageur (narrateur) qui part à la découverte du TRAB EL BIDANE²⁹ avant l'époque des conquêtes militaires : l'un vient des conditions géographiques et sociologiques dans lesquelles se trouve l'exploré. L'autre procède des raisons économiques ou psychologiques qui ont motivé l'exploration »³⁰.

Cette vision perceptionniste qui dominait chez les Français, provient des multiples récits, et rapports issus de cette expérience hâtive. Elle nous présente les Maures comme des pillards, des voleurs ou des laudateurs dans le meilleur des cas. René CAILLIE après sa visite du camp de l'émir des Brakna, Ahmedou, rapportant sur les lettrés *Zawayas* ou les marabouts, disait : « *Le camp d'Ahmet Dou pouvait contenir lors de mon séjour à peu près 100 tentes et 400 à 500 habitants. Lorsque le roi reçoit les droits accoutumés son camp est rempli d'étrangers qui viennent lui demander des cadeaux. J'en ai vu qui y étaient depuis 3 mois dans l'espoir d'obtenir dix coudées de guinée ce qui présente une valeur de dix francs. Ses parasites vont se loger dans la première tente où on veut bien les recevoir et deux fois par jour, le matin et soir, un chapelet d'une main une Satala dans l'autre, vont de porte en porte mendier un peu de lait »³¹.*

VINCENT quant à lui, et dans un rapport furieux portant cette fois-ci sur les guerriers, deuxième composante de la classe noble chez les Maures, précise : « *les guerriers Maures, menteurs, hypocrites et voleurs, sont un fléau pour tout le monde aussi bien pour leurs frères que pour les caravanes ».*

« *Ils ne respectent rien et pour eux le meurtre d'un homme est une bagatelle, quand ils sont sûrs d'un pillage quelconque et de l'impunité ».* Quant aux *Tyab* anciens guerriers qui se sont faits Tolba « *leur conversion n'est pas complète et ils ont gardé les vices des guerriers, ils n'ont pas acquis les qualités des marabouts »³².*

Mais avec l'apparition d'autres œuvres prestigieuses de type « *Terre des hommes* », « *La citadelle* » (Saint-Exupéry) ; « *Les voix qui crient dans le désert* » d'Ernest Psichari ; « *Pieds nus à travers la Mauritanie* » d'Odette DE PUIGAUDEAU ; « *Un homme sans l'occident* » de DIEGO BROSSET, l'image du pays changera. Car en cette période le pays commence à

²⁹ Trâb El bidane, en hassaniyya veut dire : la Mauritanie.

³⁰ BLACHERE, *Notes Africaines*, N° 132, octobre 1971, p. 102 IFAN de Dakar.

³¹ Cité par le Commandant GILLIER, p. 70.

³² Cité par Commandant GILLIER, p. 79.

être de plus en plus connu. On voit se dessiner au début du XX^{ème} siècle une très profonde modification d'attitude et de jugement à l'égard des Maures " (BLACHERE, 104), différente de celle développée par la génération des explorateurs sous l'égide de CAILLIE.

Ainsi la vision à l'égard des Maures « pillards » ou « laudateurs » se transformera. Considérés dans les premières œuvres comme « *hommes malhonnêtes* » : « *pillards et voleurs* », ils deviennent « *hommes nobles* » ou « *adversaires sérieux* ».

On peut même aller plus loin et dire avec beaucoup de certitude que le pays inspira aux écrivains Français des traits et des images de ressemblance à la France métropolitaine. Dans ce sens nous citons Odette DE PUIGAUDEAU dans un séjour au *Mahsar*, embryon de royaume de Ehl Mouhamd Lehbib, laquelle nous dit : « *Certains jours de février, en Mauritanie ont les douceurs de juin en Ile-de-France. Ce premier matin de voyage au Mahsâr nous offrait un pâturage reverdi semé d'arbres ronds comme des pommiers sauvages, sous un ciel bleu pommelé de nuages blancs. L'air était léger. Des papillons butinaient les houppes parfumées des acacias* »³³.

Sur le plan spirituel, les marabouts lettrés sont comparés eux aussi au clergé.

C'est BLACHERE même qui évoque cette ressemblance lorsqu'il dit : « *la structure particulière de la société maure avec sa caste noble, les Hassanes et son clergé, les marabouts, autorise la comparaison avec la société médiévale européenne* »³⁴.

Ahmed Baba MISKE s'autorise cette comparaison et affirme dans « *Le Wâsît : tableau de la Mauritanie au XX^{ème} siècle* que "Pour donner une idée du rôle de ces trois groupes (Zawayas, Ban Hassanes et Aznagha), on pourrait comparer (d'une manière très approximative sous de nombreuses réserves) cette société à celle de la France au Moyen-Age, le rôle des Seigneurs féodaux était joué par les guerriers, (tout au moins, les grandes familles guerrières), celui du clergé par les lettrés et celui des Serfs par les tributaires »³⁵.

Cette image de noblesse et de grandeur chez les Maures est évoquée également par DE PUIGAUDEAU quand elle présente l'Emir des Trarza Ahmed OULD DEÏD, comme

³³ *Pieds nus à travers le Sahara*, p. 125.

³⁴ BLACHERE, p. 105.

³⁵ MISKE, p. 93.

« un héros de l'Iliade, bien fait pour vivre dans cette atmosphère Mauritanienne chargée de la grandeur des légendes antiques »³⁶.

La première image donnée par ces récits de voyageurs était hâtive. Le pays était un fief d'insécurité de vol de pillage, de pauvreté et de misère comme le prouve d'ailleurs cette leçon d'orthographe maladroite, citée par notre collègue Bah OULD ZEIN. Les extraits de cette dictée intitulée « *Dans un campement maure* » sont les suivants :

« *Dans tout ce pêle-mêle sale, presque hideux un ou deux coffres carrés aux ferrures étincelantes, contenant la fortune du cheik et les bijoux des femmes.*

Autour de ce campement la plaine immense brûlée, inanimée, et à l'horizon, se profilant sur le ciel clair, la silhouette décharnée des chameaux paissant en liberté.

Telle est la demeure mobile où le Maure passe sa vie, roi loqueteux et hautain, entouré de femmes hâves, au profil de madones, mères, nourrices artisanes, tout à la fois ; tandis que le chien fait sentinelle, méfiant et sobre comme son maître.

C'est un étrange spectacle que celui de ces hommes au teint basané et au regard farouche, vêtus de haillons qui, de loin, ont l'air de draperies et qui sous leurs ignobles défroques, conservent la fière majesté des antiques patriarches »³⁷.

Cependant, une autre image se précisera. SAINT-EXUPERY affirme que les gouverneurs français de cette époque coloniale sont venus pour changer cette Mauritanie et la rapprocher des normes occidentales. Ils n'y arriveront pas et « *Coppolani, Frèrejean, R. Arnaud, Diego Brosset étaient envoyés pour transmettre un pays, lui donner un visage déchiffrable selon les normes occidentales, ce fut pourtant le pays qui transforma les hommes* »³⁸.

BLACHERE va même pousser plus loin et affirmera que « *le Maure n'a pas changé de nature, mais le Français avait changé d'état d'esprit.*

Ainsi disparaît l'indifférence de l'opinion française à l'égard de la Mauritanie. Bien plus même la littérature romanesque de la première moitié du XX^{ème} siècle allait s'emparer du Sahara et des thèmes nouveaux qu'il offrait à l'imagination »³⁹.

36 Citée par BLACHERE, p. 105.

37 Commandant DUSSAULX, 1923, p. 24.

38 *Op. cit.*, p. 104.

39 BLACHERE, p. 104.

Si tel était le cas, le pays est-il peu connu ?

Nous ne le pensons pas.

I.2.6. L'image de la Mauritanie dans le Monde Arabe :

Cependant le pays gardera l'image d'un pays où les sciences de la culture arabo-islamique sont très développées. La communauté arabe le juge ainsi.

Les Mauritaniens ont du talent dans les domaines de la recherche, dans les cultures traditionnelles comme les sciences de la religion les sciences des langues, l'art de la poésie et l'histoire, etc.

Cette célébrité leur a permis la dénomination « *Bilâd šinqîr* ».

En fait Chinghitt est une grande ville historique qui a abrité des Oulémas de prestige et qui reste jusqu'à aujourd'hui un fief intéressant pour des anciennes bibliothèques patrimoniales.

Taha HUSSEIN cite l'exemple de Mouhamed Mahmoud OULD TLAMID, le présente comme un *Cheikh chinguitti* ayant des connaissances encyclopédiques.

I.2.7. Traditions et mœurs :

Constituée en grande partie de tribus nomades, la Mauritanie est un pays riche en bétail. En général l'homme travaille et la femme s'occupe de la maison, les jeunes garçons et les fillettes vivent ensemble jusqu'à l'âge de 7 ans où débute la séparation. D'ailleurs la loi musulmane donne des consignes à cet égard.

Tous les enfants sont envoyés à l'école coranique pour une formation religieuse. La durée de formation est proportionnelle aux castes sociales et tribales. Les filles sont retirées de ces écoles très tôt pour compléter leur formation civile par leurs mères et être préparées au mariage.

Le mariage reste précoce chez les filles de 16 à 18 ans. Il est plus tardif chez les jeunes garçons où le mariage s'effectue en général entre 25 et 30 ans en moyenne.

La pudeur constitue un élément important dans cette éducation. D'habitude le jeune assure la succession de son père et joue un rôle important en prenant la relève et les charges de ce dernier. La société est constituée de sous-groupes (classes d'âge) auxquels appartenait le jeune Maure. En dehors de son sous-groupe et devant des personnes plus

âgées, le jeune Maure ne doit ni fumer, ni parler à haute voix, ni prononcer des propos insolents. Selon les traditions et les coutumes, ces règles sont plus ou moins tolérées chez les femmes entre elles.

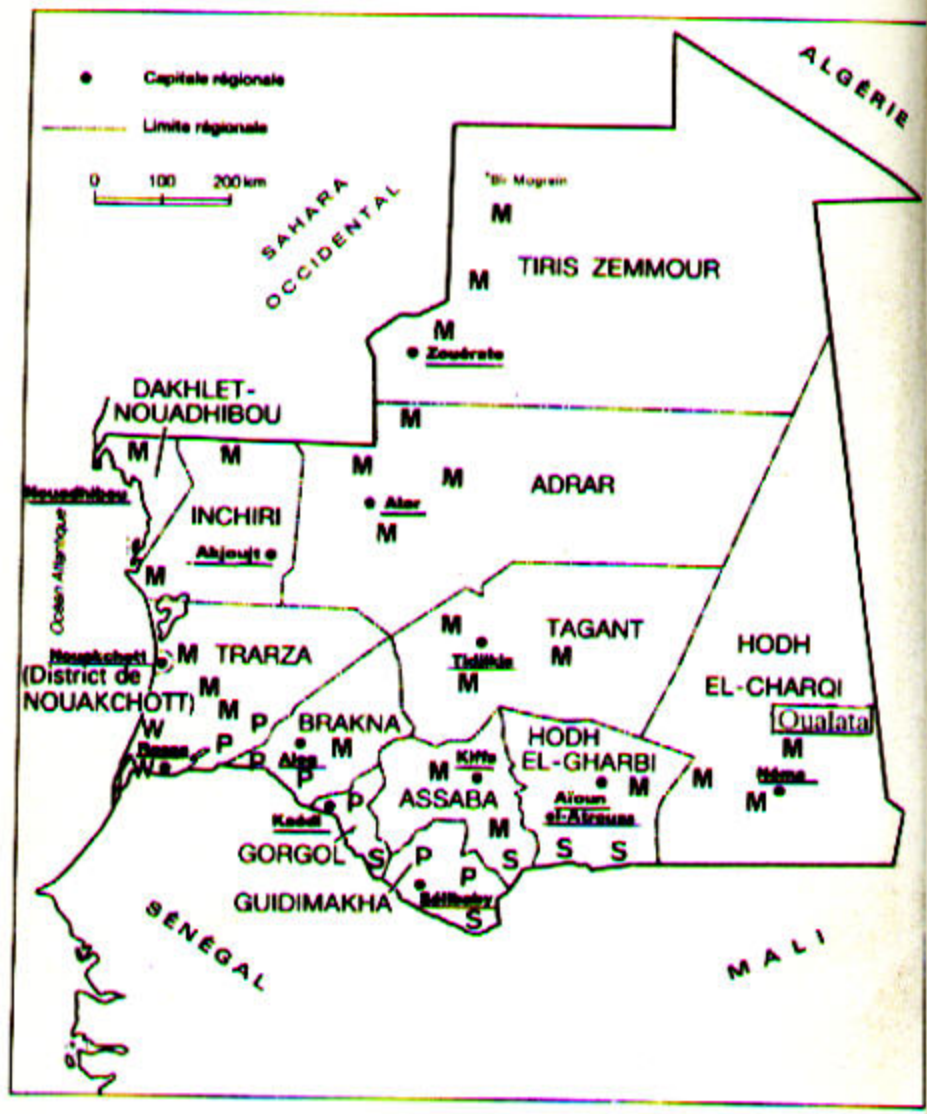
I.2.8. Ethnies et langues :

I.2.8.1. Représentation géolinguistique :

La carte géolinguistique de la Mauritanie présente deux composantes :

- Une composante Maure arabo-berbère, constituée de Maures blancs et de Maures noirs (anciens esclaves affranchis) parlant le Hassaniya dialecte arabe.
- Une composante noire, Négro-africaine constituée de trois ethnies : les *Halpoulers*, les *Soninkés*, et les *Wolofs* qui parlent des dialectes négro africains : le Pulaar pour les *Halpoulers*, le Soninké pour les *Sarakollés* et le *Wolof* pour les *Wolofs*.

La carte suivante nous explique le contact des langues en Mauritanie :



- B : Bambaras
- M : Maures (Arabo-berbères et Noirs)
- P : Toucouleurs et Peuhls
- S : Soninkés
- W : Wolofs
- Ville : capitale régionale

source : Bâ Omar

I.2.8.2. Ethnie Toucouleur :

Les Toucouleurs ont joué un rôle très important dans la diffusion de l'islam en Afrique Occidentale « *Allant puiser le savoir et la piété auprès des Zawayas Maures ou plus loin au Maghreb et au Moyen-Orient, ils l'ont répandu ensuite en Afrique de l'Ouest : la plupart des grands marabouts du Sénégal et bien sûr des petits sont encore aujourd'hui Toucouleurs ou d'origine Toucouleur* ». Comme le précise DE CHASSEY⁴⁰.

Certains marabouts Toucouleurs ont fondé des confréries dont l'influence s'étend loin parfois au-delà du Fouta Toro, en pays noir et même en pays maure.

Ils se signalent par la prolixité de leurs traités de droit ou de mystique, écrits en arabe.

Ils sont en majorité des *Tidjanis*: confrérie religieuse dont la source remonte à Fès au XVIII^{ème} siècle par Cheikh Sid'Ahmed TIJANI, répandue en Afrique par le pieux et prestigieux marabout El Hadj Oumar TALL qui a reçu le titre de *khalife* du fondateur même de la *Tidjania*.

1.2.8.2.1. Castes Toucouleurs :

Les leaders sont toujours les Torodos ; composés de Laobés et Jamrebés.

Il existe d'autres castes à côté des Torodos comme les Subalbés, les Baillots, les Gaolos les Gallunkés et Mathioubés.

« *Les Torodos sont les savants, les hommes des sciences occultes du Fouta, aussi les hommes de lettres, savants, saints, guérisseurs, ne manquent jamais à leur devoir* ». Comme l'affirmait DE CHASSEY⁴¹.

Les livres de la magie « *Al-asrâr* » connus des Toucouleurs sont des traités d'auteurs arabes, bien connus également au Maghreb tels Ibn Sirin, Ibn Chahin et El Bouni. DE CHASSEY va jusqu'à dire : « *Il ne faut pas trop donc simplifier le courant d'influence réciproque entre Afrique Noire et Afrique Blanche, comme on le fait souvent : les Maures avaient apporté l'islam aux Noirs, les Noirs auraient répandu la magie chez les Maures* »⁴².

1.2.8.2.2. L'école traditionnelle chez les Toucouleurs :

⁴⁰ *Op.cit.*, 1977, p. 172.

⁴¹ 1984, p. 273.

⁴² DE CHASSEY.F, *op. cit.*, 1984. p. 273

A un certain âge, l'enfant doit s'éloigner de ces parents et souffrir pour devenir plus tard un Homme.

La formation est sévère : on doit travailler pour *le Thierno* et même mendier pour lui rapporter la quête.

La tâche de l'élève consiste à réciter le Coran sans comprendre et à supporter parallèlement la misère : la faim, la soif et le travail dur, etc. Le passage suivant nous explique les conditions difficiles dans lesquelles vivent les élèves des écoles traditionnelles « *Osman ne peut plus continuer à vivre avec nous, car mon grand-père disait qu'on ne peut devenir un homme que si l'on avait vécu enfant loin des siens. On élève mal ses propres enfants parce qu'on les aime trop. Toi, la mère tu le gâtes trop : ce n'est pas ainsi qu'on fait un homme.*

Notre enfant, doit avoir faim sans pouvoir se rassasier, être fatigué sans trouver le repos, souffrir sans qu'on le console »⁴³.

Le but de l'école coranique reste malgré tout une initiation religieuse pour la mémorisation mécanique des textes. La déformation des textes n'est pas tolérée, elle est sévèrement sanctionnée et peut modifier radicalement l'attitude du marabout. Cheikh HAMIDOU KANE décrit un exemple de châtement sévère dans son école coranique, voilà comment se déroule sa leçon :

« ..Au bord du sanglot qui lui nouait la poitrine et la gorge il avait eu assez de force pour maîtriser sa douleur ; il avait répété d'une pauvre voix brisée et chuchotante, mais correctement la phrase du saint verset, qu'il avait mal prononcée. La rage du maître monta d'un degré. –Ah !... Pourquoi ? Répète !... Encore !... -Oui, maître... Grâce... Je ne me tromperai plus. Ecoute... Une fois encore, tremblant et haletant, il répéta la phrase étincelante. Ces yeux étaient implorants sa voix mourante son petit corps était moite de fièvre son cœur battait follement. Cette phrase qu'il ne comprenait pas, pour laquelle il souffrait le martyr, il l'aimait pour son mystère et sa sombre beauté... c'était une parole venue de Dieu, elle était telle que Dieu lui-même l'avait prononcée. Le maître a raison. La parole qui vient de Dieu doit être dite exactement telle qu'il lui avait plu de la façonner. Qui l'oublie mérite la mort»⁴⁴.

⁴³ DE CHASSEY.F *op cit*, 1984, p. 201.

⁴⁴ Cf. DE CHASSEY.F, 1984, p. 182.

Abordant cette formation traditionnelle, un autre ancien étudiant à l'école coranique disait :

« Un assemblage du coran et de la formation des enfants : dès cinq ans l'enfant est confié au marabout du village appelé dans notre langue Thierno jusqu'à l'âge de huit ans il ne reçoit que l'enseignement fourni par ce dernier. Il apprend à vivre autrement de façon à être pieux car il est considéré chez nous que seuls les pauvres et ceux qui souffrent sont capables d'être pieux. Ainsi chaque matin et chaque soir il doit réciter et apprendre les versets écrits par le Thierno et gare à lui s'il déforme le moindre mot de la divine parole. Seuls les grands marabouts ont le droit de traduire le Coran à leurs disciples. L'enfant n'a pas droit de le traduire ni celui de se le faire traduire, car cela est interdit par la religion et s'il essayait, le bâton serait là pour l'en dissuader. Le Coran est pour lui l'alimentation nécessaire à la survivance de sa foi. Il doit donc le réciter sans savoir à qui il fait allusion. Pour lui c'est la parole divine et, étant musulman il doit l'apprendre sans comprendre »⁴⁵.

L'honnêteté du *Thierno* (l'enseignant à l'école coranique) est parfois mise en cause. En fait on peut distinguer entre des marabouts dotés d'une science solide qui « *protègent par l'écriture de formules pieuses (textes du coran), toujours bénéfiques et celles des magiciens proprement dits (biledovilebe) dont les rites et incantations sont oraux et gestuels et les résultats nuisibles : Rendre impuissant, stérile, voleur, fou, mais aussi inversement rendre amoureux, puissant, riche, invulnérable* ⁴⁶ ».

I.2.8.3. Ethnie Sarakollé :

A propos de l'ethnie Soninké cette étude s'inspire largement du travail de notre collègue, feu Ousmane DIAGANA dans son livre (*la Langue Soninké, morphosyntaxe et sens à travers le parler de Kaédi*, l'Harmattan, 1995).

Les Soninkés, sont une race dispersée dans le monde entier. Ils sont en majorité des commerçants ou des cultivateurs pacifiques, travailleurs, bons musulmans et bons gérants ; voilà leurs principales caractéristiques chez les voisins Maures ou Halpoulers.

⁴⁵ *Idem*, p. 278.

⁴⁶ *Idem*, p.272

Ils habitent le sud de la Mauritanie en particulier à Sélibaby et Kaédi où ils sont appelés par les Maures les *Guenguara* et par les *Halpoulers* les *Sarakollés*⁴⁷.

Ils sont en général des endogames, le mariage s'effectue entre cousins surtout, ou au moins, au sein de la caste.

Classée parmi les langues Mandé, la langue Soninké connaît différents dialectes entre lesquels existe une intercompréhension quasi-totale. Ainsi on distingue des dialectes déterminés par :

- 1- L'utilisation de *(f)* se réalisant *(p)* après nasale. Ce trait caractérise la région du Gadiaga (gàdiàgà).
- 2- L'utilisation du *(h)* se réalisant *(p)* après nasale. Ce trait concerne les régions du Djahounoun (jaahunnudu Guidimé (gidimém) du Djoumbokho.
- 3- L'utilisation du *(f)* et du *(h)* sous forme de variantes libres (préférentiellement à l'initiale) mais se réalisant *(p)* après nasale dans le parler de Kaédi.

Cette instabilité (surtout remarquable dans l'initiale des monèmes à la différence de la position interne) comme nous dit DIAGANA pourrait s'expliquer par deux facteurs :

*Le facteur migratoire qui les poussa dans la première moitié du XVIII^{ème} siècle à quitter leurs habitats traditionnels Dyafoumou Gidimmé, l'ancien Bâlu Diara dans le Kingui et probablement le Gadiaga pour se retrouver dans un même creuset à Kaédi.

Les conséquences linguistiques de cette migration auraient été un brassage de parlers et de dialectes différents qui se traduit synchroniquement par une variation libre de *(f)* et de *(h)* quoique la réalisation *(h)* soit dominante.

*Le facteur de mobilité intellectuelle qui les conduisit à Wawoundé et Dembankuni au Sénégal pour étudier les livres sacrés. Il en résulta une utilisation quasi-systématique de *(f)* dans le commentaire des textes religieux (à l'exclusion des autres traits différenciateurs des parlers).

*Le facteur d'emprunt aux langues en contact qui utilisent le *(f)* entre autres : pulaar, arabe et français⁴⁸.

⁴⁷ Voir DIAGANA, Ousmane, pp. 15-16.

⁴⁸ Voir DIAGANA Ousmane, *op cit.*

1.2.8.3.1. *Evolution de cette langue :*

S'agissant de l'évolution de cette langue, le Soninké a connu deux évolutions au cours de son histoire :

***Une évolution en profondeur** se traduisant par l'existence d'un phénomène de mélange avec le Znagua (langue berbère de Mauritanie). Cela a engendré une langue Soninké berbérisée aux plans morphologique et phonétique et accessoirement lexical. Cette langue appelée *azer*, servait d'outil d'intercommunication entre les tribus et de véhicule de commerce. Elle a quasiment disparu aujourd'hui, son usage reste limité exclusivement dans le cadre familial à Tichitt. Ses liens avec le *giranké* encore parlé au nord du Mali suscitent bien des interrogations.

Dans ce même ordre de la problématique historique il conviendrait de citer le *boro* et le *marka dafing* qui posent d'énormes problèmes du point de vue de leur constitution par rapport au Soninké et la réduction des fonctions de celui-ci en une fonction épico-lyrique résiduelle et en une fonction sacrée dans certaines régions de Gambie, de Casamance de Guinée où les marabouts traduisent d'abord le texte religieux en Soninké avant de le faire dans la langue locale.

Cela témoigne du rôle qu'ils ont joué dans toute l'Afrique de l'Ouest, aidés par leur profession de commerce. Ceci leur valut le titre de *mànikà-mori* d'une part et d'autre part la perte de leur identité linguistique dans un processus déterminé probablement par leur faiblesse numérique.

***Une évolution sous forme d'emprunts :** elle est motivée par divers éléments économiques, sociaux, religieux et politiques, etc. et concerne les différentes langues avec lesquelles le Soninké a été en contact direct ou indirect.

On peut noter le pulaar, l'arabe et le français. Quant au wolof et au Hassaniya, ils ont fait l'objet d'emprunts moins nombreux.

Ces différentes langues impliquent des domaines sémantiques d'emprunts, propres à chacune d'elle dont l'explication réside dans le type de relation historique entretenue.

Elles constituent, en plus, les termes d'une compétition symbolique qui caractérise la situation socio-linguistique au niveau national⁴⁹.

⁴⁹ Cf DIAGANA, Ousmane *op cit*.

1.2.8.3.2. Organisation de la société Soninké :

La société Soninké se structure selon la hiérarchie suivante :

-Les Hooro (les nobles ou hommes libres), répartis entre détenteurs de la chefferie (pouvoir), marabouts (Moodinu).

-Les familles exclues du pouvoir politique religieux (les Naxamào) ou les castes divisées en Tago (les forgerons) et en Garako (les cordonniers).

Enfin les esclaves ou Komo divisés eux-mêmes en deux groupes de conditions différentes.

1.2.8.4. Ethnie Wolof :

Certains chercheurs nous affirment que le wolof est l'une des rares langues africaines dont l'extension est circonscrite aux limites géographiques d'un seul pays : la confédération séné-gambienne comprenant le Sénégal et l'enclave de la Gambie. Pourtant, il existe en Mauritanie une communauté Négro-africaine d'origine Wolof. Cette langue est d'ailleurs parmi les langues africaines les plus utilisées et les plus mondaines. Il est vrai que le wolof est très répandu au Sénégal. Certaines études vont jusqu'à dire que 80% de la population sénégalaise parlent wolof⁵⁰.

En fait, les Wolofs constituent l'ethnie la plus nombreuse au Sénégal, même s'ils sont minoritaires en Mauritanie. L'extension de cette langue dans deux pays voisins comme le Sénégal et la Gambie explique le fait du large usage du Wolof en Mauritanie, car une grande communauté mauritanienne exerce le commerce dans lesdits pays. D'ailleurs Saint-Louis du Sénégal fut la capitale commune du Sénégal et de la Mauritanie durant la période coloniale.

En Mauritanie, même si le Wolof est une langue minoritaire après le hassanyia, le pulaar et le soninké, il reste largement utilisé par les différentes ethnies surtout dans le Sud.

50 Voir les statistiques CLAD de Dakar 1999.

L'ethnie Wolof est conservatrice. Cette société demeure incontestablement, malgré l'invasion arabo-berbère islamique et en dépit de l'implantation des français colonisateurs, une société où le trait animiste est toujours présent dans la mentalité et dans la culture.

Hiérarchisée comme les sociétés précédentes, la société wolof est organisée sur des bases anciennes des périodes des monarchies.

Ainsi l'organisation de la société suit ce système de structures de pyramide d'inégalité entre les couches sociales.

1.2.8.4.1. Les castes :

Les castes sont antérieures au système politique monarchique. Elles se sont développées et cristallisées sous l'égide de celui-ci et persistent même après sa disparition.

Elles se définissent comme des groupements à caractère héréditaire et endogamique, ayant une spécialisation professionnelle. Un ordre hiérarchique marque la position des castes et définit les relations de supériorité/infériorité de leurs membres.

La société traditionnelle Wolof est divisée en trois principaux groupes : les Gêêr, les Nyeeyo et les Dyaam.

1.2.8.4.2. Les Gêêr :

Les Gêêr, formaient et forment encore la catégorie qui comprenait les sous-groupes suivants : les *Gami* ou nobles, les *Dyambur* ou notables et enfin les *Baadolo* ou simples paysans. Ces sous-catégories qui avaient chacune une entité bien distincte se sont fondues aujourd'hui, après la disparition des monarchies, dans un seul groupe celui de Gêêr.

1.2.8.4.3. Les Nyeenyo :

Les Nyeenyo constituent le groupe des castes artisanales, *Yoro*, *Dyao*. Au début du XX^{ème} siècle, on en distinguait une dizaine dont certaines ne se différenciaient que par des détails : Nyoole, Tôg, Unde, Tamakat, Khalambaan, Bambaado, Maabo, Bufta, Seeny, Lawbe, Gawlo, Gwol. Elles se sont réduites à quatre principales : Tôg : forgerons ou bijoutiers ; Unde : cordonniers ; Rab : tisserands et Gwol : griots.

Il n'y a pratiquement pas d'alliance entre eux et les Gêêr sauf exceptions très rares même en milieu urbain.

1.2.8.4.4. Les Dyaam :

En dehors de la culture, les Dyaam étaient des tisserands.

Cette caste tend à disparaître à cause de l'installation là où on ignore leur origine, c'est-à-dire en ville, et aussi à cause des inter-unions avec les Gêêr.

Le Wolof constitue une langue très utilisée en communauté maure comme en communauté noire chez les Toucouleurs et les Sarakollés. Il reste aussi la langue principale des 18 langues vernaculaires du Sénégal et compte à ce titre parmi les 6 langues nationales de ce pays. Mais à ce statut privilégié le Wolof ajoute également celui d'une langue dont l'extension croît. Il se répand grâce à la circulation permanente et à la mobilisation fréquente des marchands ambulants sur le fleuve car le commerce est actif entre la Mauritanie, la Gambie et le Sénégal.

Facile à comprendre, facile à utiliser, le wolof est dominant en Mauritanie surtout à Nouakchott et Rosso.

Au Sénégal, le monde des locuteurs s'élève à 80% de la population et dépasse donc largement celui des membres de l'ethnie (43%). Par conséquent, le wolof constitue de loin la première langue vernaculaire du Sénégal.

En attendant la parution d'études en cours, la carte linguistique du Wolof reste assez difficile à dresser pour l'instant.

Cependant, en Mauritanie, l'ethnie Wolof est installée en grande partie au Sud et à Nouakchott.

1.2.8.4.5. Appartenance linguistique :

Le wolof est traditionnellement classé dans le groupe dit (Ouest-atlantique) de la famille *Niger Congo*. L'apport principal des derniers travaux comparatistes réside d'abord dans l'inclusion du *Peul* dans ce groupe, puis dans la mise en lumière des liens particuliers entre *Wolof*, *Peul* et *Sérère*.

Pour ce qui est du Wolof lui-même, il présente de nombreuses variations régionales. Mais à part peut-être le cas du *Lébou* parfois présenté comme un ancêtre des Wolofs, les

différences concernant essentiellement la phonétique et le lexique, n'empêchent pas l'incompréhension et semblent nous autoriser à considérer qu'il s'agit de parler plutôt que de dialectes.

En réalité l'opposition fondamentale paraît se faire bien plus entre le Wolof urbain et le Wolof rural. Ce dernier représente un état de langue plus ancien et en tout cas moins affecté par le phénomène de l'emprunt que la ville, haut lieu de brassage ethnique, et sert également comme creuset d'évaluation linguistique.

Le fait est particulièrement net pour Nouakchott, Rosso et Dakar. Mais il reste relatif.

I.2.8.5. Les Bambara :

Les Bambara sont un peuple connu. Les *Bambara* ou *Bamana* comme ils se nomment ainsi entre eux, forment le groupe le plus nombreux de cette intéressante race Mandé qui se trouve en Guinée, au Sénégal, en Gambie, en Côte d'Ivoire et dans tout le Soudan français.

Ils ont actuellement pour habitat la région du haut Sénégal le nord du cercle de Kla le sud du cercle de Nioro dans la région du Niger jusqu'à Tombouctou. Ils sont noirs, mais leur teint n'est pas uniforme ; le noir foncé est loin de dominer et les Bambara sont des peuples fétichistes.

Chez eux comme c'est le cas en Afrique animiste existe le *Blo*. Chaque village a en outre des *Blo* publics près des portes d'entrée. C'est la *Djmaa* des Kabyles où se réunissent les hommes de la tribu. L'agriculture reste l'activité dominante chez les Bambara. Le droit coutumier règle les transactions, les transmissions d'héritage, les questions de dot, de mariage, de divorce, d'esclavage et punit les délits de viol, d'adultère et de vol, etc.

1.2.8.5 1. Les castes Bambara :

Les Bambara ont un respect religieux pour leurs coutumes et leurs traditions. On distingue chez eux les guerriers, les roturiers et les esclaves.

Ces distinctions font toujours obstacle aux alliances entre familles de castes différentes.

Les familles royales sont les : *Diara*, considérées comme des nobles.

Parmi les classes inférieures on distingue les *Noumou* ou forgerons qui travaillent le cuir et les griots *Dyoli* sortes de bardes indigènes, à la fois méprisés et redoutés qui chantent vos louanges moyennant salaires.

Quant à leurs idées religieuses, elles se sont précisées lors de leurs contacts avec les musulmans. On sacrifie les animaux comme les chèvres, les chiens, les poules. Chaque village a son sacrificateur *Dougoutigui*, sorte de chef religieux très considéré, mais on y trouve aussi des sorciers, des diseurs de bonnes aventure, des fabricants de philtres de *graigum* et enfin des sociétés secrètes vouées au culte de fétiches particuliers. Le totémisme existe chez eux surtout au Soudan où chaque famille a son *téné* ou animal sacré qu'elle ne peut ni manger ni tuer ni même regarder.

1.2.8.5.2. La langue :

Comme le soninké, le bambara ou idiome bambara se rattache très nettement au groupe des langues Mandé.

Ce dialecte appartient donc à la même famille que les idiomes Malinkés, Dioulas, Soninké.

De tous ces dialectes celui des Bambara est le plus avancé, celui qui s'écarte le plus du langage primitif.

Il se caractérise surtout par son extrême concision et la déformation qu'il fait subir aux mots en les soumettant à des contractions excessives.

« On écrit que l'abstraction était en dehors de la famille du nègre que seuls les choses tangibles avaient le don de le saisir ; quant à généraliser, quant à tirer de l'ensemble des phénomènes matériels une systématisation quelconque, il ne fallait pas le lui demander »⁵¹.

Mais la réalité nous apprend qu'il n'y a rien de plus inexact que cette affirmation.

Les Bambara, ont des types religieux de substantifs, d'adjectifs et de verbes abstraits. Tous les mots concrets sont même susceptibles de recevoir cette forme abstraite et elle est constamment employée par eux.

⁵¹ *Les Africains et leurs langues, op. cit., p. 61.*

Il en est de même des idées de croyance, d'espérance, des notions de morale ou de religion. Elles s'expriment très facilement et d'une manière intelligible pour tous. Leur vocabulaire se réduit en grande partie à comparer entre eux, l'homme et la nature.

Il est vraiment frappant que les mêmes termes et notamment ceux qui désignent les parties du corps se trouvent souvent sur leurs lèvres, appliqués par analogie aux êtres d'ordre inférieur, aux animaux, aux végétaux et même aux objets inorganiques⁵².

Les radicaux primitifs de la langue sont relativement peu nombreux. Ils se ramènent en grande partie aux vocables des parties du corps et de leurs mouvements, à ceux des quatre éléments des anciens (la terre, l'air, l'eau, le feu et leurs propriétés principales), à ceux des animaux ou des végétaux qu'ils utilisent, à ceux des travaux auxquels ils sont habitués et enfin à ceux des principales couleurs auxquelles ils assimilent toutes les autres : le blanc, le noir et le rouge.

Mais si restreint que soit le vocabulaire primitif de cette langue, il s'est considérablement enrichi par suite de la formation de mots composés, qui sont nombreux et susceptibles d'augmenter indéfiniment.

Les emprunts aux langues étrangères sont aussi pour le Bambara une source de richesse. Avec les termes nouveaux les nègres ont souvent adopté des notions nouvelles. Ainsi la semaine leur était inconnue les noms des mois lunaires ne se distinguent que par les marchés revenant périodiquement, à des intervalles plus ou moins rapprochés. Le mot Bambara (Douakoum) (de Doua) marché encore utilisé pour distinguer la semaine n'a pas une autre origine. Il en est de même de l'idée de l'année (*san*)⁵³.

Chez les Bambara la numérotation est décimale, mais par une anomalie. Leur numérotation s'arrête à 80, de sorte que les mots keimé et ba qui signifient cent et mille ont chez eux le sens de 80 et de 800. Les noms de mesure, l'once, l'empan etc., sont d'origine arabe.

En matière d'écriture, les Bambara ne connaissent que les caractères arabes appelés par eux l'écriture des noirs. Mais il n'existe, en fait, que les caractères qu'on étudie dans les écoles des marabouts.

⁵² Cf. *Les Africains et leurs langues*, op.cit, p. 74.

⁵³ Cf. *Dictionnaire Bambara-français*, p. 23.

La tradition orale gardée par les griots n'a conservé que les noms avec les principaux faits des rois des deux siècles derniers.

Au-delà, c'est la légende, tout ce qu'ils savent c'est que leurs ancêtres seraient venus de l'Orient.

Ils connaissent un très grand nombre de fables, de contes et de légendes, souvent obscènes que les griots ou les conteurs narrent avec talent dans les soirées.

I.2.8.6. L'ethnie Maure :

A la tête se trouvent les Arabes guerriers ou les Banu Hassanes, descendants des tribus des Banu Hilal et les *Zawayas* lettrés ou marabouts de la *Zawiya* (école) détenteurs du monopole de la culture arabo-musulmane. Puis viennent les *Znagua* ou tributaires, les *Maalemines* (forgerons qui travaillent le bois et le cuir), les *Hrakis* : (sorte de laudateurs), les *Iguawens* : des griots ou chanteurs laudateurs, les *Haratines* et les esclaves. Les premiers sont d'anciens esclaves affranchis et les derniers ont obtenu leur libération durant les années 80 après l'abolition définitive de l'esclavage dans le pays.

Cette société est détenue par une bicéphalie de pouvoir entre le pouvoir des marabouts et celui des guerriers arabes qui se disputent la prééminence politique et idéologique, chacun à sa manière⁵⁴.

D'ailleurs, cette situation a, semble-t-il, contribué d'une façon significative à modeler les cadres d'identification et d'adhésion⁵⁵.

Même, si la Mauritanie était appelée « *pays sans maître* » (*Bilâd al-sâ'iba*), on constate que la société Maure a été organisée en quelque sorte en trois catégories: les *guerriers*, les *Zawayas*, et les *tributaires*.

Dans une analyse de la situation sociale et historique du pays, MISKE va plus loin quand il trouve dans la situation du pays en cette époque une situation semblable à celle

⁵⁴ Cf. OULD HASSEN.A.J, *op cit*, p. 85.

⁵⁵ *Idem*, p. 85.

de la société française durant le Moyen Age lorsqu'il dit : « *Le rôle des seigneurs féodaux était joué par les guerriers, celui du clergé par les lettrés et celui des serfs par les tributaires* »⁵⁶.

Les *znagha* ou *lahma*, les *maallemines*, les *igawwens*, les *haratines* ou *esclaves* étaient tous dénommés tributaires et constituent selon l'ancienne pyramide la 3^{ème} catégorie après les Zawayas et les guerriers. Aujourd'hui les choses semblent plus ou moins changées.

Le Hassaniya est la langue de l'ensemble de cette communauté et joue le rôle de *lingua franca*. Citant Ahmed IBN AL AMIN AL CHINGUITTI, Ahmedou Jemal OULD HASSEN dit : « *Au plan culturel, Ibn AL AMIN note bien à propos que le Hassaniya est la lingua franca dans tout le pays (al-lisân al-'âm)* ». Malgré la grande partie des tribus mauritaniennes qui ont des racines berbères (le dialecte *aznagha* est toujours utilisé chez certaines tribus, surtout au sud du pays (*El Guebla*)).

DUBIE affirme que « *ce dialecte est utilisé par plus de 13000 locuteurs au sud du pays et cette langue était jusqu'à XIV^{ème} siècle universellement pratiquée par les populations blanches de la Mauritanie* »⁵⁷.

Il n'est pas à exclure que les *Zawayas*, dominés par les Banu Hassanes au XV^{ème} siècle et vaincus par ces derniers encore une fois lors de la célèbre *Char Baba* (1645), vont renoncer à leur sanhajisme et essayer par leur genèse de confirmer leur arabité.

Dans tous les cas cette composante Maure est fière, dans l'ensemble, de son arabité. Aucune des tribus même les plus anciennes n'accepte avoir des origines berbères. Au contraire elles essayent par tous les moyens de prouver leurs liens d'origine arabe. Un poète Mauritanien de tribu Zawayas, dont une grande partie parle encore le berbère, disait (poème) :

Innâ banû ḥāsenin dallat faoāḥatunâ 'annâ ila'l 'rabi-l 'rbâ'i nantasibû

In lam taqum bayyinatun 'annanâ 'rabun fafillisâni bayanun 'annanâ 'rabû

« Nous autres, Bani Hassan : notre maîtrise de la langue prouve que nous descendons des Arabes les plus authentiques,

⁵⁶ MISKE, *op cit*, p. 93.

⁵⁷ DUBIE, *op cit*, p. 316.

S'il n'y a pas de preuves démontrant que nous sommes arabes, il y'a dans la langue une évidence que nous sommes Arabes »⁵⁸.

Devant cette situation de bilinguisme, voire de plurilinguisme en Mauritanie peut-on réussir un enseignement bilingue en français et en arabe répondant à la fois à toutes ces différences ethniques diverses et variées même si le Hassaniya joue ce rôle de lingua franca en société Maure selon les propos de IBN AL AMIN?

Un autre aspect complique la situation sociolinguistique du pays.

En effet, la société Négro-africaine a ce penchant vers l'étude du français, la communauté Maure quant à elle comme on l'a précisé, se voit plutôt arabisante. Alors comment procéder à l'école pour fonder un enseignement bilingue qui répond aux exigences dans le but de trouver une solution commune?

Rappelons que l'école reste le creuset de la nation. C'est vers elle que les regards se fixent aujourd'hui, pour sortir de cette situation sociolinguistique.

Les évènements et les nombreuses crises entre les deux communautés ont marqué l'histoire de la Mauritanie. Des évènements qui prouvent que la situation des langues dans ce pays nécessite une réflexion afin de trouver des solutions satisfaisantes, durables et prometteuses pour l'avenir de l'Etat.

Ainsi c'est à l'école qu'on demandera un nouveau programme d'initiation permettant un équilibre social car, comme le disait Jean- Pierre CUQ : « L'école comme toujours et comme ailleurs, est le lieu où se focalisent les lignes de force de la société. Or la place faite au français et à l'arabe à l'école est évolutive depuis l'indépendance (arabisation, français langue étrangère, mais elle se caractérise toujours de façon forte par la primauté des paramètres sociaux et linguistiques »⁵⁹.

58 - Voir Al Wasit, *op cit*.

59 *Autour du bilinguisme*, pp. 141-151.

Chapitre II : L'enseignement traditionnel en Mauritanie

1.2.1. L'enseignement en Mauritanie :

Il existe cependant deux sortes d'enseignements en Mauritanie :

- a- Un enseignement traditionnel dans les Mahadras
- b- Un enseignement moderne représenté par l'école

1.2.1.1. Enseignement traditionnel :

Après les différentes phases historiques qui ont permis une introduction évolutive de l'arabe au sein de la société traditionnelle à savoir l'arrivée des Sanhadja, des Almoravides, puis des Banu Hassanes qui utilisent le dialecte Hassaniya dérivé de l'arabe, le pays va se lancer dans une ère d'arabisation. Le nombre des Mahadras va augmenter. Ce sont des écoles fondées sur les principes et les bases d'un islam sunnite, celui des almoravides, ce qui poussa DE CHASSEY à dire :

« Ce qui reste des Almoravides cependant c'est l'islamisation profonde et définitive des tribus Sanhadja selon les traditions rigoristes et très scolastiques du pur malékisme. Elles ne se transformeront pas jusqu'à nos jours, s'y superposera seulement le mysticisme soufi ! C'est aussi l'extension de l'Islam dans les aristocraties noires et le prestige acquis au soudan des Zawayas mauritaniens »⁶⁰.

Selon le cursus de ces écoles l'étudiant, bénéficiant de cet enseignement traditionnel, passe en général par trois étapes :

1- Première période : école maternelle

2- Deuxième période : école coranique

3- Troisième période : Mahadra

Nous allons voir en détail les caractéristiques de chaque enseignement et ses procédures, sans oublier de rappeler que l'objectif essentiel et commun de cet enseignement de manière générale, c'est de former des jeunes pieux (qui croient en Allah et en l'au-delà)

⁶⁰ DE CHASSEY.F, *op cit.*, 1977, p. 199.

mais aussi capables de se confronter aux problèmes de la vie quotidienne, armés de force, de croyance et de volonté.

I.2.1.1.1. L'école maternelle :

Dans cette étape, l'enfant est éduqué par la mère et par une servante (esclave affranchie ou non affranchie) si l'on a les moyens de s'en procurer. La première lui offre une initiation à l'éducation religieuse ; la leçon est auditive. Elle débute par la prononciation du nom d'Allah, de Mohammed, des khalifes orthodoxes⁶¹.

La deuxième lui assure l'allaitement nécessaire à sa naissance, l'entraîne aussi à devenir plus tard un homme résistant et solide, en l'initiant également à cette éducation virile. En général il partage la période d'allaitement avec l'enfant de cette servante avec lequel il devient plus tard un ami intime ou un demi-frère. MISKE précise à ce propos :

« Dès les premiers mois de sa vie les éducatrices ou les berceuses vont initier l'enfant aux mots qui constituent la foi de tout musulman « Allâh Allâh Allâh Lâ'ilaha illa-llâh muhammedûn rasûlu-llâh ; l'enfant est endormi par sa mère la bouche littéralement collée à l'oreille »⁶².

MISKE ajoute sur le même sujet :

« C'est d'ailleurs la mère qui s'occupe presque exclusivement de cette première étape de l'éducation religieuse de l'enfant en lui apprenant vers l'âge de cinq ans des éléments de la vie du Prophète de l'Islam, les noms de sa mère, de ses enfants, de ses épouses ainsi que ceux de ses principaux compagnons les quatre califes orthodoxes Abu Bakr, Othman, Omar et Ali. Puis c'est l'initiation à l'alphabet de l'arabe et l'apprentissage des premières Sourates permettant l'entraînement à la prière non encore obligatoire. La sarjwa ou pudeur fait partie de cet enseignement : interdiction de regarder en face les personnes plus âgées, de fumer en leur présence ou de proférer des paroles imprudentes »⁶³.

⁶¹ Cf. MISKE, *op cit.*

⁶² MISKE, 1970, p. 20.

⁶³ Voir MISKE, 1970, *op cit.*

I.2.1.1.2. L'école coranique :

Quand l'enfant atteint l'âge de la scolarisation, il doit être confié à un marabout (instituteur à l'école coranique) qui va l'initier à l'apprentissage (si ce n'est pas encore fait) de l'alphabet, à la lecture et à l'écriture puis à la mémorisation des versets coraniques (réciter sans comprendre) « *l'école coranique et la Mahadra ont été surtout les foyers qui privilégient la "Hanakiyya", c'est-à-dire le par cœur "direct de bouche à oreille. Les disciples doivent réciter d'abord pour pouvoir lire ensuite* ». Nous dit OULD AHMEDOU EL ghassem.

Les horaires de présence à cette école commencent très tôt le matin, dès l'aube, à quatre heures environ, pour débiter la journée de formation ; l'après midi, à treize heures trente minutes et le soir, les heures de répétition sont fixées par le marabout et selon sa convenance. Elles peuvent avoir lieu à des heures très tardives en cas de sanction.

DE CHASSEY nous présente l'emploi du temps à l'école traditionnelle il dit : « *la journée à l'école coranique sera donc rude et chargée. Les petits élèves se lèvent à l'aube et, sans retard dès trois ou quatre heures du matin, au premier appel du muezzin. Après la prière de l'aube le maître donne à chacun sa leçon (...) Chacun muni de sa leçon se réunit autour d'un feu de bois ramassé la veille et préparé par l'un d'eux et répète ...sur un ton psalmodié et à très haute voix* »⁶⁴.

Il ajoute plus loin « *La leçon du matin peut durer quatre ou cinq heures jusque tard dans la matinée. La classe reprend après la prière de l'après-midi vers quinze heures* ».

En général les élèves des Mahadras ou *Tlâmîd* obéissent à leur maître et l'écoutent car la règle pédagogique appliquée c'est la méthode illustrée par le poème suivant :

'aḍḍarbu ynfā'uhum bil 'ilmi yarfa'uhum

(Les coups leur sont utiles et ils atteignent grâce à eux le savoir).

On raconte dans les coulisses de ces Mahadras des exemples de châtiments corporels. Une méthode cruelle qui facilite la tâche du *Marabout* dont le travail consiste à assurer l'ordre au sein d'une équipe d'adolescents issus d'un milieu nomade, regroupés dans un espace où le vacarme grondant empêche la vigilance nécessaire quand ces enfants

64 Thèse, 1977, pp. 181-182.

psalmodient, récitent et /ou répètent tous à la fois et avec des niveaux très variés, comme le décrit OULD AHMEDOU El Ghassem :

« En Mauritanie l'emprise de l'oral se mesure à toute l'importance qu'occupe la mémoire dans le système d'apprentissage, un proverbe très connu ne cesse de rappeler que le savoir s'acquiert de la bouche des érudits et non des entailles des livres. Les écoles traditionnelles sont reconnaissables au sein du conglomérat des tentes du campement de très loin par le vacarme qui s'offre à l'oreille à l'écoute des enfants qui psalmodient »⁶⁵.

Mais n'oublions pas non plus que la pudeur fait partie de cette éducation, grâce à laquelle les intervenants acquièrent un respect tout particulier et bénéficient d'un grand prestige. La leçon est plus d'ordre moral que scientifique. Ainsi un certain 'âlim OULD AHMEDDOU VALL, comme nous le présente un document sur sa période, est d'une moralité exemplaire et d'un comportement irréprochable : il ne tutoie jamais son interlocuteur quel qu'il soit et utilise toujours « 'entûma » (vous) à la place de « 'ante » (toi).

La famille d'Ehl CHEIKH SIDIYA quant à elle, est estimée par tous parce qu'elle respecte tout le monde selon le dicton « Mâ kebru 'nnâs 'lein Kebrûhum » (respectée de tous, car cette famille cultive la réciprocité du respect).

A cet effet, il s'avère nécessaire de dire que dans les Mahadras ; l'accent est mis sur la moralité, base du comportement disciplinaire.

I.2.1.1.3. Les Mahadras :

C'est une période très difficile pour le jeune. Il doit normalement quitter ses parents et aller vivre dans des conditions pénibles. Loin de ses parents, sans ressources, il doit aller à la quête du savoir, « une quête... qui peut durer cinq, dix, quinze ans ou même plus jusqu'à ce que... la patience soit usée, la misère trop grande ou les leçons de chacun des maîtres épuisées ». Nous dit DE CHASSEY⁶⁶.

65 P. 53.

66 Op. cit. 1977, p. 186.

L'étudiant doit supporter à la fois la vie loin de chez soi, la famine et la misère tout en s'adonnant à l'acquisition du savoir et aux études.

La vie matérielle des "étudiants" est rude et austère ; dans des conditions convenables, l'étudiant "patriarcale" ne peut selon la mentalité de la société et la méthode Mahadra, se consacrer entièrement à sa mission d'études et de recherches.

Ces proches lui donnent une vache dans le meilleur des cas, et ils le laissent faire ses premiers pas vers l'autonomie, en s'éloignant de ses parents et en se consacrant à un avenir prometteur : l'acquis du savoir. Il peut, pour ne pas dire qu'il doit, passer des années successives dans cette formation.

Concernant les origines de ces Mahadras et comment cet enseignement original s'est implanté, Moktar OULD HAMIDOUN nous disait : *« ces trois personnages (Aboubekr Ben Amer, l'imam Al Hadrami et Ibrahim El Alawi) furent à l'origine de la propagation des sciences de la religion au sein des tribus mauritaniennes comme les Midlich où l'enfant parvenait à réciter la mudawwana, avant l'âge de l'adolescence et comme les Tajakanit de la cité de Tinigui parmi lesquels on dénombrait 300 fillettes qui récitaient le livre de Malik, ce qui donne une idée suffisante de la maîtrise des autres sources, surtout au sein des hommes. C'est pourquoi on disait depuis lors que le savoir leur appartenait »*⁶⁷.

Quant au sociologue Baba MISKE, il décrit le rôle de ces écoles et cherche les raisons de leur déclin lorsqu'il disait : *« les Mahadras, écoles traditionnelles constituées autour d'un maître ou d'une famille réputée par leur science souffraient d'une certaine désaffection et peu à peu se vidaient était- ce parce que l'acquisition de la science n'était plus pour les lettrés une nécessité vitale pour se faire respecter et épargner par le Hassan ?*

*Etait-ce parce qu'ils avaient perdu, sans s'en rendre compte eux non plus certaines de leurs fonctions essentielles dans la société au profit (et par la simple existence) de la nouvelle administration centrale ? »*⁶⁸

1.2.1.1.3.1. Les disciplines enseignées aux Mahadras :

Les étudiants des Mahadras apprennent essentiellement la jurisprudence musulmane, le fiqh. Mais on enseigne aussi d'autres matières comme le dogme musulman, la mystique,

⁶⁷ Cité par OULD AHMEDOU El Ghassem, p. 48.

⁶⁸ Op. cit., p. 102.

l'exégèse coranique, la phonétique normative, les dits du prophète (les Hadiths), l'histoire sainte (*la Sira*), la langue arabe, la grammaire, la rhétorique, la métrique, la logique, l'arithmétique, l'astronomie, la géographie, la médecine et les sciences occultes comme la magie.

S'agissant des conditions dans lesquelles vivent les étudiants des Mahadras, OULD AMIN AL CHINGUITTI cité par Abdel Wedoud OULD CHEIKH raconte à propos des *Tlâmîd* de Ehl MOUHAMMED SALEM de la tribu des Midlich la scène suivante quand un étudiant a voulu boire d'un récipient où était conservée une partie de l'eau du campement et qu'il reçoit d'une servante un coup de bâton sur la tête « *tu as bu hier lui dit-elle et seuls peuvent boire aujourd'hui ceux qui n'ont pas bu hier et on était au cœur de la saison chaude* »⁶⁹.

DE CHASSEY va jusqu'à utiliser le terme de *charité* dans les périodes difficiles : « *La coutume est de mettre tous les biens en commun sous la gérance de l'un d'entre eux (cheikh ou hakem). En fait, ils vivent surtout de la charité et de la piété des habitants du campement ou de la cité. Parfois le maître les nourrit en échange de services et de corvées* »⁷⁰.

D'autre part, contrairement à l'image évoquée par René CAILLIE et dans laquelle il présente les *Zawayas* lettrés comme des laudateurs, OULD HAMIDOUN nous dit : « *ce qui est appréciable chez les Zawayas c'est leur répugnance aux faux témoignages et aux biens d'autrui.*

« *Leurs notables ne reçoivent rien en échange de leur prestige* »⁷¹.

OULD HAMIDOUN renchérit : « *Chez eux la fonction d'imam et celle d'enseignant sont gratuites, sauf le coran pour lequel ils n'éprouvent pas de mal à recevoir quelques dons symboliques en échange de son enseignement* »⁷².

Mais il ne faut pas confondre le maître du Coran et l'érudit de Mahadra car le dernier bénéficie d'un grand prestige. Dans ce cadre, DE CHASSEY établit une grande différence entre le maître du Coran et le prestigieux érudit des Mahadras lorsqu'il dit : « *Le maître*

⁶⁹ Cf. OULD ZEIN Bah, *Le français en Mauritanie*, p. 105.

⁷⁰ DECHASSEY.F, 1984, p. 187.

⁷¹ OULD HAMIDOUN Moktar cité par OULD AHMEDOU Elghassem, p. 59.

⁷² *Ibid.* p. 59.

lui, n'est pas rétribué en dehors des cadeaux plus ou moins spontanés. Outre le caractère sacré des matières qu'il enseigne l'honneur d'ouvrir au sens orthodoxe du texte sacré qui jusque-là n'était qu'appris et répété, cela augmente son prestige et ne permet pas de le comparer à ce modeste tâcheron qu'est le maître coranique »⁷³.

Alors pour atteindre le niveau d'un bon érudit pluridisciplinaire, le maître de la Mahadra ne peut être qu'une sorte d'encyclopédie, pour répondre à cet enseignement pluridisciplinaire « *Il passe souvent sa journée à enseigner car il n'oblige pas ses étudiants à être du même niveau. Il peut avoir dix étudiants suivant un cours sur un même texte de grammaire mais chacun à des stades différents et cela lui fait dix leçons à donner sur la même matière.*

Ses cours ne sont pas obligatoirement dispensés sous une tente ou à la mosquée. Il peut donner des cours dans ses voyages à pied ou sur un chameau suivi par ses étudiant »⁷⁴.

Dans le vif du sujet-même, on ajoute que les Mahadras sont organisées d'une manière qui convient à la vie nomade. On peut citer dans ce sens des règles qui régissent cette scolarité :

Il y a des horaires de pointage.

Les étudiants des Mahadras peuvent subir des sanctions et des punitions « *quand l'un d'entre eux commettait une faute il n'était frappé, mais le maître se contentait de s'abstenir de lui adresser la parole plusieurs jours durant »⁷⁵.*

Ils bénéficient de cette sorte d'aide sociale lors des cérémonies de mariage ou de baptême, etc.

Ces écoles bénéficient également de système d'internat.

La compétition est active, quand deux Mahadras, durant les déplacements des campements à la quête des pâturages pour les animaux, cohabitent dans une même zone, des concours et des débats peuvent ou doivent être organisés, amenant parfois à des joutes poétiques.

73 DE CHASSEY.F, 1984, p. 187.

74 *Idem*.

75 MISKE, *op cit.*, P. 79.

Mais ces conditions non enviables n'ont pas empêché les Mauritaniens (en grande partie les lettrés), d'intégrer les Mahadras et de s'organiser autour d'un érudit, même si DE CHASSEY citant BEYRIES constate une très grande dégradation des Mahadras et la désaffection de ces écoles par les « *Tlamiδ* » (étudiants).

D'ailleurs le nombre de ces écoles régresse de 800 en 1932 à 500 en 1952. Mais malgré tout, cet enseignement reste fonctionnel et représente chez une grande partie des Mauritaniens une bonne éducation à l'initiation aux règles de l'islam pour prendre le droit chemin et s'éloigner de l'égarement

D'ailleurs, dans ce cursus on peut différencier deux niveaux :

- 1) Une première étape que la majorité des *Zawayas* de grandes familles doivent franchir : c'est *wul-'zwâya*, seuil du savoir satisfaisant la communauté Zawayas.
- 2) Une seconde étape où une minorité de jeunes marabouts issus de grandes familles continuent à puiser le savoir chez les Oulémas, pour devenir érudit : l'enseignement supérieur ou Mahadra.

Le tableau suivant renseigne sur le déclin des Mahadras en Mauritanie :

Région	Nombre de Mahadras	Nombre de Mahadras	Nombre d'étudiants de Mahadras	Nombre d'étudiants de Mahadras
Année	1977	1979	1977	1979
Hod Echarghi	89	51	5473	3210
Hodh Elgharbi	105	65	5791	2420
Assaba	67	49	5868	2005
Tagant	34	23	2819	1473
Brakna	33	25	4777	3677
Trarza	159	69	1375	8686

Gorgol	42	33	2655	2163
Inchiri	14	09	990	520
Adrar	44	36	2342	1743
Nouadhibpou	08	06	1061	652
Guidimagha	17	13	1509	923
Tiris Zemmour	06	04	1059	923
Nouakchott	39	47	6043	3792
Totaux	657	430	54128	32347

Source DPC / MEN

Les raisons du déclin sont multiples et complexes, BEYRIES précise :

« La raison essentielle du déclin de la culture islamique tient aux frais élevés qu'entraînent les études relativement au standard de la vie médiocre des Maures ».

A notre avis cette sorte de planification et cette façon de prévoir les choses ne vont pas de pair avec le modèle de la vie chez les Maures qui se déplacent au gré du nuage et à l'improviste. Ils mènent un mode de vie, négligeant complètement le côté matériel. En fait, l'exemple idéal pour les *Tlamid*, c'est le marabout ou maître de la Mahadra comme le décrit OULD HAMIDOUN⁷⁶.

MISKE nous dit également : *« Sa notoriété (Lemrâbet) lui crée des lourdes charges, son campement est envahi par les voyageurs en quête de gîte, par les plaideurs à la recherche d'une décision d'Oulémas célèbres et même par les nécessiteux. Or ni le cadi ni le professeur ne possèdent là-bas de biens dont les revenus puissent les faire vivre. Le professeur ne fait rien payer à ses étudiants c'est lui au contraire qui souvent les aide ».*

Le marabout n'a donc comme ressource que *« le don d'anciens étudiants, de tribus guerrières et des tributaires ».*

⁷⁶ *Op cit*, P. 182.

La citation suivante, nous édifie de plus sur la situation des Mahdras lesquelles ne s'intéressent pas vraiment, professeur et étudiants, aux conditions matérielles : « *ses étudiants ne font jamais l'appoint ils se divisent en groupes qui mettent en commun leurs ressources (le lait de leurs vaches ou de leurs chamelles) et les partagent également sans se soucier de l'importance de l'apport de chacun* » Comme l'affirmait OULD AHMEDOU EL Ghassem⁷⁷.

De cette situation, et malgré les conditions difficiles dans lesquelles vivent les étudiants de ces écoles, l'enseignement moderne n'a pu être dispensé à temps plein. Les parents d'élèves, confiants de l'intérêt dans l'enseignement traditionnel et surtout concernant l'aspect religieux, n'ont pas accepté l'accès à cet enseignement sans passer par une formation aux Mahadras.

A cet effet l'enfant est confié à un *marabout*, parallèlement à l'école moderne, lequel lui dispense des cours d'enseignement originel et religieux portant sur le Coran, la Sira et le Hadith, etc. L'école moderne a toujours souffert de l'irrégularité et la désaffection ou même parfois du boycott par les *Tlâmîd*.

De nos jours, cette situation règne encore aussi bien au niveau des établissements publics que privés.

Actuellement après l'ouverture de l'Institut Saoudien pour les Sciences Islamiques et Arabes à Nouakchott, les étudiants issus des Mahadras y trouvent refuge, intégrant cet enseignement religieux se voulant moderne et portant uniquement sur les sciences de la religion et les sciences de langue arabe. Cette adhésion leurs permettra l'accès plus tard aux études supérieures en Arabie Saoudite ou dans les pays du Golfe. L'attribution d'une bourse, équivalente au salaire d'un enseignant aux écoles primaires, est un fait motivant, et profitant aux parents d'élèves.

Par ailleurs, ces instituts réduisent le taux de fréquentation des Mahadras. Ils attirent d'une part les étudiants brillants et de l'autre les meilleurs Oulémas. Ces derniers s'orientent vers ces institutions qui procurent le confort et la célébrité car ces établissements sont un point de rencontre entre les Oulémas et les décideurs du Golfe.

⁷⁷ *L'enseignement traditionnel en Mauritanie ou l'école à dos de chameau*, P. 88.

Dans cette situation, ces Oulémas trouvent l'occasion de réaliser un double objectif : rayonner par leur savoir (domaine des sciences de la religion) dans les pays du Golfe, région connue pour son Islam, ce qui leurs donne de la célébrité, et gagner de l'argent qui, investi en Mauritanie, devient une fortune. Ainsi ces Oulémas acquièrent une grande notoriété.

Eu égard à cette situation, il est fréquent de trouver un prestigieux érudit interlocuteur de toute une tribu, voire toute une région au niveau des décideurs. Il intervient dans le but de résoudre des problèmes tribaux, sociaux ou même politiques. Il intervient là-bas auprès des bailleurs de fonds au Golfe pour le financement d'importants projets.

Ceci dit, cette formation est aujourd'hui plus rentable aux yeux d'une grande partie de la société que cette difficile formation héritée du long parcours et du cursus des écoles modernes et ce, sans compter les années d'échec. L'accroissement du taux de chômage au sein de ces diplômés encourage cette attitude.

Chapitre III : L'enseignement moderne

1.3.1. L'enseignement moderne :

Dès l'indépendance, l'enseignement en Mauritanie est marqué, comme nous allons le voir, par trois grands événements :

- 3) la réforme de 1966 et les émeutes qu'elle a entraînés,
- 4) la réforme de 1973 et les perturbations qui l'ont suivie,
- 5) et enfin la réforme 1979 et les divergences qu'elle a provoquées entre les deux communautés noire et blanche. Ce qui a produit plus tard les événements 1989 et les incidents qu'ils ont générés.

Il est facile à constater qu'un équilibre social a toujours fait défaut et qu'un acte unificateur semble plus que jamais nécessaire. Certains sont allés même jusqu'à s'interroger et dire : est-ce que la zone est devenue une zone de perturbations ?⁷⁸

⁷⁸ Voir *Mauritanie entre arabité et africanité*, op cit, P. 74.

C'est vrai que les propositions émises par ces systèmes sont en général des propositions d'un enseignement bilingue (et si on dit bilingue cela signifie français et arabe). Mais le pays est plurilingue. En plus toutes ces réformes favorisent le statut d'une langue sur l'autre.

Pour pallier ces insuffisances, l'Etat voudrait aller dans le sens d'accepter la mise en place d'un enseignement des langues africaines (Langues Nationales) par la création d'un Institut des Langues Nationales (pulaar, soninké, wolof). Mais cette procédure n'était pas aussi facile comme nous avons pu le croire, même si la décision semble courageuse !

Dans cette optique nous allons essayer de voir pourquoi le déséquilibre linguistique est toujours présent car cette institutionnalisation de langues africaines ne semble pas satisfaire la communauté noire. Elle va révéler une trahison du fait des Maures arabisants car, la décision administrative en elle seule ne suffit pas et doit être accompagnée d'autres procédures. En fait, la Mauritanie n'est pas en retard dans le domaine de la promotion des langues africaines par rapport à d'autres pays dont la population est à part entière Négro-africaine. Au Sénégal par exemple la tentative d'un enseignement de langues nationales a débuté sous le régime de SENGHOR en 1971.

Cette initiative nécessite un grand effort car l'enseignement de ces langues, transcrites en caractères latins, et dont les normes ne sont pas encore stabilisées, demande des réflexions et des recherches intenses. M. SIGUIAN et W.MACKEY à propos de l'enseignement des langues évoquent une autre réalité : *« Tant qu'une langue n'a pas atteint le stade de langue écrite l'enseignement ne peut l'utiliser que comme langue d'accueil de la période pré-scolaire(...). Pourquoi une langue soit utilisée comme langue d'enseignement et qu'on puisse parler d'éducation bilingue, il est nécessaire qu'elle possède une forme écrite. Ecrire une langue signifie choisir un système de représentation graphique des sons »*⁷⁹.

Pour la formation et la recherche dans ces langues une structure a été créée. Il s'agit de l'Institut des Langues Nationales. De même la réforme 1999 a permis la création au sein de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Nouakchott, d'un département pour l'institutionnalisation, la recherche et l'enseignement de ces langues.

79 Voir SIGUIAN M. et .MACKEY W., p. 102.

Pourquoi en évoquant ce bilinguisme, indexe-t-on donc seulement les grandes langues de prestige, en l'occurrence l'arabe et le français ?

Est-ce parce qu'elles se disputent à elles seules l'officialité depuis l'indépendance ?

Est-ce que le problème se résume à un problème linguistique ou bien est ce que le fait linguistique masque d'autres causes ?

Une analyse de la situation nous permettra d'obtenir des résultats fondés. M. SIGUIAN et W. MACKEY trouvent que « pour qu'un système soit bâti sur des fondations justes, il faut qu'on passe par les étapes essentielles, voire obligatoires pour la réussite du projet de réforme :

- la place de l'enseignement bilingue dans l'ensemble du système
- la structure du système et des centres qui le constituent
- le curriculum éducatif ou programme d'enseignement
- le système de formation du corps enseignant
- le budget et la planification dans le temps »⁸⁰.

Essayons d'appliquer cette méthodologie à la réforme éducative (99/012) en interrogeant cette réforme suivant ce processus proposé par M. SIGUIAN et W. MACKEY, dans le but de savoir :

A quel point cette réforme « unificatrice » aura-t-elle la chance d'échapper aux lacunes et aux difficultés rencontrées par les réformes précédentes ?

Cette réforme aura-t-elle l'avantage de créer un équilibre social et par conséquent une politique linguistique stable ?

Autrement dit, cette réforme représentera-t-elle une politique durable à long terme ou sera-t-elle, pour le mieux, un souffle de calme ?

L'étude consacrée à cette réforme constitue le premier chapitre de la troisième partie de ce travail.

Ce qui paraît, au préalable, indéniable, c'est que cette réforme :

- a pu répondre à des exigences d'ordre linguistique et social
- qu'elle remporte un soutien sans précédent tant au niveau des enseignants qu'au niveau des parents d'élèves. Les Mauritaniens ont vu dans cette procédure une décision

⁸⁰ SIGUIAN.M et MACKEY.W, *Education bilingue*, p. 98.

pour sauver le système actuel, paralysé depuis longtemps par une politique linguistique qu'on peut qualifier d'injuste et maladroite. Ils ont trouvé ainsi une telle procédure nécessaire et ont applaudi la promulgation de cette loi par le gouvernement.

Mais l'objectif est ambitieux. En fait, il consiste à mettre en place un enseignement bilingue d'une facette plurilingue, dans l'objectif de souder davantage l'unité nationale.

I.3.1.1. L'enseignement durant la période de la colonisation :

I.3.1.1.1. Les attentes des Français :

Les Français n'ont pas été très motivés pour s'installer en Mauritanie. D'ailleurs le pays, pauvre en infrastructures, comprend un vaste désert et abrite une population nomade transhumante, en perpétuel déplacement à la recherche des pâturages pour leurs bétails. Malgré cet état de fait, la situation géographique du pays est stratégique, car la Mauritanie constitue une charnière entre l'Afrique Occidentale et le Monde arabe.

Sur ces bases, les Français vont procéder à la pénétration en Mauritanie en 1902.

Ils feront de ce pays une colonie française.

Mais cette initiative n'aura pas été aussi aisée que le pensait le colonisateur.

L'action d'asseoir un enseignement moderne par le biais de l'école a été difficile chez les deux communautés noire et blanche.

Pour la composante Négro-africaine et à propos du refus des colons, il suffit de lire ce passage cité par DE CHASSEY évoquant le rapport d'un commandant de cercle à Kaédi dont les propos sont les suivants : « *A l'occasion de l'ordre donné d'envoyer des enfants de l'intérieur à l'école de Kaédi, les Toucouleurs ont manifesté leurs vrais sentiments à notre égard ; les parents ont cherché tous les faux-fuyants pour se soustraire à cette obligation (...) il a fallu sévir les récalcitrants* »⁸¹.

⁸¹ *Op cit*, 1984, p. 77.

La communauté Maure a également refusé cet enseignement. DUBIE évoque ce comportement en disant « *qu'il apparaît nécessaire d'user de persuasion sinon de contrainte pour décider les grandes familles à présenter leurs enfants* »⁸².

Mais cet état de refus a persisté. C'est ce qu'on lit dans les rapports analysant la situation et évoquant une sorte de déception chez les Français. CHAIGNEAU rapportait : « *L'école n'a pas évolué et l'effectif des élèves a été très réduit car la résistance culturelle à la pénétration coloniale fut la plus longue et la plus acharnée, car elle est celle d'une population musulmane intransigeante quand il s'agit de sa foi, pour qui la soumission aux lois et aux institutions chrétiennes n'est pas loin d'une évangélisation* »⁸³.

L'école demeurera la grande rivale de la Mahadra. Elle a été perpétuellement en concurrence avec cette dernière où un enseignement traditionnel consolide la foi religieuse et enracine les nouvelles générations dans la culture islamique.

Ainsi OULD AHMEDOU El Ghassem présente le refus de l'école par les Mahadras, il dit : « *les Mahadras acculées se retranchaient dans une autre forme de résistance culturelle plus précieuse et plus efficace qui présida à la naissance d'une attitude générale de refus et d'abstention à l'égard de toute idéologie de l'envahisseur et plus particulièrement son véhicule de préférence qu'était l'école* »⁸⁴.

Pour les Français, l'école constituait «une arme culturelle» mise au service de la politique coloniale. C'est un moyen de rapprochement, d'apprivoisement pour une meilleure domination des colonisés. L'école demeure le seul moyen durable et profond d'implanter la pensée et la civilisation française.

Citant un gouverneur Français de l'époque, DE CHASSEY disait : « *Notre politique d'éducation ne peut être séparée de notre politique indigène tout entière dont elle est une des expressions les plus nettes, un des modes d'actions les plus efficaces (...) c'est l'école surtout qui assure la lourde tâche et la responsabilité de faire cette éducation. Elle doit se garder tout d'abord de heurter de front les croyances et les coutumes de l'indigène. Elle essaie de l'apprivoiser en lui inspirant confiance en lui témoignant intérêt et affection. Elle lui fait comprendre que nos*

⁸² *Idem*, p. 3.

⁸³ P. 219.

⁸⁴ 1984, p. 65.

*intentions sont pures et désintéressées. Elle s'efforce d'établir un contact de sympathie qui l'amène insensiblement à écouter nos conseils à suivre notre exemple. C'est notre civilisation qui se penche vers la sienne et s'y adapte pour soutenir ses efforts, le conduire dans la voie du progrès économique et social à une allure réglée sur ses forces et ses moyens (...) il subit notre influence et nos méthodes. Il évolue sur place dans son milieu sans s'en douter ».*⁸⁵

Cette situation de refus absolu de l'école par les Mauritaniens, changera après la formation d'une classe d'élite qui va s'introduire dans le système administratif et former les grandes sphères de l'administration Mauritanienne. Cette élite reste influencée et affectée par le système occidental en général, et le modèle français en particulier.

Les normes en France n'ont cessé de hanter le cadre Mauritanien formé dans les grandes écoles en France, le divorce n'a pas eu lieu avec l'obtention de l'indépendance. C'est le cas dominant dans les pays qui ont été colonisés par la France, car « les indigènes appartenant au milieu indigène par leur origine et au milieu européen par leur éducation » ont toujours représenté une continuité du système Français.

L'élite intellectuelle rêve d'une République qui fonctionne à la manière occidentale. D'ailleurs, la présence de la France reste très remarquée même après l'indépendance de la Mauritanie.

La société Mauritanienne a été en ce qui la concerne influencée par la culture occidentale tant au niveau de l'administration qu'au niveau de la culture.

Moktar OULD DADDAH nous rappelle que se passer de la France et de son amitié veut dire renoncer à l'évolution, à la richesse et à la prospérité. « (...) Renoncer à l'amitié de la France, ce serait renoncer à toute perspective d'avenir radieux pour notre pays, ce serait revenir en arrière, ce serait abandonner toute idée d'une grande Mauritanie, riche et prospère »⁸⁶.

Cette influence se ressent sur deux niveaux :

- Un public de jeunesse influencé par le modèle européen (consommation et mode de vie).
- Une bourgeoisie d'intellectuels (cadres, administrateurs hommes d'affaires) qui continuent à utiliser le français à domicile ou au bureau malgré leur parfaite maîtrise de

⁸⁵ 1984, p. 272.

⁸⁶ Discours du Président de la République en 1957.

dialectes mauritaniens. Il s'agit bien ici des deux composantes Négro- africaine et Arabo-berbère. Cette attitude traduit une sorte de nostalgie et de passion pour la culture française et donne l'illusion d'une supériorité sur l'immense majorité de citoyens qui n'ont pas eu la possibilité de réaliser ce rêve de maîtriser le français.

D'ailleurs cette minorité bourgeoise a joué un double rôle : d'abord elle s'est montrée et s'est présentée comme le groupe qui défend l'intérêt de la population. Elle parle par conséquent à sa place, quant il s'agit de contact avec les Français. Puis, elle s'est manifestée comme une minorité intellectuelle supérieure au reste de la population quant il s'agit de contact avec les compatriotes Mauritaniens ; *« c'est cette minorité acculturée qui a pris en charge l'indépendance. Les nouveaux maîtres n'ont pas provoqué la rupture. Loin s'en faut. Ils ont plutôt tenu à développer les acquis -leurs acquis- par une coopération exclusive avec l'ancienne métropole perpétuant ainsi la prédominance de la culture française en Mauritanie »*⁸⁷.

Nous dit DE CHASSEY

Ce groupe d'élites issues des écoles modernes développera un nouveau discours et utilisera un nouveau vocabulaire. Il s'opposera aux fondamentalistes et extrémistes musulmans. Il voit dans l'Occident et dans les écoles françaises le bon exemple et les meilleures procédures de formation contrairement au groupe issu des écoles traditionnelles.

La présence des coopérants à tous les niveaux. Les conseillers aux différents ministères, les superviseurs des actions militaires, les coopérants enseignants dans les lycées et collèges, à l'école normale supérieure et à l'ENA, les médecins d'hôpitaux et les ingénieurs à la SNIM sont les preuves tangibles d'une présence significative de la France et de la culture française omniprésente et dominante malgré l'obtention de l'indépendance le 28 novembre 1960.

Renforçant cette idée à propos de l'éducation et cette politique en Afrique, MOUNOUNI dit que *« l'on se doit de constater objectivement que l'enseignement colonial a non seulement couvert quantitativement les besoins de l'administration coloniale, mais aussi fourni des fonctionnaires efficaces et zélés et qui étaient généralement satisfaits de leur sort tant les*

⁸⁷ Voir DE CHASSEY F, *op cit*, 1977, P. 55.

conditions matérielles qui leurs étaient faites sont celles des privilégiés par rapport à l'immense majorité des populations »⁸⁸.

A ce niveau, *l'école des Français* a été une arme éducative si nous pouvons nous exprimer ainsi.

Cette politique culturelle reste un acquis sur lequel repose la politique coloniale de la France.

Cet acquis porte son fruit juteux, non seulement sur le présent, mais aussi et surtout sur l'avenir. Car en formant une couche d'intellectuels sur les valeurs de la république et sur les fondements d'une culture francophone, ces intellectuels restent attachés à cette culture. L'objectif de cette action est de *« former des cadres subalternes administratifs et économiques acquis à la culture du colonisateur; convaincus de sa supériorité et de la nécessité de passer par elle »⁸⁹.*

Dans tous les cas cette culture française a permis aux Mauritaniens de découvrir le monde moderne. Elle les a tirés d'une longue nuit moyen-âgeuse pour les hisser au niveau des nations modernes.

A ce niveau DE CHASSEY disait vrai lorsqu'il essayait de justifier le positionnement du français et sa présence perpétuelle malgré les réticences des nationalistes et l'évolution du courant d'arabité : *« l'impératif d'une autonomie réelle de l'administration souveraine et du développement économique, l'imprégnation de la classe dirigeante par les modèles administratifs et culturels français justifient la nécessité d'une langue de communication commune, semblent pousser ou contraindre à un maintien du français comme langue d'enseignement au moins à court terme »⁹⁰.*

Mais, le maintien du français en Mauritanie sera-t-il à court terme ?

Dès l'accès à l'indépendance, la Mauritanie a progressivement mis en œuvre des réformes favorisant néanmoins l'enseignement de l'arabe. Par conséquent, même si les Mauritaniens ou les autorités mauritaniennes ont, semble-t-il, continué de manifester ce sentiment **d'autonomie culturelle** à propos de cet enseignement francophone, le français

⁸⁸ In *L'Education en Afrique*, Paris, Maspero, 1966.

⁸⁹ Voir MOUNOUNI, *op cit.* p. 73.

⁹⁰ Voir *Op cit*, 1977, p. 202.

a continué d'avoir une présence non négligeable dans l'appareil administratif et dans le système éducatif national.

D'ailleurs le système de double filière dans la réforme promulguée par le comité militaire de salut national en 1979 n'est qu'une réalisation de cette politique. La réforme fera une course à double vitesse en vue de répondre à la situation linguistique du pays :

6) Un enseignement bilingue optant pour la satisfaction d'une élite de fonctionnaires attirés et inspirés par la France et satisfaisant également la communauté Négro-africaine. D'ailleurs les enfants issus de cette formation sont des fils de hauts fonctionnaires, ministres, directeurs, secrétaires généraux, directeurs d'entreprises ou des Négro-mauritaniens de niveau très faible en langue arabe.

7) Un enseignement « national »

L'arabe est la langue nationale «langue unitaire». Il voit son statut favorisé. Cette action contentait la masse populaire maure agitée par les nationalistes et les courants d'arabité.

Les langues négro-africaines ont désormais le statut de langues nationales. Il s'agit du Pulaar, du Soninké et du Wolof. Ce nouveau statut contentait également les nationalistes négro-africains.

Mais cet enseignement produira :

- Des étudiants issus de la formation bilingue qui ne maîtrisent ni le français ni l'arabe. Comme l'évoque, avec humour, un ancien cadre du système éducatif. Evaluant le niveau de cette filière, ce ancien professeur dit : « *le bilingue est plutôt celui qui ne parle ni arabe ni français* ».

- Une marée d'étudiants arabisants, d'un niveau faible et dont la formation répond surtout à une politique obsessionnelle de la quantité. Cette formation hâtive produira, non seulement un recrutement aveugle dans le corps enseignant mais aussi un taux de chômage aigu dans le corps des cadres formés.

- Les démarches adoptées au niveau de l'enseignement des langues de la communauté noire (pulaar, soninké et wolof) n'ont pas évolué et le nombre des classes expérimentales reste restreint. Par ailleurs, les parents d'élèves, qui trouvent cette action politique plutôt que pédagogique, sont restés finalement récalcitrants.

Le pire est que cette procédure a accentué un sentiment de divergence entre les deux communautés : les Maures d'une part et les Négro-mauritaniens d'autre part. Une situation qui va exploser avec l'éclatement des affrontements interethniques sanglants de 1989.

A cela s'ajoute un autre élément : un enseignement fondé sur une contradiction car il est à la fois sélectif (pour la classe bourgeoise) et quantitatif (pour la classe populaire). De surcroît au plan institutionnel, cet enseignement ignore sa compatibilité avec une société qui cherche une harmonisation sociale conforme à sa situation pluriethnique et à son bilinguisme. C'est-à-dire un état de bilinguisme qui se manifeste dans plus d'un cas :

Une Mauritanie :

1. Entre deux mondes : la position géographique de la Mauritanie entre l'Afrique de l'Ouest et le Maghreb Arabe, un emplacement qui n'a pas été négligé par les Français. Le positionnement est stratégique mais aussi et « (...) *ce n'est pas le moins important, la colonisation a constitué la Mauritanie de toutes pièces comme entité administrative pluriethnique. Dans le cadre de l'AOF elle l'a plus ou moins coupée du monde arabe au Nord et étroitement rattaché au Sénégal et au monde négro-africain au Sud. En ce sens, elle a posé les bases des problématiques nationalitaires, nationale et nationaliste* »⁹¹.

Cette politique coloniale coupant la Mauritanie du monde arabe apparaît aussi sur le plan linguistique. Elle vise à éliminer l'arabe peu à peu selon la logique dictée par la réalité politique et ses contextes. Si l'arabe, lors de la création des médersas, bénéficie du même effectif horaire que le français, il va perdre ce statut jour après jour, car le volume horaire va passer de douze heures hebdomadaires à six heures pour tomber à trois heures seulement « *dans les régions où un dialecte arabe est utilisé par la majorité de la population* »⁹².

En plus, et dans la même idéologie politique, le Hassaniya est rapproché du berbère pour mieux le couper de l'arabe littéraire. Catherine TAINÉ CHEIKH affirme que « La politique coloniale fut une politique délibérée d'oppression linguistique et culturelle. L'assimilation culturelle, par le biais du français a visé tout d'abord à éliminer l'arabe

⁹¹ Voir DE CHASSEY. F, *op cit*, 1984, p. 238.

⁹² Voir DE MATIGNON Christine, p. 41.

littéraire, dans toutes les nationalités de Mauritanie (...). Cette politique fut plus radicale chez les négro-africains que chez les Maures qui imposèrent jusqu'à un certain point un enseignement arabe/français (...) Quant au Hassaniya il s'agissait de le rapprocher au maximum des langues berbères pour mieux le couper de l'arabe littéraire et couper les bidan (Maures) du reste du monde arabe »⁹³.

Cependant Hervé BOURGES et Claude WAUTHIER raisonnent autrement en disant « Les rivalités coloniales au Maroc, la non-utilisation du chameau par les troupes françaises et le fait que la partie riche du pays se trouve sur les abords immédiats du fleuve voilà trois bonnes raisons expliquant la conquête de la Mauritanie par le sud »⁹⁴.

Pour sa part, OULD YOURA attire l'attention sur cet état de bilinguisme sur plus de paramètres quand il dit : « Deux langues, deux cultures, deux civilisations, deux mondes s'affrontent ainsi dans un rapport de force inégal »⁹⁵.

2. Une Mauritanie usant deux langues de travail que sont l'arabe et le français en plus des dialectes africains.

3. Une Mauritanie composée de deux ethnies : il s'agit d'une composante maure et d'une composante négro-africaine.

4. Une Mauritanie entre deux mers :

« Ce pays entre deux mers est aussi un pays entre deux âges : l'âge de la civilisation du désert, celui du chameau, sur les dunes et de la natte sous la tente, l'âge moderne, celui de la ville, de l'avion et de la Land Rover. Mais c'est surtout un pays entre deux mondes. L'un au sud, négro-africain noir et sédentaire, l'autre dans le reste du pays arabo-berbère, blanc et plus ou moins nomade »⁹⁶.

Cette idée d'appartenance à deux mondes est présente également dans les œuvres des écrivains Mauritaniens.

⁹³ *Op.cit.*, p. 198

⁹⁴ *Les 50 Afriques*, pp. 350- 351.

⁹⁵ *L'enseignement du français en milieu hassanophone de Mauritanie*, p. 95.

⁹⁶ Hervé BOURGES et Claude WAUTHIER, *Les 50 africains*, p 348.

Dans son livre *Kitâb el-badiyya*, Cheikh Mohamed El MAMY désigne le pays par l'expression «*mankib el-barzagi* »⁹⁷.

Ahmedou Jemal OULD HASSEN affirme qu'un historien mauritanien Sidi Abdullah OULD HADJ BRAHIM dit : *nañnu bilâd barzañ* « nous sommes le pays du barzakh » et qu'il parle souvent quand il agit de la Mauritanie de « *Mankib barzañi* »⁹⁸.

Cette dénomination a inspiré des écrivains Mauritanieniens comme notre collègue Moussa OULD EBNOU enseignant à l'Université de Nouakchott et auteur du livre, le *Barzakh*, un roman qui traite les grandes mutations que traverse actuellement la Mauritanie⁹⁹.

Il en découle l'état d'un bilinguisme remarqué sur plusieurs aspects, provoquant chez le jeune Mauritanien une sorte d'ambiguïté, qui le bouleverse et le partage quand il « *se voit pris entre la foi et la raison entre les traditions et le progrès entre la volonté d'être fidèle à lui-même et celle de changer au risque d'aliéner, entre les bonheurs également rêvés, de l'enfant perdu et du futur adulte... Il admire l'Europe, pour son savoir et sa puissance et la déteste pour cela même* »¹⁰⁰.

C'est en ce sens que la grande partie des intellectuels mauritanieniens est partagée sur la méthode à suivre dans l'objectif d'accompagner les mutations vécues par la société, car le système est détenu par une bicéphalie entre deux typologies de cadres affectés :

- par l'Occident, dans son modèle social monopolisant et confisquant tous les privilégiés de la société.

- ou par le monde arabo-musulman à l'Orient, avec pour modèle cette fois-ci : « *l'Arabie et la Mecque du VII^{ème} siècle et des siècles antérieurs* » qui « *ne cessent de hanter l'imagination des Maures pieux et lettrés* » comme le précise DE CHASSEY¹⁰¹.

97 Cheikh Mohamed El MAMY érudit du XIX^{ème} siècle désignait ce pays dans son kitab el badiya livre de la brousse el mankib el barzakh. « Le coin purgatoire » pour lui le pays est situé entre le sultanat du Maroc au nord, uni et centralisé et le pays des sūdânes (noirs) au sud qui subit déjà la colonisation européenne. Voir OULD OUMERE, p. 14.

98 Cf. p. 85.

99 Voir *Le Barzakh* ou *L'amour impossible*, roman.

100 DE CHASSEY.F, 1977, pp. 228-229.

101 p. 175.

Dans ces deux cas, l'idéal reste une société analogue au modèle occidental ou au modèle oriental, une société, donc, qui consomme des normes qui ne sont pas parfaitement ou obligatoirement les siennes.

En dépit de toutes ces contradictions entre un système occidental moderne et un système dont la référence trouve ses racines dans les premiers siècles de l'Hégire, la société mauritanienne rencontre dans ce duel un enracinement et un rattachement au passé d'une part, et une insertion et une ouverture à la civilisation moderne d'autre part.

I.3.1.1.2. Les premières écoles en Mauritanie :

La zone d'Afrique de l'Ouest a été en grande partie conquise par l'empire Almoravide et convertie par la suite à l'Islam.

L'Islam s'est répandu en Afrique et les populations africaines autrefois animistes se sont converties à cette religion.

L'apparition de grands savants religieux et prestigieux influencera les populations de la région, comme le Fouta, le Mali et le Sénégal.

Cette islamisation permettra une sorte d'initiation et d'apprentissage de l'arabe, afin de se familiariser avec les textes religieux surtout le Coran (parole de Dieu) et le Hadith (parole du prophète Mohammed).

Un célèbre érudit comme El Hadj Oumar TALL rayonna dans le Fouta et donna l'exemple d'un grand *Thierno* influent en Afrique Noire.

Cette tendance à apprendre l'arabe, à devenir un *marabout* ou un *Thierno* est dominante en communauté Africaine musulmane. Parfois même en société Négro-africaine, on a tendance, en apprenant l'arabe, à croire qu'on est sur le bon chemin, celui de la religion musulmane.

C'est l'une des raisons qui explique cette attitude vis-à-vis des Français. La communauté noire (non arabe mais musulmane) a été récalcitrante à l'apprentissage du français lors de la fondation des premières écoles car « au début de la période de la colonisation, on a

tendance à apprendre l'arabe et la religion plutôt que nous nous imposer l'enseignement du français » comme le précise DE CHASSEY¹⁰².

Cet enseignement francophone va rencontrer des refus et des désobéissances. Les Mauritaniens ont refusé l'école moderne pour suivre une éducation religieuse.

Les autorités coloniales de l'époque rapportent que la communauté noire a refusé cet enseignement, même si les premières écoles en Mauritanie ont été fondées à Boghé et à Kaédi successivement en 1898 pour la première et en 1912 pour la deuxième.

L'école n'a pas fonctionné comme l'ont souhaité les Français et l'effectif des élèves recrutés a toujours été dérisoire et décevant. Ils ont usé de tous les moyens pour mener à bien leur projet. Mais selon les correspondances de l'époque, les effectifs dans les écoles de Kaédi et de Boghé, n'ont pu dépasser 48 élèves. Cet effectif est insignifiant relativement à cette population négro-africaine. Il en résulte que le taux de fréquentation de ces écoles est relativement faible, voire dérisoire.

Dans la société Maure, la situation est encore pire. Les Maures eux non plus ne veulent pas de ces écoles françaises. Pour eux c'est une évangélisation de la jeunesse. Ils vont ainsi trouver ou chercher toutes les excuses pour échapper à cet enseignement.

Le rôle joué par OULD CHEIKH SIDIYA a donné à l'école une sorte de crédibilité relative. Mais sa décision est restée toujours une sorte d'avant-garde. Les Maures préfèrent se soustraire à cette action et restent réticents à tout apprentissage à l'école.

Cette attitude nous explique la réalité des rapports des Français sur la scolarisation. Ces rapports reflètent la déception des administrateurs et des superviseurs de l'action pédagogique (commandants de cercle, directeurs des écoles, inspecteurs, missionnaires etc.

La fondation des Médersas qui vont toucher les enfants de familles nobles, fiers de leurs origines, ainsi que les fils de chefs issus des ces familles n'a pas permis à cet enseignement de s'activer, car nombreux sont ceux qui s'opposent à cette formation.

Les Français vont tenter un enseignement réussi constitué de différentes rubriques :

1. Les écoles régionales : qui sont ouvertes dans les régions.
2. Les écoles de village : qui sont fondées dans les villages.

¹⁰²1977, p. 175.

3. Les écoles professionnelles : qui ont pour objectif l'insertion rapide des scolarisés.
4. Les écoles de campements : qui auront comme tâche la scolarisation dans les campements.
5. Les cours aux adultes : Qui tentent de mettre en place un enseignement dispensé au profit des ouvriers et/ou d'autres manuels.
6. La scolarisation des filles : Cet un enseignement est dispensé au profit des filles a été refusé par une grande partie conservatrice de la population.

Ces différentes rubriques qui constituent la structure de cet enseignement traduisent la volonté des Français d'instaurer une éducation réussie, quoique basée sur les medersas et l'initiative de la scolarisation des fils de chefs et des notables, cet enseignement essaie de toucher parallèlement toutes les sphères de la société comprenant à la fois les écoles régionales, les écoles de village, les Medersas, les écoles professionnelles et les écoles de campements qui dispensent des cours aux adultes. Hélas l'effectif de l'ensemble des apprenants est, dit-on, minuscule par rapport à d'autres pays voisins de l'Afrique Occidentale Française.

Le nombre total des enfants touchés par cet enseignement en Mauritanie n'atteint pas l'effectif des élèves du Lycée Faidherbe au Sénégal.

Dans cette action où l'école rentre en concurrence avec la Mahadra, les Français vont éviter tout conflit susceptible de heurter à des traditions religieuses ancrées. Là, on voit l'importance de montrer une certaine sagesse en évitant dans cette procédure d'instaurer l'école, toute attitude d'ethnocentrique, dévalorisant la culture du sujet. Par contre, la méthode consistera à valoriser la civilisation de l'autre en lui donnant confiance en soi. D'ailleurs la création des medersas traduit cette attitude d'accepter l'autre et sa culture.

Dans ce cadre, on notera que si la résistance a décidé de changer de procédures grâce aux Oulémas des Mahadras, les Français, quant à eux, ont pris conscience, dès le début, de ce que pourrait leur coûter une confrontation avec la culture traditionnelle et la religion musulmane. Ils se souviennent des difficultés énormes qu'ils ont eues à maintenir leur mission selon leur convenance à cause de cette culture religieuse fortement enracinée chez les Mauritaniens.

A cet effet ils ont continué leur initiative tout en évitant à se heurter à tel patrimoine ou à telle culture.

C'est seulement, à partir de 1945 que la situation de l'enseignement à l'école a commencé à s'améliorer.

Il faut attendre l'obtention de l'Indépendance, pour qu'un enseignement plutôt arabisé voie le jour.

Dès 1960, la Mauritanie s'est acheminée vers une arabisation marquée par le recrutement des moniteurs arabisants envoyés directement en classe, sans formation préalable. Cet acte traduit l'orientation vers les arabisants des Mahadras.

L'arabe va, peu à peu, gagner du terrain sur le français et en 1966 une nouvelle réforme va émerger, privilégiant l'enseignement de l'arabe.

La communauté négro-africaine qui trouve dans cette initiative une sorte d'arabisation du pays et par conséquent un privilège pour la composante maure, va s'opposer à cette décision et répliquer par des manifestations et des boycotts.

Il en résulte des troubles et des incidents graves allant jusqu'à causer des victimes et des blessés dans les deux communautés négro-africaine et maure. Cette dernière défend la cause arabe par la valorisation de sa langue.

Ainsi, le gouvernement mauritanien tente de contourner la situation en ratifiant une nouvelle loi dont l'objectif est de résoudre ce problème. Mais cette décision reste lettre morte. Elle ne sera pas mise en exécution¹⁰³.

C'est en 1978 que le Comité Militaire de Salut National promulgue après une délibération un décret, la circulaire 02 (CO2)¹⁰⁴, privilégiant une nouvelle fois l'arabe qui devient désormais la langue officielle du pays et langue de tous les Mauritaniens.

Cette circulaire a été contestée vivement par la communauté Négro- africaine, qui y voit une nouvelle politique de renforcement de l'arabité du pays. Alors la circulaire numéro 02, appelée par cette communauté la C02 (faisant allusion à la composition chimique du gaz carbonique) va provoquer des grèves et des manifestations tout au

103 Cf. DE CHASSEY.F, 1977, p. 272.

104 Constitution chimique du gaz carbonique.

long de l'année scolaire et par conséquent elle entraînera des arrestations au sein de cette communauté revendicatrice.

Dès 1979, c'est le fameux système de double filière qui s'établit : une filière arabe ouverte à la communauté maure et une filière francisante ou bilingue ouverte aux Négro-africains.

Cette situation pénible dure plus de vingt ans et provoque la chute du niveau scolaire chez les étudiants et produira plutard des cadres formés au rabais.

Cet enseignement permettra également la division de la société et l'élargissement du fossé entre les deux composantes.

Le plus choquant dans cette réforme est le fait de privilégier la quantité au détriment de la qualité.

La procédure du système de double filière a presque arabisé le pays mais de manière plutôt médiocre. Elle est ni moderne ni traditionnelle.

En effet, cette formation arabisante souffre du manque d'encadrement, de contrôle et d'évaluation qui requièrent une grande exactitude et une objectivité nécessaire.

En fait, la carence en matière de formation arabisante se cristallise. Les jeunes envoyés à l'étranger pour continuer leurs études à leurs propres moyens ou ceux de l'Etat subissent ainsi d'amères expériences, tantôt d'échec, tantôt d'exclusions.

Cette situation crée le besoin de faire faire à ces étudiants une année de langue, devenue nécessaire voire indispensable afin d'accéder aux universités en France ou dans la zone francophone, alors que la situation auparavant était nettement différente.

Même ceux qui réussissent parmi ces étudiants, avec beaucoup de courage et de volonté, n'échappent pas à des problèmes de réorientation (une ou plusieurs fois) se rapportant essentiellement à la connaissance de la langue.

Ainsi la plupart des cadres issus de cette formation sont particulièrement mal formés en langues.

D'où l'importance d'une nouvelle initiative dans le but de résoudre ces problèmes.

1.3.2. Inquiétudes sur l'avenir du français en Mauritanie :

Cette situation inquiète sur le sort de l'enseignement en Mauritanie et surtout sur le sort du français.

Car le statut du français en Mauritanie s'est dégradé durant les quarante dernières années.

Expliquant cette attitude préoccupante de l'enseignement du français en Mauritanie dans l'introduction de sa thèse de doctorat présentée à l'Université de René Descartes à Paris, Mohamed Vall OULD CHEIKH écrivait : « *Depuis quelques années des incertitudes planent sur le sort du français en Mauritanie ...alors qu'il était naguère langue officielle aux côtés de l'arabe, le statut du français est actuellement assez flou sur le plan institutionnel surtout depuis que la dernière constitution du pays et les lois organiques qui l'ont accompagnée sont restées muettes à son sujet.* » Il renchérit sur le même sujet « *le pays s'attend incessamment à une réforme du système éducatif après l'avènement des institutions démocratiques* »¹⁰⁵.

C'est le sentiment qui se propage dans le milieu enseignant. Une inquiétude sur le sort du français : car les probabilités sur le sort du français en Mauritanie avant la nouvelle réforme sont :

- une disparition totale du français ;
- une mise en place d'un statut de langue étrangère dans une structure totalement arabisée ;
- un maintien de son statut dans un système d'enseignement de double filière : arabe et français ;
- une rénovation du système actuel par une promotion de l'enseignement du français.

Bah OULD ZEIN évoque son point de vue sur l'avenir du français en Mauritanie. Ses propositions sont les suivantes pour l'installation d'une éducation juste dans le pays : « Il faut tout d'abord donner à ceux qui le désirent parmi les parents maures, et ils existent même s'ils ne sont pas légion, la possibilité, de choisir pour leurs enfants entre les filières arabe et bilingue au niveau du premier degré.

105 Cf. *Le français en Mauritanie*, thèse de doctorat soutenue en 1996 Université René Descartes Paris V.

Aujourd'hui, seuls les petits négro-mauritaniens ont le choix entre les deux types d'enseignement. Les Beidanes étant obligés de s'inscrire dans la filière arabe. Par ailleurs, ce n'est pas en négligeant l'enseignement du français dans les classes arabes de l'enseignement primaire que nous pourrions donner un jour à nos étudiants « *la possibilité de suivre l'enseignement supérieur sans perdre une année consacrée uniquement à l'acquisition d'une langue toute nouvelle pour eux*» (IPN, 1978, 20)¹⁰⁶

OULD ZEIN écrit à ce sujet «*il convient aussi d'enseigner dans l'option arabe et à l'instar des autres pays maghrébins les disciplines scientifiques –mathématiques, sciences physiques, sciences naturelles etc. en français et ce à tous les niveaux d'enseignement*»¹⁰⁷.

Cependant pour OULD YOURA le rattachement à la pérennité du maintien d'un enseignement francophone à l'école semble être l'opinion dominante qui constitue l'action principale par laquelle doit passer toute initiative de rénovation, non seulement pour les Négro-mauritaniens mais aussi pour une majorité de cadres et d'intellectuels Mauritaniens.

Il dit : « Notons au passage que le français assure une fonction essentiellement véhiculaire dans la société mauritanienne où l'arabe n'est pas parlé par l'ensemble des Mauritaniens. Mais il importe de préciser que l'arabe est la langue de la religion pratiquée par tous. Il constitue en ce sens un instrument précieux pour ceux qui savent le mettre à profit. On pourrait se poser la question de savoir ce que serait devenue l'unité nationale dans un système naturellement fragile, où la langue arabe viendrait exclure les autres langues notamment le français ?

Dans cette optique, il nous est donné de constater l'attachement de la composante négro-africaine à la pérennité de l'enseignement du français qui constitue, à ses yeux, le meilleur moyen de participer à la gestion des affaires du pays. Les noirs se seraient peut-être passés de la langue française si leurs propres langues avaient été développées. Mais en attendant que le projet voie le jour, ils sont qualifiés d'aliénés mentaux, de « réactionnaires » et de « nostalgiques » par les partisans d'une indépendance culturelle qui, pour eux, passe par un abandon pur et simple de la langue française. A leur tour, les

¹⁰⁶ OULD ZEIN Bah, *Le français en Mauritanie, op cit*, p. 523.

¹⁰⁷ *Ibid.*

noirs voient en ces « réformateurs patentés » les porte-drapeaux d'un nationalisme où la volonté d'exclure prendrait le pas sur le souci de rassembler »¹⁰⁸.

Pour les noirs, cette politique est plutôt destructive. Elle menace l'unité nationale et met le pays au bord du chaos.

OULD YOURA revient sur la situation et la résume « pour ramener le débat à sa dimension réelle, il importe de souligner que si les noirs sont unanimes à militer en faveur d'une place significative pour le français, les arabophones sont partagés sur l'idée d'un règne sans partage de la langue arabe. Il résulte de cette situation un statu quo qui perdure. La langue française serait-elle un instrument unitaire en Mauritanie ? Un outil de travail dont on ne pourrait se passer faute d'un équivalent ? Devant l'attitude adoptée par le pouvoir en place qui proclame tout haut le divorce avec le français mais n'arrive à s'en défaire, on serait tenté de répondre par l'affirmative aux deux questions, le système éducatif et l'administration sont là pour témoigner »¹⁰⁹.

Quant aux Français ils ne cachent pas leur inquiétude à ce propos et leur volonté d'activer l'enseignement du français. Ils iront jusqu'à faire de l'arabe un bon partenaire. Il ne s'agit plus d'affrontement ni même de compétitivité. Michel TIRAN chef du projet CRESSEM repousse tout état d'affrontement entre les langues « l'affrontement d'une langue à l'autre est révolu »¹¹⁰.

Cette attitude de « réconciliation » entre les deux langues est évoquée par Christine DE MATIGNON, ATF à l'Université de Nouakchott. Elle précise dans un passage sur l'organisation d'un test au sein de la faculté : « *Nous avons diplomatiquement puisqu'en Mauritanie ainsi que nous les verrons, la question linguistique est une question politique, jugé préférable de tester en même temps l'arabe l'autre langue en présence à l'Université* »¹¹¹.

Pour parodier Mohamed Vall OULD CHEIKH on peut dire « *des incertitudes planent* » « *plutôt planaient* » *sur le sort du français en Mauritanie* ». Mais au moment où ces

¹⁰⁸ OULD YOURA. Abderrahim, *op cit.* P. 142.

¹⁰⁹ *Ibid*, PP. 141-143.

¹¹⁰ *Deux atouts : le français et l'arabe, le français dans le Monde op cit.* p. 10.

¹¹¹ DE MATIGNON Christine, *Enquête* au CREL 2001, P. 3.

incertitudes planent, apparaît la nouvelle réforme pour rassurer sur l'avenir du français, au moins du point de vue administratif. Sur le plan pédagogique des efforts énormes s'avèrent nécessaires pour la mise en place de cette réforme.

1.3.3. Le système éducatif mauritanien et l'enseignement bilingue :

1.3.3.1. Présentation générale :

1.3.3.1.1. Introduction :

Si le bilinguisme ne signifie pas seulement l'acquisition à la fois du français et de l'arabe, en Mauritanie, le terme « bilinguisme » est souvent utilisé pour exprimer un degré de connaissance de ces deux langues. Même dans les communautés négro-africaines qui souhaitent ou plutôt revendiquent la promotion de leurs langues, le bilinguisme prend ce sens.

Les réformes, en particulier à partir de 1971, tâtonnent dans la perspective d'une éducation bilingue. Mais jusqu'à nos jours ces réformes ont négligé la promotion de l'enseignement des langues nationales ou les dialectes utilisés par la communauté noire en Mauritanie.

En effet, la réforme de 1979 a donné naissance à un institut d'études pour ces langues dans le but de trouver une solution à ce problème de dialectes africains et pour satisfaire la communauté négro-africaine inquiète de cette domination de l'arabe. C'est ainsi également que la réforme de 1999 va procéder en institutionnalisant ces dialectes, au sein de l'Université par la création d'un département de langues nationales.

En dépit de toutes ses procédures, le bilinguisme reste chez le Mauritanien synonyme d'acquisition ou d'apprentissage de l'arabe et du français même à un niveau très bas ; le concept prend même un sens péjoratif chez certain comme l'exemple d'un ancien cadre du Ministère de l'Education Nationale.

La situation actuelle du système éducatif résulte de cette fameuse réforme de 1979 qui a donné lieu à ce système de double filière. La majorité des cadres issus de cette formation sont sans niveau en français pour les arabisants et faibles en arabe pour les francisants. Dans l'ensemble, les francisants et les arabisants formés dans cet enseignement ont des difficultés en langues secondes.

Dans cette optique, la politique du Gouvernement essaie d'améliorer le niveau des cadres et pour ce faire, elle exige les hauts fonctionnaires de l'Etat de faire leurs discours politiques exclusivement en arabe.

Dès 1986, tous les hauts fonctionnaires vont se trouver encore sur les bancs pour suivre des cours de perfectionnement en arabe. Cette formation les aidait, à rentrer en contact avec la société par le moyen de l'arabe littéraire car l'arabe dialectal n'est pas bien apprécié dans les discours et les réunions de travail. Dans leur communication officielle, les membres du gouvernement présentent leurs interventions exclusivement en arabe littéraire ; même si, pour mieux se faire comprendre, il est recommandé d'utiliser un arabe proche du dialecte.

Il va sans dire que le système dont il s'agit, a encouragé l'arabisation, laquelle est restée médiocre et l'administration ne s'est pas dotée de moyens nécessaires.

Ces éléments ont favorisé la présence du français que traduit l'appartenance de la Mauritanie à la zone francophone et le rôle que la langue de Voltaire joue actuellement comme langue d'ouverture, de même que l'important effectif de cadres mauritaniens qui sont francisants de formation. Toutes ces raisons, entre autres, ont permis au français de rester un outil de travail indispensable et une langue largement utilisée dans le milieu intellectuel et au sein des structures administratives en Mauritanie.

Cette situation laisse certains chercheurs intrigués. Tel est le cas de Bah OULD ZEIN quand il dit : «*Y a-t-il un français paradoxal en Mauritanie !*»¹¹².

Il résulte des dernières évaluations que la procédure du maintien des cours de perfectionnement ne suffit pas et qu'une autre démarche plus fiable et plus générale s'avère nécessaire, voire obligatoire. A cet effet, la Mauritanie s'est vue dans le besoin de rénover son système éducatif en 1999. Cette initiative courageuse aura sans doute des

¹¹² Cf. OULD ZEIN Bah *op.cit.*

résultats importants. Le pays espère atteindre bientôt cette phase de bilinguisme où l'apprenant aura un niveau satisfaisant en arabe et en français. La réforme met les langues nationales de la communauté noire au cœur du débat et crée au sein de l'Université de Nouakchott un département chargé de la promotion de ces langues.

Les cours de remise à niveau en langues à l'École Normale Supérieure (ENS) et à l'École Nationale d'Administration (ENA) n'ont pas donné grand-chose. La formation conçue à l'Alliance franco-mauritanienne ou au Centre de Renforcement des Langues, bien que fructueuse, n'a pu changer par un coup de baguette magique, le niveau des apprenants.

En effet, l'apprentissage d'une langue nécessite un temps non négligeable, accompagné de bonne volonté.

Mais si l'acquisition d'une langue requiert une durée suffisante pour l'apprentissage, ce n'est pas toujours le cas chez les cadres bénéficiant de cette formation. Ils sont souvent épuisés par leur journée du travail et coincés entre leurs rendez-vous et leurs audiences sans compter leurs contraintes et leurs obligations familiales ou tribales.

Dans de telles conditions, ces cours restent en deçà des attentes. Ils sont plus souvent formels que pédagogiques.

Quant aux filières bilingues, elles n'existent que dans quelques établissements du pays : à Nouakchott, Nouadhibou, Kaédi, Boghé et Rosso.

Car ces filières se trouvent principalement dans la région du fleuve où vit la communauté négro-africaine et dans les deux capitales économique et politique ayant une grande population.

Ce système d'arabisation donnera naissance à une génération d'étudiants – les cadres de demain – issus des Mahadras qui n'ont fréquenté l'école qu'à partir d'un âge très tardif. Il s'agit des « auditeurs libres » ou comme les appelait OULD AHMEDOU El Ghassem, *le présent absent*¹¹³.

Ces auditeurs libres ont une formation parfois étrange aux yeux de leurs collègues de l'école moderne où on les surnomme « les bouchons », « les arabisants » à titre péjoratif.

113 *Op. cit.*, p. 20.

Les élèves de l'école issus d'une longue formation sur les bancs, ne sont pas contents de se voir à côté de ces *bouchons* ou *arabisants* et de partager avec eux les mêmes chances de réussite et d'intégration.

Les Négro-africains trouvent dans cette initiative d'insertion et d'intégration des arabisants une sorte d'opportunité au recrutement réservée uniquement aux *Hassanophones*, c'est-à-dire l'intégration de la communauté Maure et le rejet des noirs en majorité francophones.

Cette situation provoque la colère de la communauté noire.

D'ailleurs, les Négro-mauritaniens sont plutôt pour une formation francophone au service d'une éducation qui les mettrait dans une situation semblable à celle de leurs confrères de l'Afrique noire francophone. Mais en dépit de cette option francophone, ils tiennent à leur identité islamique, identité qui les distingue des Français par leur fidélité à l'islam et des Arabes (les Maures) par leur choix d'une autre langue comme le français.

Entre les noirs et les blancs en Mauritanie les points de vue divergent.

Les uns optent pour une africanité calquée sur le système dominant en Afrique noire francophone et les autres choisissent une arabité calquée sur le système Nassériste ou Baathiste. Les deux tendances se heurtent et vont faire de cette zone une région agitée.

Ces conditions sont favorables à l'alimentation des courants idéologiques et nationalistes étroits, aussi bien au niveau des Arabes qu'au niveau des Négro-mauritaniens d'où l'émergence du conflit linguistique entre les deux composantes.

Ainsi l'analyse des différentes étapes de cet enseignement bilingue constitue l'aspect principal de notre travail sur le thème du bilinguisme dans ce pays.

De prime abord nous étudions la situation de l'enseignement en Mauritanie dans sa période de francisation puis celle de son arabisation.

Notre travail sur cet enseignement portera sur une période dite double filière. Nous donnerons également un résumé et un commentaire sur la dernière réforme de 1999.

Quoiqu'on dise de cette réforme, elle restera inachevée tant qu'elle ne sera pas suivie par des actions pratiques qui permettront la mise en place de cette action qui valorise les matières scientifiques et les langues.

En effet avant son apparition, la situation du système éducatif mauritanien a été sombre et l'avenir du français dans le pays est resté incertain.

Cette situation reflète de grandes inquiétudes : les parents d'élèves sont soucieux quant au niveau de leurs enfants. La formation en langues s'avère coûteuse à l'intérieur comme à l'extérieur. Les cadres et les intellectuels sont inquiets par la dégradation du niveau des étudiants et pessimistes pour l'avenir. C'est l'état dans lequel sombrait le système éducatif avant la promulgation de cette réforme.

Mais cette nouvelle initiative nécessite un accompagnement sérieux et de dégager de moyens énormes.

Autrement dit, comment réussir cette initiative, eu égard aux grands effectifs d'enseignants bilingues qu'elle exige et à la planification nécessaire pour son élaboration? Ajoutons à cela la présence d'un espace linguistique difficile à cerner dans un pays pluriethnique.

Les troubles marqués par des revendications d'ordre linguistique ou par des doléances dans ce sens peuvent ne pas avoir un grand écho, car la décision revient aux politiques et dépasse la sphère des linguistes et des spécialistes en langues. Les hommes politiques, le plus souvent, peuvent ne saisir pas l'utilité et l'importance de ces actes.

En outre *les faits linguistiques sont têtus* comme disait Jean Pierre CUQ¹¹⁴.

En général, c'est quand on est dans l'impasse que les politiciens jugent utile de prendre une décision pour rénover les systèmes.

Cette nouvelle réforme se distingue des précédentes par le fait qu'elle n'a pas succédé à une période de troubles ou de problèmes ethniques. C'est une réforme qui se fixe pour objectif la rénovation du système afin d'instaurer un vrai bilinguisme et ce, après une période de quarante ans de tâtonnement durant laquelle le système éducatif a basculé vers une arabisation quasi totale.

Quarante ans durant, l'enseignement en Mauritanie s'est emboîté derrière des décisions maladroites, du Parti du Peuple Mauritanien au Comité Militaire de Salut National. Mais la situation remonte un peu plus loin, aux premières années de la colonisation, lors

¹¹⁴ *Op cit*, p. 146.

de l'instauration d'un enseignement francophone dans une société d'arabité intensive. Ajoute à cette situation la réorientation rapide vers l'arabe dès l'indépendance.

L'apparition des écoles francophones chez la communauté Maure a été relativement tardive par rapport aux premières écoles fondées pour la communauté noire depuis la création de la première école à Kaédi en 1898. Cependant l'école de Boutilimitt fut fondée en 1914. Elle sera suivie par celle de Mederdra.

Mais l'école de Boutimitt reste d'une portée insignifiante, même en la joignant à celle de Mederdra d'où l'initiative des Medersas. A cette époque, l'arabe était facultatif tout comme l'anglais, mais avec les Medersas la situation va changer.

Plus attirée par cet enseignement que la communauté noire, la communauté maure continue d'opter pour l'arabisation alors que les noirs s'accommodent peu à peu et avec le temps aux médersas.

Ils furent plus réceptifs pour le français et iront même dans d'autres pays jusqu'à refuser l'enseignement de leurs propres langues en choisissant le français comme catalyseur et le système francophone, qu'ils considèrent comme la meilleure procédure pour acquérir le savoir et la modernisation.

A cet effet, il va sans dire que les noirs en Mauritanie ne se contentent pas de cette arabisation rampante et qui jour après jour, gagne du terrain sur la langue française; ils demeurent inquiets pour leur avenir car pour eux, l'arabisation est l'expression de la domination des Maures ou du système Beïdane.

Cette situation socio-linguistique est en plein dans le vif du sujet. Car le phénomène de tiraillement et de divergence entre ethnies laissera émerger des problèmes d'ordre linguistique et alimentera la situation de compétition entre les deux langues. Depuis l'indépendance éclateront, tous les dix ans, des affrontements et des incidents allant jusqu'à provoquer la fermeture des frontières entre la Mauritanie et le Sénégal en 1989.

I.3.3.2. Les réformes restructurant cet enseignement :

Il semble important de présenter les différentes périodes que ce système éducatif a traversées ; périodes, bien entendu, de changement, de mutation, de réajustement et d'aménagement. Bref, il s'agit de présenter les différentes réformes.

Ces grands moments de rénovation peuvent être résumés en deux périodes :

Première période : avant l'indépendance

Deuxième période : après l'indépendance

I.3.3.2.1. Première période : Avant l'indépendance :

Durant la période de la colonisation, l'enseignement en Mauritanie a connu deux étapes bien différentes :

- La première étape s'étend de 1902 à 1945.
- La deuxième étape couvre la période de 1945 à 1959 c'est-à-dire de la fin de la deuxième guerre mondiale à la veille de l'indépendance obtenue en 1960.

La première étape se caractérise par une grande réticence envers cet enseignement et le boycott de l'école ; c'était une période de désertification.

La deuxième étape est marquée par la mise en place d'un enseignement où l'école moderne n'est plus l'équivalent d'une évangélisation, même si le taux de fréquentation de l'école reste faible par rapport aux chiffres enregistrés dans les pays voisins comme le Sénégal.

Durant cette période, l'enseignement en Mauritanie a connu trois décisions importantes permettant de réformer sa structure, tout comme l'ensemble des pays de l'Afrique Occidentale Française (AOF) :

- 1- L'arrêté du 24 novembre 1903 ;
- 2- L'arrêté du 1^{er} mai 1924 ;
- 3- L'arrêté du 22 août 1945.

Avant de préciser les différentes structures de l'enseignement dans cette zone selon les lois et les décisions prises en application de ces arrêtés, disons un mot sur la situation sociolinguistique du pays, la procédure et la méthodologie suivies par le colonisateur pour installer le français dans le pays. Par leur action, les Français prétendent toucher toutes les castes de la société mais ciblent aussi et surtout par cette action une catégorie bien précise : les fils de chefs.

Fondé sur une philosophie que nous nous permettons de qualifier d'opportuniste, l'enseignement du français en Mauritanie a été basé sur plusieurs paramètres dans l'objectif d'une politique d'assimilation. Cette politique a été une politique pédagogique inégalitaire qui contredit les principes de la République.

Si le colonisateur trouve une population plus ou moins réceptive sur la rive droite du fleuve Sénégal, tel n'est pas le cas chez la population du Nord. Selon les rapports des Français, l'attitude au Nord s'explique par le refus quasi-total de l'école. D'ailleurs et suite à ces rapports, la France mettra désormais en place un enseignement adapté.

Par cette politique d'assimilation, les Français ont participé à l'entretien des rivalités entre deux composantes ethniques en retenant des critères raciaux, sociaux, sexistes.

Malgré ces contradictions avec les idéaux de la République, les Français appliqueront une politique de discrimination.

Dans l'optique d'un enseignement qui va de pair avec la situation sociolinguistique du pays, des écoles vont être créées sur :

- **Des critères raciaux :** les medersas, ouvertes uniquement aux Maures et interdites aux noirs.
- **Critères sociaux :** les écoles de fils de chefs, interdites aux enfants issus d'autres catégories sociales.
- **Critères sexistes :** écoles de filles.

L'inspecteur CHAIGNEAU écrivait dans ce sens « le système des centres interdit une école coranique, il faut deux écoles une Medersa franco-arabe et une autre école pour les noirs forgerons et serviteurs », concluant par l'impossibilité d'une école démocratique ouverte à tous¹¹⁵.

La réalité oblige les Français à agir selon les conditions dictées par le terrain. Ils sont ainsi contraints de prendre en considération la situation sociolinguistique particulière du pays (pluriethnique et population nomade).

Il en résulte la création des écoles de campement, des écoles de village, des écoles de filles et des écoles des fils de chefs. En somme, c'est cette politique éducative qui constituera le premier embryon d'un bilinguisme français-arabe au sein de la société.

¹¹⁵ Rapport sur l'organisation de l'enseignement primaire en Mauritanie, Archives Nationales de Nouakchott, Dossier E2 44.

Ce bilinguisme se traduira par les choix suivants : le français pour les noirs au sud, influencés par l'enseignement francophone déjà installé au Sénégal et l'arabe pour une composante Beïdane située au Nord du pays.

Par ailleurs, l'arabe trouve ses origines dans cet enseignement originel à Chinguitti, à Oualata et dans d'autres villes historiques situées au Nord de la Mauritanie.

Ces villes qui ont abrité de grands fonds constituent des fiefs importants pour l'enseignement traditionnel, arabe et religieux.

Christine DE MATIGNON nous rapporte, concernant ces villes anciennes et le rôle dans l'expansion de la culture traditionnelle : *« c'est ainsi que l'on qualifie ce type d'enseignement traditionnel dont l'origine est confondue avec la réputation des villes anciennes qui balisaient la route des caravanes du Maroc vers le Mali (Tombouctou) : Chinguetti la plus renommée mais aussi Tidjikja et Oualata abritent d'anciennes bibliothèques dont les fonds attestent de l'ancienneté et de la richesse des enseignements dispensés »*¹¹⁶.

DE MATIGNON affirme à ce propos : *« ces enseignements avaient pour but essentiel la propagation de la langue (arabe) et la religion »*¹¹⁷.

Dans ce contexte, l'objectif de l'école moderne consiste en la diffusion du français. A cet effet plusieurs éléments ont contribué à une situation conflictuelle, coupant la Mauritanie du reste du monde arabe et mettant les deux langues en compétition.

Cette situation se traduit par la cohabitation de l'école moderne et de l'enseignement traditionnel (la Mahadra), de la composante Beïdane et de la composante négro-africaine sans oublier une politique linguistique oeuvrant à accroître les divergences entre les deux ethnies et à couper la Mauritanie du Maghreb.

Catherine TAINÉ CHEIKH le fait remarquer quand elle dit au sujet de la politique linguistique de la France en Mauritanie durant la période coloniale : *« la politique coloniale fut une politique délibérée d'oppression linguistique et culturelle. L'assimilation culturelle, par le biais du français, a visé tout d'abord à éliminer l'arabe littéraire dans toutes les nationalités de Mauritanie ...cette politique fut plus raciale chez les négro-africains que chez les Maures (qui imposèrent jusqu'à un certain point un enseignement arabe/français. Quant au*

¹¹⁶ DE MATIGNON Christine, *La situation sociolinguistique de la Mauritanie, op cit, P. 50.*

¹¹⁷ *Idem, p. 50.*

Hassaniya il s'agissait de le rapprocher au maximum des langues berbères pour mieux le couper de l'arabe littéraire et couper les bidan (Maures) du reste du monde arabe »¹¹⁸.

Soulignant cette politique de renforcement des rivalités, instaurée par les Français, DE CHASSEY disait :

« Ce n'est pas le moins important, la colonisation a constitué la Mauritanie de toutes pièces comme entité administrative pluriethnique dans le cadre de l'AOF elle l'a plus ou moins coupé du monde arabe au Nord et étroitement rattaché au Sénégal et au monde négro-africain au sud. En ce sens elle a posé les bases des problématiques nationalitaires nationales et nationalistes »¹¹⁹.

Malgré cela les décisions régissant l'enseignement en Mauritanie restent celles qui organisent l'ensemble de l'enseignement de toute l'Afrique Occidentale Française (AOF) car le pays est érigé en colonie de l'AOF en 1920.

Les importantes décisions organisant cet enseignement sont :

1.3.3.2.1.1. L'arrêté du 24 novembre 1903 :

Par cet arrêté, l'enseignement est structuré comme suit :

a. L'enseignement primaire : dispensé dans des écoles de village, dans des écoles régionales et dans des écoles urbaines.

Les écoles de village :

Elles sont ouvertes dans les centres où le nombre d'habitants le justifie et furent un véritable échec, car elles ont été boycottées par les enfants issus de familles nobles. Les fils de chefs constituent un centre d'intérêt pour les Français à la quête d'une autorité influente parmi les indigènes.

DE MATIGNON a raison lorsqu'elle nous dit que les chefs maures évoquent les bons tours joués aux français, lorsqu'ils racontent qu'ils ont donné des enfants issus de familles tributaires ou autres à la place de leurs propres enfants.

Ba Mamadou, moniteur dans une école de village, explique dans un rapport adressé à l'inspection, en la date du 4 janvier 1913 :

118 Catherine TAINÉ CHEIKH, , 1979, Ed. CNRS pp. 167-173.

119 *Op.cit*, 1977, p. 238.

« L'école du village d'Aleg à la tête de laquelle je suis placé est ouverte en décembre dernier les élèves ne sont pas nombreux puisqu'ils sont au nombre de 12 seulement, 9 de ces élèves sont des petits noirs de races toucouleur et bambara les 3 autres sont des Maures. J'espère avoir d'autres dans le courant de ces mois et que nous avons le maximum fixé, c'est à dire 20 élèves »¹²⁰.

Dans ces écoles, on apprend le français parlé, la lecture, l'écriture, et le système métrique, les leçons de choses portant sur l'agriculture. L'arabe est enseigné uniquement dans les pays musulmans¹²¹.

Mohamed Vall OULD CHEIKH nous présente les circonstances de la création de ce type d'enseignement et les premières écoles de village et rejoint Bah OULD ZEIN à propos du nombre d'habitants justifiant l'ouverture des ces écoles, il dit : *« les premières écoles de village sont créées autour des postes administratifs et s'adressent aux goumiers, tirailleurs sénégalais et autres supplétifs de la gestion administrative ou militaire. On en compte moins d'une dizaine en 1930, elles sont 14 en 1941 ; de par leur recrutement, leur impact reste marginal sur la population locale »¹²².*

Les écoles régionales :

Situées dans les chefs-lieux des cercles ou des centres importants, elles accueillent les élèves sélectionnés dans des écoles de village.

On y apprend le français, l'arabe (en pays musulmans), la lecture, l'écriture, les éléments de l'histoire de la France et ses rapports avec les nouvelles colonies de l'Afrique Occidentale Française, les sciences de la physique, les sciences de la nature et l'agriculture, etc.

A. CHARTON, Inspecteur Général de l'Enseignement explique dans un rapport au Gouverneur de la Mauritanie que les conditions au Sud semblent être convenables, et compatibles avec celles qui existent dans les autres colonies noires et surtout au Sénégal, dit : *« Ici, les conditions sont sensiblement les mêmes que dans les autres colonies... Il s'agit de former une sélection destinée à fournir des auxiliaires ».*

¹²⁰ Centre des Archives d'Outre-Mer d'Aix-En-Provence, 14 M 1642.

¹²¹ Cf. OULD ZEIN Bah, *op. cit.* P. 70.

¹²² *Le français en Mauritanie*, p. 51.

Cherchant à convaincre, il distingue deux zones, tout à fait différentes : le Nord et le Sud et ajoute : « *Il faut distinguer en Mauritanie entre deux régions tout à fait différentes ; les pays Maures proprement dits et le pays du fleuve dans ces deux régions la situation sociale, les conditions politiques et économiques sont différentes et doivent nous inspirer en matière scolaire des attitudes également assez différentes* »¹²³.

Les écoles urbaines :

Elles sont rattachées à l'enseignement métropolitain et ouvertes devant les élèves européens.

b- L'Enseignement professionnel :

Cet enseignement est dispensé dans les écoles élémentaires professionnelles et dans une école supérieure.

c- L'enseignement primaire supérieur et commercial :

Cet enseignement est dispensé à l'école Faidherbe au Sénégal, il se compose de :

- Une division préparatoire pour compléter l'enseignement primaire élémentaire.
- Une section commerciale
- Une section administrative
- Une section d'études secondaires pour permettre l'accès aux classes supérieures des collèges et des lycées de la France métropolitaine.
- **L'école normale** : ouverte à Saint-Louis pour former les instituteurs, les interprètes et les cadis, on y enseigne la langue française, l'instruction civique, la littérature, la lecture, l'écriture, l'arabe, l'histoire et plus particulièrement l'histoire de la France et ses rapports avec l'Afrique Occidentale Française, les mathématiques, la géographie, la géométrie, le système métrique, les sciences de la nature, les sciences de la physique, l'agriculture, l'art et l'éducation physique, etc¹²⁴.

On y enseigne des cours approfondis en faveur des cadis et des interprètes et ce dans l'objectif de mener leurs missions qui nécessitent la maîtrise des parlers. On y enseigne aussi le droit musulman et le droit français.

¹²³ Centre des Archives d'Outre-Mer d'Aix-En-Provence, 14 M 1642.

¹²⁴ Voir OULD ZEIN Bah, *op.cit*, p. 39.

d- L'enseignement féminin :

L'enseignement féminin est organisé de la manière suivante : il s'agit de créer un enseignement féminin dans les écoles de village, dans les écoles ménagères, dans les centres les plus importants, dans les écoles urbaines et dans les écoles rurales annexées à ces dernières.

1.3.3.2.1.2. L'arrêté du 1^{er} mai 1924 :

Le gouverneur CADRE va réformer, cependant, cet enseignement par une circulaire en date du 1^{er} mai 1924 et dans laquelle l'enseignement sera structuré comme suit :

Les écoles de village seront scindées en écoles préparatoires et en écoles élémentaires. Cet arrêté œuvrera dans l'objectif de multiplier les fondations et les créations de ce type d'écoles, pour la diffusion du français parlé au sein des populations.

L'arrêté permet la création d'une nouvelle filière pour la formation des actuels interprètes avec le même but : l'amélioration de l'image du français parlé au sein des masses populaires. Cependant ce sont les Medersas qui se verront assigner la tâche de « canaliser, au profit de la politique française, le pouvoir des lettrés et leurs coreligionnaires »¹²⁵.

Car l'enseignement traditionnel en Mauritanie a créé, au fil des siècles, une islamisation à 100% de cette population et une arabisation en profondeur. Les confréries et leur expansion dans cette zone ont, elles aussi, accentué ce sentiment d'arabité et d'islamisation, parfois confondus.

La scolarisation des filles est vivement souhaitée et sollicitée par le gouverneur ; l'arrêté recommande aux enseignants de mener une grande propagande au niveau des parents d'élèves pour les encourager et les inciter à laisser leurs filles bénéficier de l'école.

1.3.3.2.1.3. L'arrêté du 22 août 1945 :

L'enseignement à la suite de cet arrêté comprendra :

*Un enseignement primaire

*Un enseignement primaire supérieur

*Un enseignement de formation des cadres administratifs

*Un enseignement franco-arabe

¹²⁵ CHAIGNEAU, *op cit.* p. 126

I.3.3.2.2. L'enseignement après l'indépendance

L'enseignement en Mauritanie a été réformé quatre fois avant la réforme actuelle de 1999.

1.3.3.2.2.1. La réforme de 1959

Cette réforme fut le premier pas vers une arabisation, même si les retouches ont été timides et superficielles. L'arabe, selon cette réforme, passe alors d'un horaire de 6 heures par semaine à un horaire de 10 heures : 2 heures en cours préparatoires et de 8 heures aux cours élémentaires et moyens. Le français est dispensé à raison de 23 à 25 heures par semaine.

En dépit de ce modeste réajustement, l'organisation de l'enseignement primaire et secondaire reste calquée sur celle de la France « *Cette mesure politique ne s'accompagnera pas de mesures concrètes comme l'élaboration et l'édition des supports pédagogiques, le français continue à garder sa supériorité* »¹²⁶.

Cette mesure présentera les premiers pas d'une longue marche d'arabisation et le premier signe de conflits entre ethnies, masqués par des faits linguistiques.

Le gouvernement mauritanien va plus loin dans sa procédure d'arabisation, même si les Négro-mauritaniens rejettent l'enseignement arabe et refusent cette arabisation.

C'est donc en 1964 que le Gouvernement mauritanien introduisit l'arabe, non comme langue facultative, un statut qu'elle a partagé avec l'anglais pendant un certain temps, lors de la période coloniale, mais en tant que discipline à part entière comme le reste des matières.

En 1966, un nouveau décret rend obligatoire l'étude de l'arabe dans l'enseignement secondaire.

La réaction des noirs ne s'est pas fait attendre. Des manifestations et des revendications ont provoqué des conflits entre ethnies, laissant 8 morts et une trentaine de blessés. Ces émeutes ont été encouragées et alimentées par le manifeste des 19¹²⁷.

¹²⁶ DE MATIGNON Christine, *op cit*, .p. 121.

DE CHASSEY nous dit à ce sujet :

« Le régime est qualifié selon ce manifeste de racisme Beïdane »¹²⁸.

1.3.3.2.2.2. La réforme de 1967

Cette réforme est considérée comme un acheminement vers un vrai bilinguisme. Elle se caractérise également par l'ajout d'une année de plus, consacrée à l'initiation à l'arabe au primaire. Cette année est devenue obligatoire pour l'ensemble des enfants scolarisés. C'est donc dans le cadre d'une nouvelle politique culturelle fondée sur le bilinguisme arabe - français, décidée et définitive par le 2^{ème} congrès ordinaire du Parti du Peuple Mauritanien (P.P.M).

Tableau 1 :

	Cours initiation			Cours élémentaire		Cours moyen	
	Arabe	Français		1	2	1	2
Arabe	30	10	10	10	10	10	10
Français	0	20	20	20	20	20	20
Total	30	30	30	30	30	30	30

Source : OULD YOURA Abderrahim, p 100.

Alors ce bilinguisme souhaité apparaît dans l'effectif horaire des deux langues : un tiers pour l'arabe et deux tiers pour le français à l'exception de la 1^{ère} année d'initiation à l'arabe.

L'arabe va même devenir une langue officielle à côté du français (la loi N° 65/680 du 4 mai 1965).

127 Manifeste des 19 : Un tract revendicatif contre le régime mauritanien entre les mains des Maures qui, selon ce manifeste, détiennent tout à la faveur des beïdanés (Maures en dialecte Hassaniya).

128 Op cit, 1984, p. 177.

Christine DE MATIGNON affirme que : « *cette réforme est une réponse politique et stratégique aux événements qui obligent le gouvernement à composer, à s'engager sur la voie du bilinguisme scolaire* »¹²⁹.

Au niveau du secondaire, la répartition de l'horaire montre bien que cette réforme œuvre dans le sens d'asseoir un bilinguisme scolaire.

Tableau 2 :

Année	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6	Année 7
Arabe	9	9	5	5	4	4	4
Français	21	21	25	25	26	26	26
Total	30	30	30	30	30	30	30

Source: OULD YOURA Abderrahim, p 101.

1.3.3.2.2.3. La réforme de 1973

Il ne s'agit plus d'une arabisation rampante. Au contraire, le Gouvernement mauritanien, entre les mains des Maures, se hâte de mettre en place un système éducatif de plus en plus arabisé : une arabisation progressive parfois même brutale selon OULD YOURA¹³⁰ et ce dans l'optique de se démarquer de la puissance coloniale et pour installer une politique culturelle indépendante. Le Parti du Peuple Mauritanien auquel revient la décision affirme dans son congrès que « *cette réforme doit conduire à l'adéquation de notre système scolaire à nos réalités spécifiques et à une indépendance culturelle véritable grâce à la réhabilitation de la langue arabe et de la culture islamique* ».

La décision prise par les autorités mauritaniennes en 1967 à propos de l'enseignement de l'arabe et du français reste timide, car la situation de ce climat tendu entre communautés et le refroidissement des relations franco-mauritanienne après la nationalisation de la

¹²⁹ *Situation sociolinguistique de la Mauritanie, p. 61.*

¹³⁰ *Op cit. P. 101.*

plus grande entreprise nationale pour les minerais de fer MIFERMA¹³¹ (devenue SNIM en 1973), vont vite précipiter les choses. La monnaie nationale n'est plus désormais le franc CFA, mais l'ouguiya, monnaie arabe.

La nouvelle réforme de 1973 sera une étape définitive et irréversible vers l'arabisation du système éducatif même si TURPIN rapporte que le document du congrès extraordinaire du Parti du Peuple Mauritanien en juillet 1974 stipule à propos de la langue française « *dans ce système définitif vers lequel nous devons tendre et que nous devons chercher à réaliser à plus ou moins longue échéance, il sera utile de réserver au français une place particulière (...) C'est une langue qui permet l'accès au monde extérieur scientifique et technique (...) qui facilite la communication avec les pays africains voisins, ainsi que la coopération avec les états d'expression française il donne à l'étudiant la possibilité de suivre l'enseignement supérieur* »¹³².

Le sort des Langues Nationales (le pular, le soninké et le wolof) ne s'améliore pas, bien que le congrès du PPM de 1971 ait recommandé la réhabilitation de Langues Nationales. Cet appel n'a pas eu de suite.

En somme cette réforme se traduit par une durée d'études réduite de 7 ans à 6 ans, dans les deux ordres de l'enseignement.

Le français n'est introduit qu'à partir de la troisième année, son effectif horaire se voit réduit car sur l'horaire général de 180 heures par semaine, deux tiers sont désormais consacrés à l'arabe et un tiers au français.

Une nette tendance vers l'arabisation s'explique par les indices suivants :

- * L'ouverture de classes expérimentales en arabe et la création d'un lycée arabe à Nouakchott ;
- * La mauritanisation du diplôme du baccalauréat, conçu auparavant au Sénégal ;
- * L'initiation des cadres francisants à l'arabe, comme outil de travail et ce par la création de cellules de traduction au sein des Ministères ;
- * L'envoi des fonctionnaires en stage dans des pays arabes pour se perfectionner en langue arabe et s'y initier ;

131 MIFERMA Société de Minerai de Fer de Mauritanie, aujourd'hui connue sous le nom de SNIM/SEM.

132 TURPIN G, *Le français en Mauritanie*, 1987, p. 32.

* L'ouverture des filières arabisées à l'École Normale Supérieure (ENS) ;

* A l'École Nationale d'Administration (ENA), le cycle « A long », ouvert devant les futurs administrateurs du pays, n'est plus totalement français mais bilingue (français-arabe).

La répartition des horaires selon la réforme :

Tableau 3 :

Année	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	30	30	20	15	15	10
Français	0	0	10	15	15	20
Total	30	30	30	30	30	30

Source : OULD YOURA Abderrahim, p. 101.

Tableau 4 : option arabe

Année	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	25	25	20	25	27	28
Français	5	5	10	5	3	2

Total	30	30	30	30	30	30
-------	----	----	----	----	----	----

Source: OULD YOURA Abderrahim, p 101.

Tableau 5 : option bilingue

Année	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	11	11	11	6	6	6
Français	19	19	19	24	24	24
Total	30	30	30	30	30	30

Source: OULD YOURA Abderrahim, p 102.

La promulgation de cette réforme coïncide avec la période de la montée du courant nationaliste, au sein des deux communautés Maure et Négro-mauritanienne. C'est ainsi que cette réforme représente, selon Turpin « *un rapport conflictuel, langue arabe : authenticité culturelle ; versus langue française : aliénation culturelle* »¹³³.

1.3.3.2.2.4. La réforme de 1979

Tableau 6 : option arabe

Année	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6

¹³³ TURPIN G. 1982, *Comprendre le français écrit, Le français dans le monde*, supplément Afrique Océan, section N° 4.

Arabe	30	30	30	25	25	25
Français	0	0	5	5	5	5
Total	30	30	30	30	30	30

Source: OULD YOURA Abderrahim, p. 103.

Tableau 7 : option bilingue

Année	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6
Arabe	30	5	5	5	5	5
Français	0	25	25	25	25	25
Total	30	30	30	30	30	30

Source: OULD YOURA Abderrahim, p. 103.

En avril 1978 une circulaire 02, dénommée par la population noire : CO2¹³⁴, privilégiera les coefficients de l'arabe et de l'instruction civique, morale et religieuse, enseigné uniquement en arabe. Cette circulaire provoquera des manifestations et des mécontentements chez la communauté noire, manifestations traduites, dans les établissements scolaires, par des revendications et des boycotts de la part de l'ethnie noire.

¹³⁴ Faisant allusion à la constitution chimique du gaz carbonique.

Pour remédier à la situation, le Comité Militaire de Salut National (CMSN), instance au pouvoir, après le renversement du régime Daddah par le coup d'Etat du 10 juillet 1978, décide alors de réformer le système éducatif. La réforme sera promulguée l'année suivante en automne 1979.

Les tâtonnements de ces réformes traduisent la réalité sociolinguistique du pays et son rapport avec la scène politique.

Cette réforme est la quatrième en vingt ans. Elle durera comme nous allons le voir pendant vingt ans, elle aussi. Son apport ne sera pas miraculeux, loin s'en faut.

Cette réforme a été non seulement un échec total au niveau du système éducatif, mais elle a transformé l'école, creuset de la société et de la nation, en fief de divergences interethniques : les noirs d'un côté les Maures blancs de l'autre. Ceci va nourrir, éternellement, les actes de haine. Les événements graves de 1989 entre les deux communautés sont le résultat de cette politique éducative et linguistique.

Par ailleurs, la réforme stipule :

1- Le système sera à double filière, la filière arabe est ouverte devant les enfants pour qui l'arabe est la langue maternelle, c'est à dire les Maures.

La filière française est ouverte uniquement aux Négro-mauritaniens qui peuvent choisir entre les deux filières, ce choix est évidemment laissé aux parents.

2- L'arabe est la langue unitaire. Chaque Mauritanien devait parler deux langues dont l'arabe. Le français reste la langue d'ouverture.

3- Les Langues Nationales, à savoir les dialectes utilisés par la communauté Négro-mauritanienne (pulaar, soninké et wolof) sont officialisées, leur transcription se fait en caractères latins.

Pour la promotion et la recherche dans ces langues, un Institut National des Langues est créé. Ces langues doivent avoir les mêmes débouchés que l'arabe.

Au terme de l'article 2 du décret 79. 348 du 10 décembre 1979 portant la création de cet Institut National des Langues, cet institut aura comme tâche « *la mission d'organiser, de coordonner et de promouvoir l'ensemble des recherches appliquées dans le domaine de toutes les Langues Nationales. Dans ce cadre il est chargé, dans une première phase de préparer l'introduction dans l'enseignement des langues pulaar, soninké et wolof, d'assurer la formation*

du personnel et l'élaboration du matériel pédagogique, d'étudier les incidences pratiques et financières de cette production et les problèmes posés par l'utilisation de ces langues dans les différentes fonctions linguistiques langues de l'enseignement, langues de l'information et des moyens de communication langues de l'économie et de travail, etc »¹³⁵.

L'année suivante, 1980, l'arabe devient la seule langue officielle du pays. Par contre, le français demeure une langue d'ouverture et de travail et a le statut de langue étrangère privilégiée.

Des mesures transitoires ont été conçues pour améliorer et rénover le système en vigueur.

Ces mesures comportent deux volets essentiels ;

- La généralisation de l'arabe pour les enfants Maures ;
- Le choix entre l'arabe et le français est laissé pour les noirs.

Les résultats seront décevants, parfois catastrophiques :

- Le fossé s'élargit entre les deux communautés ;
- Une marée de cadres arabisants au rabais ;
- Les classes expérimentales en Langues Nationales ferment leurs portes l'une après l'autre et la communauté noire se voit trompée par les arabisants détenteurs du Pouvoir. Les enfants Négro-mauritaniens, issus de cette formation se rabattent sur les autres filières, après une aventure scolaire non enviable.

* Une baisse générale du niveau en français. Les parents d'élèves se plaignent du coût élevé de l'apprentissage du français à l'étranger et de multiples obstacles et échecs répétés de leurs enfants. Ils considèrent ces échecs comme résultat de ce système totalement arabisé. Ceci a amené des hommes d'affaires et des hauts fonctionnaires à créer des écoles privées avec pour objectif essentiel d'enseigner le français et éviter à leurs enfants une année de langue à l'étranger.

Conclusion :

135 Cet institut a pu former quelques dizaines d'enseignants, à créer une terminologie pédagogique en langues nationales, à travailler pour la conception de manuels et de programmes pédagogiques, à coordonner avec d'autres institutions de vocation comparable comme le CELHTO Centre d'Etudes Linguistique et Historique par la Tradition Orale à Niamey- Niger, le Projet de promotion des langues Mandingues et peuls et le Centre de Linguistique Appliquée de Dakar.

On retient de cet exposé que la politique française en Mauritanie a été la base d'une politique linguistique porteuse *de tensions virtuelles*¹³⁶ entre les deux ethnies noire et blanche.

Quatre éléments principaux parmi d'autres ont empêché la réussite de cet enseignement :

- 1- la grande présence des Mahadras
- 2- la politique française inégale vis-à-vis des noirs et des métisses
- 3- les tribus guerrières avaient vu leur dominance politique et militaire fortement entamé par le colonisateur
- 4- les Zawayas avaient perdu une grande partie de leur pouvoir avec l'émergence de l'école et le déclin des Mahadras¹³⁷.

A partir de l'indépendance, la politique linguistique était une politique qui tâonnait afin de répondre à la situation sociolinguistique du pays.

Mais dans l'objectif d'une bonne gestion de ce multilinguisme, le pays s'est acheminé vers l'unilinguisme absolu. C'est ce qui a entravé les différentes réformes du système éducatif mauritanien.

D'ailleurs cet unilinguisme arabe était médiocre. Il répond à deux critères : une formation hâtive et un recrutement aveugle.

¹³⁶ Voir QUEFFELEC Ambroise et OULD ZEIN Bah, *op. cit.*, p. 1.

¹³⁷ Voir QUEFFELEC Ambroise et OULD ZEIN Bah, *op. cit.*, p. 2.

Deuxième partie. Le bilinguisme

Chapitre I : Le concept de bilinguisme

1.1. Définitions :

« La problématique du bilinguisme n'est pas récente. L'histoire nous apprend qu'au II^{ème} siècle avant notre ère les familles de la haute société romaine possédaient un esclave grec afin de parfaire l'éducation linguistique de leurs enfants (Iitti, 1994)

Aux XVI^{ème} à siècle Erasme vantait déjà les mérites d'une éducation bilingue précoce. Au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, il était fréquent de rencontrer dans des familles de l'aristocratie européenne une jeune gouvernante française dont la tâche était à la fois de s'occuper des enfants et de leurs apprendre le français. La différence entre ces temps révolus et notre époque est que le bilinguisme est devenu aujourd'hui une nécessité ». (Annick COMBLAIN et Rondal Jean ADOLPHE, apprendre les langues 2001, 15)

Mais avant d'aborder la problématique de ce concept, nous nous permettons d'abord de le définir.

Qu'est ce que le bilinguisme ? Quand est-ce qu'on peut parler de bilinguisme? Quelles sont ses limites et ses abords ? Quelle est la différence entre le bilinguisme et le multilinguisme ?

Le bilinguisme est une situation de contact entre deux langues ; mais quelle sorte de contact ¹³⁸?

De là, divergent les opinions, et se dégage la problématique de ce concept.

Pour certains, on voit partout le fait d'une sorte de bilinguisme, tandis que pour d'autres personnes, on ne le découvre nulle part !

¹³⁸ Voir HAMMERSJ. et BLANC M., *Bilingualité et bilinguisme*, p. 21.

« Or le terme de bilinguisme couvre précisément une notion que l'on trouve dans les études qui d'une façon ou d'une autre se rapportent soit dans le sens le plus large, soit dans le sens le plus restreint. Certains voient partout le phénomène du bilinguisme tandis que d'autres ne le découvrent nulle part pour les premiers tout le monde est bilingue et pour les seconds : personne ne l'est. » Il finit par s'interroger « faut-il dire qu'il n'est pas aisé de comprendre comment il se fait que deux interprétations aussi divergentes peuvent trouver leur origine dans l'observation des mêmes phonèmes linguistiques décrits de façon objective ? Même si l'on tient compte que ces deux thèses extrêmes sont souvent exprimées avec beaucoup de prudence en faisant usage d'expressions telles que « dans un certain sens », « apparemment, etc. Il n'en demeure pas moins qu'on ne voit pas très bien comment on pourrait parvenir à les concilier »¹³⁹.

Avec les premiers, tout le monde est bilingue, pour les derniers, personne n'est bilingue au vrai sens du terme ; ou le bilinguisme n'existe pas, car on ne peut jamais appartenir complètement ou parfaitement à deux mondes.

Entre ces deux approches conceptuelles extrêmes, les définitions se multiplient et se contredisent parfois. M. PONTY fait la différence entre 38 sortes de bilinguisme possibles ; M SEGHEN cite 90 sortes de bilinguisme¹⁴⁰.

Dans le dictionnaire de la didactique des langues, le bilinguisme prend la définition suivante : « Situation qui caractérise les communautés linguistiques et les individus installés dans des régions, des pays où deux langues sont utilisées concurremment : un Bruxellois usant du flamand et du français, un Québécois utilisant le français et l'anglais se trouve dans une situation bilingue »¹⁴¹.

Non loin de cette idée, Robert GALISSON et Daniel COSTE évoquent les problèmes qui relèvent de la situation bilingue : l'étude des problèmes du bilinguisme relève, en premier lieu de la sociolinguistique (ce qui intéresse le sociolinguiste, c'est de savoir quel est le statut des langues en présence, l'utilisation que l'on en fait, les situations de communications dans lesquelles on les emploie) ; leur prestige ou, au contraire, leur description, ainsi que la répartition démographique et sociale des locuteurs bilingues ou

¹³⁹ VAN OVERBERCK Maurice, *op cit*, pp. 35-36.

¹⁴⁰ Voir HAMMERS J. et BLANC M., *op cit*, p. 13.

¹⁴¹ p. 69.

monolingues. En outre le sociolinguiste est nécessairement attentif à l'aspect dynamique du bilinguisme dont on peut dire qu'il reflète l'évolution des variables mentionnées précédemment.

Les problèmes du bilinguisme intéressent également le psycholinguiste préoccupé de savoir quelles sont les conséquences des contacts linguistiques auxquels est exposé le locuteur individuel en ce qui concerne la (ou les) langue(s) qu'il utilise, ainsi que la facilité ou la difficulté qu'il peut avoir, soit pour acquérir les autres langues de la communauté multilingue soit pour maintenir intact le système de la langue maternelle.

Le bilinguisme relève enfin d'études proprement linguistiques certes pour une linguistique structurale d'inspiration saussurienne orthodoxe. C'est à dire soucieuse de rendre compte de la langue, plutôt que de la parole, et de décrire les systèmes "in abstracto" et en coupe synchronique car les faits de bilinguismes sont embarrassants¹⁴².

Cependant on trouve dans *LE PETIT ROBERT* la définition qui suit : « *le bilinguisme est l'utilisation de deux langues chez un individu ou dans une région. C'est la qualité d'une personne, d'une région bilingue ; situation d'un pays qui a deux langues officielles* ».

Mais cette « utilisation » des langues qu'évoque chacune des deux définitions demande plus de précisions pour ne pas dire, chez certains, qu'elle manque de clarté.

La notion la plus populaire est celle qu'on peut découvrir chez BLOOMFIELD quand il dit : « *Le bilinguisme est la possession d'une compétence du locuteur natif dans deux langues* »¹⁴³.

Cette "compétence" citée ici, ne mérite-t-elle pas un constat ? Ou n'importe quelle sorte de compétence, même minimale, comme nous allons le trouver chez MUCANURMA, lorsqu'il dit : « *C'est (le bilinguisme) une compétence minimale dans une des quatre habilités à savoir : comprendre, parler, lire, et écrire dans une langue autre que sa langue maternelle.* »¹⁴⁴

¹⁴² Voir *Dictionnaire de la didactique des langues*, pp. 69-70.

¹⁴³ Voir *Bilinguisme et bilinguisme*, p. 22.

¹⁴⁴ *Idem*, p. 22.

Quant à, M. PONTY pour qui, cette définition n'est pas partagée, trouve qu'on peut parler plusieurs langues, mais on vit qu'une seule, parce qu'on n'appartient jamais qu'à un seul monde¹⁴⁵.

Il se recoupe avec E. NUJETENS, dans cette idée « *d'appartenance à un seul monde* » quand il dit : « *on n'est jamais parfaitement ou complètement bilingue parce qu'on ne peut appartenir simultanément et intégralement à deux cultures* »¹⁴⁶.

Pour cette tendance, il n'existe pas, un bilinguisme idéal ; par contre, on rencontre chez elle un refus du bilinguisme car selon cette tendance le bilinguisme parfait où l'on peut connaître simultanément deux langues n'existe pas.

Maurice VAN OVERBERCK, affirme la réalité suivante :

*« On ne peut être jamais réellement bilingue, parce qu'on ne connaît jamais deux langues à fond ». Et il ajoute: « cependant une autre objection nous paraît plus convaincante (parce qu'on ne connaît jamais chacune des deux langues aussi bien qu'un unilingue connaît sa langue maternelle »*¹⁴⁷.

Tandis que pour J. HAMMERS et M. BLANC : le bilinguisme « *commence là où le locuteur peut créer dans l'autre langue des expressions significatives* »¹⁴⁸.

Mais jusqu'ici, toutes les définitions proposées sont, pour André SAUVAGEAUT, théoriques et ne permettent pas par conséquent de caractériser le phénomène. Car il est expérimental et non théorique : « *Le bilinguisme est un fait d'expérience et pour le caractériser point n'est besoin d'échauffader une définition théorique il suffit, (pour lui) d'en observer expérimentalement l'existence* »¹⁴⁹.

Rappelons bien que notre rôle n'est pas de collectionner toutes les argumentations et les définitions de ce concept, ni de nous aventurer dans les multiples argumentations traduisant parfois des petites querelles entre les spécialistes, que cela ne veut pas dire

¹⁴⁵ Voir *Introduction aux problèmes du bilinguisme*, p. 9.

¹⁴⁶ VAN OVERBERCK Maurice, *op cit*, p. 40.

¹⁴⁷ *Op cit*, p. 41.

¹⁴⁸ *Op cit*, p. 53.

¹⁴⁹ Voir VAN OVERBERCK Maurice, *op cit*, p. 35.

qu'on doit s'arrêter à la première utilisation du concept où le bilinguisme est synonyme d'unilinguisme ce qui sera sot et vain ; ni aussi à l'autre conceptualisation extrême où le phénomène prend ce sens de bilinguisme parfait.

A cet effet nous pouvons adopter cette définition plus ou moins prudente et retenir avec Maurice VAN OVERBECK que « *le bilinguisme au sens strict qui est celui que nous visons en général lorsqu'on emploie le terme c'est : Quand une personne ou un groupe, maîtrise à côté d'une langue maternelle qui constitue déjà une langue correcte, une seconde langue de culture qui lui permet d'entrer en relation avec une autre communauté linguistique* ».

Dans ce contexte culture donc au sens très large, veut dire : les traditions, l'économie, etc. En bref, culture veut dire toute une civilisation.

En somme, il s'ensuit qu'on est un individu de bilinguisme équilibré quand on peut rentrer en relation avec deux mondes, deux langues différentes, une relation aussi complexe qu'on peut l'imaginer !

1.2. Degrés du bilinguisme :

Nous avons évoqué plus haut que certains voient partout le fait du bilinguisme, par exemple la discussion entre un indigène africain de niveau très bas en français et un français natif est une sorte de bilinguisme ; le dialogue entre la maman et son bébé qui ne maîtrise pas encore la langue est un phénomène de bilinguisme malgré l'écart énorme du niveau en langue.

Maurice VAN OVERBECK présente la hiérarchie des degrés du bilinguisme de la manière suivante :

- a)- Le bilinguisme basé sur des différences individuelles comme le sexe, la taille, les traits psychologiques.
- b)- Le bilinguisme basé sur les différences sociales ou les différences de classes selon des critères économiques, culturels, politiques ou religieux.
- c)- Le bilinguisme basé sur les différences linguistiques entre les milieux professionnels (Robert LOWIS), qui, pourtant se considère comme parfait bilingue, a bien montré que n'importe quel niveau de langue peut suffire à une conversation sur un sujet plus ou

moins élevé, mais qu'il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de raconter les faits de tous les jours.

d)- Le bilinguisme basé sur les différences dialectales

e)- Le bilinguisme basé sur les différences existant entre la langue parlée et la langue écrite.

f)- Le bilinguisme basé sur deux langues de civilisations différentes : ce que l'homme de la rue appelle *bilinguisme* tout court.

Ces degrés du bilinguisme expliquent que le phénomène est un résultat d'une situation vécue, dans un contexte bien précis. En plus on peut mentionner un énorme schéma de sortes de bilinguismes, à savoir : bilinguisme équilibré, bilinguisme dominant, bilinguisme composé, bilinguisme coordonné, bilinguisme parfait, bilinguisme juxtaposé, bilinguisme alterné, bilinguisme additif, bilinguisme soustractif, etc.

Il en découle que si le phénomène du bilinguisme semble au premier abord aussi facile, il paraît que ce concept est problématique, selon les premières estimations et selon les situations qui le caractérisent¹⁵⁰.

1.3. Langues parlées dans le monde :

Notons dès le début que le terme langue est utilisé ici pour les langues dites langues de prestige, tout comme les parlers et les dialectes et par conséquent, il n'y a pas de différence entre les deux car la langue ici veut dire langue comme outil de communication.

Nous pouvons nous étonner de l'importance de l'effectif des langues utilisées par la communauté internationale.

Oui, l'effectif énorme de langues qu'elle utilise, cet état linguistique du monde, encourage le bilinguisme de nos jours, dans le but de limiter les frontières linguistiques qui font barrage entre cette communauté :

¹⁵⁰ Voir SIGUIAN.M et MACKEY.W, *Education et bilinguisme*, p. 58.

« A l'échelle de la planète, la communauté humaine use plus de 3000 langues pour résoudre l'ensemble des problèmes de la communication. Cette richesse- souligne Jean Louis Roy (1993)- est inégalement repartit dans l'ensemble :

plus de 1000 langues en Afrique, 700 en Océanie, 600 en Asie, 250 en Amérique latine, 50 en Amérique du Nord et 50 en Europe.

On note que de ces 3000 langues, une centaine seulement sont maîtrisée par plus d'un million de locuteurs ; 12 le sont par plus de 100 millions de locuteurs.

La configuration générale du paysage linguistique de notre planète est essentiellement mouvante, variée et complexe. Ce sentiment d'abondance et de plénitude que l'on ressent de cette situation manifeste la diversité et la pluralité du monde »¹⁵¹. Nous révèle Tabi MANGUE.

Ces langues sont réparties sur la carte géographique du monde de la manière suivante :

225 langues en Europe pour 49 Etats.

1000 langues en Amérique pour 46 Etats

2000 langues en Afrique pour 56 Etats.

2000 langues en Asie pour 46 Etats.

1300 langues pour les 27 Etats en Océanie.

1.4. Les effets simultanés du bilinguisme :

Mais derrière le phénomène du bilinguisme se cachent souvent d'autres effets, par exemple : des effets sociaux, des effets culturels, des effets politiques et des effets économiques, etc.

Derrière chaque état de bilinguisme, existent d'autres effets et d'autres intérêts masqués en général, par cet état où deux, voire plusieurs ethnies se disputent le pouvoir et le privilège d'intérêts derrière l'idée du bilinguisme, lui-même, car comme disait le linguiste Kahombo MTEENE « *Une nation, c'est avant tout une culture particulière* ».

151- Voir MANGUE Tabi, *Plurilinguisme*, p. 31.

Ainsi on peut dire avec Kahombo MTEENE que « langue » veut dire aussi culture.

A cet égard nous pouvons donc remarquer que des situations diverses sont simultanées à ce phénomène, à savoir :

a) **Effet social** : quand une langue est valorisée par rapport à une autre et quand les valeurs qu'elle développe permettent aux usagers de se trouver en situation privilégiée socialement par rapport aux autres indigènes usant une deuxième langue.

Prenons l'exemple de la situation en Afrique où la plupart des indigènes des pays d'Afrique francophones préfèrent utiliser le français au lieu de leurs langues africaines, une situation qui va leur permettre d'être considérés aux yeux des autres membres de la société comme une catégorie particulière d'intellectuels privilégiés. Cela a permis à certains de confirmer que colonisateur et colonisé ont, ensemble, développé cette idée de privilégier le français.

b) **Effet culturel** : nous avons vu que valoriser une langue c'est valoriser une culture, il s'ensuit que la seconde ethnie craint par suite la domination de l'autre ethnie dont la langue est valorisée et donc, sa soumission dans le cas où sa langue serait marginalisée.

c) **Effet politique et économique** : les rapports entre les langues sont déterminés en dernière instance par les facteurs économiques. C'est ainsi que la situation actuelle de l'Afrique noire s'explique essentiellement par le type de rapports économiques entre ce continent et les grandes métropoles internationales.

Ces rapports d'inégalité que l'indépendance politique n'a pas modifiés foncièrement, fondent une hiérarchisation des langues. En haut de l'échelle se placent les langues européennes, langues dominantes, dans la mesure où elles sont véritablement des instruments et des miroirs d'un pouvoir de fait. Au niveau intermédiaire les langues africaines véhiculaires dont le statut a pu être imposé autoritairement et dont le destin est intimement lié aux circonstances et aux mécanismes de la croissance et de la production capitaliste ainsi que des normes d'échanges.¹⁵²

Notons que si une langue gagne du terrain sur une langue ceci «révèle presque toujours d'un recul économique de l'autre»¹⁵³.

¹⁵² Voir BAL Willy, *Plurilinguisme*, p. 246.

¹⁵³ Voir *Introduction aux problèmes du bilinguisme*, op cit, p. 61.

Il en résulte que quand deux ethnies se disputent le pouvoir politique par le biais des langues, chacune cherche à mettre au devant sa propre langue sa propre culture et son poids démographique. Ceci dans le but de confirmer sa présence et par conséquent, son poids sur le terrain ; ou pour justifier également son mérite du pouvoir ou pour exercer sur l'opinion publique une certaine pression.

Par ailleurs « *un groupe communal peut ne pas vouloir ou ne pas pouvoir s'assimiler, il devient alors un groupe minoritaire, c'est-à-dire dominé en termes de rapport des forces dans la communauté. Un groupe minoritaire (ou minorisé) est défini comme tel par le groupe majoritaire (ou dominant ou hémogénique) et est caractérisé par un manque de pouvoir de décision sur son propre sort. Cette impuissance s'étend à l'usage de sa langue, restreint à certains domaines et exclu des domaines importants, comme l'économie, l'administration et l'éducation. N'ayant pas le pouvoir de déterminer la nature de ses rapports avec le groupe dominant, la minorité ne peut pas davantage déterminer la nature de sa propre identité. C'est pourquoi elle a souvent une perception de soi négative et cette perception défavorable s'étend à la langue* »¹⁵⁴.

Mais J. HAMMERS et M. BLANC ne s'arrêtent pas à ce point, ils vont aller jusqu'à dire que le sort de la langue du groupe dominé dépend de l'intérêt du groupe dominant et ainsi il fait toutes les orientations en sa faveur : « *le maintien ou l'abandon de la langue minoritaire va dépendre des intérêts du groupe dominant : tantôt la langue dominée est maintenue soit pour assurer la ségrégation du groupe (exemple : les langues bantoues des noirs d'Afrique du Sud) soit pour empêcher que les divers groupes dominés ne se comprennent entre eux (exemple : les esclaves des plantations) ; ou encore, dans les sociétés industrialisées, les différences linguistiques entre majorité et minorité sont maintenues pour perpétuer les divisions ethniques du travail qui se confondent avec les divisions sociales* »¹⁵⁵.

En résumé, nous constatons que le bilinguisme répond à des exigences politiques et même économiques, parce qu'en effet la politique linguistique en tant que sous-ensemble de la politique éducative est d'abord une action liée à la politique générale du pays elle échappe au didacticien; car elle est du domaine de la politique. « *C'est le politicien qui décide des grandes options qui concernent l'enseignement linguistique du territoire*

¹⁵⁴ Voir HAMMERS J. et BLANC M., *Bilinguisme et bilinguisme*, p. 212.

¹⁵⁵ *Idem*, p. 213.

national (...) s'opérant bien entendu en fonction des impératifs politiques. » nous confirme Jean-Pierre CUQ¹⁵⁶.

Ainsi les efforts du didacticien viennent en second lieu, après la décision et l'accord du politicien, d'ailleurs ce qui rend le concept du bilinguisme problématique c'est qu'il relève de plusieurs paramètres.

A titre d'exemple, dans un monde où on ne trouve pas 10 pays usant une langue homogène, on peut imaginer l'ambiguïté révélée par ce concept et déduire que l'éducation bilingue elle aussi est conditionnée par plusieurs aspects, bien que social, économique, politique, le cercle peut s'élargir et dépasser ces domaines.

A ces effets d'ordre général s'ajoutent les problèmes individuels et psychologiques que le bilingue, sujet de l'action, peut rencontrer quand il s'agit des interférences, du comportement du bilingue lui-même; ces circonstances toutes contribuent à mettre en évidence la complexité de ce phénomène.

1.5. Comportement bilingue :

Dans la première moitié du XX^{ème} siècle, on rencontre chez certains psycholinguistes des réticences à l'apprentissage de deux langues, surtout à un âge très bas chez les enfants. Car on se demande si avec cette éducation bilingue l'enfant peut mouvoir efficacement dans deux mondes grâce à deux langues sans devenir victime de ce partage ?

Plutôt, ce système de partage entre deux langues ne serait-il pas la cause directe ou indirecte d'un retard d'assimilation ou de médiocrité chez l'enfant apprenant ?

Peut-être même, comme selon l'avis d'autres psycholinguistes, « *cela peut amener chez l'apprenant une moralité douteuse* »¹⁵⁷.

Ces réticences proviennent du fait que l'enfant peut rencontrer (et surtout l'enfant appartenant à une minorité ethnique), des difficultés énormes dans l'acquisition de la langue de la société dominante en le comparant aux enfants de cette société, représentée

¹⁵⁶ Voir CUQ.J. Pierre, *Du bilinguisme*, p. 145.

¹⁵⁷ Voir *Introduction aux problèmes du bilinguisme op cit*, p.171.

par le système établi et par l'école. Cette situation est caractérisée en général chez le corps enseignant par un diagnostic basé sur des préjugés ethniques et sociaux¹⁵⁸.

Or, la situation dépend du contexte socioculturel, de l'apprentissage des deux langues et leurs statuts, le sujet, (sans oublier ses particularités et ses compétences individuelles bien sûr) traduit cette situation.

Par contre certains psycholinguistes remarquent que « *si deux langues sont valorisées, l'enfant pourra en tirer bénéfice maximum, sur le plan du développement cognitif et profiter d'une simulation enrichissante qui lui permettra de développer une grande flexibilité cognitive que l'enfant monolingue qui n'a pas cette expérience.* »¹⁵⁹

Cette idée sera soutenue par SWAIN, qui a étudié certains aspects linguistiques de l'acquisition de la bilinguïté chez des enfants de deux à quatre ans, et qui observe que « *l'acquisition simultanée de deux langues ne diffère pas fondamentalement de l'acquisition d'une seule langue et que les mesures stratégiques d'apprentissage sont mises en jeu.. le développement de la bilinguïté suit le même processus que le développement monolingue ...elle avance l'hypothèse que l'enfant possède une grammaire mentale unique (un ensemble de règles caractéristiques d'une connaissance linguistique) et que les deux langues fonctionneraient comme deux codes linguistiques distincts au même titre que le font deux codes d'une même langue.*

L'enfant doit acquérir une stratégie de différenciation entre deux codes qui lui permettra de distinguer ses deux langues. L'enfant bilingue développerait un système de règles commun pour les deux langues lorsque celles-ci possèdent une règle en commun et deux systèmes séparés, propres à chaque langue pour les règles qui sont spécifiques à chaque langue ; l'acquisition d'une règle consisterait d'abord en l'acquisition d'une règle commune, qui serait le cas échéant, différenciée ultérieurement comme spécifique à une des deux langues »¹⁶⁰.

158 Voir *Education bilingue, Op cit.*

159 Voir *Introduction aux problèmes du bilinguïse, op cit, p. 174.*

160 HAMMERS J. et BLANC M., *op cit.*

Mais au contraire, si le contexte socioculturel est tel que la langue maternelle est dévalorisée dans l'entourage de l'enfant, son développement pourra être freiné et dans des cas extrêmes accuser un retard par rapport à celui de l'enfant monolingue.¹⁶¹

Les jugements d'incapacité, donc chez l'enfant bilingue appartenant à une minorité linguistique manque d'objectivité. Cette argumentation fondée sur l'analyse d'une situation bien distinguée et dans un contexte particulier (celui de la société dominante), ne peut être donc la base d'une étude sur laquelle on peut avancer des résultats logiques et solides. D'ailleurs d'autres études portant sur l'éducation de l'enfant bilingue ont infirmé ce raisonnement accrédité par des expériences sur des instruments techniques et cela a été maintes fois dénoncé, « *ces instruments ne sont pas propres à relever les capacités authentiques du sujet puisqu'ils sont imaginés en fonction d'une situation socioculturelle donnée, avec des questions et des problèmes adoptés à cette situation* »¹⁶².

Ces témoignages expliquant des réticences ou des méfiances à l'égard d'une éducation bilingue, sous prétexte de préjudice d'instabilité de caractère ou de retard d'assimilation, sont apparus surtout entre les deux guerres mondiales, en période où la psychologie a encore besoin d'études évolutives et plus d'objectivité. Car durant cette période les études psychologiques s'emboîtent derrière les initiatives politiques de l'époque.

Egalement durant cette même période, la situation était plus favorable pour un système éducatif unilingue, C'était la période où les mouvements nationaux s'accroissaient.

A titre d'exemple en Allemagne, avant 1945 « *il ne fallait en aucun prix qu'un enfant Allemand soit obligé d'apprendre une autre langue parce que l'allemand était considéré comme le moyen infaillible d'unifier un peuple et une race* »¹⁶³.

En plus, les études relatives au portrait du bilinguisme le trouvent comme la cause d'une dualité externe là où le bilingue est mal à l'aise grâce à son appartenance à deux mondes, là où l'enfant s'aperçoit assez vite des comportements bizarres ou anormaux.

Ainsi selon ces études l'enfant bilingue doit lutter pour le maintien de son individualité personnelle correspondante à sa langue maternelle, cette individualité toujours menacée

¹⁶¹ *Idem*, P. 175.

¹⁶² Voir SIGUIAN.M et MACKEY.W, *Education bilingue*, p. 272.

¹⁶³ VAN OVERBERCK Maurice, *Introduction aux problèmes du bilinguisme*, op cit, pp. 132-133.

par la langue étrangère « *c'est cette lutte continuelle pour le caractère indissociable de sa personnalité qui ruine sa santé psychologique* »¹⁶⁴.

Plus tardivement le phénomène du bilinguisme sera étudié d'une autre manière plus objective, en écartant les préjugés évoqués dans les études de la période précédente, relatifs à l'ethnie, à la société et à l'idéologie politique, car tous ceux-ci peuvent paralyser toute procédure pouvant nous conduire à des résultats productifs :

*« Plus spécifiquement une théorie du comportement langagier doit rendre compte du comportement propre au bilingue, notamment des mécanismes psychologiques, qui lui permettent de fonctionner tantôt dans l'autre de ses deux langues en maîtrisant l'interférence possible ; elle doit également expliquer la capacité du bilinguisme à encoder dans une langue alors qu'il décode dans l'autre comme le font par exemple les interprètes de conférence »*¹⁶⁵.

A cet effet, le prétexte du préjudice psychique résultant d'une éducation bilingue est repoussé. Mais le contexte de cette acquisition s'avère important et doit tenir compte des dons individuels de l'élève, du prestige social des deux langues et du bilinguisme lui-même, du rapport linguistique entre la langue du foyer et celle de l'école et de l'attitude des parents à l'égard de la langue d'enseignement.

Plusieurs facteurs contribuent et doivent être mis en considération.

A cet égard, il sera important d'ajouter que des études récentes ont prouvé que la langue maternelle ne pâtit pas de l'apprentissage d'une seconde langue à l'âge scolaire, à condition qu'un ensemble de mesures répondant à la situation exceptionnelle soient prises.

C'est vrai que l'enfant à un certain âge, a une capacité énorme dans l'acquisition et l'apprentissage des langues ; à cet âge, pour PENFIELD et ROBERTS, « *il peut apprendre deux ou trois langues aussi aisément qu'une seule* »¹⁶⁶.

Et ce malgré la charge linguistique de deux vocabulaires, deux grammaires, deux orthographes ou peut être même plus.

¹⁶⁴ *Ibid*, p. 137.

¹⁶⁵ HAMMERS J. et BLANC M., *op cit*, p. 122.

¹⁶⁶ *Op cit*, p. 34.

Il en découle que « *cette éducation permet à l'enfant une certaine flexibilité d'esprit plus développée que chez le monolingue* »¹⁶⁷.

D'ailleurs d'autres expériences ont prouvé que l'état du bilinguisme ne provoque pas un retard d'assimilation, comme certains comptent nous laisser entendre. J. HAMMERS et M. BLANC citent l'exemple d'une expérience sur 35 enfants bilingues comparés à des enfants monolingues et le résultat donne ce qui suit : « *il semble en effet qu'il n'y ait pas de retard chez l'enfant bilingue et l'apparition du premier mot se fait au même âge* »¹⁶⁸.

Nous pouvons donc conclure du passage suivant, lequel explique que si le bilinguisme était chez certains fondamentalistes « *la cause d'instabilité de caractère, de retard pédagogique et même de schizophrénie ; il est pour d'autres une condition sine qua non et ressort de la science linguistique et de la didactique des langues. Les meilleurs linguistes de l'âge moderne (HOMBLEDT, SAUSSURE, BLOOMFEELD, HEMSELV) ont été bilingues ou polyglottes* »¹⁶⁹.

1.6. Bilinguisme : situation et contexte

L'éducation bilingue peut prendre plusieurs formes. Il existe des situations où le bilinguisme est voulu, dans d'autres ce n'est pas le cas, il est imposé.

Citons l'exemple de l'Afrique durant la période coloniale au 19^{ème} et début du 20^{ème} siècle; durant cette période, l'Afrique a vécu un système colonial et les indigènes ressortissants de ces pays soumis, ont été en grande partie, amenés à apprendre, voire maîtriser la langue du colon (le français comme exemple pour la zone ainsi appelée plus tard : zone francophone) et ce pour s'affirmer socialement comme c'est le cas de certains pays.

¹⁶⁷ *Ibid*, p. 34.

¹⁶⁸ *Op cit*, p. 75.

¹⁶⁹ Voir dans ce sens VAN OVERBERCK Maurice, *Introduction aux problèmes du bilinguisme*, p. 170.

Mais aussi celui qui comptait militer pour la liberté de son peuple, de sa classe et même pour le droit de sa propre langue ne pensait, nullement, à étudier la langue correcte, apparente à son dialecte mais plutôt la langue de culture étrangère.

A cet effet, les indigènes africains se sont trouvés à un moment donné, dans la contrainte d'apprendre une langue étrangère au besoin de prélever un défi et valoriser probablement, le statut de leurs langues maternelles dans l'objectif d'apaiser cette situation dans laquelle les langues des régions colonisées de même que les différents créoles occupent une position subalterne vis-à-vis de la langue du colon.

Malgré les revendications des nationalistes luttant pour leur cause et par conséquent pour l'objectif de valoriser leurs langues et malgré les inconvénients du système colonial, ces pays colonisés vont bénéficier de cet avantage d'acquisition d'une deuxième langue de statut très important comme le français ou l'anglais, entre autres. Même si le recul scientifique et économique est toujours présent, ces pays donc vont profiter d'un statut bilingue ; un bilinguisme qui va confronter parfois pour ne pas dire se heurter aux particularités de ces pays !

Mais, le bilinguisme et cela a été vite su par le colonisateur, ne peut se développer que dans une atmosphère de bonne entente, d'ouverture et de compréhension en vers l'autre et sa communauté, loin des préjugés et de tout acte traduisant une sorte d'ethnocentrisme.

Il s'ensuit que dans toute action d'acquisition de deux langues, il serait préférable de laisser au sujet une marge qui lui est propre, car dans toute langue « *certaines valeurs occupent une place particulièrement saillante de l'élaboration de l'identité culturelle (...) et "ces caractéristiques sont inaliénables et demandent donc par conséquence un respect, ou pourquoi pas une valorisation de la langue, ceci pour mieux permettre au sujet d'intégrer facilement son groupe* »¹⁷⁰.

Par contre, si la deuxième langue se permet des idéologies antidémocratiques caractérisées par des préjugés envers les étrangers d'une part et une attitude d'ethnocentrisme focalisant tous les faits sociaux à sa propre culture et valorisant exclusivement celle-ci « *le sujet sera réticent envers cette langue et cette civilisation et l'esprit*

¹⁷⁰ Voir MANGUE Tabi, *Plurilinguisme*, p. 5.

ethnocentrique qu'elle développe, et le contact entre les deux langues sera paralysé ; car " un bilinguisme équilibré ne pourra s'instaurer et survivre que s'il est accompagné d'un biculturalisme à large échelle, encouragé et subventionné par une législation adaptée»¹⁷¹.

En résumé, il s'avère important de préciser que le biculturalisme et l'ethnocentrisme ne peuvent pas cohabiter.

1.7. Bilinguisme et intérêt de la nation

:

L'exemple frappant pour le développement du bilinguisme aujourd'hui est l'Europe. Une Europe qui s'élargit et s'étend malgré son plurilinguisme et malgré le prestige et l'importance de ses langues

La philosophie actuelle tend vers un bilinguisme, en Europe comme dans les différents pays du monde; l'idée de bilinguisme et même de multilinguisme trouve de plus en plus le soutien. Cette idée règne aux Etats-Unis d'Amérique où l'unité nationale est fondée sur l'anglais, à l'URSS qui a réussi son statut comme une grande puissance s'appuyant sur une utilisation dominante de la langue russe. Mais « *l'unité de l'Europe ne peut se réaliser sur la base d'une seule langue « l'Europe n'existera que si elle construit dans le respect et la connaissance les identités régionales qui le composent l'Europe est condamnée aux bilinguismes si elle veut rendre crédible son aspiration »¹⁷².*

La présence intensive des langues dans l'enseignement sera remarquée. Il en est de même pour les recherches en didactique et voilà que l'accès à la promotion de l'enseignement bilingue et/ou multilingue apparaît dans différents pays du monde comme la France, la Belgique, le Canada, la Suisse, la Tchécoslovaquie, la Yougoslavie le Danemark et dans les pays d'Afrique noire tels que le Sénégal, la Côte d'ivoire, le Cameroun et au Maghreb (en Algérie, Tunisie, Maroc et la Mauritanie) où, l'on pratique un enseignement bilingue en français et en arabe.

¹⁷¹ VAN OVERBERCK Maurice, p. 58.

¹⁷² Voir DALGALIAN G., *op cit.* p. 138.

Les recommandations des sommets de réflexion sur la francophonie tendent aujourd'hui plus que jamais sur les thèmes de biculturalisme.

Car cette action ne peut qu'enrichir l'expérience linguistique et culturelle des pays ayant le français en partage surtout par la recherche et la promotion en langues africaines.

Rappelons d'ailleurs que L.S.SENGHOR et H. BOURGUIBA, tous deux grands intellectuels de l'organisation francophone, sont pour le premier un africain noir et pour le deuxième un africain issu du Maghreb arabe.

D'ailleurs c'est L.S.SENGHOR qui disait autrefois à propos du français et de l'enseignement francophone « *le merveilleux outil trouvé dans les décombres du colonialisme* », exprimant ainsi l'importance du français pour les Africains malgré les défauts de la colonisation.

Maurice VAN OVERBECK, accorde une grande faveur à l'enseignement bilingue et trouve que l'unité de l'Europe est conditionnée par l'accès aux systèmes bilingues. Par contre en Afrique cette situation est caractérisée par la méthodologie pratiquée par les multiples réformes actionnés sur la didactique des langues et l'orientation vers un vrai bilinguisme traduisant cette volonté. A. MARTINET, rapportant sur l'importance des langues et leur rôle d'unificateur nous dit : « *une langue peut être sauvée si l'on a la volonté et le moyen de le faire* »¹⁷³.

Mais, si en Europe il suffit, si on se réfère à la citation de MARTINET, d'avoir la volonté, en Afrique ce n'est pas le cas car les moyens posent des problèmes énormes aux planificateurs des systèmes éducatifs et il y a toujours une distance assez grande entre l'ambition, l'aspiration et la pratique.

Creusant plus loin sur cette idée d'éducation bilingue Maurice VAN OVERBERCK souligne que « *les bilingues donneront à l'Europe sa force, ses racines affectives et culturelles sa valeur de preuve aux yeux des Européens eux-mêmes, comme aux yeux des non européens* ». Et il ajoute « *en outre on le constate sur tous les continents, la tendance sera de plus en plus au soutien de l'idée; cela est aussi vrai dans des grandes communautés linguistiques des minorités ethniques des populations migrantes et des peuples en voie de la décolonisation* »¹⁷⁴.

¹⁷³ MARTINET A., *Nos langues et l'unité de l'Europe*, p. 146.

¹⁷⁴ *Idem*, p. 139.

Cette nécessité sera remarquée aussi bien en Afrique qu'en Europe ; une politique de rénovation des systèmes éducatifs dans l'objectif de l'intégration de mieux en mieux des *langues des sciences et d'ouverture*, en l'occurrence le français et l'anglais, est mise en place.

1.8. L'Europe tend vers le bilinguisme ***:***

A propos de l'attitude concernant l'enseignement des langues, il paraît indéniable que cette attitude a changé et que l'ensemble des Etats du globe sont de plus en plus favorable aux langues étrangères. En Europe, le plurilinguisme est un avenir commun indiscutable pour une communauté qui cherche à trouver sa place convenable dans le monde, à côté des Etats-Unis d'Amérique ; l'Europe est donc un exemple frappant où le besoin en langues vivantes européennes est très ressenti ; cette Europe qui, actuellement, use plus de quarante langues au moment où elle se démarque pour une unification sérieuse.

De plus, l'opinion est plus que jamais favorable à l'apprentissage des langues pour le bilinguisme voire le multilinguisme. Les langues vivantes constituent l'un des critères majeurs pour un emploi. Elles sont très sollicitées par les jeunes dans leur formation, aspirant à assurer leur avenir professionnel et par les directeurs d'entreprise à la quête d'employés qui seraient capables de maîtriser des langues étrangères et notamment la langue scientifique, commerciale et touristique ce qui leur garantirait une bonne rentabilité.

Le jeune cadre est appelé également à connaître la culture du pays ou des pays ciblé(s) dans le but d'assurer une bonne adaptation. Ceci l'aidera, sans doute à réussir cette mission : « *Dans la communauté européenne, en général et en France en particulier, il y a une conviction de plus en plus partagée et grandissante concernant l'importance du plurilinguisme. En effet pour beaucoup d'intellectuels l'unilinguisme voire le bilinguisme ne suffit plus et ils ont plaidé pour l'apprentissage des langues en préparation de l'Europe.... Pour les étudiants français la maîtrise des langues étrangères est un impératif catégorique, car ils sont anxieux d'ajouter le maximum de cordes à leur arc, en vue de leur entrée dans le monde du travail.* » (Casbezas GONSALEZ, p 211).

Ainsi, les pays issus de cet organisme élaborent-ils des projets pour la mise à jour de leur politique linguistique commune, car l'Europe s'élargit, au fil du temps et son importance au niveau mondial s'avère indiscutable et s'accroît aujourd'hui, tant au niveau politique qu'au niveau économique culturel ou même territorial ; cette importance appelle à un accompagnement de nature à réduire ce problème linguistique et le rendre moindre toutefois, l'Europe use 11 langues officielles, à savoir :

- 1- l'anglais (utilisé à l'échelle mondiale par 463 millions)
- 2- l'espagnol (utilisé à l'échelle mondiale par 371 millions)
- 3- le portugais (utilisé à l'échelle mondiale par 180 millions)
- 4- le français (utilisé à une échelle mondiale par 123 millions)
- 5- l'allemand (utilisé à une échelle mondiale par 119 millions)
- 6- l'italien (utilisé à une échelle mondiale par 63 millions)
- 7- le néerlandais (utilisé à une échelle mondiale par 21 millions)
- 8- le grec (utilisé à une échelle mondiale par 12 millions)
- 9- le suédois (utilisé à une échelle mondiale par 9 millions)
- 10- le finnois (utilisé à une échelle mondiale par 6 millions)
- 11- le danois (utilisé à une échelle mondiale de 5 millions)¹⁷⁵.

(Voir *Le bilinguisme dans l'union européenne, un objectif à atteindre*, p 13)

L'Europe tend vers cette réalité d'abondance de langues officielles dans une même communauté (état de plurilinguisme). Comme nous allons le voir plus loin, chaque langue développe, peut être, un mérite dans tel ou tel domaine comme l'industrie, l'art, la littérature. Le commerce incite (cette abondance) et pousse les jeunes ambitieux à une meilleure acquisition des langues, dans l'objectif d'une bonne intégration dans la vie courante. Ce plurilinguisme encouragé par une opinion générale et une attitude aujourd'hui favorable, émergera une nouvelle ère pour les langues où l'anglais occupe une place importante et "domine actuellement la situation".

D'ailleurs J. I. CLAVETEN pousse plus loin pour trouver les causes du recul de l'enseignement de cette langue en France, avouant de même que l'anglais est une langue

¹⁷⁵ Il s'agit uniquement des pays fondateurs car l'élargissement de l'Europe ne cesse de continuer.

dominante en Europe, disait « *Cette situation de refus (d'apprentissage de l'anglais) est un peu la même pour des raisons différentes, en France et en Grande-Bretagne.*

Les Britanniques et les Français (...), locuteurs d'une des deux langues de grandes suffusions dominantes dans l'enseignement européen, considérant sans doute inutile d'en apprendre convenablement une autre.

Les premiers sont en outre locuteurs de la grande langue véhiculaire du monde et peuvent se faire comprendre partout en parlant anglais ; les seconds sont héritiers de l'ancienne langue véhiculaire et rêvent de retrouver cette grandeur perdue, consacrant plus d'énergie et de moyens à la défense de la francophonie qu'un développement de l'enseignement des langues ».(CLAVET, 1993, 138)¹⁷⁶.

L'enseignement de l'anglais comme nous le présente les opérateurs de l'action pédagogique (enseignants, inspecteurs,...), n'évolue pas en France, même si la politique linguistique française est au-dessus de la moyenne par rapport aux autres pays européens. Car il n'y a presque pas de proportionnalité entre le niveau des étudiants en anglais et leurs cursus pédagogiques ; ainsi au niveau qualitatif, en évaluant le niveau de ces derniers, « *c'est plutôt la déception, l'indignation et la fracturation qui sont à l'ordre du jour chez les élèves et dans l'opinion publique* » (GONZALES, p 213). *C'est tout de même incroyable qu'au bout de sept années d'études les élèves soient incapables de soutenir une conversation en anglais* »¹⁷⁷

A cet égard et vu l'importance de la place qu'occupe cet enseignement des langues vivantes aujourd'hui en Europe, nous nous permettons de présenter aux lecteurs ces tableaux qui montraient l'attitude et le comportement des jeunes européens quant à l'apprentissage de ces langues et ce dans l'objectif de faire des comparaisons entre ces tableaux pour en tirer les conclusions nécessaires.

Tableau 1: Langues apprises et langues parlées

¹⁷⁶ Cité par GONZALES Cabezas, p. 213

¹⁷⁷ GONZALES Cabezas, p.211

1) Langues étrangères apprises			2) Langues étrangères parlées		
1.	Anglais	66	1.	Anglais	42
2.	Français	42	2.	Français	19
3.	Allemand	18	3.	Allemand	9
4.	Espagnol	12	4.	Espagnol	6
5.	Italien	4	5.	Italien	2
6.	Néerlandais	2	6.	Néerlandais	1
7.	Danois	1	7.	Danois	0
8.	Grec	1	8.	Grec	0
9.	Portugais I	9.	9-	Portugais	0

Source : Tableau d'élaboration réalisé à partir de TASK FORCE/INRA

Tableau 2 : L'expérience que les jeunes ont de l'étranger

i)	Langues étrangères apprises		2	Langues étrangères Parlées	
1.	Luxembourg	3,10	1.	Luxembourg	2,70
2.	Danemark	2,51	2,	Danemark	1,75

3.	Pays-Bas	2,49	3,	Pays-Bas	1,58
4.	Belgique	2.17	4.	Belgique	1.15
5.	France	1,72	5.	France	0,90
6.	Italie	1,44	6.	Allemagne	0,85
7.	Portugal	1,27	7.	Portugal	0,77
8.	Allemagne	1,24	8.	Italie	0,70
9.	Royaume-Uni	1,23	9.	Grèce	0.67
10.	Grèce	1,09	10.	Royaume-Uni	0,43
11.	Espagne	1.04	11.	Espagne	0,41
12.	Irlande	0.91	12.	Irlande	0,35
CE 12		1,47	CE 12		0,79

La raison principale qu'ils invoquent pour ne pas partir travailler, étudier ou se former à l'étranger : « *J'aurais des difficultés avec la langue* ».

Source : Tableau d'élaboration réalisé à partir de TASK PORCE/INRA

Tableau 3 Croisement selon le pays (15-24 ans) :

1.	Espagne	44
2.	Royaume Uni	39
3.	Irlande	39
4.	Italie	34

5.	Portugal	33
6.	Grèce	32
7.	France	30
8.	Allemagne	25
9.	Belgique	25
10.	Pays-Bas	20
11.	Danemark	19
12.	Luxembourg	13
	CE 12	32

Source: *TASK FORCE/ÎNRA*

Classement décroissant des pays de la CE selon le nombre moyen des langues apprises et parlées par les jeunes Tableau 3.

Tableau 4 : L'Expérience que les jeunes ont de l'étranger-les pays de communauté dans lesquels ils se sont rendus

1. Luxembourg	4,8
2. Danemark	4.6
3. Belgique	4.2
4. Pays-Bas	4,2
5. Allemagne	3,4
6. Royaume-Uni	2.8
7. France	2,7
8. Irlande	2
9. Italie	1.9

10. Espagne	1.8
11. Portugal	1,5
12. Grèce	1.2
CE 12	2,8

Source : TASK FORCE/INRA.

Par ailleurs, si aux Etats-Unis, l'Amérique a simplifié le problème de langues par la généralisation de l'anglais, langue véhiculant les sciences et la technique, en Union Soviétique, l'URSS a fait pareil pour surmonter les difficultés d'ordre linguistique en généralisant la langue russe, tout en laissant à chaque région une langue particulière. L'Europe, pour surmonter ce problème linguistique de langues officielles multiples, que lorsqu'elle sera habilitée à développer cette attitude favorable pour un multilinguisme, et une politique d'enseignement parallèle à cette attitude.

L'Europe se voit donc, au besoin de dépasser ce stade où telle ou telle langue sollicite la faveur d'une suprématie absolue et incontournable par rapport aux autres langues ; on peut, par contre sans ironie préciser que chacune de ces langues pourra, en choisissant habilement un système de référence plus favorable (production industrielle, technique,, scientifique, littéraire, artistique, etc), se trouver sur l'échelle de la notoriété cela revient à dire que rien, en définitive, ne permet de choisir entre les langues européennes : aucune ne mérite la mort ou plutôt, toutes ont droit à la vie. Ce qui signifie non pas seulement à se maintenir mais se développer tel est le plurilinguisme européen. (J P Van DETH, 1979, pp 18-19).

En fait, c'est une nouvelle politique dans le domaine d'apprentissage des langues qui va s'instaurer; ce qui caractérise la situation actuelle c'est cet esprit d'ouverture et de motivation, loin des réticences marquant cette période précédente où le bilinguisme est parfois imposé par le colonisateur.

Car l'ère actuelle est caractérisée par les échanges interculturelles et économiques le développement scientifique les découvertes techniques dans notre communauté internationale; tous ces domaines créent jour après jour le besoin permanent de réduire les frontières résultantes de l'utilisation des langues ce qui installe chez les ressortissants

de ces pays un sentiment de motivation voire de passion pour l'apprentissage des langues vivantes.

Cette motivation est fondamentale dans l'apprentissage des langues : « *Il faut faire entrer en ligne la motivation des élèves ; celle-ci dépend largement du prestige socio-culturel de la langue à assimiler ainsi que son utilité pratique dans la vie de tous les jours Il est évident que la motivation est plus forte si l'application ne s'arrête pas à la sortie de l'école mais se prolonge dans les rues, les magasins, les foyers, et dans toute la vie publique* »¹⁷⁸.

Il reste à signaler qu'un obstacle important doit être franchi car en général, là où s'instaure le bilinguisme, il y a simultanément deux groupes, deux ethnies où les cultures, les religions, les intérêts ne sont pas forcément les mêmes !

Une situation semblable demande beaucoup de prudence et appelle au développement de l'esprit de connaissance et d'ouverture mutuellement entre les ethnies dans leurs relations socioculturelles.

1.9. Bilinguisme et unilinguisme :

Des pays ont procédé à l'unification de leur système éducatif, comme nous l'avons évoqué plus haut ; initiative visant à éviter des difficultés qui peuvent résulter du bilinguisme et ou multilinguisme, c'est le cas de la Russie quand elle applique officiellement la langue russe sur l'étendue du territoire national soviétique. Bien sûr que d'autres langues restent utilisées dans les régions.

Les Etats-Unis agissent de la même manière, l'anglais demeure ainsi la langue officielle de tous les Etats.

Cette procédure est encouragée par POOL qui trouve une corrélation existante entre le nombre des langues d'un pays et sa situation économique.

Pour POOL « *l'uniformité linguistique est une condition nécessaire mais non suffisante au développement économique et inversement, le développement économique est une condition nécessaire mais non suffisante dans l'uniformité linguistique* »¹⁷⁹.

¹⁷⁸ Voir p. 207

¹⁷⁹ *Op. cit.*

De ce fait, il existe selon lui un lien très fort entre le progrès d'une société et son état linguistique, et là il ajoute : « *un pays linguistiquement homogène est toujours sous-développé* ».

Pour l'Europe, le multilinguisme est le seul choix mais en l'adhérant, l'Europe empire, devient incontournable car le multilinguisme de l'Europe résume le génie de toute la communauté européenne où chaque langue développe un talent qui mériterait une valorisation dans tel ou tel domaine.

Ce témoignage à tort ou à raison semble être crédible sur la situation des pays africains (on utilise en Afrique 2000 langues pour 56 pays), et la majorité des langues parlées sont des dialectes, ce qui fait que les langues officielles sont rarement des langues nationales et ne peuvent donc jouer ce rôle catalyseur de l'unité nationale, raison pour laquelle ces pays usent d'autres langues officielles comme le français ou l'anglais, etc.

On trouve dans le cas de ces pays africains une autre situation justifiant encore l'accès à l'apprentissage des langues des puissances coloniales en l'occurrence le français et l'anglais car la plupart des pays du continent africain ont profité de la mise en place d'un système francophone ou anglophone, état dans lequel la langue du colon demeure la langue officielle.

Les raisons de préservation de ces langues sont multiples parmi lesquelles nous pouvons citer :

- 1- Ces langues facilitent l'ouverture sur le monde extérieur et sur la technologie du monde moderne.
- 2- Elles jouent non seulement le rôle de relais entre les pays africains eux-mêmes d'une part, entre la communauté francophone et la communauté anglophone d'autre part, mais aussi au sein de ces mêmes communautés.
- 3- Elles sont pour certains pays un élément de coordination interne (*lingua franca*).

Le tableau ci-dessous nous explique la situation des langues africaines :

Branche	groupe	Langue	remarques
Anc égyptien			éteinte
sémetique	Nord	Akkadien (assiro-babylonien)	éteinte
//////////	centre	Phénicien	éteinte

//////////	centre	Arméen	éteinte
//////////	centre	Hébreu	Israël
	Centre sud	Arabe	
	Sud	Sabéen, Ge'ez	éteinte
	Sud	Amharique	Ethiopie
		Tigrinya, Tigré	éteinte
Berbère		Touareg	Maghreb
couchitique		Afar, Issa, Orominga, Somali	Ethiopie, Djibouti
Tchadique		Haoussa	
Saharien		Songhai, Kanuri	
Chari-Nile	Nubien		Alphabet copte
Chari-Nile	Nilotique	Dinka, Massai, Nuer, Shilluk, Acholi, Luo	Voie passive
Kordofanien		30	Soudan
Mandé		Malinké, Bambara, Soninké, Dioula (Sénégal Mali, Niger-congoguinée), Mande (Sierra léone , Kepelle Libéria	
Bénoué- Congo	Bantou est	Sawahili et Sukuma (Tansanie) Kikuyu(kenya) Ganda (Ouganda) Nyanja (Malawi) Shona (Zimbabwe) Bemba (Zambie)Ovango(Namibie) Zoulou et xhosa (Afrique du sud) Makua (Mozambique) Sesotho (Lesotho) Siswali (Sawaziland)	
Bénoué- Congo	Bantou- ouest	Héréro (Namibie) Tongo (Zimbabowé) kimbundu etUmbundu (Angola) Rwanda (Rwanda), Rundi (Burndi) Kongo (Congo) Fang et Bulu (Cameroun Tsawana (Afrique du sud)	
Soudanien		Yorouba, Igbo, Edo	
Kwa		Ewé,(Togoet Ghana) asante, fante, Twi, (ghana) agni, Baoulé(Côte d'ivoire)	

Gur		More, Bariba, Gurma	
Oubangui		Zande, Banda, Ngbandi	
Adamawa		Waja, Mumuye, Mbum	
Atlantique		Teme, (Sierra Leone) Wolof (Sénégal) Peul (Guinée, Nigeria et Cameroun	
San		Nama, Sandawé, Hadza	Clicks
Khoïkhoï		Aven, Gwi, Heikum, Kung, Naron	Clis

(Voir le site Internet : [http // : berclo.net/page 99/99fr-afr-languages.html](http://berclo.net/page%2099/99fr-afr-languages.html))

Concernant la Mauritanie, bien que ce soit un pays usant, d'un côté de l'arabe et du français de l'autre, des dialectes africains, et bien que la situation linguistique soit complexe, le cas reste différent. Nous pouvons le confirmer en nous référant à la carte sociolinguistique du pays qui nous permet de constater la structuration suivante :

- 8) La composante Maure *Hassanophone* : appelée parfois *Beidane*; cette composante est constituée de maures blancs et de maures noirs, esclaves affranchis, utilisant le Hassaniya, dialecte dérivé de l'arabe.
- 9) La composante négro-africaine constituée de : *Halpoulers*, *Sarakollés* et *Wolofs*), utilisant quant à eux respectivement, le pulaar pour les *Halpoulers*, le Soninké pour les *Sarakollés*, et le Wolof pour les *Wolofs* ; dialectes africains, appelés officiellement *Langues Nationales*. Nous citons, en plus de ces trois dialectes précédents, le dialecte Bambara, utilisé à l'Est de la Mauritanie, mais à une échelle relativement moindre par rapport aux autres dialectes.

L'arabe est surtout utilisé par les *Hassanophones*, le français est utilisé surtout par les Négro-mauritaniens. Mais il importe de rappeler ici que les Maures utilisent le français à côté de l'arabe, ils usent également de cette langue (le français) dans le milieu intellectuel et dans le domaine administratif.

Toujours dans ce sens, nous pouvons dire en d'autres termes que l'arabe standard n'est pas utilisé à la maison ; le français quant à lui est utilisé rarement dans le milieu familial.

C'est ce qui explique une situation linguistique complexe. Car à ce propos J. HAMMERS et M. BLANC affirment que : « *Chaque fois que le langage du foyer diffère de celui de l'école, il y a problème, que ce soit deux langues différentes ou deux dialectes (géographiques, sociaux) différents de la même langue. Dans le cas d'une différence dialectale, le problème est souvent plus difficile encore à résoudre que dans le cas de deux langues, dans la mesure où cette différence n'est pas reconnue ou que le dialecte est considéré comme une variété inférieure* »¹⁸⁰.

L'arabe standard n'est pas utilisé en communication en milieu familial ; le français n'est utilisé en général que dans le domaine officiel. Ceci reflète une réalité, celle de l'usage à grande échelle du Hassaniya et des dialectes négro-africains en communication entre les habitants, c'est là le cas du plurilinguisme qui marque la particularité et l'ambiguïté de la situation linguistique en Mauritanie où les langues de travail ne sont pas les langues de communication.

1.10. Cas de la Mauritanie :

La situation linguistique du pays diffère de la situation vécue chez des pays africains voisins, que ce soit en Afrique noire comme le Sénégal et le Mali ou au Maghreb comme le Maroc l'Algérie ou la Tunisie.

Car la Mauritanie est le « *résultat d'un découpage géographique colonial totalement arbitraire. Islamisée et unifiée religieusement de longue date, elle présente du point de vue culturel et linguistique une hétérogénéité certaine qui a généré depuis l'indépendance bon nombre d'antagonismes voire de conflits politiques et ethniques* »¹⁸¹.

Mais que peut-on dire de ce pays où l'on parle l'arabe, le Hassaniya dérivé de l'arabe, le français, le Pulaar, le Soninké, le Wolof, le Berbère au Sud, le Bambara et le laser à l'Est¹⁸² ?

Un autre élément complique encore la situation : les Maures sont plus favorables à l'arabe, les Négro-africains sont plus favorables au français, d'ailleurs ces derniers

¹⁸⁰ *Bilinguisme et bilinguisme*, p. 340

¹⁸¹ Voir QUEFFELEC, Ambroise et OULD ZEIN, Bah, *op cit*, p. 1.

¹⁸² A la maison, l'enfant utilise une langue différente de la langue de l'école, même le Hassaniya malgré son rapprochement de l'arabe moderne.

considèrent que l'officialisation des dialectes mauritaniens dits *langues nationales* n'est qu'une initiative politique ayant une portée purement démagogique.

En fait, les réformes précédentes n'ont pas réussi à remédier à cette situation, elle se sont soldés par des échecs allant même parfois à faire de la zone une zone de perturbation car des événements sanglants ont marqué les années 1966, 1978 et 1989.

Le pays a vécu des situations difficiles qui l'ont mis parfois au seuil de la guerre civile.

En 1967, la première réforme officialisant l'arabe voit le jour; elle a été suivie par des émeutes opposant les deux ethnies. En 1978, dix ans plus tard, émerge une autre réforme visant à arabiser le pays. Elle a été marquée par des incidents et des manifestations de la communauté négro-africaine, suivies d'arrestations à large échelle.

En 1989, dix ans plus tard, de graves événements se produisent entre les deux composantes noire et blanche d'une part entre la Mauritanie et le Sénégal d'autre part. Le conflit s'aggrave entre les deux communautés (noire et maure) et cette fois-ci, le problème dépasse la sphère du territoire mauritanien pour s'implanter à cheval entre la Mauritanie et le Sénégal.

En 1999, 10 ans plus tard, le gouvernement mauritanien prend alors l'initiative de ratifier une loi relative à une nouvelle réforme dans la perspective de rénover le système éducatif afin de résoudre ce problème de langues en Mauritanie.

Rappelons-le, là où deux langues cohabitent, il existe toujours des intérêts cachés représentés par la langue.

L'objectif de cette initiative sera d'asseoir un système éducatif unifié où l'institutionnalisation des langues occupe une place importante, et ce pour atteindre un bilinguisme équilibré et préparer le pays à une ouverture sur le monde extérieur, sans pour autant oublier son passé et ses origines.

La réforme précédente a choisi un système de double filière c'est-à-dire : l'arabe pour une composante et le français pour une autre cette méthode a été marquée par un échec ; elle a également créé un fossé entre les deux communautés. L'une s'est complètement arabisée et l'autre s'est complètement francisée.

Nous allons interroger cette nouvelle réforme et voir si cette rénovation du système pouvait répondre, de façon durable à l'attente du citoyen mauritanien de n'importe

quelle ethnie. Est-ce que cette initiative pourra échapper aux lacunes et aux difficultés traduites par les tâtonnements des procédures et des décisions précédentes, tout en mettant en considération l'ambiguïté de cet espace linguistique où coexiste une panoplie de langues : l'arabe le français, le Hassaniya, le Pulaar, Le Soninké, Le Wolof, Le Bambara, Le Berbère (le Laser à l'Est Laznagua au Sud).

Pour donner une idée sur les composantes sociales de ce pays MISKE nous dit : « *Il suffit d'ailleurs d'interroger l'histoire pour s'apercevoir que les Berbères, puis les Sarakollés, les Toucouleurs, et enfin les Peuls ont en plus d'un millénaire un destin commun.*

Rappelons l'empire du Ghana alternativement berbère Sarakollé ; le royaume (berbère d'Aoudaghost, Vassal durant des siècles des Cissés Sarakollés de Kumbi Saleh (emplacement de l'ancien Ghana au Hodh).

Précisons enfin que les Almoravides qui ont conquis le Maroc et l'Espagne comparaient des Toucouleurs du Tekrur (Fouta Toro) à des Sarakollés du Ghana à côté des fondateurs du fameux " ribat " et que les Maures pour les Espagnole c'était cet ensemble. Ce qui explique en partie que, dans la littérature européenne «maure» est synonyme de noir, l'histoire récente des régions Gorgol et de Guidimagha est une suite ininterrompue des guerres d'alliance et de métissages entre ces divers groupes qui, joints à une certaine communauté de culture, ont scellé leur communauté de destin »¹⁸³.

Chapitre II : Le bilinguisme et les langues de travail en Mauritanie (l'arabe et le français)

2.1. Introduction :

Il n'existe pas de brassage réel entre la communauté négro-mauritanienne et la communauté maure, cependant l'ethnie maure qui se veut de pur sang arabe provient d'un métissage.

183 Voir OULD AHMEDOU El Ghassem, p. 50.

En dépit de ce que disent les historiens à propos des tribus Banu Hassanes et leur origine arabe, en dépit des approches et des études ethnologiques réalisées par les lettrés Zawayas dans lesquelles ils cherchent à prouver par tous les moyens leur arabité, la société mauritanienne reste le fruit d'un mélange entre différentes ethnies.

Même si tous refusent tout sang berbère, on ne manque pas de trouver des tributaires parmi les Maures, dans la zone du Nord comme l'Adrar par exemple, où on considère ces tributaires comme des tribus ayant des origines européennes.

On leur attribue alors une origine portugaise ou hollandaise. Rappelons par ailleurs que les premiers explorateurs en Mauritanie furent des Portugais ou des Hollandais.

On considère également les cordonniers et les orfèvres comme descendant de tribus ayant des origines juives. C'est ainsi qu'au Hodh, à l'Est du pays, comme à Oualata et dans d'autres villes au Nord, on rencontre des Maures de teint plus foncé que les Bambaras (ethnie Négro-africaine du Mali) qui se considèrent comme des *Cherfas*, descendants même du Prophète.

Evoquant ces exemples et cette attitude chez les Maures, MISKE relève également des ressemblances entre sa propre personne et les Vietnamiens, malgré son appartenance à un milieu très conservateur des *Zawayas*. Il s'agit là d'un métissage qui concerne la société dans son ensemble.

Ce métissage trouve ses racines dans ce système polygame chez les hommes riches et/ou les hommes issus de familles nobles.

Ces hommes peuvent prendre une concubine en général noire quand ils en ont les moyens ou s'ils sont descendants d'une famille de haut rang. Ceci va donner une mosaïque de races dans tout le pays. De ce phénomène découlera une situation de plurilinguisme.

Ainsi les langues de communication utilisées en Mauritanie sont :

- Au Hodh, à l'Est du pays, en plus du Hassaniya, dialecte dérivé de l'arabe, les habitants parlent le bambara.
- Les populations de Sélibaby et de Kaédi utilisent le soninké et le pulaar.
- A Boghé le pulaar domine à côté du Hassaniya.
- A Rosso, à côté du Hassaniya, c'est le wolof et le klam aznaga (parler berbère).

- A Nouakchott, grande agglomération et ville cosmopolite, on utilise le Hassaniya, le Pulaar le Soninké, le Wolof et le français.

La société mauritanienne est composée de différentes ethnies constituées de classes sociales. Mais la société, comme disait MISKE est en mutation et les différences entre les groupes sociaux se fragilisent jour après jour avec le temps, ce qui ne veut pas dire qu'elles n'existent plus. Au contraire, ces différences persistent toujours et se maintiendront peut-être longtemps.

Nous avons vu plus haut que la langue officielle est l'arabe, qui cumule à la fois le statut de langue nationale et celui de langue officielle. Les langues africaines (dialectes des négro-mauritaniens) sont aussi langues nationales, mais le français reste la langue de travail et d'administration pour toutes les communautés. Malgré un recul et une situation gelée le français a conservé une place non négligeable. D'ailleurs, certains chercheurs et enseignants mauritaniens sont surpris par la situation du français en Mauritanie : le pays s'est dépêché d'adhérer à la Ligue Arabe. Il s'est vite lancé dans le clan de l'arabisation mais l'intellectuel mauritanien n'a jamais divorcé du français en dépit de cette arabisation à outrance.

En outre, il existe en Mauritanie des sous-langues ou des langues immatures selon l'expression de Catherine TAINÉ CHEIKH quand elle parle des dialectes et des langues de communication¹⁸⁴.

Nous nous intéressons dans cette étude à l'arabe et au français qui ont jusqu'à présent le statut de langue de travail.

Cependant et quant à la question de quel arabe et de quel français s'agit-il, nous répondrons à cette question plus tard après avoir tracé l'itinéraire emprunté par les deux langues et définir leur place dans l'enseignement, leur statut officiel et leur situation actuelle.

S'agissant des langues nationales pour lesquelles on fournit des efforts à des fins de développement et d'institutionnalisation, nous présenterons les résultats des recherches menées tout en précisant les difficultés et les lacunes rencontrées dans le domaine de leur promotion.

¹⁸⁴ Voir Catherine TAINÉ CHEIKH, *op cit.*

2.2.1. Cas de l'arabe :

L'arabe s'est instauré, en Mauritanie, au VIII^{ème} siècle avec l'arrivée des Sanhadja. Puis son usage se voit renforcé par la venue des Almoravides. Puis, au XV^{ème} siècle, lorsque les Banu Hassanes, tribus guerrières qui parlent le dialecte arabe, envahissent le pays.

Ce bref historique démontre l'enracinement de l'arabe en Mauritanie par la voie de l'islam des Sanhadja et des Lemtouna et/ou par la voie d'une arabisation plus ou moins pure suite à l'arrivée des Banu Hassanes.

Les lettrés *Zawayas*, historiens, généalogistes, islamologues, poètes, chercheurs, vont s'efforcer de trouver des preuves tangibles démontrant leur arabité : la bonne maîtrise des sciences du langage en arabe et le talent en poésie arabe. A titre d'exemple, et pour prouver ces compétences Mohammed OULD TOLBA poète mauritanien se met en compétition en joutes poétiques avec El-chemmakh IBN DIRAR poète antéislamique de talent¹⁸⁵. Les recherches en linguistique, l'adhésion à l'Islam et le mode de vie (nomades fractionnés par le tribalisme dans un désert privé de pouvoir central) constituent autant de conditions entre autres qui ont permis à la société maure de voir dans cette arabité (en Arabie), même parfois antéislamique, le modèle à suivre. Ce sentiment d'arabité ou de se voir arabe encouragera l'apprentissage de l'arabe en Mauritanie.

Il est à noter aussi que dans ce milieu religieux où l'Islam constitue le dogme sur lequel repose la pensée, la culture (surtout poétique) échappe parfois aux pistes tracées par la religion et reste calquée sur le modèle arabe antéislamique. Là, nous rejoignons l'avis de Floréal SANAGUSTIN quand il dit : « *Il faut toutefois se garder de considérer que la civilisation arabo- musulmane n'a reposé et ne repose que sur le religieux comme un certain discours fondamentaliste tend à l'affirmer. Le domaine profane (littérature, philosophie, sciences etc.) -et même si des références à la religiosité n'en sont pas totalement absentes- y est tout aussi présent que dans d'autres cultures et fait tout autant partie intégrante de son essor et de son évaluation* »¹⁸⁶.

¹⁸⁵ Voir *Al Wasit*, *op cit*.

¹⁸⁶ SANAGUSTIN, Floréal, *Le fait religieux est-il enseignable ?*, p. 7.

Les Maures sont tous, selon leurs historiens, des descendants des tribus arabes (des *chérifs*, des *Jaafariens* même les tribus où la langue Aznaga est encore utilisée¹⁸⁷.

Au Sud du pays, des tribus Zawayas parlent encore le berbère, mais ils se veulent arabes.

Il n'est pas question de ne pas comprendre sans grande difficulté que cette composante reste plus rattachée à la langue arabe car on se familiarise rapidement à cette langue dès l'âge de cinq ans (Voir A. W. OULD CHEKH) en s'initiant à l'apprentissage à l'école coranique ou à la Mahadra plus tard. Toutefois, on se sent encore plus rattaché à l'arabe lorsqu'on apprend *la Sirâ* ou histoire du Prophète et des khalifes orthodoxes.

Notons que les Maures ont été toujours récalcitrants envers l'enseignement du français en Mauritanie lors de la période coloniale. OULD AHMEDOU citant Xavier COPPOLANI rapporte à propos des confréries religieuses et souligne chez celles-ci « *des divergences de point de vue dans certains domaines, excepté celui de la lutte contre l'occupant étranger* » et il ajoute : « *C'est pourquoi il avait préconisé qu'il était dans l'intérêt de la France d'orienter son action vers les marabouts de grande influence afin de les avoir comme alliés en utilisant des procédés de persuasion et de séduction* »¹⁸⁸.

Les Mauritaniens ont, en grande partie, manifesté ce sentiment de réticence envers le français, synonyme chez eux d'évangélisation, chaque fois qu'ils en trouvaient l'opportunité.

L'accès à l'arabisation juste après l'indépendance ne passe pas inaperçu. Il renforce notre propos.

D'ailleurs, cette revendication identitaire est bien ancrée dans certains mouvements politiques tels les *Kadihines*, les *Nasséristes* et les *Baathistes*, qui ont tous lutté pour l'arabisation et contre la francisation de la Mauritanie, imposée par le colon.

Si actuellement ce sentiment d'arabité chez les Maures s'est quelque peu calmé, les problèmes au Proche-Orient et les incidents qui s'y passent ne manquent pas de le faire ressurgir avec plus ou moins d'acuité.

¹⁸⁷ Voir MISKE, *op cit*, pp. 107-108.

¹⁸⁸ Voir OULD AHMEDOU Elghassem, *op cit*, p. 63.

2.2.2. Situer l'enseignement de l'arabe dans son époque :

On se limite à l'enseignement de l'arabe dans les pays du Maghreb, car en général l'enseignement de l'arabe dans les pays négro-africains est réservé aux écoles traditionnelles et non pas à l'école moderne.

Concernant l'enseignement au Maghreb, la situation est tout autre¹⁸⁹ et bien que la population ait en grande partie des origines berbères, le sentiment dominant reste la fierté d'avoir ce sang arabe, synonyme d'audace, d'orgueil et de multiples valeurs. La langue arabe est aussi la langue du Saint Coran, du prophète Mohamed et des gens du Saint Paradis. C'est la langue de la *futuwwa*.

Apprendre l'arabe, c'est s'initier à la langue du Coran et à l'Islam d'une part, mais aussi acquérir cette immense culture et cette civilisation prestigieuse que sont la civilisation arabe et musulmane.

Un autre élément important a permis la diffusion de ce sentiment d'arabité et de nationalisme en Mauritanie. Il s'agit de chercher et peut-être de trouver "sa" place au sein du monde arabe, cette grande communauté qui compte 23 Etats, de l'océan Atlantique au Golfe persique.

C'est dans cette perspective, que l'enseignement au Maghreb en général et en Mauritanie plus particulièrement (domaine de notre recherche), s'est rapidement arabisé ou plus exactement a évolué sur la voie de l'arabisation dès le lendemain de l'indépendance le 28 novembre 1960. Car en 1961, l'arabe est déjà institué par la constitution comme langue nationale, sa place est "évolutive" vers une "arabisation galopante".

Il convient de rappeler dans ce contexte la place de l'arabe dans les réformes ayant suscité les événements 1966, 1973 et 1979 et celle qu'il occupe dans la nouvelle réforme de 1999.

Cependant le paysage actuel de la politique internationale, les événements multiples et rapides qui se sont succédés pour faire du monde arabe d'aujourd'hui un monde passif face à ses problèmes majeurs, les progrès rapides des techniques et la mondialisation

¹⁸⁹ Voir SENGHOR, *Op cit.*

irréversible incitent à réfléchir sur le sort d'un enseignement mauritanien arabisé ou pour mieux dire mal arabisé. Un enseignement figé depuis vingt ans sur cet état où le fossé s'élargit entre les deux communautés. Cette arabisation a été d'ailleurs médiocre (en comparaison avec d'autres pays voisins comme l'Algérie, le Maroc ou la Tunisie). Ceci en dépit d'une société qui affiche une volonté de modernité et d'ouverture animée par le désir de trouver sa place dans le contexte actuel, parmi les grandes nations dites économiques et développées.

Ainsi pour ce faire, le pays œuvrera dans l'objectif d'asseoir un enseignement bilingue où le français « *langue d'ouverture et des sciences véhiculera les matières scientifiques et techniques et l'arabe langue de culture, et de civilisation véhiculera les disciplines des sciences humaines et des cultures* »¹⁹⁰

Voilà l'objectif que la nouvelle réforme s'est fixé et ce dans la perspective de l'hypothèse qui consiste à la fois de situer notre système éducatif dans notre époque, mais aussi de situer notre époque dans notre système éducatif.

A cet effet les deux langues seront des langues d'enseignement, une pour les sciences nouvelles et l'autre pour les sciences humaines.

On peut noter dans un premier temps que cet aménagement linguistique répond au besoin commun exprimé par tous les Mauritanien. Il n'est pas, cette fois-ci, imposé par le régime ni suivi par des revendications ou des perturbations au niveau des populations. Dans la rue ou dans les établissements scolaires la satisfaction est quasi générale. Alors que ce n'était pas le cas lors de l'apparition de toutes les réformes précédentes. Ces indices constituent déjà de bons signes.

Cette attitude générale ne signifie pas qu'il n'y a pas d'extrémistes au sein des deux communautés noire et blanche qui continuent à chercher des raisons par-ci ou par-là pour nier l'importance de toute action. Mais leurs efforts s'arrêtent là.

On ne parle pas ici de cette catégorie de gens car on considère son entreprise plus négative que productive.

Ainsi nous nous permettons de dire actuellement que si les réformes précédentes traduisent l'une après l'autre de fortes lacunes pour l'élaboration d'une politique

190 Voir textes de la réforme 1999.

linguistique qui va de pair avec la composition sociale du pays, le projet proposé dans cette réforme semble satisfaire toutes les composantes. C'est dans ce cadre que la réforme 1999 s'est fixée l'objectif d'accompagner l'évolution d'une société se voulant ouverte sur le monde moderne.

En effet, les aménagements linguistiques représentent une typologie de projet de société selon MUTA MUSUNJI NGALASSO, lorsqu'il écrit dans le colloque des Actes des Etats Généraux des Langues « *L'aménagement linguistique est une opération qui parce qu'elle nécessite un large consensus, peut et doit être conduite non seulement par le gouvernement ou les organisations institutionnelles, mais aussi par la société civile dans sa globalité par une action ouverte (travaux de recherche individuels ou collectifs, rédaction des manuels, dictionnaires, grammaires scientifiques ou pédagogiques en vue de l'enseignement formel ou informel des langues etc.) et souterraine (acceptation plus ou moins passive des nouvelles normes* »¹⁹¹.

2.2.3. L'arabe et le français : réalités et faits politiques

A elles seules, les mesures politiques ne suffisent pas. Elles nécessitent un effort linguistique, celui du didacticien, pour mettre en place cet aménagement, plutôt pour l'ajuster dans son cadre exact, car « *le premier moment de toute intervention linguistique est celui qui consiste à situer l'activité de recherche didactique dans les cadres politiques où elle existe* »¹⁹².

« *C'est à l'intérieur de ce domaine, poursuit-il, que l'activité didactique prend sa validité.* »

Cette réforme se distingue des systèmes précédents par le fait que les deux langues (l'arabe et le français) sont des langues d'enseignement, et non pas seulement des langues enseignées. M.SIGUIAN et W. MACKEY disaient autrefois « *Un système éducatif ne mérite d'être qualifié de bilingue que si les langues en présence sont utilisées comme des langues d'enseignement et non seulement comme langues enseignées* »¹⁹³

« *C'est ainsi, poursuivent-ils, qu'on garantit à la langue la moins utilisée un degré élevé de familiarité et qu'on lui permet d'être employée, comme langue de communication réelle entre l'élève et le maître* ».

¹⁹¹ Voir *Les politiques linguistiques et les droits des langues*, pp. 109-126.

¹⁹² CUQ, J. Pierre, p. 142.

¹⁹³ Voir *Education bilingue*, p. 102.

Sans pour autant accorder une grande importance à cet usage de langue des sciences pour le français et de langue de culture pour l'arabe, nous souhaiterions attirer l'attention des enseignants sur toute terminologie synonyme de divergence entre les deux langues perpétuellement en compétition. Le climat de tendances et les attitudes de tiraillement peuvent non seulement accentuer le déséquilibre entre les deux langues en présence, mais aussi renforcer un déséquilibre linguistique déjà hérité de l'ancien système éducatif, car une réforme ne part jamais ex-nihilo.

A cet égard il faut toutefois éviter ce classement hiérarchique où la langue importante véhicule les disciplines des sciences et la deuxième langue transmet les disciplines d'ordre culturel comme les sciences humaines ou pour parodier SIGUIAN.M et MACKEY.W : « Décider du poids respectif des deux langues dans le système n'est pas choisir les matières concrètes attribuées à chaque langue. Néanmoins il existe d'habitude, une claire relation entre ces deux actions. Ordinairement, on attribue à la langue que l'on considère comme la moins importante et à laquelle on accorde moins de temps dans les matières de type littéraire et social alors que celles qui sont proprement scientifiques et techniques sont réservées à la langue forte »¹⁹⁴.

Est-ce le cas de l'arabe et du français en Mauritanie ?

Ce n'est pas notre avis.

En effet l'arabe est utilisé à une large échelle, surtout le hassaniya dérivé de l'arabe (80% de la population, voir BAH OULD ZEIN)¹⁹⁵. Il demeure la langue dominante ou *lingua franca* selon AHMED AMIN AL CHINGUITTY cité par Ahmedou Jemal OULD HASSEN¹⁹⁶.

¹⁹⁴ Ibid, p. 105.

¹⁹⁵ Voir *Le français en Mauritanie*, p. 23. Il précise avec beaucoup d'objectivité qu'à défaut d'un pourcentage publié par l'Etat mauritanien sur ce sujet pour des raisons politiques, nos chiffres (nous dit-il), sont personnels et donc forcément approximatifs. Ils rejoignent ceux avancés par BALTA (1980, 27 note 1). Les Négro-mauritaniens arguant une croissance démographique beaucoup plus importante estiment quant à eux, qu'ils représentent la moitié de la population (cf. DAURE-SERFATU, 1993, 85). En 1977 le recensement indiquait 67% de Maures et 33% de Négro-Mauritaniens (cf. BELVAUDE, 1989, 42) dont 66% de Halpoular en, 22% de Soninkés et 5% de Ouolofs (cf. BALTA, 1980, 27).

¹⁹⁶ *Op. cit.* p. 81

Signalons, en outre, son large usage dans l'enseignement traditionnel chez les négro-africains, tout comme chez les Maures. DE CHASSEY nous dit que chez les Toucouleurs : « *Un Toucouleur n'est pas un bon Toucouleur s'il n'est pas un musulman* »¹⁹⁷.

Qu'on nous permette, de mentionner d'abord que la réussite de toute action linguistique ou didactique dans le but d'investiguer le champ éducatif et particulièrement sur le thème du bilinguisme (arabe-français), en Mauritanie, est d'emblée conditionnée par l'élimination de toute attitude de divergence ou plus exactement de tendance opposée entre les deux langues et leurs usagers.

Cœuvrer dans la perspective d'un bilinguisme équilibré entre les deux langues en question veut dire travailler dans ce sens.

Quant à l'introduction rapide du français (2ème année du primaire), elle ne représente aucun danger sur l'apprentissage de l'arabe et l'enfant peut s'évoluer entre les deux langues sans risque. Par contre cette introduction rapide du français permet, tant mieux, à l'enfant de se familiariser rapidement avec les deux langues. Cette procédure ne présenterait aucune difficulté comme nous l'avons précisé si le personnel pédagogique était qualifié pour la mise en place de ce programme nécessitant une bonne initiation aux deux langues¹⁹⁸.

2.3.1. Situer l'enseignement du français dans l'époque :

Langue de prestige, langue d'une intelligibilité par "*nature*", le français est dominant dans la majorité des pays africains et dans les pays du Maghreb, parallèlement à l'enseignement de l'arabe.

La diffusion du français était la mission première du colonisateur français et DE CHASSEY nous explique comment la mise en place d'un enseignement francophone durant la colonisation était une tâche essentielle pour les colons :

« *L'expansion de sa langue, le rayonnement de sa culture et de ses idées, l'attrait de sa littérature, de sa science, de sa technique et de son art, la valeur de ses méthodes de formation des hommes constituent pour la France, par l'influence qu'elle exerce grâce à eux, des moyens*

¹⁹⁷ DECHASSEY F., 1977, *op cit.* p.181

¹⁹⁸ Voir *Education bilingue*, p. 104 ; voir Maurice VAN OVERBERCK, *Introduction aux problèmes du bilinguisme*, *Op cit.*

d'action essentiellement liée à l'action économique et politique qu'elle précède, qu'elle appuie et qu'elle complète. Elle contribue directement à la puissance de notre pays sur le plan international »¹⁹⁹.

Il ajoute sur le même sujet :

« C'est justement pour ces raisons que l'action culturelle est particulièrement intensive et étendue dans les quatorze pays d'Afrique et de Madagascar qui forment l'Afrique d'expression française ».

Le modèle emprunté en grande partie par ces Etats est celui produit par la République, c'est-à-dire la France, mais cela n'a pas empêché ce modèle d'être un modèle adoptif ou adaptatif pour être compatible aux spécificités de l'autre.

L'ensemble des pays francophones, emploient des modèles semblables à celui utilisé en France, mais chaque pays choisit le modèle en fonction de ses spécificités et ses particularités.

Toutefois, en France, le français reste un terme synonyme dans le dictionnaire de la Révolution, de la Nation de l'Egalité et de la transmission des valeurs de la République. Cette attitude *« est forgée de la conscience collective chez les Français autour d'une relation d'égalité entre le peuple et la langue qu'il parle »²⁰⁰.*

C'est à cet égard que certains Français développent un comportement craintif de la grande Europe qui prépare au multilinguisme. Ce multilinguisme qui *« n'est pas seulement un acte culturel et économique »* mais *“ c'est aussi le risque de voir évoluer la nation française et...craindre qu'elle se dilue dans une européanité d'autant plus incertaine qu'elle serait plus étendue »²⁰¹.*

C'est un comportement nationaliste, envers son pays, la langue qu'il utilise et qui représente sa culture, ses traditions et son histoire.

C'est un sentiment nationaliste, que les Français ressentent vis-à-vis de leur langue exprimant ainsi la crainte de la voir se diluer dans un champ très vaste et encore, selon CUQ, « incertain » l'européanité (il s'agit bien de la grande Europe qui se construit

¹⁹⁹ *Op. cit.* p. 381.

²⁰⁰ Voir CUQ, J. Pierre, p. 145.

²⁰¹ Ibid.

aujourd'hui). Victor BEDSON affirme que la langue française n'est plus la propriété des seuls français, elle est un bien commun à tous les francophones et tous ont le droit de contribuer à son évolution. Dans ce contexte le développement du français est l'équivalent à celui des valeurs et de la culture non seulement de la France mais aussi de l'ensemble des pays francophones.

Autrement dit le français est un choix linguistique de la société francophone, cette fois-ci non française.

Dans le même sens grâce à une philosophie compétitive, surtout avec l'anglais, la France a toujours œuvré à l'expansion et à la diffusion de la langue française.

Cela s'est traduit par la création en 1883 de l'Alliance Française, l'organisation d'un Haut Comité de la Langue Française, la mise à jour d'une Association des Universités Parlant Partiellement ou Entièrement la Langue Française, bref la Francophonie. Ces organisations, entre autres, œuvrent dans le but de la protection et la diffusion du français. Bien que ces efforts soient parallèlement renforcés par d'autres effets, non moins négligeables et garantissant la diffusion "naturelle", c'est à dire le développement économique et culturel de l'Etat Français, M. BLANCPAIN affirme que l'amélioration de la diffusion du français se fait grâce à l'amélioration de la situation de l'économie française et du prestige de l'Etat : « *Nous devons cette amélioration à l'énergie déployée par la France dans son redressement technique et économique, à la place que nous avons su prendre dans les organismes internationaux, à l'assistance technique que nous avons donnée à tant de nations, à l'élan des entreprises françaises dans certaines régions du globe (M. BLANCPAIN, in RDM, 4, 1957) (Le français au XX^{ème} siècle, 31) et non pas à des qualités propres en elle comme pensait certain : " On a longtemps voulu croire que le français avait des qualités particulières qui suffisaient à assurer sa diffusion. L'expansion d'une langue tient à d'autres causes »*²⁰².

On notera chez les arabophones une attitude semblable.

Confortant leur position, les auteurs résument les conséquences du recul du français et de sa rétrogradation quand ils disent :

« *Au XX^{ème} siècle le nationalisme s'est développé dans les pays Européens francophones, par conséquent, oui le français est la langue d'une " élite mondaine mais il n'existe plus de classes*

²⁰² Voir *Le français au XX^{ème} siècle*, op cit, p. 30.

sociales qui tiennent à l'honneur de savoir le français. » (F. SCHOELL). Sur le même thème ces auteurs renchérissent :

*« Le choix en Afrique du français comme langue officielle, dans la plupart des pays ne doit pas faire illusion ; il n'y a pas là situation irréversible : les dirigeants ont été formés dans des universités françaises ou dans nos prytanées, mais ils ne représentent qu'une minorité dans leur pays. Peu d'autochtones pratiquent le français »*²⁰³.

Il apparaît clairement que l'attitude de la plupart de ces pays francophones surtout au Maghreb arabe où l'arabe est utilisé parallèlement avec le français a une double facette : Les habitants sont récalcitrants à l'égard de cet enseignement "étranger", exprimant ainsi une attitude nationaliste (une langue c'est une nation et nous avons vu ce que représente le français pour la France). Nous avons précisé le cas de Cheikh ANTA DIOP au Sénégal qui milite pour l'institutionnalisation des langues africaines.

Egalement, l'initiative d'arabiser le système dans les pays du Maghreb en l'occurrence l'Algérie, le Maroc la Tunisie et la Mauritanie n'est qu'une sorte du refus du français dénommé chez certains pays «langue étrangère».

Mais d'un autre côté ces pays sont dans la contrainte de dispenser un enseignement francophone car le français est une langue moderne. Il joue un rôle important dans l'ouverture aux technologies et à l'économie moderne. Léopold Sedar SENGHOR disait autrefois à propos du français « *Le meilleur outil trouvé dans les décombres du colonialisme* ». Habib BOURGUIBA qui fut aussi l'un des grands intellectuels africains soutenant l'idée de la grande francophonie, résume son point de vue à propos du maintien du français lorsqu'il dit : « *Nous sommes pour l'arabisation. Mais si elle est un devoir, le bilinguisme est une nécessité* »²⁰⁴. Kateb YACINE disait : « *Le français est notre butin de guerre* ».

L'usage compatible à cette attitude reste le français langue seconde.

Néanmoins, cette attitude a toujours marqué l'état "évolutif" de la place respective du français et des autres langues dans les systèmes éducatifs :

-En Afrique : l'institutionnalisation et l'enseignement des langues africaines,

²⁰³ Ibid.

²⁰⁴ Voir OULD YOURA Abderrahim, *L'enseignement du français dans un milieu hassanophone*, p. 150.

-Au Maghreb : l'officialisation de l'arabe, etc.

A titre d'exemple si l'accès à l'école n'a pas été facile, il faudra attendre la première décennie de l'indépendance pour constater l'hostilité manifestée à l'égard de la langue, se transformer en revendication nationale officielle. Au fur et à mesure que le mouvement durcit, le statut de la langue française recule, ses objectifs et ses méthodes d'enseignement changent.²⁰⁵

Mais les facteurs de dépendance s'accroissent et s'avèrent plus puissants : le fait colonial a cédé la place aux faits économique, culturel et politique.

La communication, les médias jouent un rôle important dans cette dépendance qui y est toujours patente (systèmes politiques, systèmes éducatifs, choix de formation...) : « *Le français ne peut connaître une large diffusion dans les pays Africains que si, langue d'appui, il aide à résoudre les problèmes de communication inter communautaristes ainsi qu'internationaux* ». Comme le font remarquer, les mêmes auteurs²⁰⁶.

2.4. Du bilinguisme en Mauritanie :

2.4.1. De quel bilinguisme s'agit-il ?

Cette partie porte surtout, sur les langues de travail, c'est-à-dire le français et l'arabe.

En effet, s'agissant des Langues Nationales (pulaar, soninké et wolof), elles ne sont utilisées qu'en communication dans la vie courante. L'expérience des classes expérimentales en ces langues s'est soldée par un échec et les recherches menées, même si elles sont ambitieuses, n'ont pas permis à ces langues de devenir encore des langues de travail. Un énorme effort est à fournir dans ce domaine.

2.4.1.1. De quel arabe et de quel français s'agit-il ?

2.4.1.2. L'arabe :

²⁰⁵ Ibid..

²⁰⁶ Voir *le français au XXème siècle*, p. 31.

On peut distinguer plusieurs sortes de variétés arabes. Ainsi Kaoula TALIB IBRAHIMI écrit-elle : « *Entre l'arabe du Coran et l'arabe dialectal, il existe cinq paliers* :

- 1- l'arabe classique
- 2- l'arabe standard ou moderne
- 3- l'arabe sub-standard représenté par l'oral utilisé entre les gens cultivés
- 4- l'arabe parlé par des scolarisés
- 5- les dialectes propres.

Elle renchérit sur la même idée : « On y ajoute le berbère se juxtaposant ou se substituant aux parlers arabes »²⁰⁷.

Malgré les spécificités et les particularités de chaque pays arabe, cette classification citée par Madame TALEB IBRAHIMI semble être, plus ou moins, crédible sur l'ensemble des pays arabes et surtout ceux du Maghreb y compris la Mauritanie²⁰⁸.

La situation linguistique se caractérisa également par le choix d'un système éducatif rapidement arabisé au lendemain de l'indépendance.

Cette politique d'arabisation est quasi générale.

Une arabisation qui, faute de moyens et de planification à long terme, ajoutée à une action hâtive n'a pas abouti aux résultats escomptés.

Aujourd'hui les réformes se dirigent vers un assainissement général de ces systèmes éducatifs dans les pays concernés. Ces réformes s'orientent vers un bilinguisme avec le français et l'arabe. Il s'agit d'un processus où le français devient une langue d'enseignement, d'ouverture au monde des sciences et des techniques

207 Voir TALIB IBRAHIMI Khaoula, *Les Algériens et leurs langues*, p. 9.

208 Selon DUBIE, la langue berbère jusqu'au XIV^e siècle universellement pratiquée par les populations blanches de Mauritanie, semble avoir disparu ou être en voie d'extinction. Il a laissé cependant un certain nombre de traces dans le Hassaniya actuel : la proposition des emprunts lexicaux du Hassaniya au berbère varie selon les spécialistes ; elle serait de l'ordre de 15 à 20% pour LERICHE, n'excéderait pas 10% selon TAINÉ CHEIKH, mais atteindrait les 30% environ selon les recherches de Yahya OULD EL BARA, chercheur et universitaire mauritanien, qui recense 1600 emprunts du Hassaniya au Zenaga (Voir OULD ZEIN, *La longue marche de l'arabisation*, p. 10)

Cette option a pour objectif de sortir les différents pays de la période où l'enseignement du français s'est grippé à cause de l'influence des courants politiques nationalistes. D'ailleurs cette arabisation a été médiocre et mal organisée.

S'agissant plus particulièrement de la Mauritanie, l'arabe est utilisé dans la vie courante, comme langue de communication, c'est le parler Hassaniya, dialecte dérivé de l'arabe ou diglossie de l'arabe. Ce parler a des particularités régionales :

a) A l'Est (Al-šârg) ; l'accent šârg se distingue par une intonation exclamative et/ou interrogative. On ne manque pas de constater des emprunts aux langues des bambara ou des Soninké, ethnies Négro- africaines qui cohabitent dans la zone avec les locuteurs Hassanophones.

b) Des particularités régionales à l'Ouest (Al-sâñil) influencé par le dialecte marocain, utilisé au Sahara Occidental.

c) Des particularités régionales au Sud (Al-gabla) où l'accent se caractérise par une vitesse moindre et une présence du dialecte berbère (d'ailleurs des tribus entières au Sud parlent toujours ce dialecte et considèrent, la non utilisation de leur dialecte dans les communications entre les anciens habitants, comme un manque de respect) (voir MISKE, Le Wâsit étude sociologique sur la Mauritanie). Cette variété, si on peut parler ainsi, est marquée aussi par la présence d'emprunts au wolof, dialecte africain utilisé, par la communauté noire au sud de la Mauritanie.

d) Des particularités régionales au Nord (Al-tall) se distinguent par un accent résonnant et un dialecte relativement plus proche de l'arabe standard.

Le Hassaniya, semble être influencé aussi par le dialecte Saoudien du Golfe.

Cette situation provient du contact qui s'est établi ces dernières décennies entre la Mauritanie et les pays du Golfe. Les raisons sont multiples et nous pouvons en citer, quelques unes :

1- Le mode de vie nomade propre aux Mauritaniens et aux habitants des pays du Golfe, malgré le bouleversement dans leur système de vie, dû essentiellement à la découverte et à l'exploitation du pétrole.

2- L'importance accordée à l'Islam dans ces pays.

3- La compétence des Oulémas mauritaniens dans les sciences de la religion musulmane et de la langue arabe.

4- Le talent des poètes mauritaniens dans la poésie arabe, domaine de prédilection des princes et des Cheikhs au golfe.

5- La richesse de ces pays du Golfe, en fait, une source de revenus pour les Oulémas, les poètes et les commerçants.

6- L'envoi aux pays du Golfe d'une assistance technique mauritanienne dans le domaine de l'éducation (enseignants, professeurs), de la justice, de la religion, des cadis et des imams. Signalons également un important recrutement dans le domaine de la sécurité : (policiers et militaires).

A cela s'ajoute, un nombre important de pèlerins Mauritaniens qui se rendent chaque année à la Mecque. Certains accomplissent ce devoir chaque année, même si ce culte n'est obligatoire qu'une fois dans la vie. C'est peut-être, sinon certes, pour d'autres raisons extra- religieuses.

Ces raisons ont, entre autres, influencé certains Mauritaniens, sujets de ce contact et ont causé l'imperméabilité du dialecte Hassaniya, face au dialecte oriental saoudien. Dans les interactions de ces sujets et surtout les interlocuteurs issus des Mahadras qui ont une culture arabo-islamique traditionnelle on remarque facilement ce fait.

Chez les intellectuels de formation francophone, on rencontre rarement l'utilisation de ce dialecte. Ils ont plus le regard fixé sur les postes prestigieux, au sein de l'administration mauritanienne (ministres, secrétaires généraux de ministères, directeurs, fonctionnaires dans les organisations internationales comme les organes des Nations Unies, la Francophonie, l'ISESCO, l'ALECSO, la Ligue Arabe, etc. ou dans les pays occidentaux, comme la France, l'Espagne et la Belgique).

S'agissant de l'arabe littéraire, on notera qu'il est utilisé à deux niveaux :

- **Un arabe classique** : utilisé dans les cours des Mahadras et dont l'usage se limite à la recherche dans les sciences de la religion et les sciences du langage. Les poètes Mauritaniens issus de cet enseignement traditionnel, subjugués par la période antéislamique et passionnés pour la poésie de cette étape historique, l'utilisent dans leur

poésie lyrique, surtout quand il s'agit du madḡ al-'umarâ' (Louanges des Emirs) au Golfe.

- **Un arabe moderne** : utilisé par les intellectuels arabisants, issus de l'école moderne : enseignants, journalistes, avocats, administrateurs, etc. Il se caractérise par un vocabulaire simple et une terminologie simplifiée, allant jusqu'à alterner l'arabe moderne et le Hassaniya comme cela se fait, en général dans les scènes de comédie. C'est le cas d'ailleurs de certains journaux écrits en arabe.

Mais l'arabe pur (al-fuṣṣḡâ) reste dans tout ça : luḡatu-l-aḡḡâdi ; c'est-à-dire, la langue de nos ancêtres, sentiment de fierté de l'arabité, chez la communauté Maure.

2.4.1.3. Le français :

2.4.1.3.1. Processus de l'arrivée du français en Mauritanie :

Fer de lance de la conquête coloniale, le français commence son implantation en Mauritanie avec l'arrivée des premiers colons à la fin du XIX^{ème} siècle. Très vite enseignée à l'école elle-même, ouverte dès 1905, la langue française restera pendant longtemps la seule langue d'enseignement moderne dans le pays »²⁰⁹ Nous dit Abderrahim OULD YOURA.

Mais l'école existait en Mauritanie bien avant pour avoir été fondée en 1898²¹⁰.

Les Français vont poursuivre cette politique en coordination avec les chefs et les notables qui perçoivent des primes d'encouragement

Successivement des écoles seront ouvertes, il s'agit de :

- Ecoles de Boghé et de Kaédi
- Ecoles de Boutilimitt,²¹¹ de Mederdra et de Rosso, baptisée (Xavier COPPOLANI)

²⁰⁹ OULD YOURA Abderrahim, *L'enseignement du français dans un milieu hassanophonede Mauritanie*, p. 141.

²¹⁰ Voir Archives d'Outre- Mer 14 MI 1884.

²¹¹ La première Médersa (et la plus importante en Mauritanie fut ouverte à Boutilimitt et dirigé par ROUGET en 1914...le 17 avril 1917 Mekki EL DJENIDI le directeur de la médersa de Boutilimitt et de l'école de village note à l'attention de l'inspecteur général de l'enseignement de l'AOF: «leur faiblesse (les élèves de la médersa de Boutilimitt) en arabe et en français est aussi notoire que

- De l'école d'Atar
- De l'école de Tidjikja
- De l'école de Timbedra.

En effet, l'école ainsi que la diffusion du français et de la culture française constituent l'axe principal sur lequel repose la politique française :

*« L'école est un effet le moyen le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et les élever graduellement jusqu'à elle
C'est aussi l'élément de propagande de la cause et la langue française le plus certain dont le gouvernement puisse disposer (...) C'est l'esprit de la jeunesse qu'il faut pénétrer et c'est par l'école, et l'école seule que nous y arriverons »²¹².*

En fait l'enseignement du français en Mauritanie a passé par deux périodes essentielles :

- 1- La phase coloniale
- 2- La période postcoloniale

Malgré les réticences des Mauritaniens noirs ou maures²¹³, les premières écoles ont vu le jour à Kaédi en 1898 et à Boghé en 1912²¹⁴.

La première comptait, l'année de sa création, 48 élèves: 28 de Bosses et 20 du village de Touloudé, Gattagha ou Kaédi.

Ces écoles sont restées pendant un certain temps les seules écoles francophones en Mauritanie.

Mais malgré l'effort mené, cette action pédagogique n'a cependant pas touché les éléments ciblés par les Français qui seront contraints de trouver une méthode différente pour atteindre les familles influentes dans cette communauté maure, surtout l'axe central auquel revient l'autorité et le pouvoir matériel et/ou spirituel.

décourageante» (voir OULD ZEIN Bah, DIDIE et OULD MOHAMED LEMINE, *op cit*).

²¹² Voir DECHASSEY.F, *op cit*. P. 151.

²¹³ Voir DE CHASSEY, *op cit*.

²¹⁴ Voir AOM, 14 MI 1884, Aix En Provence.

Rien ne s'est fait jusqu'ici et donc le taux de fréquentation actuelle, désespère le rapporteur Français, quand il écrit : « *L'école ne compte pas encore d'élèves Maures dont les parents supportent mal les répugnances qu'ils ont à les savoir en contact avec des noirs* »²¹⁵.

Cette situation perdura, et ce malgré les tentatives des français pour instaurer un enseignement francophone qui touche une gamme importante de fils de chefs de familles détenteurs de l'autorité. L'exemple de Cheikh SAAD BOUH et de Baba OULD CHEIKH SIDIYA a encouragé les Français à viser ces notables dans leur coopération et leur collaboration bilatérale avec la Mauritanie.

Il suffit de remarquer que la première Medersa (école) dans la société maure était fondée sous la tente de OULD CHEIKH SIDIYA. L'exemple de cette école de fils de chefs renforce notre argumentation portant sur cette méthodologie suivie par les Français, voilà ce qu'affirment les rapporteurs Français dans ce sens : « *Il suffit d'admettre à la Medersa de Boutilimitt un fils de serviteur ou d'artisan pour qu'elle soit immédiatement désertée par les enfants des familles libres qui le fréquentaient actuellement* »²¹⁶.

L'élite prétendue par les Français sera une élite de fils des chefs comme l'affirme DUBIE lorsqu'il dit :

« *L'école de fils de chefs créée en janvier 1914, aura pour tâche la formation d'une élite éclairée, capable de collaborer et de servir de trait d'union entre nous (les Français) et les tribus* »²¹⁷.

D'ailleurs la loi CADRE stipulait le caractère obligatoire de la scolarisation des fils de chefs et de notables.

Créée donc en 1914, en étroite collaboration avec Baba OULD CHEIKH SIDIYA, fondée dans son village, et placée finalement sous sa propre tente, l'école trouvera-t-elle par suite un taux de fréquentation suffisant pour sa continuité.

Avec cette initiative les Français ont compris le moyen de conquérir ce pays. Ils ont su se servir du prestige de OULD CHEIKH SIDIYA pour l'institutionnalisation de cet enseignement. Ce dernier va délivrer une *fatwa* pour légitimer cette action et impulser l'adhésion aux écoles françaises.

215 Voir AOM, 14 MI 1884 , Aix En Provence.

216 Rapport du service de l'enseignement 1946-1947, Archives d'Outre- Mer, 14 MI 1884, Aix-En- Provence.

217 DUBIE 1941, p. 3.

L'initiative, malgré le prestige et la notoriété de OULD CHEIKH SIDIYA, n'aura pas l'appui souhaité et cet enseignement francophone reste plus ou moins, pour la plupart des Mauritaniens, une aliénation aux Français. Les Mauritaniens très rattachés à leur religion sont hésitants et méfiants à l'égard de cette éducation qui va permettre à leurs enfants de se mettre en contact direct avec les Nazaré²¹⁸. DUBIE évoque cette situation en demandant « *d'user de persuasion sinon de contrainte pour décider les grandes familles à présenter leurs enfants* » et il ajoute « *l'effectif n'a jamais dépassé 7 à 10 élèves en moyenne* »²¹⁹.

Les chefs des tribus et surtout leurs épouses étaient plus récalcitrants et préféraient garder leur progéniture et envoyer à leur place des enfants de castes inférieures²²⁰.

C'est ainsi que des familles vont envoyer des enfants métis, recrutés dans la périphérie dominée par ces familles de pouvoir ou familles libres (comme l'appelaient certains rapporteurs français) dépendant de leur autorité à la place de leurs propres enfants pour plaire aux français, maîtres de la situation et pour échapper à cet enseignement francophone. Rappelons que l'inscription à l'école de Boutilimitt était une obligation par les colonisateurs, d'où le dicton formé par ces familles dominées quand elles voient les Français arriver (*"rabna jâwhum "arabhum*) « les voilà arrivés, les maîtres de nos maîtres »²²¹.

Boutilimitt sera pour les Français un fief important de l'accélération de cet enseignement : en premier lieu c'est le village natal de OULD CHEIKH SIDIYA, lettré très influent dont les rapports des Français évoquent l'amitié et la bonne volonté et dont les disciples, les tributaires, entre autres, coreligionnaires constituent une population non négligeable²²².

En second lieu: le site de Boutilimit est connu pour la célébrité de ces Oulémas lettrés Zawayas (site favorable pour la constitution d'une élite intellectuelle).

218 C'est à dire les Français.

219 Voir DE CHASSEY.F, *op cit*, 1984, p. 151.

220 Voir OULD ZEIN, *Le français en Mauritanie*, p. 72.

221 'a' rabna : en hassaniyaveut dire : nos maîtres.

222 D'ailleurs la convention débloquée pour le financement de cette école représente le tiers du budget de tout l'enseignement en Mauritanie, ce qui témoigne de l'importance accordée au site de CHEIKH SIDIYA et de son école.

La *Medersa* de Boutilimit satisfiera les Français par le niveau de ses élèves, ils tenteront par la suite d'activer et de généraliser ce système des *Medersas* : « *Le Directeur était fier de ces élèves intelligents et pleins d'entrain* »²²³, comme l'évoque un inspecteur Français dans son rapport.

A Atar, les Français vont tenter de procéder comme à Boutilimit et ils vont y ouvrir une *Medersa* en 1936. Elle sera même dirigée par l'ex-directeur de l'école de Boutilimit puis, ce sera le tour de celle de Kiffa, de Tidjikja et enfin celle de Timbedra.

Tout au long de ce parcours, l'enseignement moderne établi par les Français en Mauritanie, n'a pas satisfait les rapporteurs inquiets par un effectif très faible et une désaffection permanente « *Il faudra donc attendre 1945 pour que cet enseignement évolue et pour que les procès-verbaux des rapporteurs témoignent d'une progression nette et considérable* »²²⁴.

Malgré cette évolution mentionnée, les chiffres enregistrés restent dérisoires à côté des effectifs et des taux de fréquentation de cet enseignement dans les pays de l'Afrique occidentale francophone limitrophes comme le Sénégal.

2.4.1.3.2. Le français utilisé en Mauritanie :

A propos du français G. TURPIN nous fait remarquer qu'il existe trois variétés de français, en Mauritanie :

- a) une variété basilecte, un français populaire africain utilisé par les ouvriers et les gens de petits métiers ;
- b) une variété mésolecte, riche en particularités lexicales ;
- c) une variété acroléctale, plus conforme au français central, utilisé par les Français de souche.

Cependant OULD ZEIN, quant à lui, en commentant la remarque de TURPIN, suggère qu'on ne doit pas négliger ce français arabisé, utilisé à une longue échelle, par les étudiants arabisants, quand il dit « *il nous paraît essentiel d'ajouter à cette hiérarchisation une catégorie qui se situerait entre le stade basilecte et celui du mésolecte et qui serait constituée par*

²²³ Voir OULD ZEIN Bah *op cit.*P. 72.

²²⁴ Ibid.

ce qui est appelé là-bas les arabisants. Il s'agit des élèves et des étudiants de l'option arabe du système éducatif pour qui le français est enseigné comme première langue étrangère et de tous ceux qui ont suivi ce cursus ou qui par une raison ou une autre l'ont interrompu ».

Il renchérit, à ce même sujet, cette variété de français est comparable à l'inter-langue du point de vue « psychologique (recours à des règles génératives qui sont celles de la langue maternelle et linguistique, productions pouvant éventuellement être jugées défaillantes » . (DUMONT, 1990, p. 120)²²⁵

OULD ZEIN appelle ce français « *le français des commençants* »; ce français est dû aux habitudes linguistiques ancrées et héritées de l'utilisation du *Hassaniya* (langue maternelle dominante en classes arabes). Ces habitudes linguistiques ancrées amènent les élèves arabisants à utiliser des productions en français, en se référant au *Hassaniya*. Dans leurs communications, nous pouvons rencontrer des interférences du type :

- les fautes d'article :

- le substantif au féminin, en français ou masculin en *Hassaniya*

Tête	porte	couleur
Lumière	maladie	semaine
Lune	bouteille	sueur
Mer	fuite	vérité

Le substantif au masculin en français au féminin en *Hassaniya*

Copain	papier	feu
Soleil	ventre	pou
Oeil	collier	boubou

Ainsi l'étudiant dit : je me lave le tête (*Hassaniya*) la tête (français)

Le lune brille (*Hassaniya*) la lune (français).

La soleil tape dur (*Hassaniya*) le soleil (français)

On peut citer ici d'innombrables exemples

J'ai bu le thé *Hassaniya* (du thé)

Il nous a servi le café *Hassaniya* du café

²²⁵ Cité par OULD ZEIN Bah, Ibid.

Ou des interférences au niveau des propositions comme :

Mentir sur quelqu'un (Hassaniye mentir à quelqu'un)

Acheter avec un prix intéressant (Hassaniya acheter à un prix intéressant)

Se moquer dans quelqu'un (Hassaniya se moquer de quelqu'un)²²⁶.

Mais il existe aussi un français semblable qui remonte à la période coloniale.

C'est le cas du français de ces deux élèves : l'un issu de la communauté Négro-mauritanienne, l'autre issu de la communauté Maure :

1- En 1918 Hamadi Malik élève à l'école de Kaédi écrit au gouverneur général. Nous présentons les lettres telles qu'elles sont

Kaédi 4 12 18

Hamady Malik à Monsieur le Gouverneur général de L'A.O.F

Monsieur

En vous écrivant Monsieur le Gouverneur Pour savoir J ai abandonné les travaux de mes parents pour continuer de l'étude a l'ecole Kaédi Mais seulement Monsieur Je n en ai aucun parent a Kaédi et aussi Jaime le plus profond de mon cœur de continuer mes etudes et je nen ai pas de parents comme c'est vous qui êtes mes parents. Je vous prie de bien vouloir Monsieur le Gouverneur de m'aider dans la nourriture pour que Je pourrais arriver quelque chose et en même temps que Je pourrais vous en servir jusqu a la mort. A part de ça Monsieur le gouverneur Jai mes parents mabandonnant pourtant seulement que Jetudie le Français. Mais pour moi Je suis seulement votre fils cest a dire le fils f de la republique Jusqu a ma dernière vie.

Enfin je vous prie monsieur le gouverneur de me mettre dans un endroit la ou Je vous en serve et que Je ne voie plus mes parents

Dans lespoir que vous voudriez faire a Ma demande un accueil favorable dedaignez agréer Monseieur le gouverneur l hommage de mon plus respectueux devouement

Mamadou Malik élève de l ecole de Kaédi Mauritanie²²⁷. cf (A.O.M 14 MI 1884 Aix En Provence)

²²⁶ Voir dans ce sens OULD YOURA Abderrahim, *op cit*.

²²⁷ Voir A.O.M, 14MI 1884 Aix-En -Provence.

2- A Boghé on peut citer l'exemple de Mohamdi Ould Tajdine élève maure de la fraction Ehl Maham du Tagant

Aleg 25 Avril 1942

Mohamdi Ould Tijdine de la fraction de Ehl maham du Tagant.

A Monsieur le gouverneur de la mauritanie

S/c de monsieur l' Administrateur commandant le cercle du Brankna

Monsieur le gouverneur

Ancien élève du cours moyen 1^e année de Boghé ou je suis sorti par raison de santé.

agé de 15 ans possédant une instruction assez solide en arabe.

J'ai l'honneur de recourir à votre haute bienveillance pour solliciter un emploi d'interprète ou d'écrivain dans dans le cas échéant me faire admettre comme élève boursier à l'école de la medersa de Boutilimit pour me permettre de poursuivre et d'améliorer ma culture générale du français.

Dans l'espoir que vous voudrez prendre considération de ma demande veuillez agréer avec mes remerciements anticipés l'hommage de mon plus profond respect.

Mohamdy ould Tajdine²²⁸

Mais tout cela ne va pas de pair avec la situation générale du français en Mauritanie et ne doit jamais être le synonyme d'une mauvaise utilisation du français dans le pays car même si le français est un français africanisé en Afrique (Voir MANSSEY Voir également DUMONT), même si MUDIMBE, précise à propos de l'utilisation du français en Afrique «prononciation approximative, syntaxe réformée, vocabulaire boursouflé ou simplicité, intonation, rythme et accent englués à l'écoulement de la langue originelle du locuteur africain, en tout cas des africanités phonétiques et lexicales »²²⁹.

Si c'est le cas du français en Afrique, à nous de rappeler que le français utilisé en Mauritanie et néanmoins par la couche intellectuelle n'est pas assimilé à un mauvais français « l'insécurité linguistique ne semble pas être leur problème et certains vont jusqu'à penser qu'ils parlent français mieux que beaucoup de français, confortés dans leur opinion par la satisfaction d'un jour décerné par un coopérant ou de rares touristes

²²⁸ Voir A.O.M, 14MI 1884 Aix-En -Provence.

²²⁹ Voir *le français en Mauritanie, op. cit.*

»²³⁰. Cette attitude explique le maintien du français comme langue d'enseignement et de travail en Mauritanie à côté de l'arabe. Il reste pour le mauritanien bien plus qu'un outil. Pierre Dumont nous rapporte à propos de ce français utilisé en Afrique et les choix linguistiques ouverts devant les pays africains «trois possibilités s'offrent aux Etats africains pour ce qui concerne l'enseignement du français Afrique :

1- conserver le contenu et les méthodes de l'enseignement du type colonial, c'est-à-dire ne rien changer.

2- introduire les langues africaines dans les enseignements.

3- introduire le français comme langue unique d'enseignement, mais l'enseigner en tenant compte de sa situation par rapport aux langues de la société africaine »²³¹.

Qu'en est-il de cette réalité en Mauritanie ?

Le choix de la Mauritanie était vite fait. Nous nous sommes attardés sur le sujet de l'adoption de l'arabe mais malgré tout le français est resté présent. Les intellectuels mauritaniens l'utilisent même en dehors du travail, à la maison et dans les différentes discussions. Un français où l'interlocuteur alterne entre le français et sa langue maternelle, usant des emprunts ou des interférences. Dans cette situation «le français se réduit souvent à un français simplifié chargé d'emprunts aux langues africaines « ce français est celui des locuteurs qui pratiquent un bilinguisme opportuniste lorsque la situation l'exige »²³².

Il existe un bilinguisme en Mauritanie ou plutôt un plurilinguisme qui va de pair avec la composition ethnique du pays.

Les dialectes africains n'ont été officiellement reconnus comme langues ayant le statut des langues nationales qu'en 1979, date de la réforme connue aujourd'hui sous le nom la réforme de double filière et les mesures transitoires qui l'ont accompagnée.

DUMONT dit vrai lorsqu'il renchérit sur l'enseignement des langues et leur contact « *toutes les études contrastives sur le bilinguisme ont eu comme objectif de mesurer les écarts relevés dans la langue cible, nés de maîtrise d'une langue première. Les études contrastives se*

²³⁰ *Op. cit.*, p. 520.

²³¹ Voir DUMONT, Pierre, *l'Afrique noire peut-elle encore parler français*, 1986, p. 13.

²³² Voir DUMONT, Pierre, *l'Afrique Noire peut-elle encore parler français* 1985, p. 45.

caractérisent par la priorité accordée aux objectifs pédagogiques. Une langue maternelle peut être en contact sinon en conflit au moins chez l'individu avec la langue étrangère. Ce dernier aspect prend particulièrement en Afrique une dimension politique »²³³.

Cette dimension politique et cet aspect conflictuel ne manqueront pas le rendez-vous quand il s'agit de langues en Mauritanie. Une grande masse populaire se voit arabe et défend l'arabité et c'est ce climat qui fait que le statut du français en Mauritanie passe par les étapes suivantes :

1- Le français s'est implanté avec l'école qui a vu le jour en Mauritanie à partir de 1898, mais cette implantation n'était pas aussi facile qu'on le croyait aussi bien chez la communauté négro-mauritanienne, que chez les Maures.

2- Jusqu'en 1959, le français demeure langue officielle.

3- En 1959, l'arabe devient langue nationale et le français conserve son statut de langue officielle.

4- De 1968 jusqu'en 1979, l'arabe devient langue nationale et officielle et le français reste langue officielle.

De 1979 à 1999 l'arabe devient langue officielle et langue nationale unitaire, le français devient alors langue d'ouverture.

5- A partir de 1999 l'arabe reste langue nationale et officielle du pays, le français devient langue d'enseignement véhiculant les disciplines scientifiques comme les sciences de la physique, les sciences naturelles, l'informatique, les mathématiques, etc.

La situation linguistique actuelle et malgré un parcours non-négligeable de plus de quarante ans n'est pas sans rappeler la situation linguistique à la veille de l'indépendance : une composante au Sud qui soutient le français et une communauté au Nord qui préfère l'arabe. C'est exactement une situation pareille en dépit d'une panoplie de réformes qui n'ont servi en grande partie qu'à prouver l'échec total. L'affrontement entre ces langues et l'aspect conflictuel récurrent entre les deux communautés en 1966, en 1978 et en 1989, les émeutes et les conflits, C'est le résultat d'un litige où une composante cherche à dominer ou empiéter sur l'autre.

²³³ DUMONT Pierre, *le français et les langues Africaine*, p. 35.

Les regards se tournent aujourd'hui vers cette nouvelle réforme du 13 avril 1999 après la longue marche de l'arabisation. D'ailleurs une arabisation médiocre basée sur l'aspect quantitatif, ce qui a entraîné le pays dans une phase difficile, car depuis plusieurs années les missions d'évaluation du système éducatif de la République Islamique de Mauritanie soulignent que le secteur de l'enseignement mauritanien se trouve dans une impasse. Le système est extrêmement coûteux, peu fonctionnel dans son contenu, favorisant l'éducation des populations urbaines au détriment des masses rurales, souffrant d'un manque d'enseignants nationaux suffisamment qualifiés, mal adaptés au marché du travail dans le secteur moderne avec une efficacité interne (déperditions) et externe (emploi) médiocres et sans possibilités de formation pour les adultes, calqué sur un modèle éducatif occidental. Il n'en retient que la partie la moins fonctionnelle eu égard au développement de la République Islamique de Mauritanie. Le volet de formation indispensable au fonctionnement d'une société et à l'amélioration du bien-être de ses membres fait largement défaut en Mauritanie.²³⁴

2.5. La situation actuelle de l'enseignement des langues :

Aujourd'hui la situation linguistique se résume ainsi :

L'arabe est mal enseigné : des programmes anciens et non adaptés aux besoins, des enseignants non formés et des méthodes traditionnelles pour enseigner.

Le français a perdu de plus en plus sa place depuis 1979 avec des enseignants marginalisés, un public moindre et non motivé car ce sont les arabisants qui détiennent le pouvoir de décision. Les coopérants qui cherchent avec pas mal de malice et de diplomatie à promouvoir le français arrivent à peine grâce à l'aide de certains anciens cadres non arabophones à mener certaines activités timides et limitées et qui ne constituent pas vraiment une initiative qui permettra la promotion de l'enseignement de cette langue. Les manuels et les méthodes coûteux sont restés dans leurs emballages et le public arabisant à plus de 80% ne veut pas de cet enseignement et boycotte les cours.

²³⁴ In rapport de Mission Eric RAUMOND, UNESCO, juillet 1981.

Quant aux langues nationales, leur situation n'est pas meilleure car les classes expérimentales sont fermées même si la recherche continue dans le but de créer une terminologie scolaire et de former un personnel qualifié dans le domaine.

2.6. Conclusion :

En Mauritanie un plurilinguisme s'est composé de lui-même.

C'est le résultat de ce processus historique par lequel le pays a passé et dont a hérité l'état actuel linguistique.

Hormis l'arabe et le français les autres langues sont des dialectes en l'occurrence le pular, le soninké, le wolof mais aussi le Klam Aznaga.

Il s'en sort que l'arabe et le français sont nécessaires voire indispensables pour un équilibre linguistique en Mauritanie. A cet effet l'adoption des deux langues est le seul moyen pour sortir le pays de la phase d'affrontement entre les deux langues et leurs usagers.

Dans cette perspective, le pays accorde une grande importance à la nouvelle réforme du 13 avril 1999 et aux procédures qui l'ont accompagnée afin de rénover le système éducatif mauritanien et mettre en place un enseignement où les deux langues sont véhiculaires.

Troisième partie. La didactique des langues en Mauritanie et les nouvelles initiatives : la réforme 1999 et le CREL

Chapitre I : Les nouvelles initiatives

3.1. La réforme 1999 : réalités et perspectives

« Les enseignements dispensés dans les différents ordres d'enseignement fondamental, secondaire et supérieur sont unifiés. Ils sont assurés dans les mêmes conditions à tous les élèves et étudiants inscrits dans les établissements scolaires et universitaires, publics et privés ».
(cf. au texte de la réforme 1999, article1).

3.1.1. Préliminaires :

La composition multiraciale de la société mauritanienne et sa situation socioculturelle avec ses multiples contraintes, compliquent le phénomène linguistique dans ce pays.

La situation linguistique du pays est complexe, car les langues utilisées en Mauritanie ont pour origine deux grands ensembles dont chacun se subdivise en plusieurs branches : écrites ou dialectales. Les deux ensembles sont :

- les langues parlées en milieu Beidane : le Hassaniya et le Berbère proche du berbère du Nord africain.
- les langues parlées en milieu négro-africain : le Pulaar, le Soninké et le Wolof.

Or dans le milieu scolaire l'enseignement de l'arabe langue seconde présente des contraintes d'ordre :

- politiques :

1- le comportement des arabophones qui manifestent un sentiment de rejet à l'égard de l'apprentissage du français. Ils le considèrent comme un facteur d'aliénation compromettant leur identité civilisationnelle et leur particularité raciale.

2- La dimension qui consiste à l'attachement des arabophones à l'arabisation de manière parfois aveugle.

3- le comportement des arabophones comme en guise de réaction à l'emploi presque exclusif du français durant les deux premières décennies de l'indépendance nationale (1960-1977), tant au niveau de l'enseignement qu'au niveau administratif. Ils considèrent cette exclusivité comme un facteur essentiel de la régression et du recul de la culture arabo-islamique en Mauritanie.

Cette culture, prospère au début du XX^{eme} siècle, a décliné, selon eux, considérablement lors de la colonisation. Ainsi le mouvement *Kadhine* des années soixante-dix avait pour objectif de principe : l'arabisation, obligeant alors le gouvernement du Président Moktar OULD DADDAH à procéder à plusieurs réformes.

4- les comportements des uns et des autres ont mené à maintes reprises, à des rivalités ethniques, parfois sanglantes. C'est le cas en 1966, 1979 et 1989.

- contraintes du milieu social :

Les Négro-aficains qui apprennent l'arabe vivent dans un milieu où l'arabe n'est pas parlé. Au contraire, les langues utilisées sont catégoriquement différentes de l'arabe, tant au niveau phonétique qu'aux niveaux lexical, syntaxique et graphique.

- contraintes pédagogiques :

Elles consistent en l'absence de références pédagogiques spécialisées. La plupart des enseignants de l'arabe langue seconde, n'ont reçu qu'une formation générale dans l'objectif d'enseigner l'arabe comme langue maternelle destinée à devenir la langue d'enseignement.

D'ailleurs, il a fallu recruter directement sans tenir compte de la formation professionnelle. Les recrutés ont été envoyés en classe sans aucune préparation à cette

tâche pédagogique. Dans les meilleurs des cas les recrutés bénéficient d'une formation accélérée de quelques semaines.

Ce recrutement à la hâte sera, comme nous allons voir, l'une des causes majeures qui ont expliqué la désaffection des apprenants vis à vis du cours de langue.

Ces éléments, entre autres, ont permis la réflexion sur le sort du système éducatif mauritanien. Les réflexions menées ont abouti plustard à l'élaboration d'une nouvelle réforme qui est sortie le 13 avril 1999.

3.1.2. Introduction :

Dans une situation marquée par une grande insuffisance sur trois niveaux :

- coût onéreux d'un enseignement débouchant sur plusieurs filières
- faiblesse continue des performances des élèves, liée à la baisse des niveaux dans les disciplines scientifiques.
- l'inadéquation des formations dispensées avec les impératifs du développement socio-économique du pays, la Mauritanie a décidé de rénover son système éducatif.

Les enseignants jugent la situation de l'enseignement au pays sombre si on ne prend pas les mesures nécessaires pour la relance du système éducatif.

Les parents d'élèves quant eux sont très pessimistes malgré leur indulgence et leur attitude vis-à-vis des enseignants. Ils trouvent que la situation de leurs enfants est difficile : des effectifs énormes en classe, absences répétées d'enseignants, manque de qualification du personnel etc.

D'ailleurs, les enseignants ont nettement attiré l'attention sur le fait et menacé de grèves. Ils ont exprimé leur insatisfaction si une telle situation demeurait.

Mohamed Vall OULD CHEIKH dans l'introduction de sa thèse présentée en 1996 devant l'université René DESCARTES à Paris exprime cet état d'inquiétude sur l'avenir de l'enseignement du français en Mauritanie, il dit : « *Depuis quelques années des incertitudes planent sur le sort de français en Mauritanie* » et il ajoute « *Alors qu'il était naguère langue officielle aux côtés de l'arabe, le statut du français est actuellement assez flou sur le plan institutionnel, surtout depuis que la dernière constitution du pays et les lois organiques qui l'ont*

accompagnée, sont restées muettes à son sujet. Le pays s'attend incessamment à une réforme du système éducatif après l'avènement des institutions démocratiques »²³⁵.

Quant à l'assistance technique française concernée par l'enseignement en Mauritanie, elle ne cache pas ses inquiétudes vis-à-vis d'une telle situation.

Jean Alain LABADIE disait à ce propos :

« L'enseignement du français en Mauritanie a toujours subi fortement les influences du contexte politique, social et culturel d'un pays qui se cherche depuis la proclamation de son indépendance, en 1960. Les premiers graves incidents raciaux sont d'ailleurs apparus en 1966 : ils ont provoqué d'importants conflits entre les différentes composantes ethniques, à la suite de la seconde réforme du système éducatif mauritanien qui privilégiait fermement l'enseignement de l'arabe. Les Négro-mauritaniens, en effet, ont vu à l'époque dans cette mesure une tentative de destruction de leur identité culturelle »²³⁶.

Il renchérit :

« Les réformes suivantes, marquées par une certaine improvisation et par une volonté ouverte de se rapprocher du monde arabe-musulman, tendent toutes vers une arabisation continue et massive du système éducatif ; elles accompagnent en réalité la montée de l'influence des mouvements nationalistes panarabes au sein du pouvoir. C'est dans ces conditions que se poursuit l'effondrement de la langue française dans l'enseignement et dans l'ensemble du pays »²³⁷.

A ce propos Michel TIRAN chef du projet CRESSEM souligne lui aussi l'importance d'une nouvelle mesure. Il dit : « Enfin, on s'est heureusement rendu compte que le système de deux filières ne faisait que creuser les clivages sociaux ; c'est pourquoi l'imposition d'un bilinguisme authentique pour l'ensemble des élèves mauritaniens, représente-t-il une véritable chance »²³⁸.

A cet effet si le système a enregistré ces dernières années un accroissement remarquable des effectifs (le taux de scolarisation est passé de 54% en 1985 à plus de 90% en 1998),

²³⁵ *Le français en Mauritanie*, p.4.

²³⁶ Voir LABADIE Jean Alain, LAITHIER Jean Luc et Mohamed EL MOKTAR, la revue *le français dans le monde* pp. 10 -11.

²³⁷ *Idem*, p. 10.

²³⁸ Cité par LABADIE Jean Alain et LAITHIER Jean Luc et Mohamed EL MOKTAR dans la revue *le français dans le monde*, *op cit*, p. 11.

renforçant ainsi sa démocratisation, des influences certaines sont apparues au niveau qualitatif, notamment dans les domaines de l'apprentissage des langues et des sciences exactes. L'éclatement du système en deux options parallèles dès la 2^{ème} année du fondamental a, en outre, accentué la tendance vers un cloisonnement linguistique onéreux limitant de plus en plus les performances de nos étudiants notamment dans les formations scientifiques et techniques supérieures²³⁹.

Cette baisse de niveau est remarquée sur l'ensemble du territoire et les inquiétudes des parents s'accroissent pour leurs enfants qui ont réussi au baccalauréat et qui sont par la force des choses orientés vers d'autres institutions étrangères. Car le niveau de ces étudiants issus de la réforme 1979, surtout en langues, est loin d'être satisfaisant.

Au primaire c'est le pire, les enfants engagés dans la filière arabe n'arrivent pas au terme de leur cursus fondamental à maîtriser la lecture l'écriture en français, obtenant ainsi des notes catastrophiques au concours d'entrée en 1ère Année Secondaire. Des résultats similaires sont également enregistrés en arabe dans l'autre filière malgré l'apprentissage de cette langue dès la 1ère année du fondamental²⁴⁰.

Il se dégage que la situation actuelle résulte aussi de :

- la pléthore des effectifs
- l'inadaptation des programmes aux objectifs prétendus
- l'insuffisance de la qualification du personnel enseignant
- le manque d'encadrement pédagogique et de moyens didactiques.

C'est dans ces conditions que le pays s'est engagé sur la nouvelle mesure dans le but de rénover son système éducatif.

Les bases sur lesquelles reposent cette rénovation sont :

- un enseignement moderne qui va de pair avec les mutations vécues par la société et qui lui permettra de s'ouvrir sur le monde extérieur
- un enseignement bilingue
- un enseignement moderne qui accorde aux disciplines scientifiques leur place méritée

²³⁹ Voir texte de la réforme 1999 Cf annexe.

²⁴⁰ *Idem*, Cf annexe.

A cet effet le français et l'arabe deviennent des langues d'enseignement, l'anglais est introduit à partir de la 1ère année du collège.

Les langues Nationales auront un département de recherche, d'enseignement et de promotion, rattaché à la faculté des lettres et sciences humaines.

3.1.3.1. Résumé de la réforme 1999 :

Le 13 avril 1999 le gouvernement mauritanien ratifie une loi relative à la rénovation de l'enseignement en Mauritanie.

Victime de la réforme de la double filière, promulguée en 1979 ; une réforme qui dit soit disant en passant, a régné une vingtaine d'année, la Mauritanie se voit alors dans l'obligation de réviser son système éducatif.

La loi relative stipule en son article 1^{er} « *les enseignements dispensés dans les différents corps d'enseignement : fondamental, secondaire et supérieur, sont unifiés. Ils sont assurés dans les mêmes conditions à tous les élèves et étudiants inscrits dans les établissements scolaires et universitaires publics et privés* ». (Texte de la réforme 1999).

L'arabe, langue nationale, seule langue d'enseignement en première année du fondamental pour tous les Mauritaniens inscrits dans les établissements nationaux publics ou privés quelle que soit leur ethnie ou leur race.

L'enseignement du français démarre en deuxième année (article 3). La Mauritanie est un pays francophone et le français est une langue d'ouverture sur le monde moderne et sur la technique.

L'anglais, langue incontournable, langue internationale, langue également de la science est introduit à partir de la 1ère année du cycle premier du secondaire et pour renforcer cette idée d'ouverture sur le monde des sciences, les sciences physiques, l'informatique ne seront enseignées qu'en langue française et à partir de la 3^{ème} année du secondaire (art 7).

Pour ce qui est des Langues Nationales un département pour l'étude de ces langues est créé au sein de l'université, il aura comme vocation l'amélioration des recherches en didactique de ces langues et la relance et le renforcement de leur action déjà

institutionnalisée par l'Institut Mauritanien des Langues Nationales (Pulaar, Soninké et Wolof).

Par ailleurs, la réforme faisait allusion aux actions de renforcement d'enseignement des langues à l'université. Il s'agit de l'arabe pour les francophones et du français pour les arabophones ; mission confiée au CREL, crée pour le rachat du niveau des langues au supérieur après le constat de la chute du niveau des étudiants en langues.

Voilà précisément ce que préconise cette réforme « *En attendant que le processus d'unification prévu par la présente loi aboutisse au supérieur, des dispositions réglementaires sont prises afin d'améliorer le niveau d'apprentissage des langues d'enseignement* ». (article 13)

Notre collègue Bah OULD ZEIN écrit à propos de cette réforme :

« Cette réforme qui se veut équilibrée et réaliste ne rencontre cependant l'adhésion, ni des tenants de l'arabisation intégrale, ni des Négro-mauritaniens extrémistes. Les premiers lui reprochent d'imposer une " francisation du système éducatif et de marquer un retour à l'oppression culturelle " pour les seconds, cette apparente unification se fait à niveau au déterminent du négro-africain ; en effet l'enseignement de six matières définies comme matières culturelles (philosophie, langue histoire, géographie, instruction civique, morale et religieuse, droit, etc.) dispensé en arabe reste imposé au Négro-mauritanien » (La longue marche de l'arabisation, Op. cit)

Cependant l'optique de la réforme 012/99 est :

- d'unifier le système d'enseignement
- d'améliorer l'enseignement des langues
- de renforcer le niveau des élèves

(Voir texte de la réforme, rapport de présentation)

La situation actuelle du système éducatif mauritanien résultant du processus des réformes éducatives précédentes, est marquée par :

- Horaire insuffisant
- Introduction tardive du français en filière arabe au fondamental et de l'anglais en seconde du lycée
- Faiblesse de coefficients affectés à ces langues

- Inadaptation de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement
- Absence de motivation des enseignants
- Insuffisances des moyens didactiques appropriés (réforme, p 8).

Il s'avère donc important de prendre des nouvelles mesures afin de surmonter ces difficultés accentuées ces dernières années, et pour ce faire, la réforme propose :

- La rénovation du système
- L'amélioration de l'apprentissage des langues
- Le développement des efforts pour améliorer la formation des formateurs enseignants et pour impulser les activités de recherche.

Il se dégage de ce qui précède que si les réformes précédentes ont permis un déséquilibre entre les deux langues, le système actuel se veut **unificateur**.

Si les systèmes éducatifs précédents ont été plus quantitatifs que qualitatifs, avec la nouvelle réforme, l'objectif prétendu est le contraire ; c'est-à-dire un enseignement **de qualité !**

La réforme 1999 oeuvrant dans ce sens préconise :

- l'augmentation du cursus d'un an
- l'introduction de nouvelles disciplines
- le renforcement des coefficients des matières
- la rénovation du programme et de méthodes
- la formation des formateurs, etc.

En plus, cette réforme se propose de préconiser les mesures suivantes :

***Au fondamental (le primaire) :**

- poursuivre l'enseignement du français à partir de la 3^{ème} année de la filière arabe à raison de 2 heures hebdomadaires et de l'arabe, langue seconde, en filière francisante, pour 2 heures hebdomadaires.

***au secondaire :**

- l'anglais est introduit à partir de la 1ère année du collège à raison de 2 heures hebdomadaires, et son horaire est uniformisé à raison de 3 heures hebdomadaires au 2eme cycle.

*Au fondamental comme au secondaire :

Toute note inférieure à 5/20 dans les langues secondes sera éliminatoire.

Ces mesures imposent la formation et le perfectionnement des enseignants et du personnel encadreur ;

Au supérieur :

En attendant que les filières issues de cette réforme atteignent le supérieur, d'autres mesures pour l'unification et la bonne coordination sont prises comme la mise en place par le CREL de différentes actions de formation des formateurs et de reconversion des enseignants des disciplines scientifiques en arabe.

3.1.3.2. Désignation de la place de l'enseignement bilingue dans cette réforme :

Selon le texte de la loi signée par le Président de la République lui-même le 26 avril 1999, en son article premier, le texte précise « *les enseignements dispensés dans les différents ordres de l'enseignement : fondamental, secondaire et supérieur sont **unifiés**. Ils sont assurés dans les mêmes conditions à tous les élèves et étudiants inscrits dans les établissements scolaires et universitaires nationaux publics et privés* ». cf. annexe texte de la réforme 1999.

Dans cette nouvelle optique le bilinguisme souhaité est un bilinguisme équilibré, qui s'étale sur l'ensemble du cursus de notre enseignement, du primaire passant par le secondaire et jusqu'au au supérieur. Ce système est **unificateur** succédant, à la période du système de double filière qui a régné plus de vingt ans et qui a produit la subdivision de la société en deux filières :

- arabe pour les Maures
- française pour les Négro-africains.

Cette volonté de vouloir unifier, se traduit au premier article du texte de la réforme, mais aussi dans le deuxième chapitre « de l'**unification** et l'amélioration des enseignements au fondamental » ; dans le chapitre 3 « de l'unification et l'amélioration de l'enseignement au secondaire » ; également dans l'article 13 " En attendant que le processus d'**unification** prévu par la présente loi aboutisse au supérieur, des

dispositions réglementaires seront prises afin d'améliorer le niveau d'apprentissage des langues...et renforcer l'instruction civique ».

La rubrique 3.2 précise ; « A l'issue du cursus préconisé dans une optique d'**unification** du système éducatif au niveau fondamental, il est suggéré, dans un souci d'**harmonisation, d'uniformiser** les épreuves au concours d'entrée en 1^{ère} année ». (Texte de la réforme, 3) CF. annexe.

Pour plus de précisions sur la méthode ou le processus de cet enseignement bilingue nous résumons ces différentes étapes :

- 1- Tout élève doit passer par une année de langue arabe (l'année de rentrée);
- 2- Tous les enseignements seront dispensés en arabe pour les disciplines d'ordre culturel et en français pour les matières d'ordre scientifique;
- 3- le cursus du premier cycle du secondaire est désormais renforcé et devenu 4 ans au lieu de 3 et de nouvelles disciplines sont introduites au nouveau programme en l'occurrence les sciences physiques et l'informatique à partir de la 3^{ème} et 4^{ème} année;
- 4- l'anglais est appris à partir de la 1^{ère} année du 1^{er} cycle au lieu de la 1^{ère} année du second cycle auparavant.

Nous allons voir à quel point cette réforme est ambitieuse ; l'objectif essentiel reste l'acquisition des sciences et l'apprentissage des langues.

Toutefois cette initiative accorde une grande importance à l'ouverture sur le monde moderne et sur ses techniques tout en conservant notre culture et nos traditions. L'incontournable anglais est introduit à partir de la première année du collège pour permettre aux jeunes adolescents de s'y initier. Le français est introduit dès la deuxième année. Il véhicule les enseignements des disciplines d'ordre scientifique, technique comme les sciences de la nature les sciences de la physique et l'informatique et ce dans l'objectif de faciliter aux jeunes l'adhésion aux nouvelles techniques et au monde moderne.

Cette méthode, qui manifeste une grande motivation pour l'ouverture aux sciences nouvelles, caractérise d'ailleurs depuis la dernière décennie les discours de l'ancien président de la république lui-même pour ne pas dire qu'elle est devenue une obsession chez lui.

Mouaouiyya OULD TAYA crée un secrétariat chargé des nouvelles technologies, lié aux ministères.

Il ne cesse de répéter dans son discours l'importance de l'adhésion aux nouvelles technologies et explique aux paysans de M'bout²⁴¹ l'importance de l'Internet. Tout ceci dans l'objectif de réduire l'écart entre cette population nomade et les techniques nouvelles.

En plus de cela, le matériel informatique tout comme le livre, sont exonérés de tous les frais et taxes douanières.

La pesanteur de cette réforme, c'est l'adhésion aux sciences et le bilinguisme en langues.

Les langues sont au service des sciences mais aussi au service d'une ouverture sur un monde moderne et une unité nationale soudée ; voilà en résumé le grand objectif politique et social de cette procédure.

Le pays a vécu des perturbations et des incidents, il a traversé des situations pas faciles à gérer surtout avec les problèmes internes que vit le citoyen comme le chômage, l'analphabétisation, la pauvreté. En plus, il a rencontré des problèmes avec certains voisins, comme la guerre du Sahara.

En 1966, puis en 1978 et finalement en 1989 des troubles et des grèves ont provoqué des incidents parfois graves entre les deux ethnies noires et blanches, ces troubles sont en général, d'ordre linguistique, même si derrière cet effet linguistique, se cachent d'autres effets.

On comprend alors pourquoi la réforme insiste sur l'unification, car la mesure d'unifier le système consiste à unifier la société perpétuellement menacée par la fragilisation du pouvoir étatique par la tribu, et par la typologie communautaire.

Il y a d'un côté la communauté maure scindée en deux catégories : les lettrés Zawayas et les guerriers arabes ou Banu Hassanes.

Chacune des deux catégories abrite de petites fractions composées d'embryons de petit pouvoir tribal et de castes qui accentuent davantage la fragilisation de la société.

Il y a de l'autre la communauté noire, elle aussi divisée, sans parler de castes et de fractions, en trois ethnies : les Toucouleurs, les Soninké et les Wolofs.

241 Un village lointain, situé à l'Est du pays et dont les habitants sont pour la plupart agriculteurs.

Une telle société a besoin d'un élément unificateur, elle le trouve tant mieux, dans son adhésion à 100%, à l'islam. Mais le rôle de l'Etat consiste à développer les valeurs communes de la République et son idéologie et d'initier aussi le citoyen à ces principes, loin de l'esprit étroit d'ethnie, de communauté, de race de religion ou de caste.

C'est dans cette logique que le nouveau système éducatif mauritanien œuvrera, en proposant cette nouvelle formation où l'école initie et forme l'apprenant de toute race, toute ethnie ou caste sans distinction.

C'est à ce titre que le système est unificateur. A cet effet nous sommes en mesure de dire que le système bilingue actuel est un système qui touche tous les enfants scolarisés de la société sans différence ; ils reçoivent le même cours, dans la même classe et devant le même enseignant.

Et les langues dans tout ça ?

En d'autres termes, quelle est la situation linguistique que l'élève est censé avoir lorsqu'il intègre l'école ?

Quelle est le niveau souhaité par la réforme à la fin du :

- cycle fondamental ?

- cycle secondaire ?

Quel est le nombre d'heures assurées ?

3.1.3.3. Le cursus et les langues : statut et horaire

3.1.3.3.1. Les horaires :

3.1.3.3.1.1. Au primaire :

11 heures par semaine d'arabe, langue d'enseignement ou langue enseignée contre 5 heures et 30 minutes de français langue enseignée ou langue d'enseignement, soit :

69% pour l'arabe

31% pour le français

3.1.3.3.1.2. Au secondaire :

a) Au premier cycle :

18 heures par semaine d'arabe, langue enseignée ou langue d'enseignement contre 12 heures de français, soit :

60% d'arabe

40% de français

Le français gagne de plus en plus de terrain afin que l'élève atteigne un bilinguisme équilibré.

A cet effet de 20% en deuxième année, l'horaire du français atteint 40% en cinquième année et il sera de 50% en 6^{ème} année (voir texte de la réforme 1999.)

Au concours d'entrée en 6^{ème}, le français prend le pas sur l'arabe avec 5 heures sur 9 heures.

Le candidat ne peut donc réussir que s'il maîtrise le français qui véhicule les disciplines essentielles comme le calcul.

b) Au second cycle :

Les horaires varient d'une série à l'autre selon la filière : Lettres originelles : LO, Lettres : L, Mathématiques : C, Sciences de la nature : D.

3.1.3.3.1.3. Exploitation :

On peut constater une dominance de l'arabe dans les séries littéraires où il véhicule les disciplines d'ordre culturel.

Cependant, le français domine à son tour dans les séries scientifiques²⁴².

3.1.3.3.2. L'enfant à l'école :

Un bilinguisme qui s'instaure par étape selon le cursus

L'arabe langue nationale à partir de la 1^{ère} année

Le français à partir de la 2^{ème} année

L'anglais en peu plus tard : à partir de la 1^{ère} année du collège

²⁴² Voir OULD MOHAMED LEMINE Idoumou, *Essai de réflexion sur le bilinguisme*, intervention sur l'enseignement du français en Mauritanie.

3.1.3.3. Représentation des probabilités :

Ethnie	langue maternelle	langue d'accueil 2 ^{ème} année
Maure	Hassaniya	arabe classique
Toucouleur	Pulaar	arabe classique
Soninké	Soninké	arabe classique
Wolof	Wolof	arabe classique

L'enfant passe par trois étapes essentielles :

- 1- la famille : où l'enfant utilise sa langue maternelle.
- 2- la 1^{ère} année de l'école : consacrée selon la nouvelle réforme à l'initiation à l'arabe classique (arabe coranique)
- 3- à partir de la 2^{ème} année : instauration d'un bilinguisme arabe -français

La source est un unilinguisme par l'usage de la langue maternelle (le dialecte de la famille) et l'objectif en bilinguisme arabe /français par le biais de l'école, tout en développant l'enseignement des langues africaines.

Mais y aura-t-il un équilibre linguistique résultant de cet enseignement ?

Répondre à cette question est encore prématuré. A notre avis la réussite de ce projet consistait, au préalable, à l'apaisement de cette attitude à s'appropriier une langue et à la défendre comme langue particulière à sa communauté. C'est-à-dire la réussite d'un bilinguisme où la communauté maure ne défend pas l'arabe comme elle défend un intérêt communautaire et la communauté noire ne milite pas pour une francisation comme elle milite pour défendre son intérêt. Eliminer cette attitude permet de mettre en place les différents éléments qui facilitent la tâche d'une éducation bilingue et rompre complètement avec la phase de l'arabe pour les Beidanes²⁴³ et du français pour les Kori²⁴⁴.

3.1.3.4. Le cursus : répartition des horaires le long du cursus

243 Veut dire en Hassaniya : les Maures.

244 Veut dire en Hassaniya : les Négro-africains

1- répartition des horaires au fondamental :

La répartition au primaire est la suivante :

Répartition des Horaires hebdomadaires au Fondamental (récréation non comprise)

(A): disciplines enseignées en arabe (F): disciplines enseignées en français

Année	Matière	1	Année 2	Année 3	4 ° Années	5° et 6° Années
Arabe		12.30	8		8.00	7
Français		X	6		6	6
Calcul		5	5(A)		5(F)	5(F)
Histoire-	Géo.	X	X		1(A)	1.30 (A)
Scien.	Naturelles	1	1(A)		1(A)	1.30 (F)
Inst.Mor.&Rélég.		3	3(A)		3(A)	3(A)
Instruct.Civique		3	3(A)		3(A)	3(A)
Trav. Manuels	Dessin	2	1.30 (A)		1.30 (A)	1(A)
EPS		1.30	1.30 (A ou F)		1.30 (A ou F)	1.30 (A ou F)
Totaux		28	29		29.30	29.30

Mécanismes de régulation entre le Fondamental et le Secondaire :

A l'issue du cursus préconisé dans une optique d'unification du système éducatif au niveau du Fondamental, il est suggéré, dans un souci d'harmonisation, d'uniformiser les épreuves au concours d'entrée en 1° Année Secondaire.

Le tableau suivant fait ressortir les aménagements préconisés:

Epreuves	Durée	Coefficients	Langue

Arabe	2h	5	Arabe
Français	2h	3	Français
Calcul	2h	6	Français
Se/Naturelles	I	h 1	français
Histoire -Géo.	I	h 1	Arabe
Instru.Mora.& Religieuse	I	h 1	Arabe
Instruction Civique	I	h 1	Arabe
Totaux	L0	h 18	

Les possibilités d'accueil actuelles au premier Cycle de l'Enseignement Secondaire ne permettant pas de recevoir tous les candidats à ce concours, il est préconisé de prévoir des centres de formation professionnelle dans les différentes régions afin de récupérer le maximum d'élèves qui n'ont pas pu accéder au Secondaire. L'implantation de ces centres devra **tenir compte de la** vocation économique de chaque région.

Il pourrait être envisagé, à terme, d'étudier la possibilité de prolonger le cursus du Fondamental en y incluant le premier Cycle actuel du Secondaire. Ainsi l'enseignement Fondamental s'étalerait sur 9 ans à l'instar du cursus de cet ordre d'enseignement dans la plupart des pays voisins.

2- Unification du Système au Secondaire :

Au niveau de cet ordre d'enseignement charnière, il y a lieu de distinguer le premier cycle de 4 ans (au lieu des 3 ans actuels) et le second cycle de 3 ans.

La prolongation d'une année, préconisée en premier cycle, permettra de mieux préparer les élèves engagés dans le cursus soit à poursuivre leurs études au second cycle sur orientation, soit à intégrer, par voie de concours, les écoles et centres de formation professionnelle moyenne.

a- Au premier cycle :

Les principales innovations apportées à ce niveau sont :

- La prolongation du cursus d'une année;
- L'introduction de l'apprentissage de l'anglais dès la 1^o Année à raison de 2 heures hebdomadaires
- La continuation de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles en français.
- L'initiation aux sciences physiques dès la 3^o Année et à l'informatique en 4^oannée.

Le tableau suivant récapitule les horaires et les coefficients préconisés dans ce cycle:

• Années Matières	1 ^o ct		2 ^o Années		3 ^o cl	4 ^o An nées	Langues d'enseign
	1	l'iiiii'cs	Coeffi	Horaires	Coeffi.		
Arabe	6		4	5		3	A
Français	5		3	4		2	F
Anglais	2		1	2		1	Ang
Mathématiques/	6		5	6		5	F
Se.Naturellcs	3		2	3		2	F
Histoire -Géo.	3		2	3		2	A
Instru.Mora.	2		1	2		1	A
Instruction Civique	2		1	2		1	A
Se.Physiques	X		X	2		2	F
EPS	2		I	2		1	
Tol.mx	3	1	20	31		20	

Remarques -* L'introduction de l'enseignement de l'informatique en 4^o Année et dans les années suivantes fera l'objet d'une étude ultérieure

- A l'issue de ce cursus, le Brevet sera unifié et comportera, en outre, des épreuves d'anglais, de sciences physiques et d'informatique, affectées de coefficients adéquats.

Au terme de celle 4^o Année, les mécanismes de régulation actuels entre les 1^o et 2^o cycles devront être améliorés en vue de mieux préparer les élèves à l'orientation dans les différentes séries du second cycle.

Les élèves qui n'auront pas pu avoir accès au second cycle, pourront intégrer, sur concours, les centres et écoles de formation professionnelle moyenne.

b- Au Second Cycle :

A ce niveau d'enseignement, on recense quatre séries à savoir : lettres modernes, Mathématiques et Sciences de la Nature dans les deux langues et Lettres originelles en arabe uniquement

En plus de ces séries qui ne devront plus exister que dans une seule filière, il conviendrait de prévoir la série Technique en cours de réintroduction,

A l'issue de la 4^o Année du 1^{er} cycle, les élèves restant dans le système d'enseignement général seront orientés, sur dossiers, en 5^o Année du Secondaire dans les séries suivantes:

Lettres Originelles, Lettres Modernes, Sciences de la Nature, Mathématiques.

Les quatre tableaux suivants récapitulent les matières, horaires et coefficients pour les 5^o, 6^o et 7^o années proposées pour le restant du cursus secondaire:

Tableau 1 : Série Lettres Originelles (LO) :

Année Matières	5 ^o Année		6 ^o Année		7 ^o Année (Spéc.Bacc)		1-angucs cl'cnsign.
	Horaires	Coeff.	Horaires	Coeff.	Horair	Coeff.	
Arabe	3	4	2	5	6	7	A
Français	2	2	2	2	3	2	F
Anglais	2	2	2	2	X	X	Ang
Pensée Islam.	4	4	5	4	4	6	A

Instruction	2	2	2	2	X	X	A
Philo	2	2	3	2	3	2	A
Législ. & Exégèse	2	4	2	6	8	2	A
Maths	3	2	2	1	X	X]•
Sc.Phys.	2	2	2	1	X	X	F
Sc.Naturellcs	2	2	2	1	X	X	F
Histoire -Géo,	5	3	4	3	4	4	A
EPS	2	1	2	1	2	1	A
Totaux	31	30	30	30	30	30	

Remarque: Cette série n'est pour le moment ouverte qu'à Nouakchott. Elle est cependant suffisamment pourvue par les candidats libres issus de l'enseignement originel dispensé parallèlement dans les Mahadras, dimension prise en compte dans ce tableau (2/3 des horaires et des coefficients ont été consacrés en 7^o Année aux trois principales disciplines de cette série à savoir Législation et Exégèse, Arabe et Pensée Islamique).

Tableau 4 : Série Mathématiques (C)

Année	Matières	5 ^o Année		6 ^o Année		7 ^o Année (Spéc.Bacc)		Langues d'enseign
		Horaires	Coeff.	Horaires	Coeff.	Horaires	Coeff.	
	Arabe	3	3	2	2	3	3	A
	Français	3	2	2	2	3	3	F
	Anglais	3	2	2	2	2	2	Ang

Philo.	2	2	4	2	X	X	A
Instru.Mor & Réio	1	1	1	1	X	X	A
Instruction Civique	1	1	1	1	X	X	A
Maths	7	7	8	7	8	9	F
Se.Physiques	6	6	6	7	8	8	F
Sc.Naturelles	3	3	3	3	4	4	F
Histo -Géo.	2	2	2	2	X	X	A
EPS	2	1	2	1	2	1	A
Totaux	33	30	33	30	30	30	

Remarque : La même tendance observée en Série Sciences de la Nature demeure la même dans cette série qui prépare essentiellement aux grandes écoles scientifiques et techniques avec comme disciplines principales : Mathématiques, Sciences Physiques et Sciences Naturelles.

Série Technique :

Cette série qui existe actuellement dans notre système éducatif et qui est sanctionnée par un diplôme professionnel, fera l'objet d'une étude ultérieure en vue de son intégration dans le cursus de l'Enseignement Secondaire pour déboucher, soit sur l'Enseignement Supérieur par la délivrance d'un Baccalauréat, Série Technique, soit sur le marché de l'emploi par l'octroi d'un Brevet de Technicien à vocation professionnelle. Dans cette série, une grande importance sera accordée dorénavant au Dessin Industriel et aux Travaux d'Atelier. Cf Annexe II.

3- Au supérieur :

Des mesures nécessaires pour une bonne coordination et pour la mise en place d'une amélioration d'enseignement en attendant que les filières issues de la réforme 1999 réussissent leur baccalauréat et atteignent le supérieur.

3.1.3.5. Besoins en personnel enseignant :

Pour répondre aux besoins en enseignants le Ministère de l'Education

recruter :

60 professeurs d'arabe

437 professeurs de français

82 professeurs d'anglais

Au primaire la formation de 437 enseignants est prévue durant l'été 2000.

Il d'avère nécessaire de continuer l'appui financier destiné à:

- la révision des programmes
- l'élaboration de matériel et d'outil didactique nécessaire à la conduite de cette action
- la formation des formateurs et la reconversion des enseignants de disciplines scientifiques en arabe

Les textes de la réforme recommandait : il devra être envisagé tant au niveau central que régional, toutes les mesures de nature à rationaliser davantage la gestion du système, notamment en fixant des normes de gestion des personnels et des moyens et en opérant les regroupements administratifs jugés nécessaires »²⁴⁵. (Voir annexe).

3.1.3.6. Conclusion :

Si les systèmes précédents sont du type quantitatif, le système actuel se veut qualitatif et efficace.

Si les réformes précédentes ont contribué en grande partie et surtout celle de 1979 à diviser la société et non pas à la souder, la nouvelle réforme se dégage dans la perspective d'une unification du système dans l'objectif d'aboutir à unifier la société.

²⁴⁵ Voir texte de la réforme 1999, p. 12.

Car cette procédure de double filière est restée en vigueur pendant vingt ans, donnant naissance à une génération d'étudiants mauritaniens arabo- berbères arabisés d'une part et une génération d'étudiants négro-africains francisés de l'autre.

Sur le plan pédagogique, elle a eu pour conséquence une dégradation fulgurante du niveau et de la qualité de l'enseignement, produisant ainsi une pléthore de cadres au rabais²⁴⁶.

Autrement dit, il ressort de l'analyse de la situation actuelle du système éducatif mauritanien que la nouvelle réforme vise l'amélioration et l'unification de ce système et ce dans l'objectif de répondre aux exigences en mettant en place un enseignement qui va de pair avec les nouvelles stratégies qui sont :

- l'unification du système éducatif
- la promotion de l'enseignement des langues dans le but de réussir un enseignement bilingue
- l'introduction de nouvelles disciplines indispensables à la vie moderne comme l'informatique
- l'actualisation des programmes
- l'élaboration des supports pédagogiques nécessaires
- la formation et le perfectionnement du personnel enseignant
- le dégagement des fonds pour la formation des formateurs, l'acquisition de matériel didactique, éventuellement la révision des programmes, et l'élaboration des méthodes et des manuels. Sinon le nouveau système reste un souhait et des vœux pieux.

Concernant l'opportunité de cette réforme personne n'en doute ; le débat passionnant télévisé des parlementaires a été diffusé en direct. D'ailleurs il a rencontré beaucoup de soutien au sein de la population. Ces mesures relatives à l'apprentissage des langues paraissent fiables, elles répondent certes au problème accentué tout dernièrement, menaçant ainsi l'unité nationale dont la défense est un impératif pour le maintien de l'ordre et de la paix.

La réconciliation entre les composantes et l'harmonisation souhaitée s'effectueront par l'envoi de nos enfants, sans distinction à l'école pour suivre les cours devant le même

²⁴⁶ Voir OULD MOHAMED LEMINE Idoumou, *Le bilinguisme dans le nouveau système éducatif mauritanien, Essai de réflexion, Op cit.*

professeur dans la même classe et à la même heure sans différence ethnique ou sociale ; ainsi la réforme obtient-elle un consensus populaire national. Un consensus qui n'a été jamais enregistré aussi bien au niveau des réformes précédentes qu'au niveau d'autres mesures.

Mais tout cela, ne suffit pas et pour que la mesure ne soit pas une décision d'accalmie en périodes de crises, l'établissement de cette procédure doit avoir un suivi sérieux et une action de mise en place plus pratique que théorique.

Les textes de cette réforme exigent la rationalisation dans la gestion des moyens et recommande une bonne coordination pour harmoniser le travail et le rendre plus rentable²⁴⁷.

Car comme le souligne Girard DENIS « Il ne faut pas sous-estimer les inévitables conséquences financières de toute réforme de grande ampleur. » Il ajoute « Il paraît raisonnable de prévenir des étapes en tenant compte des urgences et ce qui est immédiatement possible. On peut donc suivre une méthode d'élaboration progressive »²⁴⁸.

3.2. L'exemple du CREL à l'université de Nouakchott :

La création de l'Université de Nouakchott a été une décision prise dans des conditions particulières. L'Etat ne parvient plus, durant la période du militaire Mohamed Khouna OULD HAIDALLA, à se procurer un nombre suffisant de bourses pour les étudiants admis au baccalauréat, alors il prend la décision de créer, le même été de l'année 1981, une université nationale.

C'est à la rentrée scolaire du même été que, l'Université utilise les locaux d'autres établissements supérieurs (l'Ecole Normale Supérieure (ENS), l'Ecole Nationale d'Administration (ENA) et l'Institut Supérieur des Etudes et Recherches Islamiques

247 Cf. annexe : textes de la réforme 1999, p. 12.

248 Voir DENIS Girard *op cit*, p. 131.

(ISERI), pour accueillir les deux filières, l'une en Sciences juridiques et Economiques à l'ENA et l'autre en Lettres et Sciences Humaines à l'ENS et à l'ISERI.

A titre d'exemple, la première promotion de l'Université est restée durant 4 ans dans les locaux de l'ENS, pour bénéficier du même programme et des professeurs dudit établissement.

Les filières, sous l'égide de l'Université sont encadrées par les professeurs de l'ENS jusqu'à la fin de leur formation.

Il reste à préciser que cette création a été hâtive et que son fonctionnement a été très fragile voire flou, durant une première période.

Les étudiants issus de cette formation et malgré les circonstances ont pu surmonter les difficultés énormes. Par conséquent l'Université de Nouakchott a pu former des cadres compétents dans des domaines différents. Ils ont pu manifester une grande intelligence et ont fait preuve d'une capacité d'adaptation aux domaines de la recherche.

Cette attitude a encouragé les autorités mauritaniennes à continuer sur le même chemin et à favoriser la politique de création d'autres facultés.

A cet égard, le Ministère de l'Education Nationale donne son feu vert pour la création d'une nouvelle faculté pour les Sciences et les Techniques.

Une commission d'enquête et de recherche a été mise en place pour étudier la possibilité de transformer l'Institut Supérieur Scientifique en une Faculté des Sciences et Techniques.

En 1997, cet institut est transformé en une faculté des Sciences et Techniques.

Désormais, l'Université de Nouakchott est composée de trois facultés :

1. Faculté des Lettres et Sciences Humaines ;
2. Faculté des Sciences Juridiques et Economiques ;
3. Faculté des Sciences et Techniques.

Si l'Université ne compte que 360 étudiants lors de son ouverture en 1981, aujourd'hui elle affiche le nombre de 10.000 étudiants.

Il reste à signaler que malgré ce taux de croissance et ce nombre d'étudiants important, deux problèmes se posent cependant. Celui de chômage et celui de formation en langues secondes.

3.2.1. Le problème de chômage :

Il semble que le manque de programmation et de planification est un élément essentiel qui contribue à l'accentuation de ce phénomène ; c'est une habitude ancrée chez le nomade et même encouragée durant l'époque HAIDALLA. Cette attitude a fait du nomade un être non attaché à un espace particulier et par conséquent, il conçoit les choses d'une manière qu'on peut qualifier de : naïve et simple. Cet esprit nomade malgré son charme fait qu'il ne voit pas les choses à long terme ; les choses lui conviennent il reste ; elles ne lui conviennent pas il déménage vers un espace meilleur.

L'idéologie dominante à l'époque, est d'agir dans l'immédiat. Peu importe si la solution ne soit pas durable. Dans cette situation, on laisse le problème s'aggraver et le jour où on est dans l'impasse on cherche à trouver une solution même si elle est provisoire ou précaire.

Le cas est spécial, si l'on examine les circonstances dans lesquelles l'université de Nouakchott a vu le jour. Le manque de bourse à l'étranger se pose, alors on ouvre une université le même été et dans des conditions très hâtives, pour accueillir un effectif énorme de bacheliers qui augmente année après année.

Cette procédure va résoudre un problème mais en provoquer un autre, celui d'un nombre important de jeunes cadres mauritaniens issus des facultés et condamnés en grande partie au chômage.

Cette situation engendre un problème de chômage aigu car elle nous met certes face à une réalité amère, celle de chercher un marché capable d'absorber ou plutôt d'insérer cette cohorte de cadres diplômés de l'Université de Nouakchott.

Elle est d'autant plus amère que le marché est restreint et en plus le nombre de cadres sortant de l'Université se multiplie année après année.

Le problème du chômage se posait et s'accroissait aussi, une résolution du problème s'avéra nécessaire. Ainsi l'Etat œuvre dans le but de trouver une solution à ce nouveau problème qui s'est posé avec acuité après la création de l'Université de Nouakchott. La

solution envisagée est de créer un secrétariat chargé de l'intégration et de l'insertion dépendant directement du Premier ministre.

Cette structure nouvelle aura pour vocation l'insertion de jeunes cadres mauritaniens.

Ce secrétariat a fourni des efforts non négligeables dans le domaine, pour trouver de l'emploi à ces jeunes, en contactant les entreprises concernées, en facilitant les stages de formation, le recrutement et en mettant en place des offres de crédits au profit de ces nouveaux sortants.

En saisissant les ministères à propos de toute possibilité d'embauche ou de recrutement par la fonction publique à durée déterminée ou indéterminée, mais malgré tous ces efforts le problème de chômage reste un problème crucial.

3.2.2. Le problème des langues secondes à l'Université de Nouakchott :

Un 2^{ème} problème surgit, c'est celui d'institutionnaliser les langues secondes dans cette jeune Université de Nouakchott.

La notion de *langue seconde* est utilisée ici pour désigner l'enseignement de l'arabe aux non arabophones et du français aux non francophones.

A cet effet l'enseignement de l'anglais est exclu de cette initiative, car il s'agit seulement des deux langues véhiculaires d'enseignement, en l'occurrence l'arabe et le français.

Cet enseignement de l'anglais commence à occuper une place très importante dans les écoles et les établissements du supérieur en Mauritanie, car les textes lui confèrent le statut de deuxième langue étrangère. Ce statut ne l'empêche pas pour autant d'occuper une place importante par rapport aux deux langues : l'arabe langue nationale et le français, autrefois langue officielle et actuellement langue de travail et d'enseignement, depuis la dernière réforme.

D'ailleurs, on note une grande présence de l'anglais à la faculté des sciences et techniques tout comme à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines. Au niveau de cette faculté un département d'anglais a été créé.

Très sollicité par les étudiants, il accueille un effectif énorme de nouveaux inscrits.

A titre d'exemple, la première année (option anglais 2002) compte plus de 700 étudiants, nouveaux inscrits sur les 3000 étudiants inscrits à la faculté des lettres et sciences humaines.

Cette situation n'échappe pas aux coopérants français agissant en Mauritanie, surtout ceux qui sont concernés par l'enseignement des langues au Supérieur.

Très rapidement, ils ont constaté le "danger » de cette anglophonie progressive et persistante.

Par conséquent, ils n'ont pas tardé à donner leur aval pour le financement d'un projet d'institutionnalisation des langues secondes à l'université de Nouakchott, action par laquelle ils pourront freiner la progression de cet anglais incontournable.

Cette institutionnalisation du français au supérieur ou plutôt cette réactualisation du français par la création d'un centre de langues qui s'occupe uniquement de l'arabe et du français permettra à cette assistance technique française de :

- Réorienter ce public, en grande partie arabophone, issu de la formation de double filière (rappelons-le, ce public est issu de la phase de double filière, héritée de la réforme de 1979 qui a donné lieu à une marée d'arabisants), vers l'apprentissage du français.
- Attirer l'attention des autorités mauritaniennes sur l'enseignement du français et sa réhabilitation. Un enseignement qui a pris du recul à partir des premiers jours qui ont succédé à l'indépendance mais qui a vécu une dégradation de niveaux sans précédent depuis cette fameuse réforme de double filière, Jean Alain LABADIE dit à ce propos :

« L'enseignement du français en Mauritanie a toujours subi fortement les influences du contexte politique, social et culturel d'un pays qui se cherche depuis la proclamation de son indépendance, en 1960. Les premiers graves incidents raciaux sont d'ailleurs apparus en 1966 : ils ont provoqué d'importants conflits entre les différentes composantes ethniques, à la suite de la seconde réforme du système éducatif mauritanien qui privilégiait fermement l'enseignement de l'arabe. Les Négro-mauritaniens, en effet, ont vu à l'époque dans cette mesure une tentative de destruction de leur identité culturelle »²⁴⁹.

²⁴⁹ Voir LABADIE Jean Alain, LAITHIER Jean Luc et Mohamed El MOKTAR, la revue *Le français dans le monde*, pp. 10 -11.

Il renchérit :

« Les réformes suivantes, marquées par une certaine improvisation et par une volonté ouverte de se rapprocher du monde arabe-musulman, tendent toutes vers une arabisation continue et massive du système éducatif ; elles accompagnent en réalité la montée de l'influence des mouvements nationalistes pan arabes au sein du pouvoir. C'est dans ces conditions que se poursuit l'effondrement de la langue française dans l'enseignement et dans l'ensemble du pays »²⁵⁰.

L'initiative de créer un centre de langues, uniquement pour l'enseignement de l'arabe et du français permettra certes, même s'il y ait assez de difficultés à surmonter et tant de lacunes, à l'enseignement du français de rebondir après cette période d' «effondrement» comme nous disent ces conseillers de l'Assistance technique française en Mauritanie²⁵¹.

Cette création rencontrera un écho, après l'apparition de la nouvelle réforme 1999 qui tend vers un vrai bilinguisme, car « l'abandon progressif du français au profit de la seule langue arabe s'est accompagné d'une dégradation du système éducatif.» Mais « désormais sur un pied d'égalité les deux langues contribuent à l'ouverture sur le monde, des jeunes Mauritaniens »²⁵².

Pour réussir cette action linguistique, les conseillers Français en étroite coordination avec les Mauritaniens, vont mener d'autres actions similaires pour la réalisation de cet objectif :

- à l'Institut Pédagogique National ;
- à l'Ecole Normale Supérieure (ENS);
- au CRESSEM, pour le soutien du fondamental²⁵³ et du secondaire ;
- à l'Alliance Franco-mauritanienne.

Tous ces efforts ont été accompagnés par d'autres mesures :

- l'allocation de bourses pour la formation en didactique du français et de l'arabe ;

²⁵⁰ *Idem*, p. 10.

²⁵¹ *Idem*, p. 10.

²⁵² *Op.cit.*

²⁵³ Fondamental, veut dire : primaire.

- de recrutement d'enseignants de langue ;
- la formation d'enseignants ;
- la création de nouvelles spécialités qui va de pair avec cette initiative (la création à l'ENS de la filière : français, langue étrangère (FLE), l'année du démarrage du Projet, conformément à l'esprit de réhabilitation du français ;
- la mise en place d'une coordination forte entre la cellule arabe et la cellule française, pour travailler selon un nouvel esprit qui divorce avec des habitudes ancrées, issues de la période d'affrontements caractérisée par une rupture totale entre les deux filières.

Par conséquent cette action a été encouragée, sur plusieurs paramètres, par :

- la construction d'un bâtiment au profit de l'enseignement des langues au cœur de l'Université de Nouakchott.
- l'acquisition d'un matériel important pour la didactique des langues. Dans cet esprit de formation, la Mission de Coopération Française en Mauritanie n'a cessé de dégager des financements au profit des intervenants et des spécialistes provenant des universités étrangères.

Après une première évaluation à court terme, les Mauritaniens satisfaits vont aller plus loin dans l'action. Ils vont la généraliser sur l'ensemble du système éducatif en Mauritanie.

Ainsi, les autorités mauritaniennes vont ratifier la loi portant sur la réforme de 1999 qui donne une large faveur à l'enseignement du français, désormais langue véhiculaire à l'instar de l'arabe.

Michel TIRAN directeur du projet CRESSEM, un des plus grands projets concernés parlant de la situation de l'enseignement en Mauritanie, compare la nouvelle réforme à la réforme de double filière, dit :

« L'affrontement d'une langue contre l'autre est révolu ! Souverainement, la Mauritanie a choisi de réformer son système éducatif après avoir fait lucidement le constat que le système qui prévalait avait trouvé ses limites. L'objectif de l'ancien système, et il a été incontestablement atteint, était de scolariser tous les enfants du pays à l'horizon 2000 ; le score est actuellement de

84%, ce qui représente un véritable exploit. Malheureusement ; les structures d'accompagnement au niveau qualitatif n'ont pas fonctionné convenablement. Cette réforme vient donc à point nommé pour combler les lacunes de l'ancien système. Elle répond, par ailleurs, à un puissant besoin de changement exprimé par la société mauritanienne. Elle dépasse, en particulier l'affrontement archaïque entre le français et l'arabe qui sont toutes deux des langues internationales représentant un formidable atout pour la jeunesse mauritanienne, au seuil du troisième millénaire ».

Et il conclut ; « Enfin, on s'est heureusement rendu compte que le système de deux filières ne faisait que creuser les clivages sociaux ; c'est pourquoi l'imposition d'un bilinguisme authentique pour l'ensemble des élèves mauritaniens, représente-t-il une véritable chance »²⁵⁴.

En dépit de toutes ces actions multipliées, l'institutionnalisation du français à l'Université de Nouakchott n'a pas échappé à la règle générale de l'enseignement francophone dans tout le pays.

Au CREL il s'agit d'une politique favorisant les deux langues, notamment le français et l'arabe.

Mais un département d'anglais déjà opérationnel s'intéressera à la promotion de cette langue, parallèlement au CREL.

Nous avons signalé plus haut l'importance accordée à ce département.

En plus la nouvelle réforme 1999 introduit l'enseignement de l'anglais à partir de la 1^{ère} année du collège, alors qu'il était étudié autrefois à partir du lycée.

Un conseiller ATF exprime cette attitude concurrentielle entre le français et l'anglais quant il dit :

« L'introduction de l'anglais au collège pourra faire à long terme une concurrence fructueuse au français, même, si les liens historiques et culturels qui existent entre la langue de Molière et la Mauritanie sont profondément enracinés dans l'histoire du pays »²⁵⁵.

N'échappe pas au lecteur cette méfiance à l'égard de l'anglais, exprimée par un conseiller technique spécialiste de l'enseignement du français, même si ce conseiller

²⁵⁴ Cité par Jean Alain LABADIE et Jean Luc LAITHIER et Mohamed EL MOKTAR dans la revue, *Le français dans le monde op cit*, p. 11.

²⁵⁵ *Idem*, p. 11.

conclue que les Mauritaniens resteront plus proches et par conséquent plus favorables pour « la langue de Molière ». Mais sein de l'université de Nouakchott, le département de l'anglais compétitif du français délivre à ses étudiants après la réussite, un diplôme de maîtrise qui leur permettra d'intégrer le marché du travail contrairement au CREL qui ne délivre, et dans le meilleur des cas, qu'un certificat de bon niveau en français pour les étudiants souhaitant continuer leurs études en France ou dans un pays francophone.

A cela s'ajoute l'effectif moindre des anglophones sur le marché du travail. Ils sont très sollicités par les organisations internationales, la Banque mondiale, le marché local (entreprises, commerce privé).

Un autre élément vient encourager l'orientation des étudiants vers l'anglais. Certains arabisants estiment que le français marque la période de la colonisation française. Ils cherchent par conséquent à se soustraire à ce choix et échapper ainsi à cet enseignement francophone représentant, pour eux, la présence de l'ancien colon. Il s'agit là des habitudes ancrées chez les étudiants arabisants, depuis leur cursus scolaire du primaire et du secondaire. Pour eux, le français est une langue difficile. Ce sont les deux raisons qui expliquent le choix de l'anglais.

Le climat de discorde qui règne entre ces étudiants et leurs anciens instituteurs ou professeurs et les efforts vains qu'ils ont fournis, pour l'apprentissage du français. Tout cela n'a donné point de résultat.

Après ce long cursus en français, les étudiants arabophones estiment que leurs efforts ont abouti à de mauvais résultat, et leur apprentissage n'a été que vain.

Les cours dispensés dans ces enseignements, les méthodes, l'esprit de tiraillement, la compétition entre les deux langues et leurs usagers à l'époque, les conflits permanents entre les deux composantes ethniques (négro mauritanienne et arabo-berbère), ces éléments ont encouragé l'orientation vers l'enseignement de l'anglais. L'esprit dominant chez la plupart de ces étudiants est que le français représente la continuité de l'action coloniale. C'est - à- dire que par le français, le colonisateur reste présent par sa culture.

Si cette présence coloniale n'est plus militaire ou politique, elle reste malgré tout, culturelle.

En somme, une grande partie des étudiants mauritaniens choisissent l'anglais pour annoncer la rupture avec le français et débiter un nouveau cursus et un nouvel itinéraire linguistique avec une deuxième langue autre que la langue maternelle (Hassaniya, Pulaar, Soninké, Wolof) ou la langue de formation (arabe- français).

3.2.3. L'initiative CREL :

L'idée de créer un centre de langues pour la rénovation et l'amélioration de la didactique des langues secondes au sein de l'université de Nouakchott, est une idée qui a hanté non seulement les enseignants des langues mais aussi les enseignants des autres disciplines scientifiques. Les Français ont été également favorables à cette action qui constitue à mettre en place un projet visant le perfectionnement de l'apprentissage du français et pourquoi pas de l'arabe, langue soutenue par un nombre important de Mauritaniens.

Ainsi les Français vont financer le projet d'Appui à la Restructuration de l'Enseignement Supérieur à l'université de Nouakchott (PARSUP) la deuxième composante de ce projet est adressée exclusivement au financement de l'action langues secondes (arabe français). Une vingtaine de conseillers techniques français seront détachés, pour l'initiation de cette action.

Un centre pour le renforcement de l'enseignement des langues secondes sera créé, il représente le volet linguistique de ce grand projet.

Créé en 1996 par une décision du Recteur de l'Université de Nouakchott et rattaché directement au rectorat, le CREL est prestataire de service et aura pour vocation selon cette décision :

- 10) -l'amélioration du niveau des étudiants de l'université en langues secondes (arabe et français) et des cadres éventuellement.
- 11) -l'amélioration du niveau de la recherche en didactique des langues au sein de l'enseignement supérieur
- 12) -l'acquisition du matériel de didactique de didactique en langues secondes (arabe et français).

Dans ses statuts, la mission du CREL est précisée comme suit : « *C'est une structure qui a pour vocation de participer à l'amélioration de la formation à l'université par une meilleure*

maîtrise de l'apprentissage des langues vivantes, en particulier l'arabe et le français prévu par les textes régissant les études et examens dans les facultés. Il répond en cela à la préoccupation du programme décennal arrêté au niveau du Département de l'Education Nationale »²⁵⁶.

3.2.3.1. Vocation :

Cependant, dans le premier chapitre, on peut lire le paragraphe suivant concernant ses principaux objectifs :

- 1- mise à niveau en langue élaboration et contrôle des modalités d'évaluation des études en langues vivantes
- 2- choix et formation des formateurs en langues vivantes
- 3- promotion de la recherche dans le domaine de la didactique
- 4- élaboration, mise en place et suivi de cours de perfectionnement, de cours sur objectifs spécifiques et de cours de communication et d'expression ;
- 5- auto-formation au sein de l'espace ressource ;
- 6-réalisation sur contrat de prestation de service dans le domaine de la formation en langues vivantes au bénéfice de toute administration publique ou privée.

A noter que l'anglais est privé de cette action, même s'il bénéficie d'un département à la faculté des lettres et sciences humaines, et très sollicité par les étudiants qui souhaitent une formation en anglais ;

3.2.3.2. Structure et fonctionnement :

Le CREL est rattaché au Rectorat

- 13)** Il est dirigé par un responsable mauritanien nommé par le Recteur.
- 14)** Ce responsable est assisté par un coordinateur français
- 15)** Et deux chargés de suivi : l'un pour l'arabe et l'autre pour le français.

²⁵⁶ Voir les statuts du CREL.

16) Et trois chargés de liaison dans les trois facultés : la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, la Faculté des Sciences Juridiques et Economiques et la Faculté des Sciences et Techniques

17) Et une équipe d'assistants français et de professeurs de langue

Son conseil administratif est constitué comme suit :

- § Le recteur ou son représentant
- § Le secrétaire général de l'université
- § Les représentants des doyens des différentes facultés
- § Le conseiller technique du recteur
- § Le directeur du CREL
- § Le coordinateur français
- § Les deux chargés de suivi ; un pour l'arabe et l'autre pour le français.

Cette commission doit se réunir au moins deux fois par an ; pour mettre en place les différentes actions de ce centre ou pour les évaluer.

A propos de ces ressources financières : il bénéficie de ses ressources propres comme il peut bénéficier d'autres ressources.

Un autre comité plus élargi, le comité PARSUP, donnera son aval sur les programmes avancés par cette commission.

Ce comité est composé du :

- Recteur de l'université
- Chef de la mission de coopération
- Secrétaire général de l'université
- Conseiller technique du chef de la mission
- Conseiller du recteur
- Doyen de la faculté des sciences et techniques
- Directeur du CREL
- Directeur du centre de l'informatique
- Coordinateur du CREL

- Coordinateur du centre informatique

Mais la création d'une structure de ce genre n'a pas échappé à des multiples problèmes, car un projet de tel type doit être précédé d'une étude portante sur les champs suivants : les nécessités et les besoins, leurs programmes et les ressources, pour l'élaboration de cette entreprise. Mais la passion des uns et des autres a fait que les choses sont allées trop rapidement.

Signalons que les deux côtés, français et mauritanien, souhaitent la création de ce centre, la création se fait d'une manière plus ou moins perceptionniste. L'expérience du projet LASER pour les langues, les difficultés qu'il a traversées n'ont pas permis, du moins au projet CREL qui a hérité ce projet, d'échapper à des difficultés semblables, parmi lesquelles nous citons :

- l'harmonisation de cette action entre les deux côtés : arabisant et francisant.
- L'harmonisation de cette action entre les deux côtés mauritanien et français.
- l'harmonisation de l'action pédagogique entre le CREL prestataire de service et les structures bénéficiaires de cette prestation c'est-à-dire les facultés.
- L'unification de cette action entre deux langues, auparavant en belligérance
- La mise à jour des textes de l'Université de sorte qu'ils seront compatibles à cette action.
- Le détachement d'un effectif important d'enseignants, dépendant du Ministère de l'Education Nationale.
- La formation accélérée des formateurs pour répondre à la demande colossale des apprenants.
- Acquisition d'un dispositif nécessaire pour cette opération, surtout en ce qui concerne l'élaboration du matériel didactique.

En dépit de toutes ces difficultés, entre autres, le centre a démarré ses interventions dans les trois facultés l'année de sa création en 1997.

3.2.3.3. Intervention du CREL dans les facultés :

Ainsi, le CREL va débiter ces premières démarches, à partir de cet établissement, et sa réussite a été saluée par les différents responsables mauritaniens et français.

A la faculté des Sciences et Techniques la situation est en voie d'être satisfaisante.

Les langues, à cette faculté ont comme base, cette cellule de langues qui existait déjà depuis la période de l'ex-Ecole Normale Supérieure, puis celle de l'Institut Supérieur Scientifique (ISS), appelé avant Département des Langues Fonctionnelles.

Cette cellule a constitué, longtemps un noyau pour l'enseignement des langues. Elle cumule à la fois l'enseignement du français de l'arabe et de l'anglais.

Après la création du CREL cette cellule sera dissoute, les enseignants de l'arabe et du français seront évacués au CREL, les enseignants de l'anglais quant à eux, seront affectés au Département d'Anglais à la Faculté de Lettres et Sciences Humaines.

L'enseignement du français sera meilleur et le niveau des étudiants prouvera relativement une nette amélioration.

Le taux d'admissibilité au Diplôme Élémentaire en Langue Française (DELF), par les témoignages des professeurs concernés et les étudiants eux-mêmes seront des preuves tangibles dans ce sens.

Le Doyen de cette faculté dans une intervention sur l'avancement des travaux au sein du projet PARSUP* et à propos de sa structure qui constitue la première composante de ce PARSUP disait : « *Je suis satisfait du niveau d'enseignement du français dans mon département et de l'amélioration du niveau des étudiants* »²⁵⁷.

Il reste à signaler que la faculté des sciences et techniques bénéficie d'une situation tout à fait particulière et différente de celles des deux autres.

Car :

- L'effectif des étudiants est moindre par rapport à celui des autres facultés ; le maximum n'atteint jamais 500 étudiants. Voir annexe 1.
- L'intégration de la structure se fait après une sélection des dossiers.
- Elle a hérité de l'ancien système de l'ENS et de l'ISS, des institutions qui avaient, chacune, un budget autonome pour l'élaboration et la mise en place ou l'exécution des

257 Intervention lors de la Mission d'évaluation PARSUP. 2001.

programmes et le perfectionnement en langues figurait toujours parmi les objectifs de ses structures.

- Le travail des étudiants en langues est sanctionné par une note dans les contrôles continus en période d'année scolaire et par une note d'examen en fin d'année ; une note de langue en dessous de sept élimine l'étudiant en premier cycle.

- La supervision d'un coordinateur de filière, pour le suivi du bon déroulement des cours et l'assiduité des professeurs et des étudiants, enrichie cette expérience linguistique.

- L'intérêt accordé à cette faculté et par les responsables mauritaniens d'une part le Rectorat de l'Université, le Ministère de l'Education, la SNIMSEM les entreprises privées et par les bailleurs de fonds d'autre part en l'occurrence la France et l'Espagne.

- Cette faculté constitue la première composante du projet PARSUP. Elle bénéficie d'un appui financier de la Mission de Coopération Française en Mauritanie d'un montant très important. D'ailleurs parmi les assistants techniques français affectés à l'Université, les trois quarts sont affectés à cette faculté.

Aux deux autres facultés le CREL prestataire de service intervient selon les priorités évoquées par les Doyens et suite à un test organisé au profit des étudiants. Dans cette action le CREL est dans la contrainte de suivre une méthode progressive selon les urgences.

3.2.3.4. Autres efforts :

Concernant, les autres établissements on peut noter qu'à l'Ecole Normale Supérieure et en coordination avec cette structure, le CREL, a participé à la mise en place d'une nouvelle filière qui n'existait guère auparavant dans le pays, il s'agit de la filière, Français Langue Etrangère (FLE) et ce dans l'objectif des former sur place un ensemble de personnel enseignant capable d'accompagner les nouvelles procédures.

En coordination avec l'Alliance franco-mauritanienne, le CREL a mis en place les différentes unités du Diplôme Élémentaire en Langue Français. Cette initiative qui permettra sans doute aux étudiants mauritaniens, souhaitant continuer leurs études en

France ou dans un pays francophone, d'être dispensés d'une année de langue jugée obligatoire avant.

Pour intensifier cette action de formation de formateurs sur place et dans le but d'accompagner les nouvelles procédures linguistiques, surtout celles de la nouvelle réforme, une cellule pour le suivi de la formation des formateurs a été créée au CREL, elle organisera au moins deux séances hebdomadaires de formation au profit de l'équipe pédagogique du CREL, animées par un assistant technique français, parmi les conseillers détachés au CREL. Elle fait venir également de France des intervenants spécialistes en français ou en arabe.

L'équipe pédagogique du CREL a pu bénéficier jusqu'ici de séminaires animés par des spécialistes en didactique comme Joseph DICHY de l'université Lumière Lyon II, Christian LAVEN du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, Mahmoud DJELBI de l'INALCO, Floréal SANAGUSTIN de l'université Jean Moulin Lyon III, Madame Simone HERENE de l'université Stendhal à Grenoble, Ben BABAALI de l'université de la Sorbonne Paris III.

Il reste à souligner que les étudiants inscrits actuellement à l'université héritent de l'ancien régime de double filière. Ils ont appris au primaire le français ou l'arabe comme langue seconde, et au secondaire idem. L'enseignement de la langue seconde se poursuit au premier cycle à raison de 5 heures hebdomadaires, et au deuxième cycle à raison de deux à trois heures hebdomadaires, selon la filière et la série.

L'ensemble de ces étudiants issus de cette formation n'ont jusqu'à présent bénéficié d'une formation intéressante en langues secondes.

Car l'ensemble des étudiants de cette époque sont généralement issus de cette procédure de filières séparées : arabisante et bilingue (francisante en fait).

A ce titre le CREL assurera des cours de langues au supérieur au profit de ces filières en attendant que la nouvelle promotion, issue de la nouvelle réforme de 1999, atteigne le supérieur ; ce qui veut dire, attendre encore dix ans au minimum.

D'ailleurs un test évaluatif organisé par le CREL montre que la majorité de ces étudiants sont du niveau : *faux débutants*²⁵⁸. Les textes de la réforme 1999 stipulent :

258 Voir annexe 1.

« Si le système a enregistré ces dernières années un accroissement remarquable des effectifs (le taux de scolarisation est passé de 54 / en 1985 à plus de 90 / en 1998), renforçant ainsi sa démocratisation, des insuffisances certaines sont apparues au niveau qualitatif, notamment dans les domaines de l'apprentissage des langues et des sciences exactes. L'éclatement du système en deux options parallèles dès la 2ème année du fondamental a, en outre, accentué la tendance vers un cloisonnement linguistique onéreux et limitant de plus en plus les performances de nos étudiants, notamment dans les formations scientifiques et techniques supérieures » (Texte de la réforme, p.1).

Ces « insuffisances seront vite remarquées expérimentalement et le CREL sera dans l'obligation de lutter dans l'objectif de changer cette situation et d'améliorer le niveau de ces étudiants appelés à être capables de suivre des cours dans une deuxième langue autre que celle de leur formation et par conséquent ; ils doivent avoir la capacité d'assimiler ces cours dispensés en langue arabe ou en langue française c'est à dire avoir le seuil : efficacité (le niveau 3) »²⁵⁹ .
Comme le précise une évaluation faite au CREL.

Notons que, même si l'effectif des étudiants issus de la filière bilingue, est non négligeable, la grande partie des étudiants est composée d'arabisants et le besoin en formation sera plus remarquable dans cette option ;

Pour rehausser cette action et la rendre plus efficace malgré l'hétérogénéité des niveaux, le CREL a procédé à des multiples étapes :

- 18)** Organiser en début de chaque année un test pour évaluer le niveau des étudiants et les répartir par groupe, selon leur niveau ;
- 19)** Intensifier la formation et le perfectionnement des formateurs et au sein du CREL lui-même par les séances d'ordre pratique et expérimental, animées au CREL et par les recrutements et la formation en option française langue étrangère (FLE) à l'ENS.
- 20)** Renforcer la coordination et les travaux pédagogiques établis jusqu'ici en commun avec l'alliance Franco-mauritanienne pour l'amélioration des cours de didactique en français, sollicités par une grande partie d'étudiants, non seulement à l'université mais aussi au lycée et surtout les candidats au baccalauréat ; le CREL a collaboré

259 CF. Enquête faite au CREL, 2001.

avec l'Alliance pour la mise en place de diplômes sanctionnant ces études comme le DELF.

D'ailleurs des ATF exerçant au CREL évoquent au sujet de l'évaluation du niveau des étudiants : « la réforme du système éducatif mauritanien de 1999 qui érige le français comme langue véhiculaire, l'arabe en langue d'enseignement entrera en vigueur dans le secondaire en 2004. Les étudiants inscrits actuellement à l'université sont issus de l'ancien système à savoir l'existence de deux filières d'enseignement, une filière dite bilingue (français) et une filière arabisante (arabe).

Au fondamental, le français était enseigné au titre de langue seconde et l'arabe selon les méthodes d'apprentissage d'une langue seconde.

Dans la filière bilingue les élèves recevaient à partir de la deuxième année en enseignement de langue arabe à raison de 5 heures hebdomadaires dont 2 consacrées à la l'éducation islamique.

Dans la filière arabisante les élèves recevaient à partir de la troisième année un enseignement de la langue française à raison de 5 heures hebdomadaires.

Au secondaire, l'enseignement de ces mêmes langues se poursuit au premier cycle à raison de 5 heures hebdomadaires et, en second cycle à raison de 2 à 3 heures selon la filière et la série ».

Et ils renchérisent :

« A leur entrée à l'université les étudiants ont donc tous reçu un enseignement apprentissage de la langue qui n'est pas celle de la filière »²⁶⁰.

Un enseignement sérieux, ne peut ignorer une telle situation ; c'est dans cette perspective que le CREL agira suivant les paramètres suscités par la crainte d'être «déboussolé» car la demande est colossale et l'effectif des étudiants sollicitant l'apprentissage du français et de l'arabe est énorme.

3.2.3.5. Les objectifs de la nouvelle action :

Cette action d'enseignement des langues constitue un objectif très attendu par les Français d'une part et par les Mauritaniens d'autre part car, il traduira une nouvelle

²⁶⁰ Voir De MATIGNON Christine, OULD MOUHAMED LEMINE Idoumou et MOHAMED MAHMOUD Enquête au CREL, 2001.

action positive et pourra, sans doute, permettre au pays de sortir de cette phase héritée de l'ancien système.

Les Français se sont montrés très objectifs, même s'il s'agit d'un statut valorisant leur langue, « *c'est un choix mauritanien et nous respectons ce choix* » selon l'expression de Michel TIRAN.

D'ailleurs il ajoute que « *souverainement, la Mauritanie a choisi de réformer son système éducatif après avoir fait lucidement le constat* »²⁶¹.

Auparavant, les Français ont attisé l'affrontement entre le français et l'arabe, en soutenant les revendications exprimées par la communauté Négro-mauritanienne, parfois indirectement ; mais ils ont fini par baisser les bras comme l'explique notre collègue feu Ousmane DIAGANA, quand il disait: « les Négro-africains qui militaient auparavant pour la promotion du français ont fini par jeter l'éponge »²⁶².

Concernant les Mauritaniens, le terrain devient plus favorable qu'auparavant ; l'enseignement du français est accepté par les Mauritaniens arabo-berbères, autrefois récalcitrants.

De langue seconde marginalisée autrefois, le français devient un instrument indispensable pour les études, dès la deuxième année de l'enseignement primaire.

Cette action de promotion du français sera accompagnée du recrutement d'un important nombre d'enseignants et de professeurs qui devront être opérationnels dès la rentrée scolaire 2000.

Il est à noter que cette réforme, qui sera mise en place dès l'an 2000, ne donnera ses fruits au supérieur qu'après dix ans. La démarche s'avère longue et coûteuse, mais c'est la meilleure procédure pour l'unification d'un système qui a beaucoup souffert de l'affrontement entre arabité et francophonie, comme l'explique un français spécialiste dans le domaine :

« *La réforme dont la mise en œuvre pratique va commencer cette année en deuxième année du fondamental, ne donnera ses premiers résultats complets que dans une dizaine d'années. C'est*

²⁶¹ *Idem*, p. 11.

²⁶² QUEFFELEC Ambroise, *Le français en Afrique francophone*, université d'Aix-en-Provence, 1996.

assez long et coûteux ; mais c'est un choix politique mauritanien qu'évidemment nous respectons. La coopération s'attelle actuellement à reconstruire son dispositif ... afin de répondre aux mieux à toutes les requêtes des autorités nationales et afin de redynamiser l'enseignement de la langue française pour qu'elle devienne enfin, dans ce pays une langue d'ouverture au monde et, au-delà, un véritable moyen d'accès à la modernité »²⁶³.

Car le statut du français est valorisé par la nouvelle réforme, tout comme l'arabe, ainsi une note en dessous de cinq sur vingt est éliminatoire en arabe comme en français.

Quant au CREL, il sera dans la nécessité d'accompagner toute cette action en compatibilité et en coordination avec les différentes composantes du système éducatif mauritanien pour une bonne harmonisation afin d'activer et de rénover cet enseignement.

La tâche du CREL se résume en gros en l'amélioration du niveau des étudiants et des cadres mauritaniens en français et en arabe, en attendant que la nouvelle réforme donne ses résultats.

Il appartient donc à cette équipe du CREL de relever le défi sur l'enseignement à l'Université non seulement des langues mais aussi et surtout sur l'enseignement d'autres disciplines. C'est le cas à la faculté des sciences et techniques.

Christine DE MATIGNON, ATF et formateur des formateurs en langues à l'Université de Nouakchott, juge que les étudiants à l'université notamment ceux des filières arabisantes, en dépit de la place accordée aujourd'hui au français, ne maîtrisent pas cette langue et ne sont pas capables de suivre des enseignements de type universitaire en français.

Car « les contenus et les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de langue, dispensés n'étaient pas adaptés aux besoins du public ciblé »²⁶⁴. Ce critère constitue un objectif très recommandé en didactique des langues.

DALGALIAN LIEUTAUD et WEISS rappellent les procédures visant à dégager les besoins des apprenants en langues et les résumant dans les points suivants :

²⁶³ *Idem*, p. 11.

²⁶⁴ DE MATIGNON, Christine, *Sociolinguistique des langues en Mauritanie*, p. 3.

- Une implication dans les tâches associées à l'utilisation de la langue à court et à long terme ;
- L'établissement des liens personnels avec les locuteurs de la langue étrangère permettant l'utilisation de la langue en situation d'échanges réels ;
- La confrontation avec des documents authentiques et la fréquentation des médias ;

Et ils ajoutent :

« Il s'agit là de redonner la parole à l'enseigné pour qu'il dise ce qui le concerne », ceci « semble être le seul moyen par lequel l'enseignant puisse s'adapter à son public et aux objectifs qu'il se fixe ».

Si les méthodes modernes de l'enseignement du français répondent plus ou moins à ces critères, l'enseignement de l'arabe n'échappe pas aux systèmes d'enseignement traditionnel de type empirique. Dans le meilleur des cas les enseignants ont recours à la méthode de l'éclectisme.

L'aspect répétitif monotone et figé dans l'apprentissage reste le seul aspect marquant la pratique des instituteurs et des professeurs, et par conséquent le seul chemin proposé, plutôt imposé aux apprenants.

Ce système d'apprentissage ne peut en aucun cas donner satisfaction à l'enseigné aujourd'hui. Dans cette optique DALGALIAN, LIEUTAUD et WEISS affirment que :

« Ces méthodes ne sont nullement compensées comme on voulait l'espérer, par la satisfaction de produire, car il s'agit plutôt de reproduire un grand nombre d'énoncés corrects ; ces énoncés ne sont en aucune façon ceux d'une communication réelle »²⁶⁵.

L'objectif prétendu aujourd'hui consiste à produire des énoncés et avoir la capacité de les utiliser en communication réelle.

²⁶⁵ Idem, p. 45.

Chapitre II : De la didactique : apprenants, formation, manuels et méthodes

3.3. De la didactique :

3.3.1. Introduction :

L'enseignement des langues considéré hier comme art, a évolué à partir de la moitié du xx^{ème} siècle. Car cet enseignement bénéficie largement aujourd'hui des acquis de la science.

Désormais la didactique des langues n'est plus considérée comme une discipline dépendante confondue tantôt à la linguistique appliquée, à la pédagogie ou à la psychopédagogie.

Elle a son autonomie totale. A cet effet elle n'est plus un sous-produit de telle ou telle discipline, elle n'est plus l'enfant bâtard «cela ne satisfait pas les spécialistes de la méthodologie des langues qui se sentent mal à l'aise dans le costume de linguiste, même appliquée»²⁶⁶.

C'est une nouvelle discipline dénommée la didactique des langues.

3.3.2. Définition :

« Des termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controverses ». Comme le précisent Robert GALISSON et Daniel COSTE.

Les conditions de cette vision sont multiples, on peut en citer :

- le fait que la discipline est récente

-qu'elle a des liens avec d'autres disciplines parentes comme la linguistique appliquée, la pédagogie et la psychopédagogie, etc. Un fait qui brouille son contenu.

A cet effet on peut qualifier le terme d'ambigu : «D'abord parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions diverses. Ce qui contribue à brouiller son contenu. Ensuite parce que sa

266 DENIS, Girard, Voir *Linguistique appliquée et didactique des langues*, op. cit. p. 27.

vocation est de définir une discipline nouvelle, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de disciplines reconnues.

En Italie et en Suisse, il est synonyme d'une matière tenant à la fois de la psychopédagogie et de la psycholinguistique.

En Belgique on le confond avec la pédagogie »²⁶⁷.

En plus, le terme est utilisé par des spécialistes dans différents domaines ; il sera par conséquent assimilé à des diverses utilisations multidisciplinaires.

En France on peut distinguer entre deux tendances quand il s'agit de l'utilisation du terme «didactique» car en méthodologie d'enseignement des langues la didactique prend le sens d'une discipline complémentaire à la linguistique appliquée (1ère génération).

Cependant dans la deuxième utilisation le terme est l'équivalent de l'ensemble des approches scientifiques dans l'enseignement des langues : « En France parmi les utilisateurs de l'expression didactique des langues, deux tendances se dessinent actuellement, qui en font un synonyme :

- soit de méthodologie de l'enseignement des langues (au sens défini précédemment) c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée 2^{ème} génération ;
-soit de la linguistique appliquée 1ère génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychopédagogie de la sociologie de la pédagogie, les rapports entre cette discipline charnière et les disciplines fondamentales sur lesquelles elle s'appuie n'étant pas sans analogie par exemple avec ceux que la géographie entretient avec la géologie, l'économie, la climatologie l'écologie, etc »²⁶⁸.

Il en ressort que la première utilisation fait de cette discipline une discipline complémentaire, alors que dans la deuxième utilisation la didactique est une discipline qui s'articule sur elle-même : « Dans les deux cas le terme didactique renvoie à un découpage conceptuel non original puisqu'il se superpose à un signe pré-existant, jugé

²⁶⁷ Voir GALISSON.R et COSTE.D, *Dictionnaire de la didactique des langues*, P. 150.

²⁶⁸ *Idem*.

trop connoté par certains utilisateurs. Dans le premier cas son contenu répond à un besoin heuristique de séparer (provisoirement) le traitement de la matière, de l'enseigner ; dans le second cas il répond à une volonté de non-subordination aux disciplines fondamentales, aboutissant à la constitution d'une discipline articulée sur elles, mais différente d'elles et définie par des objectifs spécifiques»²⁶⁹.

Le terme didactique est donc utilisé pour exprimer une nouvelle science qui s'intéresse à l'enseignement des langues, une discipline qui même si elle s'inspire de différentes disciplines, elle est devenue néanmoins autonome ayant ses procédures et ses critères propres à elle.

Mais le terme en lui-même n'est pas récent, c'est plutôt son utilisation, dans ce contexte pour exprimer ce sens, qui est plus ou moins moderne.

« W.F.MACKEY a ressuscité le vieux mot didactique pour parler de cette conception scientifique de l'enseignement des langues» nous dit Girard DENIS²⁷⁰.

D'autres courants linguistes ont proposé d'autres termes pour cette nouvelle discipline la linguistique appliquée, la méthodologie, l'approche scientifique en enseignement mais on va parler de didactique des langues avec W.F.MACKEY.

Cependant on trouve chez Robert GALISSON « de sorte qu'au contact de la didactique dont l'évidence vocation est de construire des pratiques cohérentes pour l'enseignement, l'apprentissage des langues et des cultures, d'élaborer des méthodes et des outils plus adéquats plus performants s'est développé un discours théorisant qui a donné naissance à ce que je nomme : la didactologie. Une didactologie, désormais, en mesure :

De prendre en charge ce qui intéresse l'histoire le métalangage, l'épistémologie de la discipline...mais aussi dégénérer (ou d'ouvrir la voie à des pratiques nouvelles, de dégager les fondements de pratiques nées à l'intuition, ou de l'empirisme de terrain

D'explicitier les critères d'évaluation de ses propres recherches.

Bref, une didactique : qui aide l'enseignement apprentissage des langues et des cultures a passé du stade de l'affirmation gratuite du genre faites comme moi j'ai essayé et ça marche ». p 275

²⁶⁹ Ibid, p. 153.

²⁷⁰ Ibid, p. 9.

La didactique est une nouvelle science qui par l'avancement des sciences est devenue une discipline à part entière qui s'articule sur elle-même : « En fait de méthode on enseignait surtout à coup des règles de grammaire et de traduction et le contenu du cours était établi de façon la plus empirique.

L'enseignement bénéficie progressivement de l'extraordinaire développement scientifique. Les études psychologiques ont amené la naissance d'une nouvelle science : la psychopédagogie, qui a véritablement créé la pédagogie moderne »²⁷¹.

Il en découle que la didactique est une nouvelle discipline qui se penche sur l'objectif de pratiquer un enseignement de langues moderne et divorcer avec la pratique de l'empirisme.

Mais cette pratique n'échappe pas à de multiples lacunes, comme toute action humaine, que ce soit en langues d'une manière générale ou en langues secondes de façon particulière.

Si la didactique aujourd'hui est de plus en plus développée pour se démarquer des autres disciplines, même les plus proches comme la linguistique appliquée et la psychopédagogie, elle reste confrontée à des difficultés du genre :

enseigner une langue, c'est enseigner ses tournures ses mécanismes, etc.

Et pourtant encore, apprendre une langue c'est apprendre son vocabulaire ou son lexique. Or les anciennes méthodes (périodes appelées par GALISSON périodes des vaches grasses) se basent en enseignement des langues, sur le lexique. Les nouvelles méthodes dont la méthode audiovisuelle s'intéressent à la communication et à l'oral (périodes appelées par GALISSON (*période des vaches maigres*)).

Cet aspect de communication, mis au devant, a permis le recul de l'enseignement du vocabulaire en apprentissage de langue, sous prétexte de la Globalité d'où l'expression de Paul BOOGAARDS « *Pourquoi le vocabulaire était-il devenu le parent pauvre de la didactique et des enseignements des langues* »²⁷².

Non loin de cette idée, nous allons voir dans l'essai de Norbert TAPIERO, pour une nouvelle méthode en arabe, une proposition semblable à celle partagée par la plupart

²⁷¹ Voir *Linguistique appliquée et didactique des langues*, p. 13.

²⁷² *Le vocabulaire et la didactique des langues*, op cit.

des didacticiens de cette période qui tend à une modernisation de la didactique par l'application des nouvelles méthodes où l'essentiel c'est de pouvoir communiquer.

TAPIERO procède dans sa proposition, à la simplification de l'immense vocabulaire de la langue arabe pour cibler une lexicologie portant sur les objectifs et les centres d'intérêts, ce qu'il appelle « *micro langue* » qui servira, désormais, à la communication entre les apprenants eux-mêmes et les apprenants et la société, il dit : « *Elle servira à la communication linguistique et par voie de conséquence la détermination de la masse lexicale à enseigner* »²⁷³.

On notera que si la méthode audiovisuelle est performante, dans l'acquisition et l'apprentissage des langues, le vocabulaire a son mot à dire en apprentissage des langues, comme nous l'avons vu avec GALISSON.

Ce qui est reproché aux nouvelles méthodes Audio, c'est qu'elles négligeaient relativement cet aspect lexical, enrichissant la communication et l'acquisition de la langue : dialogue, tournures, bref la communication dans la vie réelle.

3.3.2.1. La didactique d'une langue pluriglossique :

3.3.2.1.1. Etat de diglossie ou de pluriglossie en Mauritanie :

En enseignement des langues, on doit mettre en considération cet état de bilinguisme appelé diglossie ou pluriglossie, situation dans laquelle le sujet, use une ou plusieurs variétés de langues comme c'est le cas en Mauritanie de l'arabe standard et du Hassaniya.

Car « *le caractère incontestablement arabe du Hassaniya n'empêche pas naturellement un certain nombre de différences nettes entre ce dialecte et l'arabe littéraire Sur certains points ... le Hassaniya apparaît cependant comme un dialecte assez conservateur (proche de parler des nomades en général). L'un des exemples est phonologie, le maintien des trois interdentes de l'arabe classique* »²⁷⁴.

²⁷³ Ibid, p. 153.

²⁷⁴ Voir Catherine TAINÉ CHEIKH, *Aperçus sur la situation socio-linguistique en Mauritanie*, p. 168

Le Hassaniya est une diglossie de l'arabe littéraire, dans le sens où diglossie veut dire :

« Situation qui caractérise les individus les groupes d'individus ou les communautés linguistiques utilisant concurrentiellement deux parlers ou deux variétés d'une même langue, un Toulousain qui s'exprime en français standard et dans le patois de sa région, un Parisien qui utilise alternativement le français académique et l'argot, illustrent des cas de diglossie ²⁷⁵».

Alors que *« la pluriglossie caractérise l'expérience vécue par tout sujet parlant qui fait usages des divers registres et niveaux d'une langue. »*

R.GALISSON et D.COSTE précisent : *« le bilinguisme et le plurilinguisme entraînent essentiellement des interactions structurelles entre des systèmes linguistiques différents ; la diglossie et la pluriglossie mettent principalement en cause des variations dans la prononciation et dans le lexique ».* pp 153-154 *Dictionnaire de la didactique*, Robert GALISSON et Daniel COSTE, Hachette 1976.

S'agissant du bilinguisme existant en Mauritanie, il a une double facette : d'un côté il y a l'arabe et le français qui sont rentrés en belligérance depuis l'indépendance du pays en 1960, de l'autre il y a une panoplie de langues vernaculaires qui représentent, chacune, une ethnie ou une composante sociale. Par conséquent un plurilinguisme qui répond à la situation linguistique suivante : Hassaniya pour les Maures, Pulaar pour les Halpoulers, Soninké pour les Sarrakollés et Wolof pour les Wolofs.

Il s'agit de plurilinguisme d'une part et de diglossie de l'autre.

Car COHEN relève que : « l'alphabet arabe classique est inapte à rendre compte de toute la richesse du phonétisme de la Hassaniya et, si tous les sons auxquelles correspondent les lettres arabes sont représentés dans le dialecte, celui-ci en contient un certain nombre d'autres qui lui sont propres »²⁷⁶.

Cette situation linguistique complexe, nous rappelle le cas évoqué par Joseph DICHY à propos l'enseignement des langues en général et l'enseignement de l'arabe en particulier en France. Il donne l'exemple de ce public maghrébin issu de l'immigration, qui apprend l'arabe comme langue d'origine.

²⁷⁵ Voir GALISSON Robert et COSTE Daniel, *Dictionnaire de la didactique des langues*

²⁷⁶ Voir COHEN, *Le dialecte arabe Hassaniya de Mauritanie*, op. cit.

DICHY, propose au préambule, l'utilisation du terme de pluriglossie au lieu de diglossie.

Il dit : « la notion de diglossie est à nos yeux fortement affaiblie par le fait qu'elle se trouve à la suite de J.A.FISHMAN (1967), appliquée de manière indifférenciée à deux variétés d'une langue et à deux langues distinctes »²⁷⁷.

Il trouve qu'il convient d'utiliser en arabe le terme de pluriglossie au lieu de diglossie lorsqu'il précise que « le terme de diglossie employé à la fin du siècle dernier pour décrire la situation grec par J. PSICCHAR (1886-1928) puis dès le début des années trente pour la langue arabe par W.MARCAIS (1930-1931) est entré dans l'usage des sociologues et des spécialistes du bilinguisme à la suite de l'article célèbre de C.Ferguson (1959). Ce dernier y fait largement référence à l'arabe ...le cas de cette langue est en effet considéré à juste titre comme crucial pour la problématisation des phénomènes liés à la diglossie »²⁷⁸.

Dans cette optique il propose le terme de di ou de pluriglossie lorsqu'il s'agit uniquement de variétés ou glosses : « Afin que la perspective demeure compatible avec les préoccupations... nous proposons d'écarter l'emploi Fishmanien du terme en discussion et de limiter l'usage de di-ou de pluriglossie à la présence de deux ou de plusieurs variétés ou glosses d'une même langue »²⁷⁹.

DICHY présente la situation complexe de cet état de pluriglossie en précisant la situation d'interculturalité et d'interaction à des niveaux divers, en l'occurrence le français et l'arabe d'une part et les diglossies de l'arabe entre elles d'une autre. Il affirme qu' « Il existe un type de bi- ou plurilinguisme qui ne me semble pas avoir été étudié en propre, il s'agit du bilinguisme incluant une langue pluriglossique, ce qui est le cas justement de l'arabe »²⁸⁰.

Cette situation qu'évoquait DICHY, nous semble plus ou moins compatible avec cette situation sociolinguistique qui existe en Mauritanie où on peut remarquer un

²⁷⁷ Voir DICHY Joseph, *Pluriglossie de l'arabe et l'enseignement des langues et cultures et d'origines le cas de l'arabe*, p. 20.

²⁷⁸ Voir Bulletin d'Etudes Orientales XLV1, IFEAD Damas, p. 19.

²⁷⁹ Idem, p. 20.

²⁸⁰ Idem, p. 32.

bilinguisme entre arabe et français d'une part et entre l'arabe et les langues vernaculaires au pays (le Hassaniya en fait partie).

« Il existe une situation complexe d'interculturalité et d'interaction entre toutes ces langues »²⁸¹.

Cette interculturalité s'étend sur plusieurs niveaux :

- L'arabe et le français
- l'arabe et les langues africaines
- le français et les langues africaines
- et les langues africaines entre elles-mêmes.

Les langues officielles en Mauritanie ne sont pas des langues de cultures pour le Négro-mauritanien.

C'est à cet égard que les réformes de l'enseignement en Mauritanie, et plus exactement les réformes de 1979 et celle de 1999 ont œuvré dans l'ensemble à l'institutionnalisation des langues africaines qui représentent pour les Négro-mauritaniens des langues de cultures.

La première réforme a permis la création d'un Institut National pour les Langues Africaines et la mise en place des classes expérimentales.

La deuxième a donné naissance à un Département des Langues Nationales rattaché à la faculté de lettres et, ayant un statut pareil à celui des autres départements. Ceci dans le but d'élargir la sphère de l'apprentissage de ces langues.

D'ailleurs l'institutionnalisation de ces langues africaines dans les écoles, en Mauritanie n'a pas été tardive par rapport aux voisins. Au Sénégal par exemple, la décision d'intégrer les langues vernaculaires à savoir le Serrère, le Wolof, le Soninké, le Dioala Toucouleur par SENGHOR, paru en 1971 n'a vu le jour qu'en 1977, malgré la pression du nationaliste Cheikh ANTA DIOP²⁸².

Car la mise en place de cet enseignement peut rencontrer des difficultés du genre:

1 Le manque de formateurs en nombre suffisant

2 Le statut de ces langues au niveau international

²⁸¹ Voir HAMMERS J. et BLANC M., pp.236-238.

²⁸² Voir BAL Willy, *op cit.* 77.

3 L'attitude des indigènes parfois eux-mêmes à l'égard de cet apprentissage. SENGHOR évoque, dans la préface de la thèse de Pierre DUMONT, cette attitude de refuser sa propre langue chez la communauté Négro-africaine.

4 Les débouchés de ces langues.

5 Ces langues sont concurrentes avec des langues de prestige comme l'arabe et le français.

6 La transcription de ces langues.

7 Les Négro-africains eux-mêmes ne sont pas confiants de l'intérêt de cet apprentissage. A titre d'exemple les Négro-mauritaniens ont trouvé dans l'enseignement des dialectes une sorte de trahison commise par les arabisants qui sont au pouvoir.

3.3.2.1.2. Situation sociolinguistique en Mauritanie :

Il existe des multiples sortes de bilinguismes en Mauritanie. Nous pouvons les présenter ainsi :

B1 : Ar+Fr+Lv

B2 : Ar+Lv / Fr+ Lv

B2 : H+P et/ou S et/ou W

B2' : P+S et/ou W ou Bam

B2: H +Ber +Bam

Diglossie : Ar +H

Donc 2 sortes de bilinguismes :

B1 : Ar +Fr

B2 : Lv +Lv

Ou pour plus de détails :

B1/ Ar +Fr +Lv : bilinguisme souhaité ; situation dans laquelle le locuteur est capable de s'ouvrir au monde moderne par la maîtrise du français comme langue des sciences, et d'accéder aux recherches menées sur le patrimoine du pays et son passé, par la maîtrise de l'arabe. (Classe intellectuelle).

B2/ Ar ou Fr + Lv : état de bilinguisme dominant qui permet soit la maîtrise de l'arabe moyen de puiser dans les études traditionnelles et religieuses surtout pour cette communauté arabo-berbère, mais manque de moyen pour s'ouvrir sur la nouvelle technique et les nouvelles découvertes scientifiques par l'apprentissage du français ou vice-versa.

B2/ a : Fr + Lv (Pulaar, Soninké, Wolof, Hassaniya)

: Ar + Lv (Pulaar, Soninké, Wolof)

B2/ b : diglossie : Ar + Lv (H)

B3: Lv + Lv : état de bilinguisme de la masse analphabète : ouvriers, petits commerçants, manutentionnaires, etc.²⁸³.

Cependant la carte géolinguistique de la Mauritanie nous informe que:

Au Nord : la zone est quasiment arabo-berbère, c'est le Hassaniya qu'on rencontre chez les habitants de Zouérat ou Nouadhibou.

Au Sud on utilise, à côté du Hassaniya le Wolof à Rosso et à Nouakchott et le Pulaar à Boghé et à Kaédi ; le berbère est encore utilisé à Rosso, chez certaines tribus Zawayas.

A l'Est : Le Hassaniya règne à côté du Soninké à Sélibaby et le Bambara à Néma ; le laser est encore utilisé chez des anciens habitants dans la zone de Tichit²⁸⁴.

Il est à signaler qu'à Nouakchott le français est largement utilisé dans le milieu administratif et en milieu intellectuel.

Au Sud : On peut remarquer que le Toucouleur est abondant surtout à Boghé et Kaédi.

Au Sud-Ouest : le Wolof est très répandu dans la zone de Rosso.

3.3.3. Mettre en place un enseignement bilingue :

La mise en place d'un enseignement bilingue nécessite une mise au point sur la situation actuelle, puis une planification pour une élaboration progressive de cette action.

283 B : bilinguisme ; Ar : arabe, Fr : français, H : Hassaniya, P : Pulaar, S : Soninké, W : Wolof, Ber : Brerbère, Bam : Bambara, Lv : langue vernaculaire.

²⁸⁴ Voir DIAGANA Ousmane, *op. cit.*

Cette élaboration se heurte à de nombreuses difficultés. Car tout projet de ce genre mérite, d'une part des efforts de la part des autorités politiques, de l'autre, des efforts des spécialistes dans le domaine pédagogique.

L'action porte sur trois paramètres:

1- Le public

2- Le personnel

3- Les méthodes

Ou autrement dit: l'élève, les professeurs, et le matériel didactique.

3.3.3.1. L'apprenant :

Tout, repose sur la qualification de la méthode, l'adaptation du programme et du contenu au besoin de l'apprenant. Il s'agit de mettre l'apprenant au centre de l'action pédagogique. Ceci le rend, sans doute, plus motivé et plus coopératif.

Dans cette perspective, la formation des adultes doit tenir compte des fins et des objectifs que l'apprenant se trace.

En somme l'apprenant enfant ou adulte constitue l'axe central de toute action pédagogique.

a- L'élève mauritanien et l'apprentissage des langues :

Tableau 1 :

On peut distinguer selon les ethnies, les catégories d'élèves suivantes²⁸⁵ :

Ethnie	Langues
maure	Hassaniya
Halpoulaar	Pulaar
Sarrakollé	Soninké

²⁸⁵ Voir annexe 1.

Wolof	Wolof
-------	-------

b- Etat de bilinguisme et/ ou de diglossie à l'école :

Tableau 2

Etat de bilinguisme et ou de diglossie à L'école	Langues parlées
Bilinguisme PARFAIT	Ar + Fr +Lv
Bilinguisme dominant	Ar + Lv
	Fr + Lv
Bilinguisme à la maison :	Lv + Lv

Tableau 3

Classe	Ethnies	Langues programmées
1ere année	Toutes les ethnies	Lv + Ar
A partir de la 2eme année	Toutes les ethnies	Lv + Ar +Fr (langue d'enseignement des matières)

L v : Langue vernaculaire

Ar : arabe

Fr : français

Il s'avère que le positionnement de l'arabe risque d'être menacé, car la communauté noire ne l'utilise ni à la maison ni en enseignement des matières essentielles. En plus, le Négro-mauritanien ne voit pas dans l'arabe une langue de culture, au moins en ce qui le concerne.

Tableau 4 : Présentation de l'arabe chez la communauté noire :

Classe		langue à la maison	langue à l'école
1ere année		Lv	Ar

A partir de 2eme année		Lv	Ar et Fr
------------------------	--	----	----------

N.B : l'arabe pour les Négro-mauritaniens n'est pas langue de culture.

A cela s'ajoute la situation des méthodes d'enseignement de l'arabe. Très traditionnelles, ces méthodes ne pouvaient en aucun cas motiver les étudiants négro-africains déjà découragés par les procédures suivies durant leur expérience lors d'apprentissage de l'arabe coranique dans les Mahdras (nous avons vu le cas de la leçon coranique chez Cheikh HAMIDOU KANE et la méthode de mémorisation dans l'école de *Thierno*, intitulée : *un châtiment cruel*).

Ces enseignements pratiqués jusqu'à présent ne tiennent pas compte de la situation de l'enseigné, ni de ses besoins, ni de ses objectifs et ses ambitions. Par conséquent, l'arabe enseigné reste un arabe classique, littéral plutôt que moderne. La méthode est parallèlement empirique et classique car les enseignants de l'arabe n'ont bénéficié que d'une formation générale à l'université.

Cette formation de base, même intéressante, demeure non compatible au besoin des apprenants en didactique des langues et en langues secondes en particulier.

Or une nouvelle méthode pour l'enseignement de l'arabe doit tenir compte de l'utilisation de la langue chez l'apprenant. Elle doit tenir compte également des paramètres et des fins suivants, selon N.TAPIERO :

« Une sorte de micro langue qui servira à la communication linguistique des enseignés entre eux d'une part et les enseignés et, la société d'autre part, et par voie consensuelle la détermination de la masse lexicale à enseigner et toute initiative dans ce sens se voit dans la contrainte de prendre en considération deux objectifs :

1- les destinataires de cette didactique

2- les fins d'utilisation de la langue enseignée »²⁸⁶.

Elle doit aussi mettre en considération les questions suivantes : Que va-t-on Qui va t on enseigner ?, et comment va-t-on l'enseigner ?

3.3.1.2. Besoins et choix des étudiants :

²⁸⁶ Voir TAPIERO. N, p. 15.

Dans ce sens et pour une bonne harmonisation en attendant que les filières de la promotion réforme 1999 réussissent au baccalauréat, le CREL joue un rôle majeur dans une action à double vitesse. Sa vocation se base sur deux paramètres essentiels : l'un consiste à former les étudiants en langues et l'autre à former les formateurs.

Dans son projet linguistique, le CREL doit faire un brassage du milieu sur lequel il doit ou il va exercer. Il doit se repérer les choix des étudiants qui constituent le centre d'intérêt de son action. Il choisira par conséquent les choix méthodologiques, tout en essayant de les adapter aux contraintes et aux besoins des apprenants. Car comme le soulignent Gilbert DALGALIAN, Simone LIEUTAUD et François WEISS : *« l'idée d'enquêter sur les besoins et les publics n'est pas née uniquement de notre volonté d'individualiser l'apprentissage, elle prend racine également dans la recherche d'une cohérence nouvelle du système d'apprentissage, non plus centré sur le contenu, la méthode ou l'institution ou l'enseignant mais désormais sur l'apprenant pris comme référence et fondement de tout le système »*²⁸⁷.

Insistant sur cette idée de donner la parole aux apprenant adultes, adolescents et enfants, Girard DENIS disait : *« l'enfant n'est plus traité comme petit adulte : on tient compte de sa personnalité de ses intérêts de son besoin d'agir et de prendre des initiatives ; l'école n'est plus coupée de la vie : elle est largement ouverte sur le monde extérieur »*²⁸⁸.

A cet effet on peut se demander : Quels sont les besoins des étudiants à l'Université de Nouakchott ? Quels sont leurs choix et leurs objectifs ? (Voir annexe 1)

Il reste à signaler que les procédures d'apprentissage utilisées jusqu'ici par les enseignants relèvent des méthodes qui insistent sur la grammaire, le vocabulaire, etc. Ces méthodes se basent, en grande partie sur la répétition et la mémorisation. Or l'essentiel dans un apprentissage d'une langue étrangère c'est les différentes productions dans l'objectif de communiquer.

Sur cette idée, Gilbert DALGALIAN insistant sur la production et la communication dit *« Dans les méthodes modernes nées au cours des années cinquante et soixante cette structuration est totale, rigide et préalable et se justifie par les multiples contraintes de la langue, contraintes dont on fait l'objet d'apprentissage ; ces méthodes de langue continuent de refléter les*

²⁸⁷ Voir DALGALIAN G., LIEUTAUD S. et WEISS F., *Pour un nouvel enseignement des langues*, p. 47.

²⁸⁸ DENIS Girard, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, p. 13.

préoccupations descriptives de l'école structuraliste ainsi que la conception skinnerienne de l'apprentissage et ont ainsi comme objet les contraintes de l'énoncé, à l'exclusion des conditions de l'énonciation. Par conséquent, elles mettent l'accent sur l'aspect mécanique de l'apprentissage et ne préparent pas le locuteur à utiliser librement toute la gamme des moyens créatifs à sa portée pour communiquer »²⁸⁹.

Mais si la finalité porte sur le choix d'être capable de suivre ses études en langue seconde, il s'avère que chaque faculté dispose, proportionnellement à la filière, d'un type de choix différent de l'autre.

A cet effet un problème d'hétérogénéité de niveau se pose. Les étudiants de la même classe et la même filière, n'ont pas tous le même niveau et le regroupement des étudiants par niveau provoquent, à son tour, d'autres difficultés d'ordre pédagogique, en l'occurrence les plages horaires. (Voir annexe 1).

3.3.3.2- La formation :

Nous avons souligné plus haut que toute formation voulant réussir son but doit permettre à l'apprenant de s'exprimer ou plutôt elle doit avoir comme objectif principal l'apprenant lui-même, ses motivations, ses choix et ses besoins dans l'objectif d'une communication réelle, au lieu de lui imposer des programmes pré-établis.

Egalement, la formation doit être compatible avec les mutations actuelles que connaît la société de nos jours, les réformes et les révisions des systèmes ne sont qu'un exemple de ces adaptations « *ces réactions ayant leurs origines dans tel déséquilibre institutionnel ou technique, dans un tel archaïsme social* ».

Et « *elles n'ont jamais été le produit d'une action perspective d'une recherche délibérée* »²⁹⁰.

3.3.3.2.1. La formation des formateurs :

Tout professeur doit être favorablement préparé à la tâche difficile d'enseigner, à plus forte raison quand il s'agit d'enseigner la langue.

²⁸⁹ *Pour un nouvel enseignement des langues*, op cit, p. 23.

²⁹⁰ *Pour un nouvel enseignement*, op cit, p. 85.

Cette tâche nécessite une préparation qui doit être meilleure et un bagage solide en pédagogie pour mieux réussir cette action.

Une formation médiocre ne peut en aucun atteindre les fins prétendues de cette pédagogie.

La formation accélérée n'est pas recommandée, car elle n'est qu'un palliatif, «il faudrait distinguer ce que l'on pourrait appeler dans chaque pays la formation normale de professeurs et ce que j'appelle rais volontiers une «formation au rabais» qui n'est qu'un palliatif dans une période de pénurie qui oblige à faire faire par des enseignants de bonne volonté au travail auquel ils ne sont pas préparés»²⁹¹.

Cependant toute formation normale ou générale doit être accompagnée d'une formation continue et de stages de perfectionnement pour pouvoir rénover ses connaissances et accompagner les mutations que vit la société.

TWADELL souligne les importantes qualités fondamentales chez le bon enseignant : être un bon modèle, un bon juge, et un bon meneur de jeu.

Ces trois qualités nécessitent une excellente maîtrise de la langue, une bonne capacité en comparaison et en analyse pour prévenir des différents états interférences entre la première et la deuxième langue et le talent inné en pédagogie.

Dans ce sens l'UNESCO recommande comme contenu idéal de formation de formateur les qualités suivantes :

- excellente maîtrise de la langue étrangère
- une bonne connaissance linguistique (scientifique) des caractéristiques de la langue étrangère
- connaissance étendue de la littérature et de la civilisation du pays étranger
- introduction à la psychopédagogie et aux problèmes théoriques et pratiques de l'enseignement d'une langue étrangère et à l'utilisation du matériel audio-visuel.

L'aspect culturel pourrait être toléré quand il s'agit d'une formation spécialisée dans le cadre d'une étude spécifique²⁹².

291 Idem, p. 133.

292 Op cit.

Qu'en est-il en Mauritanie?

3.3.3.2.2. La formation des formateurs en Mauritanie :

La formation des formateurs est certes un élément essentiel dans la formule pédagogique. Le formateur est le transmetteur du savoir, devenu aujourd'hui et grâce aux progrès scientifiques et à l'aide du support audio-visuel, « l'ingénieur de l'apprentissage ». Mais cette mutation rapide, grâce aux méthodes modernes, n'a pas dévalorisé le rôle de l'enseignant car avec toutes les méthodes et toutes les procédures, l'enseignant, reste l'acteur principal de toute l'action et le premier superviseur, maître de la conceptualisation et de la présentation du cours.

Toute formation de formateurs doit tenir compte du formé lui-même, c'est-à-dire l'apprenant / élève, et doit faire de cet élément un axe principal de ses choix. Car on peut dire sans se tromper que la majorité des professeurs de langue seconde ou étrangère en Mauritanie pour parler uniquement de ceux-ci (sujet de notre travail) sont mal préparés pour cette tâche qui consiste à enseigner une langue.

Autrement dit les professeurs de langue ont, en majorité, bénéficié d'une formation générale en langue ou plus exactement en littérature; les professeurs d'arabe ont suivi une formation en littérature à l'Ecole Normale Supérieure ou à l'université de Nouakchott.

Les professeurs de français quant ont bénéficié d'une formation en français, langue générale.

Cette formation générale, doit être accompagnée de stages de perfectionnement et de formation continue pour rénover les connaissances. Le manque de formation ne peut qu'encourager les enseignants à rejeter toute responsabilité d'apprentissage de la langue seconde sur l'apprenant lui-même. Joseph DICHY l'a fait remarquer quand il disait : « Les professeurs comme les didacticiens ont tendance à rejeter le bilinguisme dans un avenir éloigné, situé en quelque sorte hors portée, il incomberait au sujet à qui l'on a enseigné une langue de devenir un jour, et par lui-même, bi ou multilinguisme »²⁹³. C'est une requête injuste, de demander à l'étudiant de devenir et par lui-même un jour bilingue, une

²⁹³ Voir DICHY, Joseph, *L'enseignement des langues et cultures d'origine le cas de l'arabe*, colloque organisé par l'université Lyon II, le 10 décembre 1994, p. 37.

demande également de neutraliser le rôle de l'enseignant, « or l'apprenant d'une langue étrangère n'a de chance d'utiliser ses connaissances linguistiques et de libérer ses expressions, que si lui sont donnés, par les activités adaptées, les moyens de s'impliquer dans son discours et si l'on fait une place privilégiée à vécu propre ainsi qu'aux grands problèmes, événements et idées de l'heure susceptibles de le motiver à s'impliquer »²⁹⁴.

L'enseignant des langues est ainsi appelé à être initié rapidement aux nouvelles méthodes pédagogiques pour les mettre au service de ses étudiants, à leurs choix méthodologiques, à leurs motivations et leurs centres d'intérêts. Ceci dit, le professeur est dans l'obligation aujourd'hui de divorcer des périodes d'éclectisme et d'empirisme, c'est-à-dire la méthode appliquée par certains enseignants : *"faites comme moi, j'ai essayé et ça a marché"*²⁹⁵.

La formation doit permettre à l'enseignant d'être capable d'enquêter sur l'apprenant, de lui offrir un apprentissage répondant à ses attentes, la méthode et le contenu doivent être compatibles aux besoins de l'apprenant, aux objectifs de l'apprentissage, adaptables aux publics et aux contextes.

En Mauritanie la formation des formateurs se déroule en général ainsi :

La formation des formateurs se passe en grande partie en coordination avec la partie française.

De grands projets fruit de la coordination et de la coopération entre la Banque mondiale, la Mauritanie et l'ambassade de France représentée par la Mission de Coopération Française ont vu le jour. Ces projets s'occupent de l'enseignement en Mauritanie. Il s'agit du projet Education I, II, III, IV, V mais aussi du CRESSEM au secondaire et du PARSUP I et II au supérieur. Ces projets ont appuyé la formation des formateurs en Mauritanie.

La formation pouvait être :

- **Une formation normale** : dans les écoles préparées pour cette tâche comme l'ENI ou l'ENS.
- **Une formation complémentaire** : en stage de perfectionnement à l'ENI, à l'ENA et à l'Institut Pédagogique National, mais aussi dans les régions à l'intérieur du pays si l'effectif est massif.

²⁹⁴ Pour un nouvel enseignement des langues, op cit, p. 88.

²⁹⁵ Voir GALISSON. R op, cit.

En général le CREL est sollicité aussi pour superviser ce genre d'actions.

- **une formation continue** : où la rencontre est organisée localement dans le cadre de l'auto-formation. Ces rencontres peuvent être aussi animées par un spécialiste mauritanien. Dans ce cadre on peut citer l'exemple des séminaires régionaux ayant couvert l'ensemble du territoire mauritanien (inspection en classe et cours modèle préparés selon les critères pédagogiques sollicités pour un bon apprentissage et une bonne assimilation.)

- **une formation locale** : animée en général par des intervenants étrangers spécialistes dans le domaine. Cette formation a pour objectif de mettre l'enseignant en relais avec les rénovations et les nouveautés.

Les intervenants sont en grande partie des spécialistes français, mais aussi, et dans des cas limités des Egyptiens des Tunisiens ou des Marocains.

- **formation à l'étranger** :

Cette formation pouvait être :

- **De courte durée** : comme les stages d'été.

- **De longue durée** : pour se spécialiser dans le domaine de la didactique des langues comme c'est le cas des stagiaires en DESS ou les doctorants en bourse d'alternance.

La première spécialité est réservée à priori aux inspecteurs de l'enseignement secondaire, la deuxième quant à elle est consacrée en grande partie aux enseignants à l'université qui désirent continuer leur formation dans le domaine.

3.3.3.2.3. L'exemple de la formation au Français Langue d'Enseignement des Sciences (FLENS) :

La mise à niveau en français des enseignants arabophones intervenant dans les disciplines scientifiques entre dans le cadre de la mise en place de la nouvelle réforme promulguée le 13 avril 1999.

Il ne s'agit pas de tester des connaissances formelles mais de permettre à l'enseignant d'utiliser des fonctions langagières indispensables à l'enseignement de sa discipline scientifique en français.

Car si l'arabe est la langue nationale qui permet à l'élève d'assurer l'épanouissement de sa personnalité et l'enracinement dans sa culture, le français lui permet de s'ouvrir sur le monde moderne c'est un outil d'information de communication et d'accès au monde moderne.

Si 80% des élèves scolarisés sont des arabophones, si seulement 20% sont francisants, si également 80% de la population sont des Maures et 20% sont des Négro-africains, le français reste une langue très importante aux yeux des Mauritaniens.

Si la période de double filière a fait que des régions entières sont aujourd'hui dépourvues de filières bilingues et l'environnement francophone est quasi-inexistant, la situation semble être aujourd'hui plus favorable que jamais.

Désormais, l'esprit de compétitivité et de concurrence est rejeté. Les deux langues sont complémentaires. On s'achemine vers un bilinguisme équilibré où l'arabe véhiculera les disciplines culturelles et le français les matières scientifiques. Les deux langues sont donc véhiculaires. La période d'affrontement entre les deux langues est dépassée, car c'est en prouvant la qualité et le dynamisme de l'arabe que l'enseignement du français conservera sa place privilégiée dans le système éducatif mauritanien.

A cet effet la Mauritanie a voulu rendre attractif l'enseignement du français. Agissant ainsi, la Mauritanie a montré que le français est non seulement un outil de travail mais aussi une langue de prestige qui permet l'ouverture sur le monde extérieur.

C'est dans le cadre de l'élaboration de ce chantier énorme qui consiste, en fait, à la mise en place d'un enseignement bilingue, que se déroule cette formation de reconversion des enseignants arabophones des disciplines scientifiques.

Pour ce faire, une commission de réflexion et de supervision est constituée depuis octobre 2000. Cette commission technique (CT) interdisciplinaire implique à la fois des professeurs de langues, mais aussi des professeurs des disciplines scientifiques. Elle est composée de dix membres relevant des différentes composantes du Ministère de l'Education Nationale, il s'agit de : la Direction de l'enseignement secondaire (DES), l'Ecole Normale Supérieure (ENS) ; l'Inspection Générale de l'Enseignement secondaire et Technique (IGEST) et l'Institut Pédagogique National (IPN). Parmi les dix membres,

trois sont formateurs en français et sept en sciences de la nature, physique ou mathématiques.

Les objectifs de cette action sont de former des enseignants aptes à enseigner les sciences en français.

Procédures :

Destinateurs : enseignants arabophones des disciplines scientifiques

Fins : une terminologie scientifique mais aussi pragmatique pour cerner un potentiel de termes supposés à être utilisés dans les différentes actions.

Il fallait donc partir d'une réalité qui consiste à cerner le vocabulaire utilisé en classe et de la réalité linguistique que vit le professeur.

A cet effet le concept du français langue d'enseignement des sciences consiste à maîtriser à la fois le discours formel relatif aux connaissances académiques (livres, revues, programmes, commentaires pédagogiques, etc.) et du discours pragmatique favorisant les échanges en classe et permettant de faire comprendre aux apprenants / élèves, le contenu du discours formel. Chacun de ces types de discours implique la mobilisation de fonctions langagières spécifiques et nettement identifiables.

C'est à partir d'observation de séquences en classe et de leurs enregistrements de la transcription des corpus de classes par disciplines et des concertations interdisciplinaires que la Commission Technique a procédé à un inventaire exhaustif des différentes fonctions langagières utilisées dans le cadre d'un enseignement/apprentissage des matières scientifiques en français.

Cet inventaire des besoins des apprenants/enseignants en classe a permis par la suite d'isoler les fonctions langagières communes aux trois disciplines (maths, SN, SP) dans l'objectif d'élaborer un test commun.

Les fonctions ont été testées au travers les quatre compétences à savoir comprendre, lire, écrire et parler.

L'expérimentation du test :

- La première expérimentation concerne les professeurs d'un des plus grand lycée de Nouakchott. Elle a permis de soulever la difficulté des items proposés et de juger selon le niveau s'il faut garder, modifier ou rejeter selon la compatibilité avec le niveau.

- La deuxième expérience concerne les élèves-professeurs sortant de l'ENS et qui doivent exercer en 2002. Laquelle a permis de valider les modifications.

Il résulte des deux expérimentations :

Qu'il n'y a pas de différences significatives entre les professeurs testés quelle que soit la discipline ce sont les mêmes échecs, les mêmes difficultés ou autrement dit les professeurs des différentes disciplines réussissent ou échouent aux mêmes items.

La passation du test ;

Le test a été passé sur Nouakchott, la capitale, mais aussi sur les capitales régionales, les modalités de passation sont les suivantes :

- 403 professeurs sont concernés
- à l'intérieur du pays la passation s'est passée sur 5 circuits de 5 jours chacun, selon un calendrier préétabli le test doit dérouler entre le 2 et le 6 décembre 2001. Le total de l'effectif concerné s'élève à 648 professeurs.

Cependant 1200 professeurs sont concernés par cette formation. Ils sont répartis ainsi :

- 500 professeurs de mathématiques
- 400 professeurs de sciences de la nature
- 300 professeurs de sciences physiques

Pratique :

Les premières formations intensives étaient organisées durant les vacances (mars 2002) c'est une première vague de formation qui servira d'expérimentation des modalités et du contenu de la formation.

Les formations suivantes ont eu lieu durant les grandes vacances 2002.

Selon l'objectif tracé et les fins exprimées, des résultats concrets sont déjà signalés et doivent évaluer à la fin de cette année 2005.

A cet effet, les formateurs peuvent être aptes à enseigner les différentes disciplines scientifiques en français.

Pour atteindre ledit-objectif, 76 formateurs de formateurs ont été recrutés pour former en français les stagiaires répartis en 4 parcours²⁹⁶ de formation :

296 Le mot *parcours* a été choisi au lieu de groupe faible ou débutant car il s'agit des professeurs.

Le parcours -1 : ce sont des professeurs francisants qui n'ont pas besoin de formation en FLENS. Ils sont 149 professeurs.

Parcours 1 : ce sont les professeurs arabophones ayant un bon niveau en français et qui par conséquent n'ont pas besoin de suivre une telle formation, leur effectif s'élève à 196 enseignants.

Parcours 2 : il s'agit de professeurs de niveau moyen en français ; ils sont 142 professeurs.

Parcours 3 : c'est le niveau faible en français. Il s'agit des professeurs qui ont des difficultés énormes en compréhension et production, ils sont au nombre de 198 professeurs.

Parcours 4 : ce sont les enseignants qui ont un niveau très faible d'où la nécessité d'une formation en français de communication avant de pouvoir suivre un enseignement FLENS. Ils sont au nombre de 76 professeurs. Ces professeurs ont été envoyés au CREL pour un premier stage en langue de communication. Ils ont par la suite bénéficié de la formation FLENS.

La formation s'est étalée sur plusieurs années et a commencé par le parcours 3 où le besoin est pressant.

Les stagiaires sont répartis en sous-groupe de vingt et encadrés par deux formateurs : un pour la langue et l'autre pour la spécialité scientifique.

Les formateurs de ces enseignants se sont tous spécialisés en FLENS. La méthode diffère de la méthode FOS et de la méthode FLE.

Les formateurs sont au nombre de 20 répartis comme suit : 15 formateurs en français et 5 formateurs en disciplines scientifiques.

Perspectives :

Cette formation semble satisfaire à la fois l'enseignant mais aussi l'administration. Elle donne des résultats concrets. Les stagiaires parcours 1 sont en mesure de donner des cours depuis 2004-2005.

C'est l'évaluation à long terme qui donnera un résultat prometteur qui permet de définir à quel moment la reconversion arrivera réellement à terme.

Conclusion :

Il s'avère nécessaire de veiller sur les démarches et les procédures du processus de formation en Mauritanie pour atteindre les objectifs prétendus.

Une formation coupée et isolée des besoins des apprenants ne peut en aucun cas aboutir à une didactique moderne.

En Mauritanie les choses vont dans un sens de plus en plus sérieux. La formation des formateurs a bénéficié de moyens importants pour mettre en place une formation en FLE, en FOS et en FLENS ! Les instructions ont été données pour une gestion rationnelle de ces moyens.

La réussite de cette nouvelle entreprise dépend de ce volet.

La reconversion des professeurs arabophones des disciplines scientifiques en professeurs bilingues est une expérience importante. Elle va permettre au pays de conserver près d'un millier d'enseignants rattrapés par cette réforme qui prévoit l'enseignement des matières scientifiques en français.

Cette formation FLENS ne nous fait pas oublier les autres efforts rentrent pour un enseignement du français indispensable pour une bonne communication.

Les actions menées au CREL, à l'Alliance franco-mauritanienne ou à L'ENS participent à la rénovation et la promotion de cet enseignement.

3.3.3.3. Méthodes :

3.3.3.3.1. Définition :

*« Enseigner nécessite, pour effectuer cette tâche, quatre éléments essentiels à savoir : l'enseigné (l'apprenant) à qui l'on propose des connaissances ; un contenu, ce qu'on enseigne grâce à des processus et des façons de faire (la méthode) comment enseigner ; sous la supervision d'un encadreur ou transmetteur du savoir (l'enseignant) ; dans un lieu (école). La méthode, c'est la façon d'agir, de faire : Dans le domaine de l'enseignement des langues, ce terme a aux moins deux acceptions très différentes, qui rendent son utilisation, souvent, ambiguë :
-une méthode est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou hypothèses linguistiques, pédagogiques et répondant à un objectif déterminé.*

Pour ce qui est de l'exploitation ou élucidation (par exemple unité didactique) le choix d'une méthode résulte ;

-de la détermination des objectifs à atteindre (exemple : compréhension globale ou compréhension analytique)

- de la prise en considération de principes :

- linguistiques ; (consensus et signification, rapports langues situation.. etc ;

psychologiques : perception du sens à travers les données fournies, niveaux d'intégration du sens)

pédagogiques : (démarche explosive, interrogative, inductive, déductive...)

- de la détermination des procédés et des techniques les plus compatibles avec les options théoriques et les objectifs visés.

On ne peut valablement parler de méthode que lorsqu'il y'a adéquation entre les objectifs, les principes, les procédés et les techniques.

Or la plupart du temps l'accent est mis à tort :

- Ou sur les principes et les hypothèses qui constituent le fondement de la méthode.

- Ou sur les procédés qui, s'ils ne sont pas de simples recettes, découlent de principes demandant à être explicites

- Ou sur les techniques ; or les techniques représentent la part la moins importante de la méthode.

Une méthode est aussi un manuel ou un ensemble pédagogique complet.

Compte tenu de l'ambiguïté qui découle de la polysémie du terme, mieux voudrait dans ce cas, utiliser « manuel » ou « cours »²⁹⁷.

Cette ambiguïté est évoquée par un chercheur ; dans son livre « Linguistique appliquée et didactique des langues », Girard DENIS précise qu'on reproche à W. MACKEY qui est pourtant parfaitement bilingue d'avoir commis un gallicisme en donnant au terme anglais méthode l'un des deux sens du mot français méthode à savoir « manuel » ou « ensemble pédagogique »²⁹⁸.

3.3.3.3.2. Evolution de la méthodologie :

²⁹⁷ *Dictionnaire de la didactique des langues*, p. 341.

²⁹⁸ P. 32.

Dans les méthodes traditionnelles il s'agit surtout de compléter la culture humaniste des élèves qui fréquentent les établissements scolaires. Ils apprennent alors à lire et à traduire les auteurs classiques. Apprendre à parler est un fait très accessoire. L'aspect de mémorisation vise une connaissance de la littérature et des règles grammaticales. Car la méthode traditionnelle consiste à enseigner la langue en se focalisant sur les règles de grammaire, d'orthographe ou de conjugaison. Elle est dénommée aussi la méthode de grammaire et de traduction.

Cette méthode enseigne la langue par le biais de la langue maternelle (traduction-grammaire) ; est une méthode qui applique la répétition et la mémorisation, elle ne tient pas compte d'un élément majeur dans l'apprentissage de la langue, c'est-à-dire l'autonomie de l'apprenant comme usager de la langue ou futur usager. Cette autonomie est nécessaire comme nous allons voir pour la production de la langue dans le processus de la communication.

3.3.3.3.2.1. La méthode directe :

La méthode directe, quant à elle, est une méthode qui se donne pour objectif d'apprendre la langue étrangère, sans passer par une autre langue, c'est-à-dire en accédant directement à la langue étudiée elle-même.

On peut résumer les fondements essentiels sur lesquels repose cette méthode : « *un enseignement donné directement et sans l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves* » même si « *ce principe n'a pas été longtemps appliqué à la lettre et la langue maternelle a été introduite par le biais de la traduction* »²⁹⁹.

Quels sont les éléments principaux de cette méthode ?

Robert GALISSON et Daniel COSTE précisent dans le dictionnaire de la didactique des langues les éléments qui constituent la méthode directe quand ils disent : « *Ensemble des procédés d'enseignement des langues étrangères qui s'est constitué, au début du siècle, en relation avec l'évolution des théories éducatives. La méthode directe réagit contre les conceptions traditionnelles qui faisaient de l'enseignement des langues une discipline visant à développer les capacités d'analyse et à accumuler les connaissances de vocabulaire et de grammaire, grâce à des pratiques pédagogiques comme la traduction et l'apprentissage des règles théoriques, avec l'accès aux textes littéraires et à la culture comme objectifs essentiels.*

²⁹⁹ *Version et thème de l'enseignement grammatical*, p. 35.

Elle met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue étrangère (le bain de langue ; Le professeur évite de faire appel à la traduction, suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figure. Le dialogue est souvent de type pédagogique, c'est-à-dire à sens unique (question du professeur, réponse de l'élève) et la performance de l'élève est un moyen de vérification de ses connaissances. Dans cette méthodologie, le rôle du professeur est primordial puis qu'il a la charge d'introduire dans la classe tous les éléments nécessaires à la compréhension des faits de langue.

La méthode directe donne une grande importance à l'acquisition du vocabulaire et fait volontiers usage du centre d'intérêt. Elle n'a pas prêté assez attention à la spécificité de la langue par rapport aux autres matières d'enseignement et la révolution qu'elle a introduite n'est pas fondée sur révision sérieuse des postulats linguistiques et méthodologiques. Il n'en reste pas moins que la méthode directe a posé les premiers jalons d'une évolution qui n'a cessé de se préciser à travers les apports de la méthode audiovisuelle »³⁰⁰.

En bref, les éléments de cette méthode sont les suivants :

- dispenser un enseignement par le biais de la langue étudiée
- développer les compétences de l'apprenant à l'oral par le dialogue
- donner une grande importance aux centres d'intérêts par l'acquisition du vocabulaire.

3.3.3.3.2.2. La méthode audio-visuelle :

Le terme audio-visuel, dans le domaine de la didactique des langues est rattaché à plusieurs utilisations ; tantôt à la télévision, tantôt aux laboratoires de langue, mais encore et c'est le sens le plus large, on utilise ce terme pour exprimer l'ensemble des techniques utilisées de manière intensive dans la classe.

C'est « l'ensemble d'hypothèses méthodologiques qui ont trouvé leur expression, en France en particulier avec des équipes de Zagreb et de Saint-Cloud, à partir des années 1950. Ces hypothèses, ensuite diversifiées et adaptées par d'autres méthodologues, s'appuient sur les considérations les choix et les principes suivants :

Au plan méthodologique :

- choix d'une langue contemporaine et délimitation de la matière à enseigner en fonction des impératifs de la communication ;

300 Voir p. 154.

-présentation graduelle des divers usages sociolinguistiques primauté étant donnée à l'oral;
- importance accordée

*à la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques ;

*au locuteur et aux relations qu'il entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message ;

-établissement d'une progression fondée sur les caractéristiques structurales de la langue enseignée, mais visant plus à dégager des paliers successifs dans les possibilités de communication qu'à parcourir au plus vite l'ensemble des règles du système ;

Au plan pédagogique :

- refus de la traduction interlinguale (passage par la langue maternelle) comme moyen d'accès au sens (même si on ne néglige pas la vertu stylistique et analytique de la traduction) ;

- primauté donnée à l'éducation de la perception auditive, à une mise en situation génératrice de comportement verbal à la transposition de plus en plus libre ;

- accent mis sur une communication verbale (dans la présentation des dialogues, textes et documents, aussi bien que dans les exercices et activités de la classe) ;

Au plan technique :

- utilisation de l'image comme point de départ possible de la compréhension, comme simulacre d'une certaine réalité culturelle ;

- utilisation de l'enregistrement sonore comme modèle acoustique invariant et comme présence d'une réalité linguistique étrangère qui n'est pas seulement apportée par le maître ;

- utilisation combinée de l'image et du son comme instruments d'une représentation audiovisuelle qui simule un acte de communication et permet d'en provoquer de nouveaux. ”

Le deuxième sens, la méthode directe est un “ ensemble de réalisations pédagogiques utilisant des techniques visuelles et/ou sonores. Très galvaudée, cette expression est dérivée de la précédente et lui nuit beaucoup (on parle même de méthodes audio-visuelles à propos du laboratoire de langue, technique maîtresse de la méthodologie audio-orale »³⁰¹.

Les différentes procédures de la méthode audiovisuelle ou globale, en apprentissage de langue, s'effectuent selon des nouveaux paramètres tout en mettant en considération que l'école n'est plus coupée de la société, qu'elle joue un rôle primordial pour l'ouverture au monde extérieur et que l'élève n'est pas un petit adulte, mais une

301 Dictionnaire de la didactique pp. 57-58.

personne participante et active dans l'action de l'apprentissage et l'acquisition du savoir. On doit tenir compte de ses ambitions, ses choix, ses intérêts et ses soucis. C'est un élément moteur dans cette action.

Cependant d'autres méthodes ont contribué au progrès et au perfectionnement de l'enseignement des langues, pour développer l'aspect créatif au lieu de la mémorisation et la répétition qui ont caractérisé les anciennes méthodes.

DALGALIAN, LIEUTAUD et WEISS mettent l'accent sur l'importance d'une méthode qui ne s'arrête point aux limites du patrimoine, mais qui se lance dans des perspectives créatives. Dans cette optique, ils mettent en cause les méthodes précédentes lorsqu'ils disaient : « *Les réformes cependant ont été toutes des adaptations et des réactions ayant leur origine dans tel déséquilibre institutionnel ou technique, dans tel archaïsme social. Elles n'ont jamais été le produit d'une action prospective d'une recherche équilibrée. Désormais, il devient urgent de tirer toutes les implications, de saisir toutes les exigences d'une société en constante mutation pour définir une éducation qui ne se contenter plus de tolérer une faible marge de créativité strictement adoptive, mais qui fasse une place privilégiée à une créativité véritable* »³⁰².

Commentaire et analyse :

Dans l'histoire de la didactique des langues en une période relativement courte, on peut constater que depuis la méthode traditionnelle appelée tantôt la méthode de grammaire et de traduction, toutes les méthodes se veulent modernes, naturelles, faciles et rapides.

De la méthode directe aux méthodes audio-orales ou visuelles ou à l'approche communicative, les méthodes jouent sur un aspect publicitaire dans l'enseignement des langues.

Il s'avère important de préciser que dans l'enseignement des langues aucune méthode ne peut donner une réponse finale et définitive à la méthodologie de l'enseignement. D'ailleurs, chaque méthode vient compléter et profiter des lacunes de sa ou ses précédentes. La méthode directe vient à la suite de l'utilisation de la méthode indirecte, la méthode audio-orale à la suite de la méthode directe la méthode audio-visuelle à la suite de la méthode audio-orale, etc.

³⁰² *Op cit*, p. 85.

Quiconque prétendait le contraire entretiendrait l'illusion que tous les apprenants apprennent de la même manière et que le processus d'apprentissage est simple et uniforme. (Voir BEHYDT et GODIN, p. 345).

Le processus d'apprentissage des langues est un processus complexe, il dépend à la fois de l'apprenant mais aussi de ses motivations, de ses choix de son style cognitif, de son âge et d'autres facteurs externes comme la situation d'apprentissage.

A cet effet l'aspect compétitif et publicitaire fait que chaque méthode se donne un nom séduisant et par la suite met en cause la méthode précédente. A titre d'exemple qui dit direct rejète l'aspect indirect et qui dit visuel repousse l'aspect oral, etc.

Or les tendances en langues peuvent se résumer en deux :

1-le développement langagier est considéré comme un processus d'apprentissage où l'apprenant maîtrise la langue à l'aide de son entourage : c'est l'hypothèse empiriste avec B.F.SKINNER.

2-L'acquisition des compétences langagières est un processus autonome : c'est l'hypothèse rationaliste dont le porte-drapeau est N.CHOMSKY.

SKINNER a influencé les études en didactiques des langues par ses œuvres béhavioristes.

Rappelons que l'approche béhavioriste met au premier rang le processus de conditionnement en apprentissage des langues.

Les fondements de cette approche sont :

21) La forme orale de la langue prédomine sur la forme écrite.

22) Une langue est un ensemble d'habitudes.

Un aspect important de l'approche audio-orale était l'unilinguisme absolu non seulement les mots et les structures ne pouvaient pas être traduits mais encore l'utilisation de la langue maternelle était tout à fait prohibée.

Cette méthode copie la méthode directe, c'est comme qui dirait une méthode directe améliorée où on acquiert une langue étrangère comme on a acquis sa langue maternelle de façon directe sans médiation ou interférences de la langue maternelle.

Des modifications considérables ont été faites sur cette méthode qui deviendra en Europe la méthode audio-visuelle SGAV.(Voir RENARD, 1976)

Pour les adeptes de cette méthode SGAV les éléments linguistiques (vocabulaire, phonologie, morphologie, syntaxe) devront être assimilés globalement.

Cette méthode a également introduit la notion de *situation visualisée*, grâce à elle l'apprenant sort relativement de l'anathème jeté sur la langue maternelle par l'introduction de la visualisation sous forme de films, de dessins etc.

Bien que cette méthode ait amélioré la méthode directe le succès fut maigre. Il s'est vite avéré qu'il n'y avait que peu ou pas de transfert entre le dialogue en classe et les besoins des apprenants en communication réelle.

Cependant, tandis que les adeptes de l'hypothèse empirique et rationaliste voyaient l'acquisition de langage presque exclusivement comme l'acquisition d'un code, une vision plus large prend forme, elle accorde une grande importance aux actes de communication.

Selon cette vision on s'intéresse de plus en plus à la situation communicative car il est possible de connaître un ensemble de mots sans savoir comment s'en servir en communication réelle. Il est de grand temps de consacrer plus d'attention au communicatif.

Ces idées prennent progressivement formes dans l'approche communicative qui a connu un succès dans les années 70, BEHYDET et P.GODIN disent : « *Reconnaissons, et nous ne sommes pas les premiers à le dire, que le chapeau communicatif est très large et...il convient à toutes les têtes même si tout le monde ne suit pas exactement la même mode* »³⁰³.

L'objectif majeur se résume dans la formule qui parfois ressemble un peu au slogan : il faut apprendre à communiquer ou développer chez l'apprenant une compétence communicative c'est-à-dire rendre l'apprenant capable de s'exprimer de façon adéquate ce qu'il souhaite exprimer et comprendre de façon adéquate ce qu'il doit comprendre. « De façon adéquate » signifie qu'il faille tenir compte puisque la communication se déroule dans l'espace et le temps, des rôles sociaux (relations d'égalité, d'infériorité ou de supériorité entre les usagers en communication)

³⁰³ Op cit, p. 355.

La nouvelle tendance la plus frappante est l'introduction de la notion d' « *interculturalité* ».

Déjà les rapports en Europe portent sur « le défi de la diversité », dans ce sens M.R.RICHTERICH notait : On a souvent reproché aux approches communicatives de réduire la communication langagière à la fonction interculturelle que doit comporter nécessairement l'enseignement/ apprentissage d'une langue vivante.

Depuis on s'intéresse de plus en plus à la composante interculturelle. Il s'est en effet avéré que les méthodes qui ne tiennent pas suffisamment compte des spécificités culturelles des apprenants étaient vouées à l'échec.

C. NENNER, qui a proposé un cadre socio-culturel pour l'enseignement et l'apprentissage communicatif des langues étrangères au niveau scolaire, constate que : « *Les élèves prêtent attention à d'autres choses que celles qu'ils sont supposés apprendre : le premier souci n'est ni la grammaire...leur souci majeur est comment relier le monde de leur esprit au monde du livre* »³⁰⁴.

Dans les approches antérieures on a trop souvent oublié que des facteurs comme l'ethnocentrisme ou l'ignorance culturelle empêchent les apprenants de comprendre l'autre et donc de communiquer dans la langue étrangère ; il faut d'abord comprendre la culture de l'autre et aller vers l'acquisition d'une deuxième culture.

Cette dernière constante résume le défi du changement de la didactique des langues étrangères.

3.3.3.3.3. Les programmes :

Cette réforme a été accompagnée d'un changement des programmes en vue d'une rénovation. Cette initiative permet la mise en place d'un enseignement de base sur neuf ans visant à promouvoir auprès de l'élève l'ensemble des valeurs de la société à laquelle il appartient, mais aussi un autre objectif essentiel est celui d'entrer en contact avec la vie active et développer son savoir et son savoir-faire

La question majeure selon la commission d'initiation et de réflexion sur ces programmes est la suivante : « Qu'est-ce que l'élève doit pouvoir réaliser concrètement en fin de

304 Ibid, p. 356.

scolarité obligatoire ». A quelle situation de la vie quotidienne doit-il pouvoir faire face ?
(CF. document MEN)

Dans cette optique la commission de réflexion sur les programmes adapte l'approche par les compétences dans la méthodologie de l'enseignement de tous les programmes et dans toutes les disciplines afin de transmettre plutôt d'apprendre à l'élève un savoir qui l'aidera à intégrer la vie quotidienne active.

Les objectifs de cette approche sont multiples :

Il s'agit de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité obligatoire plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. En effet, ce qui importe avant tout ce sont les acquis de l'élève ; c'est surtout à travers la qualité de ce que ses élèves ont appris que l'on reconnaît le bon enseignement.

Car l'apprenant, selon cette approche, est au centre de toute action didactique.

Il s'agit de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école c'est-à-dire développer chez l'apprenant cette aptitude du savoir-faire et ne pas s'arrêter comme c'est le cas en enseignement traditionnel à la mémorisation et au conformisme. L'apprenant par cette approche, abandonne tout ce qui constitue les listes des contenus -matières à retenir par cœur ou des savoir-faire vides de sens qui, trop souvent, ennuient l'élève et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre.

Au contraire cette approche par la compétence sur laquelle insiste le nouveau programme apprend à l'élève comment situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui et à utiliser ces situations.

Il s'agit enfin de certifier les acquis de l'élève en terme de résolution de situations concrètes et non plus en termes de somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève ne sait pas comment utiliser dans la vie active et qui dès lors il oublie souvent très vite

A cet effet, les nouveaux programmes sont conçus et réécrits sur les bases suivantes : un acquis du savoir, du savoir-faire et du savoir-être que l'élève peut mobiliser dans les différentes actions et situations quotidiennes.

Nous ouvrons des parenthèses pour rappeler les notions de l'approche par les compétences.

Qu'est ce qu'une approche par les compétences?

De Ketele et Rogiers définissent la compétence comme « *la possibilité pour un individu de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre un problème qui appartient à une famille de situation* »³⁰⁵.

Etre compétent veut dire avoir du talent, des connaissances, avoir le savoir-faire et les aptitudes etc.

A cet effet, l'élève n'est déclaré compétent que lorsqu'il pourrait faire face à n'importe quelle situation. En langues arabe et française il s'agit de développer les compétences dans l'optique d'une communication fonctionnelle, basée sur la compréhension des messages oraux et écrits de la vie quotidienne, et sur la production des messages également oraux et écrits.

3.3.4. Outils didactiques : supports pédagogiques méthodes et manuels

3.3.4.1. Présentation :

3.3.4.1.1. La langue arabe :

Langue de culture et de civilisation à vocation universelle, l'arabe était la langue des populations du Nord de la Péninsule arabique et de ses confins syro-iraquiens³⁰⁶.

Dès le 1^{er} millénaire avant Jésus Christ, les Arabes occupaient la Péninsule arabique à l'exception du Sud de celle-ci.

A partir de la conquête musulmane au VII^{ème} siècle, le monde arabe s'est étendu aux pays limitrophes et même plus loin.

La langue arabe se rattache à la famille sémitique tout comme l'araméen l'hébreu et le syriaque.

A propos des origines de la langue arabe, on appelle pays arabe, tout pays où l'arabe est langue officielle, administrative et culturelle.

³⁰⁵ Voir *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck université, 2000.

³⁰⁶ Voir DICHY, Joseph, *La langue arabe dans l'histoire*, revue *Qantara*, avril 1996.

S'agissant du critère d'identification par la langue et non par la nationalité, la communauté arabe englobe tous les ressortissants des pays arabes et théoriquement toute personne dont le pays d'origine a adopté ou a choisi l'arabe comme langue officielle.

Dans l'enseignement de l'arabe souhaité et sollicité aujourd'hui, il ne s'agit plus de courir derrière un vocabulaire classique, mais d'apprendre la langue comme outil de travail et moyen de communication car « la didactique de l'arabe, héritière de l'enseignement humaniste, était jusqu'il y a peu de temps, presque exclusivement motivée par le désir de faire accéder aux trésors du passé : en se donnant comme objet le déchiffrement des textes classiques »³⁰⁷. Comme le souligne Daniel REIG.

Il ajoute sur le même sujet : « Elle se fondait entièrement sur la manipulation des dictionnaires »³⁰⁸.

L'arabe sollicité aujourd'hui est simplifié, c'est la langue de communication qui va de pair avec le besoin des apprenants pour une ouverture sur la vie active : « Il est bien évident que les personnes qui sont de plus en plus nombreuses à vouloir « apprendre l'arabe » n'ont plus ces préoccupations érudites. L'arabe qu'elles désirent utiliser est beaucoup plus une ouverture sur la vie actuelle qu'une clé pour déchiffrer le passé »³⁰⁹.

A cet égard il apparaît que les paliers soulignés par Khaoula TALEB IBRAHIMI³¹⁰ (cités plus haut), sont en fait le résultat de mutations et de changements qu'a vécus cette langue.

Car la langue arabe porteuse de l'histoire d'une civilisation depuis 15 siècles s'est façonnée selon les mutations et les circonstances de l'arabe coranique à l'arabe standard ou sub-standard jusqu'aux variétés diglossiques d'aujourd'hui.

On dit aujourd'hui car actuellement il existe une langue qui se parle et s'écrit et qui n'est pas l'arabe classique, « *tout en étant pas fondamentalement différente* » et « *qui n'est pas*

³⁰⁷ REIG Daniel *Le manuel d'arabe moderne*, p. 7, volume 1, Maisonneuve Larousse Paris 1981.

³⁰⁸ Voir REIG Daniel, p. 1.

³⁰⁹ *Op cit*, p. 7.

³¹⁰ Voir pages précédentes (chapitre portant sur le thème de l'arabe utilisé en Mauritanie).

d'avantage l'un quelconque des nombreux dialectes pratiqués du Golfe à l'Atlantique mais qui est pourtant apparenté à tous. Il s'agit de l'arabe moderne »³¹¹.

L'apprentissage de l'arabe moderne aujourd'hui ne doit pas négliger non plus l'enseignement des dialectes car on reproche aux méthodes traditionnelles d'avoir basé leurs actions d'enseignement apprentissage sur l'arabe classique. Or les variations de la langue ou plutôt les dialectes dans les pays arabes nécessitent une réflexion car l'arabe enseigné à l'école n'est pas l'arabe parlé.

Luc-Willy DEHEUVELS pour sa part, dans « *Le manuel d'arabe moderne* » s'est montré favorable à l'enseignement de l'arabe moderne, proche de l'arabe du Coran, lorsqu'il affirmait :

« La langue qui est enseignée ici est l'arabe moderne, langue nationale de tous les pays membres de la Ligue Arabe (...) très proche des registres classiques du Coran »³¹².

Mais il n'hésitait pas à dire que « *l'apprentissage doit en être complété tôt ou tard par une ouverture sur l'un des dialectes qui occupent le champ de la communication orale spontanée et la conversation quotidienne* ».

Poussant plus loin sur le même sujet, il ajoutait : « *un apprentissage solide des fondements de l'arabe moderne est un gage d'apprentissage rapide des registres dialectaux* »³¹³.

DEHEUVELS résume son point de vue à ce propos lorsqu'il disait :

« Cependant, il paraît que deux grandes familles de dialectes sont discernables dans le monde arabe, chacune étant divisée en un certain nombre de ramifications ; les dialectes maghrébins (tunisien, algérien, marocain,...) et les dialectes orientaux (égyptien, syro-libanais, iraquien) »³¹⁴.

Joseph DICHY évoque ce phénomène de la pluriglossie de l'arabe. De son côté, il rappelle que la langue arabe est une langue pluriglossique et insiste sur la mise en considération de ce critère dans toute action d'enseignement de cette langue. Il voit que

³¹¹ L'arabe moderne c'est la langue que tous les arabes qui ont été scolarisés peuvent comprendre et parler eux-mêmes, les arabes analphabètes peuvent, le comprendre sans toujours le parler (voir dans ce sens *Le manuel arabe* Daniel REIG).

³¹² DEHEUVELS L. W, *Le manuel d'arabe moderne* Tome1, p. 11.

³¹³ *Ibid.*

³¹⁴ DEHEUVELS L.W., *Op cit*, p. II.

le problème de la pluriglossie de l'arabe remonte à la période Omeyyade, et que: «*Dans son état actuel et dès la période Omeyyade, la langue arabe peut être qualifiée de langue pluriglossique.*»

Il ajoute : « *ce concept reflète la complexité du système de connaissances qui correspond à la facilité à communiquer d'un arabe cultivé de "bon niveau moyen" à l'arabe littéraire dans ces deux états classique et moderne ; viennent s'ajouter le parler régional en usage dans la partie du monde arabe où vit cet individu (très globalement : le parler qui jouit, dans un pays donné de grand prestige), le parler local de la ville, du village voire du quartier habité par lui, ainsi que les différentes actualisations de l'arabe moyen, correspondant pour l'essentiel à des mixtes d'arabe littéraire moderne et de parler régional. Le locuteur a également accès en reconnaissance à d'autres parlers arabes voisins sinon devenus pour lui relativement familiers grâce à la télévision (cas des feuilletons égyptiens): il paraît difficile dès lors de se contenter du terme de «di», voire de « triglossie »³¹⁵.*

Evoquant également ce problème de diglossie en langue arabe, N. JERAB nous dit : « *La langue prétendue commune désigne la langue officielle légitime : l'arabe classique qui n'est en aucun pays, la langue maternelle : chaque communauté se distingue par l'utilisation à l'oral d'une différente de celle de l'autre, la langue-norme n'est jamais utilisée dans la communication quotidienne. C'est un particulier pour cette raison que nous questionnons, pour la communauté arabophone, le concept de diglossie. Dans leurs interactions quotidiennes, il n'y a aucune circonstance où deux locuteurs se mettent à parler dans la variété "high". Cette variété a des usages officiels »³¹⁶.*

L'arabe moderne ou variété "high" n'est alors utilisé que dans un contexte officiel dans le domaine de l'enseignement, la magistrature et le journalisme.

C'est ce qu'explique N. JERAB « *c'est un code de statut et de responsabilité plus encore que d'emploi. Dans les interactions informelles, elle n'est jamais utilisée stricto sensu y compris quand les locuteurs en question sont des journalistes ou des hommes de loi ou même des fonctionnaires de la ligue Arabe »³¹⁷.*

³¹⁵ Op cit p. 27.

³¹⁶- VERMES Genviève, *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, p. 32.

³¹⁷ Op. cit. p. 37.

D'autre part, il est également à rappeler que les contours, les frontières linguistiques entre les différentes formes d'arabe parlé tant à l'échelle d'un pays que d'un groupe de pays arabes, n'ont pas encore été suffisamment étudiés.³¹⁸.

3.3.4.1.2. Méthodes et manuels d'arabe :

Il est à signaler en préambule que l'échec de l'enseignement des langues, d'une manière générale et particulièrement de l'arabe, est dû à la méthode pratiquée par les enseignants. Car hormis une petite minorité, les enseignants ne sont pas jusqu'ici préparés ni accompagnés pour une tâche pareille.

En Mauritanie par exemple, les enseignants de langue sont en grande partie et dans les meilleures conditions, de moins pour ceux qui ont fait un cursus normal, des enseignants qui ont fait un parcours littéraire ou plutôt des enseignants sortant des écoles traditionnelles. Ils n'ont fait l'école moderne qu'à un âge tardif.

Les apprenants non arabophones ont toujours souffert de cette situation.

Notre collègue Sophie TARDY enseignante à l'Institut du Monde Arabe de Paris a évoqué, lors d'un entretien sur l'enseignement des langues en France et de l'arabe en particulier, qu'un brillant étudiant mauritanien en une école d'ingénieurs lui a avoué un jour après le cours d'arabe : « *Madame, ça fait plus de dix ans que j'apprends l'arabe et c'est la première fois que j'arrive à comprendre* »³¹⁹.

Ce qui explique que même si la Mauritanie a un grand nombre d'arabisants, elle n'a pas un grand nombre de bons enseignants d'arabe.

Il ne s'agit plus de se baser sur des méthodes traditionnelles où on pratique la procédure « *répéter sans comprendre* ». Aujourd'hui, l'enseignement des langues tend vers un aspect communicatif.

Avec des enseignants non préparés, les étudiants ; même les plus motivés, se lassent après les premières séances et boycottent les cours de langue.

³¹⁸Vingt-cinq communautés linguistiques de la France, *op. cit.* p. 37.

³¹⁹ Entretien à l'Institut du Monde Arabe de Paris avec Sophie TARDY conseillère pédagogique et enseignante à cet institut, 29 novembre 2004.

A ce propos, nous nous permettons de citer Sidi Mohamed OULD HADDEMINE, dans les premières pages de sa thèse évoquant l'ampleur de la distance qui le sépare du domaine de la didactique des langues et comment il s'est vu contraint de répondre à des exigeantes³²⁰.

OULD HADDEMINE précise : (Cf. Page 1).

Wa lam'akun ġuḍayla hâḍa-l fannî

Walâ 'anânî siṅruhû li'annî

Šuġiltu binnaṅui wa bil-bayânî

Wa'inna hâḍâni la sâṅjirânî³²¹.

A cet effet nous nous attardons dans un premier temps sur les méthodes et le support pédagogique utilisé par les enseignants arabisants. Nous présentons également des méthodes d'arabe, initiées et utilisées par des collègues arabisants en France tout en prenant en considération que les difficultés que rencontre l'auteur de méthode de langue sont en général à deux niveaux :

- choisir dans le foisonnement des recherches linguistiques et des théories contradictoires les éléments utiles à ses objectifs,
- les difficultés de l'activité enseignante avec ces deux éléments essentiels que sont la matière enseignée et l'élève³²².

En Mauritanie, l'enseignement d'arabe au supérieur, s'appuie souvent sur des expériences personnelles. Les enseignants utilisent les supports didactiques qui conviennent à leur procédure comme si la méthode d'enseignement des langues en Mauritanie et surtout la langue arabe, consistait à se jeter à l'eau pour apprendre de façon purement empirique son difficile métier d'enseignant ou comme la pratique d'enseigner consiste à suivre la méthode « faites comme moi j'ai essayé et ça marche »³²³.

320 - A titre d'exemple notre collègue Mohamed Lemine OULD MOHAMED MAHMOUD, précise dans sa thèse, comment il s'est trouvé dans la contrainte de répondre à une nécessité de service et mener des recherches en didactique de l'arabe, après un long cursus universitaire et supérieur.

321 Un poème dont l'auteur affirme que le sujet traité est loin de sa spécialité.

322 Voir DENIS, Girard, *op cit*.

Si DICHY dit à propos de l'apprenant : « *Les professeurs comme les didacticiens ont tendance à rejeter le bilinguisme dans un avenir éloigné, situé en quelque sorte hors de portée, il incomberait au sujet à qui l'on a enseigné une langue de devenir un jour, et par lui-même, bi ou multilinguisme* »³²⁴.

On peut le parodier et dire pareil à propos de l'enseignant lui aussi, quand il s'agit, en enseignement des langues, de suivre la méthode purement empirique. L'enseignant selon cette méthode doit, dans un avenir éloigné et par sa propre expérience, devenir un bon enseignant de langue.

En Mauritanie, les enseignants d'arabe aux non-arabophones utilisent en grande partie le Kitâb al-'asâsi³²⁵.

Ce livre reste, pour l'instant, le support le plus convenable et le plus compatible tant au niveau des étudiants qu'à celui des procédures et des méthodes utilisées par les enseignants d'arabe aux adultes. Les enseignants en grande partie non-bilingues n'arrivent pas à utiliser les méthodes d'arabe moderne conçues par des bilingues, car les différentes démarches de ces méthodes sont issues en français.

Le Kitâb al-'asâsi est un manuel qui s'articule selon une méthode facile et déchiffrable par ces enseignants.

Il existe d'autres expériences édifiantes dans ce domaine, telles que l'expérience de l'Institut de Khartoum, l'expérience de l'Institut Bourguiba de Tunis et celle de l'Institut arabe de Jordanie pour les études arabes aux non arabophones.

L'ensemble de ces efforts entrent dans le cadre de l'amélioration et de la promotion de l'enseignement de l'arabe comme langue seconde ou de l'arabe comme langue étrangère.

A cela s'ajoutent les efforts de l'ALECSO et l'ISESCO. Ces deux organisations internationales arabe et/ou islamique ont participé, elles aussi, à cette action de rénovation dans l'objectif de la relance de cette action.

Leurs efforts sont non moindres que ceux des institutions citées plus haut.

³²³ Voir GALISSON R., *op cit.*

³²⁴ Voir *L'enseignement des langues et cultures d'origine le cas de l'arabe*, université Lyon II le 10 décembre 1994, p. 37.

³²⁵ Le manuel fondamental.

Ces institutions ont pris en charge, en partie ou à part entière l'édition, la publication et l'enrichissement de la recherche portant sur l'enseignement de l'arabe.

A notre avis, une autre grande expérience nécessite également d'être citée et présentée, pour qu'une partie non-négligeable des enseignants arabisants en Mauritanie puisse en profiter. Il s'agit de l'expérience de nos collègues arabisants de France.

Cette expérience a permis à l'enseignement de l'arabe de sortir de la période où les méthodes se focalisent sur la mémorisation. Il ne s'agit plus de courir derrière la surcharge terminologique, mais de moderniser un enseignement qui tend vers un arabe moderne qui permet à l'utilisateur de satisfaire le besoin en langue, afin de communiquer aisément dans la vie courante.

Cette expérience a enrichi la didactique arabe, par l'élaboration des méthodes qui conviennent aux étudiants francisants et qui prétendent avoir un niveau en communication en langue arabe, leurs permettant de poursuivre leurs études à l'étranger francophone (niveau seuil, niveau efficacité).

Des enseignants Mauritaniens d'arabe, ayant un bon niveau en français s'inspirent de ces méthodes comme support pédagogique ou au moins s'y inspirent dans leur enseignement. Ils sont initiés à ces méthodes grâce aux efforts de coordination fournis dans ce domaine en collaboration avec les différents partenaires.

D'ailleurs deux ATF conseillers pédagogiques ont travaillé au profit de la composante arabe et à la formation des formateurs arabisants ; Madame Leila ALARDA MIRI qui s'est battue pour activer ce secteur malgré l'objection non avouée de certains responsables mauritaniens. Elle a animé, avec l'aide des inspecteurs mauritaniens, des stages de formation au profit des enseignants. Elle a eu l'accord pour des formations de longue durée au profit des inspecteurs d'arabe, qui, sans elle, n'auraient pas vu le jour.

Un autre collègue ATF mérite d'être cité lui aussi ; il s'agit de Jean POUILLOT ATF arabisant intéressé par le volet de l'enseignement primaire. Cet ATF a multiplié les efforts pour que la didactique de l'arabe au primaire s'améliore et ait une place convenable.

Une période de coordination et de collaboration entre la Mauritanie et la France s'est établie durant ces dernières années. Elle doit se renforcer après la formation de 4

spécialistes en didactique de l'arabe, formés exclusivement à l'université Lyon II et l'université Lyon III.

D'ailleurs, et grâce à cette période, l'amélioration de l'enseignement de l'arabe et la rénovation de ses méthodes de didactique sont au cœur des débats et thème majoritaire au Ministère de l'Education Nationale.

Ces années ont été marquées par l'arrivée des spécialistes en arabe des grandes écoles de France comme Floréal SANAGUSTIN, Joseph DICHY, Mohammed DJELEBI, Sadaan BENBABALI. L'objectif était l'animation de séminaires de formation au profit des formateurs et la révision voire même l'adaptation de méthodes pour améliorer la didactique de l'arabe en Mauritanie.

Trois professeurs à l'Université de Nouakchott, un professeur à l'école normale supérieure et trois inspecteurs ont été envoyés en formation en didactique des langues.

En somme, sept arabisants pris en charge par la Mission de Coopération Française ont pu bénéficier d'une formation en didactique de l'arabe.

Il est choquant est que les postes des Conseillers Français Arabisants ont été fermés après la fin de leur période légale alors que ces postes devaient rester un acquis offert à l'enseignement de l'arabe dans le pays.

Aujourd'hui, après le départ de ces Conseillers, l'action didactique de l'arabe repose sur les efforts menés par cette équipe formée dans des institutions spécialisées en France.

-Au supérieur l'équipe CREL œuvre à rénover l'enseignement de l'arabe et ce en dépit de l'absence d'un ATF arabisant.

Depuis sa création et jusqu'à ce jour le CREL n'a jamais bénéficié comme les autres composantes au primaire ou au secondaire d'un détachement d'un ATF Conseiller Pédagogique Français spécialiste en didactique de l'arabe.

Dans cette situation, la composante arabe au CREL se trouve presque non-représentée dans les différentes actions. Dans les réunions de travail à l'ambassade de France la composante langue arabe est absente, on parle d'elle ou on parle pour elle.

Elle est représentée par le conseiller ATF spécialiste en didactique du français. Certains conseillers, ne sont pas, forcément, fidèles à l'objectivité souhaitée et ne cachent pas leurs attitudes envers l'enseignement de l'arabe. Pour éclaircir cette attitude nous citons ce

passage rapporté par l'un des ex-conseillers chargés de l'encadrement et la supervision de l'action CREL,

« Afin de lever les dernières hypothèses qui pesaient encore sur notre enquête du type pourquoi un test en français ? Ou encore quelles retombées pour l'université ? Nous avons, diplomatiquement puisqu'en Mauritanie, ainsi que nous le verrons, la question linguistique est une question politique, jugé préalable de tester en même temps l'arabe, l'autre langue en présence à l'université....Au départ cette enquête n'avait donc pas d'autre but que d'avérer auprès de l'institution, le fait que les étudiants n'aient pas développée en français la compétence de communication pour le domaine de l'utilisation »³²⁶.

Il n'échappe pas à notre lecteur que l'arabe est considéré, selon les propos de cet ATF, comme le parent pauvre du français. Car l'enseignement de l'arabe, le test mis en place et l'enquête montée ne sont à la fois organisés ou plutôt acceptés que pour faciliter la démarche de la composante francophone.

La partie arabisante a profité pendant la période du projet PARSUP I de la nomination d'un arabisant à la tête de l'équipe CREL³²⁷; ce qui a facilité en gros la tâche pour les arabisants dans le domaine de la coordination avec les différentes structures spécialisées et l'accès permanent aux autres actions pédagogiques ou culturelles.

A notre avis, le détachement d'un ATF arabisant constitue une bonne initiative. Car cet ATF peut jouer un rôle de relais entre la Mission de Coopération principal bailleur de fonds, les autorités et les enseignants d'arabe.. Un coordinateur de ce genre est habilité à comprendre facilement et à faire comprendre.

Car des étapes ont été franchies sur des points importants parmi lesquels le plus urgent, à nos yeux, est la réflexion sur l'adaptation d'une méthode pour l'enseignement de l'arabe aux adultes non-arabophones.

326 - DE MATIGNON, Christine, *Aperçu sociolinguistique des langues en Mauritanie*, p. 3

327 Nous même nous avons été nommés à la tête du CREL pendant plus de quatre ans ; cette nomination selon l'avis de nos collègues arabisants, leurs a facilité de trouver un interlocuteur qui comprend facilement les lacunes et les obstacles qui bloquent le lancement et la promotion des langues secondes et l'arabe en particulier.

Cependant, dans l'enseignement secondaire, les collègues inspecteurs tentent de donner un nouveau souffle à cet enseignement et de le sortir des habitudes ancrées issues des méthodes traditionnelles.

Au secondaire et au primaire, on peut remarquer déjà qu'il existe des embryons pour un support pédagogique. Ces intervenants tentent, en coordination avec les enseignants concernés, une rénovation par la révision de ces manuels.

A titre d'exemple nous nous permettons de citer ce support pédagogique qui constitue l'expérience menée à l'Institut Pédagogique National. Les manuels ainsi destinés à l'enseignement de l'arabe aux non arabophones restent les mêmes que ceux des arabisants. (Voir tableau ci-dessous) :

3.3.4.1.3. *l'Institut Pédagogique National* :

Cet institut a pu élaborer pour l'enseignement de l'arabe aux non- arabophones : (voir tableau ci-dessous) :

Intitulé du manuel	Niveau scolaire	Année de publication	Nombre de page
Al-qirâ'a al-'arabiyya li-al-šu'ba al-muzdawīġa (L'arabe pour la filière bilingue)	2 ^{ème} année du fondamental	1992	91
Al-qirâ'a al-'arabiyya li-al-šu'ba al-muzdawīġa (L'arabe pour la filière bilingue)	3 ^{ème} année du fondamental	1993	78
Al-'arabiyya li-al-šu'ba al-muzdawīġa (L'arabe pour la filière bilingue)	4 ^{ème} année du fondamental	1994	104
Al-'arabiyya li-al-šu'ba al-muzdawīġa	5 ^{ème} et 6 ^{ème}	1994	160

(L'arabe pour la filière bilingue)	année du		
	fondamental		
Nata'allam al-'arabiyya, Kitâb al-	2 ^{ème} année	1996	122
Tilmîḍ (Livre de l'élève)	du		
	fondamental		
Nata'allam al-'arabiyya, Kitâb al-	2 ^{ème} année	1996	122
mu'allim. (Guide de l'enseignant)	du		
	fondamental		

Source : IPN

3.3.4.1.4. Expérience de l'IPN : exemples de manuels :

Dans ce sens nous citons le manuel de la 2^{ème} année du cours élémentaire et celui de la 4^{ème} année du cours moyen.

Voilà le contenu de ces deux manuels :

a) Le manuel de la 2^{ème} année du fondamental comprend 50 leçons dont chacune contient un texte court variant de 2 à 5 lignes. Il sert de base pour toute la leçon qui comprend les étapes suivantes :

- Explication des mots difficiles;
- Compréhension de texte variant en général entre 3 et 5 questions.

L'écriture : écrire une lettre donnée prise à partir des mots dégagés du texte.

Un langage qui fait souvent la liaison par des flèches entre des situations d'un côté et des phrases de l'autre ou même entre les phrases elles-mêmes.

Ce qui nous permet de constater que les auteurs, se basent sur l'enseignement du vocabulaire et la terminologie, ce qui nous rappelle sûrement les méthodes traditionnelles.

L'enseignant est appelé à présenter dans chaque leçon une image ou un dessin comme support à exposer aux élèves pour la compréhension du texte. Ce support est précisé au préalable dans le manuel.

Les thèmes portent sur les sujets suivants :

- L'école : elle comprend les salles de classe, les cours, les élèves et la direction ;
- La famille : ses membres avec leurs habits et leurs moyens ;
- Animaux locaux : la chèvre, le mouton, la vache, le dromadaire, le cheval, etc.
- Les jours fériés et les fêtes religieuses ;
- Chants et récitations se rapportant aux mœurs et à la citoyenneté. Voir manuel, IPN.

S'agissant du 2^{ème} manuel on peut facilement remarquer que les auteurs suivent la même méthode et les mêmes procédures. En somme, le manuel se focalise sur un enseignement traditionnel basé sur le vocabulaire.

Le manuel de 4^{ème} année bilingue est intitulé *Al-'arabiyya li al-šu'aba al-muzdawija* (L'arabe pour la filière bilingue). Il comprend comme son prédécesseur 50 leçons et suit la même méthode mais de façon plus approfondie et avec plus de précision.

L'expérience de l'Institut des Langues Nationales va dans le sens de l'enseignement préconisé par l'Institut Pédagogique National. (Voir tableau ci-dessous).

3.3.4.1.5. Expérience de l'Institut des Langues Nationales :

Intitulé du manuel	Niveau scolaire	Année de publication	Nombre de pages
'Ata'allam al-'arabiyya, ta'lîm al-'arabiyya ka-luġa tâniyya (J'apprends] 'arabe, langue seconde), (Tome I)	2 ^{ème} année fonda.	1985	36
Ta'lîm al-luġa al-'arabiyya li-ġayri al-nâtîqîna bihâ (Enseignement de l'arabe	3 ^{ème} fonda.	1991	146

non-arabophones), (Tome 2)			
'Ata'allam Al-'arabiyya, ta'lim al-'arabiyya ka-luġa tâniyya, Kitâb al-mu 'allim fonda. (Enseignant). Tome 1 et 2		1986	306
Ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayri al-nâtîqîna bihâ (Enseignement de l'arabe pour les non-arabophones), (Tome 2)	5 ^{ème} année	1991	300
Qawâ'id al-luġa al-'arabiyya (Grammaire de l'arabe)	6 ^{ème} année	1992	110

Source : IPN

3.3.4.1.5. Les manuels :

L'avènement du premier manuel scolaire destiné à l'enseignement de l'arabe aux non-arabophones en Mauritanie fut réalisé sur l'initiative de l'Institut des Langues Nationales à travers la mise en place du manuel scolaire *Nat'allam Al-'arabiyya, kitâb al-tilmîd (Livre de l'élève)* en 1985.

Ce manuel est destiné à l'origine uniquement à l'enseignement des langues nationales (*pulaar, soninké et wolof*) par conséquent il n'a pu atteindre la filière bilingue de l'enseignement normal à cause du manque de moyens. A cet effet, et faute de moyens et de formalités administratives, cette expérience au sein de l'Institut des langues nationales en l'occurrence le pulaar le soninké et le wolof est restée restreinte³²⁸ et limitée³²⁹.

Cf. Le corpus de l'Institut des Langues National.

³²⁸ OULD YOURA Abderrahim précise que les enfants ont été rabattus sur d'autres filières, voir Thèse, *op cit*.

³²⁹ Voir OULD MOHAMED MAHMOUD M.ohamed Lemine, *L'enseignement de l'arabe aux non-arabophones en Mauritanie*, 2004.

3.3.4.1.6. *Expérience des arabisants de France :*

Introduction :

La langue arabe est devenue très tôt, indépendamment de tout cadre strict ou limité, une langue de civilisation loin de toute considération ethnique ou religieuse.

N'empêche que des faits ont eu des conséquences majeures sur l'enseignement et/ou l'apprentissage de l'arabe ; en l'occurrence la colonisation, l'immigration et l'importance économique des pays arabes après la découverte du pétrole.

Mais l'enseignement de l'arabe en France, remonte à une période ancienne, depuis la création de François 1^{er} du collège des lecteurs royaux, devenue, après le collège de France ; où est ouverte la première chaire d'arabe.

Plus tard, en 1795, était créée l'Ecole des Langues Orientales où l'arabe fait partie des trois langues enseignées, à côté du turc et du persan.

Au XIX siècle existe déjà, en France, un enseignement d'arabe répondant à deux critères :

a- un arabe classique

a- un arabe vulgaire

Cette période marque le grand tournant dans l'histoire de l'enseignement de l'arabe en France. Car ayant un grand accru an arabisants au service de sa politique coloniale dans le monde arabo-musulman, la France crée des cours d'arabe dans des établissements français au Maghreb. Elle ouvre les médersas en Algérie pour dépenser un enseignement franco-arabe.

1905 l'agrégation arabe est créée.

La croissance économique qui a nécessité un énorme dispositif en mains d'œuvre a provoqué également un afflux énorme durant la période dite des « Trente glorieuses ». Le regroupement familial a permis un recrutement important d'enseignants d'arabe et d'une nouvelle réflexion sur les méthodologies de cet enseignement.

En 1975 un CAPES arabe est créé. L'arabe a nouveau statut. Il fait partie désormais des langues vivantes LV1 LV2 et LV3.

Aujourd'hui l'arabe littéral est présent 220 établissements du secondaire et dans 22 établissements universitaires. Parmi les méthodes les plus connues et les plus utilisées : le manuel d'arabe moderne de Luc-Willy DEHEUELS.

3.3.4.1.6.1. Manuel d'arabe moderne de Luc-Willy DEHEUVELS :

- La méthode et sa convenance au public adulte :

La méthode se présente en deux tomes et CD elle est issue en arabe moderne qui s'inspire de l'arabe coranique, langue sacrée de tous les musulmans et de la littérature médiévale à cet effet c'est la langue de la littérature de l'écriture des médias dans tous les pays arabe ; mais cet arabe utilisé ici est un arabe moderne plutôt facile que l'arabe entièrement classique.

Ce qui peut provoquer certaines objections chez certains ; évoquant le problème de l'arabe enseigné et non pratiqué en communication réelle dans la vie courante ; N. JERAB disait à ce propos que :

« Dans le langage de l'arabité la communauté arabe pourrait être nommée la communauté de la nation arabe jouant ainsi le rôle de la communauté _mère qu'on peut symboliser (C) réunissant autour d'elle l'ensemble des communautés filles qu'on peut symboliser (c) formée par les ressortissants de chaque pays »

Ainsi il résume « Mais la communication linguistique dans leurs langues maternelles risque d'être impossible entre le Mauritanien et l'Algérien et difficile pour ce dernier avec le Libanais³³⁰.

330 Nous même, nous avons trouvé des difficultés en communication avec des ressortissants des pays arabes non scolarisés. Bien qu'avec les scolarisés on peut communiquer en français ou en arabe moderne en l'absence de maîtrise du français. La communication avec ces ressortissants d'origines arabes se fait en dialectes : algérien, tunisien ou marocain et pour eux celui qui ne comprend pas ces parlers ne parle pas arabe. En fait, il s'agit d'une partie très importante des ressortissants.

Donc comment faire pour une bonne distinction entre arabe classique ; langue officielle de tous les pays arabes et l'arabe parlé ; dialecte particulier à chaque pays?

On constate que les études sur l'arabe parlé sont encore timides même s'il y a des voix courageuses qui luttent pour casser le tabou qui règne sur ce sujet.

Malheureusement ces études jusque là ne permettent pas de dégager une cohérence nette entre les concepts utilisés dans la désignation des formes nationales et des formes locales.

D'autre part il est à signaler que les contours, les frontières linguistiques entre les différentes formes d'arabe parlé tant à l'échelle d'un pays que d'un groupe de pays arabes, n'ont pas encore été suffisamment étudiés. (Voir N JERAB ; Article intitulé *l'arabe des Maghrébins, une langue des langues*). Voir dans ce sens Joseph DICHY, pluriglossie de l'arabe et «*L'enseignement des langues et cultures d'origines le cas de l'arabe*).

En effet, l'appartenance linguistique réelle est à lire dans la diversité des origines territoriales de cette communauté »³³¹.

D'ailleurs DEHEUVELS dans l'introduction du manuel d'arabe moderne avoue que c'est un arabe qui rapproche l'ensemble des pays arabes même si chaque pays à son dialecte particulier³³².

Cette méthode constitue à un ensemble de textes (en grande partie des dialogues et surtout les premières leçons où on s'intéresse à dégager de ces textes des règles grammaticales ou des règles d'orthographe ou de conjugaison. A souligner également la présence d'un lexique très important aidant l'étudiant à constituer une terminologie lui permettant relativement de communiquer et ce selon ses degrés d'avancement et de progression.

Cette méthode est née d'un impératif, celui d'initier le plus rapidement possible à la langue arabe des étudiants, dans le cadre d'un enseignement extensif dispensé à l'Université³³³.

Elle propose, en une trentaine de leçons, au débutant encadré ou autodidactique le minimum, de connaissances indispensables pour affronter seul les textes modernes³³⁴.

Même si cette méthode est élaborée à fin de permettre aux débutants et aux faux débutants de s'initier à la langue arabe, il est à dire qu'elle représente un champ de pratique difficilement accessible pour la plupart des enseignants mauritaniens arabisants car les professeurs d'arabe exerçant sont en majorité des unilingues et ne maîtrisent pas la langue française ; une situation qui rend difficile d'établir le contact entre des professeurs entièrement arabophones et des étudiants entièrement francophones³³⁵.

331 *Op cit.* p. 35.

332 Voir L'introduction du dit manuel.

333 Manuel d'arabe moderne, *op cit.* P. 1.

334 *Ibid.*

335 Il s'agit uniquement des deux langues officielles en Mauritanie c'est à dire l'arabe et le français.

Par conséquent la grande partie des professeurs d'arabe en Mauritanie ne sont pas en mesure d'utiliser cette méthode, faute de connaissance du français car les différentes étapes de la leçon sont ainsi précisées en français. Les démarches, l'explication, les procédures détaillées tout se fait en français ce qui complique la tâche aux enseignants purement arabophones même si l'auteur insiste sur la convenance de cette méthode au public arabophone lorsqu'il précise que « cette méthode s'est bâtie face à un public d'étudiants ; leurs observations, remarques et judicieuses questions ont largement contribué à l'enrichir, (tout en ajoutant) et je leur en sais gré »³³⁶.

Cette méthode n'est pas non plus forcément et facilement à la portée de tous les étudiants si on considère le côté matériel (son coût d'achat).

En dépit de tous ces critères, cette méthode est très connue et pratiquée par un grand nombre d'enseignants bilingues ou prétendant être bilingues.

Cette méthode convient aux apprenants Mauritaniens en grande partie des Négro-africains qui maîtrisent parfaitement le français. Elle convient aussi à l'hétérogénéité du niveau des étudiants car elle s'intéresse en premier lieu à la lecture et l'écriture, au graphique des lettres et leur positionnement dans le mot. Concernant la grammaire la syntaxe ou la métaphore elle traite des cas sérieux pour un niveau avancé comme la déclinaison ou les schèmes du verbe, etc.

La grande contrainte qui empêche de pratiquer, à une large échelle cette méthode en Mauritanie, résulte du niveau des enseignants arabisants en français. Car l'apprentissage de l'arabe ce fait ici par le biais du français (voir dans ce sens comment est articulée la leçon sur l'article défini et l'article indéfini).

D'ailleurs la première leçon d'écriture nous initie à cette procédure quand l'auteur nous précise que « l'arabe s'écrit de droite à gauche contrairement au français qui s'écrit de gauche à droite »³³⁷.

Mais on ne doit pas oublier que la méthode est orientée en premier lieu vers ce public arabe en France, issu de l'immigration.

³³⁶ *Idem*, page de remerciement.

³³⁷ Voir L'introduction de cette méthode par l'auteur lui-même.

Selon les propos de Monsieur floréal SANAGUSTIN enseignant à l'université Lumière – Lyon 2 et directeur de l'institut scientifique français au moyen orient : « l'arabe moderne (il s'agit ici de la méthode DEHEUVELS) représente une avancée significative dans le sens d'une formation solide et cohérente des grands débutants »³³⁸.

- Structure de la leçon selon cette méthode :

1- texte en arabe (transcription en français jusqu'à la quatrième leçon où l'étudiant est supposé connaître tout l'alphabet arabe)

2- rubrique portant sur le vocabulaire (lexique)

3- une étape portant sur la grammaire, la conjugaison la lecture et l'écriture la transcription, la traduction, etc.

4- exercices corrigés

Il s'en sort que si le public ciblé est francophone l'enseignant superviseur et encadreur de l'action ne l'est pas forcément en Mauritanie ce qui fait que la rentabilité de cette méthode malgré ses privilèges est paralysée par cet aspect.

Prenons l'exemple de cette leçon sur la déclinaison³³⁹.

Cas sujet : *Al-raf'*

Cas direct : *Al-naʕb*

Cas indirect : *Al-ğarr*

(Voir suite)

Il serait très difficile pour un enseignant issu des Mahadras, de formation littéraire et n'ayant aucune formation en français, de dispenser un cours du genre avec toutes les comparaisons nécessaires. Le processus de la méthode est excellent mais, à notre avis, une simplification de cette méthode ne peut qu'être rentable. Une telle procédure permettra, sans doute, à une grande partie des enseignants quasi-arabisants d'en profiter.

La méthode d'arabe moderne pour Abdellatif IDRISSE s'inspire largement de la méthode DEHEUVELS et elle la simplifie.

³³⁸ SANAGUSTIN, Floréal, *débat sur l'enseignement de l'arabe en France*, 1997.

³³⁹ Voir Leçon 5, tome I, p. 49.

3.3.4.1.6.2. La statue volante :

- Présentation de la méthode :

Al-timtâl al-ṭâ'ir : La méthode représente un feuilleton policier composé de différentes sortes d'épisodes. Le tome I de cette méthode est composé de 24 épisodes portant sur les sujets suivants :

une mission difficile, dans l'agence de voyage, la tentative de meurtre, au siège de la police, au restaurant, dans les avenues du Caire, La devinette, dans le palais, la longue attente, au secours, les fouilles, l'enquête avance, Alger vous souhaite la bienvenue, une femme séduisante, le suspect, un café animé, dans les bonnes mains, la bonne hospitalité, des caisses mises en doute, Meknès de Zeïtoun, des renseignements efficaces et en fin le masque est tombé.

Un panorama échelonné selon une structuration bien définie dans l'objectif d'aboutir à conduire l'apprenant à s'initier à une vision globale compatible à la méthode elle-même ; cette méthode qui tend vers les conceptualisations actuelles de l'approche communicative.

Joseph DICHY, dans la préface à cette méthode, rappelle qu' « *il faut se souvenir par ailleurs qu'il n'est question aujourd'hui de répétition et de dramatisation des dialogues, avec ou sans variation par rapport aux modèles programmés comme cela se faisait encore il y a seulement une dizaine d'année ; les productions orales des apprenants à partir du support, comme ceux présentés ici relèvent globalement du commentaire et de la reformulation, qui s'inscrivent for bien par leur part dans les images réservées à la communication en arabe littéraire moderne* ».

Il ajoute : « *Le caractère, par nécessité fictif des dialogues rédigés dans ce dernier, ne s'étend, donc pas, aux productions des apprenants* »³⁴⁰.

Concernant le titre de cette méthode Joseph DICHY rapporte que « *c'est un scénario comme celui de la statue volante et que s'il a été diffusé par un radio arabe, il pourrait fut bien se trouvé réalisé tel qu'on peut le lire et entendre ici, u compris les passages en arabe dialectal ou en langue européenne* «...»³⁴¹.

³⁴⁰ Voir préface de la méthode *La statue volante*, p. 2.

³⁴¹ Ibid.

On remarque facilement dans les propos de Joseph DICHY ce souci qui consiste à quel arabe faut-il enseigner ? Un souci qu'il n'a cessé d'évoquer dans la plupart de ses interventions sur la didactique de l'arabe³⁴².

Si le phénomène de la traduction semble éventuellement le plus utilisé dans les différentes méthodes ; si le système d'enseigner une langue par l'intermédiaire d'une autre est généralement le plus pratiqué et suivi par l'ensemble des méthodes utilisées en enseignement de l'arabe ; cette méthode échappe plus ou moins à cette règle.

3.3.5. Le français : manuels et méthodes

L'enseignement du français en Mauritanie a passé par deux périodes.

- La première période où cet enseignement était calqué sur l'enseignement en France métropolitaine.
- Une deuxième période se dessine à partir de 1966 c'est à dire cinq ans après l'indépendance.

Les programmes du système éducatif ont été ceux de la France. Cette situation persiste jusqu'au congrès d'Aïoun en 1966 où un système bilingue arabe-français commence à s'instaurer.

C'est alors que des initiatives personnelles se joignent au centre de formation professionnelle de Nouakchott pour élaborer au profit de l'enseignement fondamental, des méthodes d'apprentissage du français mieux adaptées au contexte socio-culturel national, des méthodes qui mettent en considération les spécificités du pays. Ces méthodes s'inspirent toujours de la méthodologie du français langue maternelle.

342 Vu l'importance de ce sujet et son rapport avec ce travail nous proposons au lecteur désireux d'avoir une vision globale sur l'avis de ce spécialiste sur l'enseignement de l'arabe, de lire à ce propos:

A-Son intervention intitulée : *la pluriglossie de l'arabe*, mai 1992.

B-Son intervention dans un séminaire organisé à Lyon II, le 10 décembre 1994 sur l'enseignement des langues et cultures d'origine.

C-Son article sur *la langue arabe dans l'histoire*, paru dans la revue *Qantara*.

D-La préface de la méthode *la statue volante*, où il évoque le problème de l'arabe comme langue pluriglossique.

A titre d'exemple citons les travaux de M. Lenoble et Madame Delarozière dans « Sidi et Kadi », ainsi que les manuels de lecture « Amis lisons ensemble » (CFP, 1971) et « Ton livre, mon enfant » (1972).

3.3.5.1. A partir de 1974 et sous l'égide de l'IPN :

La création en 1971 d'une commission de programme pour l'enseignement fondamental donne naissance à l'élaboration des premiers manuels. Ainsi de 1975 à 1981 la méthode «de la dune au marigot» a été initiée dans les classes expérimentales. Cette méthode prenait en compte le nouveau statut du français dans le pays et s'inspirait de la méthodologie du FLE.

Mais malheureusement à partir de 1981 les travaux d'élaboration ne peuvent être poursuivis convenablement faute de déplacement des spécialistes linguistes et didacticiens en FLE à l'IPN.

Cependant la période de 1984 à 1985 sera le suivi de la méthode précédente « De la dune au marigot » malgré l'absence de spécialistes à l'IPN.

D'ailleurs l'année suivante 1985-1986 six écoles expérimentales vont fonctionner en utilisant cette méthode, les autres établissements en filière arabe ou bilingue vont utiliser des méthodes étrangères souvent inadaptées au statut de la langue et aux besoins des apprenants qui va de pair avec le contexte socio-culturel.

Dans l'enseignement secondaire ; tous les manuels utilisés étaient des manuels français. A partir de 1975 des manuels et des guides pédagogiques adaptés au besoin et au contexte ont été élaborés sous l'égide de l'IPN au profit des deux filières arabisante et francisante.

Cependant entre 1975 et 1980 des documents destinés aux professeurs ont été élaborés. Ils prennent en compte les nouveaux programmes du cycle secondaire établis entre 1975 et 1978.

Entre 1981 et 1986 ont été élaborés des manuels d'élèves.

En 1986 six recueils de texte ont été établis pour les six classes de la filière bilingue sous forme de photocopies, en plus de nombreux documents d'appui pour le professeur. Deux manuels également ont été imprimés pour l'IPN en 1984. Deux autres devront l'être en 1986. Un autre manuel a été imprimé sur fonds FAC et sera diffusé en 1987.

Pour ce qui est des filières arabisantes un ensemble pédagogique comparé à celui du FLE a été réalisé par l'IPN en 1984 /1985 et diffusé à la même période à titre expérimental du 1erASA³⁴³. Un ensemble pédagogique similaire pour le 2emeASA³⁴⁴ est en cours d'élaboration et devrait être mis en expérimentation en 1986/1987.

Au supérieur :

Les enseignants des langues secondes en FLE, en FOS ou en FLENS se contentent de l'adaptation des méthodes françaises comme Voix et images de France, VIF, français dans le Monde, Archipel, Sans frontières, la méthode Espaces et le nouvel Espaces, café crème, Campus. Les enseignants pratiquent l'éclectisme.

La méthode la plus fréquente chez les enseignants reste la méthode «Tempo» élaborée par les enseignants du Centre de Langues appliquées de Bésançon, (Le CLA).

De façon générale les moyens matériels et humains de l'IPN ne permettent pas d'envisager une accélération de la production de manuels.

Mais certes, la nouvelle réforme 1999 et les financements qui ont été dégagés pour la mise en place d'un enseignement bilingue et moderne, donneront, sans doute, à cette action des nouvelles perspectives.

343 Première année secondaire arabe.

344 Deuxième année secondaire arabe.

IV. Conclusion générale :

On constatera, donc, la grande importance accordée à l'éducation bilingue dans les différents pays de la planète. Car les langues sont au centre de toutes les situations où l'homme doit être soumis à un apprentissage.

D'abord l'éducation implique le développement total du potentiel humain dont un aspect très important est constitué par les caractères cognitifs.

En tant qu'instrument de pensée, le langage est nécessaire dans tout programme qui prend en considération les capacités cognitives de l'être humain.

Rechercher, utiliser et transmettre l'information font partie intégrante du processus d'éducation. Dans bon nombre de cas, la recherche, l'utilisation et la transmission de l'information se font par l'intermédiaire de la langue.

Dans le processus d'interaction à l'intérieur des milieux sociaux, qui fait aussi partie intégrante de l'éducation, la langue demeure le principal outil. Nous nous servons de la parole et de l'écriture pour communiquer l'information et pour tisser des relations dans le cadre du travail et dans la société.

C'est l'usage du langage verbal qui a permis à l'être humain de penser, de créer, d'enregistrer les événements, de se projeter dans le futur et de chercher à contrôler la nature. Le développement de l'homme à travers l'éducation cherche simplement à renforcer la capacité de l'individu à exécuter les fonctions humaines essentielles que nous venons de citer. C'est ce qui fait de la langue l'objet et le sujet majeurs de l'éducation.

La présence utile des langues dans le domaine de l'économie, de la culture, des sciences et des techniques favorise aujourd'hui cette initiative d'acquisition des langues.

Cette présence a insufflé un souffle nouveau à l'action d'apprentissage des langues.

Cette attitude à l'égard de l'éducation bilingue ne signifie pas que les langues ont été négligées autrefois par la communauté humaine. Au contraire, nous constatons actuellement que la société moderne se dirige vers un bilinguisme voire un multilinguisme ; ainsi « l'histoire nous apprend qu'au II^{ème} siècle avant notre ère les

familles de la haute société romaine possédaient un esclave grec afin de parfaire l'éducation linguistique de leurs enfants (Lietti, 1994).

Au XVI^{ème} siècle, Erasme vantait déjà les mérites d'une éducation bilingue précoce. Au XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème} siècle, il était fréquent de rencontrer dans les familles de l'aristocratie européenne une gouvernante française dont la tâche était à la fois de s'occuper des enfants et de leur apprendre le français »³⁴⁵.

Il faut dire que les contraintes dictées par les nouveaux contextes à savoir le progrès des sciences, la mondialisation et les interactions entre les différentes zones de la planète, produisent un effet particulièrement important sur l'évolution de tout le système, et l'éducation linguistique, bien entendu, n'est pas épargnée.

La compétition sur les marchés et la concurrence sont des éléments qui ont suscité un intérêt de plus en plus diverse sur l'application et l'utilisation des langues.

Le président François MITTERAND a souligné l'importance des langues et attiré l'attention des Européens sur ce comportement ; il faisait preuve d'une politique linguistique inflexible à ce propos lorsqu'il déclarait en 1987 que « *l'Europe de la culture serait celle où un grand nombre d'étudiants européens pourraient par exemple, commencer leurs études à la Sorbonne de Paris, les poursuivre à Oxford en Angleterre et les terminer éventuellement à Heidelberg en Allemagne* »³⁴⁶.

Développant cet esprit de concurrence et de compétitivité avec les Etat-Unis, les Européens ne cachent pas leur souci à propos de l'économie et de la production américaine : une économie unifiée sous l'égide d'une seule langue (l'anglais). Un spécialiste évoque cette réalité à propos de l'Europe :

« L'Europe sera en réalité le terrain d'un affrontement de plus en plus âpre avec les grands groupes américains. L'ouverture d'un grand marché communautaire n'est pas suffisante »³⁴⁷.

Ce même ANGELLI insiste sur la nécessité de créer une culture européenne indiscutable, laquelle ne peut être envisagée que si les avantages du multilinguisme sont

³⁴⁵ COPBLAIN, Annick et RONDHAL, Jean Adolphe, *Apprendre les langues où, quand et comment?*, p. 15.

³⁴⁶ *Apprendre les langues, op cit.* p. 9.

³⁴⁷ *Idem*, p. 11.

élargis à une grande majorité d'entrepreneurs, de cadres, de responsables techniques, d'administrateurs, de décideurs politiques etc.»³⁴⁸.

En Afrique, on peut remarquer facilement cette tendance à favoriser l'enseignement bilingue du fait que l'on enregistre une grande motivation pour l'acquisition des langues.

Jadis considérées comme les langues du colon, elles sont appelées aujourd'hui langues modernes ou langues des sciences et d'ouverture sur le monde extérieur.

L'Afrique traduit cette attitude par les multiples réformes axées sur l'enseignement des langues modernes et l'éducation bilingue.

Les recommandations qui préconisent l'amélioration et la promotion des langues se répètent dans l'ensemble de ces réformes. Les colloques et les séminaires se multiplient sur ce sujet portant sur les langues des sciences de manière générale et sur le concept du bilinguisme en particulier.

S'agissant plus particulièrement des langues en Mauritanie, sujet sur lequel porte notre recherche, il nous a été donné de constater au premier abord que de réforme en réforme, l'enseignement des langues en Mauritanie s'est jusqu'à nos jours soldé par des échecs.

L'école moderne a vu le jour avec l'arrivée des français à partir de 1902 ou pour être plus exact, son existence remonte à 1912.

Depuis cette date, le français s'est établi dans le pays où il n'a pas manqué de gagner du terrain sur l'enseignement de l'arabe, mal organisé et supervisé par des enseignants non formés, sortant des écoles traditionnelles.

D'ailleurs la preuve en est que l'arabe en cette période était allé jusqu'à devenir facultatif. C'est un statut qu'il partageait avec l'anglais.

Les choses commencent à changer à partir de 1959. Le pays va dans le sens d'une arabisation presque totale ou une arabisation galopante, selon Abderrahim OULD YOURA³⁴⁹. Dès 1959, le français commence à perdre progressivement sa place face à

³⁴⁸ *Apprendre les langues, op. cit*, p. 10.

³⁴⁹ *Op cit*, p. 80.

l'introduction de l'arabe. Il ira même jusqu'à perdre son caractère officiel dans la réforme de 1979, comme le signale Bah OULD ZEIN³⁵⁰.

Dans un article intitulé *L'usage du français en Mauritanie*, Ousmane DIAGANA, évoque cet affrontement perpétuel entre les deux langues et leurs usagers³⁵¹. Il affirme que les négro-africains qui militaient auparavant pour la promotion du français ont fini par jeter l'éponge³⁵².

En effet, l'introduction de l'arabe dans le calcul de la moyenne générale pour le passage en classe supérieure adoptée par le gouvernement mauritanien en 1966, provoqua la colère de la communauté noire. Cette décision aura pour conséquence des émeutes et des manifestations au sein de la communauté négro-africaine. Ces graves incidents aboutissent à la fermeture même des établissements scolaires durant toute l'année.

Le gouvernement ne sera pas intimidé par ces manifestations. Au contraire, l'année suivante, apparaît la réforme 1967 qui privilégiera l'enseignement de l'arabe.

La réforme de 1973 sortira dans des conditions identiques à celle qui la précéda.

Quant à celle de 1979, elle sera suivie par des incidents et des perturbations graves. Les populations négro-africaines voient à nouveau dans ces initiatives une sorte d'arabisation du système.

En fait, cette réforme a continué jusqu'en 1999, date de la promulgation de la nouvelle réforme.

Ainsi l'enseignement en Mauritanie passait-il par deux étapes essentielles :

Après la période de l'enseignement aux Mahadras, vient la période de l'enseignement moderne à l'école.

Cette dernière a été refusée et boycottée, car elle semblait toucher l'islam, très répandu en Mauritanie.

³⁵⁰ Voir *Le français en Mauritanie*, p. 40.

³⁵¹ Usagers : français pour les Négro-mauritaniens et arabe pour les Arabo-berbères.

³⁵² DIAGANA Ousmane, *Usage du français en Mauritanie, in français parlé et alternances codiques en Afrique*, colloque organisé et coordonné par QUEFFELEC Ambroise, université Aix -En -Provence en 1996.

A partir de 1945 cet enseignement trouve de plus en plus de crédibilité et plus d'adeptes.

Mais dès l'indépendance, le refus des colons change de facette au moins chez les Maures qui représentent 80% de la population. Il ne s'agit plus de crainte tout à fait religieuse, mais aussi de domination culturelle.

C'est la période d'affrontement entre l'arabe et le français, quand les deux communautés, Arabo-berbères défendant la cause arabe et la communauté Négro-mauritanienne favorable pour le français, entrent en conflit 1966, 1978, 1989.

Cette dernière période est marquée non seulement par un recul du français au profit de l'arabe mais aussi par le recul de l'aspect qualitatif au profit du quantitatif.

L'institutionnalisation des langues africaines, considérée au début comme une bonne solution, a été vite prise, du moins par les extrémistes Négro-mauritaniens, comme une « trahison » de la part des Beidanes arabisants ténors du pouvoir. L'expérience s'est soldée par un échec et les enfants victimes de cette promotion ont été rabattus sur les filières bilingues.

La tentative n'a pu apporter un résultat satisfaisant. D'ailleurs elle a alimenté le climat tendu entre les deux communautés noire et blanche.

Les multiples réformes dans le but de remédier aux problèmes sociolinguistiques du pays, ont prouvé l'échec total des pouvoirs devant cette situation.

Ces réformes ont tenté l'acheminement vers une arabisation général du système.

La nouvelle réforme de 1999, tente de mettre en place un enseignement bilingue où le français et l'arabe se partagent plus ou moins à égalité le statut de langues d'enseignement. Cette réforme a permis la création d'un département de langues africaines rattaché à la faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Nouakchott. Elle valorise d'autre part l'enseignement de l'anglais car elle permet l'intégration de cette langue au cursus à partir de la première année du collège. Les disciplines scientifiques sont exclusivement enseignées en français pour permettre à l'étudiant de s'ouvrir sur les nouvelles technologies.

L'apparition de cette réforme coïncide aussi avec une nouvelle ère politique dans laquelle le pays se dirige vers une démocratisation totale de l'ensemble du système.

Dans cette nouvelle ère le nouveau gouvernement mauritanien recommande et veille d'ailleurs à la rationalisation en gestion des moyens de l'Etat.

Des étapes essentielles ont été déjà franchies tant au niveau de la formation et de l'élaboration d'outils pédagogiques qu'à celui de la révision des programmes et du recrutement d'un personnel compétent.

Une telle action portant sur la formation, les programmes et le personnel enseignant dans l'objectif de rénover un système et unifier la société après un épisode de tiraillement et d'incidents entre les deux composantes ethniques, paraît à nos yeux une entreprise importante. L'objectif majeur, est d'accompagner les nouvelles mutations.

Mais l'élaboration d'un système éducatif doit prendre en considération les fondements suivants :

- 1- La place de l'enseignement bilingue dans l'ensemble du système
- 2- La structure du système et des centres qui le constituent
- 3- Le curriculum éducatif ou programme
- 4- La formation des formateurs
- 5- Le budget

La réforme de 1999 n'est pas concernée par les deux premières rubriques car les deux langues sont véhiculaires et le système est unifié.

Cependant une mise en place progressive est en cours : le recrutement des programmes, les révisions des méthodes et des manuels s'effectuent en coordination avec l'ensemble du personnel enseignant. Des moyens énormes ont été dégagés pour la réussite du projet.

Les chances de réussite sont multiples, car :

- c'est une nouvelle ère politique caractérisée, jusqu'à présent, par la rigueur et la transparence dans la gestion des biens de l'Etat.
- le climat entre les deux composantes est détendu.
- les étudiants sont motivés pour l'apprentissage des langues.

- la politique s'oriente vers la rénovation de cet enseignement : conventions signées avec les différents partenaires, mais aussi des fonds ont été dégagés par l'Etat afin d'élaborer ce chantier.

- L'esprit d'affrontement et de compétitivité entre les deux langues est dépassé.

- En plus cette réforme donne aux deux langues le statut de langues véhiculaires.

D'autre part, en matière de didactique des langues, le CREL devient avec la nouvelle réforme une institution qui incarne toutes les actions portant sur la formation spécialisée dans ce domaine pour étudiants et formateurs.

En coordination avec les différentes institutions partenaires : l'ENS, L'IPN, les Projets d'Education et l'Alliance Franco-mauritanienne, le CREL permettra certes de reconduire ce volet linguistique de la réforme 1999 vers l'objectif prétendu, c'est-à-dire un enseignement de langues qui s'adapte aux nouveaux contextes et aux besoins des apprenants car si l'arabe représente un enracinement culturel chez la communauté Arabo-musulmane, le français reste un outil de travail et une langue de prestige qui permet l'accès aux nouvelles technologies.

Mais des contraintes dictées par le nouveau contexte se présentent.

A cet effet, faut-il un enseignement FLE ou FOS ou un français général ?

Faut-il enseigner l'arabe littéraire et négliger l'arabe scientifique ?

Dans ce sens, les manuels de langue et le recrutement du programme, pour ne pas être déçu encore une fois, doivent être compatibles aux nouvelles facultatives où un bilinguisme réel en arabe et en français s'instaurera.

Le chantier est énorme. Après les efforts des politiciens viennent les efforts des linguistes, des pédagogues et des didacticiens qui ne sont pas d'ailleurs moindre. Au contraire, c'est aux didacticiens de mettre le chantier en route et le rendre opérationnel et efficace. Cette tâche consiste à réfléchir sur la meilleure procédure pour innover, pour rénover et pour adapter les méthodes et les contenus des programmes aux les nouvelles orientations qui mettent au centre de toute action pédagogique, l'apprenant lui-même, ses besoins, ses choix et les fins de la formation.

Le contenu aujourd'hui doit porter sur la langue à enseigner car l'arabe est utilisé comme langue de culture et le français comme langue des sciences.

Autrement dit, faut-il écarter tout enseignement scientifique quand il s'agit de l'arabe ?
Faut-il écarter toute notion d'interculturalité ou du culturel quand il s'agit du français?

Il est à rappeler que dans l'apprentissage d'une langue, il faut tout d'abord comprendre la culture de cette langue, ce qui veut dire que l'acquisition d'une langue est en même temps l'acquisition d'une autre culture.

L'arabe ne peut et ne doit en aucun cas s'enfermer dans un cercle restreint pour rester uniquement une langue de littérature dépourvue de toute dimension logique et incapable de véhiculer un savoir scientifique et technique³⁵³.

Les méthodes, les pratiques pédagogiques et la formation doivent être orienté vers l'esprit de savoir mais aussi de savoir-faire pour développer chez l'enseignant un esprit créatif.

Cette formation ne doit en aucun cas porter sur une instrumentalisation pure et simple de la langue car l'enseignant d'une langue doit avoir une connaissance solide de la culture de cette langue. A cet effet, si l'arabe est la langue de culture, le français reste pour le Mauritanien bien plus qu'un simple outil.

Le français ne doit pas être privé de son charme pour des fins pragmatiques. L'arabe lui aussi doit être enseigné comme langue capable d'accompagner les progrès scientifiques car, en fait, à quel impératif pédagogique répondrait la privatisation d'un futur ingénieur électronicien mauritanien des beautés de Victor Hugo ou de Baudelaire et inversement un futur dramaturge ou poète des capacités de systématisation notionnelle de la langue arabe³⁵⁴?

Le plan de l'action donc consistait à promouvoir l'enseignement des langues nationales, à maintenir le français et à améliorer l'enseignement de l'arabe.

Il est clair que personne en Mauritanie ne défend une politique de francisation pure et simple, mais les plus catégoriques de la tendance nationaliste ont conscience aujourd'hui que le français demeure nécessaire.

Car l'enseignement des langues répond à deux moments dans le balancement de la pensée contemporaine :

³⁵³ Voir *Essai de réflexion sur le bilinguisme en Mauritanie*, Op cit.

³⁵⁴ *Ibid.*

23) celui de la mondialisation, de l'interculturalité ou du métissage culturel.

24) 2- celui de l'authenticité, du nationalisme ou de particularisation, dont le symptôme le plus frappant est la poussée des régionalismes.

Deux aspects qui peuvent être tantôt complémentaires, tantôt conflictuels.

En Mauritanie, l'opinion semble plus favorable aujourd'hui à la complémentarité après une période de conflits entre ethnies. Car une langue n'est pas liée à une race comme le précise L. S SENGHOR.

Dans cette nouvelle optique, deux raisons militent pour le maintien du français en Mauritanie comme langue véhiculaire à côté de l'arabe :

- première raison : sa situation de langue étrangère. Car éduquer signifie au sens étymologique du mot « conduire hors de soi » hors de son milieu, transplanter. La vertu de l'éducation est de faire assimiler des richesses. Or le français véhicule des valeurs qui sont à l'opposé des valeurs arabo-berbères et négro-africaines.

- la deuxième raison : c'est que la langue, comme nous l'avons précisé plus haut, est liée à la culture. Dans le sens où culture signifie l'adéquation au milieu. L'histoire et la situation actuelle des pays ayant le français en partage (surtout les pays négro-africains), font du français plus qu'un outil de communication. Il joue le rôle de catalyseur mais aussi il exprime ce partage commun lié, non seulement à la géographie, mais aussi à l'histoire de l'ensemble de ces pays.

Ce qui explique d'ailleurs ce penchant pour le français chez la communauté négro-mauritanienne.

D'autre part, si l'éducation veut dire sortie de soi, elle est aussi enracinement. C'est ce qui explique le nouveau statut de l'arabe dans le système éducatif mauritanien selon les textes de la réforme 1999. Une réforme qui tend vers un bilinguisme équilibré dans ce XXI^{ème} siècle où le bilinguisme s'impose.

Le bilinguisme prétendu assurera un équilibre linguistique et une situation de complémentarité et d'interculturalité, qui sont le but de tout enseignement moderne digne de ce nom.

Dans cette perspective, ne serait-t-il pas envisageable au supérieur de faire un complément de formation linguistique par l'enseignement de la langue / culture pour

les séries scientifiques où le français est dominant et l'enseignement de la culture francophone pour les filières littéraires où l'arabe véhicule les disciplines de spécialités ?

Les annexes

Annexe I : Enquête sur l'enseignement des langues secondes à l'université de Nouakchott

Enquête sur les langues secondes au CREL

a- Introduction :

Faire une enquête sur l'expérience vécue au CREL, nous paraît utile voire importante, dans la mesure où cela peut dégager des résultats concrets qui peuvent aider à cerner la situation de l'action des langues. En plus ses résultats peuvent être exploités dans la relance de cette action.

Eu égard la nouvelle orientation du pays une telle manipulation pourrait aussi enrichir, accompagner et mieux éclairer la nouvelle réforme (1999).

b- Le public ciblé :

Le CREL est une institution qui a comme vocation la promotion des langues secondes, sein de l'Université de Nouakchott, en l'occurrence l'arabe et le français.

Promulgué par le Conseil administratif de l'Université de Nouakchott, le CREL a démarré effectivement ses activités en 1997.

Selon ses statuts, le CREL aura pour mission :

- 25) « la mise à niveau en langues vivantes ;
- 26) l'élaboration et le contrôle des modalités d'évaluation des études en langues vivantes ;
- 27) choix et formation des formateurs en langues vivantes ;
- 28) promotion de la recherche dans le domaine de la didactique en langue vivante ;

- 29) élaboration, mise en place et suivi de cours de perfectionnement, de cours sur objectifs spécifiques et des cours de techniques de communication et d'expression ;
- 30) autoformation au sein de l'espace ressource ;
- 31) réalisation sur contrat de prestation de services dans le domaine de la formation en langues vivantes au bénéfice de toute administration publique ou privée ».

S'agissant du public ciblé, la priorité est accordée en premier lieu aux étudiants inscrits à l'Université de Nouakchott nous verrons plus tard que la mission du CREL va s'élargir après la parution de la réforme de 1999. Ainsi d'autres tâches similaires lui seront confiées pour faciliter la mise en place de cette réforme et aider à la conversion des enseignants.

Le public du CREL est celui des étudiants des trois facultés de la jeune université de Nouakchott, à savoir :

- Faculté des Sciences et Techniques ;
- Faculté des Lettres et Sciences Humaines;
- Faculté des Sciences Juridiques et Economiques.

c- Démarches :

Etant directeur et enseignant au CREL, nous avons établi cette enquête avec un ensemble d'étudiants ciblés par cette formation durant l'année universitaire 2001-2002.

Nous nous sommes mis souvent dans les habits tantôt d'enseignants tantôt d'enquêteurs et parfois ceux d'un directeur. Nous avons agi ainsi afin de faciliter cette tâche ;

- 32) D'enquêteur dans la rigueur et l'objectivité que requiert le travail d'une enquête.
- 33) d'enseignant pour contenter les étudiants et les rassurer sur la pertinence de l'objectif de l'enquête.
- 34) Directeur, pour faciliter des démarches administratives chez l'ensemble des collaborateurs au CREL.

d- fascicule :

Enquête : les langues secondes au CREL

Questionnaire :

1- l'étudiant

Age _____ sexe _____ origine _____

Option _____ classe _____ ancienne école _____

2- Niveau

- Quel est votre niveau en français ?

Très bon

Bon

Passable

Faible

3- Lire

- Quel est votre niveau en lecture ?

Très bon

Bon

Passable

Faible

4- Ecrire

- Quel est votre niveau en écriture ?

Très bon

Bon

Passable

Faible

4- Parler

- Quel est votre niveau en oral ?

Très bon

Bon

Passable

Faible

5- Ecole traditionnelle

- Avez-vous fréquenté auparavant, une école traditionnelle ?

Si oui, laquelle ?

Ecole coranique : Oui Non

Mahdra : Oui Non

6- Motivation :

Apprendre le français, c'est intéressant ? Pourquoi ?

Pour les études

Pour le travail

Autres

7- Le cours de langue

- Comment trouvez-vous le cours de langue ?

Rentable

Plutôt rentable

Non rentable

8- Le professeur

- Comment trouvez-vous le comportement du professeur ?

Coopératif

Sympa

Ni coopératif ni sympa

Assiduité

Assidu et ponctuel

Il est souvent présent

Il est souvent absent

Transmettre le savoir

-Comment trouvez-vous sa capacité de transmettre un savoir ?

Bonne

Plutôt bonne

Moyenne

9- la méthode

- La méthode appliquée par les professeurs, est-elle

Bonne

Plutôt bonne

Floue

10- L'utilité de la langue

Utilisez-vous cette langue actuellement dans tes études universitaires ?

Si oui, comment ?

11- Cours de soutien

- Faites-vous des cours de langue en dehors de votre établissement ?

Si oui, précisez de quelle sorte de cours vous bénéficiez.

12- Utilisation du français à la maison (arabisants uniquement)

- Utilisez-vous le français à la maison ?

- Si oui, comment ?

Et avec quel type de gens, en général ?

Parents

Amis

Autres

13- Effectif horaire

- Vous bénéficiez de combien d'heures par semaine en langue seconde ?

- Cet horaire, est-il suffisant ?

- Insuffisant

14- Les parents de l'élève

Vos parents s'intéressent-ils aux problèmes que vous pourriez rencontrer en langues ?

- Craignent-ils que les langues vous créent des lacunes dans vos prochaines études envisagées ?

- Comment agissent-ils, à propos de ce problème ?

15- langues

- Quelle est votre langue maternelle ?

- Quelle est votre première langue ?

- Quelle est votre deuxième langue ?

- Parlez-vous d'autres langues ?

16- Aimeriez-vous le cours de langue seconde ?

Pourquoi ?

- Y a t il un rapport entre le cours de langue seconde et votre culture ?

Lequel ?

Positif ?

Négatif ?

17- la nouvelle initiative au supérieur (le CREL)

- Est-elle une action fructueuse ?

Qu'attendez-vous de cette opération ?

- Comment trouvez-vous les cours dispensés au CREL ?

Rentables

Plutôt rentables

Non rentables

Votre professeur est formé en Mauritanie ?

Ou un conseiller technique Français (A.T.F)

18- Participation au cours en classe

Est-ce que vous participez durant la leçon ?

Combien de fois intervenez-vous?

Une fois

Plusieurs fois

Aucune participation

19- Lacunes

Quelles sont vos lacunes ?

- A l'oral

- A l'écrit

- En lecture

Avec le professeur

Avec l'administration

Avec les parents

20- les parents et la langue

Avez-vous un parent qui maîtrise la langue ?

Quel est votre lien de parenté ?

Père ?

Mère ?

Grand-père ?

Grand-mère ?

Autres?

21- Francophonie :(arabisants uniquement)

Avez-vous déjà visité un pays francophone ?

Lequel ?

Avez-vous senti la nécessité de connaître le français ?

Citez un événement, s'il y a lieu

22- Avec les natifs : arabisants uniquement

Avez-vous parlé français avec un français natif ?

Comment trouvez-vous cet acte ?

Difficile ?

Rapide ?

Plus facile qu'avec les non natifs ?

Plus difficile qu'avec les natifs ?

23- La graphie du français

Comment trouvez-vous la graphie du français ?

Difficile

Facile

Normale

24- La presse

Ecoutez-vous des informations en français ?

Audio ?

Audio-visuelles ?

Comment se passe l'assimilation ?

Bonne assimilation ?

Plutôt bonne ?

Moyenne ?

Néant.

25- l'orthographe : (arabisants uniquement)

Comment trouvez-vous l'orthographe en français ?

Difficile

Normale

Facile

26- réforme 1999

La réforme du 13 avril 1999 est-elle

Une bonne initiative ?

Une procédure comme toutes les autres ?

Une procédure pas comme toutes les autres ?

27- les Langues Nationales

Quel est votre dialecte principal ?

Pensez-vous que la procédure d'enseigner les langues nationales

Est une bonne chose ?

Est un acte politique ?

Autres points de vue

28- Créer un département pour les langues Nationales rattaché à l'Université, est une

Bonne initiative pour relancer la didactique de ces langues ?

Un acte politique ?

Autres points de vue

29- Le français : (Arabisants uniquement)

Aimeriez-vous le français?

Oui Non

Pourquoi ?

Aimeriez-vous le cours du français ?

Oui Non

Pourquoi ?

30- L'anglais

Parlez-vous anglais?

Oui Non

Aimeriez-vous l'anglais?

Oui Non

Pourquoi ?

e- Etablissement concerné : l'université de Nouakchott

L'Université a toujours exprimé ses inquiétudes à propos du niveau de ses étudiants en langues «arabe pour les francophones et français pour les arabophones».

Notre collègue Simon LECOINTRE conseillère Technique française, actuellement à la retraite qui a travaillé sur le projet des langues à L'Université de Nouakchott, durant 4 ans, exprimait son inquiétude sur l'avenir du français quand elle disait : «la filière

francophone est dite bilingue. Elle ne l'est que dans la mesure où chaque élève parle aussi sa langue maternelle : wolof, soninké, pulaar. (1996, 238).

La majorité des étudiants sont des faux débutants, ils n'ont pas la capacité de maîtriser la langue ciblée, pour recevoir un enseignement dans cette langue.

Le niveau est resté faible malgré que ces étudiants ont bénéficié ou doivent avoir bénéficié d'un long cursus en langues secondes dans lequel «l'horaire officiel de la 2^{ème} langue est de 5 heures, celui de la première langue est de 6 heures par semaine».

L'effectif horaire de la 2^{ème} langue est important relativement à celui de la première langue. Depuis le primaire, en passant par le collège et finissant par le lycée. Au supérieur le étudiants bénéficient de deux heures seulement par semaines, avec des créneau horaires qui ne sont pas obligatoirement favorables pour dispenser un cours de langue, car les horaires accordés à la discipline sont dans la majorité des cas laissés à la convenance de l'établissement bénéficiaire et le CREL, prestataire de services se voit dans la contrainte de répondre à la demande de cet établissement.

f- Contraintes :

- Un effectif important d'étudiants sollicitant une formation en langue;
- Les textes juridiques organisant l'établissement bénéficiaire ne vont pas obligatoirement de pair avec la philosophie du CREL et la formation sollicitée ;
- Le manque de personnel enseignant formé capable de répondre aux besoins.

A cet effet, la commande est très importante, on peut qualifier la demande d'aveugle, eu égard aux moyens disponibles.

Le public étudiant est de plus en plus important.

A rappeler que l'Université tend vers les 10.000 étudiants (2005). La demande sur le français est colossale, plus de trois quarts.

Les étudiants souhaitant continuer des études à l'étranger et intégrer la vie active sont appelés à avoir au minimum le niveau seuil en français.

Non seulement les chiffres sont énormes à la quête de cette formation en langue, mais aussi la nouvelle réforme nécessite une reconversion linguistique pour les enseignants des disciplines scientifiques, en arabe. Cette reconversion est accordée aussi au CREL.

g- Domaine de l'enquête :

Pourquoi cette enquête? Le champ d'évaluation? La méthodologie ? Les fins ?

1. Tout d'abord, pour agir à la lumière des besoins de l'apprenant, en lui donnant la parole, pour s'exprimer lui-même et donner son propre avis, au lieu d'agir suivant des procédures théoriques.
2. Pour connaître le pourcentage réel, les nombre d'étudiants qui n'ont pas de niveau en langues arabe et française, leur permettant de suivre leur formation.
3. Pour dégager les importantes difficultés et les lacunes rencontrées en langue par les étudiants et qui les empêchent de suivre aisément leur formation et/ou leur recherche supérieurs.

h- Le champ de l'évaluation

L'enquête ne se limite pas à la période de formation au CREL, mais à tout le cursus.

Les questions posées peuvent aider à éclaircir la situation linguistique des étudiants, en grande partie issus de la réforme 1979, dénommée la réforme de double filière.

Il s'agit d'évaluer le niveau actuel des étudiants, mais aussi du contexte de l'ensemble du cursus.

A cet effet le fascicule du questionnaire porte sur :

- l'étudiant, son niveau en lecture, en écriture et à l'oral.
- l'école traditionnelle
- la motivation de l'apprenant
- le cours de langue
- l'enseignant
- la méthode
- les fins de l'utilisation de la langue
- le cours de soutien et son apport
- l'utilisation de la langue seconde à la maison
- le bilinguisme de l'apprenant
- le CREL

- la participation de l'étudiant au cours de langue
- les lacunes
- les parents et la langue seconde
- la francophonie
- la graphie du français pour l'arabisant
- la graphie de l'arabe pour le francisant
- l'orthographe
- la nouvelle réforme 1999
- Les dialectes africains (Langues Nationales)
- la création d'un département pour ces langues à l'université de Nouakchott
- L'anglais

Pour répondre à la question pourquoi évaluer nous procédons ainsi :

- 1- quel est le niveau obtenu après le long cursus ?
- 2- quelles sont les progressions des étudiants durant cette longue formation ?
- 3- quelles sont leurs grandes difficultés ?
- 4- Quelles sont les origines des lacunes rencontrées selon les opinions des apprenants?
- 5- Enfin il s'agit aussi de cerner les niveaux de ces étudiants afin de remédier aux problèmes d'hétérogénéité des niveaux.

Les étudiants sont-ils capables de suivre :

- a- un cours de spécialité en langue seconde ?
- b- un cours d'enseignement général ?
- i- La méthodologie de l'évaluation

La procédure consiste à donner à l'apprenant lui-même la parole dans les différentes rubriques du fascicule, pour s'exprimer et exprimer ses besoins en formation.

Le questionnaire est destiné à un public qui s'apprête à une formation en langues secondes.

Les fascicules ont été distribués et chaque étudiant répond de façon anonyme à ce questionnaire selon son cursus, sa propre expérience et les difficultés rencontrées.

Ce qui nous a permis de faire des estimations sur :

- les débutants et le niveau minimal pour suivre un cours de langue seconde
- identifier quelques situations révélées par les apprenants
- avoir une idée sur la capacité d'utilisation de la langue seconde dans la vie courante et en situation réelle.

j- Les fins :

L'utilisation doit déboucher sur des fins pédagogiques dans l'objectif de faciliter les choix didactiques et institutionnels.

Cette enquête contribue à l'amélioration de l'action pédagogique en didactique dans ce contexte spécifique. Elle doit infléchir les méthodes pédagogiques et l'organisation des enseignements en français et en arabe.

En effet, l'utilisation des résultats sera à mettre en relation avec l'utilisation des langues : la situation d'enseignement des langues à l'Université de Nouakchott en l'occurrence au CREL. Elle aidera à l'engagement de différentes actions d'ordre pédagogiques comme la formation des formateurs, l'élaboration des contenus des programmes.

Enfin ces résultats participent à faciliter le lancement des actions bilatérales entre le CREL et La Mission de Coopération Française.

k- Résultats statistiques

Présentation de la copie :

A- l'étudiant

Age :

19-20 ans	40,42%
21-22 ans	38,13 %
23-25 ans	25,43 %
Autres	17,37 %

Sexe :

Masculin	74,36%
Féminin	25,48%

Origine :

Faculté des Sciences Juridiques et Economiques : 42,59%

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines : 33,89%

Faculté des Sciences et Techniques : 23,30%

Classe

1ère année 42,79%

2^{ème} année 27,54%

3^{ème} année 16,94%

4^{ème} année 12,71%

Ancienne série (baccalauréat) :

Bac "A" 44,91%

Bac "D" 25,42%

Bac "C" 12,71%

Bac "O" 16,94%

Bac "E" Néant %

Niveau

- Débutants 66,10%

- Faux débutants 17,79%

- Moyens 08,47%

- avancés 07,62%

B - Les questions/ Réponses

1 (lire) - Quel est votre niveau en lecture ?

très bon 12,71%

bon 18,00%

passable 25,42%

faible 43,85%

2- (Ecrire) Quel est votre niveau en écriture ?

très bon 13,77%

bon 18,43%

passable 24,36%

faible 43,43%

3- (parler) - Quel est votre niveau en oral ?

très bon 08,47%

bon 11,22%

passable 33,26%

faible 46,61%

4- (Ecole traditionnelle) -Avez-vous fréquenté auparavant, une école traditionnelle ?

a) Ecole coranique

Oui 96%

Non 04%

b)- Mahadra

Oui 72%

Non 28%

5- motivation

Apprenez la langue seconde, c'est intéressant ? Pourquoi ?

Pour les études 82%

Pour le travail 15%

Autres 03%

6- Le cours de langue

- Comment vous trouvez le cours de langue ?

Rentable 53%

plutôt rentable 36%

non rentable 11%

8- Le professeur

- Comment trouvez-vous le comportement de votre professeur de langue seconde ?

Coopératif 45%

Sympa 19%

Ni coopératif ni sympa 36%

9- Assiduité de votre professeur, le trouvez-vous :

Assidu et ponctuel 31 %

Il est souvent présent 30%

Il est souvent absent 39%

Transmettre le savoir %

10- Comment trouvez-vous sa capacité de transmettre un savoir ?

Bonne 37%

Plutôt bonne 34%

Moyenne 29%

11- (La méthode) -La méthode appliquée par les professeurs, est-elle :

Bonne et efficace 18,13%

plutôt bonne 31,22 %

Autres avis 50,45 %

12- L'utilité de la langue seconde

Utilisez-vous cette langue actuellement dans vos études universitaires ?

Oui 66,88%

Non 31,12%

Autres 02,00%

13- (Cours de soutien) -Faites-vous des cours de langue seconde en dehors de votre établissement ?

Oui 32,66%

Non 61 ;33%

Autres 06,00%

13- (Cours de soutien) -Faites-vous des cours de soutien à l'Alliance Franco-Mauritanienne ?

Oui 33,33%

Non 67,67%

14- Utilisation de langue seconde à la maison

14.1. Utilisez-vous le français à la maison ?

Pas du tout 87,77%

Souvent 06,00%

Rarement 06,33%

15. Et avec quel type de gens, en général ?

Parents 05%

Amis 87%

Autres 08%

16- Effectif horaire

- Vous bénéficiez de combien d'heures par semaine en langue seconde ?

Moins de 5 heures 81%

Plus de 2 heures 67%

Deux heures 89%

Autres 13%

17- Satisfaction

- Cet horaire est suffisant 17%

- Insuffisant 83%

18- Les parents de l'élève

Vos parents s'intéressent-ils aux problèmes que vous pourriez rencontrer en langues ?

Plus ou moins 20,00%

Beaucoup 13,65%

Très peu 67,35%

19- Vos parents craignent-ils que les langues vous créent des lacunes dans vos prochaines études envisagées ?

Evidement 87,13%

Jamais 13,87%

20- Comment agissent-ils, à propos de ce problème ?

Rapidement 07,87%

Tardivement 81,02%

Au moment convenable 11,11%

21- langues -Quelle est votre langue maternelle ?

Le Hassaniya 75%

Le pulaar 12%

Le soninké 07%

Le wolof 03%

Autres 03%

22- Quelle est votre première langue ?

L'arabe 74,10%

Le français 26,90%

23- Quelle est votre deuxième langue ?

L'arabe 26,90%

Le français 74,10%

24- Parlez-vous d'autres langues ?

L'anglais 12%

L'Espagnol 02%

Autres 03%

25- Aimeriez-vous le cours de langue seconde ?

Oui 34%

Non 66%

Pourquoi ?

Utile 21%

Inutile 79%

26 -Y a-t- il un rapport entre le cours de langue seconde et votre culture ?

Oui 27%

Positif ? 22%

Négatif ? 2%

Aucun 3%

27- La nouvelle initiative au supérieur (le CREL) est-elle une action :

fructueuse ? 67%

non fructueuse 33%

28- Qu'attendez-vous de cette initiative ?

Une amélioration de niveau 85%

Pouvoir parler, lire ou écrire la langue 57%

Rien 02%

29- Comment trouvez-vous les cours dispensés au CREL ?

Rentables 46%

Plutôt rentables 37%

Non rentables 17%

30- Votre professeur est formé en Mauritanie ?

Oui 67%

Ou un conseiller technique Français (A.T.F) 20%

Titulaire ou chargé de cours 13%

31- Participation au cours en classe

Est-ce que vous participez durant la leçon ?

Oui 12,33%

Souvent 17,44%

Parfois 54%

Rarement 33%

Non 19%

32- Combien de fois intervenez-vous?

Une fois 17%

Plusieurs fois 67%

Aucune participation 16%

33- Lacunes:

Quelles sont vos lacunes?

- Surtout à l'oral 66,88%

- Surtout à l'écrit 24,65%

- Surtout en lecture 13,89%

- Avec le professeur de langue seconde 51,22%

- Avec l'administration 12,13%

- Avec les parents 12,45%

34- Les parents et la langue : avez-vous un parent qui maîtrise votre langue seconde ?

Oui 21,64%

Non 78,36%

35- Quel lien de parenté vous lie à ce parent ?

Père 05,13%

Mère 02,10%

Grand-père 01,09%

Grand-mère 01,01%

Autres 01,11%

36- Francophonie

Avez-vous déjà visité un pays francophone étranger ?

Oui 32,17%

Aucun 67,83%

37- Avez-vous senti la nécessité de connaître le français ?(Arabisans uniquement)

Evidement 87,23%

Plus ou moins 10,02%

Jamais 02,75%

38- Dans quelle mesure vous comprenez des interlocuteurs francisants ?

Très bien avec les africains 63,02%

Moins difficiles avec les non natifs ? 22,77%

Difficilement avec les natifs ? 13,67%

39- La graphie de la langue seconde

Comment trouvez-vous la graphie de la langue seconde ?

Difficile 37,12%

Facile 17,83%

Normale 25,02%

40- La presse

Ecoutez-vous des informations en français ? (Arabisans uniquement)

Audio ? 67,54%

Audio-visuelles ? 32,46%

41- Assimilations, comment se passe l'assimilation ?

Bonne 18,89%

Plutôt bonne 22,22%

Mauvaise 47,33%

Néant 11,89%

42- l'orthographe

Comment trouvez-vous l'orthographe de la langue seconde ?

Difficile 59,12%

Normale 37,76%

Facile 03,12%

43- Avis sur réforme 1999

La réforme du 13 avril 1999 est-elle

Une bonne initiative ? 81%

Une procédure comme toutes les autres ? 06,17%

Une procédure pas comme toute les autres ? 81,22%

44- Les langues Nationales

Quel est votre dialecte principal ?

Le Hassaniya 75%

Le pulaar 12%

Le soninké 06%

Le wolof 04%

Autres 03%

45- Pensez-vous que la procédure d'enseigner les langues nationales est :

Une bonne chose ? 16,12%

Un acte politique ? 22,45%

Autres points de vue 71,43%

46- Créer un département pour les langues nationales rattaché à l'université, est

Bonne initiative pour relancer la didactique de ces langues ? 02%

Un acte politique ? 22,45%

Autres points de vue 75,55%

47- Le français (Arabisans uniquement)

Aimeriez-vous le français ?

Plus ou moins 42,56%

Beaucoup 08,22%

48- Aimeriez-vous le cours du français ?(Arabisans uniquement)

Oui 55,65%

Non 44,35%

49- L'anglais

Parlez-vous anglais ?

Facilement 11,17%

Plus ou moins 13,23%

Difficilement 25,56%

Rarement 50,04%

50- Aimeriez-vous l'anglais ?

Oui 58,89%

Non.....41,11%

l- Commentaire :

Il en ressort que la grande partie des étudiants de l'Université de Nouakchott sont âgés de moins de 22 ans. Le sexe masculin représente $\frac{3}{4}$ de l'ensemble de l'effectif des inscrits.

La majorité des étudiants sont ceux de la faculté des sciences juridiques et économiques. Ils représentent la moitié ou presque de l'ensemble du chiffre global des inscrits.

A propos des niveaux, le comité d'éducation du conseil de l'Europe recommande la répartition suivante :

1- faux débutants : un niveau qui correspond à des compétences élémentaires pour un apprentissage d'environ 100 heures.

2- survie un niveau qui correspond toujours à des compétences élémentaires de survie pour un apprentissage d'environ 200 heures.

3- Niveau seuil : un niveau qui permet d'être indépendant pour un apprentissage d'environ 400 heures.

4- autonomie : niveau qui permet d'être autonome pour une utilisation adéquate de la langue et un apprentissage qui peut aller jusqu'à 600 heures.

5- Efficacité : niveau de perfectionnement linguistique. Toutes les structures de langue sont connues et utilisées de façon opérationnelle. Ce niveau permet de poursuivre des études universitaires en français.

6- Maîtrise : niveau de compétence le plus élevé attestant d'une réelle maîtrise de langue. C'est un niveau de perfectionnement dans les savoir-faire spécifiques ou dans une spécialité professionnelle.

L'objectif du CREL n'est pas vraiment d'avoir des détails sur les compétences par étudiants mais de vérifier le nombre des étudiants non capable de suivre un cours en langue seconde.

C'est dans cette optique que les niveaux ont été repartis en trois grands ensembles selon l'enquête : débutants, faux débutants, et niveau seuil.

Le niveau abondant est le niveau faux-débutants. Ce qui explique l'importance de l'action d'institutionnalisation des langues secondes à l'université de Nouakchott.

- En lecture le niveau très bon ne représente que 12,71%. Cependant le niveau faible s'élève à 43,85%.

- A l'écrit le pourcentage du niveau est de 13,77. Quand au niveau faible, il atteint le seuil de 43,45.

- A l'oral le niveau très bon ne représente que 08,47%. Le niveau faible quant à lui s'élève à 46,61%.

- Il en résulte qu'il faut orienter la formation sur un enseignement portant et insistant sur l'aspect communicatif en situation semblable à celle en vie réelle.

- L'ensemble des étudiants issus des Mahadras ou issus des écoles modernes, sont tous conscients et motivés pour apprendre les langues.

- Selon l'avis de la grande partie des étudiants Le contenu des programmes doit porter sur les fins et les objectifs des apprenants et leurs choix pragmatiques. Mais il ne doit en aucun cas négliger l'enseignement de la langue générale.
- Les résultats de l'enquête montrent qu'à propos des enseignants et leurs méthodes l'avis dominant c'est les inquiétudes. Car les méthodes utilisées jusqu'à présent sont traditionnelles.

La majorité des étudiants trouvent les grandes lacunes de cet apprentissage dans les méthodes et le comportement de l'enseignant lui-même.

Ce questionnaire peut nous aider à sortir quelques remarques essentielles concernant l'action pédagogique en enseignement des langues secondes au sein de l'Université de Nouakchott.

A cet effet il s'avère, nécessaire d' :

- 1- Orienter la formation des étudiants vers un enseignement de langue selon des fins pédagogiques et pragmatiques.
- 2- Accorder une grande importance à l'aspect communicatif dans cet apprentissage.
- 3- La nécessité d'activer le formation des formateurs dans l'objectif de réussir un enseignement moderne qui répond aux critères de la rénovation.
- 4- Réviser les méthodes actuelles.
- 5- Augmenter l'effectif horaire, insuffisant selon l'avis des étudiants.
- 6- Encourager les actions pédagogiques établies en coordination avec d'autres partenaires surtout avec l'Alliance Franco-mauritanienne.
- 7- La formation en langue seconde doit porter sur deux aspects complémentaires :
 - a- l'aspect culturel
 - b- l'aspect scientifique
- 8- Cultiver chez les étudiants la passion d'apprendre d'autres langues (l'espagnol, l'anglais, etc.)
- 10- Encourager l'action de coopération et l'esprit de collégialité entre les arabisants et les francisants afin d'éliminer toute attitude de conflit ou de refus.
- 11- Orienter les étudiants vers la presse et les médias audio-visuelles pour développer la compétence d'assimilation chez les apprenants.

Annexe II : Texte de la réforme 1999

ETUDE RELATIVE A LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF NATIONAL 1999

REPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE

Honneur- Fraternité - Justice

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE

RAPPORT DE PRESENTATION :

Les réajustements intervenus dans notre système éducatif ont permis d'enregistrer des résultats remarquables en matière de démocratisation de l'enseignement et de formation des cadres, en particulier durant cette dernière décennie.

Toutefois, certaines insuffisances subsistent encore, touchant notamment les aspects ci-après:

- coût particulièrement onéreux d'un enseignement débouchant sur plusieurs filières et nécessitant de ce fait une mise en œuvre multiple de moyens humains et matériels;
- faiblesse continue des performances des élèves liée notamment à la baisse des niveaux dans les disciplines scientifiques, à l'insuffisance de la maîtrise des langues cl à l'inadaptation des programmes d'enseignement;
- l'inadéquation des formations dispensées avec les impératifs du développement socio-économique du pays.

En conséquence et eu égard aux impératifs de performance, d'efficacité et d'ouverture sur un monde extérieur, évoluant dans un contexte de plus en plus marqué par la mondialisation et la concurrence, la rénovation de notre système éducatif s'impose de toute urgence.

La présente étude se fixe comme objectifs d'en corriger les faiblesses constatées en mettant l'accent sur les mesures susceptibles d'opérer son unification sans mettre en cause nos choix culturels fondamentaux.

Dans cette optique, il est préconisé notamment:

- l'unification du système d'enseignement;
- l'amélioration de l'enseignement des langues;
- le renforcement du niveau des élèves en augmentant d'une année le cursus du cycle Secondaire et en favorisant l'enseignement scientifique, notamment par l'introduction des sciences physiques et de l'informatique respectivement dès la 3^o et 4^o Années de ce cycle.

ETUDE RELATIVE A LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF NATIONAL

I. INTRODUCTION

La présente étude se propose de présenter les grandes lignes d'un programme visant à la mise en place d'un système éducatif national unifié, performant, efficace et ouvert sur le monde extérieur.

Dans ce cadre, il sera fait un bref rappel des différentes réformes du système éducatif avant d'analyser sa situation présente et de suggérer un train de mesures visant à l'unifier tout en renforçant son efficacité interne et externe et son ouverture sur le monde actuel, dans un contexte de plus en plus marqué par la mondialisation et la recherche d'une compétitivité sans cesse accrue dans tous les domaines. Une évaluation du coût de ces mesures, un planning détaillé de mise en œuvre et des recommandations d'ordre général feront l'objet de propositions précises à la fin de ce document.

De la veille de l'indépendance à nos jours, le système éducatif a connu une série de réformes (1959, 1967, 1973 et 1979) visant à le réajuster aux réalités socio-culturelles et aux aspirations nationales.

Il reste cependant que les mesures préconisées en 1979, toujours en vigueur, ont eu pour effet de scinder le système éducatif en deux options linguistiques distinctes.

II. SITUATION ACTUELLE DU SYSTEME

Si le système a enregistré ces dernières années un accroissement remarquable des effectifs (le taux de scolarisation est passé de 54%, en 1985 à plus de 90% en 1998), renforçant ainsi sa démocratisation, des insuffisances certaines sont apparues au niveau qualitatif, notamment dans les domaines de l'apprentissage des langues et des sciences exactes. L'éclatement du système en deux options parallèles dès la 2^e année du Fondamental a, en outre, accentué la tendance vers un cloisonnement linguistique onéreux et limitant de plus en plus les performances de nos étudiants, notamment dans les formations scientifiques et techniques supérieures.

Aussi les enfants engagés dans la filière arabe n'arrivent-ils pas, au terme de leur cursus fondamental, à maîtriser ni la lecture, ni l'écriture en français, obtenant ainsi des notes catastrophiques au concours d'entrée en 1^{ère} Année Secondaire. Des résultats similaires sont également enregistrés en arabe dans l'autre filière malgré l'apprentissage de cette langue dès la 1^{ère} année du Fondamental (Tronc Commun).

Ces faibles performances du système s'expliquent, en outre, par d'autres facteurs, notamment la pléthore des effectifs, l'inadaptation des programmes, l'insuffisance, de la qualification des enseignants, de l'encadrement pédagogique et des moyens didactiques.

II. UNIFICATION DU SYSTEME

- Les progrès sensibles réalisés au niveau du taux de scolarisation et de la mise en place de nombreux équipements et infrastructures scolaires incitent aujourd'hui à réfléchir aux aspects qualitatifs que l'urgence de la démocratisation du système a quelque peu occultés durant la dernière décennie.

Cette réflexion doit permettre, au seuil du troisième millénaire, de repositionner notre système éducatif sur de nouvelles bases pour répondre, à temps, aux nouveaux impératifs d'ouverture et d'efficacité qu'imposent la mondialisation et la concurrence effrénée.

Pour ce faire, la réflexion s'articulera autour des points suivants:

- Unification du système aux niveaux des différents ordres d'enseignement
- Renforcement des performances du système en mettant l'accent sur son efficacité interne et externe
- Rationalisation de la gestion du système.

Les deux derniers points seront examinés à la fin de cette étude dans le cadre des recommandations générales, l'accent étant mis 'dans cette partie, sur les mesures préconisées en vue de l'unification du système.

3 -1 Unification du système au Fondamental:

Notre système éducatif, fort de sa propre expérience et de celle des pays voisins, vise, tout en continuant à privilégier l'enseignement de l'arabe, à faire une grande place aux langues étrangères, Français et Anglais notamment.

Dans cette optique, les mesures suivantes sont préconisées:

- Conserver l'arabe comme seule langue en 1^o Année pour tous les enfants engagés dans le système national, public ou privé

- Introduire l'enseignement du français à partir de la 2° année fondamentale à raison de 6 heures par semaine.
- Introduire l'enseignement du calcul en français en 3° et 4° années du Fondamental.
- Introduire l'enseignement des sciences naturelles en français en 5° et 6° années du Fondamental.

Le Tableau ci-après récapitule toutes ces données :

Répartition des Horaires hebdomadaires an Fondamental (récréation non comprise)

La répartition au primaire est la suivante :

Répartition des Horaires hebdomadaires an Fondamental (récréation non comprise)

(A): disciplines enseignées en arabe (F): disciplines enseignées en français

Année	Matière	1	Année 2	Année 3°4 °	Années 5° et 6°	Années
Arabe		12.30	8	8.00		7
Français		X	6	6		6
Calcul		5	5(A)	5(F)		5(F)
Histoire-	Géo.	X	X	1(A)		1.30 (A)
Scien.	Naturelles	1	1(A)	1(A)		1.30(F)
Inst.Mor.&Rélig.		3	3(A)	3(A)		3(A)
Instruct.Civique		3	3(A)	3(A)		3(A)
Trav. Manuels	Dessin	2	1.30 (A)	1.30 (A)		1(A)
EPS		1.30	1.30 (A ou F)	1.30 (A ou F)		1.30 (A ou F)
Totaux		28	29	29.30		29.30

3 -2 Mécanismes de régulation entre le Fondamental et le Secondaire

A l'issue du cursus préconisé dans une optique d'unification du système éducatif au niveau du Fondamental, il est suggéré, dans un souci d'harmonisation, d'uniformiser les épreuves au concours d'entrée en 1^o Année Secondaire.

Le tableau suivant fait ressortir les aménagements préconisés:

Epreuves	Durée	Coefficients	Langue
Arabe	2h	5	Arabe
Français	2h	3	Français
Calcul	2h	6	Français
Se/Naturelles	1h	1	français
Histoire -Géo.	1h	1	Arabe
Instru.Mora.& Religieuse	1h	1	Arabe
Instruction Civique	1h	1	Arabe
Totaux	10h	18	

Les possibilités d'accueil actuelles au premier Cycle de l'Enseignement Secondaire ne permettant pas de recevoir tous les candidats à ce concours, il est préconisé de prévoir des centres de formation professionnelle dans les différentes régions afin de récupérer le maximum d'élèves qui n'ont pas pu accéder au Secondaire. L'implantation de ces centres devra **tenir compte de la** vocation économique de chaque région.

Il pourrait être envisagé, à terme, d'étudier la possibilité de prolonger le cursus du Fondamental en y incluant le premier Cycle actuel du Secondaire. Ainsi l'enseignement Fondamental s'étaîcrait sur 9 ans à l' instar du cursus de cet ordre d'enseignement dans la plupart des pays voisins.

3 -3 Unification du Système au Secondaire

Au niveau de cet ordre d'enseignement charnière, il y a lieu de distinguer le premier cycle de 4 ans (au lieu des 3 ans actuels) et le second cycle de 3 ans.

La prolongation d'une année, préconisée au premier cycle, permettra de mieux préparer les élèves engagés dans le cursus soit à poursuivre leurs études au second cycle sur orientation, soit à intégrer, par voie de concours, les écoles et centres de formation professionnelle moyenne.

3 -3 -1 An premier cycle

Les principales innovations apportées à ce niveau sont :

- La prolongation du cursus d'une année;
- L'introduction de l'apprentissage de l'anglais dès la 1° Année à raison de 2 heures hebdomadaires
- La continuation de l'enseignement des mathématiques et des sciences naturelles en français.
- L'initiation aux sciences physiques dès la 3 ° Année et à l'informatique en 4°année.

Le tableau suivant récapitule les horaires et les coefficients préconisés dans ce cycle:

• Années Matières	1 ^o ct	2 ^o Années	3 ^o cl	4 ^o An nées	Langues d'enseign
	1 lui'iiii'cs	Coeffi	Horaires	Coeffi.	
Arabe	6	4	5	3	A
Français	5	3	4	2	F
Anglais	2	1	2	1	Ang
Mathématiques/	6	5	6	5	F
Se.Naturellcs	3	2	3	2	F
Histoire -Géo.	3	2	3	2	A
Instru.Mora.	2	1	2	1	A
Instruction Civique	2	1	2	1	A
Se.Physiques	X	X	2	2	F

Arabe	3	4	2	5	6	7	A
Français	2	2	2	2	3	2	F
Anglais	2	2	2	2	X	X	Ang
Pensée Islam.	4	4	5	4	4	6	A
Instruction	2	2	2	2	X	X	A
Philo	2	2	3	2	3	2	A
Législ. & Exégèse	2	4	2	6	8	7	A
Maths	3	2	2	1	X	X],•
Sc.Phys.	2	2	2	1	X	X	F
Sc.Naturellcs	2	2	2	1	X	X	F
Histoire -Géo,	5	3	4	3	4	4	A
EPS	2	1	2	1	2	1	A
Totaux	31	30	30	30	30	30	

Remarque: Cette série n'est pour le moment ouverte qu'à Nouakchott. Elle est cependant suffisamment pourvue par les candidats libres issus de l'enseignement originel dispensé parallèlement dans les Mahadras, dimension prise en compte dans ce tableau (2/3 des horaires et des coefficients ont été consacrés en 7^o Année aux trois principales disciplines de cette série à savoir Législation et Exégèse, Arabe et Pensée Islamique).

Tableau 4 **Série Mathématiques (C)**

Année Matières	5 ^o Année		6 ^o Année		7 ^o Année (Spéc.Bacc)		Langues d'cnsign
	Horaires	Coef.	Horaires	Coef.	Horaires	Coef.	
Arabe	3	3	2	2	3	3	A

Français	3	2	2	2	3	3	F
Anglais	3	2	2	2	2	2	Ang
Philo.	2	2	4	2	X	X	A
Instru.Mor & Réie	1	1	1	1	X	X	A
Instruction Civique	1	1	1	1	X	X	A
Maths	7	7	8	7	8	9	F
Se.Physiques	6	6	6	7	8	8	F
Sc.Naturelles	3	3	3	3	4	4	F
Histo -Géo.	2	2	2	2	X	X	A
EPS	2'	1	2	1	2	1	A
Totaux	33	30	33	30	30	30	

Remarque : La même tendance observée en Série Sciences de la Nature demeure la même dans cette série qui prépare essentiellement aux grandes écoles scientifiques et techniques avec comme disciplines principales : Mathématiques, Sciences Physiques et Sciences Naturelles.

Série Technique :

Cette série qui existe actuellement dans notre système éducatif et qui est sanctionnée par un diplôme professionnel, fera l'objet d'une étude ultérieure en vue de son intégration dans le cursus de l'Enseignement Secondaire pour déboucher, soit sur l'Enseignement Supérieur par la délivrance d'un Baccalauréat, Série Technique, soit sur le marché de l'emploi par l'octroi d'un Brevet de Technicien à vocation professionnelle. Dans cette série, une grande importance sera accordée dorénavant au Dessin Industriel et aux Travaux d'Atelier

3- 4 Unification du Système au Supérieur

A l'issue du processus engagé au Fondamental et au Secondaire les mesures suivantes sont préconisées:

- Unification du système d'enseignement afin que les étudiants issus de ce cursus puissent suivre l'enseignement universitaire dans l'une ou l'autre langue.
- Parachèvement de l'extension de l'Université avec création de Facultés et d'Instituts (Médecine, Agronomie, Polytechnique,...) et déconcentration progressive de structures de formation, jusqu'ici implantées à Nouakchott.
- Promotion de la recherche scientifique par la mise en place d'une structure centrale de coordination et de recherche de sources de financement (études déjà réalisées mais à réactualiser).
- Création d'un Département des Langues Nationales à l'Université de Nouakchott.

Ce faisant l'Etat pourrait alléger les charges financières journalières à tous azimuts à l'extérieur, formation, au demeurant, souvent mal adaptées aux besoins du développement socio-économique du pays.

En attendant que le processus d'unification engagé aux enseignements fondamental et Secondaire aboutisse au Supérieur, il est préconisé, sans presager des résultats de l'étude de restructuration actuellement en cours, d'envisager les mesures transitoires suivantes :

- au plan pédagogique, rénovation des programmes actuels en vue d'améliorer davantage la pertinence des formations en tenant compte des priorités du développement socio-économique national.
- au niveau institutionnel, unification des différentes structures de formation sous une même tutelle en vue d'une meilleure harmonisation de la politique d'ensemble et d'une utilisation plus rationnelle des moyens disponibles.

Parallèlement des mesures visant à améliorer le niveau d'apprentissage des langues d'enseignement devraient être prises pour permettre à terme d'enseigner les différents modules dans l'une ou l'autre langue indifféremment.

-au niveau des compétences, des efforts devraient être déployés pour améliorer le niveau académique et professionnel des enseignants et pour impulser les activités de recherche scientifique.

IV. Renforcement de l'enseignement actuel des langues secondes

4-1 Situation actuelle des langues secondes

Au Fondamental, deux langues sont enseignées au titre de langues secondes: l'arabe en filière Français à partir de la 2^o Année, à raison de 5 heures hebdomadaires dont 2 heures consacrées à l'Education Islamique et le français en filière Arabe à partir de la 3^o Année à raison de 5 heures par semaine.

Au Secondaire, l'enseignement de ces mêmes langues secondes se poursuit au premier cycle à raison de 5 heures hebdomadaires et, au second cycle, à raison de 2 à 3 heures selon la filière et la série. L'anglais n'intervient qu'à partir de la 4^o année Secondaire à raison de 2 à 4 heures hebdomadaires selon la filière et la série.

Les coefficients affectés à l'arabe et au français, langues secondes, varient de 2 à 3 suivant la série, avec des épreuves obligatoires à tous les examens, alors que l'anglais, avec un coefficient de 2, n'est donné au Baccalauréat qu'à titre optionnel dans les séries scientifiques. '

Il est à signaler, en outre, que les enseignants chargés de l'enseignement de ces langues sont exclusivement formés pour enseigner des langues de formation.

4-2 Contraintes :

Le diagnostic de cette situation fait ressortir des contraintes à plusieurs niveaux:

- Horaires insuffisants;
- Introduction tardive du Français en filière Arabe au Fondamental et de l'Anglais au Secondaire;
- Faiblesse des coefficients affectés à ces langues dont la place est peu déterminante dans les différents examens, car non éliminatoire dans aucun examen;
- Inadaptation de la formation des enseignants et des personnels d'encadrement
- Absence de motivation des enseignants;
- Inadaptation du contenu des programmes enseignés et
- Insuffisance des moyens didactiques appropriés.

4-3 Mesures d'amélioration proposées

Pour faire face à toutes ces contraintes les mesures suivantes, au niveau pédagogique et institutionnel ainsi qu'au niveau des moyens à mobiliser, sont préconisées:

Au Fondamental, il est suggéré de poursuivre l'enseignement du français à partir de la 3^o **année** de la filière arabe à raison de 7 heures hebdomadaires et de renforcer l'enseignement de 1 '**arabe**, langue seconde en filière Français par l'augmentation de son horaire hebdomadaire de 2 **heures** (soit un total de 7 heures dont 1 heure d'Instruction Morale & Religieuse et 1 heure d'Instruction Civique en vue du renforcement **de cette dernière** discipline).

Au Secondaire, il est proposé d'introduire l'anglais dès la 1^o Année des Collèges a raison de 2 heures par semaine tout au long du 1^o cycle et d'uniformiser son horaire à 3 heures au 2^o cycle, quelles que soient la filière et la série.

Pour les langues secondes, le même horaire sera maintenu au 1^o cycle(5 heures hebdomadaires) puis porté à 4 heures au 2^o cycle, quelles que soient la série et la filière.

Au Fondamental comme au Secondaire, toute note inférieure à 5/20 dans les épreuves de langues secondes sera éliminatoire, tant au niveau des compositions de passage qu'au niveau des concours et examens.

Au niveau des programmes de langues secondes, des modifications sont à apporter aux contenus et à l'approche méthodologique, ce qui entraîne une remise à jour des appuis didactiques existants.

Ces mesures pédagogiques imposent la formation et le perfectionnement des enseignants et des personnels d'encadrement chargés de leur application sur le terrain.

Les mesures préconisées au plan pédagogique impliquent des modifications des textes législatifs et réglementaires y afférents.

Il s'agit notamment des textes suivants:

^

-Loi N 69.269 du 1^o Août 1969 portant réorganisation de l'Enseignement du Second Degré;

-Loi N° 75.023 du 20 Janvier 1975 portant réorganisation de l'Enseignement Fondamental;

-Décret N°77.139/PR du 27 Mai 1977 portant création et organisation du Brevet d'études du Premier Cycle de l'Enseignement Secondaire;

-Décret N°82.081 bis /PR du 4 Juin 1982 portant réorganisation du Baccalauréat National, modifié par le décret N°86.008/PR du 22 Janvier 1986;

-Décret N°95.033/PM du 17 Juillet 1995 portant réorganisation de l'Ecole Normale Supérieure;

-Décret N°95.035 du 23 Juillet 1995 portant réorganisation des EN1.

-Arrêté R 022 du 26 Mars 1981 portant réorganisation de l'examen-concours de fin de Cycle Fondamental.

En ce qui concerne les moyens humains à mobiliser, le tableau ci-après so'llir le nombre d'enseignants de langues secondes à disponibiliser au niveau du faire face aux mesures envisagées:

Langues Enseignants	Arabe	Français
Besoins	6511	1371
Disponibles	6451	934
Enseignants à disponibiliser	60	437

Au niveau du Secondaire, il y a lieu de prévoir le recrutement de 82 professeurs d'anglais pour faire face aux mesures préconisées dès octobre 1999

Pour ce qui est des moyens matériels, il s'impose, tant au Fondamental qu'au Secondaire, de mobiliser les fonds nécessaires pour la conduite des actions suivantes:

- actualisation , duplication et diffusion des programmes des langues **secondes**;
- élaboration des outils didactiques nécessaires (manuels de l'élève et guides du maître en Instruction Civique, en langues secondes et en anglais);
- formation et perfectionnement des enseignants et des personnels d'encadrement pédagogique;
- fiches budgétaires des enseignants à recruter. Le coût chiffré de toutes ces opérations sera précisé ci-dessous.

V. Coût estimatif de l'opération

Pour la mise en œuvre du train de mesures préconisées en prévision de la rentrée prochaine, des moyens financiers doivent être dégagés conformément aux données ci-après:

5-1 Pour la formation

Il est prévu pour les 3 mois de vacances (Juillet, Août, Septembre 1999), la formation de 497 instituteurs à l'EN1 de Nouakchott et de 82 professeurs d'anglais à l'ENS, ce qui nécessite comme frais pour les bourses:

-A l'ENI:

-A l'ENS et pour les autres frais liés à

-A l'ENI:

-A l'ENS:

$4600UM \times 3 \times 497$ $.6500UM \times 3 \times 82$

l'encadrement:

$20cl \times 25hx12scm \times 400UM/h$ $3cl \times 20hx12sem \times 800UM/h$

= $6.858.600UM$ $1.599.000UM$

= $2.400.000UM$ = $576.000UM$

Il est à prévoir pour l'organisation globale des concours de recrutement de tous ces enseignants un montant forfaitaire de 1.000.000 destiné à couvrir le coût des imprimés et les honoraires des superviseurs, correcteurs et surveillants

5-2 Pour les salaires

Pour le dernier trimestre 1999 (Octobre, Novembre, Décembre), des enseignants recrutés et formés pendant les vacances se chiffrent ainsi:

-Pour les instituteurs $26.837 \times 3 \times 497$

-Pour les professeurs $40.934 \times 3 \times 82$

5-3 Pour les autres frais

Il y a lieu de prévoir, en outre, des frais liés à la révision et à la confection des programmes, à l'élaboration des manuels et guides du maître et à l'organisation de séminaires de perfectionnement, se répartissant comme suit:

-Programmes scolaires :	1.200.000 UM
-Manuels des élèves :	10.500.000 UM
-Guides du maître	2.500.000 UM
-Séminaires et Transport	5.000.000 UM

Toutes ces charges, d' un montant global de 81.717.322. UM, ne concernent que les moyens à mettre en œuvre pour assurer les préparatifs de la prochaine rentrée scolaire et le traitement des enseignants recrutés pour le dernier trimestre 1999. La mise en place de cette enveloppe devra intervenir le 29 Mars 1999 avant le lancement des opérations des concours

VI. CALENDRIER DE MISE EN ŒUVRE

6-1 Recrutement et formation des enseignants

Les actions suivantes doivent être entreprises conformément au planning ci-après :

- Lundi 29 Mars 1999 : saisine de la Fonction Publique pour engager les procédures de recrutement de 497 instituteurs et de 82 professeurs d' Anglais
- Lundi 5 Avril 1999 : publication du communiqué conjoint ouvrant **les concours**
- Lundi 26 Avril 1999 : publication des arrêtés conjoints fixant les modalités d'organisation de ces concours.
- Lundi 31 Mai 1999 : déroulement des épreuves des **concours**
- Dimanche 13 Juin 1999: publication des résultats.
- Samedi 3 Juillet 1999 : début de la formation professionnelle théorique des instituteurs à l'ENI de Nouakchott et des professeurs d'Anglais à l'ENS
- Samedi 2 Octobre 1999 : les enseignants formés devraient être à leur posld d'affectation

6-2 Elaboration des programmes scolaires et des outils didactiques

6-2-1 Les programmes

Dès l'approbation de la présente étude un comité technique doit se mettre à l'œuvre pour établir les programmes de la 2^o Année du Fondamental et ceux de la 1^o Année d'Anglais du Secondaire avant fin Avril 1999.

6-2-2 Les Manuels et guides

Dès la publication des programmes, les manuels de l'élève de la 2^o Année du Fondamental et ceux de la 1^o Année d'Anglais du Secondaire devr^Q^eti'emîs'elY^hantîc en vue de leur disponibilisation en Octobre 1999.

Les guides du maître devront être élaborés parallèlement, au fur et à mesure de l'avancement du chantier du manuel de l'élève.

VII. Recommandations d'ordre général

7-1 Renforcement des performances du système

A ce niveau, il y a lieu de mettre l'accent sur l'ensemble des paramètres concourant à l'amélioration et à la pertinence du système à savoir notamment:

- La réorganisation administrative du système éducatif avec une définition plus précise et plus fonctionnelle de l'attribution de ses différentes structures;
- Le renforcement de la formation initiale et continue des enseignants en particulier dans les langues , l'instruction civique et les matières scientifiques;
- Le perfectionnement et le recyclage des personnels d'encadrement pédagogique et administratif de proximité;
- Le renforcement de la formation des formateurs, l'accent devant être mis davantage sur les compétences académiques et professionnelles;
- La rénovation des programmes d'enseignement en vue de leur adaptation pour mieux répondre aux normes de compétence requises;
- La limitation des effectifs par classe (50 unités au maximum) tout en évitant les redoublements répétés;
- .-La disponibilisation des moyens didactiques suffisants et adaptés aux programmes rénovés;
- La systématisation du contrôle administratif et pédagogique avec institution du principe de la sanction et de la récompense;
- La finalisai.on de la restructuration en cours de renseignement supérieur;
- La poursuite de la régionalisation de l'enseignement technique et professionnel;
- La mise en place de mécanismes de coordination de la recherche (études à relancer).

7-2 Rationalisation de la gestion du système :

11 devra être envisagé, tant au niveau central que régional, toutes les mesures de nature à rationaliser davantage la gestion du système, notamment en fixant des normes de gestion des personnels et des moyens et en opérant les regroupements administratifs jugés nécessaires.

Nouakchott, le 24 Mars 1999

Annexe : loi 99

REPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE

Honneur

Fraternité Justice .

VISA : LEGISLATION

99.012

LOI N° relative à la réforme du système éducatif national.

L'Assemblée Nationale et le Sénat ont Adopté ;

Le Président de la République Promulgue la loi dont la teneur suit :

CHAPITRE 1 : DISPOSITIONS GENERALES

Article Premier ; Les enseignements dispensés dans les différents ordres d'enseignement fondamental, secondaire et supérieur sont unifiés. Ils sont assurés dans les mêmes conditions à» tous les élèves et étudiants inscrits dans les établissements scolaires et universitaires nationaux, publics et privés.

Chapitre H : de l'unification et de l'amélioration des enseignements du Fondamental.

Article 2 : L'arabe est la seule langue d'enseignement en 1° année pour tous les élèves inscrits

dans les établissements nationaux, publics et privés,

L'instruction civique est introduite à partir de la 1° année en tant que discipline autonome.

Article 3 : L'Enseignement du Français est dispensé à partir de la deuxième année.

L'enseignement du Calcul est assuré en français à partir de la 3^o Année.
L'Enseignement des sciences naturelles est dispensée en français à partir de la 5^o année.

Article 4 : la répartition des horaires hebdomadaires des matières, la détermination de leurs /coefficients, la limitation des effectifs par classe et les mécanismes de régulation entre le Fondamental et le Secondaire, uniformisant les épreuves au concours d'entrée en première année du secondaire, sont fixés par arrêté ministériel,

Article 5 : Des Centres de formation professionnelle seront ouverts dans les wilayas, en tenant compte de la vocation économique de chacune d'elles, afin d'accueillir le maximum d'élèves qui n'ont pas pu accéder au secondaire.

Chapitre III : De l'Unification et de l'amélioration des enseignements du Secondaire.

Article 6 : Le premier cycle de l'enseignement secondaire est porté à quatre ans afin de mieux préparer les élèves engagés dans ce cursus, soit à poursuivre leurs études au second cycle du Secondaire, soit accéder aux écoles et centres de formation professionnelle moyenne.

Article 7 : Dans le cadre des études du premier cycle secondaire, l'enseignement de l'instruction civique est poursuivi en tant que discipline autonome. L'enseignement de l'anglais est dispensé dès la première année ;

; Les enseignements des sciences physiques et de l'informatique sont assurés en français respectivement à partir de la troisième et quatrième années.

L'enseignement manuel et ménager est dispensé dans les établissements scolaires.

Article 8 : La répartition des horaires hebdomadaires par matière et la détermination de leurs coefficients, pour le premier cycle du Secondaire, sont fixées par arrêté ministériel.

Article 9 : A l'issue de la quatrième année du premier cycle secondaire, les élèves admis en classe supérieure sont orientés, sur dossiers, dans l'une des séries suivantes :

- Lettres Originelles ;
- Lettres Modernes ;
- . - Sciences de la Nature ;
- Mathématiques ;

- Techniques ;

Article 10 : La répartition des horaires hebdomadaires par matières et la détermination de leurs coefficients par série, pour la 5^e, 6^e et 7^e années, sont fixées par arrêté ministériel,

Chapitre IV: Dispositions Spéciales

Article 11 : Dans le cadre de la mise en œuvre des dispositions de la présente loi pour l'année 1999-2000 et à titre dérogatoire, des sessions de formation spéciales de trois mois seront organisées à partir du 1^{er} juillet 1999 pour former des Professeurs du Secondaire et des Instituteurs qui seront insérés dans le cadre des statuts et règlements de la Fonction Publique.

Article 12 : Dans le cadre de la poursuite de la promotion et du développement des Langues Nationales, Pular, Soninké et Wolof, il est créé au sein de l'Université de Nouakchott un département des Langues Nationales. , •

Article 13 : En Attendant que le processus d'unification prévu par la présente loi aboutisse au Supérieur, des dispositions réglementaires seront prises afin d'améliorer le niveau d'apprentissage des Langues d'enseignement et • de renforcer l'enseignement de l'instruction civique.

Article 14 ; Dans le cadre de l'application de la politique éducative, les associations des parents d'élèves seront mises à contribution tant au niveau communal, départemental, régional que national.

Des Textes réglementaires fixeront, en tant que de besoin, les modalités d'application du présent article.

Chapitre V : Dispositions Finales

Article 15 : Des décrets et arrêtés fixeront, en tant que de besoin, les modalités d'application de la présente loi.

Article 16 : Les Dispositions de la loi 69,269 du 1^{er} Août 1969 portant réorganisation de l'enseignement du second degré/de la loi N° 75.023 du 20 Janvier 1975 portant réorganisation de l'enseignement Fondamental; de la loi N° 70.243 du 25 juillet 1970 relative à l'enseignement supérieur et de la loi N° 98,007 du 20 Janvier 1998 relative à la

Formation Technique et Professionnelle, non contraires à celles de la présente loi, demeurent en vigueur.

Article 17 : Sont abrogées toutes dispositions antérieures contraires à la présente loi et notamment celles de 'la délibération N0040/CMSN du 18 Octobre 1979 arrêtant les modalités d'application du régime transitoire.

Article 18 : La présente loi sera publiée selon la procédure d'urgence et exécutée comme loi de

l'Etat ' '

Nouakchott, le 26 avril 1999

MAAOUYA OULD SID'AHMEDTAYA

Le Premier Ministre CHEIKH EL A VIA **OULD MOHAMED**

Bibliographie :

- AL ACHMAWY, M. ZAKI (1999), *Revue de traduction*, Liban.
- ALECSO (2000), «*Ta'limu al-kibâr fi Muritâniyâ*» in *'istrâtîgiyyatu ta'lîmi al-kibâr fi al-waṭan al-'arabî*, ALECSO, Tunis, pp. 178-185.
- ALEO, N (1999), *Recherche linguistique d'une théorie de la terminologie*, thèse de doctorat, Lyon II.
- AMO, Ruben (1988), *Dossier sur la nouvelle Ecole Normale supérieure de Nouakchott*, ENS, Nouakchott.
- ANDRE, Gautier (1981), *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire*, imprimerie VAU DREY-Lyon.
- ANTHONIOZ, R. (1967), *Les Imraguen, pêcheurs nomades de Mauritanie*, Bulletin I.F.A.N. XXIX, B, n.3 et 4.
- ARCAINI, Enricou (1972), *Principes de linguistique appliquée*, PAYOT, Paris.
- ARNAUD, Jean. C (1972), *La Mauritanie, aperçus historiques, géographiques et socio-économiques*, Paris, le Livre africain.
- ARNAUD, Jean C (1979), *L'espace et l'homme mauritanien une introduction a la Mauritanie* ouvrage collectif Paris CNRS 1979.
- ARNAUD, Jean C, *le système politique de la Mauritanie*, thèse de doctorat université de Paris I
- AUBINIERE, Y. (1949), *La hiérarchie sociale des Maures*, Paris, Mémoire CHEAM.
- BA OUMAR (1966), *Dialogue ou d'une rive à l'autre*, Saint Louis du Sénégal, IFAN 1966.
- BA OUMAR (1966), *Presque griffonnages ou la francophonie*, Dakar 1966.
- BA OUMAR (1974), *La langue française après la décolonisation, communication présentée à la 5eme biennale de la langue française, Dakar 1973 IFAN*, in Notes africaines IFAN de Dakar n° 141 janvier 1974, AOM Aix En Provence.

- BA, Oumar Moussa (1977), *Le Fouta Toro, carrefour de cultures. Les peuls de la Mauritanie et du Sénégal*, Paris, L'Harmattan.
- BA, Oumar Moussa (1986), *Interculturalisme et système éducatif en Mauritanie*, Mémoire de D.E.A., Université de Rouen, CREDIF, 122 pages.
- BA, Oumar Moussa (1993), *Noirs et Beydanes Mauritaniens l'école, creuset de la nation ?*, Paris, L'Harmattan, 167 p.
- BADER, Françoise (1994), (sous la direction) *Langues indo-européennes* C.N.R.S. éditions, 330 pages.
- BADUEL P. R. (1990), (Sous la direction) « *Mauritanie entre arabité et africanité* », in *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 54, Aix-En-Provence, Edisud.
- BADUEL, P, R. (1989), « *Mauritanie 1945-1990 ou l'Etat face à la nation* », in *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 1989/4.
- BAHRI, Yûsuf (1961), *Hâmhî Maurîtâniyâ*, Dar al-hayât, Beyrouth, 288 pages.
- BAL, Willy (1975), *Particularités actuelles du français d'Afrique centrale* in *le français hors de France* Dakar 1973 et Dakar Abidjan, les nouvelles éditions africaines 1975.
- BAL, Willy (1979), *Contribution à l'étude des opinions exprimées par l'élite africaine au sujet des rapports entre les langues nationales et le français*, l'Harmattan 1979.
- BALTA, P. (1990), *Le Grand Maghreb, dès indépendances à l'an 2000*, Paris, La découverte.
- BANGE, P, (1956), *Points de vue sur l'analyse conversationnelle*, DRAL 29 p 1-28.
- Bazin, A. (1956), *Dictionnaire bambara français*, 1956.
- BEACCO, Jean-Claude (1995), « *La méthode circulante et les méthodologies constituées* » in *Le français dans le monde, méthodes et méthodologies*, Janvier, 1995.
- BEDAWI, Saïd Mohamed, ABDELATTIF Mohamed Ramassa et ROUDA'I, Mahmoud (1993), *Al-Kitâb al 'asâsî*, (tome II), Editions ALECSO, Tunis.
- BEHEDTH A ET GODIN P (1998), *Méthodologies et enseignement des langues étrangères, aspects diachroniques et synchroniques*, in *revue de l'enseignement des langues étrangères* université de Valenciennes, 1998.
- BELINGER, J, GERHARD, (2000), *L'encyclopédie des religions*, Avars, 2000.

- BELVAUDE, Catherine (1989a), *Ouverture sur la littérature en Mauritanie, tradition orale, écriture, témoignages*, Paris l'Harmattan.
- BELVAUDE, Catherine (1989b), *La Mauritanie*, KARTHALA, 205 pages.
- BERTHOUD, A_C (1982), *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*, Bern lang.
- BESSE, Henri et GALISSON, Robert (1980), *Polémique en didactique du renouveau en question*. Clé Internationale, Paris.
- BIARNES, P. (1982), *Vingt ans d'indépendance en Afrique noire francophone : la Mauritanie, l'Afrique aux africains*, Armand Colin, Paris.
- BLACHERE, J.C (1972); *Quelques aspects de l'implantation de la langue française en Mauritanie jusqu'en 1960*, In Bulletin IFAN série b 1972.
- BLACHERE, J-C (1971), *L'image de la Mauritanie saharienne dans la littérature française* ; Notes Africaines Université de Dakar Institut Français d'Afrique Noire IFAN 132 oct, 1971.
- BLANCHARD DE LA BROSSE, V. (1986), *Femmes, pouvoir et développement, perspectives sur la société mauritanienne*, Thèse de troisième cycle. Université Paris VIII.
- BLANCHE BENVENISTE (1991), *Le français parlé : études grammaticales*, Paris Edition du CNRS 1991.
- BLANCHE BENVENISTE (1992) *Syntaxe du français contemporain*, Université d'Aix En Provence 1991-992.
- BLANCHE BENVENISTE et JEAN C. (1986), *Le français parlé : édition et transcription*, Paris Didier et Erudition 1986.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Langage New York, Holt, traduction française « Le langage »*, 1969, Payot, Paris.
- BOTTI, M. et VEZINET, P. (1963), *Education et développement : perspectives sur la société mauritanienne*, Thèse de troisième cycle, Université de Paris VIII.
- BOUACHA, *collection F. Pratique Pédagogique*, Hachette.
- BOURGES, H ET WAUTHIER, C (1979), *Les 50 Afriques* ; Tome 1, Seuil ; Paris 1979.
- BOUTON, C (1982) ; *La linguistique appliquée "Que sais-je"*.

BROSSET, D.(1932), « *Les Nemâdi* », Renseignements coloniaux, n° 9, 1932.

CAPEL, Guy et GIDON, Noël (1996), *Le nouvel Espace*, Edition HACHETTE, FEE, Paris.

CARTINI, S (1993), *Les enfants des nuages*, Edition du Seuil 1993, Paris.

CASTELLATI Veronique (1995), « *Méthodes et méthodologies* », in *Le français dans le monde*.

Centre de Recherches et d'Etudes sur les Sociétés Méditerranéennes, Centre d'Etudes d'Afrique noire (1979), *Introduction à la Mauritanie*, Editions CNRS, Paris, 421 pages.

Centre de Ressources Informatiques (CRI) de l'Université de Nouakchott (2002), *Bilan annuel d'inscriptions, 1999-2002*, Nouakchott.

CHARTRAND, P. 1977, (sous la direction de). *Situation linguistique et politique de la langue en Mauritanie; essai de description*, Nouakchott, E.N.A.

CHASSEY, Francis de (1977), *L'étrier, la houe et le Livre "sociétés traditionnelles" au Sahara et au Sahel occidental*, éditions Anthropos, Paris. 312p.

CHASSEY, Francis De (1984), *Mauritanie 1900-1975*, Paris, l'Harmattan, 492 p.

CHAUDENSON, J (1991); *Vers une révolution francophone*, l'Harmattan, Paris.

CHAURAND, J (1991), *Histoire de la langue française*, « Que sais-je » 6^{ème} édition 1991, presses universitaires de France, Paris.

CHERIET, Abdellah (1983), *Opinion sur la politique de l'enseignement et de l'arabisation*. Société Nationale d'Edition et de diffusion, Alger, 97 pages.

COHEN, David (1963), *Le dialecte arabe Hassaniya de Mauritanie*, Librairie Klincksieck, Paris, 1999, 292 pages.

COLOMBAIN A ET RONDAL J. A. (2001), *Apprendre les langues, où, quand et comment ?* Mardaga Sprimont, 2001, Belgique.

COMMANDANT GILLIER (1926), *Pénétration en Mauritanie*, librairie orientale Paul Geuthner, 1926, Paris.

Commission Culturelle (Rapport final de la). *Actes du Congrès d'Aïoun*, juillet 1966, Archives Nationales de la RIM, Nouakchott, dossier n° 339.

Commission Spéciale pour la réforme de l'enseignement franco-arabe : *Procès-verbal de la séance du 31 décembre 1953*, "Archives Nationales de la RIM, Nouakchott, dossier n° Ed-33.

CORNU, Laurence et VERGNIUUX, Alain (1992), *La didactique en questions*, Hachette/CNDP (Collection Ressources Formation).

CORTES, Jacques et autres (1987), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, collection ESSAI, Didier-CREDIF, Paris.

COSTE, Daniel (1975), *Problèmes de communication en psycholinguistique*.

COSTE, Daniel (1978), « *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère, remarques sur les années 1955-1970* », in La pédagogie du français langue étrangère. Sélection et introduction de Abdelmadjid ALI

COULIN, Christian (1983), *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*, éditions KARTHALA, Paris.

CUQ, Jean Pierre (1992), *Contact des langues, contact de didactiques? De la politique linguistique aux choix méthodologiques en Algérie*, Université Stendhal, Grenoble, juin 1992.

CUQ, Jean Pierre (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Didier/HATIER, Paris.

DALGALIAN, Gilbert, LIEUTAUD, Simone et WEISS, François (1981), *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, CLE International, Paris.

DE DUBOIS, *Rappel et reconnaissance de phrases : aspects syntaxique et sémantique*, édition du Centre Nationale de la Recherche Scientifique, Paris.

DE PUIGAUDEAU, Odettes (1937), *La grande foire des dattes*, Plon, 1937, Paris.

DE PUIGAUDEAU, Odettes (1993), *Le Tagan*, édition du Phébus, 1993, Paris.

DE PIGUAUDEAU, Odettes (1936), *Pieds nus à travers la Mauritanie*, Plon, 2^{ème} édition, 1992, édition du Phébus 1936, Paris.

DEHEUVELS, Luc-Willy (1995), *Manuel d'arabe moderne*, U. l'Asiatique, Paris. (2 Tomes).

DENIS, Girard (1976), *Linguistique appliquée et didactique des langues*, troisième édition, Armand Colin- Longman, Paris, 167 p.

DESCORTES, M (1992), Sous la direction de Jean JORDU et Gérard LANGLANDE *la séquence didactique en français* CRDP Toulouse 1992

DEVIEE, Gabriel et ABU NIMEH, Ali (1995), *L'arabe pratique*, OMNIUOX, Paris.

DIAGANA Ousman Moussa (1998), *Alternances codiques et français parlé en Afrique*, colloque, Aix En Provence septembre 1998.

DIAGANA, Ousman Moussa (1984), *Le parler soninké de Kaédi (Mauritanie), syntaxe et sens*. Thèse d'Etat, Université Paris V, 1005 pages.

DICHY Joseph (1996), *La langue arabe dans l'histoire*, Revue *Quantara* magazine des cultures arabe et méditerranéenne avril 1996.

DICHY Joseph 1987), « *Qu'est ce qu'un programme d'apprentissage de la compétence communicatif d'un locuteur arabe scolarisé?*», Contribution aux Journées d'Etudes Arabes d'octobre 1986, in Supplément de l'Arabisant (*Bulletin de l'Association Française des Arabisants*), n° 24-25, pp. 45-61.

DICHY, Joseph 1994, *L'enseignement des langues et cultures d'origine, le cas de l'arabe, 'du bilinguisme en présence d'une langue pluriglossique, le français et l'arabe en situation de migration*, Séminaire organisé à l'université de Lyon II, décembre 1994.

DICHY Joseph, *La pluriglossie de l'arabe*, in bulletin d'études orientales XLVI, 1994 Damas, P. 19-42.

DICHY, Joseph (1990), *L'écriture dans la représentation de la langue la lettre et le mot en arabe* ; thèse de doctorat présentée devant l'université de Lyon II, 1990.

DICHY, Joseph, *Préface à la méthode la statue volante* (premières pages), Institut du Monde Arabe de Paris.

DIOP FALL, A. (1976), *Fondements pour un changement éducatif*, Notes Africaines IFAN de Dakar n 149 janvier 1976 A O M Aix En Provence.

DIOP, A. B (1969), *La culture wolof, traditions et changements*. Notes Africaines IFAN 121 1969 Aix En Provence.

Direction de la Statistique Nationale (1989), *Données statistiques du recensement général de la population*, édité par le Ministère des Finances/ Mauritanie.

- DUBIE, P. (1940), "*L'îlot berbérophone de Mauritanie*", Bulletin IFAN.2 pp315-325.
- DUBIE, P. (1941), *L'enseignement en Mauritanie*, (dactylographié), volume 19, n° 53, C.H.E.M.A, du 13/11/1941. Paris.
- DUMONT, Pierre 1974, *Dictionnaire wolof-français*, article publié in IFAN de Dakar notes Africaines n 143 juillet 1974.
- DUMONT, Pierre (1986), *Le français, peut-il être parler en Afrique Noire*, Karthala, 1986.
- DUMONT, Pierre ; *Allah n'est pas obligé*, article sur internet.
- DUMONT, Pierre(1983), *Le français et les langues africaines au Sénégal*, thèse de doctorat, Karthala, 1983.
- DUSSAULX, Commandant (1923), *Un campement Maure* ; épreuve d'orthographe, 1923.
- ESBER, N (2002), *La terminologie de la linguistique*, thèse soutenue à Lyon II, 2002.
- FALOQI, Mohamed Hachim (1987), *'ittiġâhât ηadî'a fî at-tarbiyya. Ad-dâr al-ġamâhîriyya li-an-našr wa at-tawzî' wa al-'îlâm, tarâbulus, Lîbyâ.*
- FERRY, Gilles (1983), *Le trajet de la formation*, DUPON, Paris.
- FEVE, G. (1988), *Le français scolaire en Algérie.*
- GADEN, H. (1914), *Le poular, dialecte peul du fouta sénégalais*, Leroux, Paris.
- GALISSON, Robert (1980), « *Du structuralisme au fonctionnalisme* », in *Didactique des Langues Etrangères*, CLE internationale, Paris.
- GALISSON, Robert et COSTE, Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues.* Hachette, Paris.
- GARDIN, B., MARCELLESI, G.B. et G.R.E.C.O. Rouen (1980), *Sociolinguistique, approches, théorie, pratique*, publications de l'Université de Rouen (2 tomes), 693 p.
- GAUTIER, Roger (1993), « *Evaluation du système éducatif mauritanien* », In Revue Al-Ta'alîm (Annales) N° 24, IPN, Nouakchott, 13 pages.
- GONZALES, C (1998); *Mise à jour de la politique linguistique dans le cadre d'une nouvelle réforme éducative* (université automne de Baecelonein, Revue l'enseignement des langues étrangères dans les pays de l'union européenne 1998 0602, 42.
- HAMDÂN, Mohamed Zayâd (1984), *Qiyâs kafâ'at at-tadrîs : turuquhû wa wasâ 'iluhû al-ηadî'a, Dîwân al-maṭbû'ât al-ġâmi'iyya, al-ġazâ'ir*, 299 pages.

HAMES, C, 1971, *la Mauritanie in inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire et sur le Madagascar*.

HAMMERS, Joseph / BLANC, Michel (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*, édition Bruxelles, 500 pages.

HOUIS H. (1962), *Aperçu sociologique sur le bilinguisme en Afrique noire*, in NOTES AFRICAINES IFAN de Dakar, 1966, oct. 1962, AOM 20305.

IBN ISMAÏL, Mohamed (1980), *Fî ṭuruq tadrîs al-luġa al-'arabiyya, Mansûrât al-ma'had al-qawmî li'ulûm at-tarbiyya*, Tunis, 153 pages.

IBN AL-AMINE, Ahmed (1989), *Al-Wasf fi tarâġim 'udabâ' šinqât, Maṭba'ât Al-Madani*, Le Caire, 582 P.

IBRAHIMA Abou (1998), *Mauritanie, conquête et organisation administrative des territoires du sud*. Thèse de doctorat, Université Paris VII.

Institut des Langues Nationales (1971), *La réforme de l'enseignement de 1971*, (Document élaboré par l').

Institut des Langues Nationales (1984), *Le wolof en Mauritanie, Etude dialectologique*, Nouakchott.

Institut des Langues Nationales (1985), *'ata'allam al-'arabiyya, ta'lîm al-'arabiyya ka-luġa ṭâniyya (J'apprends l'arabe, enseignement de l'arabe comme langue seconde)* (Tome I), 3eme année.

Institut des Langues Nationales (1989), *'ata'allam al-'arabiyya, ta'lîm al-'arabiyya ka-luġa ṭâniyya, kitâb al-mu'allim, (Guide de l'enseignant)*, Tome 1 et 2, 3eme année, Nouakchott, 306 p.

Institut des Langues Nationales (1991), *Ta'lîm al-luġa al-'arabiyya li-gayri an-nâṭiqîna bihâ (Enseignement de l'arabe pour les non-arabophones)*, 4^{ème} et 5^{ème} années, 2 tomes, Nouakchott, 300 p.

Institut des Langues Nationales (1991), *Ta'lîm al-luġa al-'arabiyya li-gayri an-nâṭiqîna bihâ (Enseignement de l'arabe pour les non-arabophones)*, (Tome 2), 5^{ème} année Nouakchott, 146 p.

Institut des Langues Nationales (1992), *Qawâ'id al-luġa al-'arabiyya (Grammaire de l'arabe)*, 6^{ème} année, Nouakchott, 110 p

Institut Pédagogique National (1993), *Al-qirā'a al-'arabiyya li-al-š'u'ba al-muzdawiġa (L'arabe pour la filière bilingue)*, 6^{ème} année, Nouakchott, 78 p.

Institut Pédagogique National (1992), *Al-qirā'a al-'arabiyya li-al-š'u'ba al-muzdawiġa (L'arabe pour la filière bilingue)*, Nouakchott, 91 pages.

Institut Pédagogique National (1994), *Al-'arabiyya li-al-š'u'ba al-muzdawiġa, (L'arabe pour la filière bilingue)*, 6^{ème} année, Nouakchott, 104p.

Institut Pédagogique National (1994), *Al-'arabiyya li-al-š'u'ba al-muzdawiġa (L'arabe pour la filière bilingue)*, 5^{ème} et 6^{ème} années, Nouakchott, 160 p.

Institut Pédagogique National (1996), *Nata'allam al-'arabiyya, kitâb al-mu'allim. (Guide de l'enseignant)*, 2^{ème} année, Nouakchott, 122 p.

Institut Pédagogique National (1996), *Nata'allam Al-'arabiyya, kitâb al-tilmîd, (Livre de l'élève)*, 2^{ème} année, Nouakchott, 122 p.

JABR, Jabr Abdelhamîd et autres (1985), *Mahârât al-tadrîs, Dâr al-nahḍa al-'arabiyya*. Le Caire, 447 p.

KANE, CH. (1983), « *Mauritanie, l'enseignement des langues nationales, une réalité* », dans « *Afrique nouvelle* », Dakar, pp. 18-26.

KARACHIRA A.(1987) *Les particularités lexicales du français d'Algérie* 247 p.

KASSEM, Awene Chérif (1992), « *Les efforts et expériences de l'Institut International de Khartoum pour la Langue Arabe* » in *Kitâb, ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayri al-nâṭiqîna bihâ : Qaḍâyâ wa taġârib*, ALECSO, Tunis.

KHALIDOU, Diakité (1997), « *Etude comparative des lettres de l'alphabet arabe et les trois langues négro-mauritaniennes* », in *Bulletin de l'Institut des Langues Nationales*, Nouakchott, 60 p.

LABADIE, J. A, LAITHIER, J. L ET OULD MOHAMED LEMINE M E. (2002) *Mauritanie deux atouts le français et l'arabe* article publié dans la revue *le français dans le monde revue internationale et francophone des professeurs de français*, Hachette EDICEF n° 308 janvier février 2002.

LABOURET, H. (1955), *La langue des peuls ou Foulbé*, Bulletin de l'IFAN. n°41. Dakar.

- LENOBLE, P. (1950), *Premières écoles de campement en Mauritanie*, (dactylographié), volume 99, 2350, C.H.E.M.A.
- LERICHE, A. (1946) « *Au sujet des langues parlées par les habitants de Chinguetti (Mauritanie) et de l'origine de ces langues* », Notes Africaines n°38.
- LERICHE, A. (1948), *Contribution à l'étude de la langue maure*, Notes africaines, n°38, pp. 12-25.
- LERICHE, A. (1953), « *Notes pour servir à l'histoire Maure* », in Bulletin de l'IFAN, Tome XV 2, pp. 737-750.
- MADKOR, A. A. (1985), *Takwîn barâmiğ ĩ'dâd mu'allimî al-luğa al-'arabiyya li-ğayri al-nâtiqîna bihâ (Evaluation des cursus de formation des enseignants de l'arabe à des non-arabophones)*, ISESCO publication, Rabat.
- MANSSEY, G et WALD (1979) ; *Plurilinguisme normes situations stratégies études sociolinguistiques*, Réunies et présentées par l'Harmattan, 1979, Paris, 527 pages.
- MARCELLESI, Jean-Batiste et GARDIN.B. (1974), *Introduction à la socio-linguistique et la linguistique sociale*, coll. *Langue et langage*, librairie Larousse, Paris.
- MARCHESIN, Ph. (1989), *Etat et Société en Mauritanie 1946-1986*, Thèse d'Etat, Université Paris I.
- MARCHESIN, Ph. (1992), *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*, KARTHELA, Paris.
- MARSI Mohamed Munîr (1992), *Al-ĩttiğâhât al-ĩadĩra fı al-ta'lım al-ğâmi'ı wa 'asâlıbi tadrıshi, Dâr al-nahĩa al-'arabiyya*, Le Caire, 302 pages.
- MARTINET, A. (1990), *Nos Langues et l'unité de l'Europe*, Paris 1990, 272 p.
- MARTINEZ, Pierre (1998), *La didactique des langues étrangères, Que sais-je ?*, Paris.
- MARTY, Paul (1916), *L'Islam en Mauritanie et au Sénégal*, Paris, Leroux, 484 p.
- MASSIGNON, L. (1945), « *Lettre* », in *Rapport sur le fonctionnement de l'enseignement dans les Médersas et les écoles coraniques*, Saint-Louis, le 24 janvier 1945, Archives Nationales de la RIM, Nouakchott, dossier n° E2- 44.
- MEDCAUR, Ali Ahmed (1985), *Taqwîm barâmiğ ĩ'dâdi mu'allimî al-'arabiyya li-ğayri al-nâtiqîna bihâ (Evaluation des programmes de formation des enseignants de l'arabe aux non-arabophones)*, Editions de l'Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture, Rabat.

MICHAEL, West M. A. (1953), *Général Service List of English Words*, London : Longmans, Green and Co.

Ministère de la coopération (1996), *Mauritanie, Documentation française*, collection Guide d'information, 96 pages.

MISKE, Ahmed Baba 1970, *Al-wasit, tableau de la Mauritanie au début du XX^e siècle*, Klincksieck, Paris, 134 p.

MISSMER, P. (Ex. Gouverneur de la Mauritanie), *Circulaire n° 190/IP, du 24 juin 1952, Saint-Louis*, Archives Nationales de la RIM, dossier n°E3/140.

MOIRAND, Sophie (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette, Paris.

MUTASIM, Ahmed (1992), *Arabisation et langue française au Maghreb*, édition PUF, Paris, collection Tiers-Monde, 176 p.

NOUR, Taha Hacen (1992), « *Les efforts de la structure de coopération internationale pour le développement de la culture arabo-islamique de l 'ALECSO* », *Ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayri al-nâtiqîna bihâ : Qaḍâyâ wa Taġârib*, ALECSO, Tunis.

Office Nationale de la Statistique (ONC) (1998), *Annuaire socio-démographique 1995-1996*, édition ONC, Nouakchott.

OSMANE NOUR, Qassem (1988), « *Bibliographie analysée pour l'enseignement de l'arabe au non-arabophones* », in *Al-maġalla al-'arabiyya li- al-dirâsât al-luġawiyya, Tome II*, février 1988, Khartoum.

OULD TALEB, KHIAR 2001, *le pays au million de poètes*. L'Hamattan.

OULD AHMED SALIM, Zakariyâ, *sur la formation des élites politiques et la mobilité sociale en Mauritanie*, in Les Cahiers de PIRMEMAM13/14, pp. 203-224.

OULD AHMED, Sidi Mohamed (1996), *Waġâi' tadrîs al-'arabiyya li-ġayri al-nâtiqîna bihâ (L'enseignement de l'arabe pour les non-arabophones, axé sur le Secondaire)*, Mémoire de maîtrise, Université de Nouakchott, 97 pages.

OULD AHMEDOU El Ghassem (1997), *Enseignement traditionnel en Mauritanie, la Mahadra ou l'école « à dos de chameau »*, l'Harmattan, 1997, Paris.

OULD BABAH, Mohamedoun, *Les finalités de la réforme de l'enseignement*, Archives Nationales de la RIM, Nouakchott, dossier n° 619.

OULD BAH, Mohamed Al-Moktar (1970), « *Introduction à la poésie maure* », Arabica T.XVIII, fasc. 1, février, 1970.

OULD BAH, Mohamed Al-Moktar (1981), *La littérature juridique et l'évolution du malikisme en Mauritanie*. Publication de l'université de Tunis, 293 pages.

OULD CHEIKH, Abdel Wedoud (1985), *Nomadisme, Islam et pouvoir politique dans la société maure pré-coloniale, (XIe –XIXe siècle), essai sur quelques aspects du tribalisme*. Thèse d'Etat en sociologie, Paris V, 3 vol., 1010 p.

OULD CHEIKH, Mohamed Vall (1989), *Pour une formation renouvelée des professeurs de français en Mauritanie*, mémoire de DEA, Université Paris III.

OULD CHEIKH, Mohamed Vall (1996), *Le français en Mauritanie, bilan et perspective*. Thèse soutenue à la Sorbonne Nouvelle-Paris III.

OULD DADDAH, Moktar (2003), *La Mauritanie contre vents et marées*, Karthala, Paris, 669 p.

OULD DADDAH Moktar; *Discours du président de la République, le 28 novembre (fête de l'indépendance) 1974*, Archives Nationales de la RIM, Nouakchott.

OULD DADDAH, Moktar, *Rapport moral au congrès du Parti du Peuple Mauritanien, juin 1971*, Archives Nationales, de la RIM, Nouakchott, dossier n° 339.

OULD DADDAH, Moktar, *Rapport moral au congrès du Parti du Peuple Mauritanien, août 1975*, Archives Nationales de la RIM, Nouakchott.

OULD DADDAH, Moktar, *Rapport sur l'état de la nation du 28 novembre (fête de l'indépendance), 1974*, Archives Nationales de la RIM, Nouakchott.

OULD DIDI, Hasni (1984), Ministre de l'Education Nationale, *Extrait du discours devant la Commission Nationale de la Réforme*, in *Politiques des langues nationales dans le système éducatif*, document dactylographié, publié par l'Institut des Langues Nationales et le C.R.D.I. (annexe), 1992).

OULD ELHASSEN A J/ (1989) ; *L'expression de la conscience maure à travers la littérature classique précoloniale*, revue de REMEMM, n° 54 1989.

OULD HADDEMINE Sidi Mohamed (2002) ; thèse de doctorat en arabe intitulée " *socio-pragmatique des interactions et didactique des langues, l'arabe aux nonarabophones en Mauritanie quelques propositions pour l'enseignement supérieur*, soutenue devant l'université de Lyon II, 2002.

OULD HAMIDOUN, Moktar (1952), *Précis sur la Mauritanie, Etudes mauritaniennes*, n° 4, Centre IFAN-MAURITANIE' Saint-Louis, Sénégal, 69 p.

OULD HAMIDOUN, Moktar (1982), *Al-ḥayât al-ṭaqâfiyya li-mûritâniyâ (La vie culturelle de la Mauritanie)*, Tunis, 342 p.

OULD HEMDEIT Mohamed Lekbeïd ; *Rapport de synthèse de la nouvelle réforme du 13 avril 1999 (résumé de la réforme présentée devant le parlement)*.

OULD HEMDEIT, Mohamed Lekbeïd (1999), *Aspects de la réforme de 1999*, Exposé présenté au Séminaire des Responsables Régionaux de l'Education Nationale, tenu du 12 au 16 septembre 1999 à l'Institut Pédagogique National, Nouakchott.

OULD MAHBOUBI, Sidi Abdallah (1984), *Al-ḥiğra al-dâḥiliyya 'ilâ madīnati Nwâksût, Ğami'atu al-malik Sa'ûd, Al-riyâḍ*.

OULD MAHBOUBI, Sidi Abdallah et OULD MOHAMED NASER Mohamed Bebah (1995), « *Al-Mağâl wa al-sukkân* », in *Mûritâniya al-ṭaqâfa wa al-dawla wa al-muğtama'*, Markaz dirâsât al-wiḥda al-'arabiyya, silsilatu al-ṭaqâfa al-qawmiyya, n°28, Beyrouth, pp. 13-37.

OULD MOHAMED LEMINE, Idoumou et autres (2002), *Rapport et analyse relative à L'enquête universitaire sur l'enseignement en Mauritanie (1^{ère} année)*, 80 p.

OULD MOHAMED LEMINE, Idoumou, *Le bilinguisme en Mauritanie*, intervention au séminaire sur l'harmonisation des programmes de français Nouakchott 2002, 30 p.

OULD MOHAMED MAHMOUD Mohamed Lemine 2004 ; *L'enseignement de l'arabe aux non arabophones en Mauritanie : spécificité et perspectives didactiques (1967-2000)*, Thèse soutenue devant l'université de Lyon III 2004.

OULD MOHAMED NASER Mohamed Bebah (1984), *Madīnati Nwâksût, Ğami'atu al-malik Sa'ûd, Al-riyâḍ*.

OULD SA'D, Mohamed El-Moktar (1990), *Ḥarbu šarbaba 'aw 'azmatu al-qarni al-ḥādī 'ašar*, Institut Mauritanien de Recherche Scientifique, Nouakchott, 320 pages.

OULD SALECK, El Arby (2002), *Les Haratines, Le paysage politique mauritanien*, mémoire de thèse de doctorat, Université Paris I, L'Harmattan 154 pages.

OULD SIDI ELEMINE, B. (1987), *L'enseignement de la langue française dans le système éducatif Mauritanien issu de la réforme 1973, Objectifs et méthodes pour les filières "français"*, Mémoire de fin d'études, E.N.S. de Nouakchott,.

OULD SIDINA, Mohamed (1968), *Propos sur la résistance culturelle*. Les Archives de la Radio de Mauritanie (La résistance culturelle à l'époque coloniale),

OULD YOURA, Abderrahim (1997), *L'enseignement du français en milieu hassanophone de Mauritanie, système éducatif et difficultés d'appropriation de la langue*, Thèse (doctorat unique). Université de Nice-Sophia Antipolus.

OULD ZIEN, Bah (1981), *L'enseignement du français en Mauritanie, Méthodes, programmes et perspectives*, E.N.S., Rabat, Mémoire de fin d'études.

OULD ZEIN Bah (1995), *Le français en Mauritanie, étude morphosyntaxique et lexicale*. Thèse doctorale, Université de Provence Aix-Marseille 1, 545 p.

OULD ZEIN Bah et QUEFFELEC Ambroise (1999), *La longue marche de l'arabisation*, 11 pages.

OULD ZEIN Bah et QUEFFELEC Ambroise (1998), *Le français en Mauritanie*, EDICEF, Paris, 189 pages.

OULD ZEIN Bah, DIADIE Bâ et OULD MOHMED LEMINE Idoumou (2005), *L'enseignement du français en Mauritanie*. 19 pages 2005.

PELLAT, Ch. (1980), *L'arabe vivant*, Maisonneuve, Paris.

PERRIN, G, 1983, *La langue française en Mauritanie*, Paris, IRAF, 83 pages.

PORCHER, Louis (1982), *La didactique d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin.

PUREN, Christian (1988a), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris.

PUREN, Christian (1988b), *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé Internationale, Paris Nathan.

PY B (1972), *Regards croisés sur les discours du bilinguisme et de l'apprenant*, in revue de la linguistique Stendhal, Grenoble, 1972.

QADAH, Na'im (1960), *Ifriqiyâ al-ġarbiyya fî al-'islâm, Maṭba'atu al-wiḥda al 'arabiyya*, Damas, 180 p.

QAMBAR, Mahmûd (1985), *Mafâhîm, siyar wa taġârib 'arabiyya, Dâr al-ṭaqâfa, Al-dawḥa*, 553 pages.

QUEFFELEC, Ambroise (1999), *Le français langue africaine, Enjeux et atouts pour la francophonie*, Publisud, 1999.

QUEFFELEC, Ambroise 1995, *Alternances codiques et français parlé en Afrique* colloque organisé à Aix En Provence, 1995

RAMS (1980), *Profils sociologiques, la Mauritanie négro-africaine*, Nouakchott, (Thiam Bocar).

RAMS (1980), *Profils sociologiques, les Maures, Nouakchott*, (A.W. Ould Cheikh), Etudes pour le Ministère de l'économie et des finances, préparation du IV plan.

REIG, Daniel, *Le manuel de l'arabe moderne*.

Revue *Al-mukhtārāt (morceaux choisis)*, Institut du Monde Arabe de Paris.

Revue *Anglophonia*, numéro 9 ; année 2001.

Revue *Qantara* (Pont, lien), Institut du Monde Arabe de Paris.

Revue *université Stendhal Grenoble*, juin, 1995.

RICHARD, Mallard (1952), *Afrique occidentale française*, Paris.

ROBERT, *Le Dictionnaire pratique de la langue française* (2002), Editions France Loisirs, 1889 p.

ROBIN, R. 1955, Inspecteur à l'enseignement primaire. *Note rédigée à la demande du Recteur, Saint-Louis, le 13/12/1955*, Archives Nationales, de la RIM, Nouakchott, dossier n°E3-96.

ROMAINE, Hélène (1979), *Pour une pédagogie scientifique du français*, PUF.

SABAA, Rabh (1996), *L'arabisation dans les sciences sociales, le cas algérien*, L'Harmattan, (coll. Histoire et perspectives méditerranéennes), 195 p.

SABIR, Muhyidîne (1993), (Préface) *Al-kitâb Al-'asâsî, tome I* Editions ALECSO, Tunis, p. h.

SAINT EXPERY, *Terre des hommes*.

SAINT, EXPERY, *La citadelle*.

SAKHO, M. D. (1986), *La littérature religieuse Mauritanienne*, Nouakchott, Imprimerie Nouvelle.

SANAGUSTIN, Floréal (1996), Préface pour les travaux d'un séminaire intitulé : *L'enseignement des langues et cultures d'origine: Le cas de l'arabe*, édité par Mario Mella, Lyon.

- SANAGUSTIN, Floréal (1997), *Introduction à un débat animé par l'Association Française des Arabisants sur L'enseignement de la langue arabe en France et en Europe.*
- SANAGUSTIN, Floréal (1999), *Texte d'information sur le débat relatif à l'épreuve facultative d'arabe au baccalauréat*, préface d'une lettre aux membres de l'A.F.D.A. du 16 novembre 1999.
- SANAGUSTIN, Floréal (2000), *Le fait religieux est-il enseignable ?* AFDA-AMAM, Toulouse, 282 pages.
- SANAGUSTIN, Floréal (2001), *L'enseignement de l'arabe, Les jeudis de L'IMA*, Paris, avril 2001.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1968), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 331 p.
- SENGHOR, L, 1983 ; *Préface pour de la thèse de Pierre DUMONT Le français et les langues Africaines*, Paris, Karthala, 1983.
- SIGUIAN, M ET MACKEY, W (1981), *Education bilingue*, Délchalan et Néstélie.
- SISSE, Sydo (1980), *L'enseignement islamique en Afrique noire*, 220 pages.
- T TURPIN, G(1987), *Le français en Mauritanie*, mémoire e maîtrise université de Nice 1987, 104 pages.
- TAGLIANTE, Christine (1991), *L'évaluation, la classe de langue*, CLE internationale, Paris.
- TAGLIANTE, Christine (1994), *Technique de classe, la classe de langue*, CLE Internationale, Paris.
- TAINÉ CHEIKH Catherine (1977), *Les langues comme enjeux identitaires, politique africaine*, 55 pp57-56.
- TAINÉ CHEIKH, Catherine (1978), *L'arabe médian parlé par les arabophones de Mauritanie : Etudes moropho-syntaxiques*, Thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris V (2 tomes ronéotypés).
- TAINÉ CHEIKH, Catherine (1978), *les langues parlées au Sud Sahara et au Nord Sahel*. In Courreges G. De.
- TAINÉ CHEIKH, Catherine (1979), « *Aperçus sur la situation socio-linguistique en Mauritanie* » in *Introduction à la Mauritanie, Centre de Recherches et d'Etudes sur les*

sociétés méditerranéennes, Centre de d'études d'Afrique noire (1979), Editions CNRS, pp. 167-173.

TAINÉ CHEIKH, Catherine (1989), « *La Mauritanie en noir et blanc, petite promenade linguistique en hassâniya* », dans *Mauritanie entre arabité et africanité, RE.M.M.M. 1989/54., pp. 88-104.*

TALIB IBRAHIMI Khaoula (1991), *Apprentissage de la langue arabe pour les adultes: Contribution à l'élaboration de contenus et de matériels didactiques pour l'enseignement de la langue arabe aux adultes en Algérie*, Thèse de doctorat présentée à l'Université Stendhal, Grenoble.

TALIB IBRAHIMI Khaoula (1997), *Les algériens et leur (s) langue(s), élément pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, éditions EL-HIKMA, Alger.

TAPIERO, N 1976, *Pour une didactique de l'arabe moderne*, thèse en didactique des langues soutenue le 20 juin 1974, université Paris III, Librairie Hovre Champion 1976.

TEFFAHI, Mohamed (1953), « *Elwasît* » par Ahmed Lamine ECH CHENQITI, I.F.A.N., Saint-Louis, 150 pages.

THOMAS L V (1969), *Evolution de l'éducation au Sénégal* in IFAN 121, 1969.

TITONE, R (1972), *Le bilinguisme précoce*, Bruxelles, Dessart.

TODOROV, T (1921), *Du bilinguisme*, Paris, 1921.

TOUPET, Charles, PITTE, Jean-Robert (1977), *La Mauritanie*, « Que sais-je ? », Presses universitaires de France, 125 p.

VAN OVERBECK, Maurice (1972), *Introduction au problème du bilinguisme*, coll. langues et culture, éditions LABOR Bruxelles, Fernand NATHAN, Paris, 214 p.

YANE, Yaya (1963), *Bibliographie générale sur Les Toucouleurs*, Bulletin, I.F.A.N., n°3 et 4, pp. 457-477.

YANE, Yaya (1969), *Les Toucouleurs du Fouta-Toro, Stratification sociale et structure familiale*, Préface de G. BALANDIER, Dakar, I.F.A.N, 251 p.