



Revue D.L.T.

Didactique, Linguistique et Traduction

Vol. 02 – N° 01 – 30 juin 2024

Les réformes dans le système éducatif mauritanien de 1959 à 1979 :

La difficile cohabitation entre l'arabe et le français ou L'éternelle quête d'équilibre entre l'arabe et le français

Abdy, Sidi Mohamed

Centre d'Enseignement des Langues (CEL) ENAJM-
Mauritanie

sidi_mohabdi@yahoo.fr

Pour citer l'article :

Abdy, Sidi Mohamed (2024). Les réformes dans le système éducatif mauritanien de 1959 à 1979 : la difficile cohabitation entre l'arabe et le français ou l'éternelle quête d'équilibre entre l'arabe et le français. *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, 02(01), 33-55. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12634516>

Reçu: 01/05/2024; **Accepté:** 25/05/2024, **Publié:** 30/06/2024

Distribution électronique par ASJP-CERIST :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/248347>



La Revue D.L.T. *Didactique, Linguistique et Traduction*
publie sous la licence Creative Commons Attribution-Non
Commercial 4.0 International.

Mots clés	Politique linguistique ; système éducatif mauritanien ; réforme ; arabe ; langues nationales ; français ; arabisation ; langue officielle ; langue d’enseignement ; culture ; bilinguisme.
Résumé	Héritière d’un système d’enseignement entièrement dédié aux objectifs et aux besoins de la colonisation, la Mauritanie autonome puis indépendante est tout de suite convaincue du devoir et de la nécessité de réformer son système éducatif pour répondre aux besoins et aux spécificités de l’Etat naissant. Tout en alliant authenticité et ouverture, une telle entreprise devait passer par l’octroi d’une place à l’enseignement de l’arabe dans l’école publique mauritanienne. Mais cette nouvelle orientation de politique linguistique peinera à aboutir réellement car le français, jusque-là unique langue officielle et langue d’enseignement et à la faveur de contradictions politiques et culturelles, ne cèdera que trop peu de son statut de langue privilégiée. C’est à la recherche d’un équilibre entre ces deux langues et dans le but de trouver la voie la mieux adaptée au contexte mauritanien que le pays verra dès son indépendance une multitude de réformes, au centre desquelles cette rivalité entre l’arabe et le français. Dans ce cadre, quatre réformes vont voir le jour rien qu’entre 1959 et 1979.

Title: subtitle	REFORMS IN THE MAURITANIAN EDUCATION SYSTEM FROM 1959 TO 1979: The difficult coexistence between Arabic and French
Keywords	Language policy; Mauritanian education system; reform; Arabic; national languages; French; Arabization; official language; language of instruction; culture; bilingualism.
Abstract	Heir to an education system entirely dedicated to the objectives and needs of colonization, autonomous and then independent Mauritania was immediately convinced of the duty and necessity of reforming its education system to meet the needs and specificities of the emerging state. While combining authenticity and openness, such an enterprise had to involve granting a place for the teaching of Arabic in Mauritanian public schools. But this new orientation of linguistic policy will struggle to really succeed because French, until then the only official language and language of instruction, and thanks to political and cultural contradictions, will give up too little of its status as a privileged language. It is in the search for a balance between these two languages and with the aim of finding the path best suited to the Mauritanian context that the country will see from its independence a multitude of reforms, at the center of which this rivalry between Arabic and French. In this context, four reforms will see the light of day between 1959 and 1979 alone.

1. Introduction

Comme tout Etat naissant de la colonisation, la Mauritanie éprouvait le besoin de se remettre en question et de devoir redéfinir le profil de son homme de demain, celui que doit enfanter son système éducatif. En effet, la jeune république a hérité d’un système d’éducation, exception faite de l’enseignement traditionnel, conçu par et pour les besoins de l’administration coloniale (Abdi Sidi, 2001). Ce système d’éducation n’inspirait pas confiance à la presque totalité de la population et constituait à ses yeux une oppression culturelle. Ainsi dès les premières années de l’indépendance, une volonté de repersonnalisation, alliant ouverture et authenticité,

était nettement perceptible chez ceux qui avaient en charge les affaires du nouvel Etat naissant.

Il s'agissait, entre autres décisions, de donner place, dans les écoles publiques mauritaniennes, à l'enseignement de l'arabe, seule langue nationale du pays alors écrites. Ainsi, dès le congrès d'Aleg, en Mai 1958, ce problème de l'enseignement de l'arabe à côté du français a fait l'objet de débats animés, où les congressistes ont recommandé dans leur motion sociale « [...] *l'amélioration et la généralisation de l'enseignement de l'arabe, de manière à lui donner, à terme, les mêmes qualités que l'enseignement du français* » (Ould Daddah, 2003 : 168).

Quelques années plus tard, en 1966, au congrès ordinaire du PPM (Partie du Peuple Mauritanien), le parti unique au pouvoir, le président de la république proposait « *la création d'une commission pour étudier le problème culturel en vue de réaliser "un bilinguisme plaçant peu à peu, sur un pied d'égalité, la langue arabe et la langue française"* » (Ould Daddah, 2003 :359).

C'est à la recherche d'un équilibre entre ces deux langues et dans le but de trouver la voie la mieux adaptée au contexte mauritanien que le pays verra dès son indépendance une multitude de réformes, au centre desquelles cette rivalité entre l'arabe et le français. Dans ce cadre, quatre réformes vont voir le jour entre 1959 et 1979.

2. La réforme 1959

La vocation très colonialiste de l'école coloniale (Abdi Sidi, 2001) qui ne tenait pas compte des réalités du milieu dans lequel elle opérait et qui faisait abstraction, dans son contenu d'enseignement des valeurs nationales du pays, ont amené les autorités mauritaniennes à entreprendre, en 1959, un réaménagement des programmes de l'enseignement primaire, visant à donner une place plus importante à l'arabe. L'introduction de cette langue dans le système éducatif cherchait la réalisation d'un double objectif : rapprocher l'école du milieu social et culturel qui l'entoure et répondre aux aspirations culturelles de la majorité de la population.

Entrée en vigueur à partir du mois d'octobre 1959, cette réforme avait, selon le ministre de l'éducation de l'époque, pour but et pour contenu :

« D'instituer un enseignement de l'arabe avec un programme dont la finalité culturelle et l'intérêt pédagogique n'étaient pas toujours évident ; elle a ouvert la possibilité à l'élite de culture arabe d'aspirer à une certaine sécurité sociale, en accédant à la fonction publique par des examens organisés à cet effet » (Ould Babah, 1977 : 68).

Tout en atténuant la méfiance du milieu à l'égard de l'école qui abandonne désormais sa vocation élitiste d'école coloniale, cette réforme, même si elle a permis à chacun l'accès à l'instruction, n'a donc pas apporté un changement significatif dans les programmes de l'école héritée de la colonisation. Vue par une grande partie de nos citoyens comme une justice sociale, se traduisant par la création d'un diplôme

arabe grâce auquel on peut désormais devenir fonctionnaire, cette réforme n'était pas sans susciter inquiétude et méfiance chez d'autres citoyens issus des minorités non arabophones :

« [...] Mais l'arabisation ne pouvait en aucun cas être décidée et entreprise aussi facilement, vu la dépendance très manifeste du pays à l'égard de la métropole et vu aussi l'inquiétude éprouvée par les minorités non arabophones... » (Ould Abdi, 1990 : 16).

Décidée à la veille de l'indépendance effective du pays par l'arrêté ministériel n° 240 du 15 octobre 1959, la réforme du 1959 instaurait un bilinguisme, certes officieux, mais qui inaugurerait une coexistence souvent au détriment de l'une ou l'autre des deux langues (l'arabe et le français) mais jamais équilibrée et ce jusqu'à nos jours. Elle accorde une place un peu plus importante à l'enseignement de l'arabe :

« (Huit heures aux cours élémentaire et moyen, dix heures au cours préparatoire au lieu de six, sur un total de 30 heures par semaines), conformément à la constitution du 22 mars 1959 qui stipule que la langue nationale est l'arabe et que la langue officielle est le français » (OULD ELEYOU, 2005 :120).

Cette première phase du bilinguisme dans le pays a vu l'enseignement effectif de l'arabe dans le primaire et le secondaire comme langue première ou seconde, mais personne n'était obligé de l'apprendre comme telle. Il s'agissait encore pour ceux qui l'ont conçu d'un bilinguisme peu efficace car il lui "manquait de cadre juridique" qu'il aurait rendu plus obligatoire et donc l'aurait traduit en réalité sur le terrain.

La réforme de 1959, appelée aussi réforme du "réaménagement" a marqué le début, certes encore un peu timide, de l'arabisation synonyme aux yeux des responsables du pays de changement et de réadaptation qu'ils vont essayer de concrétiser, non sans obstacles, au fil des réformes à venir, dont celle de 1967.

3. La réforme 1967

Avant de parler de l'esprit de cette réforme et du changement qu'elle amène, quelques éléments de contexte et quelques décisions, allant dans le sens de son adoption, nous semblent nécessaires pour faciliter sa compréhension et celle d'ailleurs des autres réformes à venir.

Avec l'introduction timide de l'enseignement de l'arabe par la réforme de 1959, l'école mauritanienne continue de fonctionner comme en période coloniale, même si les finalités, les buts et les objectifs ont changé avec la loi 61032 du 30 janvier 1961 dont les termes sont repris plus tard par celle n°65025 du 01/01/1965 portant sur la réorganisation de l'enseignement primaire. Cette loi dispose dans son titre premier que l'enseignement primaire élémentaire est donné dans le double but de maintenir et de développer la culture mauritanienne traditionnelle inspirée des valeurs spirituelles de l'islam et de donner à la totalité de la population la formation

de l'esprit et des connaissances de base qu'exige l'intégration de la nation mauritanienne dans le monde moderne.

Au niveau de cet ordre d'enseignement, les mesures décidées dans le cadre de cette loi concernent essentiellement :

- L'extension de l'infrastructure scolaire par la construction de nouvelles écoles urbaines et rurales pour couvrir le besoin pressant dans ce domaine et pour porter l'éducation là où elle n'y est pas ;
- L'introduction et l'obligation de l'enseignement de l'arabe dans ce niveau d'enseignement. Toutefois, le manque d'intérêt pour cet enseignement, la qualité professionnelle de ceux qui l'assurent et le peu de considération dont il jouit, font que cet enseignement est presque facultatif et complaisant ;
- La réorganisation du processus de contrôle et d'examen à la fin du cycle : un concours bilingue comprenant des épreuves en français et d'autres en arabe, destiné à l'entrée en 6ème de l'enseignement secondaire et en 1ère année du 1^{er} cycle de l'Ecole Normale des Instituteurs (ENI) et un concours entièrement arabisé pour entrer en 1ère année de l'institut des hautes études islamiques à Boutilimit. ;
- La création, au niveau régional, de services de contrôle et d'encadrement pédagogique. Seulement, les prestations de ces services (six pour toute la Mauritanie avec des moyens logistiques très limités et un personnel peu qualifié et guère différent de ses collègues enseignants à encadrer) ne pourraient qu'être en de ça et de trop d'ailleurs de ce qui est attendu.

Pendant cette période post indépendance, précédant la réforme de 1967, l'enseignement secondaire s'étend sur sept ans et est réparti en deux cycles : le premier (le collège) qui couvre quatre ans, comprend deux troncs distincts, préparant l'accès au 2ème cycle des lycées et dispensant un enseignement général. Signalons que :

« Les programmes, les méthodes et les diplômes sont les mêmes qu'en France, à une modification et un ajout près : comme dans les autres états maghrébins, les programmes d'histoire, de géographie ont été adaptés et d'autre part, une moyenne de 6 heures d'arabe par semaine dans le 1^{er} cycle, de 4 heures dans le 2ème cycle, a été ajoutée » (De Chassey, 2010 : 20).

Cet enseignement présentait la structure suivante :

- Au premier cycle il est constitué d'un enseignement général dispensé dans les collèges d'enseignement général (C.E.G). Il est sanctionné par un B.E.P.C donnant droit, après réussite aux examens de passage en 2ème des lycées, ou bien à la poursuite des études secondaires menant au baccalauréat, ou bien à

chercher un emploi dans la vie active, ce qui est fréquent, ou bien pour passer les concours d'accès à certaines écoles de formation professionnelle ;

- Au 2ème cycle, cet ordre d'enseignement est constitué d'un seul tronc commun à l'enseignement dispensé dans les deux lycées existant à l'époque : le lycée de garçons de Nouakchott créé en 1959 et le lycée de Rosso, ex collègue Xavier Coppolani. Le premier comprend les deux cycles de l'enseignement secondaire et prépare au baccalauréat, le deuxième assure les études jusqu'à la 1ère. Les élèves obtenant le baccalauréat peuvent, soit passer une année de formation à l'ENI, soit bénéficier d'une bourse pour faire des études supérieures à l'étranger, faute de structures appropriées en Mauritanie.

En observant sa structure et en se référant aux résultats obtenus en 1961-62 (sur 309 élèves, 15 seulement ont obtenu le baccalauréat), nous constatons que malgré les changements entrepris, particulièrement ceux relatifs aux programmes, aux langues enseignées et d'enseignement, le système éducatif national a gardé le caractère élitiste du système éducatif colonial. L'absence d'évolution effective en programmes, en méthodes, et en stratégies le condamne au même esprit, malgré le développement relatif de ses moyens.

L'enseignement professionnel quant à lui était tributaire, pendant cette période d'une conjoncture de démarrage économique, à laquelle le pays n'a été nullement préparé. D'ailleurs, la précipitation et l'empressement avec lesquels ont agi les responsables pour pallier la carence en cadre à ce niveau explique le caractère arbitraire des mesures prises dans ce domaine et l'absence de coordination dans leur mise en œuvre. Globalement, les objectifs et les buts de cet enseignement étaient étroitement liés à la nature de la formation spécifique assurée par chaque établissement. Il comprend deux cycles :

- Un cycle court, correspondant à la catégorie C de la hiérarchie de la fonction publique ;
- Un cycle moyen correspondant à la catégorie B de la même hiérarchie.

A l'exception du centre Mamadou Touré, qui assure depuis 1960 la formation de 100 ouvriers qualifiés, en moyenne par an, toutes les autres institutions dispensent un enseignement comprenant ces deux cycles :

- L'Ecole Normale des Instituteurs de Nouakchott « E.N.I » ;
- L'Ecole des infirmiers et sage-femmes ;
- Le Centre de Formation et de Vulgarisation Agricole ;
- L'Ecole Nationale d'Administration (E.N.A).

Cette volonté de changement et de réadaptation du système éducatif national que d'aucuns qualifient tantôt de timide, tantôt d'improvisée, va connaître un de ses

moments les plus forts, avec la loi adaptée à l'unanimité le 12 janvier 1965 par l'assemblée nationale :

« Elle réorganisait l'enseignement secondaire et rendait obligatoire à partir de la 6ème, l'enseignement de l'arabe à côté du français. L'article 10 de cette loi disposait que "dans les établissements d'enseignement secondaire, il est donné un enseignement en langue française et un enseignement en langue arabe. Ces deux enseignements sont obligatoires" » (Ould Daddah, 2003 : 383).

L'entrée en vigueur de cette loi, avec le début de l'année scolaire 1965-1966, va entraîner la grève, en janvier 1966, des élèves noirs dans les établissements secondaires de Nouakchott, de Rosso, de Kaédi et d'Aïoun.

Ces grèves contre l'enseignement de l'arabe seront appuyées le 6 janvier 1966 par un tract intitulé « manifeste des 19 » où 19 hauts fonctionnaires, originaires de la vallée du fleuve disent :

« Appuyer les grèves des élèves noirs pour barrer la route à l'arabisation à outrance et exiger l'abrogation des lois promulguées le 30 janvier 1965. Le bilinguisme n'est que supercherie permettant d'écarter les citoyens noirs de toutes les affaires de l'Etat. » (Ould Daddah, 2003 : 339).

Le 13 janvier de la même année, le conseil des ministres adopte un décret fixant les modalités d'application de la loi du 30 janvier 1965 et le 31, le B.P.N (Bureau Politique National du P.P.M) désigne une commission nationale présidée par le président de la république pour les aspects des relations entre les deux communautés nationales. Le 2 février 1966, un "tracte maure", constituant une riposte au "manifeste des 19", est diffusé. Il s'intitulait "la voix des élèves mauritaniens ou du peuple" et soutenait que "le décret du 13 janvier 1966 viole la loi du 30 janvier 1965". Il condamnait la « politique qui consiste à forger de toute pièce une ethnie noire pour noircir la Mauritanie » (Ould Daddah, 2003 : 342). Il considérait « la scission complète et définitive des deux ethnies comme seul remède pour assurer notre avenir » (Ould Daddah, 2003 : 342).

Cette effervescence qui montre combien le problème de la langue est très important et surtout très sensible, va dégénérer, une semaine plus tard, en bagarres entre élèves des deux ethnies (le 8 février) et en heurts violents opposant les deux ethnies dans certains quartiers de Nouakchott (9 février). Ces événements connus depuis sous l'appellation d'"événements de 1966" vont alerter les pouvoirs publics sur la nécessité d'une réflexion sur le système éducatif et d'entamer d'éventuelles mesures pour son adaptation en vue d'une plus grande paix sociale.

Ils vont entraîner une prise en charge plus sérieuse du problème culturel où durant le deuxième congrès ordinaire du P.P.M qui s'est tenu du 24 au 26 juin 1966, le président de la république a proposé la création d'une commission pour étudier ce problème. Ce sont les résultats des travaux de cette commission nationale des affaires

culturelles, ouverts le 18 juillet par le président de la république en personne, qui vont donner la réforme de 1967 qui entrera en vigueur avec la rentrée scolaire d'octobre de la même année.

Il faut signaler au passage que cette période a vu l'exploitation des gisements de fer et de cuivre, la prolifération de services publics, la création d'emplois, l'apparition de nouvelles techniques, de nouveaux moyens de production, la facilité relative de déplacement, avec quand même une forte présence de l'assistance technique étrangère où, faute de formation suffisante, les Mauritaniens étaient contraints de remplir les fonctions et emplois subalternes. Aussi grâce aux effets conjugués d'années successives de bonne pluviométrie, de l'implantation de service de santé et d'amélioration des conditions de vie de manière générale, une croissance démographique et une sédentarisation progressive vont voir le jour avec pour conséquence une forte demande d'éducation. Ajoutons à cela une tendance du continent à l'authenticité et l'indépendance.

Tous ces éléments de contexte rendent plus manifestes les traits saillants de la désarticulation du système éducatif issu – certes en partie - de la période coloniale avec son contexte et imposent des changements et des réformes à ce niveau. D'où l'opportunité, voire la nécessité de l'avènement de cette réforme de 1967 qui nous le verrons plus loin, ne sera pas sans créer des déceptions et susciter encore plus d'une interrogation et beaucoup d'insatisfaction.

La réforme de 1967 a été décidée par le congrès de 1966 qui a désigné à cet effet une commission culturelle instituant le bilinguisme comme option fondamentale du P.P.M, parti unique au pouvoir. Aux yeux des dirigeants de ce parti, cette réforme a été la première action véritable entreprise dans le domaine culturel depuis l'accession de la Mauritanie à l'indépendance. Préoccupation majeure depuis 1960, l'indépendance culturelle devait, selon ces responsables, se traduire par une revalorisation du patrimoine culturel national et une réhabilitation de la langue et de la culture arabe. C'est dans le cadre d'actions susceptibles de concrétiser cette option que s'inscrit le décret 66 004 du 30 janvier 1966 qui stipule : « *l'arabe est obligatoire à partir du 1^{er} octobre 1965 pour tous les élèves qui entrent dans les écoles secondaires* ». (Chartrand, 1990 : 9).

Par cet acte juridique, le mode d'enseignement colonial devait subir des transformations importantes et irréversibles dans le sens d'un renouveau culturel plus authentique. La réforme avait pour but essentiel de renforcer les horaires de l'arabe dans tous les cycles d'enseignement. Ainsi a-t-elle introduit trois innovations essentielles :

- L'allongement de la scolarité portée de 6 à 7 ans dans le primaire ;
- L'installation du bilinguisme franco-arabe ;
- L'arabisation totale de la première année de l'école primaire.

Le français apparaît à partir de la 2ème année mais avec 20 heures par semaine sur 30 et 10 heures d’arabe jusqu’à la fin du cycle, comme le montre le tableau suivant :

Année	Cours initiation Arabe (C.I.A)	Cours initiation Français (C.I.F)	Cours préparatoire (C.P)	Cours élémentaire (1 ^{er} A) (C.E.1)	Cours élémentaire (2eme A) (C.E.2)	Cours moyen (1 ^{er} A) (C.M.1)	Cours moyen (2eme A) (C.M.2)
Arabe	30	10	10	10	10	10	10
Français	-	20	20	20	20	20	20
Total	30	30	30	30	30	30	30

Il s’agissait donc de renforcer les horaires de l’arabe dans les programmes d’enseignement, étant entendu que le souci primordial des autorités était la réhabilitation de cette langue.

Sur un plan plus pratique, ces mesures ont contribué au rapprochement entre le milieu et l’école dont les programmes sont en patrie mauritanisés. Il s’agit essentiellement des disciplines d’éveil comme l’histoire, la géographie et l’instruction civique.

Grâce à cette réforme, le 1^{er} concours national bilingue d’entrée en 6ème a eu lieu en 1974. Le certificat d’étude primaire (C.E.P) devient pour la 1^{ère} fois bilingue. De profonds changements ont été apportés au contenu des programmes, des examens du baccalauréat et du brevet. Un contrôle pédagogique efficace a été mis en place, faisant suite à une adaptation des programmes pour laquelle cinq manuels scolaires, destinés aux cours d’initiation, ont été élaborés. Toutes ces mesures et résultats ont permis aux autorités de l’époque d’affirmer que « *le bilan de cette réforme a été dans l’ensemble assez positif, elle a institué le bilinguisme comme étape provisoire de l’arabisation* » (Chartrand, 1977 : 70). Mais vu de près, la nouvelle structure du système éducatif est presque identique à celle de 1960. Certes, en plus des points ci-dessus mentionnés, la réforme de 1967 a permis la création d’un enseignement technique, l’apparition d’une institution nouvelle de formation professionnelle (E.N.E.C.O.F.A) et la création de l’enseignement supérieur (L’E.N. S pour la formation des professeurs et des inspecteurs de l’enseignement fondamental, l’E.N. A pour la formation des fonctionnaires des corps de l’administration de l’Etat et le perfectionnement du personnel en service).

Mais au niveau de l’enseignement secondaire général, les seules mesures prises se limitent à :

- La création d’une filière bilingue "français-arabe" dans un établissement secondaire ;
- L’introduction de la technologie au collège ;

- L'introduction du français à l'institut des hautes études islamiques de Boutilimit, le seul établissement secondaire où l'enseignement est entièrement dispensé en arabe.

L'enseignement technique et professionnel reste limité et sans programme précis. Les changements déjà cités au sujet des programmes de l'enseignement général se sont, d'ailleurs, limités à de petits ajustements pour introduire une dose relative à la Mauritanie.

Pour accompagner la réforme, surtout la formation des enseignants et l'élaboration des manuels, un Centre Pédagogique National (CPN) a été créé. Mais faute de moyens humains et matériels, l'action de ce centre s'est limitée à une fonction d'information. Concernant les examens et évaluations de passage d'un cycle à un autre, ils comprennent des épreuves d'arabe et de français. Toutefois, les coefficients sont très avantageux aux épreuves de français, pourvu que l'élève n'obtienne pas une note éliminatoire en arabe (0/40). Tous les concours et examens comprennent, d'ailleurs, obligatoirement une épreuve d'arabe, qui reste en réalité purement symbolique. Même le brevet franco-arabe (B.F.A), obtenu et délivré dans les mêmes conditions que le BEPC, ne constitue pas un critère suffisant pour permettre à son titulaire de participer à certains concours (Ould El Hadj Brahim, 2009 : 18). Au niveau de l'ENI, créé en 1967, la réforme n'a modifié en rien la structure de cette institution dont les programmes, les méthodes et les modes de recrutement sont restés inchangés.

Outre ces insuffisances notoires, la réforme a engendré un renchérissement du coût de l'enseignement ; le ratio d'encadrement a atteint les proportions de 1,7 maître par classe. Avec un tel coût, notre enseignement devenait le plus cher en Afrique. Compte tenu de toutes ces remarques, mais surtout de l'introduction – très timide pour les uns et à outrance pour les autres – de l'arabe, la réforme de 1967 va exacerber les tensions ethniques.

Elle a été jugée insuffisante par les forces politiques pan arabistes – celles-là mêmes qui sont à l'origine de son initiation - et porteuse de menaces assimilationnistes par les Négro-mauritaniens. Sa remise en question est effective et une autre réforme s'imposait.

4. La réforme 1973

Outre les dysfonctionnements et les lacunes mis en évidence précédemment au sujet de la réforme de 1967, la fin des années 60 et le début des années 70 vont voir un rapprochement entre la Mauritanie et le monde arabe et une poussée de mouvements et de mesures à caractère nationaliste, avec comme toile de fond la révision des relations de coopération avec l'ancienne puissance coloniale et la levée officielle des prétentions territoriales marocaines (septembre 1969) sur la Mauritanie.

Une telle situation géopolitique (Abdi, 2001) ne pourrait que favoriser le choix d'une politique d'arabisation plus intensive, d'autant plus que l'on a cité les réformes

précédentes comme étant des étapes transitoires vers l'arabisation effective du système éducatif. Ajoutons à cela que cette même période (fin des années 60 et début des années 70) a été marquée par une radicalisation des mouvements pan arabistes.

Mais la défaite de 1967 face à Israël, les influences de la révolution culturelle chinoise, les luttes des peuples indochinois et la montée du tiers-mondisme allaient favoriser l'essor de politique en rupture avec les idéologies nationales, à l'origine des heurts raciaux de 1966.

Toutefois, le choix d'une arabisation systématique est irréversible et l'on se dirige vers une situation bien différente que celle qui a prévalu dans le pays au lendemain de l'indépendance ; au lieu d'une Mauritanie où les négro-mauritaniens, de loin mieux scolarisés que leurs compatriotes arabes maures, jouaient un rôle de 1^{er} plan, on cherchait, par le moyen de changements dans le système éducatif à rendre la participation de tous tributaire des mêmes conditions et bénéficiant des mêmes chances. Par ailleurs, au niveau écologique, les changements climatiques vont provoquer un mouvement migratoire vers les grands centres urbains. De ce fait, la population urbaine qui atteignait à peine 3% en 1960, va atteindre à cette période plus d'un tiers de la population du pays. Abdel Wedoud Ould Cheikh parle de conséquences sociales consécutives à une crise écologique qui, au de-là d'une nouvelle répartition spatiale de la population, va marquer le pays durant plusieurs décennies :

*« Le bouleversement de répartition spatiale de la population, au cours des trente dernières années, n'a pas seulement remodelé le paysage rural mauritanien, il a profondément marqué toute l'évolution récente de la Mauritanie. Les premiers bidonvilles de la sécheresse ont fourni le théâtre de l'agitation gauchiste (*kâdihin*¹) au début des années soixante-dix, qui devait contribuer à une révision des accords de coopération avec l'ancienne métropole coloniale, à la nationalisation du secteur minier, principale source d'exportation jusqu'en 1975 et à la sortie de la Mauritanie de la zone franc. L'arabisation du système scolaire, amorcée à partir de 1971, est-elle aussi, le fruit d'une revendication encadrée par des fils de lettrés traditionnels, ruinés par la sécheresse et en quête d'emplois urbains jusque-là quasi monopolisés par les « francisant » issus de l'appareil éducatif hérité de la colonisation » (Ould Cheikh, 1995).*

Ainsi et avant même 1973, la constitution fut révisée en 1968, selon les vœux et recommandations du 3ème congrès du PPM, tenu à Nouakchott du 23 au 27 janvier 1968. L'arabe seule langue déclarée "langue nationale" à l'époque, devient langue officielle, comme le français. Par ailleurs, le second plan de développement (1970-1975) définit les objectifs de l'éducation en ces termes :

¹Mouvement mauritanien communiste d'obédience maoïste.

- Assurer à l'enseignement les moyens normaux d'activité ;
- Contrôler l'évolution des effectifs dans l'enseignement fondamental ;
- Prévoir une extension au moindre coût de l'enseignement secondaire, en fonction des besoins du pays en cadres ;
- Améliorer la qualification pédagogique des maîtres ;
- Former un nombre important de professeurs d'enseignement secondaire.

C'est donc pour concrétiser cette volonté de changement et sous l'effet des éléments de contexte évoqués dans d'autres chapitres de ce travail et rappelés en partie ci-dessus que l'option pour une politique d'arabisation encore plus intensive va être décidée. Dans ce cadre, le congrès du PPM en 1971 va désigner une commission nationale pour la réforme de l'enseignement qui, en plus de réduire les coûts unitaires de l'enseignement et d'harmoniser les sorties avec le marché de l'emploi, va se fixer pour but de changer cet enseignement par une remise en cause de son contenu, dans l'objectif de le rapprocher encore plus des aspirations et des réalités culturelles du pays. Ainsi, la réforme de 1973 que cette commission va proposer répond-elle à trois objectifs :

- Adéquation du système scolaire aux réalités culturelles du pays, réhabilitation de la langue arabe et restauration de la culture islamique ;
- Satisfaction des aspirations du citoyen en matière d'acquisition des connaissances tout en le rendant plus apte à promouvoir le développement collectif ;
- Accroissement des possibilités techniques du pays, pour lui permettre de maîtriser la nature.

Dans son rapport présenté au B.P.N (Bureau Politique National) du Parti, la commission insiste sur les principes qui ont inspiré l'esprit de la nouvelle politique éducative qu'elle propose :

« La nouvelle réforme doit conduire à l'adéquation du système scolaire aux réalités spécifiques et une indépendance culturelle véritable, grâce à la réhabilitation de la langue arabe et de la culture islamique. Cette indépendance ne signifie ni repli sur soi, ni chauvinisme étroit, ni encore contemplation passive d'un passé certes glorieux, mais qui ne saurait garantir l'avenir. [Et la commission d'ajouter] la restauration de notre authenticité culturelle, qui définit les dimensions de l'homme mauritanien, de cet homme qui doit se libérer des séquelles de la colonisation culturelle » (Ould El Hadj Brahim, 1978 : 19).

Le mérite de cette réforme, selon ses initiateurs, est d'avoir posé les bases d'un système éducatif cohérent et complet qui ne tienne plus compte que des réalités politico-culturelles du pays. Se voulant plus complète que les précédentes, cette réforme a envisagé pour la 1ère fois la nécessité de transcrire les langues nationales négro-mauritaniennes, tout en leur accordant une place de choix dans la recherche de toute indépendance culturelle véritable. Dans sa réalité pratique, la réforme a apporté

des modifications importantes dans l'ensemble du système éducatif mauritanien et à tous les niveaux.

4.1 Au niveau de l'enseignement fondamental

De sept ans, la durée de cet enseignement a été ramenée à 6 ans. Le processus d'arabisation entamé depuis la réforme de 1967, va en se renforçant davantage :

« En 1973, les deux 1ère années sont totalement arabisées, la 3ème l'est au 2/3, les 4ème et 5ème connaissent un enseignement à parité dans les deux langues, la dernière est arabisée à 1/3. Pendant la scolarité complète, l'élève reçoit à partir de 1973, un nombre d'enseignement en arabe égal au double de celui qui est dispensé en français » (Ould Daddah, 1975, p.39).

Le tableau suivant montre plus clairement cette répartition horaire :

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

Sur le plan pratique, la réorganisation des structures avaient permis de diminuer le coût de l'enseignement, tout en permettant aussi d'élever le taux de scolarité. Avec de telles dispositions, la réforme amenait au secondaire des élèves réellement bilingues : *« de la sorte, les élèves censés être bilingues, en abordant le secondaire, y introduisaient le bilinguisme véritable, à partir de la 6ème » (Ould Daddah, 2003 : 379).*

4.2 Au niveau de l'enseignement secondaire

Pour remédier à l'une des faiblesses graves que connaît l'enseignement secondaire, la réforme de 1973 va harmoniser le contenu des programmes avec les besoins du marché de l'emploi. En effet, la majorité des élèves abandonnait l'école à partir du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire. Par une plus grande rigueur dans l'orientation scolaire, la réforme a voulu parer à un déséquilibre flagrant entre les séries littéraires et celles scientifiques. Dans ce sens et faisant suite au décret n°66 004 du 30 janvier 1966, rendant l'arabe obligatoire dans l'enseignement secondaire, diverses mesures ont été prises concrétisant ainsi la volonté politique d'arabisation :

« L'arabe a été rendu obligatoire au brevet d'étude du 1^{er} cycle par le décret du 23 avril 1971. Les dispositions transitoires justifiées par la différence des niveaux des élèves prendront fin en 1974. Une classe de seconde a été ouverte au lycée national, base du cycle arabe » (Ould Daddah, 1971 : 72).

Notons que la durée du 1^{er} cycle secondaire a été ramenée de 4 à 3ans. Aussi cet ordre d’enseignement a-t-il vu la création de deux filières distinctes, qui dispensent, l’une un enseignement en arabe, l’autre un enseignement bilingue.

Dans la 1^{ère} filière, dite "filière arabe", le français y garde le statut de première langue étrangère obligatoire avec 5 heures par semaine durant les 3 années du 1^{er} cycle, 3 heures en 4^{ème} et 5^{ème} année, 2 heures en 6^{ème} année :

Année	1 ^{ère} A	2 ^{ème} A	3 ^{ème} A	4 ^{ème} A	5 ^{ème} A	6 ^{ème} A
Arabe	25	25	25	27	27	28
Français	5	5	5	3	3	2
Total	30	30	30	30	30	30

Quant à la filière bilingue, l’enseignement est fait en français (dans toutes les disciplines) à raison de 19 heures par semaine dans les trois 1^{ère} années et de 24 heures dans les années suivantes, avec respectivement 11 et 6 heures d’arabe :

Année	1 ^{ère} A	2 ^{ème} A	3 ^{ème} A	4 ^{ème} A	5 ^{ème} A	6 ^{ème} A
Arabe	11	11	11	6	6	6
Français	19	19	19	24	24	24
Total	30	30	30	30	30	30

Dans ces deux filières, le 1^{er} cycle, désormais de 3 ans, constitue un tronc commun au terme duquel il est prévu une orientation des élèves : les plus aptes iront au 2^{ème} cycle, les autres seront orientés vers l’enseignement technique ou professionnel (2^{ème} degré). La fin des études est sanctionnée par un certificat de fin d’études du 1^{er} cycle.

Le second cycle secondaire, quant à lui comporte 6 séries :

- Une série technique ;
- Une série économique ;
- Une série scientifique ;
- Une série mathématique ;
- Une série lettres modernes ;
- Une série lettres originelles.

Toutes ces séries doivent délivrer un baccalauréat national, qui devra servir avec "le dossier d’observation", institué depuis la 1^{ère} année du 1^{er} cycle, de support à l’orientation des élèves vers l’enseignement supérieur.

4.3 Au niveau de l’enseignement supérieur

L’essentiel de la formation à ce niveau s’effectuait à l’étranger, ce qui présente un inconvénient majeur ; l’isolement et la coupure des étudiants de leur milieu et des réalités nationales. Pour pallier cette situation, il a été décidé de créer deux

établissements supérieurs : L'ENA et L'ENS qui vont enregistrer, pour la 1ère fois, un nombre d'étudiant inscrits supérieur à celui de ceux devant aller à l'étranger, durant l'année 1975-1976. Dans ces établissements, l'enseignement dispensé accorde une grande place à l'arabe : dans les deux écoles, existent des sections totalement arabisées et d'autres bilingues. C'est encore dans le but d'assurer cette formation de cadres nationaux supérieurs sur le territoire que la réforme de 1973 envisageait la création des établissements suivants, celle de l'université étant programmée pour plus tard :

- L'institut universitaire de l'éducation, qui formera les professeurs, les experts en planification scolaire et les inspecteurs ;
- L'institut universitaire polytechnique ;
- L'institut de l'économie et de la gestion, destiné à la formation des cadres supérieurs de l'administration, de la gestion des services de l'Etat et des établissements privés ;
- L'institut de hautes études islamiques, destiné à former des cadres supérieurs de la magistrature et des spécialistes des sciences islamiques ;
- L'institut d'agronomie, destiné à la formation des cadres nécessaires au développement rural du pays.

Cette option pour les instituts traduit, selon les autorités, un souci de pragmatisme et de réalisme pour répondre aux besoins réels et pressants du pays :

« ... Au système classique français d'université, fort coûteux et inadapté aux besoins de notre pays en cadres supérieurs, nous avons préféré un système original, celui des instituts d'études supérieures, qui devaient dispenser un enseignement plus pratique que théorique, destiné à former des cadres immédiatement utilisables dans les divers secteurs de la vie nationale » (Ould Daddah, 2003 : 669).

De ce fait, le système éducatif devra selon cette réforme "inspirée de l'expérience tunisienne", être "adapté aux réalités nationales", "efficace", "rentable", "équitable", "ouvert sur la vie et ouvert à tous", "l'affaire de tous" et "globalisant" (Ould Daddah, 2003, p.379). La durée de cette réforme va être limitée : des conditions aussi bien climatiques que politiques (la sécheresse, la guerre du Sahara, l'interruption de l'exploitation du cuivre et d'autres facteurs) vont précipiter la chute du régime en place par un putsch militaire le 10 juillet 1978. Cette nouvelle donne, avec ses conséquences géostratégiques, va propulser de nouveau, au premier plan, les questions linguistiques et nationales. Elle va provoquer l'entrée du pays dans des tensions raciales et politiques, tensions qui avaient été réduites par le parti unique et le projet d'émancipation économique des années 74. Ces événements dramatiques ont eu, bien entendu, leurs effets au niveau de l'éducation. Ce sont là les raisons sous-jacentes aux mesures de 1979.

5. La réforme 1979²

Avec le putsch militaire du 10 juillet 1978 contre le président Mokhtar O. Daddah, la Mauritanie passe d'un régime politique civil - certes à parti unique (PPM), mais permettant par ces pratiques et méthodes l'ancrage d'une culture démocratique et politique - à un régime militaire où les dirigeants, en vrais militaires, n'avaient pas le contact et la connaissance de la chose publique. Déjà affaibli par les facteurs climatiques et politiques précédemment cités, le pays va connaître un pouvoir étouffant à tout niveau où les officiers supérieurs de l'armée venus de la précarité de la vie en caserne ou sur le front vont tout monopoliser. L'espace des libertés publiques étant réduit à néant, les conditions des propagandes ethniques entretenues par les activistes de courants clandestins extrémistes de tout côté étaient réunies. Ceux qui trouvaient le rythme de l'arabisation en cours très rapide et ceux qui le voyaient, au contraire, très lent et qui tous, jusque-là neutralisés par les compromis et les débats dans le cadre du parti unique, jouaient le jeu de l'unité dans la différence, ceux-là vont profiter de la situation du quasi vide politique pour remettre tout en cause, en manifestant leurs vues très étroites et partisans à caractère ethnique, pour ne pas dire raciste.

Ainsi, à la suite de l'accroissement du coefficient de l'instruction civique, religieuse et morale, dispensée obligatoirement en arabe (circulaire 02, devenue célèbre depuis lors), une grève des élèves négro-mauritaniens des établissements secondaires a dégénéré en affrontements graves faisant une victime parmi les étudiants arabophones. La réforme de 1979, décidée le 20 avril de la même année est consécutive à ces événements et vise l'assouplissement de l'arabisation évoquée plus haut. Le Comité Militaire de Salut National (CMSN), l'organe exécutif à l'époque, introduit cette réforme à double aspect (transitoire et officiel) pour résoudre la crise.

5.1 *L'aspect transitoire (ou mesures à court terme)*

En attendant la mise en place effective de cette réforme prévue pour six ans, il a été créé, à partir de 1980-1981, un système éducatif à option :

- Une filière à option arabe, où l'enseignement est totalement dispensé en arabe. Le français, introduit à partir de la 3^{ème} année fondamentale à raison de 5 heures par semaine sur 30 heures, y sera enseigné comme deuxième langue (langue de communication). Cette option est obligatoire pour les enfants dont la langue d'origine est l'arabe.
- Une filière à option "bilingue", en réalité "française", où l'enseignement est entièrement dispensé en français, à partir de la 2^{ème} année fondamentale, la 1^{ère} année, étant consacrée totalement à l'apprentissage de l'arabe (C.I.A, Cours d'initiation en arabe). Dans cette option, l'arabe est enseigné comme deuxième langue (langue de communication et d'enseignement religieux) à raison de 5 heures (sur 30 heures) par semaine.

² Ordonnance du Comité Militaire de Salut National (CMSN) du 20 avril 1979.

Les élèves dont la langue d'origine est autre (pulaar, soninké, wolof) que l'arabe devant, par la voie de leurs parents ou leurs tuteurs, opter pour l'une ou l'autre des deux filières. Ils choisiront presque tous cette filière, suivis en cela par quelques rares familles arabophones qui ont, malgré tout, gardé leurs enfants dans cette filière. Notons que malgré le choix porté pour cette filière dite "bilingue" (négro-mauritaniens et quelques maures mauritaniens) les établissements dispensant cet enseignement sont devenus, avec le temps, très rares. On les retrouve essentiellement dans le sud du pays (Sélibaby, Kaédi, Bogué, Rosso), à Nouakchott et à Nouadhibou. D'ailleurs, dans certains de ces établissements, les classes dites "bilingues" sont dépassées de très loin par celles de la filière arabe, présentes exclusivement dans le reste du pays.

Outre ces mesures provisoires qui, on le rappelle ne doivent pas dépasser les six ans à venir à partir de la date de décision de la réforme (20 avril 1979), l'arabe est défini comme langue nationale et doit être promu. Le français perd l'officialité dont il avait l'exclusivité au lendemain de l'indépendance en 1960 et qu'il a partagée avec l'arabe de 1968 à 1980, date à laquelle l'arabe sera décrété langue officielle unique. Les tableaux suivants récapitulent la distribution de l'horaire pour les deux langues, dans les deux filières :

Filière arabe

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

Filière bilingue

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

5.2 L'aspect officiel (ou mesures à long terme)

Au terme de cette période de transition décidée pour transcrire les langues nationales (pulaar, soninké, wolof) et les rendre à même de devenir des langues d'enseignement, la réforme de 1979 devait donner naissance à un système éducatif fonctionnant comme suit :

- L'arabe est la "langue unitaire", chaque mauritanien doit parler deux langues dont l'arabe. Son enseignement doit être revalorisé ; le français "langue d'ouverture" n'intervient qu'au niveau du secondaire et est enseigné comme deuxième langue, le primaire étant uniquement réservé à l'arabe ;
- L'officialisation des langues nationales (pulaar, soninké, wolof) et leur transcription en caractères latins ;
- La création d'un Institut des Langues Nationales (ILN) pour le développement et l'enseignement de ces langues au même titre que l'arabe, afin qu'elles puissent être des langues d'enseignement et de travail.

Il est à noter que ces mesures à long terme et qui représentaient le vrai esprit de la réforme de 1979, n'ont jamais été appliquées. Malgré leur caractère provisoire, ce sont les mesures à court terme prévues pour six ans qui ont géré le système éducatif mauritanien et ce durant deux décennies (1979-1999). Il y a lieu d'affirmer que ces mesures satisfaisaient les différentes parties. Chacune y trouvait son compte : l'éclatement du système en deux filières, arabisante pour les hassanophones et francisante pour les négro-mauritaniens (qui ont tous presque choisi cette filière) atténue l'ardeur des arabophones « au tout va à l'arabisation » en leur permettant d'atteindre leur objectif et permet aux mauritaniens halpulaar, soninké et wolof de retrouver l'enseignement d'avant 1976, seul rempart et garant, à leurs yeux, contre une arabisation à outrance synonyme de domination et d'oppression par la majorité maure. C'est peut-être là l'une des raisons principales qui ont permis à cette réforme de 1979, du moins dans son aspect provisoire, de s'éterniser tout ce temps.

Cette période, la plus longue qu'ait connue une réforme dans le pays, a vu un grand développement horizontal et une large extension de l'offre éducative :

- La création de centre de formation professionnelle et technique ;
- La création de l'Université de Nouakchott ;
- La création du Centre de Formation des Professeurs du collège (CFP/CEG) ;
- La création de l'Institut Supérieur des Sciences (ISS) ;
- L'ouverture d'un grand nombre d'écoles fondamentales et d'établissements secondaires ;
- Le développement d'un secteur privé (très cher) pour l'enseignement renforcé du français ;
- Des évolutions considérables dans les programmes pour certaines disciplines et du cadre humain avec une mauritanisation totale du corps enseignant ;
- Des programmes d'aide et d'intervention des bailleurs de fond au niveau de l'éducation (banque mondiale : projets Education I, II, III, IV, et des projets de coopération bilatérale française : projet français, projet mathématiques, PARSEM, ARSEM, etc.)³. Mais tout ce développement et tous ces moyens considérables déployés dans une période peu propice à la transparence, à

³PARSEM : Projet d'Appui à la Rénovation du Système Educatif Mauritanien.

ARSEM : d'Appui à la Rénovation du Système Educatif Mauritanien.

l'équité et à la transparence à cause de conditions politiques et sociales difficiles (Cf. 1ère partie - chap1) ne pouvaient donner les résultats escomptés. Des problèmes d'efficacité, d'efficience et de rentabilité se sont posés de manière flagrante (résultats des examens nationaux, résultats des étudiants envoyés à l'étrangers, insertion des diplômés, baisse de niveau, manque de confiance dans le système, contribution de l'éducation à renforcer l'unité nationale).

6. Bilan des réformes et conclusion

Avant d'aborder, avec détail, les remarques et constats relatifs aux réformes qu'a connues le système éducatif mauritanien avant 1999, nous attirons l'attention sur un fait, à notre avis, important : les trois premières réformes (1959,1967,1973) ont été réalisées dans le cadre de la politique éducative des dirigeants du PPM qui a gouverné le pays jusqu'au 10 juillet 1978.

Elles constituent un processus complet et cohérent dans le sens de la réalisation d'une indépendance culturelle réelle et authentique. Toutes présentaient la remise en cause du système éducatif colonial, d'une façon certes lente, mais progressive et continue. Elles ont toutes visé la revalorisation du patrimoine culturel par le biais de la réhabilitation de la langue arabe et la restauration de la culture islamique. Ces réformes, avec leurs avantages et leurs défauts, constituaient une progression manifeste et continue de l'arabe, autorisant à parler de tendance à l'unilinguisme étatique :

« L'instauration puis l'accélération du processus d'arabisation en vue de substituer entièrement la langue arabe au français ont accentué la tendance à un unilinguisme étatique. [...] Ayant touché les cycles d'enseignement à tous les niveaux, le processus d'arabisation apparaît comme une tendance claire vers l'unilinguisme » (Chartrand, 1977 :75).

C'est, d'ailleurs, en vue de concrétiser le processus déjà entamé que, sur le plan scolaire, une mesure importante a été prise :

« L'arabisation effective pour tous les enfants entrés à l'école depuis 1967 et l'enseignement en arabe de certaines disciplines au secondaire, notamment l'histoire, la géographie, la philosophie » (Chartrand, 1977 : 75).

Ainsi, la promotion de l'arabe était-elle le refrain marquant les trois réformes dont les principales spécificités se résument comme suit :

La réforme de 1959, sans modifier le contenu de l'enseignement hérité de la colonisation, a augmenté les horaires de l'enseignement de l'arabe. Elle a, d'autre part, instauré une certaine justice sociale en permettant aux nationaux de culture arabe d'accéder à la fonction publique. Celle de 1967 a introduit l'arabe sur une

échelle plus large dans tous les cycles d'enseignement, en le rendant désormais obligatoire. Avec l'introduction du bilinguisme et l'allongement de la durée de la scolarité, elle a rendu l'enseignement en Mauritanie l'un des plus chers en Afrique. Mais elle a négligé les autres langues nationales et les mesures d'accompagnement qu'une telle réforme devait engager. Pour combler les lacunes de la précédente (1967), la réforme de 1973 a diminué le coût unitaire de l'enseignement en réduisant la durée de la scolarité d'une année tant au niveau primaire que secondaire. Ainsi le coefficient d'utilisation des enseignants, est tombé de 1,7 par classe à 1,1 (Chartrand, 1977 : 74). Les charges ont alors considérablement diminué et les possibilités d'accueil ont sensiblement augmenté. Cette réforme, considérant celle de 1967 comme étape transitoire, a engagé de manière lente mais irréversible le processus d'arabisation. La citation qui suit illustre bien la volonté animant les dirigeants de l'époque dans ce sens :

« On peut affirmer dès lors que le processus d'arabisation totale est engagé, qu'il s'accélérera rapidement et qu'il est irréversible, parce qu'après l'institution du bilinguisme qui n'était qu'une super-transition, la réhabilitation de la langue et de la culture arabes seront le début de la renaissance de nos valeurs nationales » (Chartrand, 1977 : 74).

Cette revalorisation du patrimoine culturel s'est également traduite par la volonté politique de transcrire les langues des minorités nationales. Toutefois, cette réforme de 1973 a souffert au niveau de sa mise en œuvre : beaucoup des mesures qu'elle a prévues n'ont pas été appliquées.

A l'image de l'époque qui l'a vue naître (putsch militaire de juillet 1978), la réforme de 1979, du moins dans ses mesures provisoires, constitue une rupture totale, pour ne pas dire une réaction par rapport aux réformes précédentes. Elle est venue remettre en cause tout le processus déjà entamé par l'instauration d'un système bicéphale où dans la filière dite bilingue, en réalité « francisante » on est revenu, sur le plan linguistique, à avant 1960. Dans la filière arabisante, on est arrivé à une arabisation pure et simple.

Ce qui a donné naissance à deux écoles et donc logiquement deux citoyens. Elle est un euphémisme du projet de scission que nourrissent les extrémistes des deux grandes sensibilités ethniques et raciales de la société mauritanienne. Les mesures de cette réforme se sont éternisées et aucun suivi ni évaluation sérieuse de l'expérience relative aux langues nationales n'ont été faits pour l'élargir ou changer de son approche. Ce sont, d'ailleurs, ceux-là mêmes qui revendiquaient le plus cette expérimentation qui l'ont laissée tomber, convaincus qu'ils sont de son caractère utopique et de son " contre sens". D'autre part, le système établi par ces mesures de

1979 a engendré une rupture quasi-totale entre les générations qu'il a formées avec des conséquences néfastes pour la formation des élites et pour la gestion de l'Etat.

Par ailleurs, si sur le plan institutionnel, cette réforme de 1979 fait perdre au français son officialité sur le terrain, elle lui a permis de recouvrir une vocation qu'il était sur le point de perdre avec la réforme de 1973 et l'unilinguisme étatique qu'elle était en cours d'instaurer. Il s'agit de sa vocation de langue d'enseignement de toutes les disciplines avant le début du processus d'arabisation.

De manière générale et au sujet de toutes ces réformes, il y a lieu de dire que leur rythme est trop accentué (tous les 10 ans). D'où l'impossibilité de leur mise en œuvre effective, du moins pour les trois premières. La quatrième, exception faite de ses mesures transitoires, n'a jamais vu le jour. L'absence d'organe de suivi et d'évaluation⁴ n'a pas permis aux autorités de tirer les leçons réelles et d'arrêter les mesures qui s'imposent. Cette absence a facilité le passage d'une réforme à une autre. Par ailleurs, le monopole du volet linguistique dans ces réformes a relégué et reporté aux calendes grecques une réelle refonte du système éducatif national où, d'autres domaines, d'autres aspects plus techniques auraient pu être pris en compte. Ajoutons à cela que toutes ces réformes (et d'ailleurs celle de 1999) ont toujours été l'œuvre de commissions restreintes aveuglées souvent par les soucis de compromis, d'équilibre ethnique et politique et de considérations extrascolaires. Jamais une concertation, à une échelle large et représentative du monde de l'éducation n'a été mise en place.

Il n'y a pas eu non plus de consultation populaire. Il s'agit là pourtant d'un problème qui mérite, à notre sens, avant tout autre chose, une consultation au suffrage universel après l'élaboration d'un projet de réforme digne de ce nom à travers des commissions, certes, à vocations politiques et culturelles mais surtout techniques, et sur une période suffisante.

La réforme de 1999 - en vigueur actuellement - a-t-elle tiré les bonnes leçons de ces expériences pour éviter les mêmes erreurs et rattraper les insuffisances ci-haut évoquées ?

Références

Abdi, S.M. (2011). *Etude sur le français, langue d'enseignement des disciplines scientifiques : français langue étrangère ou langue seconde ?* Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Grenoble, France, 588p.

⁴ ABDI Sidi Mohamed, *Etude sur le français, langue d'enseignement des disciplines scientifiques : français langue étrangère ou langue seconde ?* Thèse de doctorat nouveau régime, Université de Grenoble, France, 2011, 588p, 3^{ème} partie, Chapitre 6.

- Ba, O.M. (1992).** *Noirs et Beydanes de Mauritanie. L'école creuset de la Nation ?* Paris, L'Harmattan.
- Blachère, J.-C. (1973).** Quelques aspects de l'implantation de la langue française en Mauritanie jusqu'en 1960, BIFAN, XXXIV.
- Chartrand, P. (1977).** *Situation linguistique et politique de la langue en Mauritanie : essai de description*, Nouakchott, E.N.A., 152 p.
- De Chasse, F. (2010).** *Mauritanie 1900 – 1975*, Paris, L'Harmattan, 492p.
- Diagana, S. O. (1996).** le français et les langues de Mauritanie : l'exemple français-soninké », in Juillard, C., Calvet, L.-J. (éds), *Les politiques linguistiques, mythes et réalités*, pp.167-174.
- Dumont, P. (2003).** *Rapport de synthèse des Etats généraux de l'enseignement du français en Afrique sub-saharienne francophone*, A.I.F.
- Journal Officiel de la RIM (1979).** *Ordonnance du Comité Militaire de Salut National (CMSN) du 20 avril 1979.*
- Ould Abdi, S. M. (1990).** L'enseignement du français dans le premier cycle secondaire filière arabe, *Approche d'une situation d'apprentissage*, Mémoire de maîtrise, Université de Nouakchott, 87 p.
- Ould Cheikh, A. W. (1995).** La Mauritanie, un pays qui descend ?, Notre Librairie, N° 120-121.
- Ould Daddah, M. (2003).** *La Mauritanie contre vents et marées*, Paris, Karthala, 669 p.
- Ould Eleyou, I. (2005).** *Les politiques linguistiques en Mauritanie et leurs effets sur la formation des enseignants de français*, Thèse de doctorat, Université de Nanterre, 312 p.
- Ould El Hadji Brahim, M. M. (2009).** Historique des réformes scolaires en Mauritanie, formation des inspecteurs du secondaire, l'ENS, 2009-2010, p.18.
- Ould Sidia, M. (1983).** *L'attitude des enseignants mauritaniens à l'égard de la réforme 1973*, Mémoire de CAR, Université de Tunis, 110 p.
- Ould Zein, B. ; Quefflec, A. (1998).** *Le français en Mauritanie*, Paris, AUPELF-EDICEF, 191 p.
- Puren, C. (1983).** *La langue française en Mauritanie*, Paris, Commissariat Général de la langue française, Institut de recherche sur l'Avenir du français, 83 p.
- Taine-Cheikh, C. (1979).** Aperçu sur la situation sociolinguistique de la Mauritanie », in *Introduction à la Mauritanie*, Paris, Ed. CNRS, pp 167-173.
- Taine-Cheikh, C. (1995).** Les langues comme enjeux identitaires, *Politique africaine*, 55, pp.57-65

Biographie de l'auteur**Abdy Sidi Mohamed**

Né le 18/02/1964 à Aleg, capitale de la région du Brakna, au centre sud de la Mauritanie. Études primaires, secondaires (obtention d'un baccalauréat Lettres Modernes option français (LMF) en 1983) et universitaires respectivement à Aleg, à Boghé et à Nouakchott. Après un DEUG en 1985, un CAPES (LMF) en 1990 et une maîtrise en langue et littérature françaises (LLF) obtenue en 1990, il obtient un DEA en littérature africaine en 2001 (Étude comparative entre Littérature maghrébine et négro-africaine d'expression française) de l'université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal. En mars 2011, il obtient un Doctorat unique nouveau régime de l'Université de Grenoble en France en Sciences du langage, spécialité FLE. Ayant exercé le métier d'enseignant, d'inspecteur, de conseiller et coordinateur pédagogique à tous les niveaux de l'enseignement depuis 1985, il intègre l'enseignement supérieur sur concours de recrutement en 2016, à l'École Nationale d'Administration, de Journalisme et de Magistrature de Nouakchott (ENAJM) où devenu maître de conférences, il s'occupe du Centre d'Enseignement des Langues (CEL). Comme le montre le cheminement de la carrière, Monsieur Abdy s'intéresse entre autres domaines de la recherche à celui de la didactique, de la pédagogie, des politiques linguistiques mais aussi à la littérature. Dans ce sens il a écrit des articles et études dont la plupart inédits encore.