



Actualités linguistiques francophones

LE FRANÇAIS
EN
MAURITANIE

Bah OULD ZEIN
Ambroise QUEFFÉLEC

UNIVERSITÉS FRANCOPHONES



ACTUALITÉS LINGUISTIQUES FRANCOPHONES

LE FRANÇAIS EN MAURITANIE

Bah OULD ZEIN
Université de Nouakchott

Ambroise QUEFFÉLEC
Université de Provence
E.S.A. 60 39 – INaLF – CNRS

EDICEF

58, rue Jean-Bleuzen
92178 VANVES Cedex

Dans la série
ACTUALITÉS LINGUISTIQUES FRANCOPHONES
(EDICEF-AUPELF)

Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire (Équipe IFA)
Inventaire des particularités lexicales du français de l'île Maurice (D. de Robillard)
Le français de Nouvelle-Calédonie (C. Pauleau)
Le français de la Réunion (M. Beniamino)
Le français au Burundi (C. Frey)
Le français en Centrafrique (A. Queffélec)

Maître-assistant à l'université de Nouakchott, Bah Ould Zein est titulaire d'un doctorat en sciences de langage de l'université de Provence. Il est l'auteur de plusieurs articles sur le français en Mauritanie et collabore à la rédaction de l'*Inventaire des particularités lexicales du français au Maghreb* ainsi qu'à l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*.

Publications d'A. Queffélec sur le français en Afrique

Dictionnaire des particularités lexicales du français au Niger, Dakar, C.L.A.D., 1978, 396 p.
(En collaboration avec F. Jouannet) *Inventaire des particularités lexicales du français au Mali*, Nice, A.E.L.I.A.-INaLF (C.N.R.S.), 1982, 274 p.
(En collaboration avec l'équipe IFA) *Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, Québec, A.U.P.E.L.F.-A.C.C.T., 1983, 550 p. (Réédition Paris, A.U.P.E.L.F.-EDICEF, 1988, 442 p.).
(En collaboration avec A. Niangouna) *Le Français au Congo*, Aix-en-Provence, A.E.L.I.A.-INaLF (C.N.R.S.)- Publications de l'Université de Provence, 1990, 338 p.
Le Français en Centrafrique. Lexique et société. Vanves, A.U.P.E.L.F.-EDICEF, 1997, 304 p.
(En collaboration avec S. Lafage) *Bibliographie scientifique sur la langue française en Afrique noire et au Maghreb*, in *Le français en Afrique (Bulletin du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique Noire)*, 1997, 11, 187 p.

Éditions scientifiques de colloques :

(En collaboration avec D. Latin et J. Tabi-Manga) *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclature et méthodologie (Actes des Premières Journées scientifiques du réseau A.U.P.E.L.F.-U.R.E.F. "Étude du français en francophonie")*, Paris-Londres, J. Libbey-A.U.P.E.L.F., 1993, 463 p.
(En collaboration avec F. Benzakour et Y. Cherrad) *Le Français au Maghreb (Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, septembre 1994)*, Aix-en-Provence, INaLF – Publications de l'Université de Provence, 1995, 275 p.
Alternances codiques et français parlé en Afrique (Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, septembre 1995), Aix-en-Provence, INaLF – Publications de l'Université de Provence, 1998, 382 p.

Diffusion :
HACHETTE DIFFUSION INTERNATIONALE ou ELLIPSES selon pays

© EDICEF, 1997
ISBN 2-84-129331-9
ISSN 0993-3948

En application du code de la propriété intellectuelle (articles L.122-4 et L.122-5), il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage sans autorisation de l'éditeur ou du Centre Français du Copyright (3, rue Hautefeuille - 75006 Paris).

Cette reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code Pénal.

AVANT-PROPOS

Le réseau "Étude du français en francophonie", plus spécifiquement orienté sur l'étude du français dans les pays du Sud de la francophonie, a pour vocation de rassembler les équipes de recherche travaillant sur la description des variétés lexicales du français dans la perspective de réaliser et de publier des inventaires régionaux constituant de véritables synopsis synchroniques de ces usages à l'échelle de grandes zones géolinguistiques et culturelles.

Ces inventaires régionaux, dont un premier état a déjà été édité pour l'Afrique noire avec la première version de l'*Inventaire des particularités lexicales du français en Afrique noire*, paraîtront dans le cadre de la collection "Universités francophones" de l'UREF.

La série "Actualités linguistiques francophones" entend, par une politique d'édition dynamique, faire connaître, au fur et à mesure de leur réalisation, les résultats de travaux portant prioritairement sur le lexique et correspondant à des états partiels de cette recherche d'ensemble, soit que ceux-ci mettent l'accent sur certains aspects privilégiés du corpus, soit qu'ils apportent une illustration intéressante de la méthodologie lexicographique en rapport avec l'étude des variétés du français dans cet espace, soit que les enquêtes soient circonscrites à des zones restreintes ou à un pays particulier.

Parties intégrantes d'un processus de recherche précis sur la langue et son aménagement dans l'espace francophone, ces *contributions* n'en ont donc pas moins une originalité et une personnalité propres, tant sur le plan des données décrites que de la méthode de travail sous-jacente.

Ces publications et leur diffusion devraient permettre d'assurer dans les meilleures conditions une sensibilisation utile des publics concernés et une stimulation réelle de la connaissance et de la réflexion méthodologique dans ce domaine. Les réactions qu'elles pourront susciter permettront également de mieux orienter les recherches à venir et, parallèlement, la conception et l'aménagement des banques de données lexicographiques qui se constituent à l'appui du processus général d'instauration du français en francophonie.

Danièle Latin,
Coordonnatrice

Rédigé conjointement par Bah Ould Zein, maître-assistant à l'université de Nouakchott et Ambroise Queffélec, professeur à l'université de Provence, le présent ouvrage s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste sur le français parlé et écrit au Maghreb et en Afrique noire. Il a bénéficié du concours de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUPELF-UREF).

Les auteurs remercient les différents lecteurs du manuscrit qui leur ont fait part de leurs remarques et suggestions, en particulier Seydina Ousmane Diagana, spécialiste du soninké et des contacts de langues en Mauritanie; Geneviève N'Diaye-Corréard, professeur honoraire à l'université de Dakar, spécialiste du wolof et du français parlé au Sénégal; Danièle Latin, coordonnatrice scientifique du réseau AUPELF-UREF, "Étude du français en francophonie"; Abderrahim Ould Youra, maître-assistant à l'université de Nouakchott, spécialiste du hassaniyya et de la didactique des langues; Jean Schmidt, maître de conférences honoraire à l'université d'Avignon, spécialiste du poular et du français parlé au Sénégal.

PRELAMBULE

1. PRÉSENTATION GÉNÉRALE : CADRES GÉOGRAPHIQUE, HISTORIQUE ET HUMAIN

1.1. Cadre géographique

Comprise entre les 15^e et le 27^e degrés de latitude nord et les 5^e et 17^e degrés de longitude ouest, la Mauritanie occupe dans l'ouest africain un territoire de 1 160 000 km². Elle est limitée au sud par le Sénégal, à l'est par le Mali, au nord-est par l'Algérie, au nord par le Sahara occidental. A l'ouest, la Mauritanie est bordée par une façade atlantique qui est considérée comme la zone la plus poissonneuse du monde.

Le pays, pour deux tiers saharien et un tiers sahélien, est sec même si le voisinage de l'océan adoucit le climat dans les régions littorales. Au sud, en bordure du Sénégal et jusqu'à la hauteur de l'Adrar, il pleut tous les ans entre le mois de juin et le mois de septembre. Au nord de l'Adrar, dans la région du Tropique, les précipitations sont très irrégulières. Plusieurs années peuvent se passer sans pluie. Les régions de l'Est ont un climat excessif (journées d'été brûlantes, nuits d'hiver froides, grande sécheresse). Aussi, le quart nord-est du pays (appelé « empty quarter » par Th. Monod) est inhabité, le manque d'eau rendant toute vie impossible.

La Mauritanie est surtout un pays de plaines : le plus haut sommet (la kédia d'Idjil) culmine à 917 mètres. Une série de plateaux aux altitudes modestes (400-500 mètres) dessine une ligne de relief nord-sud. A l'est du Tagant et de l'Adrar, s'élèvent le dhar Tichitt, le dhar Oualata et au nord-est le hank.

Les cultures vivrières (mil, sorgho, riz, dattes) représentent l'essentiel de la production agricole. L'élevage (bovins, ovins, chèvres et dromadaires) pratiqué par les nomades constitue une ressource importante de même que la pêche pratiquée industriellement au large des 750 km de côtes (500 000 tonnes de poisson/an). Le développement de l'économie s'appuie également sur l'industrie extractive : fer et gypse dont le plus important gisement du monde est situé dans la sebkha de N'Draghamcha.

1.2. Cadre historique

L'appellation *Mauritanie* provient du nom de Maures ou *Mauri* que donnaient autrefois les historiens romains à certaines tribus du nord de l'Afrique ; *Mauri* viendrait du phénicien *Mahurim* qui signifierait « hommes de l'Occident ». Historiquement, la Mauritanie a connu une triple pénétration : berbère, arabe, européenne.

1.2.1. La pénétration berbère

Ses premiers habitants sont noirs et pratiquent la chasse, la pêche, l'élevage et l'agriculture à l'époque néolithique. 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 climatiques sont plus clémentes. Ils seront supplantés progressivement au Sahara par des populations blanches venues d'Afrique du Nord : les Berbères. Cette pénétration berbère dura plus de quinze siècles depuis les Sanhadjas (constitués par les tribus Lemtouna, Lemta, Gdala et Messoufa) jusqu'aux derniers venus, les Zanatas.

Les Noirs qui avaient été refoulés au sud du pays et dont certains avaient été asservis par les Berbères vont se réorganiser et créer au IV^e siècle de l'ère chrétienne un État fort et remarquablement structuré : l'empire de Ghana qui s'étend du Haut Niger au Haut Sénégal et englobe le Tagant. Ils prennent leur revanche sur les tribus berbères en mettant sous leur dépendance à la fin du X^e siècle Aoudaghost, la capitale des Sanhadjas.

Cette suzeraineté de l'empire de Ghana sur les Sanhadjas va s'effondrer quand un notable Lemtouna, Yahya Ibn Ibrahim, fonde en 1042 avec Abdallah Ibn Yacin, lettré marocain, et les frères Ibn Omar, Yahya et Abou Bekr, le mouvement des Almoravides dont l'objectif au départ était la purification de l'islam des Berbères convertis depuis le VIII^e siècle. L'action des Almoravides s'étendra au Maroc par la prise de Sijil-massa en 1053 et la création de Marrakech en 1070 par Youssouf Ibn Tachifin. Au sud, les Almoravides conquièrent Aoudaghost et convertissent à l'islam sunnite les populations noires animistes de Ghana.

1.2.2. La pénétration arabe

Vers 1400, le groupe Hassane des Arabes Maqil originaires d'Arabie arrive en Mauritanie, bat les tribus berbères et organise le pays en émirats : émirat du Trarza fondé vers le XV^e siècle puis émirats du Brakna et du Hodh. Le Tagant et l'Adrar ne tomberont qu'au XVII^e siècle après une guerre de trente ans, la guerre de Charr Boubba (1644-1674). L'émirat de l'Adrar ne fut créé qu'en 1740. Les Hassanes vainqueurs vont former la classe noble et guerrière et font adopter leur parler, le hassaniyya, par les populations berbères selon un processus bien décrit par Nicolas, 1953, 11 : « Les Berbères, vaincus, vont devenir tributaires et se tourner vers le maraboutisme. [...] Or, eux, les détenteurs du véritable fonds culturel berbère, en particulier de la langue, vont être de plus en plus appelés à délaisser celle-ci ; leur inclination à l'étude, leur faisant cultiver à fond la langue arabe pure, les amène à se trouver une origine généalogique plus purement arabe que celle des conquérants. »

1.2.3. La pénétration européenne

Ce sont les Portugais qui arrivent les premiers en Mauritanie. Ils s'y installent en 1448-1449, précisément à Arguin où ils fondent un fort. Puis ils s'enfoncent plus à l'est, en Adrar, où ils établissent des entrepôts destinés à conserver la gomme, principale matière première pour l'exportation. Les Portugais sont supplantés par les Espagnols en 1580 mais en 1638 ces derniers sont délogés à leur tour par les Hollandais qui multiplient les établissements pour la traite de la gomme. Les Français installés à Saint-Louis s'emparent des comptoirs hollandais, en particulier ceux d'Arguin, avant que ceux-ci soient pris par les Anglais durant les guerres napoléoniennes et restitués en 1814 au traité de Paris avec l'ensemble des établissements français d'Afrique occidentale. Des explorateurs français parmi lesquels on peut citer Mollien, Caillé, Mage et Panet vont approfondir à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e les contacts amorcés sur la côte en pénétrant plus à l'intérieur du pays.

La conquête militaire française sera menée par Faïdherbe qui, dans un premier temps, met fin à la prépondérance maure sur la rive gauche du fleuve Sénégal et signe en 1858 un traité avec les émirats du Trarza et du Brakna. Dans un deuxième temps,

sous l'impulsion et le commandement d'un administrateur d'Algérie arabisant et islamologue, Xavier Coppolani, une expédition pacifique pénètre en Mauritanie et obtient l'allégeance de la plupart des émirs du Sahel. La Mauritanie devient territoire civil le 11 octobre 1904. De 1905 à 1910, Gouraud organise la pénétration militaire en s'appuyant essentiellement sur des compagnies de tirailleurs, spahis et méharistes sénégalais et sur « un goum de partisans maures » et soumet la plupart des tribus de l'Adrar. La Mauritanie devient en 1920 une colonie rattachée à l'Afrique Occidentale Française, administrée depuis Saint-Louis du Sénégal, capitale administrative située en dehors du territoire mauritanien ! Cette gestion coloniale n'est accompagnée d'aucun peuplement européen et vise essentiellement à contrôler militairement un pays réputé turbulent : des opérations de police sont montées périodiquement jusqu'en 1933, en particulier contre les Réguibats et les Oulad Delim qui nomadisent dans le Nord et trouvent refuge au Rio de Oro (sous contrôle espagnol) mais des rezzou sporadiques se produiront jusqu'à la fin de l'ère coloniale. De fait, l'emprise coloniale sera réduite : comme le note Pitte, 1977, 4, « un demi-siècle après la colonisation, la Mauritanie constituait l'un des territoires africains les moins marqués par l'empreinte coloniale, tout spécialement en ce qui concerne l'urbanisation. Les rigueurs du milieu naturel, la difficulté des communications et le médiocre intérêt économique d'un pays qui ne fournissait à l'exportation que la gomme, empêchèrent une colonisation profonde. Les seules villes qui furent créées étaient liées à la présence de l'armée puis d'un administrateur ».

En 1946, la Mauritanie est proclamée Territoire d'Outre-Mer de la République française, prélude à une évolution dans le sens d'une autonomie croissante ponctuée par une série d'événements qui vont de la création de partis politiques à l'élection de députés. Le vote à l'Assemblée Nationale française de la loi-cadre de 1956 accélère le processus de décolonisation qui se manifeste d'abord le 24 juillet 1957 par le transfert de la capitale de la Mauritanie, de Saint-Louis du Sénégal à Nouakchott, ville créée de toutes pièces à cet effet. Une année plus tard, le 28 septembre 1958, la Mauritanie accède à l'autonomie interne dans le cadre de la Communauté, et le 28 novembre 1960 elle s'érige en République islamique indépendante ayant à sa tête le président Moktar Ould Daddah qui dirigera le pays, dans le cadre d'un système politique fondé sur le parti unique, jusqu'à son renversement le 10 juillet 1978 par des militaires. En 1991 la Mauritanie devient un État démocratique avec l'élection en janvier 1992 au suffrage universel de l'actuel Chef de l'État, Maaouya Ould Sid'Ahmed Taya, réélu en décembre 1997.

1.3. Le cadre humain

La population totale recensée au 24 avril 1988 est de 1 864 236 habitants dont 224 095 nomades, ce qui donne une densité moyenne de 1,8 habitant par km², l'une des plus faibles au monde. Il existe par ailleurs de fortes disparités régionales : la population se concentre à Nouakchott, la capitale, et dans la vallée du fleuve Sénégal où les quatre régions administratives qui bordent le fleuve regroupent près de 42 % de la population totale du pays. La sévère sécheresse des années 1970-1974, la guerre du Sahara Occidental de décembre 1975 à août 1979, puis de nouveau la sécheresse de 1982 sont à l'origine d'un massif exode rural et de la concentration de populations

démunies principalement à Nouakchott (393 325 habitants) et dans les centres urbains, Nouadhibou (59 198 h.), Kaédi (30 515 h.), Kiffa (29 292 h.), Rosso (27 783 h.), Zouérate (25 892 h.) et Atar (21 366 h.).

Par ailleurs, la population mauritanienne est une population jeune, puisque plus de 50 % des habitants sont âgés de moins de vingt ans.

1.3.1. Ethnies

Cette population est composée de deux grands ensembles :

– **l'ensemble hassanophone** constitue un groupe culturellement et linguistiquement homogène formé de deux sous-ensembles :

- les Maures blancs ou *Beidane* (singulier : *Bidhani*) d'origine arabo-berbère représentent environ 40 % de la population. Ils sont parfois métissés (1).
- les Maures noirs ou *Haratine* (singulier : *Hartani*), dont les ancêtres raziés en pays noirs et asservis ont été totalement assimilés par leurs anciens maîtres blancs avant d'être affranchis : les *Haratine* représentent également à peu près 40 % de la population.

– **l'ensemble négro-mauritanien** constituant approximativement 20 % de la population (2) est formé principalement de quatre sous-ensembles, correspondant à des ethnies dont la majorité vit au Sénégal et au Mali, pays frontaliers :

- les *Haalpulaaren* (locuteurs du poular) regroupent les Peulhs et les Toucouleurs habitant au Gorgol et au Brakna ;
- les Soninkés vivent dans le Gorgol et le Guidimaka ;
- les Wolofs habitent surtout la région de Rosso ;
- les Bambaras, très minoritaires, vivent dans celle de Néma.

Chacune des deux grandes composantes se trouve localisée dans une région donnée du pays, les Négro-Mauritaniens dans le Sud et le Sud-Est, les Maures dans le Centre, le Nord et l'Est du pays.

Les Mauritaniens sont musulmans, ce qui explique que le pays ait pris la dénomination de *République Islamique de Mauritanie*. L'Islam, facteur d'unité de la population mauritanienne, est une donnée fondamentale de la vie politique et sociale du pays, donnée qu'on doit toujours avoir présente à l'esprit lorsqu'on aborde les problèmes linguistiques.

1.3.2. Organisation sociale

La société mauritanienne est encore une société fortement hiérarchisée dans ses diverses composantes ethniques.

1. 20 à 60 % sont métissés d'après Belvaude (1989, 42).

2. À défaut d'un pourcentage publié par l'État mauritanien sur ce sujet pour des raisons politiques, nos chiffres 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-Serfaty, 1993, 85). En 1977, le recensement indiquait 67 % de Maures et 33 % de Négro-Africains (cf. Belvaude, 1989, 42) dont 66 % de *Haalpulaaren*, 22 % de Soninkés et 5 % de Ouolofs (cf. Balta, 1980, 27).

La société maure est organisée en tribus : se trouvent au sommet les tribus guerrières, les Arabes ou *Hassanes*, ceux qui portaient les armes, descendants pour la plupart de tribus arabes, et les lettrés, *Zwayas* ou *Tolbas*, tribus maraboutiques d'origine surtout berbère.

Viennent ensuite les catégories sociales réputées inférieures qui se rattachent à l'un ou à l'autre des groupes cités plus haut, c'est-à-dire les guerriers ou les *Zwayas*; ils en sont parfois indépendants. Ce sont :

- les tributaires *Aznaga* (singulier : *znagui*, *znaguiyya* pour le féminin) ou encore *lahma*, ils sont généralement bergers ; certains portent les armes.
- les artisans ou *Maallemine* (singulier : *maallem*, *maalema*) : ce sont des bijoutiers, des forgerons, des bûcherons, des savetiers. Les femmes travaillent le cuir.
- les chanteurs ou *Iggawen* (singulier : *igguiew*, *tigguiouit*).
- les affranchis ou *Haratine*. Anciens esclaves, ils s'occupent du bétail et d'agriculture, mais on les rencontre également dans le « secteur informel », l'armée, les corps paramilitaires, l'Administration.

À ces dernières catégories, il faut ajouter deux groupes à part, les *Imraguens* (pêcheurs noirs de langue maternelle hassaniyya) et les *Nemadis* (Maures chasseurs d'antilopes).

Les Négro-Mauritaniens, eux aussi, sont organisés en catégories hiérarchisées.

Il en est ainsi de la société poular composée selon Wane (1969) de castes correspondant à une division du travail social :

- Les fonctions d'autorité sont assumées par les *seBBé* (guerriers, autorité politique), les *tooroBBé* (autorité politique et religieuse), les *jaawamBe* (conseillers) et les *subalBe* (pêcheurs).
- Viennent ensuite les *NyeenyBe* qui regroupent les travailleurs manuels, les chanteurs, les musiciens, les laudateurs et autres amuseurs publics.
- Au bas de l'échelle, se trouvent les *maccuBe* (les esclaves).

Chez les Soninkés, ce sont les *horo* (singulier : *horé*) qui viennent en premier ; ils comprennent les marabouts ou *modinou* (singulier : *modi*) et les guerriers ou *toukanou* (singulier : *tounka*) ; ensuite viennent les artisans et griots, *dyarou* (singulier : *dyaré*) et enfin les esclaves, *komo* (singulier : *komé*).

La société wolof, enfin, est composée de nobles (*geer*), d'artisans (*nyeno*) et d'esclaves (*diam*).

Il faut cependant préciser avec Miské (1970, 102) que « la révolution (sociale) est en marche » et qu'« une certaine égalisation à la base » est en train de se faire. En effet, écrit-il, « quelle différence [...] y a-t-il entre un guerrier désormais sans guerres, un lettré (plus ou moins) sans lettres – tous deux soignant leur troupeau, réduits à l'état de bergers – et un tributaire (plus ou moins) libéré du tribut ? ».

Aujourd'hui, des personnes appartenant à des catégories traditionnellement basses peuvent accéder et accèdent à de hautes fonctions de l'État (3) même si les mentalités ne suivent pas toujours.

3. Un journal français (*Le Figaro*, 8.12.97) titrait même son reportage : « Mauritanie, le pays des esclaves devenus ministres ».

2. LES LANGUES DU SUBSTRAT

2.1. Multilinguisme et diglossie

Les Maures blancs et noirs parlent le hassaniyya (4), un dialecte arabe (5) imprégné de berbère (6) (qui comme l'arabe appartient typologiquement au phylum afro-asiatique). C. Taine-Cheikh, l'un de ses principaux spécialistes, après avoir souligné le maintien d'items berbères (7) dans certains lexiques (élevage bovin, toponymie) note (1979, 168), que « le caractère incontestablement arabe du hassaniyya n'empêche pas, naturellement, un certain nombre de différences nettes entre ce dialecte et l'arabe littéraire. Sur certains points [...] le hassaniyya apparaît cependant comme un dialecte assez conservateur (proche des parlers de nomades en général). L'un des exemples est, en phonologie, le maintien des trois interdentes de l'arabe classique ».

Les Négro-Mauritaniens utilisent pour leur part des langues africaines qui sont également parlées dans les pays voisins :

- le poular, langue appartenant à la famille linguistique ouest atlantique (phylum Niger Congo) pour les Haalpulaaren,
- le soninké, langue appartenant à la famille linguistique mandé (phylum Niger Congo) pour les Soninkés,
- le wolof, langue appartenant à la famille linguistique ouest atlantique (phylum Niger Congo) pour les Wolofs,
- et le bambara, langue appartenant à la famille linguistique mandé (phylum Niger Congo) pour les Bambaras.

Il convient cependant de souligner une différence de taille entre le hassaniyya et les langues négro-mauritaniennes : alors que ces dernières, porteuses d'une riche oralité, n'ont eu de transcription écrite que relativement récemment, le hassaniyya « est rattaché à une langue écrite et enseignée qui, de plus, est la langue religieuse de tous les Mauritaniens : l'arabe » (De Chassey, 1984, 335). Cette différence de rapport à l'écrit explique partiellement les différences de statut des langues en contact et d'accès à l'écrit pour les membres des différentes communautés :

4. On rencontre aussi le féminin *la hassaniyya*, plus conforme à l'étymologie, cf. Cohen (1963) ou Miské (1970).

5. Pour Cohen, 1963, 1, « l'alphabet arabe classique est inapte à rendre compte de toute la richesse du phonétisme de la hassaniyya et, si tous les sons auxquels correspondent les lettres arabes sont représentés dans le dialecte, celui-ci en contient un certain nombre d'autres qui lui sont propres. »

6. Cette langue était « jusqu'au XIV^e siècle universellement pratiquée par les populations blanches de Mauritanie » (Dubié, 1940, 316). Il y a une cinquantaine d'années on parlait encore le berbère ou langue *zenaga* dans la partie occidentale du Trarza et le même auteur en estimait les locuteurs à 13 000. Selon Miské (1970, 106) le *zenaga* ou *klam aznaga* aurait été parlé naguère dans des campements de la Guebla ; nous doutons qu'il le soit actuellement.

Par ailleurs, une langue à fonds berbère, l'*azer* serait, selon Hamès (1978, 359), encore en usage à Tichit et Oualata, au sud-est du pays.

7. Pour Leriche, 1952, 2, la proportion des emprunts lexicaux du hassaniyya au berbère serait de l'ordre de 15 à 20 %. Pour Taine-Cheikh (1989, 160) cette proportion n'excéderait pas 10 %. En revanche, Yahya Ould El Bara, chercheur et universitaire mauritanien, recense 1 600 emprunts du hassaniyya au zenaga et considère que ces emprunts constituent 30 % environ du lexique hassaniyya.

La majorité des petits Maures, par le biais de l'apprentissage obligatoire du Coran, des Hadith et de la Vie du Prophète, sont (à des degrés divers) alphabétisés en langue arabe, langue de la religion, relativement proche de leur langue maternelle. Aussi les Maures sont détenteurs d'une culture qui, sans retrancher l'apport de l'oralité (chants et poésie en hassaniyya), s'est développée très tôt dans l'écrit, au moyen de la langue et de la graphie arabes. La relation hassaniyya / arabe classique, conforme à la diglossie de Stewart, repose sur une distribution langue de prestige écrite / variété vernaculaire orale, que leur continuité intra-linguistique rend complémentaires.

Pour les Négro-Mauritaniens, le problème de l'accès à l'écrit est plus problématique. Dans la société traditionnelle pré-coloniale, la diglossie entre l'arabe coranique, langue écrite (d'autant plus prestigieuse que les Négro-Mauritaniens, en particulier les Haalpulaaren, ont été des diffuseurs zélés du Coran en Afrique noire) et les langues vernaculaires, langues de l'oralité et du quotidien, était très accentuée. Dans la société coloniale, l'obligation du choix du français comme langue d'alphabétisation par la Puissance coloniale superposait une autre diglossie tout aussi tranchée à la diglossie précédente. Cependant, le nombre réduit des lettrés tant arabophones que francophones pendant les deux périodes ne modifiait pas le caractère essentiellement oral des sociétés et cultures négro-mauritaniennes. À l'époque post-coloniale, la nécessité du passage à l'écrit, indispensable à la vie dans une société moderne et objet de revendications sociales, posait le problème du choix de la langue écrite entre les trois options possibles : choix de la langue arabe (longtemps prônée par le pouvoir mauritanien favorable à l'arabisation intégrale du pays), choix des langues maternelles transcrites (avec ici encore le problème du choix des caractères, arabes ou latins) ou choix du français, langue héritée de la colonisation, la préférence pour l'une ou l'autre des trois options dépendant bien entendu de considérations essentiellement politiques.

En l'absence d'une enquête linguistique systématique – les services statistiques du pays étant obstinément muets à propos de ce sujet – nous ne pouvons indiquer de chiffres relatifs au nombre de locuteurs de chaque langue (8) (cf. cependant 6.7.). Nous n'avons pas non plus d'informations sûres sur la distribution de chacune des langues dans les différentes régions du pays : l'enquête empirique menée par les étudiants de l'E.N.A. en 1977 (publiée dans Chartrand, 1977, 118) indiquait cependant que « le hassaniya domine nettement dans les 1^{re}, 2^e, 3^e, 6^e, 7^e, 8^e, 9^e, 11^e et 12^e régions, c'est-à-dire dans toutes les régions de la Mauritanie, à l'exception de la 4^e (Gorgol) et de la 5^e région (Brakna) à prédominance pular et de la 10^e région (Guidimaka) à majorité

8. Nous profitons de cette occasion pour inviter le lecteur à accueillir avec circonspection et prudence les données statistiques que nous aurons l'occasion de fournir. La plupart de ces données sont orientées en fonction des objectifs de ceux qui les calculent ou les divulguent, quand elles ne résultent pas de projections tout à fait hasardeuses à partir d'enquêtes limitées, voire de pures affabulations. Ould Ahmedou, 1997, 113, qui démontre avec rigueur la sous-estimation par les statistiques officielles des effectifs de l'enseignement traditionnel note ainsi avec humour que « certains ont eu à s'amuser à totaliser le nombre d'électeurs enregistrés sur les listes lors des dernières élections présidentielles et ont remarqué que le nombre atteint équivalait au triple de la population officielle du pays »...

soninké, le district de Nouakchott étant lui à majorité hassaniya» (9). Ce qui est certain, c'est que si le multilinguisme prévaut dans la plupart des régions, tous les locuteurs ne parlent pas toutes les langues ni même partie de ces langues. Tout au plus, certains Mauritaniens auront parfois tendance à parler la langue de la région où ils résident : ainsi le Maure qui se trouverait à Boghé ou à Kaédi (sud du pays) à dominante *Haalpulaaren* va parler le poular ; le Toucouleur qui habiterait le Trarza (sud-est) peuplé de *Beidane* aura tendance à parler le hassaniyya. Le wolof, d'apprentissage facile et principale langue du pays voisin, le Sénégal, où se rendent les Mauritaniens pour affaires et autres activités, sert aussi parfois de véhiculaire entre certaines populations généralement illettrées.

2.2. Modes d'acquisition des langues

L'acquisition traditionnelle des langues se fait à la fois dans la famille élargie et de façon plus formelle à l'école coranique ou dans les méhadras.

2.2.1. L'éducation familiale

La famille constitue depuis des temps immémoriaux – en Mauritanie comme ailleurs – le lieu privilégié d'acquisition des langues maternelles. Cependant, le milieu familial constitue aussi le lieu d'apprentissage de l'arabe coranique. Dès les premiers mois de la vie, c'est avec des berceuses dont les paroles sont constituées par la profession de foi de tout Musulman (*Allah, Allah, Allah... la ilaha illallah, Muhammadun rasulullah*) que l'enfant est endormi par sa mère, la bouche littéralement collée à l'oreille (Miské,

9. À la question posée en ces termes : « Quelles sont d'après vous les langues parlées dans votre région de naissance ? Classez-les dans un ordre décroissant en utilisant les chiffres 1 à 4. (Ex. : 1. la langue la plus utilisée ; 4. la langue la moins utilisée) », les 244 étudiants de l'E.N.A. interrogés par leurs camarades-enquêteurs donnent le classement suivant (nous reproduisons les résultats en indiquant entre parenthèses, le nom de la région et le nombre de répondants par région) :

« – 1^{re} région (Hodh El Charghi : 18 réponses) : hassaniyya, bambara, soninké et pular (à égalité), ouolof,

– 2^e région (Hodh El Gharbi : 11 réponses) : hassaniya, pular, soninké, ouolof,

– 3^e région (Assaba : 9 réponses) : hassaniya, pular, soninké, ouolof,

– 4^e région (Gorgol : 33 réponses) : pular, soninké, hassaniya, ouolof,

– 5^e région (Brakna : 47 réponses) : pular, hassaniya, ouolof, soninké,

– 6^e région (Trarza : 57 réponses) : hassaniya, ouolof, pular, soninké,

– 7^e région (Adrar : 20 réponses) : hassaniya, ouolof, pular, soninké,

– 8^e région (Dakhlet Nouadhibou : 2 réponses) : hassaniya, pular, ouolof, soninké,

– 9^e région (Tagant : 10 réponses) : hassaniya, pular, soninké, ouolof,

– 10^e région (Guidimaka : 10 réponses) : soninké, pular, hassaniya, ouolof,

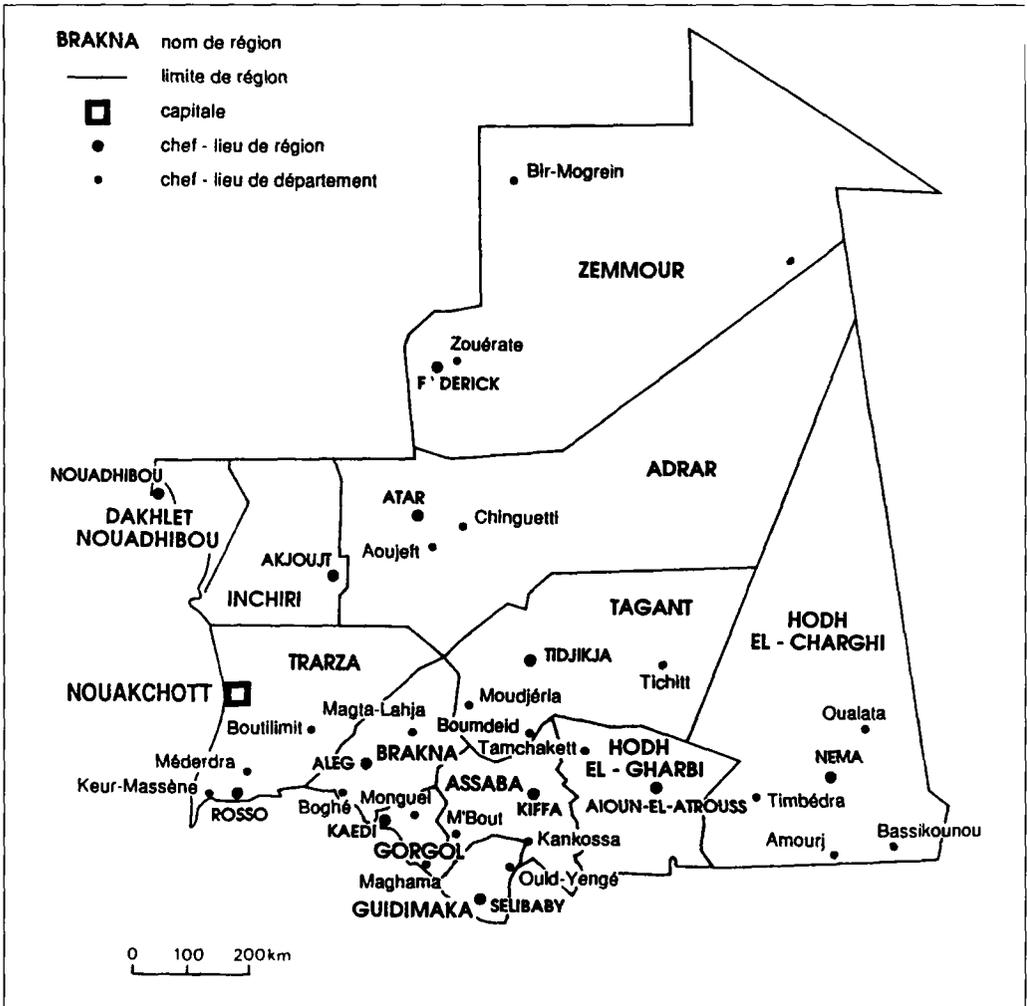
– 11^e région (Zemmour : 1 réponse) : hassaniya, pular, soninké, ouolof,

– 12^e région (Inchiri : 4 réponses) : hassaniya, pular, ouolof, soninké,

– District Nouakchott (7 réponses) : hassaniya, pular, ouolof, soninké ».

Rappelons que cette enquête, « sans valeur scientifique » de l'aveu même de l'éditeur scientifique (Chartrand, 1977, X), ne vaut que pour la représentation que des intellectuels mauritaniens se faisaient en 1977 de la situation linguistique dans leur région de naissance. Depuis, en raison de la politique d'arabisation et des changements démographiques intervenus (en particulier pour les populations vivant dans les régions longeant le fleuve Sénégal), la situation a évolué et l'emprise du hassaniyya a certainement crû.

CARTE ADMINISTRATIVE DE LA MAURITANIE



1970, 20). 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 et de ses épouses ainsi que ceux de ses principaux compagnons, les quatre califes orthodoxes : Abou Bakr, Othman, Omar et Ali. Puis c'est l'initiation -au moins chez les Maures lettrés- à la graphie de l'arabe et l'apprentissage des premières sourates permettant l'entraînement à la prière non encore obligatoire. La *sabwa*, 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 impudentes, etc. Cette éducation familiale se voit assez tôt complétée par un enseignement traditionnel reposant sur l'arabe classique.

2.2.2. L'enseignement traditionnel

Comme le note R. Gauthier, 1992, «l'enseignement traditionnel de type informel reste intimement lié à l'histoire de la Mauritanie depuis plus d'un millénaire et constitue une originalité frappante de ce pays. Particulièrement souple et adapté à la vie mauritanienne, cet enseignement financé par les ménages est dispensé dans les mahadras, ou écoles coraniques, dans lesquelles on peut s'inscrire à tout âge. Les programmes en usage, variables selon l'âge des auditeurs et le niveau des enseignants, vont de la simple alphabétisation à l'érudition la plus poussée. Ils conservent toujours le même contenu, essentiellement religieux et linguistique, avec pour objectifs la connaissance et la propagation des valeurs islamiques et de la langue arabe.»

2.2.2.1. LA MAHADRA DE NIVEAU PRIMAIRE (10) OU ÉCOLE CORANIQUE

Ce n'est que vers l'âge de sept ans, selon Miské (1970, 7), cinq ans selon Ahmed Lamine Ech Chinguiti (1953, 109), que l'enfant est dirigé vers une école coranique où la récitation du Coran est complétée. Parfois, l'enfant arrive sans cette instruction préalablement donnée par la mère et la famille en général. Il est alors pris en charge par un maître, le *mrabet*, ou une maîtresse, la *mrabta*, qui vont, sous une tente ou une sorte d'appentis en bois de chaume et avec pour tout équipement une plume de roseau ou de tige d'herbe, «une pierre évidée [...] au sein de laquelle de la gomme et du charbon écrasés et humectés de salive ou d'eau servaient d'encre» (Ould Cheikh, 1985, 375), une planchette de bois, le *loh* et bien entendu le Coran, lui enseigner la voyellisation, les signes orthographiques, l'écriture, qui constituent la préparation à l'enseignement du Coran. Cet enseignement qui concerne garçons et filles appartenant à toutes les catégories sociales, mais surtout aux marabouts et aux guerriers, a lieu trois fois par jour : après la prière du matin, après celle de l'après-midi, le *dohr* et une enfin au moment du coucher du soleil avant la prière du *maghreb*. Il est fondé sur la mémoire et conduit à la récitation de l'intégralité du Coran après cinq à sept ans d'étude, parfois plus tôt pour les plus brillants. Mais tous ne vont pas jusqu'au bout : ainsi les filles, dès l'âge de dix ans, sont retirées de l'école pour compléter leur instruction dans leurs familles et préparées au mariage. L'enseignement coranique est dispensé sous la férule du maître ou de la

10. Nous avons conscience du caractère extrêmement arbitraire et artificiel de cette division en trois niveaux de l'enseignement traditionnel qui est perçu par les intéressés comme un tout.

maîtresse dans une véritable cacophonie qu'engendre la récitation mécanique de lettres et de versets ânonnés en même temps et sans compréhension par de cinq à trente enfants d'âges et de niveaux différents. Le fait d'écorcher la parole sacrée donne lieu parfois à de terribles sévices qu'exerce le marabout sur l'enfant (11). Chez les *Haalpulaaren*, le *thierno* envoie même ses disciples mendier leur nourriture. Les enfants se reposent deux jours et demi par semaine, le mercredi après-midi, le jeudi et le vendredi, et les jours des fêtes religieuses. Ils apportent un cadeau modique – argent ou aliments – le mercredi au maître qui reçoit, de la part de la famille de l'élève au fur et à mesure de sa formation, une rétribution qui va du don d'une brebis par sourate récitée à celui d'un chameau pour la mémorisation de tout le Coran (cf. Dubié, 1941, 2).

2.2.2.2. LA MAHADRA DE NIVEAU SECONDAIRE

Survenant après l'apprentissage du Coran, la deuxième étape concerne principalement les adolescents (13-19 ans) et dure six ans en moyenne. Les disciples, souvent eux-mêmes issus de familles maraboutiques, apprennent sous la direction du maître les sciences du Coran, la vie et l'histoire du Prophète, le droit musulman, la langue et la grammaire.

2.2.2.3. LA MAHADRA DE NIVEAU SUPÉRIEUR

La troisième étape correspond à la phase universitaire proprement dite. Les étudiants, regroupés par niveaux et par disciplines enseignées, *dowlas*, apprennent essentiellement la jurisprudence musulmane, le *fiqh*. Mais d'autres matières sont également enseignées. Ould Cheikh (1985, 381) cite parmi celles-ci le dogme musulman, la mystique, l'exégèse coranique, la phonétique normative, les dits prophétiques (les hadiths), l'histoire sainte (la *Sira*), la langue arabe, la grammaire, la rhétorique, la métrique et la logique, l'arithmétique, l'astronomie et la géographie, la médecine et la « science des secrets des lettres » ou magie.

Dans ces « universités du désert » qui étaient très réputées et les égales en renommée des grandes Universités coraniques de Fès, du Caire ou de Médine, les *tlamid* menaient une vie austère essentiellement consacrée à l'étude. En milieu maure, ceux qui étaient issus de familles aisées amenaient souvent de très loin des chamelles ou des vaches laitières et du grain pour leur nourriture qu'une *hartania* (esclave affranchie) ou une *khadem* (esclave) moulaient pour leur en faire du *aïch*, sorte de galette cuite dans de l'eau que l'on mange avec du lait sucré ou non. Mais les autres, et ils étaient plus nombreux, partageaient les repas des plus nantis ou vivaient aux frais de *lemrabott* (le professeur) ou de dons des habitants du campement à l'occasion d'événements : mariages, naissances, arrivées de caravanes, etc. Ils ne bénéficiaient évidemment pas de bourses et le professeur lui-même n'était pas officiellement rémunéré : il vivait lui aussi de dons d'anciens étudiants, des tribus guerrières, des tributaires et des *haratine*. Son enseignement n'était pas toujours dispensé sous une tente, dans une maison ou à l'intérieur d'une mosquée, mais donné aussi au cours de ses courts déplacements à pied ou

11. L'écrivain sénégalais Cheikh Hamidou Kane a consacré un chapitre de son beau roman, *L'aventure ambiguë*, à la description de ce type de châtiment corporel.

lorsque le maître voyageait, assis sur une monture et suivi de ses étudiants. Quand l'un d'entre eux commettait une faute, il n'était pas frappé mais le maître se contentait de s'abstenir de lui adresser la parole plusieurs jours durant. Pour donner une idée des conditions ascétiques dans lesquelles vivaient ces étudiants pendant 5 à 6 ans, citons cette anecdote d'*Al Wasit* (12) que rapporte Ould Cheikh (1985, 379) : « On raconte, à propos des étudiants des Ahl Muhammad Salim de la tribu des Midlechs que l'un d'eux se pencha un jour pour boire au récipient (où était préservée une partie de l'eau du campement) et qu'il reçut d'une esclave 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... »

2.2.2.4. UNE ISLAMISATION ET UNE ARABISATION EN PROFONDEUR

L'implantation en profondeur dans la société mauritanienne de cet enseignement traditionnel permettra sa totale islamisation. Comme le note Lecourtois, 1978, 31-32, « les mahadras ont réussi leur mission. La Mauritanie leur doit l'islamisation à 100 % de tous les éléments de sa population. Elles ont su vulgariser et appliquer les enseignements religieux de l'islam orthodoxe [...] Ce sont donc les mahadras qui ont permis que la langue arabe devienne la langue nationale de la Mauritanie et forme la plupart de ses érudits. Au temps de la colonisation, elles ont été le grand rempart qui a permis la résistance à une culture étrangère et la préservation de l'héritage national ». De fait, durant toute la période coloniale, l'enseignement traditionnel l'a emporté – et de très loin – tant en prestige qu'en nombre d'élèves scolarisés sur l'enseignement colonial. Les évaluations des effectifs de l'enseignement traditionnel au cours de l'ère coloniale sont ici encore très contrastées : elles vont de 166 « écoles maraboutiques » éduquant 1 483 élèves en 1911 (selon Patey) (13) à « 800 mahadras dont 45 de niveau supérieur et universitaire en 1905 » (selon les Archives du Ministère des Affaires Islamiques, citées par Ould Ahmedou, 1997, 61). Pour la fin de l'époque coloniale le recensement donné par El Khalil Ould Enahwi dans *Bilad Chinghitt* et cité par Hademine, 1992, 64, donne 691 mahadras (Maures : 560 ; Toucouleurs : 86 ; Sarakollés : 30 ; Peuls : 15 ; Ouolofs : 10) comptant 5 675 étudiants (Maures : 4 500 ; Toucouleurs : 700 ; Sarakollés : 300 ; Peuls : 75, Ouolofs : 100).

3. LES DÉBUTS DIFFICILES DE L'IMPLANTATION DU FRANÇAIS (1900-1945)

Langue superposée dont l'implantation est étroitement dépendante du fait colonial, la diffusion du français fut, en Mauritanie, plus qu'ailleurs en Afrique Occidentale, confiée à la seule institution scolaire dans le cadre d'une politique linguistique qui, « assimilationniste » ou « assimilatrice » dans les textes, se révéla beaucoup plus pragmatique dans la réalité et s'adapta à la personnalité linguistique des colonisés.

12. Ouvrage d'un lettré mauritanien, Sid Ahmed Ould Elemine, publié en 1911, réédité en 1958, qui donne un tableau de la Mauritanie du début du XX^e siècle. Ahmed-Baba Miské en a fait une présentation parue chez Klincksieck en 1970.

13. Rapport du colonel Patey, Commissaire Général en Mauritanie, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1150.

3.1. Les principes

3.1.1. Une volonté politique de diffuser le français par l'école

Dès la fondation des premières écoles au Sénégal en 1817, la France affirme sous la plume de ses Gouverneurs Généraux successifs son suprême intérêt pour l'institution scolaire, en vue d'une plus grande emprise sur les populations autochtones. Dans sa circulaire du 22.6.1897 relative au fonctionnement des écoles des pays du Protectorat, le Gouverneur Général E. Chaudié écrit : « L'école est, en effet, le moyen le plus sûr qu'une nation civilisatrice ait d'acquérir à ses idées les populations encore primitives et de les élever graduellement jusqu'à elle. [...] C'est aussi l'élément de propagande de la cause et de 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. »

Le Gouverneur Général William Ponty renchérit sur ces propos dans une circulaire du 30.8.1910 : « C'est elle (l'école) qui sert le mieux les intérêts de la cause française et qui en transformant peu à peu la mentalité de nos sujets nous permettra de les acquérir à nos idées sans heurter aucune de leurs traditions. »

Plus tard, en réorganisant l'enseignement par la circulaire du 1.5.1924, le Gouverneur Général de l'A.O.F. Carde exhorte ainsi les administrateurs coloniaux à répandre le français : « Le français doit être imposé au plus grand nombre possible d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue du territoire. Son étude est rendue obligatoire pour les chefs. [...] Mais notre contact ne s'arrête pas au chef. Il pénètre plus loin dans la masse et le recrutement militaire comme aussi nos relations économiques met en rapport direct et constant Blancs et Noirs de toutes conditions. Il faut donc répandre en surface le français parlé. » Et le G. G. d'inciter les administrateurs à créer davantage d'écoles : « Multipliez donc les écoles préparatoires, appelez-y le plus d'enfants possible, et apprenez-leur à parler français. »

Un peu plus tard, la circulaire Brévié du 8.4.1933 rappelle que « la langue française est la seule qui doit nous occuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité ; [...] La langue française sert de base à notre enseignement. C'est en français que nous devons faire toutes nos leçons. »

3.1.2. La variété de français enseigné

Pour des raisons à la fois politiques et psycho-pédagogiques, le français enseigné sera un français « véhiculaire » « compris non pas comme une fin en soi mais comme un simple moyen d'acquérir des connaissances pratiques » en utilisant la « méthode directe » qui consiste à montrer l'objet dont on dit le nom (Hardy, 1916, cité par Turpin, 1985, 14). Comme l'observe Manessy, 1978, 340, « il semble bien que "le français parlé" des programmes n'ait jamais été autre chose que l'idiolecte qui permettait au maître indigène responsable de l'école de village de converser avec ses supérieurs hiérarchiques, le commandant de cercle ou son représentant, et surtout avec les membres du personnel administratif du poste. En dehors de l'entraînement à la lecture et des exercices grammaticaux, la langue pratiquée en classe n'était guère différente du français de tradition militaire ».

3.1.3. L'organisation pyramidale de l'école coloniale

L'école coloniale est organisée selon un système pyramidal mis sur pied pour l'A.O.F. par l'arrêté du 24.11.1903 (G. G. Roume) et aménagé par l'arrêté du 1.5.1924 (G. G. Carde). Les divers ordres d'enseignement y sont nettement hiérarchisés et combinent, en théorie du moins, enseignement de masse à la base et élitisme au sommet :

– À la base se trouvent les écoles préparatoires (dites « écoles de village ») dont le but essentiel est « de diffuser le français parlé dans la masse de la population » et qui sont en principe dirigées par un moniteur indigène non titulaire du Certificat d'Études. Elles sont « ouvertes en premier lieu aux fils de chefs et de notables » mais doivent recruter le plus largement possible. L'enseignement de l'arabe y est prévu, au moins au début de la colonisation, mais uniquement en pays musulman.

– Au stade intermédiaire fonctionnent les écoles élémentaires qui comprennent elles-mêmes deux maîtres et deux niveaux, cours préparatoire et cours élémentaire, et qui sont réservées aux élèves sélectionnés dans les écoles préparatoires.

– À un niveau plus élevé sont mis en place les cours moyens des écoles régionales qui, situées dans les chefs-lieux des cercles ou dans des centres importants, recrutent les fils de chefs et les meilleurs élèves des cours élémentaires. Comprenant au moins trois classes, elles sont obligatoirement dirigées par un instituteur français et mènent les élèves, internes ou boursiers, au Certificat d'Études Primaires.

À un degré supérieur fonctionne l'enseignement primaire supérieur et commercial donné à l'École Faidherbe de Saint-Louis du Sénégal. N'y ont accès que les Africains diplômés du C.E.P. « dans l'ordre de la liste de mérite » et en fonction des besoins.

L'École Normale, située également à Saint-Louis, forme dans deux divisions les instituteurs, les interprètes et les cadis.

Parallèlement existent des écoles urbaines réservées majoritairement aux élèves européens et dont le programme est celui des écoles primaires de la métropole.

Par ailleurs sont dispensés des **cours d'adultes** ayant pour but l'initiation des « indigènes dépourvus de toute instruction à l'usage du français parlé » et il existe des écoles professionnelles destinées à la formation des ouvriers et artisans qualifiés dont les colonies ont besoin.

3.2. L'adaptation au terrain et les limites de la primauté du français

La spécificité de la situation de la Mauritanie (puissantes résistances militaires, politiques et culturelles, hostilité des populations, traditions coraniques fortes) obligèrent très tôt les administrateurs coloniaux à mettre partiellement de côté les principes généraux et à s'adapter à un terrain hostile, en adoptant une politique linguistique spécifique. L'une des parades fut d'accorder dans l'école coloniale une place importante à l'enseignement religieux et à l'enseignement de l'arabe, en particulier par la création en pays maure d'un type d'établissement scolaire particulier, la médersa.

3.2.1. La place accordée à l'arabe

Comme l'a relevé Queffélec, 1995, 837, dans les pays islamisés de l'A.O.F., la puissance coloniale accorda très tôt un statut particulier et privilégié à l'arabe en matière administrative et judiciaire puisque jusque dans les années 1910 cette langue

fut pratiquement systématiquement utilisée « dans la rédaction des jugements prononcés par les juridictions musulmanes, dans la correspondance officielle avec les chefs et les notables et dans presque toutes les circonstances de la vie administrative des cercles » (Turcotte 1983, 8). Il fallut attendre 1911 et la circulaire du G. G. W. Ponty pour que cette « complaisance qui risquait d'induire en erreur les Africains non islamisés sur les véritables intentions de l'administration coloniale en matière linguistique et religieuse », fût supprimée et pour que s'opérât la substitution définitive du français à l'arabe dans les documents officiels où cette langue avait jusque-là été utilisée.

Par ailleurs, pour faire contrepoids à l'enseignement coranique assez populaire (14) et attirer les enfants que les parents étaient réticents à envoyer dans les « écoles des Infidèles », les autorités coloniales dérogeaient très tôt au principe d'exclusivité du français et introduisirent l'enseignement de l'arabe dans certaines écoles publiques. Les enseignants appelés à servir dans les régions islamisées devaient ainsi, selon un arrêté de 1893, parler et écrire arabe. Le programme scolaire défini par l'arrêté du 24.11.1903 confirme d'ailleurs explicitement que, dans les écoles régionales des pays musulmans, la langue arabe est enseignée à côté de la langue française et qu'« un marabout doit être attaché à l'école pour l'enseignement de l'arabe ». Faut de pouvoir se substituer aux écoles coraniques que l'administration tenta de franciser (15), l'enseignement officiel s'efforça de les concurrencer en intégrant dans les programmes l'enseignement de l'arabe qui ne deviendra facultatif en pays islamisé qu'en 1945 (Arrêté du 22.8.1945). Cependant, ces mesures sont jugées insuffisantes. Suivant les recommandations formulées dès 1906 par le premier directeur du Service des Affaires Musulmanes en A.O.F. (16), fut créé un enseignement franco-musulman (aussi appelé franco-arabe) dispensé dans des établissements spécifiques, les médersas.

3.2.2. Les médersas

Leur création correspond essentiellement à des objectifs politiques (17) (« soustraire les enfants des familles de notables à l'obéissance des confréries et des tolbas » et

14. Les statistiques de l'A.O.F. publiées en 1905 révèlent que pour l'ensemble de l'A.O.F., les écoles coraniques avec 34 000 élèves reçoivent plus de trois fois plus d'élèves que les écoles de langue française (9 500 élèves) (Turcotte, 1983, 4).

15. Ainsi, au Sénégal, un arrêté de 1870 prévoit que « les enfants qui suivent les écoles musulmanes devront y apprendre à parler le français. Ceux qui, au bout de deux ans, ne sauront pas se faire comprendre couramment dans cette langue ne suivront plus lesdites écoles et ne pourront plus fréquenter que l'école des Frères ou l'école laïque ».

16. Le rapport Mairot de 1905 suggère une symbiose plus étroite entre les écoles coraniques et les écoles publiques françaises : il projette d'attacher un marabout aux écoles françaises pour dispenser l'enseignement religieux et réciproquement de doter les écoles coraniques d'un maître de français. Il va même jusqu'à proposer « d'utiliser les marabouts eux-mêmes pour vulgariser dans les écoles le français usuel, en les formant préalablement dans des écoles religieuses musulmanes transformées en écoles franco-arabes » (Turcotte, 1983, 4).

17. Pour W. Ponty en 1909, « la création d'une médersa est avant tout une œuvre politique. Elle tend avec l'école primaire sensiblement au même objectif. Mais elle s'adresse à des éléments différents qui, par un ensemble de faits historiques et ethnologiques, ont acquis sur la foule un prestige spécial auquel le nôtre doit progressivement se substituer ».

« canaliser, au profit de la politique française, l'influence exercée par les Musulmans lettrés sur leurs coreligionnaires ») et pratiques (« établir un point de contact entre les Musulmans lettrés et notre administration et préparer des interprètes, des juges et des secrétaires de tribunaux indigènes pour les régions islamisées » (Arrêté du 1.11.1918 définissant un « enseignement primaire supérieur musulman »).

Cependant pour la création de ces médersas, l'administration coloniale établit une distinction entre « pays maure ou fortement arabisé » et « pays noir » : comme l'explique Marty en 1917, « le principe de la médersa est excellent mais son application doit être judicieuse. C'est ici ou jamais le cas d'user de *distinguo* théologiques. Or, en pays maure ou fortement arabisé comme Saint-Louis ou Tombouctou, où les indigènes parlent, lisent, écrivent tous l'arabe, où le catéchisme fait dans leur langue maternelle est entré dans l'esprit des plus humbles, où le nombre des lettrés est abondant et les sciences fort cultivées, la médersa s'impose, non pas à vrai dire « pour développer les études supérieures musulmanes », puisqu'elles existent, mais pour les canaliser, pour tenter sinon un accord complet, tout au moins un rapprochement et une entente courtoise entre la religion et la science, entre la foi des fils du Prophète et la civilisation des Français. Le but est noble en lui-même et compte au nombre de nos devoirs d'éducation. Au surplus, il facilitera considérablement notre tâche politique. Mais en pays noir aucune de ces conditions ne se rencontre, aucun de ces buts ne s'offre et la médersa se présente comme un séminaire créé et entretenu et salarié par nous d'où sortiront les prêtres, ennemis souvent, douteux toujours. »

En vertu de ces principes, deux types de scolarisation vont se mettre en place en Mauritanie, l'un à destination des populations négro-mauritaniennes, semblable à celui qui sera proposé aux populations du Sénégal, l'autre à destination des populations maures.

3.3. La mise en place de l'école coloniale et ses résultats médiocres

Même si l'école coloniale prend soin de ne pas trop heurter de front les traditions et les convictions religieuses des colonisés (d'où le rôle important réservé à l'enseignement de l'arabe), elle va se trouver confrontée à la réticence des populations, extrêmement forte en pays maure, plus réduite en pays noir (18).

3.3.1. L'enseignement en pays noir

3.3.1.1. L'ÉCOLE DE KAÉDI

Les Français n'ont pas attendu la pénétration officielle de 1901 pour fonder des écoles en Mauritanie. La première école fut donc créée en pays noir, en 1898, sur la rive droite du fleuve Sénégal, à Kaédi qui relevait alors de la colonie voisine du Sénégal, et non en 1892 (Bouche, 1975, 691) ou en 1905 (de Chassey, 1972, 467 et 1984, 153). En effet, le capitaine commandant à l'époque le cercle de Kaédi, écrit le 1^{er} janvier 1897 (19) : « Il n'existe pas d'écoles dans le Bosséa ni à Kaédi. Un crédit est prévu au

18. Nous aurons à employer cette terminologie : *pays noir*, *pays maure* pour des raisons de commodité ; elle est en effet utilisée par les rapports de l'époque coloniale mais ne saurait traduire chez nous un quelconque sentiment raciste ou passéiste.

19. Rapports du Commandant de Cercle de Kaédi, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 2579.

budget régional de l'année prochaine pour un essai d'école à Kaédi.» Les travaux de celle-ci avancent en 1898, puisque le même administrateur note en juillet de la même année : «L'école de Kaédi a fonctionné pendant toute la durée du mois sous le hangar du tribunal du cadî.» Quelques mois plus tard (31 octobre 1898), il ajoute : «L'école est presque terminée. Cette construction répond bien aux besoins de l'enseignement. Sa solidité et son élégance la font admirer par les étrangers. L'inauguration pourra avoir lieu vers le 1^{er} décembre, si les derniers matériaux commandés arrivent à temps. À partir du 9 septembre (?) les classes seront faites au tribunal du cadî.» Enfin le 31 décembre 1899, il peut affirmer non sans fierté : «L'école de Kaédi fonctionne très bien ; elle comprend 48 élèves, 28 du Bosséa, 20 des villages de Touldé, Gattaga ou Kaédi.» Cette ouverture ne s'est pas faite, d'ailleurs, sans heurts, à croire ce commandant de cercle : «À 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 contre les récalcitrants.» (20) L'école ne compte pas d'élèves maures (21) qui n'apprécient pas le climat trop humide pour eux et dont les parents «supportent mal la répugnance qu'ils ont à les savoir en contact avec des Noirs» (22). Lorsque les élèves sont mis en vacances le 1^{er} août 1899, les résultats sont jugés satisfaisants : les élèves de la première division «possèdent des connaissances appréciables et se font assez bien comprendre en français. Ceux de la deuxième division savent assez bien lire et écrivent un peu» (23). Cependant, bien qu'ils soient tous musulmans, l'arabe ne leur est pas enseigné.

Nous perdons ensuite la trace de cette école dans les rapports jusqu'en 1907 où nous apprenons qu'à la suite d'une suppression de bourses en janvier 1905 elle a vu subitement tomber le nombre de ses élèves à 7 ; cette situation ne devait pas tarder à s'améliorer puisque dès le début de l'année 1906, 24 élèves fréquentaient l'établissement. En 1911, ils sont 43 et donnent satisfaction à leurs maîtres. Entre-temps, dix boursiers destinés à être interprètes, dont cinq Maures, suivent les cours de la médersa de Saint-Louis et un autre, Toucouleur, ceux de la médersa supérieure d'Alger, après avoir été un brillant élève à Saint-Louis ; il s'agit du futur interprète-moniteur Mahmadou Ahmadou Bâ, titulaire du brevet d'arabe de la Faculté des Lettres d'Alger.

Visitée le 7 juillet 1913 par E. Courcelle, Inspecteur de l'Enseignement du Sénégal, l'école de Kaédi, dirigée par le moniteur Samba Fall dont «la valeur pédagogique est à peu près nulle» (24), compte 45 élèves et comporte par ailleurs un cours

20. Rapport du 30 avril 1898 du Commandant de Cercle de Kaédi, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 2579.

21. En 1908, un seul Maure fréquentait la médersa de Saint-Louis, Mohammed Mocrar «né près de Souet el Ma (Mauritanie) il y a 18 ans». L'enseignement franco-arabe dispensé par la médersa et la bourse dont il bénéficie expliquent sans doute l'exil de ce fils de cultivateur qui, orphelin de mère, n'était du reste pas particulièrement brillant puisqu'à la fin de l'année il était classé 16^e sur 19 élèves.

22. Rapport du Commissaire du Gouvernement Général en Mauritanie, 30 septembre 1911, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1150.

23. Rapport du 30 septembre 1899 du Capitaine commandant le cercle de Kaédi, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 2577.

24. Rapport d'inspection sur l'école de garçons de Kaédi (Mauritanie), Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1150.

d'adultes fréquenté par 15 élèves à qui Samba Fall fait bénévolement la classe. En 1918, dirigée par Birama N'Diaye, elle compte 48 élèves dans une classe comprenant trois cours (25).

3.3.1.2. L'ÉCOLE DE BOGHÉ

En 1912 est créée une deuxième école, à Boghé sur le Sénégal qui, après une période de tâtonnements, totalisera en 1923 55 élèves répartis en deux classes auxquelles s'adjoint un cours d'adultes de 32 élèves. L'ensemble est dirigé par l'instituteur Diawar Sarr.

Inspectées par M. Arnaud, Inspecteur des écoles, le 10 février 1923 pour Boghé et le 12 février 1923 pour Kaédi, les deux écoles donnent satisfaction, surtout celle de Boghé dont 4 élèves sont reçus au C.E.P. sur 4 présentés.

3.3.1.3. LES ÉCOLES RÉGIONALES

Devenues entre temps écoles régionales, Kaédi et Boghé vont compter 189 élèves en 1927. Kaédi avec trois classes scolarise 104 élèves pendant que Boghé avec trois classes également n'en totalise que 85. Chacune comprend un cours d'adultes composé respectivement de 27 et 55 élèves. Visitées en 1932 par M. Charton, Inspecteur Général de l'Enseignement, « ces deux écoles (Boghé a 4 classes, Kaédi 3) méritent à peine leurs noms ». En effet, le cours moyen – première raison d'une école régionale puisque c'est elle qui sélectionne les meilleurs élèves capables de continuer leurs études dans une école primaire supérieure – a un effectif réduit dans les deux écoles : 15 élèves pour Kaédi et 21 pour Boghé. Le cours préparatoire de Boghé ne comporte pour sa part que 18 élèves. En outre, les deux instituteurs de Kaédi, Fily Coulibaly et Dally N'Diaye ne donnent pas satisfaction à l'inspecteur qui propose dans son rapport la fusion des deux écoles régionales en une seule dans un pays qui dispose de peu de moyens et d'un personnel réduit. Il est vrai qu'en 1931, le budget alloué à l'enseignement est des plus faibles : 172 000 francs représentant moins de 1 % du budget total, lui-même de

25. La lettre suivante adressée au Gouverneur Général par un élève vraisemblablement du cours élémentaire – l'école n'étant pas encore devenue régionale – nous donne une idée du niveau des élèves, à supposer qu'il ne l'ait pas fait écrire. Nous la reproduisons dans son intégralité et sans rien y changer.

Kaédi le 4 12 18

Hamady MaliK à Monsieur le Gouverneur général de l'A. O. F.

Monsieur

En vous écrivant Monsieur le Gouverneur Pour vous faire savoir J ai abandonné les travaux de mes parents pour continuer de l etude a l ecole Kaédi Mais seulement Monsieur Je n en ai aucun parent a Kaédi et aussi J aime le plus profond de mon coeur de continuer mes etudes et Je n en ai pas des parents 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 J ai 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 endrois la ou Je vous en serve et que Je ne voie plus mes parents

dans l espoir que vous voudriez faire a Ma demande un accueil favorable dedaignez agréer Monsieur le Gouverneur l hommage de mon plus respectueux devouement

Mamadou Malik élève de l ecole de Kaédi Mauritanie.

18 500 000 francs. Le tiers de ce budget consacré à l'enseignement va à la seule médersa de Boutilimit. Cette dernière mise à part, le personnel, peu qualifié, est composé de 3 instituteurs du cadre secondaire et de 9 moniteurs tous indigènes et très rarement inspectés. Toute la Mauritanie ne compte cette année-là que 439 élèves dans 7 écoles, même pas l'effectif de la seule école de Podor (Sénégal)!

Kaédi et Boghé resteront pourtant et pour longtemps encore les seules écoles régionales du pays, tout au moins jusqu'à cette rentrée de 1939-1940 où l'une compte 105 élèves et l'autre 115 (26).

3.3.1.4. ÉCOLES PRÉPARATOIRES

On voit apparaître aussi de nouvelles écoles à Maghama (cercle du Gorgol) : 82 élèves répartis en deux cours préparatoires et à Sélilibaby (cercle du Guidimaka) : 72 élèves dont 62 sont au cours préparatoire et 10 en cours élémentaire. Cette dernière date au moins de 1913 puisqu'on nous apprend qu'elle comptait cette année-là 14 élèves.

Le fonctionnement de ces écoles rencontre l'hostilité de la plupart des familles des élèves. Ainsi que le note Marcel Condette « certaines écoles, particulièrement dans le cercle du Gorgol, ont été désertées à peu près entièrement, les populations ayant confondu volontairement liberté et anarchie et enlevant leurs enfants de l'école pour les envoyer aux champs ou trafiquer au marché noir » (27).

Globalement le bilan de ces écoles préparatoires est très négatif. Les rapports signalent invariablement leurs carences : moniteurs très peu formés et rarement contrôlés, effectifs réduits d'élèves presque toujours fils de goumiers et de fonctionnaires noirs ou enfants de serviteurs, d'affranchis ou d'artisans (castes réputées les plus basses), résultats désastreux : les élèves qui entrent à l'école primaire « passent six ou sept ans sans rien apprendre » ; une fois sortis, ils reprennent la place que leur réserve la tradition et oublient le peu qu'ils ont acquis. De manière brutale, dans un rapport de 1934, l'Inspecteur des Écoles Chaigneau conclut d'ailleurs qu'en dehors des deux écoles régionales de Kaédi et Boghé et de la médersa de Boutilimit en pays maure, l'enseignement est inexistant en Mauritanie.

26. Comme pour Kaédi, nous citons une lettre d'un ancien élève maure de l'école de Boghé, à titre d'illustration de la pratique du français chez certains de ces élèves :

Aleg le 25 Avril 1942

Mohamdi Ould Tajidine de la fraction de Ehl maham du Tagant.

à Monsieur le gouverneur de la mauritanie

s/c de Monsieur l'Administrateur commandant le cercle du Brakna

Monsieur le gouverneur

ancien élève du cours moyen 1e 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 le cas échéant me faire admettre comme élève boursier à l'école de la médersa de Boutilimit pour me permettre de poursuivre et d'améliorer ma culture générale du français.

Dans l'espoir que vous voudrez prendre considération à ma demande veuillez agréer avec mes remerciements anticipés l'hommage de mon plus profond respect.

Mohamdi ould Tajidine

27. Rapport du service de l'enseignement 1946-1947, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1884.

3.3.2. L'enseignement en pays maure

Les nécessités de la pacification, les problèmes de communication, la pénurie des ressources, la dispersion et l'instabilité des populations mais surtout une formidable résistance à l'éducation française ont retardé l'implantation scolaire en pays maure. Les premiers Maures formés à l'école française l'ont été à la médersa de Saint-Louis. En 1906, ils ne sont que deux : âgés l'un de 16 ans et l'autre de 35 ans, ils suivent les cours de la section française et le second, en dépit de son âge, n'a été accepté que parce qu'« en Mauritanie, où la méfiance des parents est loin d'être dissipée, nous n'avons pas le choix des élèves, et il ne faut pas décourager les bonnes volontés qui s'affirment » (J. Roos, adjoint au Commissaire du Gouvernement, 1907). La puissance coloniale aurait souhaité à l'époque que ces exemples fussent suivis mais la modicité des ressources budgétaires ne permit pas d'envoyer davantage d'élèves maures.

Il faut ajouter qu'une politique éducative appropriée aux spécificités du pays n'a pas été rapidement définie et mise en œuvre. En effet, « l'existence de castes nettement différenciées ne permet pas d'envisager l'instruction à la fois aux descendants des familles de chefs, guerriers ou religieux, et aux enfants des gens du commun », comme le constate un rapport sur l'organisation de l'enseignement primaire en Mauritanie (28) : « Il suffirait d'admettre à la médersa de Boutilimit un fils de serviteur ou d'artisan pour qu'elle soit immédiatement désertée par les enfants des familles libres qui la fréquentent actuellement. »

3.3.2.1. LES PREMIÈRES ÉCOLES

Les deux premières écoles ouvertes en pays maure le sont en octobre 1912 dans le Trarza à Méderdra et à Boutilimit et « ont pu grouper un assez grand nombre d'élèves » selon le lieutenant-colonel Mouret. Un rapport statistique daté du 8 septembre 1913 avance le chiffre de 19 élèves pour Méderdra et de 38 pour Boutilimit, tous de sexe masculin. Il y a tout lieu de croire cependant que ces élèves sont, soit d'origine modeste soit enfants d'auxiliaires de l'administration coloniale : goumiers, tirailleurs ou autres. L'école de Boutilimit, qui reçoit en 1918 une vingtaine d'enfants de tirailleurs encadrés par un sergent européen, devait à la même époque servir d'école d'application pour les élèves-moniteurs de Bokar Ahmadou Bâ. Ces deux écoles restent cependant marginales par rapport à la médersa qui, ouverte le 1^{er} janvier 1914 à Boutilimit devait, de par son statut même, lancer véritablement la pénétration scolaire en pays maure.

3.3.2.2. LA MÉDERSA DE BOUTILIMIT

Créée par décision du Gouverneur Général sur proposition du lieutenant-colonel Mouret, commissaire du Gouvernement Général en Mauritanie, la médersa de Boutilimit est une école destinée exclusivement aux fils de chefs et de notables. Appelée à l'origine *École des fils de chefs*, elle avait pour but « la formation d'une élite éclairée, capable de collaborer et de servir de trait d'union entre nous et les tribus » (Dubié, 1941, 3). En étaient donc bien évidemment écartés les fils de fonctionnaires noirs, les métis et tous ceux qui ne possédaient pas l'autorité matérielle et morale sur laquelle l'administration coloniale se sentait obligée de s'appuyer. Ses élèves, provenant de divers cercles du pays, Trarza, Brakna, Assaba, Baie du Lévrier (aujourd'hui Dakhlet Noua-

28. Archives de la République Islamique de Mauritanie, non coté.

dhibou), n'étaient que neuf mais appartenait à d'illustres familles maraboutiques et guerrières (29). Le site de Boutilimit avait été choisi pour installer la médersa à cause de la présence de Baba Ould Cheikh Sidiya, prestigieux marabout quadiriya et ami des Français, qui avait d'ailleurs rédigé une lettre à l'intention des élèves pour les exhorter « à apprendre le français » (30).

Le premier directeur, Rouget, qui avait déjà fait ses preuves à la médersa de Djenné (Soudan devenu Mali), était entouré de Mahmadou Bâ du corps des interprètes de Mauritanie et diplômé des médersas de Saint-Louis et d'Alger et du professeur d'arabe, Ahmed Ould Mokhtar Fall, disciple de Baba Ould Cheikh Sidiya. Douze heures étaient consacrées à l'étude des sciences juridico-religieuses : exégèse coranique, théologie, droit civil et canonique ainsi qu'aux études littéraires, et treize heures à l'apprentissage rapide de la langue française à travers un ensemble d'exercices. Les élèves percevaient 30 francs par mois et vivaient « en popote » sous quatre tentes près du poste. L'école, après avoir été accueillie par Baba Ould Cheikh Sidiya dans sa casbah, emménagea dès les premiers jours du mois de janvier 1914 dans un coquet bâtiment qu'on venait de construire. Le directeur, qui était fier de ces « élèves intelligents et pleins d'entrain », faisait état de nouvelles demandes d'admission en provenance d'autres cercles comme l'Adrar et le Tagant et espérait que cet embryon d'« université indigène », en dépit d'une bibliothèque modeste (31), serait « le bon levain qui transformera l'enseignement moyenâgeux des Maures et les conduira progressivement vers une culture moderne et libérale » (Rouget, 1914, 357).

En 1918, la médersa de Boutilimit comptait encore 9 élèves dont 7 donnaient satisfaction à son directeur, Larroque. L'emploi du temps comportait 22 heures et demie de français et 5 heures d'arabe par semaine. Mais le chant, les travaux manuels et la gymnastique n'étaient guère goûtés par ces élèves, qui, enfants des plus nobles familles de Mauritanie, considéraient que ces disciplines étaient l'apanage des basses classes de la société. À l'instituteur qui leur proposait de leur apprendre de belles chansons, ils répondaient tous sans hésitation : « Oh ! non monsieur, c'est impossible, nous chantions bien quand nous étions petits, maintenant ce serait déshonorant, nous ne sommes pas des « griots » ! » (32) Selon les enseignants, ces préjugés étaient restés intacts

29. Parmi les élèves on comptait les deux fils de Cheikh Mohamed Ould Ahmedou Ould Sleiman, marabout vénéré de la tribu de Oulad Deïmane et deux princes de la famille émirale régnant au Trarza. Tous avaient terminé leurs études coraniques et certains avaient entamé l'enseignement supérieur des mahadras ou fréquenté la médersa de Saint-Louis. N'eût été leur jeune âge, entre 14 et 18 ans, quelques-uns parmi eux auraient exercé le commandement de leur tribu pour lequel ils avaient été effectivement élus.

30. « Cheikh Sidia [...] s'intéresse fort aux écoles de Boutilimit et dernièrement il a adressé aux élèves une lettre dans laquelle, s'appuyant sur une tradition recueillie par Boukhari, il engage fortement nos élèves à apprendre le français » (Lettre de Larroque du 10 juin 1918 à M. le capitaine interprète chargé des affaires musulmanes au Gouvernement Général, Centre des Archives d'Outre-Mer, 14 MI 1185).

31. La médersa de Boutilimit, quand elle fut transférée à Méderdra, était dotée d'une bibliothèque plus conséquente. Les rapports signalent 508 volumes en 1922-1923 et 880 volumes en 1927. Curieusement, ceux des années suivantes ne font pas état de bibliothèques dans toute la Mauritanie. Ces ouvrages devaient donc être vraisemblablement à prédominance arabe.

32. Lettre de Larroque du 20 janvier 1918, Centre de Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1150.

en dépit d'une relative maîtrise du français pour certains d'entre eux. Les élèves étaient également très susceptibles pour tout ce qui touchait à leur idéal religieux. Les causes morales qui n'étaient pas corroborées par un verset coranique ou un hadith les laissaient indifférents. Il fallait aussi que le maître eût une culture religieuse au moins égale à celle de ses élèves pour qu'il puisse avoir une autorité morale sur eux. C'est la raison pour laquelle M. Larroque avait décidé de demander au Commissaire du Gouvernement de remplacer dès que possible les maîtres noirs, pourtant bons musulmans et bons enseignants, par des instituteurs maures : « Ni Mamadou Bâ ni son frère ne possèdent cette profonde culture religieuse, aussi malgré leurs efforts instruisent-ils sans pouvoir éduquer », écrit-il à l'inspecteur de l'enseignement de l'A.O.F. (33).

En octobre 1917 était créée à Boutilimit et rattachée à la médersa une école d'élèves-moniteurs, embryon du cadre enseignant en Mauritanie. L'unique classe de cette école était composée de 10 élèves âgés de 14 à 18 ans dont 8 venaient du Trarza et 2 de l'Adrar. 9 étaient d'origine maraboutique et le dixième venait d'une caste guerrière. Ils avaient tous fait de bonnes études coraniques. Le programme de français qui leur était dispensé comprenait 27 heures et demie de cours par semaine et le directeur Larroque était subjugué par les progrès rapides accomplis par ces élèves-moniteurs : « Après 3 mois et demi de classe ils savent lire couramment, écrire de même. » Il assurait même que le jour où la Mauritanie enverrait ses meilleurs éléments à l'École Normale, ceux-ci y feraient un malheur ! (34).

La médersa rencontra cependant beaucoup de difficultés. Elle dut fermer toute l'année 1915 pour cause de mobilisation du directeur et fut confiée par la suite à divers directeurs le plus souvent algériens, eux-mêmes anciens élèves de médersas en Algérie. Elle fut aussi transférée à Méderdra, subdivision du Trarza, où elle connut la concurrence d'une école rurale ouverte en 1922, et où elle demeura de 1922 à 1930. Tous ceux qui la dirigèrent à cette époque ne purent rien contre les réticences des populations à l'égard de l'enseignement français, ce qui les incita à préconiser l'usage de la coercition. « Il apparaît nécessaire », écrit P. Dubié (1941, 4), « d'user de persuasion, sinon de contrainte pour décider les grandes familles à présenter leurs enfants : l'effectif n'a jamais dépassé 7 à 10 élèves en moyenne ». Et bien que certains élèves soient intéressés à l'étude et acharnés au travail, d'autres ont dû être renvoyés pour incapacité. Les directeurs de la médersa qui s'étaient plaints à plusieurs reprises du recrutement de certains élèves, proposèrent à Gaden, Commissaire du Gouvernement Général, d'aller eux-mêmes directement dans les campements pour choisir les futurs élèves. Mais les chefs de tribus et surtout leurs épouses étaient plutôt récalcitrants et préféraient garder leur progéniture et envoyer à leur place des enfants quelconques (35).

En 1941, la médersa, dirigée depuis 1938 par Mostefa Ben Moussa, diplômé des médersas d'Algérie, dispensait 24 heures de cours par semaine, dont 16 heures de français et 8 heures d'arabe. Un instituteur sénégalais était chargé du cours moyen avec

33. Lettre de Larroque du 6 juin 1918, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1150.

34. Lettre de Larroque du 20 janvier 1918, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1150.

35. Les jeunes métis furent admis en 1936-1937 mais les fils des fonctionnaires noirs restèrent exclus pour ne pas heurter les réticences des Maures nobles.

30 heures de français et un moniteur maure titulaire du C.E.P.E. s'occupait du cours préparatoire en effectuant également 30 heures de français. Un maître d'arabe donnait 18 heures aux cours moyen et élémentaire parallèlement à un ancien maître de mahadra qui enseignait 18 heures de Coran.

Qualitativement, les résultats restèrent très médiocres : comme le notait en 1940 G. Chaigneau, les « résultats aux examens (étaient) lamentables, particulièrement en ce qui concerne la Médersa de Boutilimit. Aucun élève de cet établissement n'a été admis au C.E.P.E., ni à l'école Blanchot. L'essai tenté pour envoyer des jeunes Maures directement à l'école Ponty n'a donné aucun résultat ; les meilleurs candidats étant, dans les matières essentielles (français, calcul), à peine au niveau d'un cours élémentaire deuxième année. M. Béart qui avait été l'instigateur de cette mesure avait nettement surestimé ces jeunes gens au double point de vue de l'intelligence et du degré d'instruction » (36). Dressant en 1941 le bilan des résultats obtenus par la médersa de Boutilimit entre 1914 et 1939, P. Dubié corroborait ces impressions réservées : constatant qu'elle avait été fréquentée par 350 élèves dont les deux tiers entre 1930 et 1939, il relevait qu'une centaine seulement semblait avoir tiré profit de son enseignement en devenant chefs de tribu ou de fraction, fonctionnaires, élèves d'écoles au Sénégal dont la fameuse école William Ponty de Dakar qui n'avait admis pourtant qu'un seul élève originaire de la médersa (Dubié, 1941, 6) (37).

3.3.2.3. LA MÉDERSA D'ATAR

Entre 1930 et 1940, l'opinion des Maures vis-à-vis de l'enseignement franc-musulman s'améliorant, le recrutement des élèves était devenu plus facile au point que certains chefs et certains notables présentaient eux-mêmes leurs enfants à la médersa. Ce succès relatif amène les autorités coloniales à créer deux nouvelles médersas, une le 13 janvier 1936 à Atar, et l'autre le 20 septembre 1939 à Kiffa (38).

La première a commencé à fonctionner le 1^{er} mai 1936 avec 16 boursiers. Elle en compte 39 à la fin de l'année, 60 pendant l'année scolaire 1938-1939 et 70 pendant celle de 1939-1940. Une centaine de candidatures avait été rejetée la première année et, par mesure d'économie, le nombre des boursiers fut ramené à 45 en 1940 où l'organisation de cette médersa, comme celle des autres médersas, fut réglementée par l'arrêté 635 du 5 octobre 1940. Christian Laigret avance, pour sa part, les statistiques

36. Rapport du 15 août 1940 de G. Chaigneau, Chef du Service de l'Enseignement Primaire, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 2684.

37. Lors de son premier voyage en Mauritanie en 1934, Odette du Puigaudeau avait rencontré un de ces élèves qui lui avait servi de guide ; il était l'auteur de la meilleure copie de composition française sur un sujet relatif à l'arrivée à Boutilimit de Marion Sénones et d'Odette du Puigaudeau. Dans la description du voyage des deux aventurières fait par Mohammed Ould Yadali et rapporté par Puigaudeau (1992, 93), il était question de notre « audace masculine », de notre « acte de compétence » et des « membres du pays applaudissant un voyage difficile et lassable ». Rapportant également les propos de « Ould Aïda héritier des émirs de l'Adrar » qui, en attendant d'être un jour intrônisé, était commis-expéditionnaire après avoir été à la médersa de Saint-Louis, Odette du Puigaudeau relevait chez lui « un français rigoureusement pédagogique. Il ne disait jamais "oui", mais "certainement", qui faisait plus distingué... ».

38. Il existait bien une médersa à Timbédra depuis 1933 mais elle relevait de la colonie du Soudan ; elle ne sera rattachée à la Mauritanie avec l'école franco-arabe de Oualata que le 1^{er} janvier 1945.

suivantes : 27 élèves en 1937-1938 ; 54 en 1940-1941 ; 54 en 1941-1942 ; 48 en 1942-1943 ; 55 en 1943-1944 et 72 en 1944-1945.

Au départ, l'enseignement était dispensé exclusivement en arabe, puis le français enseigné facultativement fut rendu obligatoire sur demande des parents et des élèves.

Le relatif succès de la médersa d'Atar aux examens (3 élèves reçus au C.E.P.E. et 5 au C.E.A. (Certificat d'Études Arabes) en 1941-1942 ; 4 admis au C.E.P.E. et 7 au C.E.A. en 1942-1943 ; 4 reçus au C.E.P.E. et 7 au C.E.A. en 1943-1944) était dû d'abord à la direction de M. Ould Rouis Bou Alem, diplômé d'études supérieures de la médersa d'Alger, qui sut faire bénéficier le nouvel établissement de son expérience de la médersa de Boutilimit qu'il dirigea de 1929 à 1936. Au plan de l'organisation, elle était dotée aussi d'un internat confortable alors que les élèves de la médersa de Boutilimit n'étaient devenus internes que depuis 1930 après avoir été boursiers et demi-pensionnaires.

3.3.2.4. LA MÉDERSA DE KIFFA

Ayant commencé à fonctionner le 1^{er} décembre 1940 et dirigée depuis sa création par Teffahi Mourad, elle comptait 21 élèves en 1940-1941, 62 en 1942-1943 et 56 en 1944-1945. En 1943-1944, 9 de ses élèves étaient reçus au C.E.P.E.

3.3.2.5. LES ÉCOLES PRÉPARATOIRES

Les écoles de village étaient ouvertes en principe à tous les élèves scolarisables mais en pays maure où la société était fortement hiérarchisée et où les populations islamisées depuis des siècles nourrissaient de sérieuses préventions à l'égard de l'enseignement français assimilé à celui des Infidèles, les autorités coloniales préférèrent jouer la carte de la prudence et n'ouvrirent que très peu d'écoles préparatoires. En dehors des écoles ouvertes en 1913 au Trarza, à Boutilimit et à Méderdra, l'administration n'en créa qu'une nouvelle en décembre 1918 à Aleg dans le Brakna, qui comptait 12 élèves dont 9 Noirs (Toucouleurs et Bambaras) et seulement 3 Maures, noirs probablement. Ces écoles étaient désertées par le type de population que l'administration voulait toucher, c'est-à-dire les Maures blancs considérés comme plus influents dans cette région. Comme le constate en 1928 à propos de l'école d'Atar le chef de bataillon Dufour, commandant le cercle de l'Adrar (39), « elle n'existe que sur le papier. L'unique interprète du Cercle, Mahmadou Bâ, quand ses absorbantes fonctions le lui permettent, fait la classe à deux élèves : le fils d'un ancien interprète et un jeune captif ».

En 1939-1940, on ne compte que 8 écoles préparatoires : Boutilimit (25 élèves), Rosso (42 élèves), Méderdra (25 élèves), Aleg (25 élèves), Kiffa (45 élèves), Tidjikja (35 élèves), Moudjéria (17 élèves), et Atar (16 élèves). Les écoles de Rosso, de Kiffa et d'Atar ajoutent chacune un cours élémentaire à leur effectif : 8 élèves pour Rosso, 9 pour Kiffa et 4 pour Atar.

3.3.2.6. LES COURS D'ADULTES

La circulaire du 1.5.1924 du Gouverneur Général Carde propose l'ouverture d'un cours d'adultes dans « les écoles où l'instituteur aura pu réunir assidûment

39. Lettre du 17 juillet 1928 au lieutenant-Gouverneur de la Mauritanie, Archives de la République Islamique de Mauritanie, Série G1 n°2.

pendant un mois au moins et enseigner bénévolement à 30 auditeurs adultes au minimum ». Les cours d'adultes avaient pour objectif l'initiation de l'apprenant à la langue française parlée, à la lecture, à l'écriture et au calcul. Ceux parmi les élèves qui avaient déjà des rudiments de français et étaient désireux de compléter et de perfectionner leurs connaissances étaient aussi les bienvenus.

Un télégramme de Patey daté du 1^{er} juin 1911 signale l'existence en Mauritanie de trois cours d'adultes regroupant cent auditeurs. L'un de ces trois cours devait sans doute être situé à Kaédi puisqu'un rapport d'inspection de 1913 en fait état et nous apprend qu'il est fréquenté par 15 élèves. Tenu cumulativement avec l'unique classe de l'école par le moniteur Samba Fall, ce cours ne donne pas satisfaction à E. Courcelle, inspecteur de l'enseignement du Sénégal qui en propose, à la suite d'une inspection le 7 juillet 1913, la suppression pure et simple, eu égard à l'insuffisance professionnelle de Samba Fall. En 1922-1923, ce nombre de 100 auditeurs retombera à 57 répartis en 2 cours, pour se stabiliser les années suivantes autour de 100 : 96 en 1929-1930, 109 en 1931-1932 et 112 en 1932-1933.

4. LA FIN DE L'ÉPOQUE COLONIALE ET LE DÉCOLLAGE DE LA SCOLARISATION : 1945-1960

Il faut attendre la fin de la Seconde Guerre mondiale et les effets de la Conférence de Brazzaville pour voir l'enseignement colonial décoller véritablement suite à l'arrêté du 22 août 1945 du Gouverneur Général P. Cournarie qui réorganise l'enseignement primaire en le divisant en :

- un enseignement primaire élémentaire comprenant trois cours comportant chacun deux années d'études,
- un enseignement primaire supérieur,
- un enseignement de formation de cadres administratifs,
- un enseignement franco-arabe.

L'enseignement ayant été en 1949 « rendu obligatoire dans la mesure des places disponibles » en A.O.F., tous les ordres d'enseignement connaissent une forte poussée des effectifs. Un effort est effectué pour rapprocher l'école des habitants. En particulier, pour répondre aux problèmes posés par le nomadisme et la dispersion des habitants, furent organisées des écoles de campement.

4.1. Les écoles de campement

Sans doute les premières écoles de campement en pays maure avaient-elles déjà été établies par arrêté du 3 décembre 1918 dans le cercle de Nioro (colonie du Soudan) chez les Oulad Nacer, auprès du chef Amar Ould Habib, mais pour la Mauritanie proprement dite, les premières écoles de campement ne furent organisées qu'en 1947-1948 dans le Trarza sur l'initiative de M. Follanfand, chef du Service de l'Enseignement par intérim. A la suite du décès fin 1948 de celui-ci lors d'une tournée, Marc Lenoble reprit en novembre 1950 la direction des écoles de campement pour assurer le fonctionnement de 7 classes dans 7 campements. Il se heurta lui aussi très tôt à l'inévitable problème de recrutement : « Si je demande, écrit-il, – Mais enfin, quelle école préférer-tu pour ton fils, celle de ton campement ou celle du village ?, la réponse ne varie pas :

– Je préfère pas d'école du tout » (Lenoble, 1953, 5) et l'auteur d'en conclure que « les Maures ne désirent nullement faire instruire leurs enfants ».

Malgré ces obstacles, les écoles de campement pour lesquelles la durée des études est de 2 à 3 ans existent vaille que vaille. Installées à partir de 1949 dans 4 gros campements pratiquement sédentarisés, ces écoles se répandent dans les véritables fractions nomades. En 1954, une deuxième classe a pu être créée dans certains campements et en 1956 on compte 28 écoles de campement qui scolarisent un peu plus de 400 élèves dont les meilleurs sont envoyés à l'école de village.

4.2. Les écoles sédentaires

En 1947-48, le nombre de scolarisés s'est singulièrement accru puisque 930 élèves fréquentent l'institution scolaire dans les 5 médersas (Boutilimit-garçons, Atar, Kiffa, Timbédra, Boutilimit-filles), les 6 écoles régionales (Rosso, Boghé, Kaédi, Sélibaby, Tidjikja, Néma), les 8 écoles élémentaires à 2 classes et les 6 écoles préparatoires à 1 classe.

Fin 1945, une école primaire supérieure prenant le nom de Xavier Coppolani est créée à Rosso. Devenant par la suite un collège – dénommé collège moderne de Rosso – celui-ci comptera en 1946-1947 deux promotions réparties en 82 élèves.

Cette démocratisation de l'enseignement amène aussi un début de scolarisation des filles en pays maure. En 1946-47 est fondée une « école des filles de chefs » sous tente, qui sera fermée vers 1950 après « scandale » mais qui ouvre la voie à la scolarisation des Mauritanienues.

Cette démocratisation affecte aussi les médersas qui, par décret en date du 6.11.1947, perdent leur caractère spécifique et deviennent des écoles régionales ouvertes à tous les élèves issus des écoles préparatoires voisines. Les programmes et les horaires de français sont alignés sur ceux du reste de l'A.O.F. et les autorités espèrent ainsi accélérer la scolarisation en pays maure encore réfractaire.

Les réformateurs de 1947, en généralisant et en uniformisant l'enseignement, limitent par contrecoup, non sans arrière-pensée, l'enseignement de l'arabe auquel les Maures restent très attachés. Cette restriction concerne à la fois les horaires (l'enseignement de l'arabe passe à six heures par semaine en 1947, puis à trois heures hebdomadaires par décret local du 24.5.1954) et les limites géographiques de cet enseignement : l'administration coloniale s'applique à n'autoriser cet enseignement que « dans les régions où un dialecte arabe est utilisé par la majorité de la population ». En effet l'enseigner dans les régions islamisées mais non arabophones serait lui donner un caractère « confessionnel » « incompatible avec le principe de laïcité de l'école officielle française » selon P. Messmer alors Gouverneur de Mauritanie.

Cette francisation forcée n'empêche pas une augmentation importante des effectifs qui passent pour le primaire de 1 500 en 1946 à 5 000 en 1955 (40), 5 500 en 1957 et 11 200 en 1960.

40. 65 écoles dont 4 écoles de filles et 61 écoles mixtes. avec un personnel enseignant composé de 28 instituteurs, 64 instituteurs-adjoints, 22 moniteurs de cadre, 3 moniteurs auxiliaires de français et 26 moniteurs d'arabe.

Ces chiffres ne doivent pas cependant faire illusion : le taux de scolarisation s'il croît régulièrement (1,6 % en 1944, 2,5 % en 1951, 5,5 % en 1955-56) n'est que de 7,3 % en 1960 et les inspecteurs se plaignent encore d'une fréquentation insuffisante des écoles. R. Robin, inspecteur de l'enseignement primaire de la Mauritanie, regrette qu'en 1955-1956 les écoles ne soient fréquentées que par 5 000 élèves alors qu'elles peuvent en accueillir 6 000, sans augmenter le nombre de classes ni celui des maîtres ; il souhaite l'application stricte de l'arrêté 4033 du 8.8.1949 sur l'obligation scolaire qui permettrait de porter le taux de scolarisation de 5,5 % à 6,6 % « en scolarisant 1 000 enfants de plus sans autres frais supplémentaires que l'achat des fournitures individuelles » (41).

De plus, l'augmentation des effectifs s'accompagne d'une baisse de niveau liée au recrutement massif de moniteurs sans formation : 28 sur 59 en 1945, 42 sur 77 en 1950, 308 sur 543 en 1961 (où l'on ne compte que 20 instituteurs titulaires).

Par ailleurs un fort déséquilibre régional existe entre le taux de scolarisation des Négro-Mauritaniens et des Maures. Un rapport de 1957 considère que le ratio classe / nombre d'habitants est de 1 / 2 500 chez les premiers contre 1 / 4 500 chez les seconds. Ce déséquilibre ancien (42) explique que « du fait de leur éducation reçue en langue française, les Noirs ont pu accéder en grand nombre aux postes administratifs et techniques du secteur public où ils étaient surreprésentés par rapport à leur poids dans l'ensemble de la population » (Perrin, 1983, 16).

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, la Mauritanie n'est guère mieux lotie : elle ne possède en 1954-1955 que deux établissements : le Collège Moderne Court de Rosso qui succède à l'École Primaire Supérieure et qui fournit à partir de 1950 les premières promotions de titulaires du B.E.P.C. et le Cours Normal de Boutilimit chargé de l'instruction générale et de la formation professionnelle des futurs instituteurs-adjoints.

4.3. Les raisons du retard

Un certain nombre de facteurs ont ralenti la diffusion du français en Mauritanie et explique qu'en 1932, parmi les 48 000 élèves que comptait l'A.O.F., 439 seulement étaient Mauritaniens.

Problèmes politiques : Pays possédant à l'époque peu de richesses et politiquement « inintéressant », il ne fut conquis que tardivement. En 1934 encore, « les Mauritaniens continueront de harceler les unités françaises » (A. Traoré in Coquery-Vidrovitch et Goerg, 1992, 206).

Problèmes administratifs : Le service de l'enseignement dépendait de celui du Sénégal dont le chef était conseiller technique pour la Mauritanie. Il faut attendre 1947 pour voir la création d'un service autonome.

41. Rapport de R. Robin, Inspecteur de l'enseignement primaire de la Mauritanie, 1955, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 2024.

42. Dès 1931, un rapport statistique scolaire décompte sur 415 élèves scolarisés dans le primaire en Mauritanie 109 Maures dont 60 à la médersa de Boutilimit, ce qui représente à peine plus du quart de la population scolarisée, proportion à peu près inverse du poids démographique des Maures dans la population totale.

Problèmes financiers : Très peu de crédits étaient alloués à l'enseignement : en 1932-1933, 300 200 francs du budget total de la colonie (qui était de 19 066 750 francs) allaient à l'enseignement. Et en dépit de la modicité de la somme, l'éducation d'un élève revenait cher : elle s'élevait à 1 000 francs alors qu'elle n'était que de 400 francs environ pour un Sénégalais !

Problèmes des maîtres : La colonie ne disposait que d'un personnel extrêmement réduit et peu compétent. Faisant l'inventaire du personnel enseignant en 1934, G. Chaigneau, Inspecteur de l'enseignement primaire du Sénégal, conseiller technique pour la Mauritanie, relève « trois instituteurs du cadre secondaire, dont l'un M. Thiam Diomansi est des plus médiocres, les deux autres dirigent les écoles régionales de Kaédi et Boghé. Et dix moniteurs qui manquent souvent de culture générale (quelques-uns n'ont même pas le C.E.P.E.) et de qualités professionnelles » (43). Il conclut par son intention de licencier ceux d'entre eux qui, après les stages de perfectionnement qui leur étaient destinés, s'avèreraient « incapables de faire convenablement un cours préparatoire ». C'était à ces moniteurs rarement inspectés qu'étaient confiés les cours préparatoires, c'est-à-dire l'école du premier degré, l'éducation de base.

Il est à noter que ces enseignants étaient majoritairement noirs ; certains étaient détachés du Sénégal et ne voulaient pas exercer leur métier en pays maure. Le 15 août 1940, G. Chaigneau, le chef du service de l'Enseignement primaire, faisait remarquer qu'« à l'exception de quelques moniteurs d'origine maure et de M. N'Diawar Sar, instituteur du cadre secondaire en service à Boghé depuis 1923, tous les maîtres ont, sans s'être concertés, demandé à quitter la Mauritanie. Les raisons de climat, de santé, de difficultés de ravitaillement, etc. invoquées officiellement semblent n'être que des prétextes ; la véritable raison est que, instituteurs ou moniteurs de race noire placés en Mauritanie entre les Maures qui les méprisent et les représentants de l'Administration qui les soutiennent mal et parfois même les bafouent, ils ne jouissent pas d'un minimum de considération qui pourrait leur permettre de remplir leur fonction. J'ai signalé cela à plusieurs reprises à monsieur le Gouverneur de la Mauritanie. Il ne semble pas qu'il y ait quelque chose de changé » (44).

Problèmes de recrutement : Il faut ajouter à cela que les élèves étaient renvoyés pour maladie ou simplement pour fragilité physique. En 1918, Larroque propose le renvoi de la médessa de Boutilimit – en dépit d'une bonne instruction et d'une assiduité – de l'élève du cours moyen Mohamed Ould Cheikh, pour mauvaise santé. Et l'école comptait dix élèves ! (45).

Problèmes de méthode : Les manuels n'étaient pas adaptés aux réalités d'une partie de la population. Des livres comme *Le premier et le deuxième livret de l'écolier noir* de Monod ou *Moussa et Gigla* de Pérès et Sonolet, pour ne citer que ceux-ci, en usage dans les écoles de Boutilimit en 1918, ne devaient pas beaucoup inspirer les élèves, tous

43. Rapport de l'Inspecteur des Écoles, G. Chaigneau, Chef du Service de l'Enseignement Primaire au Sénégal, Conseiller Technique pour la Mauritanie, 1934, Centre des Archives d'Outre-Mer, Aix-en-Provence, 14 MI 2657.

44. Rapport du 15 août 1940 de G. Chaigneau, Chef du Service de l'Enseignement Primaire, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 2684.

45. Rapport de Larroque du 29 mai 1918, Centre des Archives d'Outre-Mer d'Aix-en-Provence, 14 MI 1150.

maures. Larroque le reconnaît lui-même qui écrit : « Nos élèves s'intéressent fort peu à l'histoire des peuples noirs. » (46) On ne peut pas dire que le livre de lecture *Mamadou et Bineta*, rédigé plus tard en 1930 par Davesne à l'intention des écoliers de l'Afrique noire, ait changé quelque chose à cette situation bien qu'il soit resté longtemps au programme des écoles mauritaniennes, au-delà même de l'indépendance du pays. Il est vrai que la conception de manuels pour 141 Maures (en 1932) ne ressortissait pas au domaine de l'urgence. Encore faut-il noter que ces livres – quand ils existaient – étaient la chasse gardée des enseignants. En effet, il n'y eut pratiquement pas de bibliothèques scolaires jusqu'en 1940 où un rapport en mentionnait l'existence à Boghé et à Aleg – si on peut parler de bibliothèques à propos de respectivement 8 et 46 ouvrages. Les seules bibliothèques dignes de ce nom se trouvaient à Boutilimit (250 volumes) et Atar (137). Mais il y a fort à parier que ces livres étaient pour la plupart rédigés en arabe vu la nature de ces établissements qui étaient, rappelons-le, des médersas.

Le choix des exercices proposés aux élèves par les responsables de l'enseignement relevait parfois pour le moins de la maladresse. Témoin cette épreuve d'orthographe (« Un campement maure ») du concours d'admission à l'école William Ponty session du 4 juin 1923, qui n'était pas pour encourager les candidats maures pour peu qu'il y en eût cette année-là. En voici de larges extraits : « [...] 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 » (47).

Commentant cette dictée, Blachère (1972, 842) n'a pas tort de dire que « les derniers mots ne font pas oublier le reste ».

Problèmes de la résistance à l'école française : Enfin, l'hostilité des hommes et surtout celle des femmes à l'école contrarièrent la propagation de la langue française dans la masse. Que de fois Lenoble (1954, 7), directeur des écoles de campement en 1950, s'était-il fait répondre : « Nous ne voulons pas de l'école, cela ne se discute pas ; nous comprenons tous les arguments que tu peux donner en faveur de l'école, nous ferons néanmoins tout notre possible pour empêcher que notre fils aille à l'école. » Dans cette résistance idéologique et religieuse (48) à l'école française, les

46. Rapport de Larroque du 25 janvier 1918, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), 14 MI 1150.

47. Commandant Dussaulx (1923, 24).

48. Le témoignage des premiers colonisateurs est sur ce point significatif : dans un rapport du 6 juin 1918 adressé à l'inspecteur de l'enseignement général de l'A.O.F., M. Eloi Larroque, directeur des écoles de Boutilimit, constate : « La foi dans l'unité de Dieu est si forte chez les élèves qu'ils prennent en aversion la fable et le maître qui veut leur expliquer que Mars, Vénus et Mercure représentaient chacun une divinité. [...] Aussitôt c'est un tollé général parmi les élèves, suivi inévitablement de « La

femmes (49) n'étaient pas en reste. Le capitaine Sciou, en mission à Oualata en 1950, raconte par exemple : « Étant sur place, j'en ai profité pour procéder au recrutement en vue de la réouverture de l'école. J'ai vu des femmes venir me supplier en pleurant de leur laisser leurs enfants. Et l'école est à la porte de leurs maisons. » (cité par Blachère, 1972, 850).

Cette opposition était le fait surtout des tribus maraboutiques. Le chef de bataillon Dufour, commandant le cercle de l'Adrar reconnaît que « depuis vingt ans aucun commandant de cercle n'a pu obtenir que les Smassides, qui habitent Atar, y envoient un seul de leurs enfants » (50).

4.4. Un bilan plutôt négatif

L'organisation du système éducatif colonial était donc telle que très peu d'élèves arrivaient au bout de la formation. L'école était sélective et ne concernait qu'une frange de la population. On encourageait le recrutement pour les écoles préparatoires en vue de « diffuser le français parlé dans la masse de la population » mais seuls les meilleurs allaient dans les écoles de villages, l'étape suivante, dont les lauréats entraient dans les écoles régionales qui préparaient au C.E.P.E. et aux différents concours des écoles du Gouvernement Général. Rares furent les Mauritaniens qui accédèrent à ces derniers établissements. En 1960, le pays ne comptait, selon Lecourtois, 1979, 11, qu'un C.E.G. et 20 écoles primaires. Par ailleurs ceux qui abandonnaient en cours de route, et ils étaient légion, désapprenaient rapidement et tout naturellement les rudiments de français acquis à l'école, n'ayant plus de raisons ni presque d'occasions de les entretenir. Davesne avait raison de s'écrier : « Le français parlé répandu en surface est du français répandu en pure perte. » (Cité par Blachère, 1972, 845).

Par ailleurs et surtout, l'implantation du français par le biais de l'institution scolaire conduisit à une déstructuration au moins partielle de la société mauritanienne et à une dévalorisation des autres langues. Elle est ainsi décrite par C. Taine-Cheikh (1979, 167-173) comme « 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. Il s'agissait pour cela, comme l'affirme clairement Le Chatelier (51), de détacher la fonction rentable – comme outil de commerce en particulier – de l'arabe littéraire, de sa fonction théologique. Cette politique fut plus radicale chez les Négro-Africains que chez les Maures

ila il allahi » répété d'une seule voix. Je n'ai jamais trouvé en Tunisie un tel fanatisme ». Consignant dans la rubrique « caractère général des élèves » le 1^{er} juillet 1918 l'observation suivante « éducation religieuse profonde et rigide », le même enseignant va jusqu'à imputer l'échec de certains d'entre eux à « l'abrutissement par de lourdes études coraniques » et relève dans un autre rapport daté du 20 janvier 1918, ce « détail curieux » : « l'enfant maure ne joue pas après la classe, il ignore ou déteste les exercices violents. La récréation, mes élèves restent sagement assis sur le sable, causant avec calme, souriant beaucoup, ne riant presque jamais... ».

49. Très peu de filles avaient fréquenté les écoles avant 1947, date de la création de l'école de filles de Boutilimit ; elles étaient en tout et pour tout 3 en 1939.

50. Lettre du 17 juillet 1928 au Lieutenant-Gouverneur de la Mauritanie, Archives de la République Islamique de Mauritanie, Série G 1 n° 2.

51. *L'Islam en Afrique occidentale*, Paris, 1899.

(qui imposèrent jusqu'à un certain point un enseignement arabe / français). [...] Parallèlement existait une politique spécifique vis-à-vis des langues « non écrites » qui, sous prétexte de leur oralité, étaient considérées comme des « sous-langues » [...] Quant au hassaniyya, il s'agissait de le rapprocher au maximum des langues berbères pour le couper de l'arabe littéraire (et couper les bidân (maures) du reste du monde arabe). »

De fait, la période coloniale voit un recul de l'enseignement traditionnel, et en particulier un déclin des mahadras de niveau supérieur. Tous les rapports des autorités coloniales font d'ailleurs état de la désaffection des *tlamid* pour les « universités du désert », dont le nombre d'étudiants passe, selon le rapport du Gouverneur Beyries (1952) (52), de 800 en 1932 à 500 en 1952 (De Chassey, 1984, 144-145). Ce recul s'explique sans doute par la détérioration de la qualité de l'enseignement, mais, selon Beyries, « la raison essentielle du déclin de la culture islamique tient aux frais élevés qu'entraînent les études, relativement au standard de vie médiocre des Maures. Le développement de l'enseignement français n'est pas non plus sans nuire au maintien de la culture musulmane ».

4.5. Les adjuvants à la diffusion du français

Si pendant la période coloniale l'école a été le principal moyen de diffusion du français, d'autres moyens ont contribué aussi à cette diffusion, en particulier les journaux et la radio.

Mauritanie est un hebdomadaire d'informations locales fondé en 1945 et publié à Saint-Louis du Sénégal par le Gouvernement. Il est destiné aux administrateurs français à qui il sert de journal officiel et de bulletin de liaison. Il devient bimensuel en mars 1949 en prenant le titre de *La vie mauritanienne* et s'ouvre un tout petit peu aux habitants du pays par l'intermédiaire d'une rubrique intitulée « Avec la gent écolière de la Mauritanie... » qui publie des devoirs d'élèves. On perd les traces de ce périodique après 1952.

En 1949 est créé à Paris un bimensuel *Paris-Mauritanie*, organe du Parti de l'Entente Mauritanienne de Horma Ould Babana. Ce journal eut une existence éphémère puisque seuls cinq numéros parurent.

Radio Mauritanie émettait avant l'indépendance deux leçons de français de 25 minutes chacune, le mercredi et le vendredi soir.

En 1939, il y eut des velléités d'achat d'un petit appareil de projection de films destinés aux élèves des écoles. Mais les rapports ne font pas état de projections de films. En 1949, on signale également l'existence d'un cinéma à Rosso.

Comme on le voit ces adjuvants étaient bien faibles sinon dérisoires...

5. LES POLITIQUES D'AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE APRÈS L'INDÉPENDANCE

Quand le pays devient République Islamique en septembre 1958 les dirigeants de l'époque vont entamer un lent mais inexorable processus d'arabisation qui s'articulera en quatre réformes. Celles-ci constitueront « l'élément moteur de la politique linguistique du P.P.M. » (53) et des gouvernants ultérieurs.

52. *L'Islam en A.O.F. : rapport du Gouverneur Beyries*, Centre des Archives d'Outre-Mer (Aix-en-Provence), S.O.M., Affaires politiques, carton 2256, dossier 2.

53. Chartrand, 1977, 86.

5.1. La réforme du « réajustement » de 1959

Les constitutions du 22 mars 1959 et du 20 mars 1961 stipulant que la langue nationale est l'arabe et que la langue officielle est le français (article 3 de la Constitution de 1961), la réforme scolaire de 1959 met en harmonie textes constitutionnels et système éducatif en accordant une place légèrement plus importante à l'arabe : enseigné jusqu'alors à raison de six heures par semaine sur un total de 30 heures hebdomadaires, il occupe désormais 10 heures hebdomadaires au cours préparatoire et 8 heures aux cours élémentaire et moyen, contre respectivement 23 et 25 heures de français par semaine. Ce réaménagement des horaires de l'enseignement primaire donnant une place plus grande à l'arabe visait selon ses promoteurs à « rapprocher l'école du milieu social et culturel qui l'entoure » et à « répondre aux aspirations culturelles de la majorité de la population » (Chartrand, 1977, 67). Ce « réajustement » était cependant assorti d'une possibilité de dispense des cours d'arabe délivrée par l'inspecteur d'arabe aux enfants dont les parents en faisaient la demande formelle.

Les structures des enseignements primaire et secondaire restaient cependant calquées sur celles de la France selon Botti et Vezinet (1963, 49), la seule différence étant la place accordée à la langue arabe au second degré, enseignée « concurremment avec l'anglais », 4 heures par semaine. En classe de 3^e, les élèves avaient cependant la possibilité de délaissier l'arabe au profit de l'anglais dans le cadre de leur préparation au B.E.P.C.

Le développement de l'arabe dans le système éducatif souhaité par le gouvernement (54) s'accompagne selon Ould Youra (1997, 100) d'un intérêt croissant des Maures pour l'école moderne, alors que celui des Négro-Mauritaniens ne faiblit pas : le taux de scolarisation dans le primaire passe très vite à 8 % : en 1962, 425 élèves sont admis au C.E.P.E. pour 1 000 inscrits et 300 entrent en sixième ; en 1963, les effectifs du premier degré s'élèvent à 18 918 élèves (dont 3 837 filles), alors que ceux du secondaire passent à 941 élèves (dont 57 filles).

Cependant la réforme de 1959 ne provoqua que des mécontents : les Maures voulaient aller plus loin dans la voie de l'arabisation et les Négro-Mauritaniens ne voulaient pas de l'enseignement de l'arabe qui ne constituait pas leur langue maternelle.

En 1964, le gouvernement décide d'introduire les notes d'arabe dans le calcul de la moyenne générale pour le passage en classe supérieure et adopte en janvier 1966 un décret d'application d'une loi rendant l'étude de l'arabe obligatoire dans l'enseignement secondaire (55). La réaction des Négro-Africains ne se fait alors pas attendre : les élèves des ethnies noires – soutenus par de hauts fonctionnaires noirs rédacteurs du fameux « manifeste des 19 » dénonçant le « racisme » du régime et sa volonté d'arabiser le pays – déclenchent un mouvement de grève dans les lycées de Nouakchott et de Rosso qui dégénère en violents conflits raciaux opposant Maures blancs et noirs d'une part et

54. Le Président dans son 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).

55. « L'arabe est obligatoire à partir du 1^{er} octobre 1965 pour tous les élèves entrant dans les écoles secondaires » (Décret du 13.1.1966).

Négro-Mauritaniens d'autre part. Le bilan officiel – beaucoup plus lourd dans la réalité semble-t-il – fait état de 6 morts et 30 blessés. Les établissements scolaires de la capitale furent fermés pour le reste de l'année.

5.2. La réforme de 1967

Dans le cadre d'une nouvelle politique culturelle fondée sur le bilinguisme arabe-français (56), décidée et définie par le 2^e Congrès ordinaire du Parti du Peuple mauritanien (P.P.M.) – parti unique, au pouvoir à l'époque – tenu à Aioun du 24 au 26 juin 1966, cette réforme – comme son nom l'indique – entrera en vigueur en 1967. Elle se caractérise par un développement de l'arabisation, sensible en particulier dans l'adjonction obligatoire pour tous les élèves d'une année d'initiation à l'arabe (C.I.A.) : l'enseignement primaire – rebaptisé enseignement fondamental – voit sa durée portée de 6 à 7 années, avec l'horaire hebdomadaire suivant (Sources : Ould Youra, 1997, 100) :

Année	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours	Cours
	Init. arabe	Init. français	Prépar.	Élém. 1	Élém. 2	Moyen 1	Moyen 2
arabe	30	10	10	10	10	10	10
français	–	20	20	20	20	20	20
Total	30	30	30	30	30	30	30

Au niveau de l'enseignement secondaire, l'horaire de l'arabe est porté à 9 heures en sixième et cinquième, à 5 heures en quatrième et troisième et à 4 heures pour les classes du second cycle, le français continuant à occuper le reste de l'emploi du temps hebdomadaire fixé à 30 heures.

Pendant les diplômes, en dehors du brevet d'études et du baccalauréat arabes délivrés par le nouvel institut de Boutilimit, restent inspirés directement du système éducatif français.

En outre, conformément aux vœux du 3^e Congrès ordinaire du P.P.M. tenu du 23 au 27 janvier 1968 à Nouakchott, l'article 3 de la Constitution est révisé le 4 mars 1968 pour faire de l'arabe, seul à être déclaré « langue nationale », langue officielle du pays concurremment avec le français.

Parallèlement, les autorités préconisent une « arabisation progressive de notre administration au niveau de la région et du département. En écrivant en arabe, en s'exprimant en arabe, en irradiant en quelque sorte la langue arabe autour de lui, l'administrateur arabisant obligera les autres à faire un effort dans le même sens. » (57).

56. Le Président Moktar Ould Daddah dans son intervention du 18.7.1966 affirme ainsi que « Le bilinguisme apparaît comme le seul instrument d'une réalisation de la culture nationale nouvelle. [...] Le bilinguisme plaçant peu à peu sur un pied d'égalité le français et l'arabe est une option fondamentale qui concerne chaque citoyen mauritanien. [...] Un programme des études est en préparation. Il devra mettre au point un enseignement de qualité, tenant compte des réalités du monde moderne, tout en sauvegardant les valeurs traditionnelles de la culture musulmane. » (*Discours et interventions*, s.d., 283).

57. Moktar Ould Daddah, *Rapport moral*, juillet 1971, p. 14.

Cette deuxième réforme du système éducatif mauritanien se révèle un échec en ce qu'elle exacerbe les oppositions ethniques : Les Négro-Africains considèrent l'arabe comme une langue d'oppression et d'assimilation menaçant à plus ou moins long terme leur identité culturelle propre. De plus, on se rendit compte que les élèves qui entraient en sixième ne maîtrisaient aucune des deux langues. D'où cette boutade attribuée à un haut fonctionnaire du Ministère de l'Éducation nationale de l'époque : « Le bilingue est celui qui ne sait ni le français ni l'arabe ! »

5.3. La réforme de 1973

Dans un climat de nationalisme exacerbé qui voit les liens avec l'ancienne puissance coloniale se détériorer fortement (1972 : révision des accords de coopération avec la France ; juin 1973 : création d'une monnaie nationale, l'ouguiya ; novembre 1974 : nationalisation de la Miferma, la grande société d'exploitation du minerai de fer de Mauritanie), les instances dirigeantes du pays décident de mener une politique d'arabisation encore plus intensive. Le bilinguisme instauré par la réforme de 1967 n'est plus perçu que « comme étape provisoire de l'arabisation » (58). À la suite des recommandations du congrès extraordinaire du P.P.M. tenu du 1^{er} au 9 juillet à Nouakchott qui « définit l'exigence d'indépendance culturelle comme la priorité des priorités » (Chartrand, 1977, 70), est mise en œuvre en octobre 1973 une réforme éducative « qui 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 » (Institut Pédagogique National, 1978, 2). Cette réforme qui, selon Turpin, 1987, 31, « s'inscrit clairement dans un rapport conflictuel langue arabe = authenticité culturelle *versus* langue française = aliénation culturelle » vise à arabiser en profondeur le système éducatif et la société mauritanienne tout entière : « L'arabisation de tout notre système d'éducation est désormais engagée d'une manière irréversible et sa progression qui conciliera le souhaitable et le possible, inéluctable » déclare en 1974 le Président Ould Daddah (59). Le document issu du congrès extraordinaire préconise l'instauration d'un unilinguisme de fait : « Il faudra dans les plus brefs délais [...] instaurer l'arabe comme l'unique langue officielle [...] Il est tout à fait naturel que dans un État indépendant dont l'arabe est la seule langue nationale et officielle, que l'enseignement soit donné en langue arabe. Cela se traduirait par l'instauration d'un système d'enseignement où tout le primaire serait arabisé, l'enseignement des langues étrangères n'intervenant que dans le secondaire. » Le même document accorde cependant au français un statut de langue étrangère d'ouverture : « 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

58. Rapport moral du Secrétaire général du P.P.M. au Congrès d'août 1975. La commission culturelle de ce Congrès précise qu'« on peut affirmer que le processus d'arabisation totale est engagé, qu'il s'accéléra rapidement et qu'il est irréversible, parce qu'après l'institution du bilinguisme qui n'était qu'une supertransition, la réhabilitation de la langue et de la culture arabes sera le début de la renaissance de nos valeurs nationales ».

59. M. Ould Daddah, *Rapport sur l'état de la Nation* du 28 novembre 1974, p. 34.

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 ».

La réforme ramène la structure du 1^{er} degré de 7 années à 6 années, avec deux premières années entièrement arabisées. Le français intervient en troisième année à raison de 10 heures par semaine sur un total de 30; en 4^e et 5^e années son enseignement représente 15 heures hebdomadaires puis 20 heures en 6^e année, conformément à la répartition horaire suivante (sources : Ould Youra, 1997, 101) :

Année	1 ^{re} A	2 ^e A	3 ^e A	4 ^e A	5 ^e A	6 ^e A
arabe	30	30	20	15	15	10
français	0	0	10	15	15	20
Total	30	30	30	30	30	30

Le second degré, lui aussi ramené à six années organisées en deux cycles de trois années chacun, comporte deux filières : une arabe et l'autre bilingue.

Dans la filière arabe, appelée à devenir à moyen terme la structure unique de l'enseignement secondaire, tous les enseignements se font en arabe et le français a le statut de première langue étrangère obligatoire avec un horaire de 5 heures par semaine pour les classes du premier cycle, de 3 heures pour les deux premières classes du second cycle (4^e et 5^e) et de 2 heures seulement pour la 6^e année, sur un total de 30 heures, conformément à l'horaire suivant (sources Ould Youra, 1997, 102) :

Année	1 ^{re} A	2 ^e A	3 ^e A	4 ^e A	5 ^e A	6 ^e A
arabe	25	25	25	27	27	28
français	5	5	5	3	3	2
Total	30	30	30	30	30	30

Dans la filière bilingue, le français est objet d'étude et véhicule des matières scientifiques ainsi que des matières comme l'histoire, la géographie ou la philosophie qui devaient au départ, suivant les recommandations officielles, être enseignées en arabe; 11 heures hebdomadaires sont consacrées à l'arabe (étude de la langue, instruction morale, civique et religieuse) dans le premier cycle sur un total de 30 heures. Dans le second cycle, l'horaire est fonction de la série choisie : en général, pour les trois classes, 6 heures hebdomadaires sont réservées à l'arabe et à l'instruction morale, civique et religieuse (dont l'enseignement est dispensé en arabe), conformément à la répartition suivante (sources Ould Youra, 1997, 102) :

Année	1 ^{re} A	2 ^e A	3 ^e A	4 ^e A	5 ^e A	6 ^e A
arabe	11	11	11	6	6	6
français	19	19	19	24	24	24
Total	30	30	30	30	30	30

Des classes expérimentales arabisées voient le jour dans certains collèges (60) et un lycée arabe est créé à Nouakchott. Le baccalauréat conçu jusqu'ici à Dakar est mauritanisé. Le cycle A long de l'École Nationale d'Administration devient bilingue et des sections arabes sont instituées à l'École Normale Supérieure ainsi que des services de traduction dans certains ministères. Des stages d'initiation et de perfectionnement en arabe sont offerts aux fonctionnaires qui ne connaissent pas ou ne maîtrisent pas cette langue. La réforme de 1973 ne tient pas cependant compte de tous les vœux du Congrès du P.P.M. de 1971 puisque la réhabilitation des langues négro-africaines à laquelle celui-ci appelle pour la première fois ne se concrétise pas (cf. Balta, 1980, 27) (61).

La politique d'arabisation intensive s'accompagne d'une politique de recrutement massif d'enseignants arabophones issus pour la plupart des mahadras et de l'enseignement traditionnel : « Des centaines d'enseignants et de professeurs issus de la mahadra furent ainsi recrutés sur concours et envoyés dans les classes entre 1973 et 1978. Par la même occasion, le système des « candidats libres » et d'« auditorat libre » allaient permettre l'accès aux classes de plus de 6000 élèves issus de l'enseignement traditionnel » (Ould Ahmedou, 1997, 69).

L'effort de développement du système éducatif « moderne » s'accroît parallèlement puisque en 1979 le pays compte 422 écoles primaires, 18 établissements secondaires, une École Normale d'Instituteurs (formation des maîtres de l'enseignement fondamental), une École Normale Supérieure (formation des maîtres du secondaire), une École Nationale d'Administration (formation des cadres administratifs).

5.4. La réforme de 1979

La réforme de 1973 n'aura qu'une durée d'application limitée puisque le déclenchement en 1975 de la guerre du Sahara occidental va plonger le pays dans de graves difficultés qui aboutissent à la prise du pouvoir par les militaires lors du coup d'État du 10 juillet 1978, prélude lui-même à une période d'instabilité politique.

À la suite d'un mécontentement de la population négro-africaine après la publication le 20 avril 1979 par le Ministère de l'Enseignement Fondamental et de l'Enseignement Secondaire de la circulaire 02 (62), le Comité Militaire de Salut National

60. Sans aucune préparation, et dans une certaine improvisation selon Turpin, 1980, 102, qui relève que « l'Institut Pédagogique National, organisme chargé de l'application de la réforme (élaboration de nouveaux programmes et de documents pédagogiques pour tous les degrés, recyclage des enseignants, etc.) ne sera créé qu'en 1975. »

61. Le Ministère de l'Éducation nationale crée bien une section de langues à l'Institut Mauritanien de Recherches Scientifiques, avec pour mission la transcription des langues vernaculaires, mais cet Institut ne dispose d'aucun moyen matériel et humain ; de plus, se pose le choix du système de transcription graphique – arabe ou latin – qui soulève un problème plus politique que technique. Les autorités de tutelle, qui ne se montrent guère empressées, laissent percer leur scepticisme sur les résultats : « Il y a certains parmi nous qui s'entêtent pour des raisons diverses à vouloir faire croire qu'on peut faire instantanément une langue sur mesure. S'ils étaient suivis dans leurs désirs qui relèvent du syncrétisme pur, ils auraient amené les communautés au nom desquelles ils parlent au suicide culturel. [...] Nos langues nationales, une fois normalisées [...] mettront longtemps avant d'être des langues-outils, aptes à véhiculer une culture scientifique. » (Ould Babah M., s. d., 7)

62. Cette circulaire élève légèrement le coefficient de l'instruction morale, civique et religieuse dispensée en arabe dans les établissements du second degré.

(C.M.S.N.), instance au pouvoir à l'époque, décide à l'automne 1979 de mettre en place cette quatrième réforme qui, après une période transitoire de 6 ans, devait être appliquée en 1985. Ses promoteurs la fondent sur les principes suivants : « Officialisation de nos langues nationales, transcription de nos langues nationales (pulaar, soninké, oulof) en caractères latins, création d'un institut de transcription et de développement des langues nationales, enseignement de nos langues nationales qui, à terme, doivent donner les mêmes débouchés que l'autre langue nationale, l'arabe » (cité par Arnaud, 1981, 339). Par ailleurs, l'arabe était censé devenir en 1985 « langue unitaire » : chaque Mauritanien était censé devoir parler deux langues nationales (dont évidemment l'arabe) ; le français « langue d'ouverture » serait enseigné uniquement au second degré comme seconde langue, le premier degré étant réservé à l'enseignement en langues nationales.

En attendant, une « période transitoire » était mise en place où les enfants maures avaient l'obligation de choisir au premier degré la filière arabe qui voit l'horaire imparti au français réduit : 5 heures par semaine sur 30, de la 3^e à la 6^e année, lui étaient dorénavant consacrées :

Année	1 ^{re} A	2 ^e A	3 ^e A	4 ^e A	5 ^e A	6 ^e A
arabe	30	30	25	25	25	25
français	0	0	5	5	5	5
Total	30	30	30	30	30	30

Les enfants négro-mauritaniens avaient, pour leur part, le choix entre cette filière arabe et une autre dite « bilingue » (63) où, après une première année totalement arabisée, ils pouvaient suivre, sur la demande expresse de leurs parents, un enseignement en français de la 2^e à la 6^e année à raison de 25 heures par semaine sur 30 heures, les 5 heures restantes étant consacrées à l'arabe :

Année	1 ^{re} A	2 ^e A	3 ^e A	4 ^e A	5 ^e A	6 ^e A
arabe	30	5	5	5	5	5
français	0	25	25	25	25	25
Total	30	30	30	30	30	30

Peu de temps après, le C.M.S.N. décrète en décembre 1980 l'arabe seule langue officielle du pays, les trois langues négro-mauritaniennes « langues nationales » (64) et le français « langue étrangère privilégiée ».

La solution retenue pour la période transitoire satisfaisait les deux composantes de la population mauritanienne. L'éclatement de l'enseignement fondamental, sur le modèle du secondaire, en deux options, arabe pour les hassanophones et bilingue pour

63. Comme le note Lecointre-Nicolau, 1996, 238, « 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. Mais ces « langues nationales » n'ont pas droit de cité dans l'enseignement public ».

64. Comme le relève Turpin, 1982, 38, « le hassaniyya n'est jamais évoqué, en tant qu'il est totalement assimilé à la langue arabe, langue officielle et nationale ».

les Négro-Mauritaniens (puisque dans la pratique ceux-ci optent massivement pour cette option) permet à la fois de ménager les tenants de l'arabisation, actifs chez les Maures, tout en rassurant les Négro-Mauritaniens inquiets de cette arabisation « à outrance ». Sans doute à terme l'option bilingue devait-elle être supprimée au profit d'un enseignement dans les trois langues nationales (poular, soninké, oulof) (65) que devait permettre de mettre en place l'Institut des Langues Nationales ouvert en 1981. Sous l'égide de ce dernier, à la rentrée 1982, 12 classes expérimentales en poular, soninké et wolof sont mises en place pour l'enseignement fondamental, principalement dans la capitale et la région du Fleuve où les populations négro-mauritaniennes sont les plus nombreuses. Cependant, à l'enthousiasme manifesté les premières années pour l'enseignement en langues négro-africaines succède un certain désenchantement : les Négro-Mauritaniens ont de plus en plus le sentiment d'avoir été piégés par les tenants de l'arabisation, l'enseignement en langues nationales ne semblant présenter aucune perspective d'avenir. Certains intellectuels négro-mauritaniens perçoivent l'introduction des langues africaines dans le cursus scolaire comme une manœuvre, « le prix payé par les tenants de l'arabisation pour que le français soit définitivement (et dans le calme) éliminé en tant que langue d'enseignement » (Perrin, 1983, 70). Les classes expérimentales sont fermées les unes après les autres. Les parents, les enseignants, et les élèves, tous peu motivés et insuffisamment préparés, se rabattent sur la filière « bilingue » qui devait en théorie disparaître. Dès lors la réforme attendue en 86 est morte avant même d'être née (66) et le système mis en place lors de la période transitoire (qui devait s'achever en 1985) perdure... jusqu'à nos jours.

6. LA SITUATION ACTUELLE DU FRANÇAIS

Il n'est pas aisé de décrire la situation actuelle du français en Mauritanie, à la fois pour des raisons politiques, le problème linguistique étant au cœur du débat politique sur le rôle des diverses communautés et (ceci expliquant cela) faute d'enquêtes précises sur les représentations et l'usage réel des différentes langues en contact. Même les travaux scientifiques de type académique ne donnent qu'une image déformée de cette réalité, puisque les auteurs proposent le plus souvent des descriptions impressionnistes qui traduisent, tout autant que la réalité, leur perception idéologiquement marquée des phénomènes linguistiques.

Globalement cependant, le fait le plus notable est le contraste qui existe entre l'absence de statut officiel du français et son usage qui n'en reste pas moins très présent dans la réalité mauritanienne. Ce déséquilibre patent a d'ailleurs conduit Ould Zein (1995, 76) à parler de « francophonie paradoxale » (67).

65. Évoquant la fin de la période transitoire de 6 ans, le Ministre de l'Éducation Nationale déclarait à la presse en novembre 1979 : « Le futur système d'enseignement sera fondé sur les langues nationales. [...] Chaque Mauritanien devra au moins maîtriser deux langues nationales et chaque Mauritanien devra maîtriser l'arabe. » (citation d'après Turpin, 1987, 38).

66. En 1985, les langues nationales négro-mauritaniennes furent pourtant introduites comme langues secondes, mais seulement dans 14 classes de la filière arabe de l'enseignement fondamental.

67. S.O. Diagana, 1996, 173, exprime un point de vue assez voisin, lorsqu'il écrit que « le français vit une situation paradoxale avec les langues de Mauritanie. D'une part, il perd du terrain pour des raisons politiques et idéologiques ; d'autre part, il influence les langues locales à travers les emprunts ».

6.1. L'absence d'officialité

La seule langue officielle de la Mauritanie est, on l'a vu, l'arabe. Il n'y a donc pas d'officialité pour le français (68), ou plus exactement plus d'officialité: s'il fut proclamé unique langue officielle du pays au lendemain de l'indépendance de 1960 il partagea cette officialité avec l'arabe entre 1968 et 1980, avant de se voir substituer à cette date l'arabe comme langue officielle unique. Il est vrai qu'une certaine imprécision soigneusement entretenue règne quant à son statut officiel. Comme le note justement Ould Cheikh (1996, 232) « depuis la constitution du 20 juillet 1971 c'est le flou qui règne dans la mesure où ni la Loi Fondamentale, ni les lois organiques n'en ont dit mot, à l'inverse de l'arabe et des autres langues nationales ».

Institutionnellement le pays fait partie de l'Union du Maghreb Arabe (avec l'Algérie, la Libye, le Maroc et la Tunisie), appartient à la Ligue Arabe mais aussi à la Francophonie (69), aux sommets de laquelle il participe régulièrement.

6.2. Les textes officiels et les administrations

Les discours du chef de l'État, des ministres et des autres responsables de l'administration sont prononcés généralement en arabe, mais le *Journal Officiel* publie les lois, les décrets, les arrêtés simultanément en arabe et en français, ce qui préserve un bilinguisme de fait.

En ce qui concerne les textes administratifs nationaux, le français conserve en général une certaine prépondérance à l'écrit puisque les notes de service, les avis, les rapports sont généralement rédigés en français, même si le responsable – ministre, secrétaire général, directeur – est de culture arabe.

Dans les Ministères, les agents travaillent dans les deux langues mais le français prédomine dans les ministères techniques, en particulier celui des Finances et des Postes, dès lors que les agents ont à traiter de problèmes « techniques ». En revanche, au Ministère de la Justice, en raison de l'application de la Charia (Loi islamique), la seule langue de travail est l'arabe: cependant des justiciables nous ont déclaré avoir reçu des convocations rédigées en français et il existe des avocats négro-africains qui, ayant fait

68. On peut dès lors être surpris que des ouvrages, par ailleurs sérieux, continuent de véhiculer le mythe du français langue officielle de la Mauritanie: c'est encore le cas de l'*Atlas de la langue française* publié en 1995 sous la direction du Président de l'Institut de Recherches sur l'Avenir du Français avec une préface du Secrétaire Général de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique: cet ouvrage qui classe curieusement la Mauritanie dans les pays d'Afrique Noire (1995, 86) indique: « Langues officielles: français, arabe ». De même, l'édition 1996 de l'*Année francophone internationale* (1996, 170), qui range plus justement la Mauritanie dans les pays du Maghreb, cite comme langues officielles: « arabe, français » et comme « autres langues: pulaar, ouolof, selinke (sic) ». L'édition 1997 de la même revue corrige heureusement ces erreurs en ne mentionnant plus que l'arabe comme langue officielle et en ajoutant le hassaniyya aux « autres langues ».

69. Comme l'affirme le chef de l'État dans un entretien au journal *Le Figaro* (8.12.1997) en réponse à la remarque d'un journaliste qui relevait que « La Mauritanie est une République Islamique où la langue officielle est l'arabe »: « C'est exact, mais la Charia, instaurée en 1980, n'est pas appliquée. En fait nous utilisons quotidiennement deux langues, l'arabe et le français, dans les émissions de radio et de télévision. Le journal comporte une édition en arabe et une en français. Nous sommes à la fois membres de la Ligue Arabe et de la Francophonie ».

leurs études en français, ne peuvent, par conséquent, exercer leur métier dans une autre langue.

En ce qui concerne l'Administration locale et les échanges verbaux internes entre agents de l'administration et les interactions entre ceux-ci et le public, ils se font en hassaniyya ou dans les langues nationales, rarement en français sauf si les interlocuteurs appartiennent à des ethnies différentes.

6.3. Religion

En Mauritanie, l'Islam est religion d'État et tous les Mauritaniens, toutes ethnies confondues, sont musulmans sunnites de rite malékite. Les *khotbas* – sermons de l'imam – sont généralement prononcées en arabe littéral. La religion musulmane est enseignée obligatoirement dans les collèges et lycées, en arabe, quelle que soit la filière choisie – bilingue ou arabe. Et au premier degré dans le cadre du cours d'arabe. Dans l'enseignement supérieur, l'ISERI (Institut des Hautes Études Islamiques) forme, en arabe, les futurs cadis et professeurs d'IMCR (Instruction Civique, Morale et Religieuse). De façon moins formelle, la religion est enseignée dans les mahadras – universités du désert – et dans les écoles coraniques des campements et villages.

6.4. Éducation

6.4.1. Système éducatif traditionnel

Vecteur d'un enseignement de masse à l'époque précoloniale, toléré mais minoré et marginalisé à l'époque coloniale, l'enseignement traditionnel a vu son rôle reconnu et réhabilité depuis l'indépendance et surtout depuis l'instauration d'une politique intensive d'arabisation : beaucoup de ceux qu'il a formés ont d'ailleurs intégré comme enseignants le système « moderne ». L'opposition, longtemps ancrée dans les esprits entre la *mahadra* (enseignement traditionnel) et la *medersa* (terme populaire pour désigner l'enseignement moderne) est en cours d'abolition : de nombreuses passerelles relient les deux systèmes et beaucoup d'élèves, voire de formateurs, fréquentent ou ont fréquenté successivement, voire simultanément, les deux systèmes éducatifs ; même s'il relève presque de l'impossible d'opérer un recensement des institutions de l'enseignement traditionnel», l'excellente étude de Ould Ahmedou a permis de montrer le rayonnement de cet enseignement qui, malgré un certain déclin (le nombre de mahadras selon les statistiques officielles serait passé de 657 en 1977 à 430 en 1986 et parallèlement leurs effectifs de 54 128 étudiants à 32 347) (70), reste prépondérant.

Le recensement de 1977 révèle que sur une population de 6 ans et plus de 1 050 824 personnes, 510 659 (48,59 %) personnes avaient suivi l'enseignement traditionnel seul, 9 232 (0,88 %) l'enseignement moderne seul, 87 104 (8,29 %) les deux types d'enseignement, alors que 443 819 personnes enquêtées (42,24 %) étaient sans instruction. Sans doute la majorité des élèves de l'école coranique n'avaient-ils qu'un vernis en arabe classique puisque 418 942 déclaraient avoir commencé l'école coranique

70. Source : Direction de la Planification et de la Coopération, Ministère de l'Éducation Nationale ; statistiques rapportées par Ould Ahmedou, 1997, 70 qui met cependant l'accent sur « l'exagération des chiffres relatifs aux effectifs ».

sans l'avoir achevée (71) et que seulement 91 727 personnes avaient un niveau d'enseignement indiscutable (50 376 ayant « terminé les études coraniques » (la fin du primaire), 22 766 ayant « terminé l'un des classiques principaux » (secondaire) et 18 585 ayant « étudié dans les mahadras » (supérieur). Cependant, on pourrait dire la même chose de ceux qui ont suivi l'enseignement moderne (et qui à 90 % ont bénéficié préalablement ou simultanément d'un enseignement dans le système traditionnel) : 79 712 personnes avaient débuté un cursus d'étude primaire (sans qu'on sache si elles l'avaient achevé), 13 556 possédaient un niveau premier cycle du secondaire, 1 937 un niveau second cycle du secondaire et 1 131 un niveau enseignement supérieur.

Le recensement de 1988 montre « une sorte de renversement du rapport de forces au profit de l'enseignement moderne » comme le montre le tableau de répartition de la population âgée de 6 ans et plus selon le type d'instruction (source : Ould Ahmedou, 1997, 133) :

Niveau d'instruction	Hommes	Femmes	Totaux
Sans instruction	337 518	450 592	788 110
Coranique	168 775	166 347	335 122
Mahadra	20 854	7 175	28 029
Primaire	125 850	97 473	223 323
Secondaire	51 639	22 409	74 048
Technique et prof.	3 845	864	4 709
Supérieur	10 859	1 781	12 640
Indéterminés	13 003	10 471	23 474
Total pop. concernée			1 489 455

Le changement affecte surtout le niveau primaire des deux enseignements, avec une régression de l'enseignement coranique dont les effectifs de personnes formées au niveau primaire régressent de 418 942 à 335 122 (perte de 83 820 personnes) alors que ceux de l'enseignement moderne progressent de 79 712 à 223 323 (gain de 143 611 personnes).

Les données récentes émanant de la Direction des Mahadras pour 1995 et rapportées par Ould Ahmedou, 1997, 149, comptabilisent 1 524 mahadras (72 799 étudiants), dont 1 127 mahadras coraniques (niveau primaire : 47 889 élèves), 151 mahadras générales (niveau secondaire et supérieur : 11 130 étudiants) et 246 mahadras spécialisées (niveau secondaire et supérieur : 13 780 étudiants).

6.4.2. Système éducatif moderne

C'est seulement dans le système éducatif moderne que le français intervient. Son importance varie cependant selon qu'il est « médium » d'enseignement (filrière bilingue) ou seulement enseigné comme langue seconde dans la filrière arabe, de loin la plus fréquentée.

71. Ils sont considérés comme analphabètes par les analystes du recensement.

6.4.2.1. ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Dans l'enseignement fondamental, pour l'année scolaire 1995-1996 (72) la filière français ne concernait que 6,59 % des effectifs (contre 92,80 % pour la filière arabe et 0,6 % pour la filière bilingue). De plus les élèves de cette filière étaient essentiellement concentrés dans les wilayas de l'extrême sud du pays, le long du fleuve Sénégal où vivent les populations négro-mauritaniennes.

Ens. Fondamental	Élèves			Maîtres		
	Arabe	Bilingues	Français	Arabe	Bilingues	Français
Hodh Chargui	27 293	0	0	349	146	34
Hodh Gharbi	23 934	0	0	222	158	15
Assaba	23 452	14	0	340	75	47
Gorgol	23 037	302	2 474	287	76	71
Brakna	22 183	430	6 613	297	133	121
Trarza	31 484	276	3 072	460	152	94
Adrar	10 587	0	0	179	35	27
Dakhlet Nouadhibou	10 444	0	1 539	131	21	36
Tagant	9 426	0	0	168	49	21
Guidimaka	12 300	331	2 839	200	73	82
Tiris Zemmour	5 974	0	472	103	1	21
Inchiri	1 676	397	0	42	12	16
Distr. Nouakchott	67 147	0	1 811	689	69	104
Privé	135	0	303	18	6	34
Total national	269 072	1 750	19 123	3 495	1 016	723

La comparaison avec les données de 1992-1993 montre une diminution du pourcentage des élèves de la filière français qui tombe de 7,98 % en 1992 (18 572 sur 232 603) à 6,59 % en 1995 : la légère progression dans les wilayas du Sud (effectifs 1992 : Brakna : 6 227 ; Trarza : 3 127) est contrebalancée par une forte réduction à Nouakchott où les effectifs baissent de 3 264 en 1992 à 1 811 en 1995.

La filière qui utilise les langues nationales (poular, soninké et wolof) comme langue de scolarisation est également en régression puisque ses effectifs passent de 2 101 élèves (1992) à 1 750 (1995).

72. Source : Direction de la Planification et de la Coopération, Ministère de l'Éducation Nationale.

6.4.2.2. ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Dans l'enseignement secondaire général, la filière bilingue où le français continue de jouer un rôle important concernait en 1995-1996 13,47 % des élèves du premier cycle et 18,04 % des effectifs du second cycle, soit un pourcentage de 15,08 % d'élèves en filière bilingue pour l'ensemble du secondaire général (73).

Ens. secondaire	Élèves				Maîtres	
	1 ^{er} cycle	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	2 ^e cycle	filière arabe	filière bilingue
	filière arabe	filière bilingue	filière arabe	filière bilingue		
Hodh Chargui	1 074	0	714	0	45	11
Hodh Gharbi	1 311	0	829	0	66	20
Assaba	1 420	0	668	0	68	23
Gorgol	972	156	581	470	68	45
Brakna	1 293	1 011	630	585	86	78
Trarza	2 671	471	1 268	572	128	71
Adrar	1 171	0	648	0	53	16
Dakhlet Nouhadibou	1 332	312	562	205	51	27
Tagant	784	0	356	0	39	14
Guidimaka	348	318	132	127	27	30
Tiris Zemmour	1 006	0	569	0	35	11
Inchiri	320	0	136	0	17	7
Distr. Nouakchott	10 028	1 534	5 655	838	392	162
Privé	1 185	79	72	26		
Total national	24 915	3 881	12 820	2 823	1 075	515

Ici encore, une comparaison avec les données de 1992 montre une régression du pourcentage des élèves du secondaire inscrits dans la filière bilingue, qui passe de 20,18 % en 1992 (8 103 sur 40 147) à 15,08 % en 1995 (6 704 sur 44 439).

Par ailleurs, dans l'enseignement technique (Collège technique de Nouadhibou : 221 élèves, Lycée technique de Nouakchott : 735 élèves, et Lycée commercial : 313 élèves), les élèves bilingues formaient en 1995-1996 40,74 % des effectifs (513 élèves dont 104 filles sur un total de 1 259 élèves dont 359 filles) (74).

73. Source : D. P. C.- M. E. N. Les statistiques de 1996-1997 fournies par la Direction de l'Enseignement Secondaire, avec l'appui du PARSEM, recensement 7 241 élèves du secondaire en filière bilingue (soit 15,20 %) sur un effectif total de 47 634 élèves.

74. Source : D. P. C.- M.E.N.

6.4.2.3. ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

La répartition des effectifs dans les diverses Facultés de l'Université de Nouakchott (75) montre un rôle encore significatif de l'enseignement en français.

À la Faculté des Sciences Juridiques et Économiques, en 1996-1997, 850 étudiants suivaient la filière bilingue en économie (contre 2 657 arabisants), et constituaient 24,23 % de l'effectif total, alors que 350 juristes suivaient la filière bilingue (contre 1 812 arabisants) et formaient 16,18 % de l'effectif global (76).

À la Faculté des Sciences et Techniques, les effectifs en 1996-1997 pour les deux premières années (nouveau régime) étaient de 168 francisants sur 498 étudiants (soit 33,73 %) (77).

À la Faculté des Lettres et Sciences humaines, les pourcentages des francisants en 1996-1997 étaient de 31,85 % en lettres (194 étudiants sur 609), 43,35 % en philosophie (88 / 203), 31,13 % en histoire (165 / 365), 34,14 % en géographie (196 / 574) (78).

L'École Normale Supérieure assurait en 1995-1996 la formation pédagogique de 122 élèves-professeurs dont seulement 10 francisants (79), tout en comptant 23 francisants parmi ses 36 enseignants (80).

L'École Normale d'Administration comptait en 1996-1997 dans ses effectifs 113 étudiants en filière bilingue et s'appuyait sur 20 enseignants permanents (dont 5 francisants) et 27 vacataires (dont 10 francisants) (81).

Enfin le Centre Supérieur d'Enseignement Technique comportait en 1996-1997 122 étudiants et 15 enseignants donnant une formation en français (82).

75. Longtemps tributaire pour cet ordre d'enseignement vis-à-vis de l'étranger (formation de boursiers mauritaniens dans le cadre de la coopération bilatérale : en 1981 on dénombrait 2 365 étudiants mauritaniens en formation dans 28 pays répartis sur 4 continents), l'État, devant l'afflux de nouveaux bacheliers, dut « se résigner à l'ouverture d'une université dans les années 1980. Université sans locaux, sans équipement et sans personnel enseignant » (Ould Ahmedou, 1997, 93). En 1997, cette université comptait presque 10 000 étudiants.

76. Source : Centre des Ressources Informatiques (CRI), Université de Nouakchott.

77. Source : Service de la Scolarité de la F.S.T., Université de Nouakchott. Les effectifs d'étudiants étaient de 133 en 3^e année et de 83 en 4^e année, soit un effectif total étudiant pour la F.S.T. de 714 étudiants.

78. Source : Direction de l'Informatique, Université de Nouakchott. L'effectif total pour la F.L.S.H. était de 2 655 étudiants.

79. En 1993-94 les chiffres étaient de 77 élèves-maîtres arabisants contre 35 francisants.

80. Source : Direction de la Planification et de la Coopération – M.E.N.

81. Source : E.N.A.

82. Source : C.S.E.T. Le retard de la Mauritanie en matière de formation de techniciens et de spécialistes de technologie moderne a entraîné la mise sur pied d'une politique intensive de formation de formateurs : pour des raisons d'efficacité et en raison de « l'absence de professeurs arabisants qualifiés dans les domaines technologiques », « c'est en français que sont dispensés [au C.S.E.T.] les cours aux futurs formateurs, indépendamment de leur origine ethnique. [...] Cette option garantit la naissance d'une génération de professeurs techniques parfaitement bilingues » (Lecointre-Nicolau, 1996, 237).

6.4.2.4. BILAN

Les différents chiffres fournis pour les trois ordres d'enseignement montrent globalement un recul très sensible, voire un écroulement des filières bilingue et français. Si l'on se limite aux deux premiers ordres d'enseignement, les plus significatifs en termes quantitatifs, les pourcentages respectifs de francisants baissent entre 84-85 et 95-96 de 21 % à 7 % pour le fondamental et de 34 % à 15 % pour le secondaire. Ces données traduisent une marginalisation forte des filières bilingues et francisantes dont on peut se demander si elles ne sont pas appelées à disparaître un jour prochain.

6.5. Moyens de communications de masse

6.5.1. Presse écrite

Au moment de l'Indépendance le seul vrai journal était *Mauritanie nouvelle* dont le tirage en 1962 variait entre 3 000 et 5 000 exemplaires, selon Blachère, 1972, 862. À sa disparition, il fut remplacé par un quotidien gouvernemental, *Chaab* (83), publié en arabe et en français (84), qui, dans sa version française tirée à 2 000 exemplaires, resta un instrument proche des divers pouvoirs qui se succédèrent. Possédant à peu près le même contenu et « passablement dépourvus d'intérêt » selon Belvaude, 1995, 33, ces journaux officieux n'ont qu'un lectorat limité, essentiellement composé de fonctionnaires qui les « feuilletent au bureau parce qu'ils sont distribués automatiquement dans tous les services administratifs ».

La parution dès juin 1988 de *Mauritanie-demain*, mensuel irrégulier et unique spécimen pendant longtemps de la presse non officielle, amorce le changement du paysage éditorial et l'émergence d'une presse indépendante dynamique qui se développe avec la promulgation le 21 juillet 1991 d'une ordonnance relative à la liberté de la presse. Dès la sortie du texte, profitant du climat de libéralisation politique (promulgation d'une nouvelle constitution le 20 juillet 1991) se multiplient les hebdomadaires et autres organes de presse, tant en français qu'en arabe. Dès la fin juillet 1991, 28 titres sont recensés. En 1994, 153 publications sont officiellement autorisées dont 63 journaux et revues : 24 en français et 39 en arabe. Cependant, les problèmes techniques, les limites du marché et l'absence d'expérience et de financement de ces nouvelles publications amènent – comme dans d'autres pays africains francophones – la disparition précoce de beaucoup de ces titres dont certains n'ont eu qu'une existence éphémère. Entre 1994 et 1997, on peut estimer à une dizaine le nombre de ces journaux ou revues en français régulièrement en vente dans les kiosques ou à la criée : *Al Jounhouriya*, *Horizons*, *La Presse*, *La Tortue*, *La Tribune*, *La Vérité*, *Le Calame*, *l'Éveil Hebdo*, *L'Opinion Libre*, *L'Universel*, *Maghreb-Hebdo*, *Mauritanie nouvelle*, *Nouakchott-Info* (auxquels

83. *Chaab* signifie « peuple » en arabe. Selon, Roques, 1989, 172, « les deux versions de huit pages quotidiennes, l'une française, l'autre arabe, produites par deux directions de rédaction distinctes, présentent quelques différences [...] L'explication de ces différences, selon le directeur de la rédaction française, est la suivante : le *Chaab* en français est destiné à un public "plus cultivé" (administrations, ambassades, étudiants) ; le *Chaab* en arabe, destiné à un public "plus populaire" n'ayant pas les mêmes centres d'intérêt ».

84. La version française prit en 1992 la nouvelle dénomination *Horizons*.

il faut ajouter le *Journal Officiel*, disponible, lui, au Service du J.O). Le tirage et la diffusion de cette presse sont limités : le quotidien *Horizons* ainsi que la plupart des journaux indépendants tirent entre 1 500 et 2 000 exemplaires par édition ; ce tirage peut atteindre 2 500 ou 3 000 exemplaires à diverses occasions exceptionnelles (fête nationale, scoop, périodes électorales, etc.). La diffusion en reste pourtant limitée à la capitale et aux grandes villes. On trouvera dans la bibliographie de notre corpus une liste des journaux que nous avons utilisés pour nos dépouillements, ainsi que diverses informations sur leur format, leur date de création, leur cessation éventuelle et le nombre de numéros parus à la date du 15 avril 1997.

6.5.2. Presse audiovisuelle

À l'époque coloniale, les émissions de radio n'étaient diffusées qu'en français et en hassaniyya ; en 1959, le poular et le soninké puis, en 1962, le ouolof sont introduits dans les programmes. La place du français dans les émissions de la radio nationale n'a cessé de décroître : majoritaire au lendemain de l'époque coloniale, il n'occupe plus à la suite de la réforme de 1972 que 19,40 % des 61 heures hebdomadaires du temps d'antenne (contre 55,60 % du temps pour l'arabe et 25 % pour les langues négro-africaines, poular, soninké, ouolof). Lors de la réforme de 1975, les 94 heures hebdomadaires de temps d'antenne sont consacrées pour 50 % à l'arabe, 20 % au français et 30 % aux langues négro-mauritaniennes (soit 12 h 40 pour le poular, 9 h 35 pour le soninké, 6 h 33 pour le wolof). En 1994, Radio Mauritanie émet en français 2 h 15 par jour consacrées à des bulletins d'informations (7 h 15 ; 14 h 30 ; 19 h), des communiqués et des variétés musicales anglo-saxonnes et africaines. Les auditeurs francophones qui écoutent souvent les bulletins d'information et certaines émissions de Radio France Internationale (qui émet en FM depuis Nouakchott) captent aussi Africa n° 1 (qui émet depuis le Gabon) et les émissions francophones des radios de certains pays africains : Sénégal, Mali, Guinée. Le service français de la BBC est également reçu ainsi que les émissions en français de Hilversum (Hollande), de Washington et de Moscou.

Pour ce qui est de la jeune télévision mauritanienne qui n'émet que 5 heures par jour mais qui a un impact énorme auprès de la population de la capitale Nouakchott (y compris dans les quartiers populaires et les plus humbles demeures où les postes sont alimentés par des batteries automobiles), elle consacre 4 heures 50 d'émissions en français par semaine à un journal quotidien et à la diffusion hebdomadaire d'un film ou d'une série. Aujourd'hui, il est possible pour ceux qui sont équipés de recevoir les émissions de CFI (Canal France International) qui propose en différé une sélection de programmes de France Télévision et des journaux télévisés en direct (France 2) (85). Comme le note Turpin, 1987, « quand une famille possède un poste de télévision, c'est tout le voisinage, les amis, les connaissances qui viennent regarder les programmes. C'est pourquoi, aujourd'hui, la télévision est sans doute le meilleur support extrascolaire pour la diffusion du français ».

85. Le Centre Culturel Français de Nouakchott donne également à ses visiteurs la possibilité de suivre en direct le journal de 20 heures de la Télévision française.

6.5.3. Cinéma

Les rares salles de spectacle (Nouakchott, Nouadhibou, Kaédi) proposent des films pratiquement tous en français (comme le sont évidemment ceux projetés par le Centre Culturel Français dans le cadre de ses activités culturelles) à un public composé essentiellement de scolaires. La vidéocassette louée par des commerçants de la place participe à cette diffusion du français, jusque dans les quartiers populaires de Nouakchott où des citoyens, moyennant paiement, font voir, dans des pièces transformées en salles obscures, des films d'action surtout, à des spectateurs parfois analphabètes et le plus souvent d'âge scolaire.

6.5.4. Édition

La Mauritanie n'est pas particulièrement connue pour ses auteurs et écrivains d'expression française, pas plus d'ailleurs que pour ceux d'expression arabe, bien que le pays soit considéré comme celui du « million de poètes ». Pourtant, on peut dénombrer pas moins de 20 titres publiés en français entre 1960 et 1990 par 7 auteurs et touchant à presque tous les genres : roman, nouvelle, poésie, théâtre (cf. Coulon, 1994, 74). La revue *Notre Librairie* a d'ailleurs pu consacrer un numéro spécial aux littératures mauritaniennes en janvier 95. Cependant, à part Ben Amar (1984), Ould Ebnou (1990, 1994) et Ould Ahmedou (1994), tous les écrivains sont négro-africains ; les Maures n'ayant pas tous la possibilité d'écrire en français et possédant mieux l'arabe, le choisissent plutôt, dans l'espoir peut-être de ratisser large. Certains auteurs comme Ben Amar ou Diagana (1990) n'ont publié qu'un ouvrage et le premier n'a pas été réédité depuis 1984 bien que son roman soit épuisé. Un auteur des plus prolifiques est décédé : Tène Youssouf Gueye.

Le principal problème pour un auteur est de trouver un éditeur : en effet, il n'existe pas à proprement parler de maisons d'édition en Mauritanie. Parfois, certaines imprimeries locales situées à Nouakchott publient à compte d'auteur, comme ce fut le cas pour Sall (1976 et 1978). Ceux qui choisissent de se faire éditer à l'extérieur ne sont pas mieux lotis et sont contraints parfois de se faire publier à compte d'auteur par des éditeurs comme *La Pensée Universelle*. De plus, quand l'écrivain réussit à trouver un éditeur, ses œuvres ne sont que rarement achetées par le public mauritanien pour plusieurs raisons : la première est qu'il n'y a pratiquement pas de librairie ; il faut se rendre à Dakar pour en trouver d'achalandées. La seconde en est le faible nombre des acheteurs potentiels : le lectorat virtuel est constitué essentiellement de jeunes scolaires au pouvoir d'achat dérisoire qui préfèrent aller à la bibliothèque du Centre Culturel Français pour se procurer les livres dont ils peuvent avoir besoin.

6.6. Secteur parapublic et privé

L'État et les sociétés parapubliques constituent le principal employeur et les secteurs secondaire et tertiaire privés ne sont pas très développés en Mauritanie.

Cependant les grandes entreprises qui relèvent de l'État en ce qui concerne les communications, l'énergie, la distribution d'eau, l'exploitation des ressources minières (SNIM, Sonelec, Sonader, etc) semblent « rester sourdes aux appels de l'arabisation. Dans tous ces établissements, la langue de travail reste sans conteste le français. » (Ould

Cheikh, 1996, 234). De même, dans les sociétés privées qui sont en rapport avec l'étranger, les sociétés d'import-export, de la petite industrie, du transit, les banques, etc., le français reste le principal medium.

En revanche, le petit commerce, les «boutiques» où l'on peut acheter des produits courants et qui sont tenues par des Mauritaniens, est le domaine d'emploi privilégié des langues vernaculaires, spécialement dans les interactions avec les clients.

6.7. Les situations informelles

6.7.1. Le milieu familial

Dans le milieu familial, ce sont bien évidemment les langues vernaculaires – hassaniyya, poular, soninké, wolof, bambara – qui sont acquises et développées. L'usage du français y est très rare, sauf dans les couples mixtes et dans les familles d'intellectuels, surtout d'origine négro-mauritanienne. Chez les Maures, seuls les intellectuels parlent parfois français chez eux quand le sujet s'y prête : politique, culture générale, par exemple.

6.7.2. Le milieu extra-familial

Dans les milieux urbains où se produisent des brassages ethniques, l'enfant acquiert une ou deux langues autres que la sienne en jouant avec ses amis et camarades dans la rue ou dans la cour de l'école.

Dans les grandes villes et spécialement à Nouakchott, la capitale où est concentré le tiers environ de la population mauritanienne et où toutes les ethnies sont représentées, il y a tendance à la véhicularisation (86) du français à côté de celles du hassaniyya, et dans une moindre mesure du wolof (en raison de la présence d'une communauté immigrée d'origine sénégalaise) (87). Au niveau de l'écrit, les affiches, les enseignes, les slogans publicitaires rédigés en arabe et en français interpellent le Mauritanien pour peu que celui-ci sache lire ces langues (le taux d'analphabétisme étant estimé à 35 %). Comme le note, Ould Cheikh, 1996, 236, « dans les rues de Nouakchott et de Nouadhibou, le bilinguisme « scriptural » est de rigueur dans la mesure où il est pratiquement impossible de voir des enseignes de magasin ou d'atelier ne comportant pas des inscriptions en français à côté de l'arabe. Que ce soit sur les affiches, les panneaux publicitaires, les signalisations routières, toutes les inscriptions figurent dans les deux langues. Bien sûr l'arabe figure en bonne place, généralement au-dessus. »

Au niveau de l'oral, le français continue de jouer le rôle de véhiculaire dans certaines situations de communication : le français est par exemple la première langue à laquelle un Mauritanien scolarisé recourt quand il aborde un Européen ou quand il est contacté par lui. Par ailleurs, au travail ou dans la rue, les Mauritaniens lettrés n'appartenant pas aux mêmes ethnies auront recours au français pour converser. Le français

86. Cette tendance à la véhicularisation des langues dominantes est également sensible dans certaines régions ou parties de régions. C'est le cas du poular au Brakna et au Gorgol et du soninké au Guidimaka. Le bambara, bien qu'il ne soit pas dominant dans le Hodh oriental, « s'impose sur le marché de Néma » (Ba, 1993, 43). La raison (évidente) en est que le Hodh qui appartenait au Soudan ne fut rattaché à la Mauritanie qu'en 1944 et que cette région est limitrophe du Mali.

87. Cette communauté qui se juge en situation précaire occupe un certain nombre de petits métiers (pêcheurs, taximen, maçons, etc.) que les Mauritaniens n'ont pas l'habitude d'exercer.

sert aussi de langue d'interaction entre « d'une part les Négro-Mauritaniens et les Maures francophones. D'autre part entre les Négro-Mauritaniens entre eux » (Ould Cheikh, 1996, 235). Comme le constate le même chercheur, 1996, 238, « le français oral est présent presque partout. Il est rare d'entendre une conversation au bureau, dans le bus ou au marché, sans que l'un des interlocuteurs n'y glisse un mot, une expression, voire une phrase entière en français ».

Globalement nous adhérons à son constat : « Si l'on exclut les villages et campements, on peut affirmer que le bilinguisme (franco-arabe) prévaut dans les grandes villes » (Ould Cheikh, 1996, 236).

6.8. Le nombre des locuteurs francophones

Bien qu'elle n'ait à nos yeux qu'un intérêt limité, nous n'éviterons pas la question du nombre des francophones qui obsède tous les démolinguistes. Pour commencer, nous citerons les chiffres fournis par les organismes francophones officiels : les fiches signalétiques établies par C. Gutman et M. Herman pour le Haut Conseil de la Francophonie et publiées dans Gonthier-Amar, 1996, 181, font état pour la Mauritanie de 120 000 francophones réels et indiquent que le nombre d'enseignés en français est de 125 000. Les estimations fournies par l'*Atlas de la langue française* (Rossillon, 1995, 87) et concernant la population de 15 ans et plus, donnent pour 1993 un pourcentage de 6 % de « francisants » (« locuteurs potentiels qui ont suivi un cursus scolaire d'au moins deux ans en français et qui éventuellement peuvent perdre leur acquis ») auxquels s'ajoutent 10 % de « francophones réels » (définis comme « ayant suivi un cursus scolaire d'au moins six ans en français ») (88). Si l'on rapporte ces pourcentages au nombre de Mauritaniens, il y aurait ainsi en 1993 120 000 « francisants » et 200 000 « francophones réels ».

On doit considérer avec beaucoup de réserves ces chiffres qui, s'appuyant sur la même enquête démolinguistique de base (Perrin, 1983), se recourent partiellement. En effet, ils prennent essentiellement en compte le nombre de personnes qui ont étudié le français dans le système éducatif formel sans se préoccuper de l'efficacité réelle de cet apprentissage (dont on a de bonnes raisons de mettre en doute le rendement) (89) et

88. Les projections pour 2003 donnent 8 % de « francisants » et 14 % de « francophones réels ».

89. Beaucoup d'observateurs contestent l'efficacité de l'enseignement du français, en particulier dans la filière arabe (qui regroupe plus de 90 % des apprenants). L'existence d'un double cursus d'enseignement avec dans chacune des filières une langue dominante et une langue seconde amène dans les faits à une minoration et à une péjoration de la seconde langue (français dans la filière arabe, arabe dans la filière bilingue). Comme le relève Ould Ahmedou, 1997, 85-86, « ces conventions administratives [prévoyant l'enseignement renforcé dans chacun des cursus d'une seconde langue] ont été certes « formellement » appliquées mais comme on dit, le cœur n'y était point. Du moins à ce qu'il semble. De part et d'autre, dans les deux filières se perpétuait une sorte de repli pour ne pas dire de mépris. Les heures d'arabe pour les francisants n'étaient qu'une occasion de plus pour allonger la récréation. Les heures de français pour les arabisants n'apportaient rien de nouveau pour les mêmes raisons ». Un jugement tout aussi négatif est porté dans *Notre librairie*, 1995, 41 : « Très rapidement, l'enseignement de la langue seconde dans chacune des deux filières a été sacrifié, abandonné ou saboté, pour une série de raisons avouées ou non : pénurie de maîtres qualifiés, difficultés à organiser les services d'enseignement, absence de programmes, absence de livres, faible coefficient des langues secondes aux examens, mauvaise perception par les élèves et leurs familles de l'intérêt de cet enseignement. »

sans considérer les déperditions ou l'oubli plus ou moins grand de la langue d'apprentissage dans les cas, fréquents, de non-utilisation ultérieure.

Il paraît dès lors intéressant de les contrôler par les enseignements du recensement de 1988 qui, s'il ne donne pas de statistique précise sur les langues utilisées par les populations, fournit cependant quelques éléments de réponse intéressants. En effet ses résultats permettent de reconstituer la répartition de la population déclarant savoir lire et écrire (les « alphabètes »), selon les langues possédées, conformément au tableau suivant qui concerne la population âgée de 6 ans et plus (tableau emprunté à Ould Ahmedou, 1997, 136 ; source : ONS, recensement de 1988).

Langues	Effectif de la population
arabe unique	313 959
arabe-français	100 329
arabe-poular	1 015
arabe-soninké	123
arabe-wolof	295
Total arabe	415 721
français unique	31 728
français-poular	2 579
français-soninké	767
français-wolof	395
Total français	35 469
poular	1 480
soninké	170
wolof	182
autres	14 963
non déclarés	14 342
Total alphabètes	467 985
Total population concernée	1 251 353

Si l'on admet l'hypothèse qu'en Mauritanie l'école est le principal sinon le seul lieu d'apprentissage du français et que donc les francophones dans leur immense majorité (90) sont des « alphabètes » alphabétisés en français et dans d'autres langues, on peut penser qu'en 1988 le nombre des francophones correspondait à la somme des 35 469 alphabétisés en français et en langues négro-africaines et des 100 329 alphabétisés en arabe et en français, ce qui donne 135 798 locuteurs déclarant savoir lire et

90. La situation serait toute différente dans d'autres pays africains, comme la Côte d'Ivoire par exemple, où un certain nombre de francophones sont des analphabètes qui ont appris le français de manière informelle (travail, quartiers, etc.). Tel n'est pas le cas en Mauritanie où nous estimons très réduit le nombre des francophones ayant acquis le français hors du système scolaire (à l'exception d'un petit nombre d'immigrés parlant un français très approximatif, cf. 7.1.).

écrire en français. Pour les baptiser « francophones », encore faudrait-il qu'ils puissent tous mériter le qualificatif, ce qui, selon notre expérience, est loin d'être le cas, puisque beaucoup n'ont du français qu'une connaissance lointaine et qu'une pratique fortuite et très sommaire.

Comme on le voit, les statistiques officielles françaises émanant de l'IRAF sont une fois de plus trop flatteuses pour correspondre à la réalité du terrain. Les estimations de l'ONU (91), reprises dans l'édition 1995 de l'*Année Francophone Internationale*, p. 207, et qui évaluent à 120 000 personnes la population ayant le français comme « langue d'usage » (92) (soit 5,4 % de la population totale) semblent plus en rapport avec les faits.

7. LES VARIÉTÉS DE FRANÇAIS

Nous venons de voir la difficulté d'évaluer le nombre des locuteurs francophones. Il est encore plus difficile d'indiquer le nombre et le type de « variétés de français » pratiquées par ces locuteurs car il s'agit d'« un continuum dont un des pôles est la langue très pure de nombreux écrivains ou intellectuels africains et dont l'autre se perd souvent dans une zone indécise où l'on a peine à distinguer ce qui est la réalisation approximative des structures françaises de ce qui ressortit aux langues du substrat » (Manessy, 1978, 93). Aussi, tout en adhérant au constat de Manessy (1979, 347) selon lequel « la proportion des locuteurs africains des diverses variétés de français n'est pas connue et sans doute pas connaissable », nous croyons cependant possible de distinguer en première approximation quatre variétés de français en Mauritanie :

7.1. Les variétés basilectales

7.1.1. Le basilecte des migrants

Constituant un « français populaire africain » (Turpin), elle serait parlée dans les trois grandes villes habitées par les Européens (Nouakchott, Nouadhibou, Zouérate) par une communauté de travailleurs étrangers immigrés, surtout sénégalais et guinéens, peu ou non alphabétisés mais en contact professionnel avec des employeurs européens. Ces locuteurs exercent des métiers de service (essentiellement de gens de maison : boys, jardiniers, gardiens, etc.) et ont appris le français sur le tas au contact de leurs employeurs étrangers et du reste de la population, surtout hassanophones, avec qui ils sont contraints d'utiliser le français pour communiquer, faute de langue commune. Pour Turpin, 1987, 64-65, « ce français est quasi exclusivement circonscrit à des ethnies noires non mauritaniennes et doit beaucoup à celui parlé par les Wolofs de Saint-Louis ou Dakar au Sénégal et à celui parlé à Conakry en Guinée ».

Du point de vue linguistique, toujours selon Turpin, 1983, 74, « il se caractérise par :

- a. une structure phrastique du type thème + commentaire,
- b. l'emploi multifonctionnel de formes syntaxiques (formes verbales, pronoms) figées,
- c. la polyvalence d'un lexique réduit ».

91. Source : *Population and vital statistics reports*, New York, ONU.

92. Terme évidemment bien flou...

Turpin montre les ressemblances structurales entre « ce français véhiculaire servant à la transformation d'informations utilitaires » et le français-tirailleur utilisé dans les troupes coloniales et bien décrit par Manessy 1994, 111-119. Turpin n'écarte pas non plus la possibilité de l'existence de résidus de français-tirailleur dans les villages où vivent d'anciens combattants et dans les villes ayant servi de garnisons militaires à la France (93).

7.1.2. Le basilecte des élèves arabisants

Une variété de français intermédiaire entre le basilecte et le mésolecte serait parlée selon Ould Zein, 1995, 83, par un ensemble relativement important de population constituée par ceux qu'il est convenu d'appeler les « arabisants » et ils sont légion. 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 et qui, pour une raison ou une autre, l'ont interrompu. Cette variété de français est comparable à une interlangue au double point de vue « psycholinguistique (recours à des règles génératives qui sont celles de la langue maternelle) et linguistique (productions pouvant éventuellement être jugées défailtantes) » (Dumont, 1990 b, 120). Cette variété de français très approximatif mais non populaire serait en extension en raison des orientations et des faiblesses du système éducatif qui voit s'accroître le nombre d'arabisants ayant une connaissance très réduite du français, et de considérations sociolinguistiques liées à la perte de prestige du français. Comme le note Ould Cheikh, 1996, 235, « depuis que l'arabe a été proclamé langue nationale et officielle, on constate un net recul de la langue de Molière et une altération sensible de son usage. Les Mauritaniens prennent de plus en plus de liberté avec cette langue. À l'oral, les locuteurs s'expriment en « petit nègre » à la radio, à la télévision, dans les bureaux et dans la rue, sans la moindre gêne. »

7.2. La variété mésolectale

Elle concerne surtout des locuteurs scolarisés ayant suivi un cursus scolaire assez long accordant une place importante au français, que ce soit les personnes d'un certain âge qui ont effectué leur scolarité avant l'arabisation massive de l'enseignement, ou les locuteurs plus jeunes (essentiellement négro-mauritaniens) qui ont suivi la filière « bilingue » (la seule à donner, rappelons-le, une part prépondérante à l'enseignement du / en français). « Ce français mésolectal qu'on rencontre ailleurs en Afrique noire (par exemple dans les pays frontaliers du Sénégal et du Mali) se présente comme une variété

93. Le discours de certains interlocuteurs d'Odette du Puigaudeau n'est pas sans rappeler ce français-tirailleur qu'ils auraient pu apprendre auprès de tirailleurs sénégalais dont on signale la présence en 1918 à Boutilimit et en 1932 au Groupe Nomade de Chinguetti (cf. Le Rumeur, 1952, 148-149), comme en témoignent ces quelques extraits de ce français dit « petit nègre » :

« – Où as-tu gagné ça, madame ?

– Je l'ai acheté à Baba-Ahmed, le forgeron de Boutilimit.

– Baba-Ahmed, c'est cousin-femme-pour-moi. Toi y en a vu Boutilimit ? » (Puigaudeau, 1937, 9).

« – Ti comprends la question, moussieu commandant. Aïcha-Fall y a content pour divorce. Jamais femme Beïdania y donne son mari permission pour une autre femme. toi y a connaît. Ali y a pas bon ». (Puigaudeau, 1937, 107).

de français en relation assez lâche avec la norme scolaire et riche d'un grand nombre de particularités (lexicales mais aussi syntaxiques) souvent intégrées dans la norme locale » (Queffélec, 1990, 39). La variété mésolectale qui tend à s'imposer comme norme locale du français a été bien décrite du point de vue morphosyntaxique et lexical par Ould Zein, 1995, qui appuie sa description sur un important corpus de français parlé mésolectal transcrit selon les conventions du Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe. C'est cette variété de français fonctionnant comme norme endogène que notre ouvrage s'efforcera de décrire en se limitant ici à la dimension lexicale de ce mésolecte, pour se plier aux exigences éditoriales de la collection qui l'accueille.

7.3. La variété acrolectale

Plus conforme au français central, elle ne semble utilisée que par un nombre très réduit de locuteurs, essentiellement en situation formelle. Ses utilisateurs sont surtout des hauts cadres formés à l'étranger, en France spécialement. Cette variété se voit frappée par le reste des Mauritaniens d'un certain ostracisme dans la mesure où ceux qui « roulent les r » pour reprendre une locution locale déroutante, sont considérés comme des aliénés culturels qui ont plus ou moins abandonné et trahi leur langue d'origine et leur mauritanité. Aussi les locuteurs qui possèdent cette variété acrolectale n'en font qu'un usage limité, lui préférant la variété mésolectale moins marquée socialement. Ainsi, certains universitaires mauritaniens, qui utilisaient durant leurs études supérieures en France un lexique et une prononciation proches de la norme orthoépique, adoptent dès leur retour en Mauritanie, même dans leurs conversations avec des francophones natifs, la prononciation locale (avec prononciation roulée du [r] par exemple).

7.4. L'alternance codique

On ne peut pas décrire les variétés de français sans évoquer le « métissage linguistique » (Bal, 1976, 21) qui caractérise le parler de la quasi-totalité des francophones mauritaniens. L'alternance codique qui fait se succéder énoncés en français et énoncés en hassaniyya ou en langues nationales est le mode de performance du français le plus commun (94). Ainsi, Diagana, 1996, 170, note à propos de l'alternance codique français/soninké que « le mélange des codes est un phénomène très répandu, particulièrement chez les personnes scolarisées. Sa compréhension nécessite un bilinguisme, tant les segments unilingues dans ce type de discours peuvent être importants ».

Cette alternance est d'ailleurs très prisée par les lettrés et moyens lettrés qui y trouvent l'expression la plus adéquate de leur bilinguisme. Elle se trouve facilitée par les interférences fortes du français dans les langues en contact, surtout sensibles au niveau lexical. Comme le relève Ould Cheikh, 1996, 238, « en hassaniyya, on peut dénombrer des centaines voire des milliers de mots d'origine française qui ont été intégrés dans la langue et que les locuteurs utilisent inconsciemment comme s'il s'agissait de leur langue maternelle. [...] En général, tout ce qui est étranger à la vie nomade a pris l'appellation en français et, chose étonnante, les locuteurs, même les anciens, ont plus de facilité à

94. En Mauritanie comme dans beaucoup d'autres pays africains où l'alternance français/langues africaines est très courante. Cf. des exemples variés dans A. Queffélec (éd.), 1997, *Français parlé et alternances codiques en Afrique*.

utiliser ces emprunts plutôt que leurs équivalents en arabe» (95). Ce point de vue est partagé par Diagana, 1996, 169 : « Toutes les langues locales ont subi et continuent de subir l'influence du français. On en veut pour preuves les multiples mots d'emprunt français que l'on retrouve en soninké, en pulaar, et en wolof ou en hassaniyya ; et ce dans les divers domaines de la vie. [...] Chacune des langues locales, en empruntant les mots français les adapte à ses propres règles phonétiques, syllabiques, morpho-syntaxiques ou sémantiques » (96). Réciproquement, le français des Mauritaniens porte « la marque des cultures locales, soit par la traduction d'expressions locales, soit par la présence de morphèmes locaux dans le discours français [...] On entend souvent des expressions comme « moi *de* (y), je ne suis pas content », que l'on retrouve dans des formules locales comme *man dey* (wol), *nke de* (sk), *min dey* (pul) ; « attends, *rek*, tu vas voir ! » dans *xaaral rek...* (wol), *mundi rek...* (sk), *fad rek* (pul) [...] « lui, *ga*, il est fou » du hassaniyya *huwa ga* ; *a ke n wa ga* (sk), *kanko ga...* (pul) » (Diagana, 1996, 170) (97). Le changement de code est donc naturel chez les bilingues : « Il arrive fréquemment qu'une réunion commencée en arabe se termine entièrement ou partiellement en français, surtout s'il s'agit d'un sujet technique. » (Ould Cheikh, 1996, 238). Les conclusions de Ould Zein, 1995, 84, vont d'ailleurs dans le même sens quand il constate que dans le discours métissé, « on réserve au français l'expression des termes techniques, des concepts, et de tous les vocables étrangers à la réalité du pays ».

8. L'INVENTAIRE DES PARTICULARITÉS LEXICALES

C'est Jean-Claude Blachère (1972, 866) le premier qui a attiré l'attention des chercheurs et du grand public sur l'intérêt de l'étude des particularités lexicales du français en Mauritanie : « Il est un [...] aspect de la déformation du français en Mauritanie, et plus généralement en Afrique occidentale francophone qui mérite que l'on s'y attarde davantage. Nous voulons évoquer l'existence de tout un lexique, mots, tournures, expressions, propre à l'Afrique, qui se répand chez un nombre de plus en plus grand de locuteurs, même scolarisés ».

En 1976, Robert Courtier publia dans *Réalités africaines et langue française*, la revue du Centre de Linguistique Appliquée de Dakar, un certain nombre de mauritanismes.

Il fallut cependant attendre 1991 et surtout 1995 pour que Bah Ould Zein livre dans son D.E.A. et surtout dans sa thèse les résultats d'une enquête lexicale plus systématique dont on évoquera ici les postulats méthodologiques (déjà explicités pour le projet panmaghrébin par A. Queffélec, 1993, 163-168) et les principaux résultats.

95. Pour l'auteur, « l'explication [du phénomène] est simple : Tout ce qui a trait à la société de consommation n'est pas nommé en hassaniyya et l'arabe classique n'est pas utilisé dans la langue courante, le seul recours est donc le français. Cela explique en partie l'échec des campagnes d'arabisation entreprises vers le début des années 80 à la radio et dans la langue écrite. »

96. Et l'auteur de citer quelques exemples : « on rencontre *lekkoli* (soninké), *lekkol* (pulaar), *ekol* (wolof), issus du syntagme français « l'école » ; *politiki* (sk), *polotik* (pul), *politig* (wol) de « politique » ; *karooti* (sk), *karot* (pul), *karoot* (wol) de « carotte » ; *misiki* (sk), *misik* (pul) de « musique ». »

97. Pour des analyses précises d'alternances codiques, on se reportera à S. O. Diagana, 1996 et surtout 1997.

8.1. Objectif de l'inventaire

L'Inventaire ci-après décrit les particularités lexicales du français régional parlé et écrit en Mauritanie à l'époque contemporaine. La description a donc été limitée d'un quintuple point de vue :

– **Visée strictement descriptive.** Le jugement normatif a été délibérément proscrit pour plusieurs raisons : d'une part, il ne peut qu'être second ; en bonne méthode, pour légiférer, exclure un usage comme fautif ou le légitimer en le proclamant de bon aloi, il faut d'abord disposer d'une description solide voire complète de l'usage en question. Mêler les deux points de vue, descriptif (seul scientifique) et normatif (nécessairement subjectif), ne peut qu'être nocif ; d'autre part, nous ne nous estimions pas habilités à porter des jugements d'acceptation ou de rejet. Il revient à d'autres Autorités plus autorisées en ce domaine (en particulier les Autorités pédagogiques) de se prononcer en toute connaissance de cause, d'autres paramètres de nature non linguistique intervenant dans l'établissement d'une norme (sur « le problème de l'acceptabilité des africanismes, des normes endogènes et des normes pédagogiques », cf. Dumont-Maurer, 1995, 174-189). Les chercheurs se bornent à fournir des éléments objectifs d'appréciation. Aux décideurs et à la communauté des usagers de trancher éventuellement.

– **Limitation aux particularités :** l'inventaire ne relève que les écarts alors que l'idéal aurait été de décrire l'intégralité des usages. On se serait aperçu que le français de Mauritanie possède une spécificité non seulement par ce qu'il possède en plus (néologismes, emprunts, extensions de sens, etc.) mais aussi par ce qu'il possède en moins (termes du français standard inconnus ou inusités) et surtout en autre (en particulier dans le domaine des fréquences d'emploi). Cette tâche, considérable, dépassait de beaucoup les possibilités matérielles des chercheurs.

– **Limitation au lexique :** dans le champ linguistique, seul le lexique a été examiné dans cette publication. Plusieurs raisons expliquent cette limitation ; en premier lieu, le vocabulaire est le domaine où les particularités sont les plus nettement perceptibles. La plupart des observateurs en contact avec le français utilisé en Mauritanie (cf. supra) mettent d'abord en avant les spécificités de vocabulaire (et de prononciation) lorsqu'ils veulent souligner son originalité. En second lieu la recherche sur le français en Mauritanie s'inscrivant, au moins dans le cadre du réseau « Étude du français en francophonie » dans la perspective plus large d'une recherche sur les maghrébismes lexicaux, il a semblé prioritaire de publier une description de ces mauritanismes lexicaux qui seront intégrés dans l'Inventaire panmaghrébin à paraître prochainement. En outre, la nécessité d'utiliser des approches distinctes pour aborder les autres champs linguistiques (en particulier la syntaxe) risquait de différer de beaucoup la publication alors que les données lexicales, immédiatement publiables, pouvaient contribuer utilement à la mise sur pied de la Banque informatisée de données lexicales prévue dans le projet de Trésor des Vocabulaires francophones. Enfin, la spécificité des méthodes utilisées pour explorer les différents domaines linguistiques et l'hétérogénéité certaine des résultats incitaient à publier séparément les résultats des diverses recherches. Cette focalisation sur le lexique n'a pas interdit cependant de présenter des données de nature syntaxique, spécialement lorsqu'une différence de combinatoire génère une altération sémantique.

– **Limitation à la variété de français constitutive de la norme locale :** l'étude s'est focalisée sur les usages suffisamment stabilisés et répandus socialement pour pouvoir être considérés comme représentatifs d'une variété régionale. C'est donc le mésolecte qui a été décrit prioritairement en tant que norme locale en émergence. Néanmoins, certaines lexies peuvent se retrouver employées dans les diverses variétés de français, du basilecte à l'acrolecte. Aussi on a pris soin d'indiquer pour chaque lexie les milieux qui l'emploient prioritairement.

– **Limitation d'ordre temporel :** la description se veut synchronique (au sens large) puisque seuls ont été retenus les termes en usage dans la période contemporaine (1990-1997). Néanmoins, il a semblé utile de signaler que certaines de ces lexies présentes dans l'usage contemporain étaient déjà utilisées à date plus ancienne dans des ouvrages publiés par des non-Mauritaniens, généralement français.

8.2. Méthode

Pour constituer l'inventaire projeté, les chercheurs se devaient de mettre au point des procédures d'investigation et de découverte propres à l'objet analysé. La réflexion méthodologique se focalisa autour de trois axes principaux, la constitution d'un corpus d'enquête, l'élaboration des critères de sélection des particularités, enfin la mise au point de techniques lexicographiques de classement (établissement d'une nomenclature) et de présentation (contenu des articles) des informations retenues.

8.2.1. Corpus

Conformément à une tradition explicitée par D. Crystal, l'enquête est fondée sur un corpus (« corpus-based ») et non limitée à un corpus (« corpus-limited »). Elle porte à la fois sur un corpus écrit et sur un corpus oral.

8.2.1.1. LE CORPUS ÉCRIT

Celui-ci est constitué de plusieurs sources au premier rang desquelles on doit citer la littérature mauritanienne d'expression française. Ont ainsi été analysées la majorité des œuvres publiées par des auteurs mauritaniens. La presse a également été fortement mise à contribution en tant que représentative de la norme locale : ainsi un grand nombre de journaux, hebdomadaires, mensuels ont été dépouillés, l'émergence d'une presse « pluraliste » qui a fleuri après l'instauration du multipartisme (98) favorisant la dispersion des sources. Quantitativement, c'est cette presse qui a fourni le plus d'exemples. De manière beaucoup moins systématique ont également été sollicités monographies, thèses, mémoires, rapports, ouvrages et revues scientifiques, annales, manuels scolaires, livres d'art ou de vulgarisation, etc., qui ont donc servi comme source documentaire à la fois pour la rédaction de l'introduction scientifique et pour celle de l'inventaire.

98. Notre bibliographie donne une liste précise des titres que nous avons dépouillés. Il a paru utile de fournir des informations sur la date de fondation (et éventuellement de disparition) des divers journaux avec des informations sur leur format et le nombre de pages. Ces informations permettent d'actualiser les données fournies par Belvaude, 1995, 51-56.

8.2.1.2. LE CORPUS ORAL

Si dans le domaine de l'écrit la littérature et la presse ont donné lieu à des investigations presque systématiques, il n'en est pas de même pour le domaine oral où l'enquête fut nécessairement moins étendue, essentiellement pour des raisons financières. Pour mener une étude scientifiquement fondée du français oral utilisé par la population mauritanienne, il aurait fallu procéder à la manière des enquêtes mises au point pour l'élaboration du français fondamental de G. Gougenheim et utilisées dans certaines descriptions des langues africaines: auraient été nécessaires de nombreux enregistrements opérés en divers lieux où le français est parlé, si possible auprès d'un échantillon représentatif de la population mauritanienne parlant français et ce, dans les diverses régions du pays. Un embryon de recherches allant dans cette direction a certes existé: des émissions de radio ou de télévision, censées représenter la norme locale orale ont été enregistrées. Par ailleurs ont été dépouillés les corpus de français oral transcrits par Bah Ould Zein pour ses recherches morpho-syntaxiques. Cependant, Bah Ould Zein, principal enquêteur sur le terrain, a dû se contenter de méthodes moins sophistiquées. Il a recouru à la technique du questionnaire préétabli (99) ou demandé à des interlocuteurs complaisants (amis ou étudiants) d'évoquer dans des conversations plus ou moins dirigées tel ou tel thème de la vie courante. Il a ainsi constitué une esquisse de réseau d'informateurs bénévoles en leur demandant de signaler les mauritanismes que ceux-ci rencontraient. Par ailleurs, il a largement fait appel à son expérience personnelle de locuteur du français de Mauritanie.

8.2.2. Sélection des entrées

Au terme de la phase d'enquête a été opérée une sélection dans la masse des informations recueillies qui étaient par nature peu homogènes et d'intérêt inégal. Que fallait-il retenir dans cette riche moisson qui formait un ensemble très disparate?

8.2.2.1. PARTICULARITÉS ET ANTI-DICTIONNAIRE

Les termes recensés devaient être des particularités; à ce titre, ils devaient à la fois être clairement attestés dans le français mauritanien et ne pas appartenir à l'usage ordinaire du français de référence. Cette seconde exigence posait le problème de la norme de référence servant d'anti-dictionnaire. Conformément à la politique définie par le collectif *IFM*, le *Petit Robert* (dans sa dernière version) a été adopté comme dictionnaire d'exclusion prioritaire, complété du *Lexis*, du *D.F.C.* et du *Grand Robert*. Leur utilisation est apparue cependant souvent délicate dans la mesure où ces ouvrages lexicographiques ne se contentent plus de décrire la norme française mais s'ouvrent de plus en plus à des variétés non hexagonales, y compris africaines. Ainsi, le *Grand Robert* dès son édition de 1985 comporte un certain nombre d'africanismes lexicaux (dont la majorité viennent de l'*IFA*, cf. A. Queffélec, 1988). Aussi, leur témoignage a-t-il été traité avec prudence. Ont été conservés certains termes ou unités sémantiques qui y étaient recensés, mais avec la mention Afrique, ce qui suggérait que l'unité de sens en question ne relevait pas de l'usage central du français. Les deux rédacteurs du présent ouvrage

99. En particulier, les termes recensés dans les inventaires (parus ou à paraître) de particularités du français dans les pays voisins (Sénégal, Maroc, Mali, Algérie) ont fait l'objet de vérifications systématiques.

ont donc confronté pour la sélection finale leur intuition de locuteurs de français langue première ou seconde pour compenser les insuffisances de la littérature lexicographique.

Ils ont retenu des termes figurant dans les anti-dictionnaires avec la mention « spécialisé » ou « rare » alors qu'ils appartenaient au français ordinaire en Mauritanie : la différence de fréquence entre l'usage dans la variété décrite et celui dans la variété de référence (terme inconnu du locuteur métropolitain ordinaire) justifiait leur sélection.

8.2.2.2. CRITÈRES DE SÉLECTION

Une fois repérés comme particularismes, les items devaient pour être retenus subir une seconde épreuve de sélection fondée sur plusieurs critères :

Fréquence dans l'usage local : on a retenu en priorité les unités présentant un nombre élevé d'attestations à l'écrit (ou à l'oral) car il a paru normal d'accorder une place prépondérante aux unités présentant un taux élevé de récurrence. Cependant, en raison du caractère asystématique de l'enquête et pour éviter les phénomènes de mode langagière, ce critère de fréquence absolue a dû être tempéré. Toutes les lexies sélectionnées ont été soumises à un « jury » représentatif qui a opéré un tri final en éliminant les lexèmes relevant de sociolectes (militaires, étudiants, journalistes sportifs, etc.) ou d'ethnolectes. Par ailleurs ont été recensés certains termes qui, bien que d'un usage restreint, appartiennent au fonds français des locuteurs mauritaniens : il s'agit de termes « disponibles » que les usagers ne sont amenés à utiliser que dans certaines circonstances précises et qui échappent souvent aux enquêtes aléatoires.

Dispersion sociale : la possibilité pour un terme d'être employé ou considéré comme français par des locuteurs appartenant à des couches sociales et à des milieux professionnels différents a également été jugé significatif ; ce critère n'a été utilisé que parcimonieusement, les locuteurs francophones mésolectaux étant en nombre réduit et appartenant essentiellement au groupe des « lettrés ».

Dispersion géographique : ce critère était très délicat à manier puisqu'il recoupait partiellement celui de dispersion ethnique, les Négro-Mauritaniens vivant principalement dans le sud du pays et les Maures dans le nord. L'honnêteté nous conduit à reconnaître que ce critère a été partiellement neutralisé et que la description est fondée surtout sur l'usage du français dans les diverses communautés (maures et négro-mauritaniennes) qui peuplent la capitale Nouakchott (100).

Dispersion chronologique : l'attestation d'un même lexème à différentes périodes dans le corpus a été considérée comme un indice sûr de la vitalité et de l'implantation dans le français local de ce terme ; aussi a-t-elle été prise en compte comme un indice significatif en vue de sa sélection dans la nomenclature.

Le croisement de ces différents critères utilisés de manière systématique mais souple a permis d'aboutir à la nomenclature définitive.

100. Dans sa thèse, 1995, 167, note 2, Ould Zein suggère même que « ce critère ne devrait pas s'appliquer à la Mauritanie dont la capitale Nouakchott représente à elle seule le tiers de la population totale et où est concentré le gros des locuteurs de français ; autrement dit, le français de Nouakchott, c'est un peu le français de Mauritanie, nous semble-t-il ! »

8.2.3. Classement de la nomenclature (macro-structure)

Conformément à la tradition lexicographique, les lexies sont classées selon l'ordre alphabétique, la forme graphique la plus fréquemment attestée étant retenue. Pour les rares termes employés seulement à l'oral une reconstruction graphique conforme au système français a été opérée et le terme reconstitué a été classé conformément à sa graphie forgée. Des systèmes de renvoi pour les termes présentant des parentés morphologiques (dérivés, composés) ou sémantiques (parasynonymes, antonymes) permettent de remédier partiellement à ce qu'a d'arbitraire et de déstructurant l'ordre alphabétique.

8.2.4. Contenu des articles (micro-structure)

Il est conforme à la pratique lexicographique mise en œuvre dans les autres dictionnaires de particularités relatifs au français en Afrique : lorsque plusieurs sens sont attestés, ils sont numérotés par un chiffre et hiérarchisés selon leur ordre d'importance du général au particulier. Chaque article est organisé selon une grille identique, constituée de plusieurs rubriques :

Entrée : elle est fournie en caractères gras et majuscules. La forme vedette correspond à la graphie possédant la plus haute fréquence dans notre corpus écrit. Il peut se faire que cette forme ne soit pas la plus fréquente dans les exemples fournis, ceux-ci n'étant que le produit d'une sélection opérée dans le corpus. Pour les rares termes uniquement oraux (ou dont nous n'avions pas d'attestation écrite), se trouve reconstituée la forme la plus conforme au système français, éventuellement complétée par une forme conforme à la graphie de la langue d'origine. En effet l'analyse des graphies françaises des termes empruntés bien installés dans l'usage local montre la coexistence fréquente de la graphie francisée et d'une graphie plus proche de la langue-source.

Variantes graphiques : lorsqu'elles existent, celles-ci sont mentionnées en gras et en majuscules selon un ordre d'apparition qui correspond à une fréquence décroissante. Il peut arriver que des graphies plus rares, bien qu'attestées dans le corpus, n'apparaissent pas dans les citations fournies, celles-ci ayant été sélectionnées davantage en fonction de leur pertinence illustrative que de la variation graphique qu'elles attestent.

Variation de genre et de nombre : pour les termes dont le féminin ou le pluriel régionaux ne sont pas conformes à la forme normalement attendue en français standard (par exemple *mallemin* pluriel de *mallam*), la forme « anormale » fait l'objet d'une entrée autonome en caractères gras, avec mention du genre et/ou du nombre concernés, renvoi à la forme qui fait l'objet d'un article complet ; l'entrée concernant la forme « anormale » est dépourvue de définition (qui ferait double emploi) mais contient des citations illustrant cette forme.

Transcription phonétique : celle-ci n'est pas fournie systématiquement. Elle est donnée en Alphabet Phonétique International, uniquement pour les termes qui ne sont pas attestés en français de référence, posent problème et n'appartiennent pas aux langues du substrat (arabe et langues nationales de Mauritanie). Si le lecteur comprend aisément qu'il est utile pour lui d'avoir une transcription de la prononciation de *bengala* et admet aisément qu'on ne lui fournisse pas celle, connue ou transparente de *consulter* ou de *conscientiser*, il pourra être surpris de ne pas se voir indiquer celle des emprunts

à l'arabe, au hassaniyya, au poular, au soninké ou au wolof. Il s'agit d'un choix délibéré de l'équipe de l'Inventaire du français au Maghreb, qui a relevé l'instabilité de la prononciation des emprunts les mieux intégrés au français. En contexte maghrébin – et c'est là peut-être l'une des spécificités de ce terrain par rapport à celui de l'Afrique noire – la prononciation des emprunts aux langues du substrat peut varier considérablement en fonction de l'origine sociale ou ethnique des locuteurs, de leur sexe, de la situation d'énonciation, etc. Aussi, plutôt que d'essayer de fournir une seule transcription au risque de normaliser une prononciation parmi d'autres ou d'essayer de reconstituer artificiellement les diverses prononciations observées ou possibles, nous avons jugé préférable de ne pas fournir de transcription « en français », mais de nous en tenir à la prononciation dans la langue d'origine fournie dans la rubrique « étymon ».

Étymon (101) : figurant entre parenthèses et en caractères romains, il est surtout donné pour les emprunts ou les termes résultant d'une formation hybride. La transcription phonétique entre crochets fournie pour les emprunts aux langues mauritaniennes concerne la prononciation la plus courante du mot **dans la langue d'origine** (102) et ne présume pas de sa prononciation en français, le plus souvent instable (cf. *supra*).

Catégorie grammaticale : elle est donnée de manière systématique en caractères romains. Les substantifs dont le genre est instable dans l'usage local voit cette instabilité signifiée par la marque « m. ou f. » ; de même est indiquée la spécificité de nombre ou de genre des termes qui présentent une forme « anormale ». Le mode de construction des verbes (intransitif / transitif direct / transitif indirect) est également signalé, tout comme le cas échéant, l'appartenance catégorielle (humain, animé, inanimé, etc.) de leur complément lorsqu'il y a des restrictions significatives dans leur valence.

Marques d'usage : reconnaissables aux italiques, elles permettent de reconstituer l'écologie des lexèmes. Fournies comme des indices approximatifs mais probables, elles sont établies à partir du sentiment linguistique des informateurs et de l'intuition des membres du « jury » et fournissent trois types d'information :

Fréquence : l'indice de fréquence est le seul à être systématiquement indiqué en dépit du caractère subjectif de cette notion qui, quantifiable à l'écrit (pour autant qu'on dispose d'un corpus étendu) l'est beaucoup moins à l'oral ; quatre types de marques ont été retenues :

- fréquent : d'un usage usuel dans la vie de tous les jours ;
- assez fréquent : d'un usage plus restreint, mais régulièrement employé ;
- disponible : compris mais utilisé peu souvent ;
- spécialisé : utilisé comme vocabulaire technique par un nombre limité de locuteurs.

Code : la référence au code écrit ou oral n'est fournie que si le lexème connaît un usage préférentiel ou exclusif dans l'un ou l'autre code. En l'absence d'indication, le lecteur comprendra que le lexème s'emploie indifféremment dans les deux codes.

101. Pour un certain nombre d'étymons, en particulier pour les mots d'origine poular ou wolof, nous avons bénéficié des informations ou des remarques de J. Schmidt, grand spécialiste des problèmes d'étymologie et d'histoire du français en Afrique.

102. La transcription adopte les conventions des linguistes africanistes, p. ex. celles de C. Taine-Cheikh, 1988, pour le hassaniyya.

Milieu d'emploi : comme pour le code, les informations y afférentes ne sont données que si le lexème est particulièrement employé dans un milieu précis. L'absence d'informations (103) doit être comprise comme l'indice que le terme s'emploie dans tous les milieux. Ces spécifications éventuelles sont fournies en tenant compte de l'âge (jeunes vs vieux), de l'habitat (urbain vs rural), du sexe (homme vs femme) et surtout du niveau d'instruction et de compétence. On distinguera en première approximation quatre types d'utilisateurs (104) : *non lettrés* = personnes n'ayant pas fréquenté l'école ; *peu lettrés* = personnes ayant fréquenté l'école au niveau primaire ; *moyens lettrés* = personnes ayant suivi un enseignement secondaire complet ; *lettrés* ou *intellectuels* = personnes ayant suivi des études universitaires. Des informations complémentaires sur l'usage dans le temps (ex. : vieilli), le niveau de langue (ex. : familier, argot) ou les connotations (ex. : péjoratif) ont été données lorsqu'elles ont paru significatives.

Définition : nous avons accordé le plus grand soin à sa rédaction. Lorsqu'une définition a paru peu explicite pour un lecteur ne connaissant pas la Mauritanie, des informations volontairement limitées de nature encyclopédique complètent la définition linguistique. Dans la mesure du possible (en particulier pour la flore ou la faune), ces informations encyclopédiques se trouvent développées dans la rubrique « exemples » où nous avons accordé une large place aux citations tirées des ouvrages techniques (thèses ou monographies).

Exemples : visant à compléter ou à illustrer la définition, les exemples reconnaissables par l'emploi des italiques sont de quatre types :

Les plus nombreux sont des citations tirées d'ouvrages édités et référencés méthodiquement avec indication entre parenthèses : pour les livres, du nom de l'auteur, de la date d'édition (105) de l'ouvrage, de la page concernée ; pour les journaux, du nom du journal et de la date précise de parution. Cette priorité accordée aux ouvrages publiés s'explique à la fois parce que la tradition humaniste du dictionnaire privilégie le contexte littéraire ou du moins l'exemple écrit et parce que les citations, indiscutables, valident le particularisme et mettent – au moins partiellement – le lexicographe à l'abri du reproche souvent fondé d'arbitraire et de subjectivité dans la sélection des entrées.

Le deuxième type d'exemples – relativement peu nombreux – concerne les illustrations tirées du corpus oral transcrit et donc précisément datable et identifiable. Ces exemples se reconnaissent à la mention entre parenthèses « Oral enregistré » éventuellement complétée par des informations sur le locuteur et les circonstances de production.

103. Sauf pour les termes spécialisés qui ne sont employés que dans un domaine professionnel précis.

104. Le choix de marqueurs comme *lettrés / moyens lettrés / peu lettrés / non lettrés* peut sembler contestable à plusieurs titres : d'une part, ces termes, dans l'acception que nous leur donnons, sont pris dans leur sens local (mauritanien) assez différent de celui qu'ils ont dans le français central (habituellement pris comme langue de référence dans les ouvrages lexicographiques) ; d'autre part, ils infèrent une relation d'implication entre le nombre d'années de scolarité et le degré de compétence en français, ce qui est évidemment sommaire, même si cette corrélation est *grosso modo* valide (du moins dans l'imaginaire du locuteur mauritanien moyen). Cette catégorisation, malgré ses limites, nous a cependant paru commode et d'un usage aisé.

105. Pour les ouvrages sans date, le titre de l'ouvrage est donné en italiques.

Le troisième type correspond aux exemples pris « au vol » par les enquêteurs qui n'en ont conservé aucune trace sonore comme par exemple lors d'interactions personnelles informelles ou de l'écoute improvisée d'émissions de radio ou de télévision (sont mentionnés alors le média concerné et le jour d'émission).

Le quatrième type concerne les exemples forgés par les informateurs ou par les membres du jury pour illustrer plus clairement la définition et pallier l'absence d'autres exemples ou leur inadéquation. Ces contextes construits présentent l'avantage de donner des informations précises sur l'écologie de la lexie (combinatoire, niveau de langue, contexte d'usage, formes du pluriel, etc.) ; ils permettent en particulier d'alléger le nombre des informations contenues dans la définition, qui, si elles étaient fournies *in extenso*, feraient basculer l'inventaire de langue dans le dictionnaire encyclopédique. Tous les exemples retenus sont fournis et classés chronologiquement : pour ceux d'entre eux qui ne sont pas datés précisément, une date approximative a été retenue et a servi pour leur classement.

Syntagmes et locutions : une rubrique LOC. regroupant les locutions et syntagmes où figure fréquemment le terme analysé est fournie quand le besoin s'en fait sentir. Le sens de ces cooccurrences est parfois explicité mais, en général, lorsque leur sens est transparent, elles ne donnent pas lieu à définition.

Dérivés et composés : ils sont également indiqués afin que le lecteur puisse percevoir la productivité éventuelle de la lexie et son aptitude à la dérivation et à la composition. L'existence de dérivés et de composés joue par ailleurs un rôle de validation quant à la pertinence du choix de la particularité.

Renvois : l'article se clôt par des renvois éventuels (indiqués par *V.* abréviation de *voir*) aux dérivés, composés, mots de sens voisin et de façon plus générale à des termes qui présentent des relations paradigmatiques avec le défini et font l'objet d'une entrée distincte. Contrairement à une pratique que nous avons adoptée dans des ouvrages précédents, la nature du renvoi n'est pas mentionnée explicitement par des indications comme *synonyme*, *antonyme* (ou *contraire*). Un simple *V.* permet, dans la tradition analogique du *Petit Robert*, d'éviter l'épineux débat de la synonymie, de la paronymie ou des différentes formes d'antonymies (disjonction exclusive ou contradiction *vs* incompatible ou contraire). Il autorise en revanche la constitution de séries d'équivalences où se trouvent regroupées les lexies présentant certaines relations au niveau du signifié, et l'élaboration de mini-champs lexicaux.

8.3. Résultats

Au terme de l'enquête ont été sélectionnés 630 mauritanismes dont certains comportent plusieurs unités de sens et qui constituent la nomenclature du lexique publié ci-après. Cet ensemble de données servira de base à des recherches ultérieures qui pourront concerner (pour ne retenir que quelques axes de recherche possibles) des domaines strictement linguistiques (typologie des particularités), sociologiques (le français de Mauritanie comme reflet de la société mauritanienne) ou comparatifs (comparaison des mauritanismes avec les africanismes des autres pays).

