

« L'éducation est l'axe principal de la construction des individus et des sociétés. C'est là que s'acquièrent les connaissances et les compétences et que se créent les conditions du développement et de la croissance des nations et des peuples. »

■ Son Excellence Monsieur, Mohamed Ould Cheikh El Ghazouani, Président de la République
(La Conférence continentale sur l'éducation, Nouakchott, 10 décembre 2024)

Langue, pouvoir et récit :

Lectures de la pensée et de l'histoire



Langue, pouvoir et récit : **Lectures de la pensée** **et de l'histoire**

3 *La perception de la torture dans l'imaginaire populaire des Africains Le cas de la société Haalpulaar*

■ Abdoulaye SOW

7 *L'école moderne en Mauritanie, à la recherche d'une politique linguistique équilibrée*

■ Mohamed CHEIKH RABANI

16 *Les masques de la terreur à travers Un désert peut en cacher un autre (2018) de Amadou Mamadou DJIGO*
Lecture didactique et analyse narrative

■ M. Achraf Mohamed Abdoul Ghader Ouedrago

21 *Manuel scolaire en Mauritanie: état des lieux & défis*

■ Mamina Mainia Nana

28 *Testons l'intelligence pour ériger l'excellence*

■ Elbou Izidbih El Hadhrami

32 *" Trésors d'un passé vivant : Préserver l'héritage mauritanien "*

■ DICKO Abdoul



Al Mawkih
Al Thaqafi

Revue scientifique à comité de lecture,
 éditée par la Commission Nationale pour
 l'Éducation, la Culture et les Sciences

Directeur de Publication :

M. Mouhamed Ould Sidi ABDALLA
 Le Secrétaire Général CNECS

Secrétaire de rédaction

Mariem Bekrine

Comité de Lecture :

Président :

Dr Mohamed Cheikh Rabani

Membres ;

Dr. Wagué Ousmane
 Dr. Kane Mamadou Hadya
 M. Kane Mohamedou Elimane
 Pr. Ata-allah Elazami

CNECS

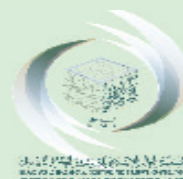
Tél. 45 25 48 03

Email : cnecsrim@gmail.com

B.P : 5115

Maquette

Elhadrami Ould Ahmedou
 Tél : +(222) 47 00 00 55
 had.mac@gmail.com





Abdoulaye SOW
Enseignant chercheur en sciences sociales (F.L.S.H)
Université de Nouakchott / Mauritanie

La perception de la torture dans l'imaginaire populaire des Africains Le cas de la société Haalpulaar

INTRODUCTION

De nos jours, toutes les bonnes volontés sont unanimes pour considérer la pratique de la torture comme une offense et une insulte à la dignité humaine. Perçue comme une pratique attentatoire au respect de l'homme tout court, la pratique de la torture, continue malheureusement d'être encore observée dans de nombreux pays, y compris les pays ayant une longue tradition démocratique.

Pire, nous avons assisté ces dix dernières années à des comportements qui sont destinés à humilier et à blesser des individus en s'attaquant aux pratiques religieuses et aux symboles religieux. A en un mot à une agression contre la foi. Le moment est venu donc faire une introspection en profondeur de nos propres pratiques, d'interroger les gouvernants, d'observer les lieux de privation de la liberté et de former les forces de l'ordre contre la pratique de la torture.

Cette panoplie de mesures qui sont destinées à combattre les raisons profondes de la pratique de la torture ne peut se réaliser par la seule formation. La connaissance du patrimoine culturel et des pratiques culturelles ayant trait au maintien de la sécurité, de l'obtention des informations et des enjeux liés à l'exercice du pouvoir politique sont nécessaires.

PROBLEMATIQUES

Quelle est la finalité de la pratique de la torture ? La pratique de la torture est elle apparue dans nos sociétés avec la création des Etats modernes et les luttes pour la domination politique ? La méconnaissance des forces de l'ordre des principaux textes de protection des droits humains influe-t-elle sur la pratique de la torture ? Est-ce qu'il y a-t-il dans les sociétés africaines traditionnelles des institutions destinées à la pratique de la torture, autrement dit y a-t-il dans nos sociétés des pratiques qui peuvent être considérées comme de la torture ?

Dés lors que le droit coutumier ne prévoit des sanctions

institutionnalisées sous la forme de torture ne faudrait-il pas dans le zèle de certains chefs de Canton des pratiques qui peuvent être considérées de comme de la torture ?

Doit-on considérer certaines pratiques traditionnelles néfastes notamment les MGF et le gavage comme une forme de torture ? Peut-on considérer le châtement corporel dont sont victimes les talibés comme une forme de torture ? Pourquoi observe-t-on une propension de la pratique de la torture dans les pays africains ?

HYPOTHESES

La lutte contre le terrorisme et les groupuscules terroristes ne sauraient être un prétexte pour se livrer à la pratique de la torture en Afrique.

Les stratégies violentes de conquête, de conservation, de confiscation et de transmission dynastique du pouvoir politique seraient à l'origine de la pratique de la torture en Afrique autrement dit le déficit de la démocratie serait une des raisons pratiques de la torture en Afrique.

LA FINALITE DE LA TORTURE

La torture ne se ramène pas à une simple privation de la liberté par l'isolement, elle vise surtout à déstructurer et à dépouiller la personne humaine de sa personnalité. Les tortionnaires combinent tout à la fois la souffrance physique et morale pour briser un individu L'objectif visé étant de l'amener à douter de son statut et de mettre ainsi fin à son combat c'est-à-dire à son idéal. Il y a donc derrière et dans les tortures séquences de la torture, une intention très claire qui est celle démolir un être humain.

<< Le but de la question n'est pas seulement de contraindre à parler, à trahir : il faut que la victime se désigne elle-même, par ses cris et par sa soumission, comme une bête humaine. Aux yeux de tous et à ses propres yeux. Il faut que sa trahison la brise >> affirme Sartre

La torture est aussi un moyen employé pour obtenir des aveux ou terroriser des populations ou des organisations, en ciblant des membres d'un groupe de personnes particulier, afin que les autres restent passifs de peur d'être victimes à leur tour.

Les actes de torture produisent le plus souvent des séquelles physiques (ex : mutilations) et psychologiques (ex : traumatismes). Du point de vue du tortionnaire (ou bourreau), qui tient sa victime à sa merci, torturer peut répondre à des pulsions sadiques ou simplement s'inscrire dans la soumission à l'autorité ou encore un simple amusement

C'est ainsi que toute entreprise de torture cherche, s'informe et se documente. Chercher à faire souffrir s'informer pour dévoiler les faiblesses d'un individu et se documenter pour s'inspirer des expériences des autres tortionnaires.

LES PRATIQUES POUVANT ETRE CONSIDEREES COMME DE LA TORTURE

La maltraitance des esclaves.

La maltraitance des esclaves a atteint des niveaux moralement inacceptables .Elle peut être considérée une torture au plein sens du mot.

La maltraitance des talibés

La maltraitance des talibés est très fortement décriée. Elle n'est pas à mettre sur le même registre que le châtiment corporel à l'école qui est interdit formellement par la loi. La maltraitance des Talibés est une forme de pathologie culturelle profondément ancrée dans les mentalités.

La maltraitance des personnes vivant avec un handicap mental.

La méconnaissance des vraies causes de la maladie mentale font que ces derniers sont victimes d'actes dégradants. Il convient donc d'impliquer les médecins psychiatres dans la lutte contre les actes considérés comme de la torture.

Les pratiques traditionnelles néfastes

Le désir de sauvegarder la pureté généalogique du sang et de garantir l'honneur du groupe familial a enfanté des pratiques visant à contrôler et à surveiller la sexualité des femmes. En effet, dans une culture où la virginité est une valeur et où toute grossesse avant le mariage entraîne un déshonneur, l'excision apparaît comme une solution.

Les mutilations génitales féminines couvrent un large éventail d'opérations rituelles et non médicales, effec-



tuées sur les organes génitaux des femmes, qui englobent toutes leur ablation partielle ou totale ou des incisions à l'intérieur du vagin.

Elles recouvrent toutes les interventions incluant l'ablation partielle ou totale des organes génitaux externes de la femme. La forme la plus courante est l'excision du clitoris et des petites lèvres et la forme la plus extrême est l'infibulation. On parle de mutilation génitale car les raisons qui poussent à faire cette opération ne sont pas d'ordre médical mais purement socioculturel. L'excision (MGF) apparaît aujourd'hui comme celle qui pose le plus de défis.

Le gavage est une pratique traditionnelle observée en milieu maure et elle consiste à engraisser les jeunes filles en leur donnant une très quantité de nourriture. Le dictionnaire maure stipule : «La femme n'occupe de l'attention que ce qu'elle occupe de l'espace». Les fillettes sont engraisées pour acquérir un indice de richesse flatteuse pour les parents.



Il est aussi considéré comme un facteur de séduction, un jeu pour se préparer au mariage. L'épouse obèse témoigne de la richesse du mari (valeur partagée par la majorité des ethnies de la région). C'est probablement là une question de vanité plus que d'esthétique. Une femme grasse, donc oisive, doit être bien pourvue de servantes et de chèvres laitières.

L'histoire nous révèle que certaines civilisations ont valorisé les l'obésité féminine, et vanté des endroits imposants de leurs corps. Les tableaux présentant des femmes fortes, notamment du moyen âge en Europe, témoignent largement cela.

Ces perceptions de la beauté devraient être, nous le supposons, en rapport notamment avec le partage du travail et l'abondance dans des régions données. Il reste que dans ces pratiques, il n'y a une intention claire et consciente de faire souffrir.

LES STRATEGIES DE LUTTE CONTRE LA TORTURE

Elles doivent s'articuler autour des codes de défense de la dignité et de l'honneur. Autrement dit, ce qu'il ne faut jamais faire et ce qu'il faut toujours faire quelque soit la faute commise et les raisons évoquées.

Notre méthodologie consiste à repérer dans le patrimoine culturel Haalpulaar, les bonnes pratiques culturelles et les arguments culturels qui défendent le respect de la dignité humaine ainsi que les codes culturels destinés à préserver la dignité humaine. Les codes culturels de préservation de la dignité humaine au sein de la société Haalpulaar se manifestent sous la forme d'interdits :

Ne pas humilier un individu c'est-à-dire ne pas soumettre l'être humain à des actes dégradants et contraires à la dignité humaine. Ce code culturel est ainsi stipulé « Inama aade hoyneetaake » Toute entreprise destinée à humilier et à déshonorer un individu est formellement interdite et n'agrandit pas celui qui le commet.

Ne pas dévoiler un secret de famille ou bien une faiblesse personnelle d'un individu. Ce code est sanctifié par cette sentence « Wona neddo andi e neddo fof Haala » c'est-à-dire, on ne dit pas tout ce que l'on sait sur une personne. Tout être humain porte en soi une imperfection morale ou bien métaphysique.

Ne pas offenser un individu en public en tenant des propos blessants ou dévalorisants. Ce code se manifeste sous la forme d'une invitation à la retenue et à la mesure : « Sada halda e neddo nder batu yo danye ko kedduda » c'est dire que quand on parle à un individu dans une réunion, on ne doit jamais se départir de la retenue.

Ne pas porter atteinte à l'honneur d'un individu mais aussi ne pas laisser cet honneur à la merci des aléas de la vie. Ce qui suppose des mesures destinées à porter aide et assistance à toute personne en situation de vulnérabilité.

Réhabiliter les grandes valeurs morales telles que la retenue et la discrétion. Ce code se manifeste sous la forme d'une sappel solonnel : « Dimo jabata kala kona hoyna neddo hene mum ala non ko hali paso mum »

Décrédibiliser toutes les formes de propagation de nouvelles pouvant porter atteinte à la dignité et à l'honneur de l'homme.

Insister sur le respect de la sphère privée des individus et plus particulièrement des hommes politiques même si la satisfaction de la curiosité publique est légitime dans une démocratie.

LES ARGUMENTS CULTURELS

Les arguments culturels qui défendent la préservation et le respect de la dignité de l'homme :

« Banndu neddo wona lalaral saka wade fado » c'est-à-dire que le corps de l'homme ne pas du cuir pour qu'on fait fasse des chaussures. L'homme a une dignité et on ne saurait le traiter comme une vulgaire marchandise. Tant au niveau de la parole la dignité doit être prise en charge

« Worbe ngonba basi saka mawndu yette » c'est-à-dire que les hommes ne sont pas des sacs pour que le plus grand sac soit choisi. L'homme a une valeur intrinsèque qui repose sur son statut. C'est dire sa valeur ne se mesure par rapport à son poids. La dignité est un acquis ne se discute pas.

« Neddo fof ina foti faseneede » c'est-à-dire tout être humain doit être considéré et respecté. Toute forme de discriminations à l'endroit d'un être humain est formellement interdite. Ce principe ne souffre d'aucune dérogation exceptée une seule condition à savoir si le sujet comme un acte très grave.

« Won gacce de fittaandu wawa rondaade » c'est-à-dire, il y a un niveau de honte que l'humain ne saurait supporter. La honte a un seuil et au delà de ce seuil, la personne risque de mourir. Il faut éviter donc d'attendre ce stade.

« Hoto Alla danndam e mayde Yo dandnaam e gacce » c'est-à-dire « Qu'Allah ne me préserve pas de la mort mais plutôt de la honte. La honte est l'une des valeurs socioculturelles africaine, la plus forte. Elle détermine toutes les conduites des Haalpulaar'en et constitue un puissant bouclier contre la bête qui sommeille en chacun de nous.



RECOMMANDATIONS

Mettre sur place un mécanisme d'alerte précoce contre la pratique de la torture

Vulgariser les bonnes pratiques ayant trait à la préservation la dignité humaine

Puier dans la religion des recommandations qui font l'apologie de la préservation de la dignité humaine
Se servir des radios communautaires pour encourager l'acquisition de la culture démocratique et citoyenne.

Mener des campagnes de sensibilisation dans les langues nationales contre la pratique de la torture

Faire comprendre aux instituteurs et aux marabouts l'interdiction du châtiment corporel

Pénaliser la propagation de toutes les formes de diffamation surtout dans les médias

Former les journalistes sur les stratégies de lutte contre la pratique de la torture en

CONCLUSION

Toute pratique attentatoire à la dignité humaine doit être combattue. Aucun argument, aucun prétexte, aucune motivation ne saurait permettre ou bien justifier la pratique de la torture. Quelle soit physique, psychologique ou morale, la torture est à bannir.

La Déclaration universelle des droits de l'homme, adoptée le 10 décembre 1948 par l'ONU, est le premier texte international à déclarer illégale la torture, dans son article 5 : « Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants ».

Les quatre Conventions de Genève adoptées en 1949 et leurs Protocoles additionnels (1977) prohibent la torture (qui ne s'identifie pas, malgré les ressemblances et les zones d'indiscernabilité, à la notion de « peine ou traitement cruel, inhumain ou dégradant ».

D'autres textes internationaux ou régionaux l'ont, dans les années suivantes, interdite également. Le premier est la Convention européenne des droits de l'homme, adoptée en 1951 par le Conseil de l'Europe, qui est le premier traité interdisant la torture.

Nous nous rappelons de tous de la déclaration de François Mitterrand lors du suicide de Pierre Bérégovoy « l'honneur d'un homme a été jeté aux chiens ». Le président Mitterrand faisait aux allégations des journalistes sur l'origine et la nature des fonds ayant permis à Bérégovoy de s'acheter une maison. Faisons tel que l'écho de notre appel puisse mettre fin à cette assertion : Je ne savais pas !



Mohamed CHEIKH RABANI
Docteur en linguistique et didactique,
Université de Nouakchott, Mauritanie

L'école moderne en Mauritanie, à la recherche d'une politique linguistique équilibrée

«La politique linguistique est définie par les choix qu'opèrent des autorités pour réguler les rapports entre une société et les langues qui la concernent. Une politique linguistique peut être nationale (...) internationale (...) ou régionale (...). Les paramètres historiques, politiques, économiques et idéologiques sont très importants pour la définition des politiques linguistiques. Pour être efficace, une politique linguistique doit être dotée d'un système de planification.» (Cuq J.P, 2002 : 24)

MOTS-CLÉS : didactique, français, arabe, éducation politique. La composition sociale ou ethnique en Mauritanie, témoigne d'une situation sociolinguistique assez différente de ce qui existe dans des pays voisins comme au Maghreb Arabe ou en Afrique Occidentale Francophone. Le pays s'est trouvé victime d'une politique linguistique maladroite, qui ne met pas en considération plusieurs ingrédients constituant cette société. Car la Mauritanie est caractérisée, tout d'abord, par une situation sociolinguistique tout à fait particulière. Les pays du Maghreb ignorent les problèmes des dialectes négro-africains comme langues vernaculaires et dans les pays africains, l'arabe ne constitue pas une langue concurrente du français. En plus, La population Né-

gro-mauritanienne qui utilise des parlers africains (pou-lar pour les Halpoulars, soninké pour les Sarakolés et wolof pour les Wolofs,) est favorable au français et à sa promotion, pour des raisons politiques et historiques. Les Maures (ou population arabo-berbère) utilisent une diglossie de l'arabe (le Hassaniya). Ils se réclament arabes et défendent par conséquent la cause arabe et la généralisation d'un enseignement arabisé. Depuis les premières écoles jusqu'aujourd'hui, le système éducatif mauritanien tente vainement de mettre en place une politique linguistique équilibrée. L'enseignement s'emboîte derrière des décisions aveugles depuis les premières écoles de Boutilimit, d'Atar et de Tidjikja chez les Maures, jusqu'aux premières écoles de kaédi ou de Boghé chez les Noirs et passant par les premières écoles de Rosso chez les deux. Autrement dit, depuis la fondation des premières écoles jusqu'à la privatisation de l'enseignement, l'école est restée paralysée par, sinon l'absence du moins, le manque de spécialistes décideurs et superviseurs. La problématique de cet enseignement est tout à fait spécifique à la Mauritanie et sa composition sociale.

I- Introduction

La Mauritanie constitue se situe à cheval entre l'Afrique Noire et le Maghreb, Ali Bensaâd écrivait à son propos: «Si les conditions de naissance d'un Etat ne déterminent pas son devenir qui demeure ouvert à plusieurs destins possibles, le découpage territorial colonial qui a engendré ce pays, en lui conférant une géographie particulière, en a fixé les variables essentielles. Plus que partout ailleurs, le positionnement géographique et ses impératifs, livrent l'essentiel des

matériaux de l'histoire qui continue à construire ce pays». (Bensaâd, 2008 :7)

Le pays est multiethnique, on y trouve des ethnies noires comme blanches, Il y existe: les Haratines les Maures et les Noirs Africains.

Située entre le Maroc et l'Algérie au Nord, la Mali à l'Est et le Sénégal au Sud, la Mauritanie constitue une charnière entre l'Afrique Noire et le Maghreb. A l'Ouest de La Mauritanie se trouve l'Océan Atlantique, qui offre au Pays une grande richesse en poisson et un climat doux, dans les deux capitales, respectivement,

Nouakchott, la capitale administrative et Nouadhibou la capitale économique du pays.

Occupée par les Français à partir de 1902, la Mauritanie devient une Colonie Française. Les Français étaient venus très tôt pour l'exploration mais ils étaient plus attirés par le Soudan Gillier rapporte : « Notre pénétration était beaucoup plus urgente vers le Niger dans un pays d'un avenir plus intéressant que cette Mauritanie dont la pauvreté venait de nous être révélée par les explorations, en particulier celles de Vincent et de Bou el Moudgad.» (Gillier, 1926 : 103)

Mais la situation interne d'insécurité, de pillage et de vol des biens, les répétitions des razzias préoccupaient la grande partie des Zawayas, en général cible et victime de ces agressions. et activaient la pénétration des Français en Mauritanie, même si William Ponty, le Gouverneur Français de l'AOF l'époque, la trouve fatale¹.

Les Français trouvent en la personne de Cheikh Sidya Baba et Cheikh Saad Bouh, deux personnalités religieuses et prestigieuses pour concrétiser leur action.

«Ce sont des amis fidèles selon les terme du Gouverneur Français, «dont l'influence est de mesure». Cappolani présente Cheikh Sidya Baba comme l'imam considéré par tout le monde.

Ce chef, sans hésiter une seule fois, a entamé la procédure de l'installation des Français sur le territoire mauritanien, convaincu de l'urgence d'instauration de l'ordre dans cette zone. Il a engagé une Fatwa autorisant l'école et l'apprentissage chez les Blancs, précisant ainsi que l'école moderne ne se contredise-t-elle pas avec l'école coranique et l'enseignement religieux. Il céda sa propre tente pour servir de local pour la première école dénommée l'école des fils des chefs de Boutilimt, et ce au moment même où à l'Est du pays un embryon de lutte pour la libération du pays contre l'occupation française se construisait. Des tribus de l'Est intronisent Outhman Ould Bakar, comme le khalife ou Emir Elmouminin, guide religieux.

Or la Fatwa de Baba autorise l'intégration de l'école Française et interdit la guerre contre les Français, chargés, selon lui, d'instaurer l'ordre dans la zone et mettre le citoyen mauritanien en sécurité contre

les menaces des pillards. Les Français s'installent donc vers 1902 et tente par tous les moyens de bâtir un enseignement francophone dans les écoles et aux medersas

Seulement que les critères de recrutements dans les écoles des fils des chefs étaient racistes et basés sur des paramètres sociaux, et l'école n'a pu jouer le rôle qui lui est confié. Redoutée, quelque fois par les religieux, elle est restée en plus, un fief traduisant l'attitude de la puissance coloniale vis-à-vis de certaines composantes sociales, déjà victimes d'inégalité sociale dans une société hiérarchisée. Il suffit selon, le rapport des Français, qu'un enfant métisse intègre l'école pour que les nobles de la classe Maure, la quitte. (Ould Cheikh, 2007)

La politique coloniale et postcoloniale a encouragé cette philosophie, pour toucher la classe noble à qui revient la décision. Ainsi concrétise-t-elle, par cet enseignement sa politique» de diviser pour régner;

Cette politique opportuniste n'a pu atteindre ses objectifs, selon les correspondances des Français à l'époque, qui se plaignaient de manque d'élèves et de boycott. Tantôt ils évoquent qu'il faut ruser, tantôt, il faut persuader, selon les termes des ces rapporteurs.

Dans tous les cas, les Mauritaniens sont restés méfiants et indomptables, malgré tout usage et les Français étaient insatisfaits de cet enseignement. Le refus, de l'école était presque total dans certaines zones, chez les Noirs et les Maures guerriers ou zawayas. Même si les Français comptent plus sur les tribus Zawayas, qui détiennent le savoir et à qui appartiennent Cheikh Sidya Baba et Cheikh Saad Bouh. Ils ont été déçus par l'attitude de ces tribus,

malgré la Fatwa de Baba

William Ponty, rapportant sur la situation en 1907, critique, méchamment, les Maures et ne compte que sur ces deux chefs religieux: «Ennemi du travail, le Maure cherche, volontiers, les ressources nécessaires à la satisfaction de ses besoins dans le vol et le pillage des populations sédentaires. La fourberie, le mensonge, la versatilité ne peuvent être dans ces conditions que ses moindre défauts (...) la haine de l'infidélité née d'un fanatisme religieux, savamment entretenu par les confréries, est le seul lien qui pousse dans quelques rares circonstances unir, pour un instant, les divers éléments de cette races, qui ont toujours vécu, en réalité, dans un état de perpétuelle méfiance et hostilité. Nous ne pouvons donc trouver appui qu'après des Zawaya maraboutiques qui, confiantes dans la protection que nous leur donnons contre les tribus guerrières, se sont, sous la direction de chefs religieux éminents, ralliées franchement à notre cause. Deux religieux établis dans le sud du Trarza et dont l'influence en Mauritanie et dans le Sénégal, incontournable, nous ont tout d'abord rapporté l'appui de leur autorité : Cheikh Saad Bouh et Cheikh Sidya se sont rapidement rendus compte du but de nos efforts et du bénéfice qu'ils tireraient de notre occupation qu'ils savaient fatale, n'ignorant pas que nous étions bien décidés de triompher un jour ou l'autre de toute opposition. » (Ponty, 1907 : 4)

Ponty ne s'arrête pas là, il donne ses consignes à ses collaborateurs pour traiter ces chefs avec égards, car la France comptait sur leur aide dans sa pénétration en Mauritanie : « Mr Cappolani et le Lieutenant Colonel Montaine Cop DeBosc ont toujours

1- Voir PONTY, William, Rapport sur la Mauritanie, 1907, Archives d'Outre Mer. Aix En Provence



entretenu avec ces chefs religieux, dont l'habileté à raisonner et à discuter a été aiguisée par des études ardues de théologie scholastique, des relations étroites et d'un caractère amical. Vous trouvez auprès de ces deux hauts personnages religieux, qu'il convient de les traiter avec des égards convenables, en raison des services signalés qu'ils nous ont déjà rendus et de l'influence incontestable qu'ils exercent, une aide prestigieuse, et vous pouvez le consulter avec fruit sur les questions pratiques délicates. Leur attitude, quoi que leur fidélité ait été mise à l'épreuve en diverses circonstances n'a jusqu'à ici donné lieu à aucune critique et vous pouvez, d'autant plus, compter sur eux que maintenant, qu'ils se sont prononcés en notre faveur. Leurs intérêts, étroitement, liés aux nôtres.» (Ponty, 1907 : 8)

Cette même idée est rencontrée chez le Commandant Brevet Gillier qui répète Ponty et précise au sujet de cette installation : « On comptait pour faciliter cette entreprise sur

l'appui moral que devait nous prêter l'amitié acquise et intéressée de deux grands marabouts : Cheikh Sidiya et Cheikh Saad Bouh qui avaient le plus grand intérêt à rester en bons termes avec nous. » (Gillier, 1926 : 67)

Il s'agit, donc, d'un enseignement basé sur des critères raciste et sociaux d'où l'instauration, à cette période, d'une francisation très superficielle et fragile, qui tâtonnait entre deux aspects: élitiste chez les Maures et quantitatif chez les Noirs, lorsque les Merdersas ont été ouvertes, uniquement, devant le Maures et refusaient les Noirs mauritaniens.

Marcel Condette, Chef de Service de l'Enseignement à l'époque évoquait dans une synthèse sur l'enseignement islamique en Mauritanie, que « les merdersas avaient pour but : de donner aux fils et parents de chefs Maures, appelés à exercer, un complément, une instruction qui leur permette de collaborer efficacement avec notre administration. Or, les Toucouleurs, ajoutait-il, par

exemple parmi les premières islamisées, furent le véhicule de l'islam au Sud. Il est humain rajoute-il, que ces races revendiquent l'enseignement franco-arabe qui a paru réservé, pendant longtemps aux seuls, Maures. Le maintien de la culture classique intéresse, également, toutes les populations islamisées, sans distinction de couleur ni de fortune.» (Condette, 1945 : 31)

Ce qui a enraciné, la politique de: « diviser pour régner ». L'esprit hautain chez la classe noble était, alimenté, sinon activé, par cette politique pédagogique sélective.

Ce qui explique, aussi, la thèse évoquée par d'autres chercheurs, à propos des tensions entre ethnies en Mauritanie, qui trouvent que le problème de tensions revient à l'époque coloniale et résulte de la politique administrative menée par les Français, quand ils ont construit la Mauritanie de toutes pièces et lorsqu'ils l'ont coupée du Nord et l'ont rattachée au Sud.

Certain pousse plus loin et ne voit, en la Mauritanie, qu'un projet de nation», né de frontières coloniales arbitraires et promises à devenir celles d'un Etat dont l'émancipation a été organisée par la puissance colonisatrice.» (Bensaâd, 2008 : 7)

Le même Ali Bensaâd renchérit: «Contestée par les pays la bordant pour lesquels elle représentait une partie amputée de leur prolongement, la Mauritanie a longtemps représenté l'archétype de l'entité étatique artificiellement créée et associant arbitrairement, populations, espaces et territoires socio ethniques différents.»

D'ailleurs, voici la composition sociale du pays : Noirs africains, Noirs arabes, Blancs arabes, nomades en majorité Beidanes, sédentaires en majorité Noirs Africains (réalité eth-

nique et sociale)

Une Mauritanie qui se trouve à cheval entre l'Afrique noire et le Maghreb arabe (réalité géographique)

Une Mauritanie qui se situe entre Océan et fleuve (réalité économique)

Une Mauritanie partagée entre culture orientale et occidentale (réalité culturelle)

Il y existe aussi des langues africaines à côté de l'arabe et le français (réalité linguistique)

Les langues d'enseignement sont l'arabe et le français (réalité didactique)

Un bilinguisme qui s'incarne sur plusieurs domaines.

D'où la thèse de De Chassey qui affirmait que : « La colonisation a constitué la Mauritanie de toutes pièces comme entité administrative pluriethnique. Dans le cadre de l'AOF elle l'a plus ou moins coupée du monde arabe au Nord et étroitement rattaché au Sénégal et au monde négro-africain au Sud. En ce sens, elle a posé les bases des problématiques nationales, nationale et nationaliste. » (De Chassey, 1977 : 232)

Il se recoupe avec Bensaâd qui affirme que « Sur une ligne de faille entre plusieurs mondes et parcourue de fractures, la Mauritanie représentait le modèle de complexe géographique voué à la tragique fatalité des conflits où clivages internes de rupture régionales se faisaient écho » (Bensaâd, 2008 : 7)

II- La phase de La francisation ou L'arabe durant l'époque coloniale

L'arabe était au début comme l'anglais, facultatif, des décisions encourageaient uniquement l'apprentissage du français.

Apprendre l'arabe ou l'islam sert dans bon nombre de cas, la politique du colon, dans la mesure où il cherchait à toucher les familles nobles pour les rallier à sa cause. Catherine Taine Cheikh précisait que : « La politique coloniale fut une politique délibérée d'oppression linguistique et culturelle. L'assimilation culturelle, par le biais du français, a visé tout d'abord à éliminer l'arabe littéraire dans toutes les nationalités de Mauritanie ...cette politique fut plus raciale chez les négro-africains que chez les Maures (qui imposèrent jusqu'à un certain point un enseignement arabe/français. Quant au Hassaniya il s'agissait de le rapprocher au maximum des langues berbères pour mieux le couper de l'arabe littéraire et couper les bidan (Maures) du reste du monde arabe. » (Taine Cheikh, 1979 : 198)

Le sort de l'arabe s'améliore après la création des Medersas. Ainsi l'arrêté permanent du 1er mai 1924 en son chapitre VI article 47 stipule-t-il :

L'enseignement primaire, supérieur musulman a pour objet essentiel d'établir un point de contact entre les musulmans lettrés et notre administration par la formation d'interprètes, de juges, de secrétaires de tribunal indigènes, il est donné exclusivement, dans les Medersas (article 48)

Suite à cette décision plusieurs Medersas ont été ouvertes,

- Au Sénégal l'arabe devint facultatif à la Medersa de Saint Louis (arrêté, 95, ibis du 15 avril 1933, puis arrêté 2458 du 2 août 1939.

- Au Soudan existaient la Medersa Toumboutou, depuis 1924 et Timbedra, depuis 1933

D'autres écoles franco- arabes s'ouvrent devant les Maures, les Touareg et les Maures targuisés

1- A Oualata

2- A kel Antass

3- A Catt kosaro

4- A Zizin,

5- A Horacho

Timbedra et l'école franco- arabe de Oulata passent à la Mauritanie, le 1er janvier 1945, avec le Cercle d'Aioun Alatrous

6- En Mauritanie

la Medersa de Boutilimitt est réorganisée depuis 1930

la Medersa d'Atar est créée le 13 janvier 1936

la Medersa de Kiffa est créée le 20 septembre 1939

Malgré l'effectif de cet enseignement, et bien que possédant des érudits et des cadis de renommée, il a souffert de deux malaises :

A- un malaise statuaire concernant son personnel :

En Mauritanie les directeurs P.I des Medersas Algériens qui ne possèdent pas des Diplômes supérieurs des Medersas d'Algérie et sont intégrés dans le cadre supérieur de l'Enseignement en qualité de professeurs de Medersas (assimilés aux instituteurs ordinaires) constituent un cas.

A leur demande d'intégration dans les cadres de l'Enseignement d'Algérie, l'inspecteur général des Medersas algérienne répondait négativement le 21 octobre 1945, il disait : « L'article 5 du décret du 27 septembre 1944 stipule que le certificat d'aptitude de l'Enseignement des matières musulmanes dans les Medersas algériennes est à partir de son institution, exigé des professeurs musulmans des Medersas algériennes!

En vertu de cette disposition, il n'est pas possible de rattacher au cadre des professeurs des Medersas d'Algérie, les anciens diplômés d'études qui exercent dans les Medersas de Mauritanie, puisqu'ils ne sont pas titulaires du niveau certificat. »

(Condette, 1945 : 37)

Marcel Condette renchérit : « Sans, le Brevet supérieur, un seul possède le Brevet élémentaire, ils n'ont pas pu être intégrés dans le cadre commun supérieur au même titre que les instituteurs métropolitains et ne peuvent accéder au degré complémentaire. Donc, sur tous les niveaux ces professeurs ont cherché à se soustraire du contrôle du service de l'enseignement, jouant du caractère politique de l'enseignement musulman. Leurs collègues marquent une hostilité à ces professeurs, jaloux selon eux de la renommée des érudits Mauritaniens et leur enseignement traditionnel. » Ibid.

Les Mauritaniens réclament des enseignants Européens, à la tête des Medersas, qui quoique, des établissements d'enseignement franco-arabe, sont avant tout des écoles françaises qui doivent contribuer effectivement à leur évolution.

8- Le malaise de méthodes d'enseignement

Car l'inspecteur français à l'époque confirmait que : « si le savoir des érudits Maures n'est pas contestable, cependant les conceptions pédagogiques et méthodes d'enseignement sont très éloignées des Algériens et l'éducation donnée à nos gens est loin de former un tout harmonieux. » (Condette, 1945 : 38)

Il propose à son Département, la modernisation et l'harmonisation de cet enseignement, par des nouvelles mesures.

Tout semble indiquer que l'esprit de collaboration s'est amélioré après la deuxième Guerre Mondiale. La puissance coloniale cherchait à alléger sa politique et à la remplacer par

une politique collaboratrice avec ses colonies et ses partisans indigènes.

Il va s'en dire que le climat est, de plus en plus, favorable entre le colonisateur voulant collaborer au lieu d'imposer et les populations des colonies. Moins récalcitrants vis-à-vis d'une colonisation fatale, les Mauritaniens réclamaient alors la supervision nette des Medersas, par les Français, eux-mêmes.

Cela traduit une volonté commune pour mettre en place un enseignement franco-arabe digne de ce nom, un enseignement harmonisé, fondé sur des nouvelles conceptions pédagogiques et qui s'éloignent de l'expérimentalisme. Seulement que cette volonté s'est trouvée confrontée à des situations pédagogiques ou politiques compliquées!

Mais quoi qu'on dise, les Medersas constituaient à l'époque de leur création un exemple de collaboration entre les Français et les populations arabo-musulmanes et une coexistence de partenariat entre le français et l'arabe afin de répondre à des exigences interculturelles

III- La Phase de L'arabisation ou le français après l'indépendance

La politique linguistique postcoloniale voulait l'imminence de l'arabité et l'arabe. Le Pouvoir entre les mains des arabes s'est vite fixé comme but, une arabisation rapide du pays et du système éducatif.

Cette arabisation était forcée, selon les Noirs, fatale, selon les Maures Les Beïdanes (les Maures en arabe), recrutement aveuglement parmi les

arabisants et mettent en place un système favorisant, de plus en plus, l'arabe et les arabophones².

Le français a même perdu son statut de langue officielle, suite à une succession de réformes éducatives permettant la promotion de l'arabe. D'ailleurs, en 1973 la Mauritanie nationalise la MIFERMA, la SNIM d'aujourd'hui, géant minier de fer et poumon de l'économie et se retire de la zone CEFA, monnaie de l'Afrique de l'Ouest. Elle sort aussi une réforme en 1973, qualifiant l'arabe de langue de la Nation, lorsque la politique de Moktar Daddah la confirmait par le biais du Parti du Peuple Mauritanien (PPM) qui stipule : « cette réforme doit conduire à l'adéquation de notre système scolaire à nos réalités spécifiques et à une indépendance culturelle véritable grâce à la réhabilitation de la langue arabe et de la culture islamique.³ »

Inquiétés par ces décisions, les Noirs Mauritaniens, non arabes se manifestent à maintes reprises, revendiquant une politique juste à leur envers, une politique permettant aux Noirs Mauritaniens une situation semblable à celle de leurs voisins et confrères Noirs de la Région.

Ils sortent le manifeste des 19⁴ et se rebellent en 1966, menant des grèves agitées et des affrontements entre ethnies Noires et Blanches, qui ont donné lieu à des décès et des blessés graves et ont provoqué l'arrêt des cours et la fermeture des écoles sur tout le territoire mauritanien durant toute une année scolaire.

Les tensions montaient encore en 1978 suite à la sortie de la Circulaire 02, dénommée par les Noirs la CO2, favorisant encore une fois, les coefficients de l'arabe et de l'instruction

2 - Voir Ould Zein Bah et Ambroise Queffelec, La longue marche de l'arabisation, document sur Internet

3 - In Rapport du Parti du Peuple Mauritanien (PPM), tenu à Aïoun 1966

4 - Lettre de contestation contre le Régime en place, raciste selon eux.

islamique, enracinant de plus la politique d'arabisation.

Les Noirs refusent cette Circulaire et s'affrontent avec les Maures dans les lycées et les collèges. Ils militent pour un système éducatif, calqué sur le Sénégal ou le Mali où l'arabe est facultatif.

C'est, en somme, ce que proposent ces réformes de 1967, 1973 et 1978. Elles traduisent, en grande partie, une politique éducative hâtive et maladroite, une politique linguistique non équilibrée et paralysée par l'absence de spécialistes dans le domaine

IV- Les langues de travail depuis l'indépendance

1959 - L'arabe passe de 6 heures à 10 heures le français est dépensé à raison de 23/25 heures

1964 - l'arabe n'est plus facultatif mais une discipline comme toutes les autres

1965 - l'arabe devint langue officielle à côté du français (la loi 465/680 du 4 mai 1965)

1966 - Un nouveau décret rend l'arabe obligatoire, une décision vivement contestée par les Noirs Africains de la Mauritanie

1967 - Rajout d'une année consacrée à l'arabe pour tous les enfants bilan 1/3 pour l'arabe et 2/3 pour le français, plus une première année consacrée à l'arabe

1971- Le congrès du Parti de Peuple Mauritanien de 1971 recommande la réhabilitation des Langues Nationales: poular, soninké et wolof. Mais cet appel ne trouvera pas de suite!

1973 - Le système est de plus en plus arabisé et la Mauritanie tente de se démarquer de la grande puissance coloniale par l'installation d'une politique éducative pleinement choisie

par la Mauritanie et non pas dictée par la France. Cette réforme engendre un exemple cohérent d'arabisation. Elle constitue une étape définitive et irréversible vers l'arabe.

Le primaire s'effectue en cursus normal sur 6 ans au lieu de 7 ans le français est introduit à partir de la 3ème année et son horaire est 1/3 pour laisser les 2/3 pour l'arabe. L'arabisation se renforce surtout que d'autres mesures parallèles voyaient le jour, telles que :

L'ouverture de classes expérimentales en arabe

La « Mauritanisation » du baccalauréat, conçu avant au Sénégal

L'ouverture d'une filière arabisante à l'ENS de Nouakchott

La réorganisation du cycle A long de l'ENA l'Ecole d'Administration pour devenir bilingue, il était totalement en français

Pour Turpin « cette réforme représente un rapport conflictuel l'arabe authenticité culturelle; versus langue française: aliénation culturelle » (Turpin, 1987 : 133)

1978 - la circulaire O2 renforce les coefficients de l'arabe et l'IMCR (Instruction Civique Morale et Religieuse)

1979 - la réforme de double filière; arabe pour les Maures et français pour les Noirs Africains

1980 - l'arabe devient la seule langue officielle

1999 - le français et l'arabe deviennent langues d'enseignement et de travail

C'est « la longue marche de l'arabisation » comme nous disent Queffelec et Ould Zein.

.V- Vers un bilinguisme réel: Quelques propositions

L'école doit être un moyen soudeur.

Elle a été utilisée autrement ! Que ce soit en période du colonisateur, pratiquant la politique éducative opportuniste, ou après. Car les meneurs du Pouvoir après l'indépendance ont imposé eux aussi, un enseignement médiocre, fondé sur des décisions maladroites et quelque fois, injustes. L'enseignement en Mauritanie doit répondre aux particularités et aux besoins de la Mauritanie, noire comme blanche et sans distinction tout en mettant en considération plusieurs paramètres.

La politique éducative doit se tracer comme objectif, la mise en place d'un enseignement bilingue, riche en savoir et en savoir faire, car, comme le dit Jean Pierre Cuq : »La politique linguistique est définie par les choix qu'opèrent des autorités pour réguler les rapports entre une société et les langues qui la concernent. Une politique linguistique peut être nationale (...) internationale (...) ou régionale (...). Les paramètres historiques, politiques, économiques et idéologiques sont très importants pour la définition des politiques linguistiques. Pour être efficace, une politique linguistique doit être dotée d'un système de planification. « (Cuq, 2002 : 24)

Tel est l'objectif d'une société qui se veut moderne.

Notre politique linguistique, ne peut et ne doit en aucun cas, éliminer l'enseignement des langues mauritaniennes, si elle se veut nationale ! Cette politique doit, en tout moment, développer des nouvelles méthodes et techniques pour la promotion de l'arabe et du français; non comme langues enseignées mais comme langues d'enseignement.

Tout en rappelant aux extrémistes et au chauvinistes des deux composantes ethniques, que l'africanité tout comme l'arabité de la Maurita-



nie ne sont pas mises en cause, que la Mauritanie a sa particularité et que son enseignement doit aller de pair avec cette particularité.

Qu'il n'échappe à personne, aujourd'hui, que derrière les mouvements des uns et des autres se cachent d'autres faits et intérêts personnels!

Plusieurs arabophones, non forcément bien préparés à leurs tâches ou formés hâtivement pour combler un vide, cachent leur manque de savoir ou de professionnalisme derrière la langue et la domination du français, en réclamant l'arabe et l'arabité totale du système.

De même pour les francophones qui, derrière leurs revendications et leur combat pour le maintien du français, cachent un intérêt social et ethnique, surtout, celui de garder un dosage représentatif en recrutement, l'équivalent aujourd'hui de discrimination positive.

L'élaboration d'un système éducatif unifié et harmonisé favorise l'égalité des chances.

Aujourd'hui, l'enseignement en Mauritanie souffre de la politique et l'intérêt personnel des politiciens. Or l'enseignement doit répondre aux besoins et aux exigences de notre société et de sa structuration multiethnique et multiraciale.

Il ne s'agit pas d'apprendre l'arabe pour les Nasisristes⁵ ou les Bathistes⁶. Il ne s'agit pas non plus, d'apprendre le français pour plaire aux Français ou pour satisfaire les Flamistes⁷. Le français et l'arabe représentent pour le Mauritanien deux langues de travail qui véhiculent le savoir et la culture, à l'école, tout comme en presse. Elles sont aussi utilisées en administration.

La promotion de l'arabe ne s'arrête pas à l'école moderne. L'enseignement traditionnel constitue et a toujours constitué un poumon permet-

tant à l'arabe de respirer un nouveau air et de rester le cœur battant de la culture religieuse en Mauritanie.

La majorité de ceux qui détiennent le savoir en arabe sont des anciens élèves des Mahadras. Plusieurs parmi les érudits, les cadis, les universitaires, les avocats, les Commissaires de Police, les journalistes sont des sortants de l'Institut Islamique de Nouakchott, école prestigieuse de la culture classique en Mauritanie, ouverte en premier lieu devant les étudiants issus des Mahadras

Ces Oulémas, ces cadits, ces avocats tentent, aujourd'hui par leurs propres moyens, d'apprendre le français, nécessaire comme langue des sciences et de travail, nécessaire, aussi, comme langue d'ouverture. D'ailleurs ce sont ceux qui refusent le français qui s'inscrivent au CREL ou aux Alliances Franco-mauritaniennes pour l'apprendre !

Evoquant cette situation Bah Ould Zein s'étonne et affirme : « Il faut savoir ce qu'on veut »

(Ould Zein, 2010)

La promotion du français ne constitue aucun problème en Mauritanie, bien au contraire, elle aidera au développement et au maintien des nouvelles techniques.

Parallèlement, l'arabe ne veut pas dire l'exclusion d'une grande partie de nos citoyens. La preuve en est que le français, malgré un long itinéraire permettant uniquement la promotion de l'arabe à l'école, n'a pu être éradiqué. Le français était, toujours, présent en Mauritanie⁸. Car le choix réel des Mauritaniens, loin de toute idéologie politique ou autre, est l'instauration d'un vrai bilinguisme franco-arabe et arabo-français.

5 - Mouvement qui milite pour l'arabité de la Mauritanie et incarne l'idéologie du parti nationaliste de l'ex Président égyptien Gamel Abd Nasser

6 - Mouvement qui milite pour l'arabité de la Mauritanie et incarne l'idéologie du parti Bathiste en Iraq.

7 - Mouvement qui milite pour la libération des Africains Mauritaniens.

8 - Voir Ould Zein Bah, Le français en Mauritanie, étude morphosyntaxique et lexicale, p 80, thèse doctorale Université de Provence Aix-Marseille 1

La Mauritanie oeuvre, aujourd'hui dans ce sens. Elle a opté pour le choix de bilinguisme, malgré les revendications des uns et des autres.

Un bilinguisme où les langues de travail sont des langues d'enseignement.

Un bilinguisme où l'arabe et le français ont le statut respectivement, de langue nationale et langue véhiculaire d'enseignement scientifique.

Les langues africaines ou langues mauritaniennes: wolof, soninké et poular occupent le statut de Langues Nationales.

Reste maintenant à savoir, comment faire de cette politique linguistique une réalité? Comment mettre en place un enseignement bilingue en Mauritanie, même si quelques difficultés existent déjà?

La réforme du 13 avril 1999 valorise le français, par le statut de langue véhiculant les disciplines scientifiques, mais aussi l'arabe langue de culture. Elle l'est peut-être pour le Maure; mais pas obligatoirement, pour les Négro-mauritaniens même si elle est langue de religion pour les deux !

Admettons, aussi, la volonté courageuse des Mauritaniens, d'unifier leur système éducatif et de surmonter le problème linguistique très compliqué en Mauritanie (Le long parcours de tâtonnement des réformes témoignent de cette réalité), d'autres problèmes surgissent, cette fois-ci, sur le plan didactique et opérationnel :

La reconversion des professeurs arabophones de disciplines scientifiques, telles les sciences de la nature, les sciences de la physique, de la chimie et des mathématiques.

Il faut faire appel aux formateurs de formateurs en Français Langue Etrangère (FLE), en Français Langue Seconde (FLS) et en Français Langue d'Enseignement Scien-

tifique (FLENS).

La Faculté des Lettres et Sciences Humaines, L'ENS, le Centre de Renforcement d'Enseignement des Langues (CREL) et l'Alliance Franco-mauritanienne doivent jouer un rôle majeur dans cette opération..

Dans ce sens, et en attendant combler le vide en enseignants de français, la conjoncture actuelle nécessite un recrutement énorme parmi les enseignants de français et puisqu'ils sont en manque, le mieux c'est de faire appel à une assistance technique, Marocaine, Sénégalaise, Algérienne ou Tunisienne.

L'arabisation de l'école en Mauritanie était rapide grâce à une assistance technique Egyptienne, Syrienne, Irakienne, Palestinienne ou Maghrébine.

Le Sénégal et la Gambie ne l'ont-ils pas fait dans leurs écoles? leurs centres ? ou leurs instituts arabophones?

A ma connaissance, plusieurs enseignants d'arabe Mauritaniens exercent à l'Institut d'Ibrahima Niass de Kaolack, d'autres à l'Institut de Cheikh Ahmedou Baba de Saint Louis. A Gambie, idem, plusieurs enseignants Mauritaniens de disciplines arabes enseignent à Banjul.

Cette action nous paraît très importante, non seulement dans la mesure où elle aidera à instaurer un enseignement francophone en Mauritanie, mais aussi elle renforcera les relations de collaboration et d'échanges culturelles et pédagogiques avec nos confrères de la zone. Elle répond non seulement, à un besoin, mais de surcroît, elle renforcera les actions Sud-Sud et réduit des mentalités de méfiances et de réticences, quand il s'agit de demande d'aide entre voisins.

Surtout qu'actuellement, la Mauri-

tanie n'a pas besoin de professeurs certifiés pour les niveaux élémentaires. Elle peut se contenter, en premier lieu, d'instituteurs formés en FLE.

Cette initiative aidera, certainement, les écoles privées en Mauritanie à recruter des enseignants compétents, au lieu de recruter, clandestinement, parmi les non diplômés.

L'enseignement en Mauritanie a tout d'abord besoin de Décideurs spécialistes en planification de l'éducation. Les moyens énormes dégagés par l'Etat, n'ont jamais résolu les problèmes de l'éducation et n'ont jamais servi l'école, c'est à dire: l'élève et l'enseignant. Ils sont souvent restés entre les mains et dans les poches des gens, loin de l'école et son atmosphère, des gens qui par leurs décisions hâtives nuisent à l'école et l'ensemble du système éducatif.

L'enseignement a donc besoin en premier lieu de Décideurs ayant confiance en eux-mêmes, des spécialistes qui connaissent bien le système et son fonctionnement, ses failles et ses créneaux.

Car en éducation, il ne s'agit pas de prendre des décisions rapides et de charger son personnel administratif de les pratiquer et les généraliser, sans les expérimenter, comme l'ont fait toujours des personnes étrangères au système, étrangères et par la voie des choses passagères.

L'éducation demande des Décideurs qui savent mais qui consultent aussi, pour se positionner sur un terrain solide et équilibré, afin de prendre des décisions productives.

Cela ne pourra se faire que si les Décideurs de l'Education sèment un climat de collégialité et collaborent avec tout cet ensemble, constitué d'enseignants, de formateurs, d'éducateurs, d'étudiants et de parents

d'élèves.

Elaborer une politique éducative, solide, nécessite de traiter avec le personnel enseignant avec le respect qu'il mérite. Car en enseignement, ce n'est pas la paye ou l'indemnité de rémunération qui compte. Il s'agit d'un comportement éthique vers l'enseignant et sa fonction.

Pour ce faire, il nous paraît nécessaire en premier lieu de :

1- Choisir une équipe assistante constituée de spécialistes dans le domaine de la planification de l'éducation

2- Organiser des journées de réflexion sur l'enseignement en Mauritanie

3- Etablir une synthèse relative à ces journées

4- Tenir des réunions avec le staff du Ministère, les Chargées de Mission, les Conseillers, les Directeurs d'Etablissements Supérieurs et les Directeurs Centraux.

5- Faire un rapport relatif à ces réunions

6- Elaborer une synthèse par un rapport commun résumant de manière succincte et globale la situation de l'enseignement en Mauritanie.

7- Etablir, selon cette synthèse, sa politique éducative, sa planification et sa feuille de route portant sur les grands thèmes suivants, qui constituent les axes principaux de toute politique éducative :

a- la planification et l'unification du système

b- la formation des formateurs

c- les programmes et les méthodes tout en mettant en considération les moyens financiers relatifs pour réaliser de ces projets.

Mais que le nouveau système en place, exige, avec rigueur, la transparence dans la gestion et la rationalisation des moyens de l'Etat, tout en optant pour un système éducatif efficace répondant aux exigences et un bilinguisme réel arabo-français : redépart.

Bibliographie

Commission Culturelle Rapport final de la). Actes du Congrès d'Aïoun, juillet 1966, Archives Nationales de la RIM, Nouakchott, dossier n° 33

Partenariat entre les langues : perspectives descriptives et perspectives didactiques, Journées scientifiques inter-réseaux, colloque organisé par L'AUF le 5, 6,7 novembre 2007 à l'Université de Nouakchott Mauritanie.

BENSAAD, A. 2008, Mauritanie, territoire de marge et de liens. In Revue Maghreb-Machrek, n 189, p7-28

CONDETTE, M. 1947 In Rapport sur l'enseignement fraco-arabe en Mauritanie AOM

CUQ, J-P. 2002. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presse Universitaire de grenoble. France

DE CHASSEY, F 2008, Colonisation, décolonisation et sociétés traditionnelles en Mauritanie. In Revue Maghreb-Machrek, n 189.

DEFAYS, J.M. 2003, Le français langue étrangère et seconde. Mardaga

DUMONT, P. 1983. Le français et les langues africaines au Sénégal, thèse de doctorat, Karthala, Paris.

GILLIER, B.1926. Pénétration en Mauritanie, librairie orientale. Paul Geuthner, Paris.

OULD CHEIKH M. 2006 Le concept de bilinguisme en enseignement des langues, thèse de doctorat Université Lyon III France

OULD CHEIKH M. 2007, Le français en Mauritanie, faits didactiques et réalités politiques, In communication and argumentation in public space, Université Dunarea de jos Roumanie

OULD CHEIKH, M. 2008 le bilinguisme en didactique des langues, le français et les langues en présence, journées de la francophonie 2008, Annales de l'université de Galati Roumanie

OULD ZEIN, B. 1995. Le français en Mauritanie, étude morpho-syntaxique et lexicale. Université de Provence Aix-Marseille 1: Thèse doctorale.

OULD ZEIN, B. & A QUEFFELEC, 1999. La longue marche de l'arabisation article sur Internet

PONTY, W. 1907. Rapport sur la Mauritanie AOM. Aix En Provence France.

TAINE CHEIKH, C. 1979. Aperçus sur la situation socio-linguistique en Mauritanie In Introduction à la Mauritanie, Centre de Recherches et d'Etudes sur les sociétés méditerranéennes, Centre de d'études d'Afrique Noire, Editions CNRS

TURPIN, G. 1987, Le français en Mauritanie, mémoire de maîtrise université de Nice.

M. Achraf Mohamed Abdoul Ghader Ouedrago
Enseignant-chercheur à l'Ecole Normale
Supérieure de Nouakchott (ENS)



Les masques de la terreur à travers *Un désert peut en cacher un autre* (2018) de Amadou Mamadou DJIGO. Lecture didactique et analyse narrative.

Introduction

Définie au 19^e siècle comme l'« expression de la société » (Louis de Bonald), la littérature a toujours traduit, de manière directe ou indirecte, les problèmes majeurs qui se posent à la conscience des hommes. En effet, l'acte d'écrire qui s'impose comme catharsis ne saurait se mettre en lumière en dehors du champ social au sein duquel l'écrivain est lié : engagement, guerre, conflits nationaux et internationaux...

Peu connue il y a quelques années, la littérature mauritanienne d'expression française commence à sortir de l'ombre grâce aux efforts de production, de lecture, de commentaire des chercheurs, critiques et universitaires. Focalisée à ses débuts sur la dimension identitaire mettant en évidence la dimension culturelle et ethnographique des communautés qui composent le pays, la littérature mauritanienne s'oriente de plus en plus vers des questions majeures et universelles : exode rural, esclavage, conflits sociaux, extrémisme violent, radicalisation des jeunes et mobilité des personnes...

C'est dans ce contexte que s'impose la lecture d'*Un désert peut en cacher un autre* de Amadou Mamadou Djigo qui situe son action au cœur du désert sahélien, devenu un espace d'incubation et de planification d'actions terroristes de tous bords. Un espace « violé de toutes parts par le crépitement des

armes, le bruit sourd des mines, des grenades et des obus de mortier, le vrombissement des hélicoptères d'attaque, les prises d'otages et les trafics des cigarettes de contrebande, de drogues, d'armes et d'êtres humains.¹»

Cet article tente de mettre en lumière les thématiques liées à l'extrémisme, au terrorisme, au trafic des hommes et des marchandises, aux réseaux de contrebandes régionaux et internationaux dans l'espace sahélien qui s'apparente de jour en jour à un espace de non-droit, un lieu de tous les possibles. Par quel prisme l'auteur aborde-t-il cette question qui prend de plus en plus une tournure universelle ? En effet, la problématique de radicalisation et de l'extrémisme qui fait partie de notre quotidien (surtout dans l'actualité) reste peu exploitées dans la production romanesque. Se pose par la suite la question suivante : comment rendre lisible le roman de Amadou DJIGO autrement dit l'exploiter à des fins didactiques au profit des enseignants du secondaire pour favoriser et faciliter sa lecture afin de prévenir toute tentative de radicalisation et d'extrémisme des jeunes mauritaniens établis dans les territoires urbains et urbains ?

Toutefois, il est important de préciser que la notion d'« extrémisme » couvre plusieurs ambiguïtés comme le souligne le Haut-Commissariat des Droits de l'Homme : « L'extrémisme violent reste un sujet complexe et vaste. Il s'agit d'un phénomène plus

large que le terrorisme et qui ne se limite pas à une région, une nationalité, une idéologie ou un autre système de croyance spécifique. Il n'existe pas de définition claire et universellement reconnue de l'extrémisme violent, le terme « extrémisme » ne reposant sur aucune norme juridique internationale contraignante.²»

Ainsi, la question qui me paraît centrale s'inscrit dans la démarche didactique qui consiste à harmoniser les supports didactiques (dans le cadre qui nous concerne, le roman, l'essai, la poésie) aux questions de l'actualité enrôlées dans la poétique narrative et discursive pour introduire une nouvelle approche dans les supports et dispositifs de formation et d'encadrement.

1. Un récit ordinaire

Un désert peut en cacher un autre introduit le lecteur dans le parcours atypique d'un personnage central d'allure ordinaire mais qui au fil du récit se transforme en acteur incontournable des faits d'honneurs et d'armes dans un désert sahélien, un espace brouillant et imprévisible, lieu de toutes les dérives.

De son prénom, Mnadem qui signifie en hassaniya, « Quelqu'un », « Une personne » le personnage central apparaît comme ordinaire et familier. Il mène une vie errante à la faveur de l'hospitalité passagère de ses proches et amis établis dans les zones rurales et urbaines au sein desquelles il s'adapte facilement. Une familiarité marquée

1 - Un désert peut en cacher un autre, Amadou M. Djigo, p.15 Editions Edlivre

2 - <https://www.ohchr.org/fr/terrorism>

par les rapports et les discussions avec ses hôtes : sa sœur Souad, son beau-frère Boubacar et son ami Taleb. Lesquelles discussions permettent de recréer le lien avec un paradis d'enfance et d'adolescence perdu surtout dans cette période où le personnage est confronté à l'épreuve éprouvante de la misère et du chômage.

Dans ce récit qui s'inscrit dans une dynamique de mobilité permanente, la vie du personnage central symbolisé par son profil renforce le caractère ordinaire, familier dans l'imaginaire du lecteur mauritanien. Jeune retraité de l'armée, marié et divorcé à plusieurs reprises et père d'enfants éparpillés vivant avec leurs mères, il reste attaché aux recommandations de l'islam et partage sa vie entre ses amis et sa sœur à laquelle il est fortement lié. D'ailleurs, l'incipit du récit relate le réveil matinal habituel du personnage central Mnamdem.

« Il était cinq heures du matin quand le premier muezzin appela à la prière du fajr. Mnamdem se lève promptement, enfila son pantalon, prit la bouilloire remplie d'eau tiède et s'en alla aux toilettes au coin de la maison. » (p.5) La dimension ordinaire se caractérise dans ce récit à travers le lien de familiarité, d'amitié entre le personnage central et les autres personnages notamment Souad, Boubacar et Taleb. Toujours actif et débordant d'énergie malgré sa retraite, le personnage central Mnamdem déploie d'innombrables efforts pour trouver un emploi lui permettant de sortir de la situation de précarité dans laquelle il est enlue afin de subvenir à ses besoins et ceux de sa famille.

D'un espace à un autre, il multiplie les déplacements le temps d'oublier la pesanteur du quotidien de plus en plus pressant. Car, il faut bien le rappeler, Mnamdem éprouve toujours le désir ardent de travailler, d'être en action. Il est porté par l'envie de mettre en évidence ses compétences d'ancien soldat attiré par les armes dans des

champs de bataille.

« Après quelques jours passés chez Souad avec laquelle il avait passé la fête du mouton, il repartit dans la capitale en errance et logea chez un de ses amis, Taleb avec lequel il avait servi pendant trois années dans une même unité de base. Là-bas, ils avaient noué de bonnes relations et avaient partagé beaucoup de choses ensemble. » (p.9) Vivant très mal sa retraite, Mnamdem poursuit ses déplacements pour masquer sa condition de précarité. En bon croyant, il reste serein à affronter les turbulences de la vie et les caprices d'un destin implacable. Le récit progresse dans un mouvement cyclique marqué par d'incessants allers et retours entre le monde rural (village et campagne), le monde urbain (Nouakchott) et le désert, espace neutre et différent.

Ainsi, les qualificatifs et les illustrations sont récurrentes dans ce roman pour montrer la perception du personnage sur la société et l'imaginaire culturel qui la sous-tend. Une pensée selon laquelle, un homme doit travailler, servir, donner et faire plaisir aux autres : femmes, enfants, sœurs, parents proches et lointains. Bref, être au service de l'autre au prix de renoncer au plaisir personnel et la volonté de réaliser ses projets professionnels. Ce qui explique la posture de Mnamdem comme si l'obtention du travail même après la retraite devenait une exigence sociale.

Mnamdem a une perception subjective sur la vie, une manière particulière de voir les choses. Il ne saurait vivre que dans un environnement de violence, de contradiction intense. A l'image des autres personnages, sa vie est marquée par une familiarité extrême avec la mort qui au fil du récit apparaît comme une évidence, un passage obligatoire. Dans le cadre de notre personnage, vive est la sensation et le sentiment étrange d'être au centre de l'action est vive. Comme s'il lui était impossible de vivre dans un environ-

nement paisible, ordinaire et naturel.

« Mnamdem sentait toujours un feu intense brûler dans son ventre et il était malheureusement le seul à comprendre qu'il avait besoin d'actions fortes, de situations bien critiques et d'environnement de violences. Il en avait tout le temps peur. Il rêvait toujours de sang, de feu et de fumée et il ne comprenait pas pourquoi cette récurrence dans ses rêves. » (p.10)

Un Désert peut en cacher un autre s'inscrit dans une dualité spatiale permanente. Les petites maisons, le bureau de sécurité, la mosquée symbolisant des espaces fermés s'opposent aux espaces ouverts à l'image du désert qui concentre la plus grande partie du récit.

« Peu à peu, la mosquée se remplissait et l'imam ne mit pas beaucoup de temps à officier la prière, après quoi Mnamdem s'en alla chez son hôte dans le petit garage qui était désormais son logis, son repaire et sa chambrette. Il arriva à la maison, prit le temps de marcher un peu avec le chapelet à la main et s'arrêta devant la porte principale de la maison pour constater que son ami s'affairait déjà à allumer sa voiture qui, pour la circonstance, n'avait pas été rentrée dans le garage et pour cause Mnamdem était bien sûr son prioritaire. Il se rendit compte que cette situation ne pouvait plus durer. « Et si on volait la voiture ? », se demanda-t-il. « Non, je dois m'en aller, car je suis maintenant de trop », constata-t-il amèrement. » (p.12)

Lorsque Mnamdem sera recruté par Mahfoudh pour le compte de l'Emirat et qu'il entreprend le voyage pour rejoindre l'Emirat il est totalement impressionné par l'immensité infini du désert. Ce voyage ressemble à une quête initiatique qui permet au personnage de découvrir un autre monde, différent de celui qui l'a vu naître, grandir et souffrir.

« A mesure qu'ils s'enfonçaient dans le désert, le paysage changeait et on pouvait distinguer des plaines de pâ-

turages d'herbes bien grasses qui poussaient en touffes et des arbustes verts. On apercevait aussi de loin des silhouettes de montagnes et Mnamdem comprit que c'était là, leur destination. Il admira cette immensité du désert qui avait beaucoup de secrets à livrer au monde. Ils roulèrent encore pendant une heure et arrivèrent au flanc d'une montagne noire qui dominait l'étendue du désert et qui semblait dire aux voyageurs «c'est ici la fin de votre voyage». » (p.56)

La figure de l'émir renchérit la dualité. Mais du point de vue spatial, elle se déplace à un niveau moral faisant ressortir des traits de personnalité complexes et contradictoires d'un homme qui incarne l'autorité, le pouvoir. En effet le seigneur du désert est d'une nature mystérieuse et contradictoire. Le narrateur le décrit à la fois comme une personne impitoyable et imprévisible n'admettant aucune erreur mais aussi une personne généreuse soucieuse du bien-être de ses hommes. Les deux passages qui suivent démontrent la double personnalité du personnage.

« En effet, l'ex-secretaire de l'Emir avait été pris en flagrant délit de taper dans la caisse secrète de l'Emirat et ce plusieurs fois sans jamais se faire prendre jusqu'à un jour où l'Emir lui-même le prit la main dans le sac. Il réussit à sortir furtivement de la grotte en manipulant les trois gardes et vola un dromadaire sur lequel il s'était enfui avant d'être repris et ramené de force à la grotte. Donc la Charia fut appliquée deux fois sur lui pour le punir du double délit de la caisse et secrète de l'Emirat et du vol du dromadaire à la fois. Alors, il perdit ses deux mains. » (p.117)

« Ensuite, il demanda à Mnamdem d'ouvrir le grand coffre avec un code qu'il lui dicta d'un trait. Le coffre s'ouvrit et on pouvait voir de grosses liasses de billets de banque en Euros et en Dollars US. Il plongea ses grosses mains dans le coffre et en sortit quatre paquets de liasses de billets en Euros



et deux autres liasses en Dollars US. Il les tendit à Mnamdem (...) L'Emir se tourna vers l'officier traitant et lui donna les toutes dernières consignes en ces termes tout en posant un regard appuyé sur Mnamdem : cet homme est libre. Je lui permets de rentrer chez lui dans son pays. Toi, son officier traitant, je te charge de veiller à ce qu'il retourne dans sa famille sain et sauf. » (P.140)

Dans ce récit, la mobilité du personnage permet de constater la variété de l'espace dans un environnement où la culture de résignation, d'acceptation semble ancrée. Pour (sur)vivre dans le désert, il faut être doté d'une capacité de résilience aiguë. Chaque jour est un combat, un défi à relever. Pour faire fructifier les affaires, Mnamdem et ses compagnons suivent un protocole sécuritaire strict et exigeant. Les heures de sorties et d'entrées dans la grotte sont calculées sous les directives de l'Emir. Il faut souligner que le désert est aussi le lieu où la technologie de pointe est utilisée.

2. La mise en scène d'un texte transparent et lisible

Bien qu'il soit un récit qui narre la violence et le bruit incessant des armes, le roman de Djigo s'inscrit dans une esthétique simple, lisible et transparente. Ici, pour le lecteur, la transparence se traduit par l'emploi du passé simple qui implique une proximité avec l'ac-

tion comme pour garder et suivre de près suivre les mouvements et impressions du personnage. D'ailleurs, plongé au cœur des actions nuisibles du désert qui s'alignent avec son projet professionnel et ses ambitions personnelles, il semble regretter les contours que prennent sa nouvelle vie en lien avec la découverte des secrets qui entravent la dignité humaine. Cette implacable réalité ne semble plus lui offrir la garantie et le bien-être auquel il aspirait naguère.

« Le lendemain matin, il se réveilla à l'aube et alla prier à la mosquée. Il décida d'abord de ranger sa nouvelle carte nationale d'identification, reprenant de fait son vrai nom. Il avait déjà un plan de voyage pour aller voir ses enfants et sa sœur Souad qu'il avait revu dans la nuit. » (p.86)

L'utilisation récurrente du passé simple plonge le lecteur au cœur de l'action, pour suivre et constater de près les mouvements du personnage. Mnamdem est actif. Un état justifié sans doute par sa profession antérieure, un homme de l'armée, toujours prêt à être mobiliser, à défendre, à combattre. Un désert peut en cacher un autre reste avant tout un récit d'action et d'aventure qui s'inscrit dans une mobilité permanente. Mobilité qui permet au lecteur de naviguer dans des espaces inconnus et inexplorés.

« Ils roulèrent tranquillement toute la nuit sur la même route bitumée que lors du premier voyage, s'arrê-

tèrent aux mêmes postes de contrôle avec Mahfoudh toujours exhibant sa fameuse carte jaune et gratifiant encore une fois les agents de contrôle. Ils s'arrêtèrent finalement au même endroit où ils avaient pris les deux passagers qui avaient accompagné Mnamdem et ils étaient encore là à les attendre. Puis ils montèrent à côté de lui et pendant tout le temps du trajet, ils se parlèrent très peu et ni Mnamdem ni Mahfoudh n'avaient abordé la question du voyage de Mnamdem par le pays du fleuve. » (p.100)

« Mnamdem mit la main à la bouche pour traduire son indignation, eut la chair de poule et tressaillit à cette situation qui le guetterait quotidiennement. Il pourrait lui aussi tomber dans cet écueil ou dans un autre et subir le triste sort de l'ex secrétaire ou pire encore, se faire exécuter sans jamais revoir ses enfants, ses sœurs, son beau-frère Boubacar et son frère Mohamed. Il se maudit et maudit le jour où il avait été contacté au siège de l'agence. » (p.117)

3. Ambivalence de l'espace

Le procédé narratif établit un pacte de familiarité entre le lecteur et le personnage principal à travers l'identification des espaces communs publics et privés. Dès le début, Mnamdem est confronté à la problématique d'intégration et d'adaptation dans l'espace privé malgré sa familiarité et sa proximité avec ses résidents ou occupants. Il occupe le strict minimum comme pour maintenir et protéger son intimité et celle des autres. C'est ce qu'il constate au cours d'un séjour chez son ami Taleb.

« Dès la première nuit, il se rendit à l'évidence : il fallait trouver autre chose. Il se mit à cogiter et finit par admettre que la seule solution qui s'offrait à lui dans l'immédiat, c'était de relancer son ami sur le boulot de gardien qu'il avait décliné il y a une semaine. C'était la seule solution à

son problème d'habitat tout au moins, avant de trouver mieux. La nuit lui avait donc porté conseil ! » (p.11)

Une situation inconfortable qui a motivé sans doute son envie de trouver un emploi afin de se départir de la pesanteur quotidienne de vivre sous la protection et la bienveillance des autres qu'ils soient amis, parents proches ou lointains. Le lecteur est en mesure d'identifier les lieux évoqués ou suggérés par le narrateur : quartiers périphériques de Nouakchott, mosquées, marchés, le fleuve Sénégal, désert. Autant de lieux sur lesquels se déroule l'action qui entraîne le lecteur dans un mouvement incessant d'attente et de tension permanente. Mais c'est probablement le désert qui constitue l'espace de découverte pour tant pour le personnage central que pour le lecteur. Ancien soldat et habitué, à travailler dans des champs de bataille pour défendre son pays, Mnamdem est sidéré par la découverte du désert et la constellation de secrets qu'il renferme. Il faut être un habitué, un professionnel de repérage et d'éclairage pour y vivre. Il faut se plier sous son ordre et plutôt sa configuration. En fait, avant même de quitter la ville pour entamer son périple, il est alerté par son indicateur : « Nous allons manger et bien manger parce que la route est longue. Nous passerons la prochaine nuit à la dernière ville sur la route bitumée et nous nous enfoncerons dans les sables du désert. Nous arriverons en principe demain tard dans la soirée, mais au préalable, nous prendrons d'autres passagers en cours de route. » (p.52) Emporté par cette immensité, cette étrangeté, ce vide, tel un explorateur, Mnamdem ne peut canaliser son admiration devant l'infini qui se présente à lui. : « Il admira cette immensité du désert qui avait beaucoup de secrets à livrer au monde. Ils roulèrent encore une heure et arrivèrent au flanc d'une montagne noire qui dominait l'étendue du désert et qui semblait dire aux voyageurs : c'est ici la fin de votre

voyage. » (p.55)

Ainsi, tous les éléments sont réunis pour présager un récit d'aventure qui sera rythmé par des actions de violence et de contrebande entre les différentes parties rivales sur fonds de propagande de l'islam. Le dispositif de recrutement des éléments mise sur des critères de jeunesse, d'orientations religieuses (les jeunes sont souvent recrutés dans les mosquées). En plus, le mode opératoire des activités est maquillé par une certaine volonté de mettre l'islam comme justification ultime.

« Il s'assit à côté de lui et mit le lecteur en marche. C'était la lecture du Coran. Mnamdem commença à somnoler à mesure que Mahfoudh mettait le turbo. De temps en temps, il se réveillait et appréciait la mélodie de la lecture du saint Coran. (p.54).

4. Le désert, lieu de tous les possibles

Le désert, un espace de fantasmes et de représentations multiples devient subitement le lieu de tous les dangers qui centralise les rapports de force des différentes bandes. La terreur ici, s'associe la découverte de l'inconnu. Les équipes qui assurent la livraison des marchandises sont armées et prêtent à tuer, à massacrer pour conserver le territoire et protéger le secret qui motive leur action, le secret du désert.

Le langage et les codes de communication utilisés par l'Emir montrent que la réussite de l'action justifie tout, même le prix de la vie. D'ailleurs les jeunes recrues sont identifiées sur la base des critères stricts sont la discrétion, la proactivité. La vie dans le désert est régie par des codes précis et rigoureux. Le narrateur évoque la première apparition de l'Emir. Un homme direct, qui parle et agit sans détours : « On m'appelle l'Emir Ben Marouf et moins vous en savez sur moi, mieux cela vaudra pour vous. Vous êtes mes hôtes et cet homme est votre officier

traitant. » (p.56)

La plus grande partie du roman de Amadou M. DJIGO se déroule dans cet espace ouvert qu'est le désert. Un lieu de tous les possibles. Un monde infini qui exige des règles de conduites et des codes précis. Ici, le désert modèle le récit, irrigue l'écriture et oriente le mouvement qui tient le lecteur, le lie au texte, à la phrase et au mot. Dans cet espace contrôlé par l'Emir et ses hommes, chaque détail compte non seulement pour garantir la continuité et la prospérité des affaires mais aussi pour garantir la survie des soldats à la solde de l'émirat.

« A la quatrième heure de route, le convoi s'arrêta dans un campement caché entre dunes de sable rouge à peine visible. Il y avait à peu près plus de huit tentes et une petite population de personnes, des dromadaires et des chèvres. Le chauffeur informa Mnadem que l'heure du passage du satellite est arrivée. Il demanda à chaque chauffeur de faire rentrer sa voiture sous une tente et de descendre. » (p.66)

Alors, le désert devient un espace de tension permanente cristallisant toutes les actions dangereuses. Les personnages le savent. Tout y est possible. Entraîné dans une lecture fanatique de texte religieux islamique, les personnages agissent en son nom célèbrent déjà leur mort prochaine. Mais dans les secrets du désert, c'est bien la mort qui régule les actions et les comportements des « soldats ». Ils simulent, vivent l'expérience de la mort, la mort-proche, la mort préparée, la mort heureuse. Au sein de l'Emirat, cette proximité crée des liens improbables entre la mort et les différents acteurs impliqués dans la conquête du désert.

« Après avoir pris leurs armes, ils se dirigèrent vers la salle de prières pour les deux rakkas destinées à la mission et deux autres raakas derrière l'imam pour la prière aux morts. En effet, ici on anticipait cet événement parce qu'on considérait que chaque mission-

naire était présumé mort au combat pour le jihad. » (p.64)

Conclusion

Le roman de Amadou M. DJIGO offre au lecteur une possibilité de lire l'actualité enrobée dans une fiction captivante. Au niveau didactique, Un désert peut en cacher un autre est une opportunité d'enseigner, de lire et de comprendre les thèmes liés au terrorisme, à l'extrémisme violent et aux réseaux de contrebande inter-régionaux et inter-continentaux qui s'articulent dans une logique d'intervention organisée et cohérente.

Ce récit « transparent et neutre » pour reprendre l'expression de Roland Barthes invite à réfléchir sur le fondement et la pertinence du discours religieux qui justifie des prises de positions tranchées entraînant le monde dans une série de violence affectant la vie des millions de personnes en particulier les femmes et les enfants. Texte moderne, il éclaire le lecteur sur les questions géopolitiques marquées par des relations et des rapports de force complexes entre les pays et d'autres forces secrètes.

D'ailleurs Mnadem est impressionné par le renseignement de pointe qui oriente et garantit les actions nuisibles faites au cœur du désert. Comme d'habitude, les puissances étrangères et les pays de la région profitent des avantages et des intérêts tirés pour le contrôle du désert, centre de convoitises, de conquêtes et d'intérêts multiples.

« Pendant le départ de Mnadem, l'Emir avait profité de l'occasion pour sortir un plan qu'il avait ébauché il y avait une année de cela. Il avait reçu des menaces verbales d'attaques de drones et d'hélicoptères dans le passé mais qui s'étaient toutes avérées fausses et qui n'étaient en définitives que des tentatives de déstabilisation de la part de ses adversaires. Il avait même été mis en garde de la création du G5 Sahel qui devait lutter contre les mouvements jihadistes. » (p.134)

Après une mission accomplie, Mnadem tentera de faire table rase du passé conscient que les actions, les réseaux et les activités qui se déroulent au désert sont nuisibles aux populations, aux pays qui partagent cet espace vital. Il faut dire qu'avec du recul, il juge que rien ne justifie de tels actes, de telles atrocités qui mettent en péril la vie et la quiétude de millions de personnes qui, dans le passé ont vécu dans la plus grande tranquillité, la plus grande harmonie, la plus grande cohésion. Alors, un matin pendant qu'il menait une vie de pacha dans la banlieue nord de la capitale, il sort naturellement comme pour aller faire une course à la seule différence qu'il prend un taxi en direction de la sûreté nationale. Il va se dénoncer, dénoncer l'Emir et tous les réseaux de contrebande de marchandise, de traite des individus pour mettre un terme à tout cela. Peut-être que cet acte courageux contribuera à ramener la paix dans le désert, à refaire son image ternie par les armes, les crimes et les atrocités des nouveaux occupants.

« Le taxi le déposa à l'adresse indiquée, puis Mnadem parla à la sentinelle, un jeune policier qui appela un autre à côté. Celui-ci vint, une cigarette allumée à la bouche et salua Mnadem. Il répondit poliment à sa salutation et lui déclara directement qu'il était terroriste et qu'il souhaiterait être entendu. » (p.214)

Bibliographie

Amadou M. Djigo, Un désert peut en cacher un autre, roman, Edilivre, Paris, 2018.

Gérard Genette, Nouveau discours du récit, Editions Seuil, 1983.

Gérard Genette, Figures I « Tel Quel », Editions Seuil 1966,

Anthologie de la littérature mauritanienne francophone. Editions Jussour/Ponts, 2016.

<https://www.ohchr.org/fr/terrorism>



Mamina Mainia Nana

Manuel scolaire en Mauritanie: état des lieux & défis

Introduction

Le manuel scolaire constitue un pilier fondamental du système éducatif. Véritable interface entre le programme officiel, l'enseignant et l'élève, il guide l'enseignement quotidien, structure les apprentissages et influence durablement les pratiques pédagogiques. Mais derrière chaque manuel se cache un processus complexe, long et exigeant, rarement visible du grand public.

Élaborer un manuel scolaire ne se réduit pas à rassembler des contenus disciplinaires. Il s'agit d'un travail collaboratif et méthodologique qui mobilise des savoirs pédagogiques, des compétences linguistiques, des choix didactiques précis, et une vision claire des compétences à développer chez les apprenants. Ce processus comporte plusieurs étapes séquentielles : de l'analyse du programme à la rédaction, en passant par les choix iconographiques, la relecture, la validation institutionnelle, sans oublier la phase d'expérimentation ou de test.

Pourtant, ce cheminement est souvent semé de difficultés : contraintes de temps, limites techniques ou logistiques, tensions entre exigences pédagogiques et considérations politiques. Ces obstacles ont un impact direct sur la qualité du produit final.

Cet article vise donc à décrire et analyser les étapes clés de la fabrication d'un manuel scolaire, à mettre en lumière les enjeux pédagogiques et organisationnels, et à identifier les défis majeurs auxquels sont confrontés les acteurs impliqués dans cette tâche cruciale pour la réussite éducative.

1. Le manuel scolaire en Mauritanie: Aperçu historique

Au fil des cinquante dernières années, le manuel scolaire en Mauritanie a connu une évolution significative, marquée par des transformations tant sur le plan du contenu que des sources d'inspiration. Juste après l'indépendance du pays, le système éducatif mauritanien, encore en construction, s'est fortement appuyé sur les ressources pédagogiques héritées de l'Afrique-Occidentale française (AOF). Ces supports, conçus pour un contexte colonial général, ne prenaient pas en considération les réalités culturelles, sociales et linguistiques propres à la Mauritanie. De plus, l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) a joué un rôle dans l'élaboration de contenus éducatifs, mais ces derniers demeuraient également éloignés des spécificités locales.

Face à ce manque d'adéquation avec l'identité nationale, la Mauritanie a également eu recours à des manuels scolaires en langue arabe, bien que leur présence fût limitée. Ces manuels provenaient principalement de pays arabes tels que l'Égypte, la Tunisie, le Liban, le Maroc et l'Algérie. Ces ouvrages ne couvraient pas toutes les disciplines ni tous les niveaux scolaires, mais ils ont tout de même permis de combler partiellement le manque de production locale en langue arabe. Ils ont également répondu à une demande croissante d'enseignement en arabe, en harmonie avec les réalités culturelles et linguistiques du pays. Ainsi, l'histoire du manuel scolaire mauritanien reflète un parcours marqué par l'adaptation, l'emprunt et une

quête progressive d'autonomie pédagogique.

À partir de 1967, les autorités publiques mauritaniennes ont entrepris une réforme éducative ambitieuse visant à jeter les bases d'un système d'enseignement national, adapté aux réalités du pays. Dans ce cadre, la création du Centre Pédagogique National a marqué une étape importante, avec pour mission principale la production de manuels scolaires.

Cette dynamique a connu une avancée majeure en 1973 avec une réforme globale du système éducatif, qui a abouti, le 5 août 1974, à la fondation de l'Institut Pédagogique National (IPN), par le décret n° 74.179. Ce décret a été modifié par la suite, notamment les 3 avril 1979 et 23 octobre 1993, pour adapter le fonctionnement de l'institution à l'évolution du système éducatif. L'IPN, établissement public à caractère administratif placé sous la tutelle du Ministère de l'Éducation nationale et de la Réforme du Système Éducatif, s'est vu confier la responsabilité exclusive de la conception et de la production des manuels scolaires en lien avec les programmes officiels mauritaniens. L'élaboration de ces ouvrages marquait une volonté claire d'affirmation de la souveraineté nationale, les manuels étant perçus non seulement comme des outils pédagogiques, mais aussi comme des instruments de construction identitaire et culturelle.

Les premiers manuels créés par l'IPN prenaient la forme de fiches pédagogiques expérimentales, testées directement en salle de classe. Ces fiches étaient ensuite regroupées, révisées et compilées en véritables manuels après

validation. Cependant, les moyens techniques à disposition à l'époque étant rudimentaires, la reproduction des ouvrages se faisait de manière artisanale, avec des tirages limités. Malgré ces contraintes, l'institut a parfois fait appel à la coopération extérieure pour appuyer ses capacités, notamment dans les domaines techniques ou de formation.

Ainsi, la mise en place de l'IPN et la production des premiers manuels nationaux ont marqué un tournant majeur dans l'histoire éducative de la Mauritanie, affirmant l'importance d'une éducation enracinée dans le contexte national, tout en s'ouvrant à des partenariats internationaux lorsque nécessaire.

2. Le manuel scolaire : outil pédagogique stratégique

Le manuel scolaire occupe une place centrale dans le système éducatif. Bien plus qu'un simple support d'information, il constitue un véritable outil de médiation entre le programme, l'enseignant et l'élève. Il traduit les intentions curriculaires en situations d'apprentissage concrètes, tout en offrant un cadre structuré pour la progression des contenus. Dans de nombreux contextes, notamment en Afrique, il représente parfois la seule ressource pédagogique disponible en classe, ce qui renforce encore son importance.

Le manuel est à la fois :

- un guide pour l'enseignant, qui y trouve des contenus, des démarches, des exercices et parfois des pistes de différenciation ;
- un outil d'apprentissage pour l'élève, qui peut y accéder à son rythme, y retrouver des repères, y revoir des notions ;
- un référentiel pour les parents, soucieux de suivre le parcours scolaire de leurs enfants.

Son influence dépasse donc largement le cadre de la salle de classe. Il participe à la normalisation des contenus, à l'harmonisation des pratiques, et même à la diffusion de valeurs so-

ciales et culturelles. Il peut être un levier d'innovation ou, au contraire, un facteur de stagnation selon la manière dont il est conçu.

Avec l'introduction des approches pédagogiques modernes – notamment l'approche par compétences et tout dernièrement la vision holistique au secondaire – les attentes vis-à-vis du manuel scolaire ont évolué. On attend désormais de lui qu'il ne soit pas uniquement un vecteur de savoirs, mais aussi un outil de développement de compétences, un support pour l'expression, la réflexion, la créativité, et l'autonomie.

Toutefois, pour remplir ces fonctions avec efficacité, le manuel scolaire doit être le fruit d'une élaboration rigoureuse, méthodique et collaborative. D'où l'intérêt d'analyser en profondeur le processus de sa fabrication, ce que propose la section suivante.

2.1. La phase préparatoire : poser les fondations du manuel

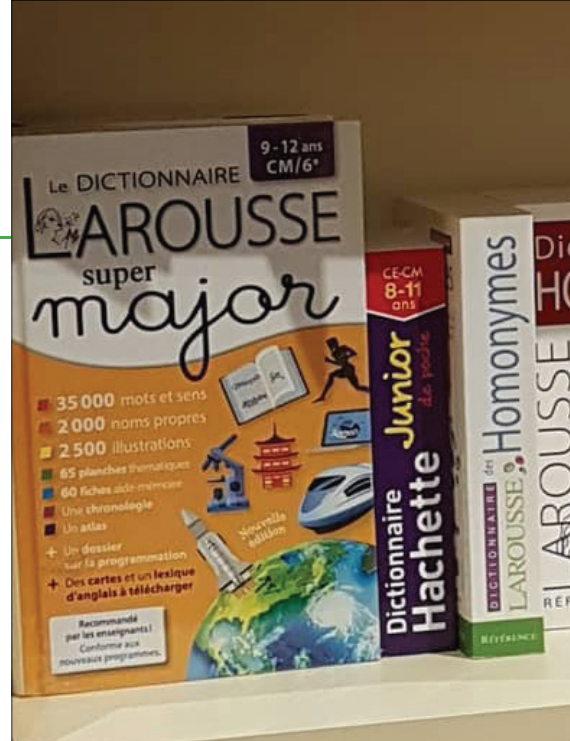
La réussite d'un manuel scolaire commence bien avant la rédaction des premiers contenus. La phase préparatoire constitue une étape cruciale où se construisent les bases pédagogiques, structurelles et organisationnelles de l'ouvrage. Elle engage une série de choix fondamentaux qui influenceront l'ensemble du processus de production.

a) Constitution de l'équipe de rédaction

La fabrication d'un manuel de qualité exige une équipe pluridisciplinaire. Cette équipe comprend généralement :

- des spécialistes de la discipline concernée (enseignants chevronnés, formateurs, inspecteurs),
- des experts en didactique,
- et parfois un ou plusieurs représentants institutionnels.

Au sein de l'Institut Pédagogique National (IPN), la responsabilité de la rédaction des manuels scolaires incombe au Département de la Production pédagogique. Ce département est chargé de concevoir les manuels et

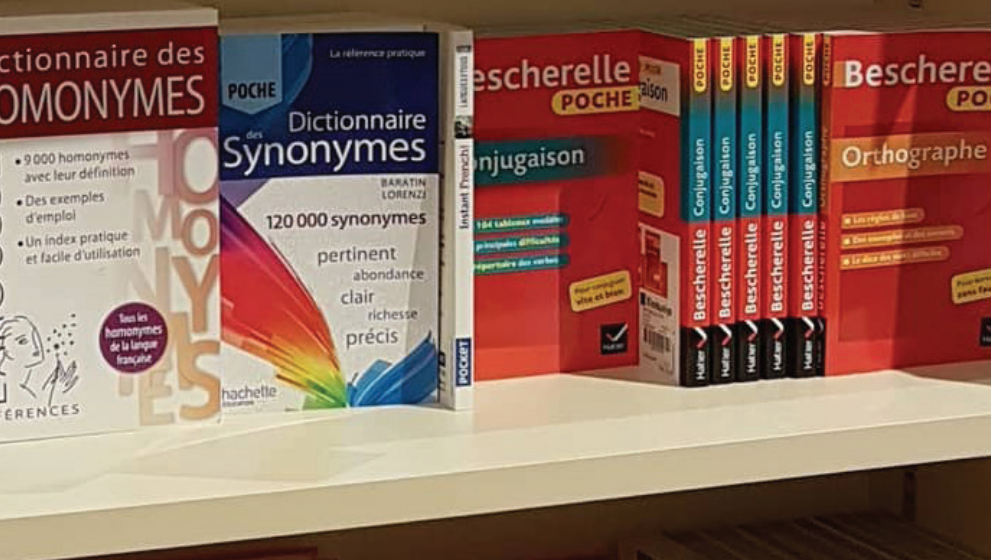


supports didactiques, de les tester sur le terrain, puis de les ajuster avant de transmettre une version finalisée — prête pour impression — au Département de l'Édition et de l'Impression.

Il convient de préciser que les concepteurs sont essentiellement constitués d'enseignants et d'inspecteurs du primaire et du secondaire. Cette diversité de profils se justifie pleinement par la nature de leur mission, qui consiste à produire des supports pédagogiques destinés aux deux ordres d'enseignement. Bien qu'ils possèdent une solide expérience dans le domaine de l'éducation, ils ont rarement bénéficié de formations spécialisées en conception de matériel pédagogique, ce qui constitue une faiblesse régulièrement soulignée. Par ailleurs, leur niveau de formation demeure nettement inférieur à celui de leurs prédécesseurs, qui avaient eu l'opportunité de suivre des formations approfondies dans des pays partenaires tels que le Maroc, le Sénégal ou la Tunisie au début des années 2000.

Par ailleurs, certaines voix pointent du doigt des insuffisances linguistiques chez certains concepteurs, notamment en français, langue utilisée pour la rédaction des manuels dans les disciplines scientifiques.

L'efficacité du travail repose sur une bonne coordination entre ces acteurs, une répartition claire des rôles, et une vision partagée du produit final. Il est



souvent nécessaire de désigner un ou plusieurs coordinateurs pédagogiques qui assureront la cohérence d'ensemble du manuel.

b) Analyse du programme officiel

La réussite d'un manuel scolaire commence bien avant la rédaction des premiers contenus. La phase préparatoire constitue une étape cruciale où se construisent les bases pédagogiques, structurelles et organisationnelles de l'ouvrage. Elle engage une série de choix fondamentaux qui influenceront l'ensemble du processus de production.

La première étape consiste à étudier en profondeur le programme scolaire de référence. Il s'agit de dégager les finalités, les objectifs généraux, les compétences visées, ainsi que les contenus disciplinaires obligatoires. Cette analyse permet de s'assurer que le manuel sera conforme aux orientations nationales et adapté au niveau ciblé (cycle, classe, tranche d'âge).

L'équipe doit également identifier les priorités curriculaires : veut-on mettre l'accent sur la mémorisation, la réflexion, la compétence linguistique, les capacités transversales, l'interdisciplinarité ? Ces choix guideront la construction des unités, la nature des activités et les modalités d'évaluation proposées.

c) Élaboration d'un canevas ou d'un plan-type

La conception d'un manuel scolaire

suit un processus rigoureux, encadré par un canevas pédagogique préalablement défini. Ce plan-type, élaboré par l'équipe de rédaction avant la phase de rédaction proprement dite, permet de structurer l'ensemble du contenu de manière homogène. Il précise la composition des unités pédagogiques, les rubriques fixes (comme les pages d'évaluation), la progression des apprentissages sur l'année scolaire, ainsi que l'équilibre entre les différentes activités (découverte, application, intégration...). Ce canevas constitue une référence commune à tous les rédacteurs, garantissant l'unité, la clarté et la cohérence du manuel. Sur le plan de la présentation matérielle, un manuel scolaire suit généralement une structure type. Après la page de couverture, la deuxième page est consacrée aux mentions légales et techniques, souvent appelée page « d'ours » ou de copyright. On y trouve les noms des auteurs, des différents intervenants, ainsi que la date d'édition. Il arrive que la troisième page contienne un avant-propos, destiné aux élèves et/ou enseignants, rédigé par les auteurs ou l'éditeur pour expliquer les objectifs du manuel et sa méthode d'utilisation. Vient ensuite un sommaire détaillé, outil essentiel dans un manuel scolaire, qui présente l'organisation du contenu et la progression des séances sur toute l'année. Le corps du manuel est structuré au-

tour d'un ensemble d'unités didactiques, prenant la forme de dossiers ou de chapitres, chacun correspondant à un thème du programme scolaire. Quel que soit le format choisi, chaque unité de base doit adopter une structure uniforme tout au long de l'ouvrage, assurant ainsi la cohérence pédagogique. Lorsque le manuel est organisé par chapitres, ceux-ci doivent avoir une forme identique, facilitant la compréhension pour l'élève.

Dans certains cas, le manuel est subdivisé en parties regroupant plusieurs chapitres autour d'un même thème, en conformité avec le programme officiel. La longueur des chapitres ou le volume des parties peut varier en fonction du contenu abordé, mais ces différences doivent rester proportionnées (généralement entre une et six pages).

Enfin, plus on monte dans les niveaux scolaires, plus les parties du manuel s'enrichissent : elles peuvent inclure des compléments pédagogiques, des activités supplémentaires, des encadrés explicatifs, des notes de référence, un glossaire, une table des matières ou encore un index, apportant ainsi des outils précieux à l'enseignant comme à l'élève.

d) Structuration des unités didactiques La conception de chaque unité didactique repose sur un choix pédagogique mûrement réfléchi et testé, garantissant une démarche cohérente et uniforme tout au long du manuel. Chaque unité traite un thème précis et suit un modèle identique, ce qui facilite la compréhension et la progression des élèves.

Le contenu de l'unité est organisé de manière claire, avec une hiérarchisation visible des titres (sous-titres, codes couleurs, tailles de police), des repères visuels tels que des numéros ou icônes, ainsi que des rubriques récurrentes, comme une section « Découverte » toujours positionnée au même endroit.

La structure-type d'une unité didactique comprend généralement :

- une introduction (rappel, situation de départ ou activité de découverte, informations ou définitions),
 - une partie cours (explications, analyses, développements),
 - des activités d'apprentissage guidées et une section exercices (souvent basées sur une démarche inductive, surtout en sciences exactes),
 - une évaluation formative ou sommative,
- ainsi que des activités complémentaires destinées à approfondir ou élargir le sujet.

3.2 La rédaction des contenus : concilier exigence pédagogique et clarté

Une fois les fondations posées durant la phase préparatoire, l'équipe entre dans la phase centrale du projet : la rédaction des contenus du manuel. Cette étape demande rigueur, créativité et travail collaboratif. Il ne s'agit pas uniquement de transmettre des connaissances, mais de concevoir des situations d'apprentissage riches de sens, adaptées au niveau des élèves et en adéquation avec les objectifs du programme. La rédaction repose sur une vision pédagogique claire, fondée de plus en plus sur l'approche par compétences. Cette orientation vise à développer, chez l'élève, non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des attitudes, à travers des tâches complexes, des situations-problèmes ou des activités contextualisées. Ces dispositifs favorisent la réflexion, l'autonomie et la mobilisation active des acquis. Le manuel ne se limite donc pas à une simple présentation de contenus : il devient un véritable guide d'apprentissage, structurant les démarches, posant des questions ouvertes, et incitant à l'observation, au raisonnement et à l'expression. Le langage utilisé est soigneusement choisi pour être à la fois clair, accessible et adapté à l'âge des apprenants, tout en contribuant à l'enrichissement de leur vocabulaire. Le

style rédactionnel se veut précis, vivant et stimulant, évitant toute confusion afin d'accompagner efficacement la progression de l'élève. Enfin, les activités proposées sont diversifiées, progressives et clairement formulées. Selon le niveau visé, elles peuvent prendre la forme de jeux éducatifs, de recherches simples, d'observations de documents ou de travaux en groupe, avec pour objectif constant de rendre l'apprentissage actif et stimulant.

À ce stade, des réunions de coordination sont souvent nécessaires pour harmoniser le travail entre les différents contributeurs :

- Réajuster le ton, la longueur ou la structure de certaines unités ;
- Résoudre les divergences d'approche ou d'interprétation du programme ;
- Rééquilibrer les volumes de texte, d'images ou d'exercices.

Ce dialogue entre les membres de l'équipe permet de finaliser un manuel cohérent et fluide, en respectant l'intention pédagogique de départ.

c) Intégration des éléments visuels

Une fois la phase de rédaction, qui dure généralement environ deux mois, terminée, le manuscrit est transmis au service de l'Édition pour la mise en page, l'intégration des éléments visuels et les premières corrections. Ce travail collaboratif avec les concepteurs implique plusieurs ajustements successifs jusqu'à la validation d'une version définitive. À ce stade, le manuel entre dans une phase technique essentielle qui conditionne son ergonomie, son attractivité visuelle et sa facilité d'utilisation en classe. Le maquettiste ou designer graphique intervient pour structurer le manuel de manière cohérente et esthétique : choix d'une typographie adaptée à l'âge des élèves, organisation des espaces textuels et visuels (marges, encadrés, titres, illustrations), création de repères visuels récurrents (symboles, icônes, codes couleurs), et adaptation au format final (A4, A5, couleur ou noir et blanc). Parallèlement, les illustrations, photographies et schémas,

particulièrement importants dans les manuels pour le primaire, jouent un rôle pédagogique majeur en illustrant des situations concrètes, en stimulant la parole et l'écriture, et en facilitant la compréhension de notions abstraites. Ces éléments iconographiques doivent être pertinents, contextualisés et culturellement appropriés, ce qui nécessite un dialogue constant entre rédacteurs et illustrateurs pour garantir une parfaite cohérence entre texte et image. L'ensemble de ce processus vise à rendre le manuel à la fois lisible, attrayant et fonctionnel pour les élèves comme pour les enseignants.

Toutefois, selon un rapport interne de 2020, certaines contraintes – liées à l'état du matériel, au manque de personnel qualifié et à une coordination encore à renforcer entre les équipes pédagogiques et éditoriales – peuvent freiner le processus. Une collaboration plus étroite dès la conception permettrait d'harmoniser les aspects pédagogiques, graphiques et linguistiques, et de garantir des ouvrages mieux adaptés aux attentes du terrain.

En effet, l'efficacité pédagogique du manuel repose en grande partie sur sa dimension visuelle. Pour cela, les rédacteurs collaborent étroitement avec les graphistes afin d'intégrer des illustrations claires et significatives (images, schémas, tableaux), d'équilibrer harmonieusement texte et image, et de structurer l'espace de la page pour en faciliter la lecture.

3.3 Révision et validation : garantir la qualité pédagogique et linguistique

Après la rédaction des contenus, le manuel scolaire entre dans une phase décisive : celle de la révision et de la validation. C'est une étape indispensable pour garantir la cohérence, la rigueur et la qualité du produit final. Elle permet de corriger les imperfections, d'assurer la conformité aux objectifs du programme, et de vérifier que le manuel est bien adapté à son public cible.

a) Relecture pédagogique, scientifique et linguistique

Plusieurs types de relectures sont nécessaires :

- Relecture pédagogique : des experts en didactique analysent la pertinence des activités proposées, la cohérence de la progression, l'adéquation aux capacités des élèves et aux pratiques enseignantes.

- Relecture scientifique ou disciplinaire : elle vise à vérifier l'exactitude des contenus, notamment dans les matières comme les sciences, l'histoire, ou les mathématiques, où toute erreur factuelle pourrait avoir des conséquences graves.

- Relecture linguistique : un correcteur ou un linguiste s'assure de la qualité de la langue, de la clarté des consignes, de la correction grammaticale et orthographique. Dans les pays multilingues, cette étape peut inclure une harmonisation des termes dans différentes langues nationales.

À ce jour, seule la relecture linguistique est assurée par l'IPN, dont les auditeurs linguistiques sont souvent surchargés en raison du grand nombre de manuels à examiner. Pour y remédier, un contrat a récemment été signé avec l'Académie de la Langue Arabe en Mauritanie, ce qui a permis de renforcer l'audit et d'améliorer la qualité linguistique des manuels. Cette collaboration a significativement rehaussé la qualité linguistique en attendant la réalisation des relectures pédagogiques et scientifiques, dont la mise en œuvre nécessite cependant un financement supplémentaire important.

b) Validation institutionnelle

Une fois les relectures et ajustements terminés, le projet de manuel est soumis à une validation officielle. Celle-ci intervient notamment par l'inspection générale, qui atteste de la conformité du manuel aux curricula officiels ; par le ministère des affaires islamiques, qui évalue la pertinence des contenus religieux et moraux ; ainsi que par les différents départements ministériels, chargés d'examiner et de statuer sur certains contenus sensibles. Pour éviter de passer par l'étape formelle de

l'inspection, l'IPN intègre un membre de l'inspection dans chaque équipe de rédaction de manuel. Sa présence garantit ainsi la conformité du contenu avec les programmes officiels.

Cette étape peut impliquer une présentation formelle du manuel, un examen critique du contenu, et parfois des ajustements supplémentaires avant l'approbation finale. Elle vise à garantir que le manuel respecte les normes nationales, les exigences de qualité, et les orientations pédagogiques officielles.

c) Fabrication matérielle

Après la finalisation de la conception graphique, qui inclut la mise en page, l'intégration des illustrations et la vérification du contenu, le manuel est transmis à l'impression. Cette étape cruciale transforme le fichier numérique en un produit tangible, prêt à être diffusé auprès des établissements scolaires. L'impression doit respecter des critères de qualité afin de garantir la lisibilité, la durabilité et l'attrait du manuel pour les utilisateurs finaux, notamment les élèves et les enseignants. C'est donc un passage essentiel dans la chaîne de production du manuel scolaire, reliant la phase de création à celle de distribution.

La version imprimée, toujours largement dominante dans de nombreux pays dont le nôtre, implique une attention particulière à sa solidité et à sa lisibilité : elle est généralement brochée, cousue et dotée d'une couverture rigide, portant un titre clair en lien avec la discipline concernée, parfois illustrée pour en renforcer l'attrait visuel. À l'intérieur, la présentation se veut structurée et aérée, avec une hiérarchisation nette des titres, des numéros de pages bien visibles, et une mise en page pensée pour faciliter la lecture et l'utilisation en classe. Le recours à la couleur, à un format suffisamment grand et à un papier opaque permet d'associer efficacement texte et images, éléments indispensables pour capter l'attention des jeunes apprenants et accompagner leur compré-

hension. L'aspect visuel n'est donc pas accessoire : il participe pleinement à la qualité pédagogique du manuel. Toutefois, des choix économiques peuvent conduire à des versions plus modestes, en noir et blanc, à couverture souple ou en petit format. Parallèlement, le manuel numérique gagne du terrain grâce à sa flexibilité, à la possibilité d'y intégrer des ressources interactives et à son accessibilité via tablettes ou ordinateurs. Il reste cependant tributaire de l'infrastructure technologique disponible et de l'équipement des établissements scolaires. Ainsi, le choix du support dépend à la fois des objectifs pédagogiques, des contraintes budgétaires et des réalités du terrain.

À l'origine, la vision de l'IPN intégrait une chaîne du livre publique complète avec sa propre imprimerie scolaire, suivant l'exemple de certains pays voisins. Si cette approche était adaptée au contexte d'une scolarisation encore limitée et de techniques d'impression peu évolutives, elle ne répond plus aux exigences actuelles. Aujourd'hui, l'imprimerie de l'IPN s'apparente davantage à un atelier, incapable de remplir convenablement sa mission de montage, tirage et finition des supports didactiques. Le parc matériel, vétuste et mal entretenu, souffre de l'absence de maintenance spécialisée et de personnel qualifié. Les machines offset, bien que théoriquement performantes, sont sous-exploitées faute d'équipements de finition adaptés, notamment pour la reliure cousue-collée essentielle à la durabilité des manuels. Les fréquentes pannes, les réglages défectueux, et l'absence de révisions techniques aggravent la situation, entraînant une baisse d'efficacité et une hausse du coût unitaire des manuels, estimé à environ 10 dollars pour un tirage de 120 000 exemplaires, soit un prix bien supérieur à celui pratiqué sur le marché international. Cette inefficacité a conduit l'IPN à externaliser progressivement certaines productions.

Malgré ces contraintes, l'imprimerie a néanmoins assuré l'impression de grandes quantités de manuels et de documents officiels, comme les 600 000 fascicules du secondaire imprimés en 2020/2021, même si l'essentiel de ses tâches reste centré sur les examens et diplômes.

4. Les défis rencontrés dans la fabrication des manuels scolaires

La production d'un manuel scolaire est un processus complexe, qui mobilise de nombreux acteurs sur une période souvent longue. Bien que structurée et méthodique, cette démarche se heurte régulièrement à des obstacles variés, d'ordre humain, institutionnel, logistique ou financier. Identifier ces défis permet non seulement de mieux les anticiper, mais aussi d'améliorer la qualité des futurs ouvrages.

L'instabilité des curricula a entraîné une inadéquation fréquente entre les manuels scolaires et les programmes en vigueur. Depuis 2008, les réformes éducatives se sont succédé de manière disparate, oscillant entre de simples retouches annuelles sans impact réel sur les manuels, et des refontes plus profondes. La plus significative est intervenue en 2016 dans le secondaire avec l'introduction de la pédagogie par objectifs, officiellement appliquée dès la rentrée 2017-2018, puis révisée en 2020-2021 dans le cadre d'une approche plus globale. Sa mise en œuvre a été progressive, touchant chaque année un niveau du collège et un niveau du lycée. Dans le cycle fondamental, bien que l'approche par compétences ait été maintenue, des ajustements ont visé à renforcer les apprentissages de base et introduire des notions civiques, à travers une révision échelonnée entre 2020 et 2022.

Cette instabilité a contraint les équipes de conception à produire dans l'urgence, sous pression de calendriers souvent dictés par des impératifs politiques. Les délais réduits ont nui à la qualité des manuels : relectures incomplètes, absence de tests en classe,

contenus parfois inadaptés, et validations insuffisantes. L'expérimentation, étape pourtant essentielle dans le processus de validation des manuels scolaires, est largement négligée. À l'exception notable des quatre manuels de 1^{re} année du fondamental testés en 2020-2021, la majorité des ouvrages ne sont pas évalués en conditions réelles avant leur diffusion. Cette absence de test en classe empêche de repérer et de corriger à temps les faiblesses des contenus, exposant ainsi les manuels à plusieurs écueils : activités inadaptées au niveau réel des élèves, formulations imprécises, consignes difficilement applicables en situation d'enseignement. Pourtant, une phase d'expérimentation bien menée permettrait de recueillir des retours concrets de la part des enseignants et des élèves, et d'ajuster les supports pédagogiques pour mieux répondre aux besoins du terrain.

Par ailleurs, la production des guides pédagogiques, indispensables à une exploitation efficace des manuels par les enseignants, est restée marginale depuis 2008, malgré la publication de quelques cahiers de préparation pour les deux premières années du fondamental en 2021. Il en va de même pour les outils didactiques complémentaires (cartes, affiches, schémas, etc.), largement délaissés par l'IPN. Enfin, la conception de modules de formation à l'usage des manuels scolaires, autre levier fondamental pour garantir leur appropriation par les enseignants, a été complètement abandonnée.

Le manque de temps compromet ainsi la rigueur du travail éditorial, au détriment de la qualité et de la pertinence des manuels destinés aux élèves et aux enseignants.

5. Améliorer le processus : pistes et recommandations

Face aux nombreux défis identifiés, il devient indispensable de repenser certaines étapes du processus de fabrication des manuels scolaires pour mieux répondre aux exigences pédagogiques

actuelles et aux réalités du terrain. Voici quelques pistes concrètes à envisager.

a) Instauration d'une planification réaliste et souple

L'une des premières conditions d'un manuel réussi est le temps. Il est essentiel de :

- établir un calendrier réaliste, intégrant toutes les phases (préparation, rédaction, relecture, validation, impression) ;
- éviter les délais imposés uniquement par des contraintes politiques ou administratives ;
- prévoir des marges de sécurité pour gérer les imprévus et les ajustements nécessaires.

Une gestion souple mais rigoureuse du temps permet de préserver la qualité du contenu.

b) Former les équipes à la rédaction pédagogique

Tous les rédacteurs ne sont pas forcément formés aux exigences d'une écriture didactique. Il est donc recommandé de :

- proposer des ateliers de formation ou de mise à niveau (rédaction d'objectifs, formulation de consignes, structuration de séquences...) ;
- accompagner les rédacteurs par des coordinateurs pédagogiques expérimentés.

Cela garantit une meilleure cohérence des contenus et une plus grande efficacité des activités proposées.

c) Lancer un plan de modernisation du parc matériel, incluant le remplacement des équipements obsolètes, l'acquisition de machines de finition (notamment pour la reliure cousue-collée), et l'automatisation partielle des processus de montage et d'impression.

d) Former et recruter du personnel technique qualifié, en maintenance industrielle, réglage offset, et techniques de finition, pour garantir un fonctionnement optimal des machines et une meilleure qualité de production.

e) Renforcer l'expérimentation en classe

Avant la validation finale, il est souhaitable de :

- tester certains chapitres ou unités auprès de classes pilotes ;
- recueillir les retours des enseignants et des élèves sur la clarté des consignes, la pertinence des exercices, ou la gestion du temps en classe ;
- ajuster en fonction des observations de terrain.

Cette approche renforce la pertinence pédagogique du manuel en l'ancrant dans les besoins concrets des apprenants, tout en constituant un levier d'appropriation culturelle et linguistique, au-delà de sa seule fonction scolaire.

f) Prévoir des mécanismes de révision continue

Le manuel scolaire ne doit pas être figé. Il faut envisager :

- la création d'éditions révisées régulièrement (tous les 3 à 5 ans) ;
- un dispositif de retour d'expérience des enseignants (questionnaires, forums, évaluations...) ;
- l'introduction de versions numériques évolutives, avec des contenus modulables.

Une telle dynamique favorise un manuel vivant, évolutif, et constamment amélioré.

Il convient de souligner qu'il existe une étape essentielle dans la chaîne du livre, bien qu'elle ne relève pas directement de la fabrication du manuel scolaire : il s'agit de la distribution. Cette fonction est assurée par l'IPN à travers un réseau de plus de 200 kiosques répartis sur l'ensemble du territoire national. Ces points de vente permettent de rendre les manuels accessibles aux élèves en les proposant à un prix symbolique, dans un souci de démocratisation de l'accès au savoir. Cependant, la disponibilité effective des manuels sur l'ensemble du territoire n'est pas encore pleinement acquise, notamment dans certaines zones

rurales ou éloignées. Le dispositif actuel, bien qu'indispensable, demeure insuffisant et mérite d'être renforcé, tant en matière de couverture géographique que d'organisation logistique, afin de garantir un accès équitable et régulier aux ressources pédagogiques pour tous les élèves.

Références bibliographiques

Vincent Bontoux : DIAGNOSTIC APPROFONDI DE LA CHAÎNE DU LIVRE ET DU MANUEL SCOLAIRE EN MAURITANIE-PROGRAMME D'APPUI A LA MISE EN ŒUVRE DU 11ème FED – 2022/ Guide méthodologique - Diagnostic des ressources éducatives des pays d'Afrique subsaharienne francophones- Janvier 2022-UNESCO

Chevallard, Yves (1985). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : la pensée sauvage.

De Ketele, Jean-Marie (1985) : L'évaluation du savoir-être. In : DE KETELE, J.M. (éd.), L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive, Bruxelles : De Boeck,

Bationo, Jean-Claude (2011) : » Rôle du manuel scolaire français dans la promotion de la littérature burkinabè écrite ». In : SAFARA Revue Internationale de Langues, Littératures et Cultures. N° 09 & 10.

Jean-Claude (dir.) : Didactique de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en Afrique au sud du Sahara : regards croisés. Paris, L'Harmattan,

Bernard, François (2023) : L'approche pédagogique par les compétences. Pour un apprentissage 5 fois plus efficace ! La Plaine Saint-Denis Cedex : AFNOR Editions.

Bibeau, Robert (2005) : Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. Revue de l'EPI, www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm.

Choppin, Alain (1992) : Les manuels scolaires : histoires et actualités. Paris : Hachette.

De Ketele, Jean-Marie (1986), L'évaluation du savoir-être. In : J.-M. De Ketele: L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive. Bruxelles : De Boeck, pp. 179-208.

De Ketele, Jean-Marie (1996) : L'évaluation des acquis scolaires. Quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ? Revue Tunisienne des Sciences de l'Education. 23.

Diouf, Pierre Baligue & Dieng, Bamba (2020) : Evolution et enjeux actuels de l'évaluation des apprentissages ethno-théories de l'apprentissage : un éclairage par les apports théoriques de l'évolution du statut de la connaissance

Gérard, François-Marie & Roegiers, Xavier (2003, 2009), Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser. Bruxelles. De Boeck.

Perrenoud, Philippe (1997) : Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.

Poth, Joseph (1997) : La conception et la réalisation des manuels scolaires. Dakar : UNESCO.

Roegiers, Xavier (2000) : Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck.

Scallon, Gérard (2004) : L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal, Canada: Éditions du Renouveau pédagogique.

Séguin, Roger (1989) : L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique. Paris : UNESCO. Division des Sciences de l'Education.

UNESCO (2023) : Evaluation de la qualité des manuels scolaires. Bénin, Burundi, Madagascar, Niger, Sénégal et Togo. Rapport de synthèse. Paris, Dakar : UNESCO.

Certaines archives de l'IPN.



Testons l'intelligence pour ériger l'excellence

Introduction :

Depuis quelques années, la Mauritanie a décidé de créer des écoles, des collèges et des lycées d'excellence pour résoudre un problème pernicieux relatif à l'inefficacité scolaire. Idée remerciée au début par l'ensemble des citoyens mais qui n'a pas tardé à susciter des critiques au fur et à mesure qu'elle se concrétisait. Les reproches furent profonds et s'articulent sur deux axes : l'axe conceptuel et l'axe opératoire. Dans cet article nous essayons de développer ces deux axes techniques et primordiaux.

I. Sur le plan conceptuel on suggérerait le retour à la définition de l'excellence ou l'intelligence, terme relevant de la psychologie cognitive et traité habituellement dans le chapitre des différences individuelles.

1. Historique de la recherche :

La recherche scientifique sur l'intelligence connut son émergence avec la psychologie différentielle, branche de la psychologie dont l'objet est l'étude des différences entre les individus et les groupes tout en s'interrogeant sur :

- le degré et la nature de ces dissimilitudes,
- les facteurs qui les engendrent,
- et les manifestations qu'elles présentaient.

L'histoire remonte en 1900 lorsque Stein a publié son ouvrage fondateur : Psychologie différentielle, événement précédé en 1895 par l'article inédit de Binet ayant pour titre : Psychologie des individus, où deux niveaux de recherches ont été définis à cela :

- a) l'étude de la nature des écarts mentaux chez les individus,

b) la découverte des relations entre les opérations mentales afin d'en classer les traits et en définir les fonctions les plus essentielles.

En 1908, Binet présenta le premier test complet, conçu pour diagnostiquer la débilité mentale.

Avec la fin du 20ème siècle et le début du 21ème siècle la psychologie différentielle connut une grande révolution avec l'acquisition de l'autonomie de ses trois branches qui étudiaient respectivement : 1° les tests d'intelligence, 2° les capacités mentales particulières et 3° la personnalité. Driver définit les différences comme étant « des déviations individuelles de la moyenne du groupe dans les autres qualités physiques ou psychiques ».

L'exploration de l'intelligence a beaucoup évolué depuis Galton avec sa génétique et son anthropométrie en 1882, passant par Cattell qui, le premier, a utilisé en 1890 le terme « test mental », descendant vers Binet et Simon qui ont publié le premier test mental d'intelligence en 1908 et qui ont aussi composé et préparé des tableaux de 30 questions, révisés en 1911 en ajoutant le concept « âge mental » puis revus en 1916 pour joindre le terme quotient (moyenne) d'intelligence.

Rappelons que Binet et ses collègues étaient impulsés par un objectif mystérieux qui se résumait dans la discrimination des retardés mentaux afin de les isoler du reste des normaux et faciliter ainsi les tâches d'orientation pour chaque catégorie d'élèves.

Stern impliqua en 1912 le « quotient d'intelligence ». En 1920 Kohs utilisa ses cubes pour évaluer l'intelligence. En France on sera épris par la nouvelle échelle métrique d'intelligence

(NEMI). En 1921 Rorschach conçut le test des taches d'encre. En 1939 Wechsler élaborait un test pour les adultes.

D'autres études comme les tests situationnels de la personnalité, de projection, de l'association, de l'attention, de la mémoire, etc. ont continué à émerveiller les étudiants. Murray employa le test de reconnaissance projectif de l'objet pour dévoiler comme Rorschach les troubles et les rivalités ou pressions intérieures de l'individu. Durant la 2ème guerre mondiale, les tests psychométriques se sont répandus et renforcés surtout dans les cliniques.

Les échelles ou tests se sont donc multipliés sous forme de :

- a) tests de compétences mentales : test d'intelligence, test de compétences (capacités) particulières.
- b) tests de personnalité : mesurant les traits de la personnalité et les tendances ou épanchements.
- c) tests de performance : mesurant l'effet de l'acquisition scolaire ou l'entraînement concernant des sujets ou des matières enseignées.

Depuis le début de ce 21ème siècle, les états ne cessaient plus d'évoquer la nécessité d'un enseignement d'excellence où les différentes catégories de doués (gifted) trouvent leur besoin loin des classes multigrades où l'hétérogénéité de niveaux : cognitif, mental, et psycho-social régnait. Bref, trois catégories d'étudiants devaient partager le budget éducatif et avoir l'enseignement qui correspond à leurs propres aptitudes : des doués (brillants, surdoués, excellents), des arriérés (idiots, imbéciles, morons) et des normaux (ayant un QI standard égal

à 100 %). D'où le choc des décideurs politiques du tiers-monde devant telle situation exigeant à la fois un accroissement du budget éducatif et une intégration de l'approche de qualité afin d'aboutir aux meilleurs résultats.

2. Définitions de l'intelligence :

Il faut reconnaître d'abord que toute définition de ce terme n'est ni entière ni absolue vu l'influence des préjugés et la modestie des outils engagés dans l'étude du phénomène. S'ajoute à cela la multiplicité des manifestations de l'objet étudié ce qui conduit aux interférences disciplinaires : l'intelligentologie n'est pas une seule science mais plusieurs malgré l'unicité du thème.

a) Collins English Dictionary disait que l'intelligence est une : « capacité de comprendre, habileté de percevoir et d'appréhender le sens ».

b) Freeman la décompose en quatre éléments : "1° une base organique i.e. physique (somatique), 2° une adaptation ou accommodation avec le milieu, 3° une capacité d'apprendre (acquérir), 4° et une capacité de réfléchir par abstraction".

c) Wechsler la définit comme étant une « capacité mentale de l'individu à agir objectivement, à penser logiquement et à se comporter efficacement avec le milieu ».

d) Binet y voit la « capacité de comprendre, créer, objectivement son comportement, s'autocritiquer, c'est-à-dire la capacité de l'individu à comprendre les problèmes, et réfléchir à leur solution et s'assurer de l'exactitude de cette solution et l'ajuster ».

e) Stodard l'interprète comme : « capacité à réaliser les types d'activités mentales dans lesquelles apparaissent les facteurs suivants : difficulté, complexité, rapidité, adaptation pour aboutir à l'objectif, valeur sociale, innovation, économie du temps et de l'énergie, capacité à continuer dans des conditions exigeant la concentration de l'énergie mentale et la résistance aux facteurs émotionnels ».

f) Piaget disait que l'intelligence « se construit par paliers d'équilibres successifs tel que le travail débute, sur chacun d'eux, par une reconstruction de ce qui était déjà acquis sur le palier précédent mais sous une forme plus restreinte ».

3. Typologie de l'intelligence

Thorndike a mentionné trois formes d'intelligence : 1° verbo-conceptuelle donc langagière ou symbolique, 2° pratique : concernant les situations concrètes de la vie, 3° sociale : se rapportant aux relations inter et intra personnelles.

Quant à Gardner et ses collègues, ils confirment l'existence de sept voire neuf intelligences différentes dont chacune est dénommée suivant la compétence dominante: 1° verbo-linguistique, 2° logico-mathématique, 3° corporelle kinesthésique, 4° spatiale, 5° interpersonnelle, 6° musicale rythmique, 7° intrapersonnelle, 8° naturaliste, et 9° existentielle.

Trois autres types d'intelligence ont été démasqués : 10° l'intelligence créative, 11° l'intelligence collaborative, et 12° l'intelligence émotionnelle.

L'intelligence apparaît dans tout plissement de notre vie et dans tout aspect de notre personnalité sans qu'on puisse la saisir. Elle nous permet de percevoir, concevoir, mémoriser, analyser, inventer, abstraire, concrétiser, manier, réfléchir, résoudre, prédire, diagnostiquer, évaluer, etc.

4. L'intelligentologie au service de l'éducation

Les études de l'intelligence sont nées dans le domaine éducatif auquel elles lui ont apporté tout au long de leur itinéraire un sang nouveau et lui ont permis de se développer et de résoudre tant de problèmes. En effet, l'intelligence nous a permis de (d') :

1. Connaître les mécanismes de cette aptitude (qui est l'intelligence), ses causes, ses aspects, son étendue et ses bourgeoissements.

2. Distinguer les compétences intel-

ligentielles, leurs traits et leurs fonctions.

3. Orienter les individus, vers les domaines qu'ils peuvent maîtriser ou dans lesquels ils sont excellents. Ceci permet de veiller sur cette faculté, la lustrer et assurer sa continuité devant les contraintes.

4. Doter les pédagogues d'une « banque de données » qu'ils peuvent utiliser pour le diagnostic, la formation, le traitement, l'orientation, le pronostic, l'évaluation et la gestion.

5. Fournir au psychologue des informations véridiques et validées lui servant dans toutes les actions qu'il mène soit pour la thérapie soit pour l'interprétation.

6. Stimuler les actions pratiques et socioéconomiques à faire une nette discrimination entre les efficaces et leurs pairs dans le travail et le rendement.

7. Inciter les pédagogues et les psychologues à mettre en œuvre des stratégies les appelant avec leurs sociétés à concevoir des tests de techniques (attitudes) particulières envers les intelligents.

8. Orienter chaque enfant dans les classes vers ce qui lui convient et répond à ses attentes.

9. Découvrir le retard mental à temps pour le remédier ou adapter l'enseignement à son rythme.

10. Eviter de tuer la chaleur ou l'ambition de l'innovation chez les plus intelligents.

11. Fournir l'aide et l'appui aux personnes déficientes.

12. Eviter de stigmatiser ou d'adopter un éclectisme i.e une ségrégation suivant le niveau mental ou cognitif de la personne.

II. Axe opératoire :

1. Dispositif de l'excellence

Il est évident que l'improvisation n'a point de rendement sur le plan éducatif surtout quand il s'agit de l'intégration d'un plan relatif à l'excellence et à la qualité des apprentissages et des enseignements. Et tout le monde connaissait la situation de l'enseigne-

ment en Mauritanie qui a vécu une série de réformes n'ayant lui apporté que dégâts et blessures.

La création des écoles d'excellences exige tout d'abord et sans discussion l'introduction des tests de l'intelligence à tous les niveaux : scolaires et préscolaires. Certes que le coût financier ne sera pas modeste puisqu'on est obligé dans ce cas d'accroître le budget alloué à l'éducation compte tenu des dépenses et des attentes. Sans parler de la nécessité de prévoir une période de transition et une mise en place du dispositif technique, humain et logistique.

Créer des établissements d'excellence peut paraître aux yeux de certains comme un luxe ou un slogan politique sans fondement mais il peut aussi être sérieux et utile au cas où nous l'échafaudons.

La sélection des étudiants ne peut en aucun cas être simple. L'évaluation ne doit pas être administrée comme on le pratiquait dans les classes à niveaux hétérogènes. La docimologie n'a jamais suggéré le même examen et la même grille d'évaluation pour sélectionner deux populations différentes : les doués et les moins doués. Ce qui signifie que le choix des enseignants et encadreurs ne doit pas passer comme auparavant.

2. Mesures et tests d'intelligence

Le mesurage de l'intelligence se fait à l'aide d'opérations sophistiquées – aujourd'hui coûteuses et fatigantes – dénommées souvent "tests d'intelligence". Ce sont de simples questionnaires le plus souvent verbaux, et administrés de façon graduées exigeant des rencontres ou interviews entre le testé et son examinateur. Les résultats sont notés et mis dans l'extrême discrétion.

Le climat psychique du test doit être porté dans ses meilleurs états. La relation existant entre les deux partenaires doit s'établir sur la confiance mutuelle. Ni l'examiné ni autre ne peut prendre connaissance des résultats du

test durant son déroulement ou employer ses résultats.

L'examineur ne doit pas administrer arbitrairement le test sous tel prétexte qu'il soit. Il doit respecter l'âge, le groupe, le sexe, l'activité, l'environnement et le niveau de culture, l'honneur individuel et l'état conscient ou émotionnel ou physique. Les questionnaires se composent de plusieurs items allant du simple au complexe. Parfois on peut laisser l'individu faire des projections comme il peut être admis à des situations libres où il subit une libre association.

Les barèmes permettant une cotation sont le plus souvent sujets de polémique chez les chercheurs. Les résultats collectés, l'interprétation doit avoir lieu dans la plus grande objectivité. Enfin on établit les résultats et on les transmet à la personne ou l'institution qui les a commandés. La confidentialité est obligée par les mesures juridiques appliquées dans tous les pays du monde entier.

Les tests seront très différents selon ce qu'ils visent : certains sont centrés sur les capacités mentales, d'autres sur la personnalité (diagnostic projectif, prospectif), d'autres sur la perception, la conception, la mémorisation, l'adaptation, etc.

Les résultats fourniront au testeur des données qu'il va exploiter pour diagnostiquer ou pronostiquer.

Le test passe par une conception puis une application, pour aboutir à l'analyse et la synthèse. La conception est la phase la plus importante, elle demande beaucoup de temps et de moyens. Il faut noter de nos jours que ces tests sont devenus une industrie ou une concurrence dont l'accès est interdit aux pauvres.

Sachant que le seul pays arabe qui n'a pas déjà décidé d'introduire l'approche différentielle dans son système éducatif est le nôtre. C'est pourquoi il n'y a même pas une intention d'élaborer des tests d'intelligence tels qu'ils soient, ni même des tests-diagnostics

professionnels ou éducatifs quelconques. Alors que les classes mauritaniennes et le recrutement professionnel les imposent réellement.

Conclusion :

L'introduction du système d'excellence doit être accompagné de plusieurs mesures afin de construire celui-ci sur des bases solides :

1. L'introduction des tests d'intelligence dans le système éducatif, préscolaire et non formel.
2. La conception des examens d'accès aux écoles d'excellence suivant l'esprit des tests d'intelligence et non l'esprit de performance traditionnel afin d'assurer une sélection réelle des plus intelligents.
3. La généralisation de l'excellence dans tout type d'enseignement et de formation.
4. La programmation d'une phase transitoire permettant de préparer la transition vers la nouvelle ère.
5. La mise en place des moyens financiers, techniques, logistiques et humains.





6. La création d'un centre de recherches académique spécialisé dans l'édu-métrie.

7. Le renforcement des capacités des enseignants et des inspecteurs en matière de formation.

8. L'encouragement et la protection des droits des personnes douées sans l'atteinte aux droits des autres individus tels que les arriérés et les normaux.

Bibliographie :

1- Abbass, Fayçal : L'intelligence et la psychométrie Méthode clinique, Dar al-Manhal al-Lubnani, Bibliothèque Ra's al-Nabae. En arabe.

2- Al-Khawwaja, Abd al-Fattah (2003) : Tests et mesures psychiques utilisés dans le , Dar al-Moustaqbel. En arabe.

3- Al-Samadi, Abd Allah & Al-Darabië, Mahir (2004) : Mesure et évaluation psychique et pédagogique entre théorie et pratique, Centre Yezid pour la publication, Dar Waïl, Oman. En arabe.

4- Al-Zarrad, Fayçal MouhammedKhair (2002) : La mémoire Mesu-

rement Troubles et Thérapie, Dar al-Mirrikh, Ryad. En arabe.

5- Auteurs – sous la direction de Gilles Willett (1992) : La communication modélisée : une introduction aux concepts, aux modèles et aux théories, Editions du Renouveau Pédagogique, Ottawa Canada.

6- Auteurs (1982) : The American Heritage Dictionary (AHD), Second College Edition, Houghton Mifflin Company, Boston 1982.

7- Auteurs (1992) : Dictionnaire de la langue française (Lexis), Larousse.

8- Auteurs (1995) : Collins English Dictionary and Thesaurus, Harpert Collins publishers.

9- Auteurs (1998) : Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 2ème édition, Nathan Université.

10- Barakat, MouhammedKhalifah (2001) : Psychopédagogie Tome I La motivation, le développement et l'apprentissage, Edition augmentée et corrigée, Dar al-Qalam, Kuwait. En arabe.

11- Barakat, MouhammedKhalifah

(2002) : Psychopédagogie Tome II Psychométrie et évaluation pédagogique, Septième Edition, Dar al-Qalam, Kuwait. En arabe.

12- Bloch&Chemama&Depart& Gallo& Leconte & Le Ny& Postel & Reuchlin&Vurpillot(1997) : Grand dictionnaire de la psychologie, Nouvelle édition mise à jour, Larousse.

13- Bloch&Chemama&Depart& Gallo& Leconte & Le Ny& Postel& Reuchlin (2000) : Grand dictionnaire de la psychologie, Larousse.

14- Cremin, Lawrence A. (1975) : L'école en marche : d'éducation progressive aux états unis, Tendance actuelle, Edition internationale.

15- Eccles, John C. (1997) : Comment la conscience contrôle le cerveau, Traduit de l'anglais. Fayard 1997.

16- Ghraïb, Abd al-Kerim (2006) : Al-Manhal Al-Tarbawi Dictionnaire Encyclopédique des termes et concepts pédagogiques didactiques et psychologiques (2 tomes), Dar al-Najahal-Jadida, Casablanca. En arabe.

17- Izidbih, Elbou& autres (2009):L'enseignement traditionnel en Mauritanie : Les Mahadhras de Nouakchott (Bilans, état des lieux et perspectives), ROCARE, Sous la supervision du Pr. Bilal Hamzetta.

18- Izidbih, Elbou& autres (2010) : Les Jardins d'Enfants en Mauritanie bilans, état des lieux et perspectives, ROCARE, Sous la supervision du Pr. Bilal Hamzetta.

19- Izidbih, Elbou (2010) : L'intelligence.

20- Leherpeux& Baruch & Cartron (2005) : Psychologie, Séries Répères-Pratiques, Nathan.

21- Mouhammed, MouhammedJacim (2004) : Théories de l'apprentissage, Dar al-Thaqafah, Oman. En arabe.

22- Reuchlin, Maurice (1990) : Psychologie, PUF.

23- Sillamy, Norbert (1983) : Dictionnaire de la psychologie, Bordas.

DICKO Abdoul
Chercheur



“ Trésors d'un passé vivant : Préserver l'héritage mauritanien ”

Dans un monde en constante évolution, la préservation des lieux historiques et culturels est essentielle pour sauvegarder notre identité et notre héritage commun. En Mauritanie, un pays riche en histoire et en patrimoine, les manuscrits anciens, les cités historiques, la musique traditionnelle, les peintures rupestres et d'autres trésors culturels doivent être au cœur de nos préoccupations. La préservation de ces lieux précieux et la création d'un grand musée virtuel permettrait de promouvoir la culture mauritanienne et de développer les sites touristiques à fort potentiel.

Les manuscrits anciens de la Mauritanie

Les manuscrits anciens de Mauritanie, notamment ceux conservés dans les bibliothèques de Chinguetti, constituent un trésor inestimable pour la compréhension de l'histoire, de la culture et du savoir islamique dans la région. Ces manuscrits, certains datant du XI^e siècle, sont des témoins précieux des échanges intellectuels et commerciaux transsahariens.

La Mauritanie possède environ 100.000 manuscrits répartis dans plus de mille bibliothèques. « La codification de ces manuscrits a commencé au 5^eme siècle de l'Hégire et a atteint son apogée au 14^eme siècle ».

Malgré les efforts déployés par l'État pour la préservation de ce patrimoine, un grand nombre de ces manuscrits sont menacés de disparition. Des efforts pour la préservation de ce patrimoine, notamment à travers la numérisation seraient indispensables.

Ces manuscrits reflètent le développe-

ment de la pensée arabe et son interaction avec d'autres civilisations. Mieux ces textes représentent un patrimoine scientifique et culturel mondial.

À l'occasion de la Journée du manuscrit arabe célébrée le 4 avril de chaque année, l'Organisation arabe pour l'éducation, la culture et les sciences (ALECSO) a appelé à la protection, à la numérisation, à la préservation et à l'accessibilité des manuscrits arabes, ainsi qu'à la promotion de la recherche scientifique et de l'innovation.

Les manuscrits de Chinguetti, un trésor précieusement conservé. Six milles (6.000) manuscrits conservés dans les treize bibliothèques de Chinguetti, joyaux de cet ancien carrefour commercial situé en Mauritanie au cœur du Sahara et classé au patrimoine mondial de l'Unesco avec les autres anciens Ksours de la Mauritanie, Ouadane, Tichit et Walata, classés également patrimoine de l'UNESCO. Chinguetti, Ouadane, Tichit, Walata, cités mirages, cités miracles du vaste désert mauritanien offrant les plus importants vestiges de l'Ouest saharien avec eux les traces d'une prospérité légendaire.

Les manuscrits en Mauritanie appartiennent à des familles qui en sont les propriétaires. Ils sont donc conservés de manière traditionnelle, c'est-à-dire méthode de conservation ancestrale. Bien que cette méthode de conservation ait fait ses preuves à travers des siècles passés, les changements climatiques et la sédentarisation des familles dans les grandes villes comme Nouakchott rendent la préservation et la conservation plus délicates.

Rappelons que l'ancien institut mau-

ritanien pour la recherche scientifique (IMRS) rebaptisé Institut mauritanien de recherche et de formation dans le domaine du patrimoine culturel avait lancé un projet de sauvegarde de manuscrits anciens mauritaniens avec le soutien du ministère italien des Affaires étrangères. Le but de ce projet était l'initiation et la formation sur des méthodes modernes de conservation de ce précieux héritage culturel.

Les Cités historiques et peintures rupestres

La Mauritanie abrite de nombreuses cités historiques et peintures rupestres, notamment dans la région de l'Adrar. Chinguetti, Ouadane, Tichit, Walata, Coumbi Saleh, Azougui, Djéol, portent en elles une valeur culturelle inestimable. Leur architecture unique témoigne de l'ingéniosité



■ Photos de quelques manuscrits anciens mauritaniens



de nos ancêtres et de l'histoire riche de la Mauritanie. Cependant, ces sites sont confrontés à de nombreux défis qui menacent leur survie.

Les conditions climatiques extrêmes, telles que les fortes tempêtes de sable et les précipitations rares mais intenses dans la plus part de ces localités, fragilisent les structures et provoquent leur dégradation progressive. De plus, l'activité humaine et les constructions modernes dans ces cités contribuent également à l'usure de ces cités historiques.

Les sites de peintures rupestres, sou-

vent situés dans des endroits reculés, témoignent de la vie quotidienne des anciens habitants du désert. Ces peintures, datant de plusieurs milliers d'années, représentent des animaux aujourd'hui disparus, des scènes de chasse et des représentations humaines. Les sites de peintures rupestres les plus célèbres se trouvent dans la région de l'Adrar, entre Atar et Chinguetti, et dans le massif du Tgant.

Dans les environs de Tichit et Walata, on découvre également de nombreuses gravures et peintures rupestres, notam-

ment des représentations de bovidés.
Techniques et datations :

Les peintures rupestres peuvent être datées à l'aide de la méthode du carbone 14, en particulier si elles sont réalisées avec du charbon de bois.

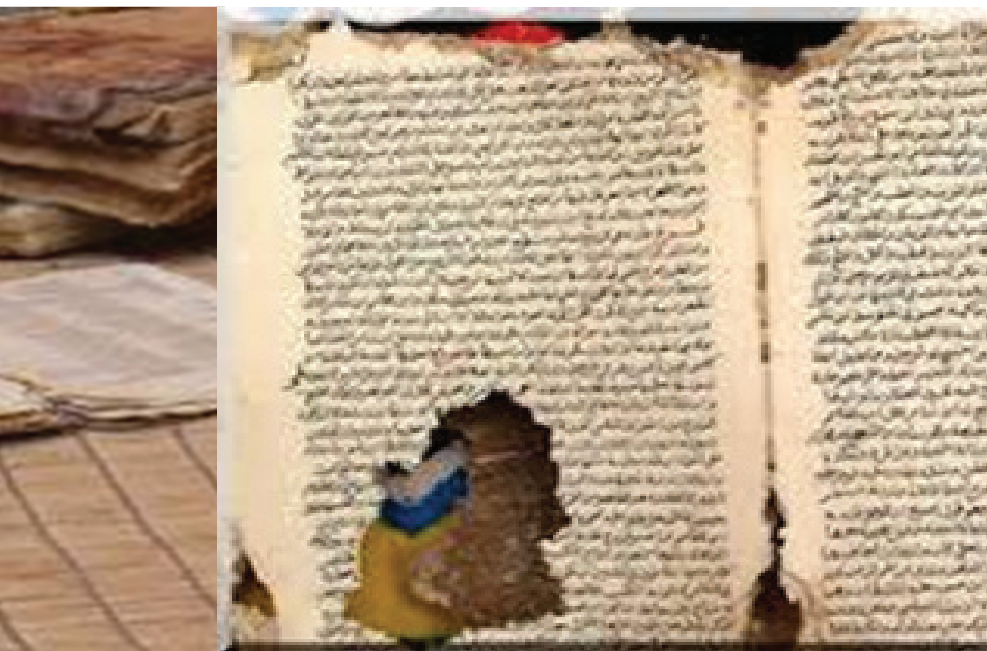
Les peintures rupestres (1) et les cités historiques de Mauritanie sont des témoignages fascinants de l'histoire et de la culture de cette région, offrant un aperçu précieux sur le passé de ces populations.

Cependant, la préservation de ces cités historiques nécessite des efforts conjugués et concertés. Le gouvernement, les organismes de préservation du patrimoine, la Société Civile et les acteurs privés doivent être sensibilisés pour unir leurs forces et assurer la pérennité de ces sites exceptionnels.

En somme, les cités historiques de Mauritanie et les peintures rupestres qui les accompagnent sont de véritables trésors culturels. Il est de notre devoir de préserver ce patrimoine pour les générations futures. En mettant en avant les initiatives de préservation et les efforts nécessaires, cela susciterait une prise de conscience collective et encourager une action concertée pour sauvegarder ces héritages uniques.

Le musée virtuel de la culture mauritanienne

Un grand musée virtuel (2) dédié à la culture mauritanienne permet aux artistes, historiens, technologues, etc. de déterminer la meilleure façon de numériser et de préserver ces trésors culturels mauritaniens. Ce musée virtuel offre une vitrine internationale à la richesse artistique et historique du pays, une opportunité d'attirer un public mondial en contribuant à la préservation, la promotion et vulgarisation de ce précieux héritage et contribuer surtout au développement du tourisme culturel.





■ La Cité historique de Ouadane, l'un des anciens Ksours mauritaniens

Les lieux touristiques en Mauritanie

Les lieux touristiques en Mauritanie possèdent un grand potentiel de développement : des paysages spectaculaires et fascinants, des oasis enchantées et des sites archéologiques mis en avant. Des initiatives conjuguées et combinées de développement durable et de promotion touristique pour préserver ces lieux uniques tout en stimulant l'économie locale.

“ Trésors d'un passé vivant : Préserver l'héritage mauritanien ” est un appel une action continue. Il nous rappelle que la conservation des lieux historiques et culturels en Mauritanie est plus que cruciale et nécessaire pour préserver ce précieux héritage commun. Grâce à des efforts collectifs et des campagnes de sensibilisation tant nationales qu'internationales, nous pouvons préserver ces trésors pour les générations futures et promouvoir également la culture mauritanienne à travers le monde.

1. Le terme générique « art rupestre » désigne une forme d'expression visuelle très ancienne. Cet art comprend des œuvres peintes, dessinées ou gravées, qui se trouvent sur des formations rocheuses de toutes sortes : grottes, abris sous roche, blocs erratiques ou affleurements rochet à ciel ouvert.

2. Un musée virtuel est une entité numérique qui s'appuie sur les caractéristiques d'un musée, afin de compléter, d'améliorer ou d'augmenter l'expérience muséale grâce à la personnalisation, l'interactivité et la richesse du contenu. C'est une collection d'images enregistrées numériquement, de fichiers sonores, de documents textuels et d'autres données d'intérêt historique, scientifique ou culturel accessibles via des médias électroniques.

Références bibliographiques

1. Actes du Colloque international sur les manuscrits mauritaniens : Nouakchott les 28, 29 et 30 avril 2002, Centre international des conférences, 282 pages.
2. Bernard Nantet, Les villes caravanières de Mauritanie, décembre 1981.
3. CONFERENCE INTERNATIONALE, Préservation des manuscrits anciens en Afrique, Addis Abeba, 17-19 Décembre 2010.
4. Meunié D. Jacques, Quelques gravures et peintures rupestres de la Mauritanie sahélienne. Une pierre taillée de Tinigar (Article), Journal des Africanistes, 1959, pp. 19-31.
5. Ould Abdel Wedoud Cheikh, Le patrimoine manuscrit mauritanien, 50 pages.
6. VERNET (Robert), Les Peintures Rupestres du Haut de la passe d'Amogjar (Mauritanie), 2006, Les Cahiers de l'AARS.