

Institut d'ethnologie
Faculté des lettres et des sciences humaines
■ Rue Saint-Nicolas 4
■ CH-2000 Neuchâtel
■ <http://www.unine.ch/ethno>

Laura REZZONICO
Rue du Rocher 6
2000 Neuchâtel
+41 79 788 22 67
laura.rezzonico@unine.ch
rezzonico.laura@gmail.com

Laura REZZONICO

Le champ éducatif en contexte de rapatriement des réfugiés mauritaniens
exilés au Sénégal

Ethnographie de trois écoles dans le Sud mauritanien



Mémoire de Master en ethnologie
date de soutenance : 31.05.2012
directrice du mémoire : Mme Marion Fresia
membre du jury : Mme Ellen Hertz

Résumé

Le présent mémoire s'intéresse à comprendre comment le champ éducatif est construit socialement par une pluralité d'acteurs dans le contexte du rapatriement des réfugiés mauritaniens du Sénégal. Il se base sur une recherche de terrain qui a eu lieu entre septembre et décembre 2010 dans la région du Brakna (Mauritanie). Après avoir explicité des aspects méthodologiques (chapitre 1) et historiques (chapitre 2), les résultats de la recherche seront présentés en deux parties. La première aborde la manière dont des services éducatifs ont été mis en place en zone de retour (chapitre 3) et les usages qui en sont faits par les rapatriés dans le cadre de stratégies de scolarisation au niveau familial (chapitre 4). Cette partie permettra d'aborder les différentes logiques propres à chaque groupe d'acteurs et la manière dont elles s'articulent. La deuxième partie se base sur une ethnographie de trois écoles mauritaniennes et étudie le quotidien de celles-ci sous différents points de vue. D'abord, l'école sera étudiée comme une bureaucratie étatique, en analysant particulièrement le rôle des enseignants dans celle-ci (chapitre 5). Ensuite, les discours et les pratiques des enseignants seront explorés, ainsi que les stratégies pédagogiques employées par ces derniers (chapitre 6). Finalement, les rapports entre camarades, ainsi qu'entre élèves et enseignants, seront abordés, en analysant la construction de frontières ethniques dans le contexte scolaire (chapitre 7). En conclusion, l'auteure tentera de résumer ce que cette étude aura permis d'éclaircir concernant l'éducation en contexte de rapatriement.

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION.....	3
Chapitre 1: Aspects méthodologiques.....	8
Chapitre 2: Aspects historiques et contextuels : l'éducation au centre de l'histoire mauritanienne	15
PREMIERE PARTIE : L'ECOLE COMME ENJEU POLITIQUE ET SOCIAL EN CONTEXTE DE RAPATRIEMENT	30
Chapitre 3: La mise en place de services éducatifs en contexte de rapatriement.....	31
Chapitre 4: Usages des services éducatifs et stratégies de scolarisation au niveau familial	56
Conclusion de la première partie.....	79
DEUXIEME PARTIE : LA PRODUCTION SOCIALE DE L'ECOLE AU QUOTIDIEN	81
Chapitre 5: L'école mauritanienne en tant que bureaucratie étatique.....	82
Chapitre 6: L'enseignement au quotidien après la réforme de 1999	96
Chapitre 7: La construction de frontières ethniques en contexte scolaire.....	116
Conclusion de la deuxième partie	135
CONCLUSION	137
BIBLIOGRAPHIE	139
LISTE DES ACRONYMES.....	149
ANNEXE : SUMMARY TERMS OF REFERENCE	150
TABLE DES MATIERES	151

Remerciements

Ce mémoire n'aurait pas vu le jour sans l'aide précieuse de beaucoup de personnes.

Je remercie d'abord les membres du HCR à Genève et à Nouakchott, et surtout ceux basés à Boghé, pour leur accueil amical. Je suis reconnaissante en particulier aux personnes qui m'ont dédié du temps non seulement parmi le staff du HCR, mais aussi de l'UNICEF, du PAM, de l'ANAIK, d'INTEROS et de World Vision. Parmi les autorités, j'adresse une pensée spéciale au hakim et au maire de Boghé qui m'ont reçue de manière cordiale.

Je remercie les directeurs des écoles où j'ai réalisé mes observations ainsi que les enseignants qui m'ont acceptée dans leurs classes, que je ne nomme pas par souci d'anonymat.

Un grand merci à Papis pour m'avoir accueillie chez lui, pour avoir été mon ange gardien pendant trois mois, et pour m'avoir supportée lors des moments de frustration dus aux difficultés rencontrées. Une pensée spéciale va à toute sa famille à Nouakchott et à Kaédi, pour m'avoir donné la bienvenue dès mon arrivée en Mauritanie.

Merci aussi à Djaltabe et Coumba pour l'hospitalité qui m'a été réservée à Boghé, et à Hamidou et Houley qui m'ont accueillie comme un de leurs enfants chez eux à Houdallaye. J'adresse mes vœux à Amadou pour son mariage et je salue affectueusement Kadiata et Aminata, ainsi que leurs frères et sœurs. Un merci aussi à Ousmane, Rougui, Habi, Abdoulaye, Abou, Abderrahmane, ainsi qu'à tous les habitants de Houdallaye et de Boynguel Thillé. Une pensée spéciale va aux étudiants rencontrés à Ndioum ; je leur souhaite de réaliser leurs rêves.

Je remercie Sarah Dryden-Peterson, Marion Fresia, Joanna Rahman et Manon Wettstein pour avoir constitué un groupe de travail riche de réflexions et pour avoir contribué à la réalisation de ce mémoire. L'aide de Marion Fresia dans l'accès au terrain a été particulièrement importante : merci pour les contacts et les conseils fournis avant le départ. Merci également à Agnieszka et Alice pour les commentaires utiles sur ma recherche, ainsi qu'à Cécile, Catherine, Clémentine, Silvia, Elisa, Camille, Joanna et Manon pour les relectures et les commentaires.

J'adresse un mot de remerciement à mes camarades du GESEPI pour m'avoir donné plein d'énergies dans ces derniers mois, ainsi qu'à mes colocataires qui ont dû subir chaque détail de l'avancement de la rédaction. Merci également à Alaydis, Alice, Biba, Elisa, Lele, Leti, Marti, Mayo, Melanie, Pauline et Vale pour les beaux moments passés ensemble.

Merci à maman et papa pour m'avoir appris à être curieuse et à comprendre les choses dans leur complexité. Mes meilleurs vœux à Matteo et Carolina pour leur future vie de mariés.

Mon dernier remerciement va à Richard, qui a été un soutien fondamental avant, pendant et après le terrain, m'encourageant dans les moments difficiles, m'écoutant dans les phases d'enthousiasme, et me donnant toujours de bons conseils.

*Janngu mbele mbawaa ; mbo janngaani waawataa.
(Apprends pour savoir ; celui qui n'apprend pas, ne saura pas.)*

Chanson pulaar

*Je dédie ce mémoire à tous les enfants et les jeunes mauritaniens
rencontrés sur le terrain, espérant que les sentiments négatifs
qu'ils nourrissent souvent les uns envers les autres puissent
être surmontés grâce à l'envie de connaître l'Autre
dans sa diversité et dans son humanité.*

Introduction

Depuis janvier 2008, environ 24'000 réfugiés mauritaniens ont pris part au rapatriement officiel organisé par le HCR, en collaboration avec les gouvernements sénégalais et mauritanien. Ils ont rejoint une centaine de villages dans Sud mauritanien, après avoir vécu environ 20 ans en exil au Sénégal. Dans le cadre de cette opération, une pluralité d'institutions étatiques, internationales et non-gouvernementales étaient appelées à collaborer à la réinsertion des rapatriés. Ce mémoire se concentre sur un aspect particulier de l'intervention : l'intégration des élèves rapatriés dans les écoles mauritaniennes. Il se base sur des données collectées lors d'une recherche de terrain qui a eu lieu entre septembre et décembre 2010 dans le cadre d'une collaboration établie avec le HCR.

Les accords signés avant le début de l'opération prévoyaient que les enfants et jeunes rapatriés soient intégrés dans des classes existantes. Malgré cette norme officielle, des salles de classes, et parfois des écoles entières, ont été construites dans certains « sites de rapatriement », afin de diminuer la pression démographique exercée sur les établissements scolaires de la région. Ces nouvelles constructions ont été réalisées par l'ANAI (Agence Nationale d'Aide et d'Insertion des Réfugiés) sans véritable planification sur le long terme : les infrastructures sont provisoires et l'affectation d'enseignants est difficile en raison du manque d'instituteurs dans le pays ainsi que des difficultés de collaboration entre l'ANAI et le Ministère de l'Éducation. Le HCR intervient dans le champ éducatif à travers des actions ciblées (organisation de cours de rattrapage en arabe, réhabilitation d'écoles, etc.) qui sont mises en œuvre par un partenaire non-gouvernemental, INTERSOS. D'autres organisations (UNICEF, PAM, World Vision), ayant inclus les villages de rapatriement dans leurs zones d'intervention, sont aussi présentes dans le champ éducatif en milieu de retour.

Malgré l'importance de ces interventions, un des objectifs de ce mémoire est de montrer que ce ne sont pas seulement les institutions impliquées dans l'évolution de l'offre éducative qui construisent le champ éducatif. En effet, les familles rapatriées jouent un rôle fondamental dans cette construction, non seulement car elles influencent le développement de l'offre (à travers leurs revendications d'écoles, par exemple), mais aussi car elles développent des stratégies de scolarisation qui réinterprètent, adaptent, refusent ou se réapproprient cette offre éducative. De même, les élèves contribuent à transformer l'expérience scolaire par leurs attitudes en classe, leurs pratiques d'apprentissage, la valeur qu'ils donnent à l'une ou l'autre matière, et particulièrement aux deux langues d'enseignement, l'arabe et le français.

Quant à l'institution scolaire, elle est faite d'individus qui donnent, eux aussi, un sens particulier à l'éducation. À côté des normes officielles qui régissent le champ éducatif, nous trouvons toute une série de normes pratiques, mais aussi de stratégies individuelles mises en œuvre par les employés travaillant aux différents niveaux de l'institution. Nous allons explorer en particulier celles des enseignants. Le champ éducatif n'est donc pas déterminé *a priori* par les décisions politiques ; les pratiques quotidiennes des enseignants modifient l'expérience scolaire des élèves.

Ces premières considérations montrent pourquoi une réforme éducative, un projet de développement, une intervention humanitaire, n'ont jamais exactement les effets prévus par leurs concepteurs : parce que chaque réforme, chaque projet et chaque intervention sont différemment perçus, interprétés et réappropriés par les acteurs sociaux qui y sont impliqués (pour des exemples, voir Ferguson 1994 ou Olivier de Sardan 2011).

Dans ce mémoire de master, nous essayons de comprendre comment des services éducatifs se sont mis en place en contexte de rapatriement, comment ils sont perçus et utilisés par les familles rapatriées, et à quelles expériences scolaires ils donnent lieu. Plus précisément, la question de

recherche est la suivante : comment le champ éducatif est-il construit socialement en contexte de rapatriement par une diversité d'acteurs avec leurs propres logiques, intérêts, et représentations de l'éducation ?

Par *champ éducatif*, nous entendons ce « petit bout de monde social régit par des lois et codes propres » (Sciences humaines 2012 : 108) de l'éducation au sens large, qui comprend tout ce qui relève de « l'éducation » du point de vue des acteurs concernés. Aussi, c'est un « champ de force » dans lequel interagissent des individus pour conquérir des positions » (ibid. : 108), au sens donné à cette notion par Bourdieu¹. Il faut également souligner qu'un *champ* est toujours un produit de l'histoire et que ses agents ne cessent de le transformer (Champagne & Christin 2004). Par « construction sociale du champ éducatif », nous voulons donc souligner le caractère dynamique de celui-ci, afin d'éviter toute essentialisation.

Dans cette recherche, il s'agira de dégager quelques spécificités de la construction du champ éducatif en contexte de rapatriement dans les régions du Sud mauritanien, celui-ci paraissant en même temps relativement autonome et dépendant du champ éducatif mauritanien au niveau national. En effet, « la question de la délimitation des frontières du champ est toujours posée dans le champ lui-même et est un enjeu de luttes » (ibid. : 149), enjeu qui sera approfondi au cours de ce mémoire.

Le rapatriement comme nouvelle forme de migration

Cette étude se situe à l'intersection entre plusieurs domaines de recherche. Tout d'abord, le contexte de l'étude étant une opération de rapatriement et réinsertion de réfugiés, elle touche à la problématique des migrations forcées, abordée par les anthropologues selon trois axes de recherche identifiés par Fresia (2007). Premièrement, certains auteurs essaient de déconstruire les « représentations du monde véhiculées par le droit international des réfugiés » (ibid. : 104) ; un deuxième courant de recherche vise à analyser les effets performatifs de celui-ci et à « dénoncer le système de l'aide » (ibid. : 105) ; un troisième axe porte sur les « stratégies de survie et d'adaptation des réfugiés » (ibid. : 106).

Dans le cadre du premier axe de recherche, Coulter (2001) souligne que le réfugié est présenté par le droit international comme une anomalie : tout réfugié vivrait dans une phase liminale qui terminerait seulement dans le cas d'un retour chez lui. Dans ce sens, le but ultime des solutions durables prévues par le droit international des réfugiés correspond à une élimination du statut de réfugié (ibid.). Malkki (1995) montre aussi que le régime international des réfugiés est inséparable d'un « ordre national des choses » qui se base sur l'idée que le monde serait naturellement divisé en États-nations et que chaque personne appartiendrait tout aussi naturellement à l'un de ceux-ci. De ce point de vue, le départ de son pays d'origine correspond à une perte d'identité culturelle, cette dernière étant conçue de manière sédentaire et territoriale (ibid.). L'auteure souligne également que la catégorie de « réfugié » devient dans certains discours et travaux une condition psychologique de souffrance (ibid.).

Ces études nous aident à comprendre la signification idéologique du rapatriement comme « retour chez soi ». Avec le rapatriement, il s'agit en même temps d'arrêter la souffrance causée par l'exil (Bakewell 2002) et de rétablir « l'ordre national des choses » qui est censé avoir existé auparavant (Malkki 1992, in Black & Gent 2006). Avec d'autres auteurs, Bakewell (2002)

¹ Nous rendons le lecteur attentif au fait que la notion de *champ* a été retenue en raison de sa vaste utilisation dans les études qui portent sur l'éducation en Afrique. Si le concept s'adapte bien à cette étude de cas, en raison de notre démarche purement inductive, nous ne voulons pas nous rattacher à la théorie de Bourdieu dans sa totalité.

s'interroge sur les conceptions du « chez soi » pour les personnes réfugiées, qui ne correspondent pas forcément à la vision sédentaire et nationale de l'appartenance identitaire qui sous-tend le droit international. En effet, il est assumé que tout réfugié veut rentrer « chez lui ». Au contraire, Mesić & Bagić (2010) ont montré que les « rapatriés » ne constituent pas un ensemble homogène dans le contexte qu'ils ont étudié. Ils ont dégagé une typologie qui comprend : les *unconditional permanent returnees*, qui sont décidés à retourner et rester dans le pays d'origine ; les *conditional permanent returnees*, qui choisissent de retourner mais, si une meilleure opportunité se présente à eux, sont disposés à repartir ; les *transnational or semi-returnees*, qui ne cessent d'effectuer des allers-retours entre pays d'origine et pays d'accueil ; les *non-formal returnees*, qui sont retournés de fait mais n'ont pas été enregistrés ; et les *formal or quasi-returnees*, qui sont retournés pour reprendre possession de leurs propriétés/documents mais qui ne pensent pas rester. Enfin, parmi les non-rapatriés, ils distinguent des *soft* et *hard non-returnees* selon que les motivations qui les poussent à rester soient de type économique ou politique.

Selon le discours sur le rapatriement, le retour des réfugiés va engendrer la fin des déplacements et des migrations internationales. En revanche, Black & Koser (1999) nous font remarquer que, même lorsque le retour met une fin au « cycle de réfugiés », il peut constituer le début d'un nouveau cycle. En effet, la perspective transnationale a permis de comprendre que de nouveaux modes de vie et de nouvelles formes de migration circulaire peuvent se créer après le retour, grâce à des liens transnationaux entretenus avec le pays d'accueil par exemple (Stepputat 2004 et Hansen 2005, in Black & Gent 2006).

Ayant pris conscience de ces enjeux, nous nous proposons ici de voir le rapatriement simplement comme une « forme de migration » (Bakewell 2002) parmi d'autres. Afin de se distancier de la définition normative véhiculée par les organisations internationales, percevant le rapatriement comme un retour à la normalité, une perspective dynamique du rapatriement sera adoptée, mettant en évidence les déplacements supplémentaires engendrés par le retour. Pour reprendre Eastmond (2006, in Mesić & Bagić 2010 : 139-140) : « While policies have tended to define refugee return as a single and definitive move to the country or place of origin, the trans-national perspective suggests that return is better conceptualised as a dynamic and open-ended process, one which may be extended over long periods of time, involving mobility between places and active links to people and resources in the country of asylum ».

École, mondialisation et conflits en Afrique

Au cours de ce mémoire, les travaux portant sur l'éducation en Afrique seront également mobilisés afin de discuter les processus de mondialisation que connaît le champ éducatif. En particulier, les recherches de sociologues et anthropologues ont été privilégiées, ces dernières étant minoritaires dans ce domaine d'étude. Le champ éducatif est investi de discours normatifs qui légitiment un interventionnisme croissant de la part d'une pluralité d'acteurs. Ces discours véhiculent une certaine conception de l'éducation basée sur différentes idéologies.

Dans une analyse de l'évolution du système scolaire sur le continent africain, Bierschenk (2007b) voit trois césures historiques fondamentales : l'année 1903 qui introduit la laïcisation, la nationalisation et la professionnalisation de l'école (jusqu'à là fortement marquée par l'action des missionnaires ; le début des années 1950, qui engendre une explosion des effectifs scolaires ; et les années 1990, avec l'inscription de l'Éducation pour tous (EPT) comme objectif global et la montée en puissance de la Banque Mondiale et de l'économie de l'éducation. Cet auteur montre ainsi comment l'éducation en Afrique est d'abord passée de bien privé à bien public ; et plus tard, de bien public à bien global.

Le nouveau paradigme constitué dans le cadre du programme de l'Éducation pour tous se base sur une idéologie libérale (ibid.), ainsi que sur une conception de l'éducation comme droit fondamental de l'être humain (Petit & Comhaire 2010). Lange (2003) s'oppose à cette vision, affirmant que la conception du droit à l'éducation pour tous n'est guère universelle. Le droit à l'école n'est jamais perçu comme déconnecté des autres droits par les parents (ibid.) et il est souvent interprété en tant que droit collectif et non en tant que droit individuel (ibid.). Un troisième élément fondamental du nouveau paradigme de l'EPT est la notion de « partenariat », qui prévoit un partage des responsabilités entre acteurs nationaux publics, privés et associatifs, ainsi qu'avec des organismes internationaux de coopération (Lange 2003). Le rôle de la « société civile » est également accru depuis 2000 (année du Forum Mondial de Dakar), cette dernière étant censée permettre l'émergence de la bonne gouvernance et la transformation des hiérarchies (Petit & Comhaire 2010).

Dans le cadre de la poursuite de l'Éducation pour tous comme objectif mondial, certains experts se sont aperçus des impacts néfastes des conflits armés sur les systèmes éducatifs. Ainsi, comme remarqué par Kagawa (2005), le rôle des conflits a été appréhendé exclusivement en termes d'obstacles posés à l'EPT. Dans ce cadre, la notion « d'éducation en situation de crise » a été construite « comme nouveau paradigme d'intervention » (Chelpi-den Hamer, Fresia & Lanoue 2010 : 8). Les auteurs soulignent que cette notion repose sur une vision idéalisée et dépolitisée de l'école, ainsi que sur une conceptualisation des conflits en phases qui ignore le caractère dynamique des situations de crise (ibid.).

La relation dialectique existant entre éducation et conflits a été approfondie dans la dernière décennie. En particulier, il a été mis en exergue que l'éducation peut jouer un rôle dans l'éclatement des conflits à travers des processus d'exclusion sociale, de répression culturelle, de manipulation de l'histoire, d'autoritarisme, etc. (Kagawa 2005). Comme le remarquent Lanoue, Azoh & Tchombe (1999), « l'école peut constituer un des catalyseurs des violences parce qu'elle prépare l'accès au pouvoir économique, politique et idéologique des intellectuels (...). Par ailleurs, l'école elle-même est un bastion de violences sporadiques entre étudiants, entre étudiants et enseignants, et entre étudiants et le pouvoir politique en place (...). Enfin, l'école « secrète » une bonne proportion de jeunes potentiellement ou effectivement marginalisés : ce sont les « exclus » du système à la suite des échecs scolaires, des difficultés d'accès au marché du travail ; ce que certains considèrent comme « une bombe à retardement » » (ibid. : 24).

Ces considérations montrent qu'il est important de considérer les conséquences à long terme des interventions éducatives dans le cadre de situations d'urgence. La dichotomie entre interventions *humanitaires* et de *développement* doit être déconstruite : selon Pigozzi (1999, in Kagawa 2005 : 498), « emergency education should take a 'development approach', in which education is regarded as a tool for nation building from the very beginning of the humanitarian intervention ».

Pourquoi ce travail ?

Ce travail se situe donc à l'intersection entre les domaines de recherche présentés jusqu'ici. Il se justifie tout d'abord par le fait que le rapatriement a été le plus souvent abordé en termes de politiques, de discours ou de mise en œuvre de l'aide, mais très peu en termes de vécu des personnes rapatriées. De plus, à notre connaissance, aucune étude n'a été réalisée en contexte de rapatriement spécifiquement sur la question éducative.

Deuxièmement, l'école constitue un objet de recherche relativement peu abordé par les anthropologues. En particulier, aucune recherche ethnographique ne nous semble avoir été

menée en Mauritanie sur le quotidien des écoles et le vécu des enseignants, des élèves et des parents d'élèves.

Troisièmement, l'expérience scolaire des enfants rapatriés nous paraît importante à étudier parce qu'elle révèle le rapport à l'État développé par ces nouveaux citoyens. L'école pouvant participer à la montée de conflits, l'analyse des dynamiques entre élèves et enseignants ainsi qu'entre camarades nous semble utile à la compréhension des tensions qui existent en Mauritanie.

Finalement, cette étude constitue également une opportunité d'analyser le monde du développement et son fonctionnement. Plus précisément, il s'agit d'un exemple qui permet d'apporter des éléments de réponse à la question posée par l'anthropologie du développement, à savoir : « comment des propositions de changement induites de l'extérieur se confrontent-elles à des dynamiques locales ? » (Olivier de Sardan 1995 : 22). La création de services éducatifs en contexte de rapatriement est « l'occasion d'une interaction entre des acteurs sociaux relevant de mondes différents (...), dont les comportements sont sous-tendus par des logiques multiples » (ibid. : 125). Mon travail se situe donc dans le domaine de recherche de la socio-anthropologie du développement et de l'aide humanitaire étant donné mon objet d'étude, l'approche utilisée et les méthodes employées. En effet, nous considérons que la distinction faite entre *développement* et *aide humanitaire* est une construction institutionnelle et que la situation étudiée relève du développement si l'on adopte une définition descriptive de celui-ci (cf. ibid. : 7).

Ma démarche est empirique, inductive et ancrée, le principe étant toujours de partir de faits observés et de discours collectés pour développer des analyses qui soient les plus proches possible des données. J'ai aussi privilégié une approche dynamique et diachronique, insérant, dans la mesure du possible, mes analyses dans l'histoire des populations concernées. Enfin, j'ai suivi une perspective interactionniste qui « entend combiner analyse des contraintes et stratégies des acteurs, pesanteurs structurelles et dynamiques individuelles ou collectives » (ibid. : 40).

Ce mémoire est composé de sept chapitres. D'abord, quelques aspects méthodologiques seront exposés (chapitre 1). Ensuite, l'histoire de l'éducation en Mauritanie et l'expérience des réfugiés mauritaniens au Sénégal seront précisés (chapitre 2). Les chapitres suivants présentent les résultats de l'analyse des données, structurés en deux parties. D'abord, nous analyserons la manière dont des services éducatifs ont été mis en place en zone de retour (chapitre 3) et les usages qui en sont faits par les familles rapatriées (chapitre 4). Cette première partie nous permettra d'aborder les différentes logiques propres à chaque groupe d'acteurs et la manière dont elles s'articulent. La deuxième partie se base sur une ethnographie de trois écoles mauritaniennes et étudie le quotidien de celles-ci sous différents points de vue. D'abord, l'école sera étudiée comme une bureaucratie étatique, en analysant particulièrement le rôle des enseignants dans celle-ci (chapitre 5). Ensuite, les discours et les pratiques des enseignants seront explorés, ainsi que les stratégies pédagogiques employées par ceux-ci (chapitre 6). Finalement, nous observerons les rapports qui se créent en classe entre camarades, ainsi qu'entre élèves et enseignants, en analysant la construction de frontières ethniques dans le contexte scolaire (chapitre 7). En conclusion, différents éléments théoriques seront repris afin de montrer ce que cette étude aura permis d'éclaircir concernant l'éducation en contexte de rapatriement.

Chapitre 1: Aspects méthodologiques

Ce mémoire de recherche est basé sur un travail de terrain mené entre septembre et décembre 2010 essentiellement dans la région du Brakna (Mauritanie), mais aussi à Nouakchott et dans le camp de réfugiés de Ndioum au Sénégal. Dans ce chapitre, le contexte et les méthodes de production des données seront explicités.

1.1. Le mandat et la Global Review on Refugee Education

En 2010, le Service du développement et de l'évaluation des politiques (PDES) du HCR décide, en collaboration avec l'Unité Éducation, de commissionner une étude globale sur l'éducation des réfugiés (Terms of reference). Sarah Dryden-Peterson (Université de Boston) est contractée pour rédiger le rapport final et une collaboration est établie avec l'Université de Neuchâtel : il est ainsi décidé que trois étudiants – encadrés par la prof. Marion Fresia – mèneront des études de cas qui serviront à nourrir le rapport d'exemples concrets. Les destinations sont choisies parmi les pays prioritaires en matière d'éducation : Kuala Lumpur en Malaisie pour explorer la situation des réfugiés urbains (Rahman 2011) ; l'Ouganda pour la situation des camps de réfugiés (Wettstein 2011) ; et le Sud mauritanien comme contexte de rapatriement². Des « contrats de collaboration » sont signés, nous donnant droit à un remboursement des frais de base.

Une méthodologie assez détaillée est rédigée avant le départ et des grilles d'entretien communes (à adapter selon les contextes) sont pensées par l'équipe. Malgré la réticence de certains membres du HCR – plus familiarisés aux méthodes quantitatives – nous avons insisté sur la pertinence d'une approche anthropologique basée sur la recherche intensive dans peu de sites et sur des méthodes exclusivement qualitatives issues des sciences sociales. Le cahier des charges était pourtant vaste : il s'agissait de collecter des données relatives à des questions *d'accès*, de *qualité* et de *protection*, catégories utilisées par le HCR en matière d'éducation et qui peuvent inclure un bon nombre de thématiques. Outre une revue de littérature et des observations dans les classes, des entretiens avec tous les acteurs impliqués dans l'éducation des réfugiés/rapatriés étaient prévus.

Les premières analyses après la rentrée du terrain ont débouché sur un rapport (Rezzonico 2011) rendu au HCR en mai 2011. Ce rapport contenait non seulement une analyse de la situation, mais aussi des « recommandations » pratiques issues de mes conclusions. Contrairement à mes deux collègues, je n'ai jamais reçu de retour du bureau de Nouakchott ni de celui de Boghé³, ce qui ne m'a pas permis de me confronter à leur point de vue. Néanmoins, certains des résultats ont été repris dans le *Global Review on Refugee Education* (UNHCR 2011), pour illustrer les défis rencontrés dans l'éducation des enfants et jeunes placés sous le mandat du HCR.

1.2. L'accès au terrain

L'accès au terrain m'a été facilité par la « double casquette » que je portais en Mauritanie : collaboratrice du HCR pour les autorités et les membres d'organisations onusiennes et non-gouvernementales, j'étais étudiante chercheuse parmi les rapatriés. Lors de mes conversations, j'essayais de ne jamais cacher l'une ou l'autre casquette par souci d'honnêteté. Si ma

² Pour des questions de faisabilité et de méthodologie, le camp de Kyangwali a été retenu en Ouganda et la région du Brakna en Mauritanie.

³ La personne qui était censée le lire n'était plus en poste. Cela rend compte de la difficulté de faire communiquer deux mondes (celui de l'humanitaire et celui de l'académie) avec des temporalités différentes.

collaboration avec le HCR a probablement influencé le discours de certains de mes interlocuteurs, la présence de mon interprète Papis, ancien réfugié, a contribué au fait que je ne sois pas exclusivement associée au HCR par les personnes rapatriées. Parfois aussi, mon lien avec le HCR a permis de mieux analyser les rapports qu'entretiennent les rapatriés avec cette institution.

Pendant mes trois mois de terrain, j'ai toujours habité « chez les gens », que ce soit à Nouakchott ou à Boghé, une situation qui était la plupart du temps appréciée par les personnes rencontrées, et en particulier par le staff local des organisations ainsi que par certaines autorités. À Boghé, je logeais chez une famille haalpulaar⁴ qui avait des parents rapatriés. Cela m'a permis de m'intégrer parmi la population locale.

Malgré le bon accueil qui m'a été réservé par certaines autorités locales, accéder aux autorités a été une tâche difficile. Parfois méfiantes des liens que j'entretenais avec le HCR ainsi qu'avec les rapatriés, certaines autorités étaient réticentes à l'idée que je mène ma recherche de manière indépendante. Il faut souligner que mon sujet de recherche était doublement sensible, en raison des réserves que certains Mauritaniens gardent vis-à-vis du rapatriement, et de la politisation extrême dont l'éducation fait l'objet depuis l'indépendance. Ma demande d'accès aux écoles a ainsi rencontré des oppositions, et j'ai dû faire face à des comportements hostiles de la part de certaines personnes rencontrées, qui voulaient garder un contrôle sur ma démarche et toujours être avisés de mes visites aux écoles. La militarisation des axes routiers ne rendait pas les choses plus simples parce que j'étais censée aviser les chefs de police et de gendarmerie de chaque déplacement que j'entreprenais, cela « pour ma propre sécurité ». Finalement, grâce à l'aide du HCR, j'ai pu obtenir une autorisation d'accès aux écoles que j'avais choisie. Cette autorisation m'a été révoquée vers la fin de mon séjour, suite à une incompréhension interne au sein de la Direction régionale du ministère.

1.3. Choix des écoles

Pour cette étude, trois écoles ont été sélectionnées, dont une école secondaire et deux écoles primaires. Dans le choix des écoles primaires, trois éléments ont été retenus : les conditions pratiques d'accès aux villages, la diversité des contextes et des populations rapatriées, et les contacts préexistants de mon accompagnateur Papis, qui nous auraient facilité l'accès aux personnes.

Ainsi, Houdallaye a été choisi comme lieu principal de mes recherches en raison de son emplacement près de Boghé. Le village possède une école composée de quatre classes (dont deux multigrades). Construites dès le début de l'opération sur initiative des rapatriés, les salles de classe (des *hangars*⁵) sont encore provisoires. L'école a un effectif d'environ 250 élèves et elle est fréquentée en très grande majorité par des enfants rapatriés habitant à Houdallaye même, mais aussi par des enfants du village peul adjacent, établis après la crise de 1989, ainsi que par un élève provenant du village maure de Mballadji.

⁴ Haalpulaar (pl. haalpulaaren) signifie littéralement « qui parle pulaar ». Les ethnonymes (haalpulaar, wolof, soninké, bambara, maure) seront utilisés dans ce mémoire sans de guillemets malgré le fait que nous reconnaissons le caractère socialement construit des groupes ethniques (cf. Barth 1995).

⁵ Le hangar est une construction très présente en Mauritanie constituée d'une base rectangulaire avec quatre piliers et un toit en zinc. Parfois des tissus sont suspendus faisant office de parois et protégeant du soleil.

La deuxième école retenue pour cette étude est celle de Tantane, fréquentée par des élèves hassanophones⁶ du village et, depuis le rapatriement, par des enfants de Boynguel Thillé, village de rapatriés. L'école, créée dans les années 1950, compte aujourd'hui trois classes multigrades qui suivent les cours dans l'établissement principal, ainsi qu'une 3^{ème} année fréquentée exclusivement par des enfants de Boynguel Thillé réunis dans une salle de classe qui se trouve dans ce village et qui a été construite par l'ANAIK.

Ces deux écoles ont permis d'explorer des situations diverses. Tout d'abord, leur nature est différente, puisque l'une a été construite exprès pour les rapatriés alors que l'autre a une longue histoire derrière elle. Aussi, l'école de Houdallaye est fréquentée en grande majorité par des enfants rapatriés et en quasi totalité par des enfants pulaarophones, alors que la situation de Tantane permet d'observer les relations qui se tissent entre élèves rapatriés pulaarophones et élèves non-rapatriés hassanophones. En dernier lieu, les deux villages de rapatriement – Houdallaye et Boynguel Thillé – sont habités par des populations diverses, appartenant respectivement au clan des SirenaaBe et des WodaaBe Penaka. Si les premiers se dédient principalement à l'élevage, les seconds sont en majorité agriculteurs, comprenant aussi des anciens fonctionnaires. Lors de l'exil, la plupart des personnes rapatriées à Houdallaye ainsi qu'une minorité des rapatriés SirenaaBe étaient réfugiées à Ndioum (la majorité de ces derniers se trouvant à Madina Niathbe, cf. Fresia 2009a).

Le collège de Boghé a par contre été sélectionné pour explorer la situation des élèves rapatriés de niveau secondaire. Le choix a été fait en raison de son emplacement, mais aussi parce que c'est le seul établissement de ce niveau qui accueillait des élèves rapatriés dans le Brakna en 2010. Sa particularité concerne aussi sa situation en contexte urbain et le fait d'être fréquenté par des élèves issus de différents groupes ethniques et milieux socio-économiques, qui proviennent de plusieurs quartiers de Boghé mais aussi des villages environnants.

1.4. Les méthodes de production de données

Deux méthodes ont constitué le corpus principal des données collectées : les observations dans les écoles et les entretiens semi-directifs. Néanmoins, l'imprégnation dans la vie locale – la participation à des fêtes, repas, etc. – et l'observation participante dans les villages ont été de première importance dans mon apprentissage du terrain. Ainsi, je n'ai pas perdu l'occasion de prendre part, par exemple, à une journée culturelle organisée par l'Association de Jeunes pour le Développement de Houdallaye (AJDH), à l'enseignement dans une école coranique, à un cours d'alphabétisation en pulaar à Houdallaye, mais aussi à une réunion de coordination régionale des acteurs impliqués dans le rapatriement au Brakna et à l'arrivée d'un convoi de rapatriement à Boghé (dans ce cas, j'ai suivi les rapatriés, d'abord dans le centre d'enregistrement à Boghé et ensuite dans deux des villages qu'ils rejoignaient).

Mes données ont également été nourries par de nombreuses conversations informelles qui ont eu lieu dans un cadre différent de celui des entretiens, avec des enseignants, directeurs d'écoles, élèves, des autorités locales et des personnes croisées dans les villages, à Boghé, à Nouakchott, à Ndioum et à Ari Founda Beylane, en taxi-brousse, etc. Chaque situation a été pour moi l'occasion de découvrir des choses utiles pour ma recherche.

⁶ Le hassaniya est un dialecte arabe parlé par la population maure. Dans ce mémoire, nous préférons souvent l'utilisation de *hassanophone* par rapport au terme *Maure* parce que le premier nous semble plus neutre.

1.4.1. Observations dans les écoles

Les observations que j'ai faites dans les trois écoles sélectionnées pourraient être divisées en observations de cours et observations hors cours, malgré le fait que ces deux moments n'étaient pas toujours clairement définis (en effet, les classes se trouvaient souvent sans enseignant, engendrant des moments d'entre deux). Tant en classe comme au dehors, j'essayais le plus possible de suivre le conseil de Howard Becker (1998) de « tout noter » dans mon carnet, en faisant le moins de sélection possible. Lors des cours, la tâche était facilitée par le fait que je pouvais rester assise dans un coin et noter tout ce que je voulais sans que l'on me porte trop d'attention ; hors de la classe, j'essayais de laisser mon carnet de côté pour profiter d'échanger avec les enseignants et les élèves, prenant des notes le plus vite possible par après.

Au total, j'ai effectué environ dix jours d'observation dans l'école de Houdallaye, 4 dans l'école de Tantane et 5 dans l'établissement d'enseignement secondaire de Boghé, essayant le plus possible de participer à des cours de niveaux et de matières différents.

1.4.2. Entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs ont concerné en particulier 4 types d'acteurs : le personnel des écoles, les élèves, les parents d'élèves et les acteurs institutionnels (organisations onusiennes, ONG et autorités). Le tableau suivant résume les entretiens menés :

Personnel des écoles	2 enseignantes (F) et 1 directeur d'école primaire 4 enseignants (M) et 1 directeur d'école secondaire
Élèves	8 élèves rapatriés de l'école de Houdallaye (5F, 3M) 5 élèves rapatriés de l'école de Tantane (2F, 3M), dont 3 de la classe de B.T. 3 élèves non rapatriés de l'école de Tantane (1F, 2M) 3 élèves rapatriés du collège de Boghé (1F, 2M) 3 élèves non rapatriés du collège de Boghé (2F, 1M) 1 élève du lycée de Boghé (M) 1 élève à Ndioum, Focus Group avec 4 élèves à Ndioum (Sénégal)
Parents d'élèves	7 parents rapatriés à Houdallaye (4F, 3M), dont 3 membres d'APE 5 parents rapatriés à Boynguel Thillé (2F, 3M) 3 parents non rapatriés habitant à Tantane (2F, 1M président d'APE) 2 parents d'élèves et 1 grand-mère à Ndioum
Acteurs institutionnels	4 membres du staff HCR 2 membres du staff UNICEF 1 membre du staff PAM 3 membres du staff INTERSOS 3 membres du staff ANAIR 3 membres du staff World Vision 1 inspecteur d'enseignement fondamental
Autres	4 chefs/représentants de villages (2 rapatriés, 2 non rapatriés) 2 habitants de Tantane (1 enseignant retraité, un ancien élève) 2 talibés d'école coranique, non scolarisés à l'école formelle, Houd. 2 filles rapatriées ayant abandonné les études, Houd. et B.T. 2 marabouts (1 rapatrié, 1 non rapatrié), Houd. 3 étudiants universitaires rapatriés (1 étudiant à Dakar, 2 à Nouakchott) 2 adultes ayant fréquenté l'école de réfugiés à Ndioum

En ce qui concerne l'échantillonnage, le choix était très limité pour ce qui touche le personnel des écoles et les acteurs institutionnels. Les personnes disponibles ont donc été interviewées. Dans la première catégorie, les enseignants dont j'ai observé les cours ont été choisis. Dans la deuxième catégorie, les employés qui s'occupent du volet éducatif ont été privilégiés, les interlocuteurs étant parfois désignés par l'institution même.

Parmi les élèves et les parents d'élèves, j'ai surtout profité d'interviewer les personnes avec lesquelles j'avais un bon contact dans le village et celles que mon interprète connaissait, parce que cela facilitait le dialogue. Mais pour ne pas biaiser excessivement les données, j'ai aussi choisi quelques familles de manière aléatoire, en me présentant devant leurs maisons, par exemple dans des quartiers un peu plus éloignés. Dans certains cas, j'ai voulu saisir l'avis de plusieurs membres de la famille, pour pouvoir ensuite faire des liens. Le nombre très réduit d'interlocuteurs hassanophones découle d'une contrainte et non d'un choix méthodologique.

Des entretiens ont également été menés avec des représentants des communautés : il s'agissait dans trois cas de chefs de village (rapatriés ou non), et dans un cas d'une personne désignée comme porte-parole par le chef. Aussi, pour ne pas rester enfermé dans les catégories préétablies, d'autres personnes ont été interviewées (qui figurent dans la catégorie « autres ») : des marabouts et des talibés, des anciens étudiants à Tantan ou à Ndoum, des étudiants d'université et des anciens élèves ayant abandonné les études.

En aucun cas le principe de saturation des données a été suivi. Étant donné le grand nombre d'acteurs pris en considération pour cette recherche et le peu de temps passé sur le terrain, l'idée était plutôt de récolter un maximum de données et une plus grande diversité de points de vue.

Au début de chaque entretien, je précisais les buts de celui-ci et de ma recherche, l'utilisation prévue des données, et la garantie d'anonymat⁷. Je demandais ensuite l'autorisation d'enregistrer l'entretien pour ma propre utilisation. Pour chaque acteur, la présentation était adaptée ; voici par exemple comment je me présentais aux parents d'élèves :

Je suis une étudiante intéressée par l'éducation des rapatriés du Sénégal, donc j'aimerais savoir comment vous trouvez l'école pour vos enfants. Je vais écrire mon mémoire de master sur le sujet, mais je vais aussi rendre un rapport au HCR sur la question, pour qu'ils puissent mieux comprendre la situation pour l'améliorer dans la mesure du possible. Ce que vous allez me dire pourrait se trouver dans ces textes, mais je ferai en sorte qu'on ne vous reconnaisse pas. Vous devez vous sentir libre de ne pas répondre à mes questions ou d'arrêter l'entretien quand vous le souhaitez. Autrement, vous pouvez répondre aux questions avec tous les détails que vous souhaitez. J'aimerais vous enregistrer pour pouvoir mieux me rappeler ce que vous avez dit (si l'entretien est en pular, pour mieux traduire par la suite), mais ça ne va pas être diffusé, je serai la seule personne à l'écouter. Est-ce que vous êtes d'accord ? Est-ce que vous avez des questions sur le fonctionnement de l'entretien ou sur ma recherche ?

Pendant l'entretien, j'essayais d'aborder les thématiques prévues en suivant le plus possible le discours de l'interviewé et en utilisant la grille préconçue de manière flexible. Le but des entretiens était d'une part de collecter quelques informations de type plus ou moins factuel sur l'assistance délivrée par les différents acteurs en zone de retour ; et d'autre part, de saisir le point de vue des acteurs, d'explorer leur vécu quotidien, leurs discours et leurs pratiques en matière d'éducation. Pour chaque type d'acteur, j'avais une série de questions que je modifiais au fur et à mesure que je menais des entretiens.

Après chaque entretien, j'essayais de prendre des notes le plus vite possible, sous forme de postscripts (description du lieu et de l'atmosphère lors de l'entretien), de notes méthodologiques (remarques sur le déroulement de l'entretien, l'attitude de l'interviewé, la traduction, etc.) et de mémos (premières réflexions sur l'entretien, pistes d'analyse, liens avec d'autres entretiens ou avec des références bibliographiques, idées pour les entretiens suivants, etc.).

Les entretiens avec les employés des agences étatiques, internationales et non-gouvernementales ont été tous menés en français, tout comme ceux avec les enseignants et les directeurs d'établissements. Avec les habitants des villages, la traduction était nécessaire et souhaitable la

⁷ Dans quelques cas, par exemple avec les autorités et les chefs de village, j'ai précisé que, malgré mes efforts, je ne pouvais assurer le fait qu'on ne les reconnaisse pas.

plupart du temps. Néanmoins, le bon niveau de français de quelques élèves et parents d'élèves ont permis de mener certains entretiens en français.

Avec les enfants, des méthodes adaptées ont été utilisées pour les entretiens. Après avoir obtenu leur consensus en donnant une explication de la recherche qui soit à leur portée (Mauthner 1997), j'ai fourni des feuilles et des crayons en couleur aux plus jeunes, leur demandant de dessiner leur école (cf. *ibid.*), pour ensuite poser des questions sur la base des dessins. Avec les élèves plus âgés (à partir de la 6^{ème} année environ), j'ai eu recours à une *timeline* (Dryden-Peterson 2009), qui consistait en une corde – représentant la vie des enfants de la naissance jusqu'au moment de l'entretien – sur laquelle je demandais à l'élève de placer des cartes avec un sourire ou une expression triste pour représenter les bons et les mauvais moments qui avaient marqué leur vie et en particulier leur parcours scolaire. Cette méthode a parfois très bien fonctionné, mais il était souvent difficile d'en expliquer le fonctionnement aux enfants.

1.5. Limites et contraintes dans la collecte des données

Le fait d'enquêter dans un petit nombre d'écoles était un choix méthodologique. Il aurait cependant été souhaitable de visiter quelques autres écoles fréquentées ou non par des élèves rapatriés, afin de disposer d'éléments de comparaison. Il était également prévu que j'insère un village torooBe situé au bord du fleuve dans l'échantillon, mais j'ai dû abandonner cette idée à cause du manque de temps. Mon observation participante aurait été plus complète si j'avais décidé d'habiter dans un village de rapatriement, ce qui ne s'est pas fait en raison des conditions de vie mais surtout de travail difficiles (notamment le manque d'électricité).

La contrainte que j'ai le plus ressentie lors de mes enquêtes était celle de la langue. N'ayant appris que très peu de pular, je n'étais pas en mesure de mener des conversations informelles avec mes interlocuteurs pularophones, devant toujours avoir recours à mon interprète. La traduction comporte toujours un filtrage ainsi qu'une légère modification des informations. De plus, ne fonctionnant pas bien lors de conversations informelles en pular (pendant lesquelles je restais vite en dehors de la discussion), elle me contraignait à mener des entretiens formels.

La recherche d'interlocuteurs était parfois rendue difficile par le fait que les gens étaient très occupés : les rapatriés avaient leurs activités (culture, élevage, commerce, etc.) et les enfants devaient souvent s'occuper des tâches ménagères et de la recherche d'eau. De plus, les entretiens ayant souvent lieu en fin de journée, ils étaient souvent interrompus à l'heure de la prière. Quant aux employés du HCR, de l'ANAI, etc., ils étaient surchargés, surtout en raison des convois de rapatriement qui avaient lieu précisément pendant mon séjour. Même quand j'obtenais leur consentement pour un entretien, le temps accordé n'était souvent pas suffisant pour aborder les thématiques prévues.

Si le nombre d'entretiens avec des personnes hassanophones est très réduit – je n'ai par exemple pas interviewé des élèves de collège appartenant à la communauté maure – cela ne provient pas d'un choix méthodologique, mais de problèmes linguistiques et d'accès aux personnes, étant moi-même mieux introduite parmi les Haalpulaaren. Avoir accès à la population hassanophone aurait nécessité des efforts considérables et plus de temps.

Enfin, j'aurais pu suivre de plus près le travail du HCR et de ses partenaires pour mieux saisir leur point de vue. Mais étant donné que je cherchais une certaine indépendance vis-à-vis d'eux, j'ai préféré visiter leur bureau seulement de temps en temps. De plus, pendant mon séjour il n'y avait aucune activité du secteur éducatif menée dans la région du Brakna.

1.6. L'analyse des données

L'analyse des données collectées a été abordée à plusieurs reprises lors du processus de recherche. Influencée par la *grounded theory* développée par Strauss et Glaser (Charmaz 2001), j'ai toujours essayé de concevoir le processus de recherche comme un va-et-vient entre la théorie et le terrain, entre la collecte de données et l'analyse de celles-ci. En effet, après chaque entretien je notais des mémos, c'est-à-dire des premières esquisses d'analyse. Néanmoins, je n'ai effectué aucun codage pendant mon séjour en Mauritanie, et seulement une partie des entretiens a été transcrite à ce moment déjà (le but étant surtout de traduire le discours des interlocuteurs avec plus de précision grâce à la collaboration de mon interprète dans cette phase).

Une première analyse d'une sélection d'entretiens a été réalisée dès la rentrée en Suisse, dans le but de produire un rapport pour le HCR. Après avoir terminé les transcriptions des entretiens et des notes de terrain, j'ai décidé de recommencer l'analyse. J'ai donc passé en revue chaque entretien en relisant les notes méthodologiques et en étudiant la structure interactionnelle du discours (quelles questions ont amené à quelles réponses?). Le but était de prendre en considération le contexte de production des données et l'influence de la situation d'entretien sur celles-ci, partant de l'idée que le matériel produit par l'entretien est « une co-construction à laquelle prennent part aussi bien l'intervieweur que l'interviewé » (Poupart 1997 : 205). J'ai donc écrit des commentaires dans la marge et opéré un codage ouvert des données. Pour chaque personne, j'ai écrit une courte description biographique, comparant, quand cela était possible, les récits des membres d'une même famille.

Terminée cette longue phase d'analyse, je n'ai pas directement suivi le principe de la *grounded theory* de dégager des familles de codes. J'ai préféré faire d'abord un deuxième codage (thématique cette fois) de manière beaucoup plus générale, en divisant les textes en parties, chacune abordant des sujets différents. Cette phase m'a semblé indispensable pour approcher un corpus de données très dense et varié. Les notes d'observations ont été en partie aussi codées avec cette méthode.

Ce double codage m'a permis de dégager le plan provisoire de ce mémoire et d'élaborer par la suite des analyses plus détaillées pour chaque chapitre. À ce stade, j'ai repris le principe de la *théorie ancrée* et j'ai alterné des phases d'analyse théorique des données avec des phases d'approfondissement bibliographique et de rédaction provisoire de texte. Ainsi, bien que je n'ai pas suivi à la lettre le procédé du codage théorique, les principes de la *grounded theory* m'ont guidée lors de la collecte et de l'analyse des données, l'idée étant toujours de produire de la théorie ancrée dans les données et jamais de tester sur le terrain des théories apprises auparavant.

Chapitre 2: Aspects historiques et contextuels : l'éducation au centre de l'histoire mauritanienne

Dans ce chapitre, nous allons entreprendre un survol de l'histoire mauritanienne, en prêtant une attention particulière au rôle de l'éducation dans chacune de ses périodes. Cela nous permet d'inscrire nos analyses dans une perspective diachronique, qui rend compte de la complexité de l'histoire locale. Dans un premier temps, l'évolution du système éducatif mauritanien sera analysée en parallèle aux développements historiques connus par le pays. Nous montrerons ainsi que l'éducation a été au cœur du processus de construction de la Nation mauritanienne et des conflits autour de sa définition. Dans un deuxième temps, nous adopterons une perspective mobile, en suivant le parcours des réfugiés mauritaniens au Sénégal et le retour en Mauritanie. Un regard particulier sera posé sur la création d'écoles de réfugiés, qui ont contribué à transmettre une mémoire simplifiée des événements de 1989 aux enfants réfugiés. Les négociations à la base du rapatriement et l'organisation de celui-ci seront aussi traitées, en présentant la perspective des rapatriés sur leurs conditions de vie actuelles.

2.1. L'école et la Nation : évolution du système éducatif mauritanien depuis l'époque coloniale

Bien que des formes d'enseignement religieux existent en Mauritanie depuis le XI^e siècle (Ould Ahmedou 1997), le système éducatif public date de l'époque coloniale. Plus précisément, les premières écoles furent créées au début du XX^e siècle pour y éduquer les futurs administrateurs de la colonie. Après l'indépendance de la Mauritanie, proclamée en 1960, une série de réformes du système éducatif furent adoptées par les gouvernements d'Ould Daddah et d'Ould Taya. Véhiculant des valeurs idéologiques, chaque réforme était le reflet d'un contexte spécifique et d'objectifs plus larges poursuivis par les chefs d'État. En particulier, le choix des langues d'enseignement a été, depuis l'époque coloniale, symbole des rapports de pouvoir entre les différentes composantes de la population, catalysant les tensions autour de la définition de l'identité nationale sur la thématique linguistique.

2.1.1. Le peuplement des territoires mauritaniens

L'histoire précoloniale des territoires qui font partie de l'actuelle Mauritanie se prête à de nombreuses interprétations, souvent liées à des revendications identitaires et politiques. Conscients de cela, nous présenterons ici la version qui nous semble faire consensus parmi les chercheurs de la région. La Mauritanie étant un espace géographiquement hétérogène, il faudra distinguer deux zones : l'Ouest saharien et la vallée du fleuve Sénégal.

Suivant Marchesin (1992), nous pouvons établir que les premières traces archéologiques dans la zone désertique remontent à des « agriculteurs noirs, les Bafour, installés dans les oasis et progressivement chassés vers le sud par le dessèchement du Sahara et la pénétration de Berbères sanhadja » (ibid. : 25). Au XIV^e siècle, des tribus arabes Bani Hassan arrivent dans le territoire et soumettent les berbères sanhadja, jusqu'à leur imposer leur langue, le hassaniya (ibid.). À travers le commerce transsaharien et les razzias, ils se procurent des esclaves, parmi lesquels il y a des

Bafour, des Bambara et des Mandingues (ibid.). Des émirats sont constitués dans la région entre le XVII^e et le XVIII^e siècles⁸.

L'origine diverse de la population de cette région donne lieu à la hiérarchie sociale maure, où les descendants des populations arabes et berbères (couramment appelés « Maures blancs ») sont au sommet, constituant les classes libres, et les populations « noires » issues de l'assujettissement et de l'esclavage sont à la base, composée par des *harâtîn* (esclaves affranchis gardant des liens forts avec leur ancien maître) et des *'abid* (esclaves). Ces derniers sont appelés « Maures noirs ».

L'autre espace qui compose l'actuel territoire mauritanien est constitué par la rive droite de la vallée du fleuve Sénégal. Faisant partie du Royaume de Tekrour, vassalisé par l'Empire du Ghana dans les premiers siècles ap. J.-C., ensuite province des empires de Mali et Songhaï (Ba 1993), ce n'est qu'au XVI^e siècle que des royaumes autonomes se forment dans cette région, de part et d'autre du fleuve : le Waalo dans la basse vallée et le Fouta Tooro dans la moyenne vallée. Ce dernier était peuplé par des Haalpulaaren mais aussi par des Soninké, Mandingues, Sérères et Wolof (Santoir 1993) et était dominé par la dynastie peul des DenyankooBe, qui fut renversée par le mouvement religieux torroBe à la fin du XVIII^e siècle (Fresia 2008b). À cause des nombreuses razzias lancées par les émirats maures, les Haalpulaaren habitant la moyenne vallée se virent obligés de se replier sur la rive gauche (ibid.), actuellement territoire sénégalais.

Mis à part la parenthèse historique constituée par cette période de repli sur la rive gauche, les familles haalpulaaren ont toujours habité les deux rives du fleuve et « faisaient sans cesse des allers-retours d'une rive à l'autre pour rendre visite à des parents, s'approvisionner ou vendre des marchandises, cultiver des terres ou encore rechercher des espaces de pâture » (Fresia 2009a). La vallée du fleuve Sénégal a donc toujours constitué un espace unique pour ces populations, qui se dédiaient à la pêche, à l'agriculture et à l'élevage (Magistro 1993).

Selon Magistro (1993), les relations entre les populations maures et celles habitant la vallée étaient caractérisées en même temps par la complémentarité et le conflit. En effet, si les échanges économiques et le métissage étaient fréquents parmi ces populations, les rivalités autour de l'appropriation des terres limitrophes l'étaient tout autant (Marchesin 1992).

2.1.2. La période coloniale : éduquer pour civiliser et pour séparer

Présents dans le territoire depuis le XVII^e siècle pour des buts commerciaux, les Français y affirment leur souveraineté à travers l'opération de « pacification » menée pour calmer l'instabilité de la région (Marchesin 1992). L'intérêt français pour ce territoire était avant tout stratégique. L'objectif était « assurer le trait d'union entre le Sénégal et l'Algérie déjà colonisés » (ibid. : 73). La *Mauritanie* est donc déclarée comme protectorat français en 1903 et administrée de manière indirecte depuis Saint-Louis. Le nom qui lui est donné par les colonisateurs montre que cet espace était perçu comme étant exclusivement maure, la présence de populations « noires » étant considérée comme une « exception à la « volonté de Dieu » » (Ciavolella 2010 : 111)⁹. Néanmoins, l'administration coloniale encourage à ce moment la réoccupation des terres sur la rive droite par des groupes haalpulaaren qui s'étaient repliés sur la

⁸ Les émirats sont des « ensembles politiques à mi-chemin entre la tribu et l'État » (Marchesin 1992 : 45). À noter que les noms de ces émirats (Trarza, Brakna, Tagant, Adrar) seront adoptés par la suite pour nommer les *wilayas*, régions administratives.

⁹ Selon le gouverneur Faidherbe, c'est Dieu qui « a voulu le Fleuve [Sénégal] entre les Blancs et les Noirs » (cité in Ciavolella 2010 : 111).

rive gauche à la fin du XVIII^e siècle. En même temps, un mouvement inverse a lieu : des commerçants maures migrent sur la rive gauche et y ouvrent des magasins.

L'éducation coloniale a un double objectif : d'une part, elle participe à la mission civilisatrice que se sont donnés les Français en Afrique ; d'autre part, il s'agit d'un instrument pour « former des cadres subalternes, administratifs et économiques acquis à la culture du colonisateur, convaincus de sa supériorité et de la nécessité de passer par elle » (Instructions de l'enseignement en A.O.F., cité in Ba 1993 : 48). En Mauritanie, les français conçoivent une politique éducative double. Les populations noires, considérées « inférieures » sous l'influence des théories évolutionnistes de l'époque, ont subi la politique d'assimilation qui, « faisant table rase de tout ce qui existait comme culture, leur apportait la Civilisation à travers la langue française à l'exclusion de toute autre » (Ba 1993 : 57). Chez les Maures, « on applique la "politique d'appriovissement" qui consiste à respecter l'ordre traditionnel établi et à accorder une place à la langue arabe dans l'enseignement par la création, à l'exemple de l'Algérie, de l'école franco-arabe : la "médersa" » (ibid. : 57). En effet, l'administration coloniale considérait que la civilisation musulmane devait être favorisée au détriment des civilisations africaines (Sall 2007) : d'un côté, il fallait civiliser les Noirs ; de l'autre, il s'agissait simplement de consolider l'influence française parmi les Maures (ibid.). Mais aussi, la création des médersas était une manière de faire face aux résistances opposées à l'école en milieu maure (Taine-Cheikh 1997).

La première médersa du protectorat mauritanien ouvre ses portes à Boutilimit en 1913, suivie de celles de Atar et Kiffa plus de vingt ans après (Sall 2007). Destinées aux fils de chefs *beydanes*, elles étaient mal vues par ces derniers, qui y voyaient une « tentative d'imposition idéologique » de la part des Français. Ces chefs y envoyaient souvent les enfants de familles plus modestes à la place des leurs (Marchesin 1992)¹⁰. Pour contrer la résistance et augmenter les effectifs scolarisés, l'administration coloniale créa aussi plus tard les « écoles de campement » (Taine-Cheikh 1994).

Dans la vallée du fleuve Sénégal, l'école coloniale rencontre moins de résistances, étant fréquentée par des jeunes nobles, haalpulaaren par exemple (Marchesin 1992 ; Taine-Cheikh 1994). Malgré cela, l'adhésion au projet de l'école reste faible parmi la plupart des familles, qui comptent sur la main d'œuvre infantile pour leur vie socio-économique (Sall 2007). Les premières écoles sont ouvertes à Kaedi (1897), Seelibabi (1912) et Boghé (1919), mais le rythme d'implantation par la suite est lent (ibid.). En 1945, on ne compte que 9 écoles dans la région, dont quatre régionales (Kaedi, Selibaabi, Boghé, Rosso), une école primaire supérieure à Rosso et cinq écoles de village. Néanmoins, les élèves du Sud peuvent bénéficier de l'enseignement des écoles situées sur la rive gauche du fleuve (ibid.).

La conséquence de la double politique appliquée par les Français en Mauritanie fut de créer deux élites, séparées selon des considérations raciales et formées dans des conditions différentes, qui entreraient vite en concurrence au moment de l'indépendance.

2.1.3. L'éducation au cœur du projet national à l'ère de l'indépendance : réformes du système éducatif et contestations des minorités

La Mauritanie proclame son indépendance en 1960. Jusqu'à ce moment, l'élite « négro-africaine » avait été favorisée par le système colonial en raison de sa scolarisation en français, et elle fournissait la grande majorité des administrateurs de la colonie. Malgré cela, dans la course

¹⁰ Selon Marchesin (1992 : 80), ce fait « conduit paradoxalement à l'ascension à terme de l'aristocratie [maraboutique] moyenne ».

au pouvoir qui suivit l'indépendance, ce fut la composante maure qui prit le dessus, appuyée par le gouvernement français (Baduel 1989). Bien que les « Noirs » restaient plus nombreux dans l'administration, les postes clés étaient pour la plupart des Maures. Le premier président – Moktar Ould Daddah, au pouvoir entre 1960 et 1978 – était un Maure originaire du Trarza.

Le processus de décolonisation ne produit pas de véritable rupture avec le régime colonial. Ainsi, « bien que pratiqué par une infime partie de la population, c'est le français qui est choisi comme langue officielle du nouveau État ; l'arabe n'a que le statut de langue nationale » (Taine-Cheikh 1997 : 72). En parallèle, l'école ne connaît pas de bouleversement dans les premières années : recrutant une minorité d'enfants qui deviendront des « cols blancs », les programmes, les méthodes et même les manuels scolaires restent les mêmes que ceux de la période coloniale¹¹ (Ba 1993).

Mais bientôt apparaît le besoin de se distancier de l'ancien pouvoir colonial. La « prééminence du français sur l'arabe est, pour la collectivité maure, un signe difficilement acceptable d'aliénation culturelle » (Taine-Cheikh 1994 : 59). Ainsi, l'idée d'« arabisation » apparaît dans les discours politiques (Ba 1993), se concrétisant en 1965 dans une loi qui rend obligatoire l'arabe dans l'enseignement secondaire. Des lycéens « noirs » de Rosso et Nouakchott se mettent en grève en janvier-février 1966 pour protester contre cette décision politique. Des hauts fonctionnaires se solidarisent avec le mouvement et publient le *Manifeste des 19*, qui circule en ce mois de février. Le document dénonce notamment l'accaparement de la vie politique et nationale par les Maures au détriment des autres composantes de la société mauritanienne et définit le bilinguisme « une trahison permettant d'écarter les citoyens noirs de toutes les affaires de l'État » (Ba 1993 : annexe 1, p. 104). À Nouakchott, la violence éclate, entraînant la mort de six personnes et faisant des dizaines de blessés. Les signataires du manifeste sont arrêtés et les écoles sont fermées pour le reste de l'année scolaire.

Une réforme de l'enseignement est conçue et adoptée en 1967 avec le résultat d'augmenter encore une fois la part de l'arabe dans l'enseignement, notamment par l'introduction d'une première année obligatoire en arabe, l'augmentation des heures dispensées en cette langue et le rajout d'épreuves en arabe aux examens de fin d'études (Ba 1993). Mais « n'ayant pas réussi à 'transférer le monopole du français à l'arabe' » (ibid. : 60), le Congrès du Parti du Peuple Mauritanien décide en 1971 d'instaurer une nouvelle réforme qui permette « la repersonnalisation de l'homme mauritanien (...) un homme réconcilié avec la culture arabe et la civilisation islamique » (cité in ibid. : 60). Une commission est ainsi désignée pour sa conception, déposant son rapport en 1973. La réforme entre en vigueur la même année par l'ouverture de classes expérimentales. Selon Taine-Cheikh (1994 : 60), elle « se réduit, une fois de plus, à une réforme linguistique : arabisation totale des deux premières années de l'enseignement primaire, augmentation des heures d'arabe dans les années suivantes (...), création d'une filière arabe dans le secondaire ». L'auteure explique ce choix politique par le besoin d'ouvrir des écoles destinées aux nomades déracinés par la sécheresse, qui n'avaient jamais été francisés. Elle rappelle également que la réforme est menée dans un contexte de lutte

¹¹ Plus généralement, des menaces extérieures – en particulier, les revendications du Maroc sur son territoire, rêvant de constituer un « Grand Maroc » – affaiblissent la distanciation prise par la nouvelle Mauritanie vis-à-vis de son colonisateur.

contre le « néocolonialisme », le président Ould Daddah désirant renforcer l'indépendance économique du pays¹².

En juillet 1978, Ould Daddah est déchu par un coup d'État militaire. Malgré les promesses de promouvoir l'égalité du peuple, une circulaire du ministre de l'Éducation nationale annonce en mai 1979 le réaménagement des coefficients de l'enseignement secondaire en faveur de l'arabe et l'introduction d'une nouvelle épreuve en arabe (instruction civique, morale et religieuse). Des lycéens négro-africains se mettent en grève contre cette décision, renforçant leur propos lorsque les premiers élèves de la réforme de 1973 passent le concours, les non-hassanophones recevant de mauvais résultats (Ba 1993).

C'est dans ce contexte qu'une nouvelle réforme est conçue en 1978, prévoyant l'intégration des langues nationales (pulaar, wolof, soninké) dans l'enseignement. Le terrain n'étant pas encore prêt pour l'introduire, ce sont les *mesures transitoires* prévues qui entrent en vigueur en 1979 et qui resteront effectives jusqu'en 1999, la réforme n'entrant jamais en vigueur¹³. Ces mesures transitoires se résument à la création de deux filières : *arabe* et *bilingue*¹⁴. Si les négro-africains ont le choix – après une première année entièrement arabisée – entre ces deux filières, les Maures arabophones sont obligés d'envoyer leurs enfants dans la filière arabe (Ba 1993). La filière bilingue est transitoire : elle devra être remplacée par la suite par l'enseignement du pulaar, du wolof et du soninké (Taine-Cheikh 1994), qui acquièrent en cette même année le statut de langues nationales (Candalot 2005). La création d'un système éducatif divisé ainsi que le traitement différentiel des élèves maures et négro-africains sous les mesures transitoires de cette réforme sont en réalité une réédition de la situation de l'école coloniale.

En résumant l'évolution du système éducatif depuis l'indépendance jusqu'à cette période, nous pouvons remarquer que la tendance à l'arabisation du système scolaire a joué un rôle fondamental dans le changement des rapports de force entre Maures et minorités noires, comme cela est bien résumé dans cette citation :

« In Mauritania, shortly after independence, arabization played a key role in conferring political advantage and 'entitlement' to bidan Maures who had staunchly resisted attempts at cultural assimilation and participation in the colonial system of French education, and who moved quickly to assume control of the government bureaucracy at the expense of a black non-Arab speaking population in the Senegal Valley. Thus Blacks, who had previously gained favor with the French as a result of their active participation in the colonial school system, now suddenly found themselves disadvantaged vis-à-vis Maures » (Magistro 1993 : 213).

Les Négro-africains, qui revendiquaient une place plus importante du français dans l'administration et dans les écoles, ont perçu la politique d'arabisation comme une tentative d'assimilation culturelle de la part des Maures (Candalot 2005). « Elles ont vécu tous les progrès de l'arabisation, non seulement comme des victoires idéologiques du nationalisme arabe, mais

¹² Dans cette période, le gouvernement opère une réorientation de sa politique internationale, en se désengageant vis-à-vis de la France et en multipliant les contacts avec les pays arabes (notamment avec l'entrée dans la Ligue arabe en 1973).

¹³ En 1982, douze classes expérimentales sont ouvertes pour tester la réforme prévue en 1979, l'enseignement ayant lieu en pulaar, wolof et soninké. En 1984, une commission est désignée pour développer cette réforme. La proposition est intéressante : chaque enfant suivrait l'enseignement dans sa langue maternelle, puis apprendrait une deuxième langue nationale (l'arabe pour les enfants suivant l'enseignement dans une des trois autres langues ; une de ces langues à choix pour les enfants arabophones). Le français interviendrait plus tard comme première langue étrangère (Ba 1993).

¹⁴ Malgré les termes choisis pour ces deux filières, le poids du français dans la filière arabe est similaire au poids de l'arabe dans la filière bilingue, ou même majeur (Taine-Cheikh 1994).

aussi, comme des mesures qui réduisaient très concrètement leur place dans la société en leur rendant plus difficile l'accès aux postes publics. Plutôt surreprésentés dans les années 60 – car plus scolarisés et plus francisés que les Bidân -, les Négro-Africains ont réellement pâti du changement de rapport de force entre l'arabe et le français » (Taine-Cheikh 1997 : 74).

2.1.4. La crise de 1989 et l'expulsion des « Négro-Mauritaniens »

Quand la crise de 1989 éclate entre la Mauritanie et le Sénégal, les rapports entre les composantes maure et négro-africaine de la population mauritanienne sont tendus. Comme nous l'avons vu dans le paragraphe précédent, la définition d'une identité arabe de la Mauritanie fait l'objet de nombreuses contestations qui se jouent le plus souvent autour de la question linguistique et éducative. Dans la vallée du fleuve Sénégal, les rapports entre communautés sont de plus en plus caractérisés par une rivalité dans l'accaparement des terres, due à une conjoncture de développements récents : la sécheresse des années 1970 a contraint de nombreux nomades à la sédentarisation et à la migration vers les terres plus fertiles du Sud ; le programme de mise en valeur du fleuve Sénégal développé avec les pays limitrophes (Sénégal et Mali) avec l'aide de la communauté internationale a accru l'intérêt économique de cette région ; et la réforme foncière de 1983 facilite l'accaparement des terres par des investisseurs privés.

Au niveau politique, une nouvelle organisation est créée en 1983 par un groupe de leaders et d'intellectuels haalpulaaren au nom de Forces de Libération Africaines de Mauritanie (FLAM). Son but est de dénoncer « l'oppression » des Négro-Mauritaniens et défendre les intérêts de ce groupe. En 1986, les FLAM publient le *Manifeste du Négro-Mauritanien opprimé*, qu'ils diffusent à Addis Abeba lors du sommet de l'OUA. Cela est mal accepté par les autorités et ses signataires sont arrêtés et torturés (Magistro 1993). En 1987, un complot de la part d'une cinquantaine d'officiers militaires haalpulaaren, visant à renverser le régime, est découvert et donne lieu à trois exécutions et 18 condamnations à perpétuité (ibid.). L'opposition négro-mauritanienne est perçue comme une véritable menace par les gouvernants.

Aux facteurs économiques, fonciers et de politique interne, s'ajoute le fait que les relations avec le Sénégal s'étaient détériorées en 1988¹⁵. Étant donnée la situation tendue, quand une dispute entre des agriculteurs sénégalais et des éleveurs mauritaniens autour d'une affaire de divagation d'animaux fait deux morts et plusieurs blessés (Marchesin 1992), elle prend très rapidement la forme d'un conflit interétatique. En effet, dès le lendemain, des boutiques appartenant à des Mauritaniens sont pillées au Sénégal ; puis, les 24 et 25 avril 1989 un déchaînement de violences en Mauritanie (conduites principalement par des Harâtînes) fait 150 à 200 morts ; suit une tuerie au Sénégal qui fait 60 à 100 morts parmi la communauté maure à Dakar (ibid.). Un pont aérien est organisé par la France, l'Algérie, l'Espagne et le Maroc, rapatriant environ 70'000 ressortissants des deux pays en quelques jours seulement (ibid.).

Le gouvernement d'Ould Taya a profité de ce contexte chaotique pour expulser 100 à 120'000 citoyens mauritaniens des communautés haalpulaar, wolof, soninké et bambara vers le Sénégal mais aussi vers le Mali, déclarant qu'ils étaient sénégalais. Comme le remarque Fresia (2009a), ces expulsions prennent différentes formes : dans les centres urbains, les fonctionnaires et les cadres civils et militaires sont les premières cibles, renvoyés par voie aérienne en même temps

¹⁵ Parker (1991 : 158) décrit la succession d'événements qui caractérise cette dégradation des rapports politiques entre les deux pays : « camel herds belonging to Mauritanian were caught in Senegal and sent back (...). Nouakchott responded by prohibiting the entry of Senegalese trucks (...). Early 1989, Senegal banned fresh fish, mineral water, and other food imports, and Mauritania responded with embargoes on vegetable oil, animal feed, and fresh vegetables ».

que les Sénégalais ; dans des plus petites villes, l'expulsion se fait de manière sélective (fonctionnaires et salariés étant visés en premier) ; dans les zones rurales du Sud, des villages entiers sont vidés et leurs habitants expulsés vers le pays limitrophe après avoir été dépossédés de leurs biens, de leurs terres, des cheptels et des papiers d'identité (ibid.). Les villages sont souvent repeuplés par des *Harâtîn*, qui constituaient pour le gouvernement une garde armée sur le front pour se défendre des razzias organisées par les réfugiés pour récupérer leurs cheptels (Magistro 1993). Dans les deux années successives, les violences se poursuivent en Mauritanie avec l'arrêt et la torture de centaines de fonctionnaires et de cadres, dont 500 sont exécutés. Ce déchaînement de violences est connu par les Mauritaniens sous le nom de « passif humanitaire ». Le sort des réfugiés sera l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

Le rapatriement de milliers de migrants maures habitant au Sénégal ainsi que l'expulsion de plus de 100'000 Négro-Mauritaniens et le repeuplement des zones du Sud par des Maures harâtînes reproduisent « la volonté sinistre de changer la distribution géographique des peuples, selon des fantasmes de correspondance entre ethnie et territoire ou entre ethnie et nation, qui avaient été ceux des colons » (Ciavolella 2010 : 215). Mais la crise de 1989 a aussi permis de miner l'opposition politique à travers l'expulsion de ses leaders.

Les causes qui ont conduit à la crise de 1989 étant de nature extrêmement complexe, nous ne prétendons pas les avoir analysées de manière exhaustive. Néanmoins, nous avons voulu présenter les facteurs les plus importants pour la compréhension du conflit.

2.1.5. La réforme de 1999 et l'unification du système éducatif

Si l'on retourne maintenant à l'évolution du système éducatif, une dernière réforme suit celles de 1967, 1973 et 1979 : celle de 1999, toujours en place au moment de la rédaction de ce mémoire. Après vingt années de séparation des enfants mauritaniens dans deux filières d'étude, cette réforme a pour but d'unifier le système éducatif à travers un programme unique pour tout le pays, où le français est réintroduit en tant que langue d'enseignement à côté de l'arabe. Fournissant deux langues communes aux élèves mauritaniens pour qu'ils puissent communiquer entre eux, la réforme est censée réconcilier les différentes composantes de la population. Mais aussi, elle essaye d'apporter une solution au manque de débouchés professionnels devant lequel se retrouvent beaucoup bacheliers arabophones (Candalot 2005).

Sous la réforme de 1999, le programme d'école primaire commence avec une année enseignée entièrement en arabe (qui était commune à tous les élèves déjà avant la réforme). Puis, le français est introduit progressivement à raison de 6 heures en 2^{ème} année, 11 heures en 3^{ème} et 4^{ème}, et 13 heures en 5^{ème} et 6^{ème}. Elle devient la langue d'enseignement de mathématiques dès la 3^{ème} année et de sciences dès la 4^{ème}. Au niveau secondaire, toutes les disciplines littéraires sont enseignées en arabe alors que les disciplines scientifiques sont enseignées en français. Le choix des matières enseignées dans l'une et l'autre langue n'est pas neutre ; en effet, les matières qui véhiculent des valeurs et des repères identitaires sont marquées par l'utilisation de l'arabe. Dans le deuxième cycle d'enseignement secondaire (le lycée), les élèves sont orientés parmi trois *séries* (littérature, sciences et mathématiques) selon leur moyenne. D'après un directeur de lycée privé rencontré, la plupart des étudiants sont orientés vers les deux séries scientifiques en raison de leur faiblesse en arabe. Pour les élèves non-hassanophones, il est encore plus difficile d'entrer dans la série littéraire, ce qui comporte des implications importantes en termes d'accès aux postes de pouvoir (dans la justice et dans le gouvernement, par exemple). Les critiques adressées à cette réforme seront explorées plus loin dans ce mémoire (notamment dans le chapitre 6),

suffise ici de remarquer que le but de donner à tout Mauritanien la possibilité de s'exprimer en arabe et en français n'a pas été totalement atteint.

2.1.6. Les élections présidentielles : l'apparition du « passif humanitaire » sur la scène publique et l'organisation du rapatriement

Si le système éducatif n'a pas vu de grands changements depuis 1999, la Mauritanie a connu des évolutions importantes au niveau politique : deux coups d'État ont été menés par le colonel Ely Ould Mohammed Vall d'abord, en 2005, et par le général Mohammed Ould Abdel Aziz en 2008. Tous les deux ont légitimé leur prise de pouvoir par la « rhétorique de l'état d'urgence » (Ciavolella 2009 : 7) : en déclarant une situation d'urgence, ils se sont présentés comme les « sauveurs du pays » (ibid. : 8) et ont entamé des « transitions démocratiques » qui ont conduit en 2007 à l'élection de Sidi Ould Cheikh Abdallahi, renversé par le coup d'État d'Ould Abdel Aziz, et à la confirmation de ce dernier dans les élections de juillet 2008.

C'est dans ces années politiquement mouvementées que la question du « passif humanitaire » et du retour des réfugiés mauritaniens – sujets restés tabous pendant le régime de Taya – apparaissent sur la scène publique. En effet, Ould Taya n'avait jamais reconnu l'existence de réfugiés mauritaniens au Sénégal et au Mali, dont certains retournèrent néanmoins dès le début des années 1990. Mais pendant la transition démocratique de 2005, le « dossier des réfugiés » est ouvert et devient un sujet de débats électoraux, l'organisation de leur retour faisant partie des conditions posées par l'Union européenne pour soutenir le nouveau régime (Fresia 2009b). Trois mois après son élection, Abdallahi annonce sa volonté d'organiser le rapatriement (ibid.) et s'engage dans celui-ci avec la signature en novembre 2007 d'un accord tripartite avec le gouvernement sénégalais et le HCR. Le premier convoi franchit la Mauritanie en janvier 2008, et une agence nationale est créée (l'ANAI) dans le but de prendre en charge la question des rapatriés.

Quelques mois après, c'est le coup d'État du colonel Aziz. Malgré les préoccupations initiales de certains observateurs, il s'engage à poursuivre l'opération de rapatriement. Ciavolella (2010 : 9) explique ce choix : « quoique impliqués dans les exactions commises à l'époque (ou, du moins, informés de celles-ci), les nouveaux gouvernants militaires ont vite compris l'importance de promettre le rapatriement des réfugiés, dont le plan avait été mis en place par le gouvernement démocratique de Sidioca [Abdallahi]. Cette opération apparaissait nécessaire afin de satisfaire aux exigences des bailleurs de fonds et d'apaiser une tension toujours latente au sein de l'opposition interne et en exil, issue de la composante « négro-mauritanienne » et s'étant toujours considérée comme discriminée par un pouvoir accaparé par les Maures « blancs » ».

Au niveau de la politique éducative, le nouveau président s'engage à organiser les états généraux de l'éducation avant l'année scolaire 2009-2010, mais il les reporte ensuite à une date ultérieure. En 2011, le gouvernement annonce de nouveau cet événement qui devrait amener au développement d'une nouvelle réforme car le système éducatif fait preuve de dysfonctionnements ainsi que d'un « manque d'adaptation avéré (...) par rapport aux besoins et aux enjeux de développement », d'après une déclaration du président de janvier 2011. Selon de plus récentes annonces, il semblerait enfin que ces états généraux soient organisés en 2012.

2.2. L'exil, l'école et le rapatriement

Après avoir esquissé les lignes générales de l'évolution historique de la Mauritanie et de son système éducatif, il est l'heure maintenant de connaître quel a été le sort des réfugiés de la crise

de 1989 au Sénégal. La situation des réfugiés au Mali ne sera pas traitée ici, du fait premièrement qu'ils n'ont pas pris part au rapatriement, ensuite car les informations les concernant sont plus rares.

2.2.1. L'arrivée des réfugiés au Sénégal et l'organisation des camps

Comme le remarque Fresia (2009a), les Mauritaniens expulsés du pays lors des événements de 1989 rejoignent le territoire sénégalais dans des conditions différentes : certains ont été expulsés de force et dépossédés de tous leurs biens, d'autres ont fui réussissant parfois à conserver une partie de leurs avoirs ; d'autres encore ont été renvoyés par avion lors du rapatriement des Sénégalais à Dakar. La diversité caractérise aussi les dynamiques d'installation de ces personnes : si une partie d'entre eux – après avoir été reçue par des *comités d'accueil* spécialement conçus pour l'occasion – a été placée dans des camps¹⁶, d'autres se sont installés chez leurs parents (ibid.). En effet, la terre de leur exil n'était pas inconnue par les réfugiés, les deux rives du fleuve constituant le territoire historique des populations de la vallée, et les familles étant souvent réparties de part et d'autre du fleuve (Kane 2010). En conséquence, plusieurs familles réfugiées retrouvaient leurs parents et même parfois leurs terres ou leurs cheptels sur la rive gauche.

Initialement, l'aide aux réfugiés est fournie par des ONG locales et par la Croix-Rouge sénégalaise, qui sont rejointes peu de temps après par des ONG internationales (Fresia 2009a). Le gouvernement sénégalais lance un appel pour obtenir une aide internationale : malgré le flou juridique (ibid.) caractérisant la situation des réfugiés – considérés par le gouvernement sénégalais comme des « personnes déplacées » – le HCR est le premier à réagir. En collaboration avec d'autres organisations onusiennes (PNUD, UNICEF et PAM), il évalue les besoins et demande des fonds à la communauté internationale pour intervenir. Du côté sénégalais, deux nouvelles institutions voient le jour après l'arrivée des réfugiés : le CARPD au niveau étatique et l'OFADEC, ONG qui deviendra le partenaire exécutif du HCR dans l'organisation de la distribution des services (ibid.).

Ainsi, le HCR s'engage dans la protection des Mauritaniens déplacés à la fin du mois de juillet 1989. Il distribue des vivres en collaboration avec une multitude d'acteurs (PAM, Union européenne, CSA, l'administration sénégalaise, OFADEC) (ibid.) ; les réfugiés – dispersés sur 182 sites¹⁷ – reçoivent aussi des bâches, des ustensiles de cuisine et des couvertures financés par une diversité d'institutions. « Cette période d'urgence est ainsi marquée par une multitude d'actions croisées, mises en œuvre par une diversité d'organisations, dans un contexte d'absence de cadre légal clair et une atmosphère de compétition et de surenchères financières » (ibid. : 92). Enfin, le gouvernement sénégalais décide de conférer à ces personnes le statut de réfugiés et de leur distribuer des papiers d'identité¹⁸.

Les réfugiés, quant à eux, ont organisé rapidement leur vie sociale et politique en créant une administration interne à chaque site : un représentant y était désigné et, dans les sites les plus grands (à Ndioum par exemple) un bureau du camp était élu (ibid.) ; des systèmes de cotisation (les caisses villageoises) ont été mis en place pour faire face aux imprévus (ibid.). Au niveau

¹⁶ Certains leaders sensibilisaient les réfugiés insistant sur l'importance de rester groupés dans des camps de manière à être visibles aux yeux des observateurs externes (Fresia 2009a).

¹⁷ À noter que le HCR considère comme « camps » les lieux d'habitation des réfugiés, indépendamment de la forme qu'ils prennent (ibid.).

¹⁸ Ces documents portent le nom de « récépissé de demande de reconnaissance du statut de réfugié », qui démontre l'ambivalence de leur situation juridique (ibid.).

politique, Marion Fresia (2009a) rappelle que les leaders politiques des FLAM se sont aussi très vite organisés, établissant un nouveau quartier général et implantant des sections et des sous-sections dans la vallée, ainsi que des cellules politiques dans chaque quartier des camps. Cette activité politique participa à la militarisation de certains camps (dont Ndioum), où avaient lieu des séances nocturnes d'entraînement au combat (ibid.). Des razzias étaient organisées pour attaquer les populations et l'administration maure sur la rive gauche du fleuve Sénégal (ibid.).

2.2.2. La construction d'écoles de réfugiés et leur rôle dans la transmission de la mémoire des événements de 1989

En ce qui concerne l'éducation, l'organisation des réfugiés se révéla également efficace. Fresia relate que « dans les sites où les enseignants étaient nombreux, les fonctionnaires et les parents d'enfants scolarisés se mobilisèrent pour construire des écoles » (ibid. : 104): y étaient recrutés des enseignants volontaires parmi les réfugiés, dont certains étaient déjà instituteurs en Mauritanie et les autres recevaient des formations pédagogiques. Le programme enseigné était issu du curriculum mauritanien, avec une composante arabe, en vue d'un possible retour en Mauritanie (ibid.).

Si au début ces écoles étaient constituées de salles de classe éphémères construites avec les cotisations des réfugiés et l'aide d'ONG locales, quelques temps après le HCR commença à financer la construction de nouvelles salles ainsi que la distribution de matériel pédagogique et le paiement d'indemnités salariales aux enseignants à travers des fonds provenant de l'UNICEF (ibid.). Une quarantaine d'écoles furent ouvertes dans la vallée pour les enfants réfugiés (ibid.). Les enseignants réfugiés trouvaient leur motivation non seulement dans la poursuite d'une activité professionnelle, mais aussi dans l'humiliation subie et les ambitions développées vis-à-vis de leur pays. Un de mes interlocuteurs, ayant grandi à Ndioum et fréquenté l'école du camp, les décrits comme suit :

« On a eu la chance d'avoir des enseignants qui étaient bien. Ils avaient déjà commencé à enseigner ici en Mauritanie, et ces enseignants-là avaient de la haine et de la rancune, donc le but pour eux c'était qu'on réussisse dans les études. Ils étaient touchés par ce qui s'était passé durant les événements, donc pour eux c'était l'âge de bâtir une jeunesse intellectuelle qui pourra par exemple demain se venger ou bien diriger ce pays-là » (Papis, 27 ans, employé à Nouakchott, ancien élève réfugié à Ndioum, novembre 2010).

Comme nous l'avons vu, certains sites de réfugiés étaient des lieux d'activité politique, conduite en particulier par les FLAM. Ses membres, souvent des anciens fonctionnaires ou cadres, menaient une sensibilisation auprès des éleveurs et agriculteurs pour qu'ils restent visibles et groupés dans les camps ; ils leur offraient « une certaine interprétation des événements de 1989 en présentant le régime mauritanien comme un « système *beydane* ethno-fasciste et génocidaire » cherchant à éradiquer « la composante négro-africaine » de sa population » (ibid. : 97). Cette même interprétation des faits était transmise aux jeunes générations par les enseignants réfugiés, qui étaient pour la plupart des militants des FLAM (ibid.). En effet, les écoles « devinrent également un lieu de transmission de la mémoire des événements de 1989, de sensibilisation politique des enfants et de défense de la langue peule qui était enseignée au même titre que l'arabe et le français dans un souci de combattre le processus d'arabisation de la société mauritanienne » (ibid. : 105). La transmission mémorielle se faisait la plupart du temps à travers des moyens pédagogiques tels des chansons, des poèmes ou des sketches de théâtre, comme cela m'a été expliqué par un interlocuteur. Une chanson enseignée aux élèves entonnait par exemple :

« les événements se sont passés hier, et si ça se répétait, on serait les premiers à prendre les armes pour combattre ». Ce même jeune homme raconte à propos de son expérience scolaire :

« On nous enseignait ça de a à z en classe, comment s'était passée l'histoire, avec des chansons de martyrs, où figuraient tous les noms célèbres des gens qui sont morts à cause de la couleur de leur peau, mais à cause aussi de leur savoir, et de leur principe pour une démocratie, pour une Mauritanie digne, sans racisme et sans discriminations. (...) On nous disait 'l'histoire s'est passée, mais il faut jamais l'oublier', ça doit toujours régner dans vos esprits » (Papis, 27 ans, employé à Nouakchott, ancien élève réfugié à Ndioum, novembre 2010).

En 1995, suite au constat d'un niveau de vie équivalent entre réfugiés et autochtones, le HCR décide de se désengager progressivement du volet d'assistance matérielle, arrêtant la distribution de vivres cette même année (Fresia 2002). Il pose ainsi la question de l'intégration des écoles de réfugiés (qui avaient constitué jusqu'à ce moment un système parallèle) dans le système administratif public. Quand le HCR arrête le programme éducatif, l'État sénégalais « accepte le principe de l'intégration mais l'applique de manière sélective (...) [:] si les enfants sont "intégrés" au système scolaire sénégalais, les professeurs réfugiés eux ne le sont pas (...). Les salles de classe sont soit fermées et le matériel transféré vers une école sénégalaise, ou bien, elles restent ouvertes mais des professeurs sénégalais y sont affectés » (ibid. : en ligne). Comme le remarque Fresia (2002 : en ligne), on assiste ainsi à un « reclassement des services sociaux nés de l'intervention humanitaire vers le secteur public ». Ses conséquences concrètes pour les réfugiés sont le chômage des enseignants, et la hausse des coûts de scolarité pour les familles. Celles-ci sont obligées de payer les fournitures scolaires à leurs enfants, certains parents se voyant contraints à retirer leurs enfants de l'école (ibid.). De plus, l'intégration des élèves réfugiés constitue une pression démographique sur des écoles aux classes déjà pléthoriques, fait qui se répètera dix ans plus tard lors du rapatriement. Aussi, les élèves réfugiés n'apprendront plus l'arabe à l'école à côté du français, ce changement ayant de lourdes conséquences au moment de l'intégration des élèves rapatriés dans le système mauritanien.

2.2.3. Les premières vagues de retour et la politisation du rapatriement dans les camps

Depuis les premiers temps de leur exil, certains réfugiés commencèrent à traverser régulièrement la frontière Sénégal-Mauritanie pour mener une activité de commerce de contrebande (Fresia 2008a). La question du retour en Mauritanie se posa toutefois véritablement en 1992 avec la réouverture de la frontière après le rétablissement des relations diplomatiques entre les deux pays. Elle fit l'objet de débat parmi les réfugiés et entraîna une forte division parmi leurs représentants : la position des FLAM était d'attendre que leur soient garanties des conditions de base (telles que la reconnaissance de leur citoyenneté mauritanienne et la restitution des biens confisqués) avant de retourner, alors que « certains cadres souhaitaient rentrer au pays dès la première occasion pour se repositionner sur l'échiquier politique local et mener le combat de l'intérieur » (Fresia 2009b : 47). Ces débats ont été à la base de la création d'un nouveau parti, le FRUIDEM (Front Uni pour l'Indépendance et la Démocratie en Mauritanie).

Le HCR, de son côté, subit des pressions de la part des bailleurs de fonds pour encourager les réfugiés à retourner en Mauritanie, craignant que la surpolitisation des camps entraîne une déstabilisation de la région (Fresia 2008b). Il s'efforce donc de convaincre les deux gouvernements ainsi que les réfugiés d'organiser un rapatriement, mais cela est rendu impossible par la position du gouvernement mauritanien, qui n'admet pas l'existence de réfugiés. Néanmoins, dans un discours officiel, le président déclare : « si des réfugiés mauritaniens

existent, qu'ils rentrent, les frontières sont ouvertes», laissant implicitement au HCR la possibilité de faciliter les retours (ibid. : en ligne). Mais ce sont les réfugiés cette fois qui opposent résistance au retour en raison de son caractère informel, les conditions minimales n'étant pas réunies selon les FLAM (ibid.). Néanmoins, certains réfugiés décident de retourner en Mauritanie dès 1993-1994 pour tenter de récupérer leurs possessions, mais préfèrent le faire sans en avertir le HCR afin de pouvoir conserver leur statut de réfugié (ibid.).

À partir de 1995, avec l'arrêt de la distribution des vivres de la part du HCR, les retours dits « spontanés » s'accroissent. Le HCR organise une campagne de sensibilisation pour informer les réfugiés de la situation qu'ils trouveraient en Mauritanie, et se lance dans l'organisation du « programme spécial d'insertion rapide » (PSIR) pour les réfugiés qui décident de rentrer. Le programme comprend un volet d'assistance juridique ainsi que des « projets communautaires à impact rapide » dans les secteurs de l'habitat, de l'hydraulique et de l'agriculture (ibid.). Néanmoins, la plupart des réfugiés préfère toujours rentrer sans le déclarer et en conséquence, les PSIR connaissent peu de succès, ne comptant pas plus que 5000 bénéficiaires (ibid.). Plusieurs familles se dispersent de part et d'autre du fleuve (Kane 2010) pour permettre à quelques uns de leurs membres de retourner en Mauritanie tâter le terrain, tout en gardant une partie de la famille au Sénégal afin de maintenir le statut de réfugié.

Nous pouvons conclure, suivant Fresia (2009b : 48), que « cette première tentative de rapatriement non seulement ne fit qu'appuyer des retours déjà entamés *de facto* par les populations elles-mêmes dans le cadre de stratégies de survie multilocales, mais en plus, elle fut juridiquement un échec du fait du refus politique de reconnaître aux réfugiés leur citoyenneté et de résoudre les enjeux fonciers, politiques et identitaires sous-jacents à leur expulsion ».

2.2.4. L'organisation du rapatriement officiel : négociations et déroulement

Comme nous l'avons vu dans la première partie de ce chapitre, la transition démocratique qui suivit la chute d'Ould Taya a fait resurgir sur la scène publique la question de la résolution du « passif humanitaire » et de l'organisation du retour des réfugiés. Peu de temps après avoir été élu, le président Sidi Ould Cheikh Abdallahi annonce vouloir organiser un rapatriement et demande au HCR d'encadrer le processus (Fresia 2008b). Désireux de trouver enfin une « solution durable » aux réfugiés, le HCR envoie une « équipe d'urgence » dans la vallée du fleuve Sénégal pour évaluer la situation et organise à partir du mois d'août un profilage et recensement des candidats au retour, qui sont estimés à 20'000 (ibid.). Suite à cela, l'organisation onusienne lance un appel à financements demandant 7 millions de dollars, dont seulement 500'000 sont réunis en octobre. Ce n'est qu'après la signature de l'Accord Tripartite que les bailleurs, rassurés, commencent à déployer des fonds dans l'opération (ibid.).

Juste après la signature de l'accord, le gouvernement organise les Journées Nationales de Concertation, étape finale d'un processus de consultation nationale qui avait débuté en juillet 2007 (Kane 2010). Ces journées ont pour but d'examiner des aspects pratiques de la mise en oeuvre du programme de rapatriement volontaire. Sur un total de plus de 700 participants, seulement 17 réfugiés étaient présents lors de ces journées, chiffres qui dénoncent la faible participation des premiers intéressés par le processus de rapatriement (MacEwen 2010). Lors de cet événement, il est décidé de créer cinq structures administratives avec différentes missions (El Yessa 2009), parmi lesquelles une agence nationale en charge du suivi de l'opération (l'ANAI).

Bien qu'il était prévu de rapatrier 7000 réfugiés avant la fin de l'année, le premier convoi a lieu seulement le 29 janvier 2008, accompagnant 102 réfugiés (pour la plupart des femmes et des enfants) dans leurs villages d'origine, dans la région du Trarza (Fresia 2008b). Mais la déception des rapatriés est grande quand ils découvrent que leurs villages ont « soit, été réoccupés par d'autres, soit, sont dépourvus de toute infrastructure (eau potable, latrines, dispensaires, écoles) » (ibid.). De plus, ils sont abrités sous des bâches en plastique du HCR et ne reçoivent qu'une petite somme d'argent et des vivres, sans que le sujet de la restitution des biens et des terres soit abordé. L'organisation de ce premier convoi en toute rapidité est fortement critiquée par de nombreux observateurs, en particulier par des associations de réfugiés accusant le HCR et le gouvernement de leur imposer une « politique du fait accompli » (ibid. : en ligne).

Pour calmer la situation, le gouvernement envoie le Ministre de l'Intérieur dans les sites de retour pour rassurer les rapatriés de ses bonnes intentions. Des distributions sont engagées par le HCR (de brebis et de médicaments) et par l'ANAI (de vaches laitières) pour satisfaire quelques besoins de base des rapatriés. Les convois reprennent au mois de mars. Avec le coup d'État du mois d'août, certains craignent la fin du rapatriement. Mais le général Ould Abdel Aziz décide de continuer l'opération. À la fin de l'année 2008, 7036 personnes avaient été rapatriées (données UNHCR 2009). Dans les années qui suivent, le nombre ne cesse d'accroître¹⁹. Les convois de rapatriement prendront fin en mars 2012, ayant rejoint un total de 24'000 rapatriés mauritaniens du Sénégal. Arrivés lors de 104 convois, les rapatriés ont rejoint 103 sites dans cinq régions administratives (*wilayas*) : Trarza, Brakna, Gorgol, Assaba et Guidimakha.

2.2.5. Le retour : motivations, conditions de vie et décalage d'attentes

La plupart de nos interlocuteurs ont motivé leur choix de retourner en Mauritanie par un discours sur l'autochtonie à travers lequel ils soulignaient leur attachement à ce pays :

« On fait partie du pays. Nos grand parents sont nés ici, c'est ici aussi à quoi nous sommes habitués, c'était ici notre vie. C'est ça qui nous a poussés à revenir, et si nous trouvons les possibilités pour rester, on va rester » (Kadiata²⁰, 50 ans, veuve, mère de sept enfants, Boynguel Thillé, novembre 2010).

Ce type de discours a une dimension politique en ce qu'il fait référence au fait que le Sud mauritanien a toujours été peuplé par des Haalpulaaren, malgré le fait que Taya les ait expulsés sous prétexte de leur origine sénégalaise. Mais à côté de ce discours, on en retrouve un autre, axé sur une demande de justice et de réparation des préjudices subis en 1989. Ainsi, trois revendications reviennent souvent dans les discours des rapatriés : la restitution des terres d'où ils ont été chassés, la récupération des maisons et des biens dont ils ont été dépossédés, et la réoccupation des postes de fonctionnaires que certains d'entre eux occupaient. Comme on le voit dans cet extrait d'entretien, ces demandes justifient le fait d'avoir attendu un rapatriement officiel :

« Nous, les personnes âgées, on avait toujours dans nos esprits qu'un jour nous allions revenir. Il y a même eu des gens qui n'ont pas pu supporter la vie de là-bas et qui ont fini par revenir, mais nous, nous avons voulu attendre un rapatriement officiel : pour qu'on puisse rentrer sous la dignité, avec la présence des autorités, pour qu'on puisse trouver nos droits et nos biens, et notre dignité aussi dans le pays. Qu'on revienne sur nos lieux, qu'on puisse récupérer tous nos biens, et qu'on soit respectés dans le pays et considérés comme les autres, et que nos affaires puissent

¹⁹ Quelques chiffres provenant de différentes sources : novembre 2009, les rapatriés sont 15'300, cf. Kane 2010 ; en juillet 2010, ils sont 19'000, cf. HCR Fact sheet ; en fin 2011, ils sont près de 20'500, cf. cridem.org.

²⁰ Tous les noms sont fictifs afin de garder l'anonymat de mes interlocuteurs.

marcher comme il le faut. Ils nous ont dit de revenir, sous la présence du HCR, des ONGs et des autorités, et que nous allions recevoir tous nos papiers et nos droits. Ça a coïncidé aussi avec le fait qu'on aime beaucoup notre pays. C'est ça qui nous a poussés à revenir sous cet accord » (Paté, berger, père de sept enfants, Boynguel Thillé, novembre 2010).

Du côté des organisations internationales, le retour n'a pas cette dimension de « réparation des préjudices ». L'accent est mis sur les conditions du retour, qui doit avoir lieu en « sécurité et dignité », et sur la réacquisition des droits liés à la citoyenneté. Quant aux autorités publiques, elles ont enterré la question de la résolution du « passif humanitaire ». Comme le remarque Kane (2010 : 300) : « il y a une sorte de quiproquo entre les attentes de réparation des rapatriés et la réalité de l'assistance humanitaire qui leur est accordée. Pour les rapatriés, les engagements des autorités mauritaniennes en 2007, correspondent à une réparation des préjudices ; ce qui n'est toujours pas au calendrier des pouvoirs publics, ni, me semble-t-il, à la hauteur des possibilités budgétaires de l'État mauritanien ».

Bien que cela ne corresponde pas à leurs revendications, les participants au rapatriement officiel reçoivent une aide de la part des différentes organisations présentes sur place. À leur arrivée, ils sont enregistrés et accompagnés dans leurs sites respectifs²¹, où ils reçoivent par le HCR des vivres (fournis par le PAM) pour une période de trois mois, ainsi que des éléments non alimentaires (ustensiles de cuisine, couvertures, etc.) et le matériel nécessaire pour construire un *hangar* (faisant office d'abri) et des latrines. L'ANAIIR distribue une à trois vaches laitières par famille, selon la taille de celle-ci. De nombreux projets ont été conçus pour améliorer les conditions de vie des rapatriés : l'ANAIIR construit des magasins communautaires, des moulins à grains et mène des projets de teinture, de pêche continentale, d'aviculture et de cultures maraîchères (Kane 2010) ; de nombreuses AGR (activités génératrices de revenu) ont été mises en place par le HCR à travers son partenaire exécutif INTERSOS, par l'ANAIIR et par d'autres partenaires.

Malgré ces efforts, la plupart des rapatriés avec lesquels j'ai eu l'opportunité de parler ne sont pas satisfaits de leur situation, certains allant jusqu'à affirmer : « c'est maintenant que nous sommes réfugiés ». Ils justifient ce propos en comparant le niveau de vie actuel avec celui qu'ils avaient au Sénégal. En effet, bien que certaines familles aient pu se permettre de construire des petites maisons en dur, la plupart des rapatriés vit encore sous des *hangars*, exposés aux aléas climatiques et ne permettant pas d'assurer l'hygiène. Certaines familles vivent dans des conditions particulièrement précaires, ne pouvant pas se permettre d'acheter des denrées alimentaires en quantité suffisante. L'accès à l'eau potable a été garanti dans certains villages, mais cela constitue un défi majeur dans d'autres sites. L'aide reçue est jugée incomparable à ce qui a été perdu : « Tu avais perdu plus de 100 vaches, 200 vaches, tes biens, ta maison, tes bijoux, et si tu reviens on te dit que tu n'as droit qu'à deux vaches, une natte, une marmite. C'est pas suffisant ! », déclare une femme réfugiée rencontrée à Ndioum.

L'obtention de pièces d'état civil est problématique, bien que l'article 16 de l'accord tripartite stipule que des « documents d'état civil » devront être délivrés « dans les trois mois suivant le retour sur le territoire mauritanien ». Outre son importance symbolique (la réacquisition de la citoyenneté mauritanienne), la possession de ces documents est nécessaire dans de nombreuses

²¹ Dans les premières années de l'opération, le HCR se chargeait des aspects logistiques du rapatriement, en particulier du transport des rapatriés jusqu'à leurs villages d'origine, où ils trouvaient des bâches en plastique pour les abriter. À partir d'octobre 2010, ces activités sont prises en charge par l'ANAIIR. En 2010, les rapatriés recevaient aussi une somme d'argent selon la taille de la famille.

situations, notamment lors des examens de fin de cycle²². Aussi, les rapatriés qui travaillaient dans la fonction publique au moment des événements prétendent de récupérer leurs postes et parfois aussi d'être indemnisés des années pendant lesquelles ils n'ont pas pu exercer leur travail, en accord avec ce qui est stipulé dans l'article 13 de l'accord tripartite.

Après quelque temps, certaines personnes ayant pris part au retour ont décidé de retourner au Sénégal, où ils bénéficiaient de meilleures conditions de vie et d'une meilleure intégration économique. Il en va de même pour de nombreux étudiants de niveau secondaire qui sont retournés au Sénégal pour continuer leurs études. Nous pouvons donc souligner que, contrairement aux conceptions propres aux organisations internationales, qui voient le retour comme dernier déplacement emmenant une fin au « cycle de réfugiés » (Black & Koser 1999), le rapatriement a engendré de nouvelles mobilités. Dans cette même idée, nous pouvons signaler l'existence de nombreux réfugiés qui avaient déjà entamé un retour au pays auparavant mais qui sont retournés au Sénégal pour être enregistrés et pour prendre part aux convois, afin de pouvoir profiter de l'aide conçue dans le cadre du rapatriement officiel.

²² Le gouvernement a lancé en 2011 un recensement de la population, lors duquel les rapatriés étaient censés enfin acquérir les pièces d'état civil. Néanmoins, son déroulement est controversé et a été fortement critiqué par certains citoyens, dont des rapatriés, et des opposants politiques.

PREMIERE PARTIE

L'ECOLE COMME ENJEU POLITIQUE ET SOCIAL EN CONTEXTE DE RAPATRIEMENT

Dans cette première partie, la mise en place de services éducatifs en zone de rapatriement ainsi que les usages qui sont faits de ceux-ci par les familles rapatriées seront abordés à l'aide d'outils empruntés à la socio-anthropologie du développement et de l'aide humanitaire. Suivant les acquis de ce courant de recherche, nous allons nous intéresser à la manière dont les projets du domaine éducatif sont conçus et négociés entre les différents acteurs en présence, ainsi qu'à leur mise en œuvre concrète, qui fait l'objet de réappropriations de la part des populations dites *bénéficiaires*. Nous mettrons ainsi en exergue les décalages d'intérêts et de logiques qui existent non seulement entre acteurs institutionnels et population rapatriée, mais aussi à l'intérieur de ces deux catégories, qui résultent être très hétérogènes.

L'historique des projets relevant du domaine éducatif dans le cadre de la réinsertion des rapatriés nous permettra de montrer que l'organisation d'un rapatriement « officiel » a largement modifié le paysage institutionnel et associatif des régions concernées. D'un côté, l'arrivée des anciens réfugiés mauritaniens – relabellisés comme « rapatriés » – a légitimé l'intervention d'un certain nombre de nouveaux acteurs au niveau national et local. De l'autre, elle a également constitué une opportunité nouvelle de captage de fonds pour les organisations déjà présentes sur place. Ainsi, l'apparition de cette nouvelle *population cible* a légitimé la création d'une « configuration développementiste », c'est-à-dire « cet univers largement cosmopolite d'experts, de bureaucrates, de responsables d'ONG, de chercheurs, de techniciens, de chefs de projets, d'agents de terrain, qui vivent en quelque sorte du développement des autres, et mobilisent ou gèrent à cet effet des ressources matérielles et symboliques considérables » (Olivier de Sardan 1995 : 7). Déstabilisant la conjoncture précédente, elle a également créé un certain nombre de tensions entre organisations anciennement et récemment établies.

De leur côté, les « rapatriés » ont bien su se réapproprier ce nouveau label leur donnant un accès privilégié aux autorités ainsi qu'aux organisations d'aide humanitaire. Ils le mobilisent pour appuyer des revendications liées à la reconnaissance de leur citoyenneté, notamment pour demander la création d'écoles dans les villages où ils se sont installés, mais également la réintégration des enseignants rapatriés dans la fonction publique. Ils se réapproprient aussi les services éducatifs en choisissant quels usages en faire dans le cadre de stratégies de scolarisation mises en œuvre au niveau familial.

Chapitre 3: La mise en place de services éducatifs en contexte de rapatriement

Le rapatriement constitue l'une des trois *solutions durables* prévues par le droit international des réfugiés, avec l'intégration locale et la réinstallation. Depuis les années 1990, il a été défini par le HCR comme la solution préférable parmi celles-ci. Si des raisons politiques se trouvent derrière cette préférence, le « retour dans le pays d'origine » a aussi une puissante signification idéologique. En effet, il représente la solution idéale pour répondre à ce qui a été construit comme le « problème des réfugiés », dont Bakewell (2002) distingue trois aspects : la présentation des réfugiés en tant qu'aberration dans un monde divisé en États-nations ; l'idée que les réfugiés vivent dans la souffrance chronique causée par l'exil ; et qu'ils constituent une menace ainsi qu'un poids pour la société d'accueil. Il est donc assumé que tous les réfugiés veulent rentrer « chez eux », et le rapatriement est conçu comme seule solution permettant d'éliminer le statut de réfugié (Coulter 2001) en rétablissant un « ordre national » existant auparavant (Malkki 1992, in Black & Gent 2006), de donner donc une fin au « cycle de réfugiés » (Black & Koser 1999). Ces postulats du discours promouvant le rapatriement ont été remis en cause par diverses études de cas (voir par exemple Bakewell 2002, Black & Gent 2006, Mesić & Bagić 2009), mais restent puissants dans les discours politiques.

Malgré cette conceptualisation du retour, le HCR s'est bientôt aperçu qu'il ne suffisait pas de rapatrier les réfugiés ; il fallait aussi s'assurer de leur réintégration : « experience shows that if the issue of sustainability or reintegration of refugee and displaced populations is not addressed properly, the countries concerned will almost inevitably slide back into conflict » (UNHCR 2004b, cité in Black & Gent 2006). Ainsi, l'agence onusienne a pu légitimer l'extension de ses activités aux populations rapatriées non seulement dans l'organisation logistique du retour, mais aussi dans la phase de réinsertion socio-économique, qui comprend le secteur éducatif.

Suite à la signature de l'accord tripartite définissant les responsabilités légales des trois parties en cause, le HCR a ouvert des bureaux de terrain dans le Sud mauritanien. L'arrivée des rapatriés a également permis l'affirmation d'un certain nombre d'autres nouveaux acteurs institutionnels dans la région, ainsi que le déploiement de nouvelles ressources en faveur de ces anciens réfugiés par des institutions déjà présentes sur le terrain. Nous pouvons donc affirmer que la « labellisation » (Moncrieffe 2007) de cette nouvelle *population cible* a légitimé de nouvelles interventions de la part de toute une série d'acteurs étatiques, d'agences humanitaires et d'aide au développement qui ont profité de cette opportunité pour étendre leurs activités.

Reprenant la théorie de Roger Zetter, Foxen (2009 : 48) remarque à propos de la labellisation des « réfugiés », qu'elle sert « d'abord à permettre aux organisations humanitaires de définir des identités institutionnelles et à reproduire leurs valeurs bureaucratiques ». La même observation pourrait se faire en ce qui concerne le label de « rapatrié », avec deux éléments qui viennent compliquer l'analyse de telles situations. Premièrement, les rapatriés étant (du moins en théorie) des citoyens, l'État est appelé à jouer un rôle plus important que dans l'accueil de réfugiés. Deuxièmement, la réinsertion étant perçue comme devant être durable et pensée sur le long terme, les agences dites de développement gagnent aussi une certaine légitimité dans celle-ci. Ainsi, le rapatriement fait entrer en interaction des institutions diverses, pouvant entraîner aussi des relations conflictuelles ou concurrentielles.

Le débat entre agents du *développement* et de l'*aide humanitaire* est particulièrement vif en contexte de rapatriement. Néanmoins, la distinction opérée entre ces deux catégories – se définissant en particulier par les temporalités du long terme et de l'urgence – est une

construction sociale opérée par le discours des organisations qui se définissent de l'un ou de l'autre monde, contribuant de ce fait à légitimer les frontières institutionnelles entre celles-ci. Dans les faits, les opérations humanitaires et de développement se rejoignent souvent et la disjonction de celles-ci ne fait guère de sens du point de vue des populations bénéficiaires (Olivier de Sardan 2011).

Dans ce chapitre, nous analyserons l'interaction entre les divers acteurs en présence en posant la question suivante : comment se sont mis en place les services éducatifs dans les villages de rapatriement ? Après avoir reconstitué la genèse des actions menées par les différents acteurs depuis 2008, nous aborderons deux cas spécifiques en parcourant l'historique des deux écoles primaires où j'ai effectué mes recherches de terrain. Enfin, nous avancerons quelques éléments explicatifs de la situation actuelle de l'éducation dans les villages de rapatriement en faisant recours aux statuts, aux logiques et aux intérêts différents des acteurs (Bierschenk 1988 ; Olivier de Sardan 1995) qui interagissent constamment dans le champ éducatif.

3.1. La genèse des services éducatifs dans les villages de rapatriés

À l'ordre purement chronologique des faits et des actions menées après le rapatriement, nous avons préféré une présentation par type d'acteurs et d'interventions, qui rend la compréhension plus facile. Néanmoins, les activités présentées dans les paragraphes suivants ont été menées souvent en même temps ou dans un ordre différent que celui qui est proposé ici.

3.1.1. Les acteurs initiateurs de l'opération de rapatriement et réinsertion des réfugiés mauritaniens

Avec la signature de l'accord tripartite entre le gouvernement sénégalais, le HCR et le gouvernement mauritanien le 12 novembre 2007, ces derniers se sont engagés dans le processus de rapatriement et de réinsertion des rapatriés en Mauritanie, chacun avec ses propres devoirs. En particulier, le gouvernement mauritanien s'est engagé à « adapter les structures administratives, aux niveaux central et régional, qui sont nécessaires à la mise en oeuvre du retour des réfugiés dans la sécurité et la dignité, et à leur pleine réinsertion juridique, sociale et économique au sein de la communauté nationale » (Article 9). C'est dans ce sens que, par décret administratif du 2.1.2008, l'Agence Nationale d'Appui et d'Insertion des Réfugiés (ANAIR) est créée avec la mission « d'assurer l'insertion des réfugiés rapatriés du Sénégal et du Mali ; d'apporter l'appui aux administrations et aux commissions en charge de l'identification, du retour et de l'accueil des réfugiés ; de contribuer au développement économique et social des zones concernées » (Statut, Art. 3). Il s'agit d'un « établissement public à caractère administratif » (Art. 1), placé sous la tutelle du Ministère de l'Intérieur (Art. 2). Son premier directeur – Moussa Fall – fut déchu lors du coup d'État du Colonel Abdel Aziz en août 2008 et remplacé par un homme originaire du Trarza et membre de la communauté haalpulaar, nommé Bâ Madine.

Entre autres, l'ANAIR opère dans le secteur éducatif, suite à l'engagement pris par le gouvernement mauritanien de « prendre les dispositions appropriées permettant de faciliter l'intégration des enfants rapatriés, scolarisés en langue française dans le pays d'asile, dans les structures éducatives nationales qui prendront les mesures nécessaires pour leur permettre de poursuivre leurs études dans les meilleures conditions » (Accord tripartite, Article 16).

De son côté, le HCR a dans l'accord avant tout un rôle de supervision et de suivi de l'opération (Art. 11 et 18), ainsi que de coordination et de recherche de fonds nécessaires auprès de la

communauté internationale (Art. 21). Le gouvernement mauritanien doit faciliter l'action du HCR et de ses partenaires (Art. 17). Ce rôle de supervision est très valorisé par de nombreux rapatriés qui ont voulu attendre l'organisation d'un rapatriement officiel « sous l'égide du HCR » justement pour que les engagements pris par le gouvernement mauritanien soient en quelque sorte contrôlés par la communauté internationale.

Comme dans toute opération, le HCR travaille avec des partenaires exécutifs qui s'occupent de la mise en œuvre des activités planifiées sur base annuelle en accord avec le siège à Genève selon un budget annuel. Pour le rapatriement des Mauritanien·s réfugiés au Sénégal, une ONG locale (ALPD) fut choisie au début en raison de la collaboration qui était déjà effective en milieu urbain (Fresia 2009b). Cependant, avec l'élargissement du rapatriement, le HCR se rend compte que ALPD ne peut pas gérer une opération de telle envergure et appelle en Mauritanie un de ses plus grands partenaires dans le monde, INTERSOS, une ONG italienne qui collaborait déjà avec le HCR dans plusieurs opérations (Somalie, Soudan, Iraq, Serbie, etc.). D'autres partenaires exécutifs sont choisis au niveau local pour des domaines particuliers : GRET – ONG française déjà active dans la zone – pour le secteur de l'eau ; AMDH et Santé sans frontières – des ONGs nationales – respectivement pour les questions d'état civil et de santé. La collaboration avec ALPD en milieu de rapatriement est complètement arrêtée.

En même temps que le HCR choisit des partenaires pour exécuter ses programmes, il prend contact avec des agences de développement, suite à l'engagement pris dans l'accord tripartite d'établir « des mécanismes de coordination avec les autres organisations internationales concernées, en particulier celles appartenant au système des Nations Unies » (Art. 21). Ainsi, le PAM est responsable de fournir le soutien alimentaire prévu pour chaque famille rapatriée pendant une période de trois mois, et l'UNICEF est appelée à assurer la gestion d'un sous-comité pour le rapatriement concernant l'éducation. Des réunions générales de coordination, réunissant tous les acteurs concernés (y compris des ONG actives dans la zone, comme Counterpart International ou World Vision), sont organisées mensuellement à Nouakchott et dans les régions.

3.1.2. L'oubli de la question éducative et la recherche de solutions rapides

Les premiers convois de rapatriement du Brakna – rejoignant en particulier les deux sites où j'ai effectué mes recherches – furent organisés au mois de mars 2008, en pleine année scolaire. La situation des élèves n'était pas une priorité dans la planification du rapatriement, les conditions climatiques constituant un critère plus déterminant. La situation des écoles dans les zones touchées par les convois n'avait pas non plus été une priorité du HCR ni de l'ANAI·R. Ainsi, à l'arrivée des rapatriés, dans la plupart des villages il n'y avait pas de possibilité concrète d'accéder à une école primaire et encore moins secondaire, soit en raison de la distance de l'établissement le plus proche, ou soit à cause de la capacité d'accueil limitée de ces structures.

Pour faire face à cette situation et répondre à l'engagement pris par le gouvernement dans l'accord tripartite, l'ANAI·R décide de construire des salles de classe provisoires supplémentaires dans les écoles accueillant des rapatriés, ainsi que dans certains « sites de rapatriement » ne possédant pas d'école. Selon certains de nos interlocuteurs, le HCR avait voulu aider à la construction, mais l'ANAI·R a préféré garder l'exclusivité sur cette activité. Formellement, l'initiative de construire ces salles est toujours prise après consultation des DREN (Directions Régionales de l'Éducation Nationale, qui sont les représentations du ministère au niveau de la *wilaya*). Néanmoins, certains de mes interlocuteurs m'ont rapporté que la construction a parfois

été menée sans l'accord du ministère ou, du moins, sans coordination réelle avec les plans nationaux²³.

La construction d'écoles dans les sites relève aussi d'une incohérence avec les lois nationales en la matière : en Mauritanie, exception faite pour les milieux urbains, la norme officielle veut qu'on ne puisse pas construire deux écoles à un rayon de moins de 5km de distance (UNHCR 2009b). Pourtant, une telle distance est perçue comme trop longue par la plupart des Mauritaniens, qui ne sont pas d'accord d'envoyer leurs enfants dans une école si éloignée s'ils doivent effectuer le parcours à pied. Pour contourner cette loi, l'ANAIR décida de construire des salles de classe dans les « sites » et de les rattacher à des écoles déjà existantes. Il s'agissait de salles provisoires, censées être substituées plus tard par des constructions en béton. Les conditions climatiques de la région contribuent à rendre difficile l'enseignement dans ces *hangars*²⁴, exposés au vent et au soleil. De plus, ceux-ci sont trop petits pour les enseignants et pour des classes souvent surchargées.

La construction de ces salles résout en partie les manques en termes de capacité d'accueil des élèves, mais elle intervient dans une situation déjà critique en ce qui concerne le nombre d'instituteurs exerçant dans ces régions. En effet, l'école mauritanienne souffre d'un très important manque d'enseignants : en guise d'exemple, dans la seule région du Brakna il y avait une lacune de 200 instituteurs en 2009 (UNHCR 2009b). Ainsi, les directeurs d'école – qui doivent déjà gérer ce manque à l'intérieur de leur établissement – se sont retrouvés avec des classes supplémentaires qu'il est encore plus difficile de suivre en raison de leur emplacement éloigné. De plus, les réticences de certains Mauritaniens à l'égard du rapatriement provoquent dans certains cas une négligence des classes construites dans les « sites » de la part des autorités éducatives. Même parmi les enseignants, la distance et parfois l'enclavement de ces classes alimentent le manque de motivation pour l'exercice de leur fonction. Ces classes de rapatriés se retrouvent, en conséquence, avec un manque d'enseignants et des taux d'absentéisme particulièrement importants.

C'est pour pallier à ce problème que l'ANAIR, de nouveau, prend une décision précipitée. Avec l'accord du MEN – mais sans de réelle concertation avec celui-ci – au début de l'année 2009, elle recrute une soixantaine d'instituteurs censés enseigner dans les écoles fréquentées par des rapatriés, le plus souvent dans les salles de classe qu'elle a construit auparavant. Ces enseignants sont en partie recrutés dans les sites, permettant en même temps à des rapatriés avec une formation de base d'avoir une activité rémunérée. Ils sont recrutés sur concours organisé en collaboration avec les DREN et les IDEN (inspections départementales), qui se chargent aussi de leur suivi, et ils entrent en fonction en mars 2010. Le calendrier scolaire est étendu jusqu'au mois de juillet pour permettre aux élèves de terminer l'année. Si le recrutement de ces enseignants est très positif en termes d'augmentation du taux de scolarisation parmi la population rapatriée, il s'agit d'une action non durable, les enseignants étant engagés seulement pour l'année en cours. Une fois de plus, cette décision est prise sans réelle coordination avec le MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), ce dernier ayant probablement donné son accord car il s'agissait pour lui d'une contribution importante au problème du manque d'enseignants.

L'année suivante, le recrutement devait avoir lieu de nouveau, avec quelques mois de retard dû à l'organisation des convois de rapatriement que l'ANAIR prenait en charge depuis septembre

²³ Dans le rapport de mission de la Senior Education Officer du HCR en Mauritanie en novembre 2009, nous pouvons lire : « *L'ANAIR is constructing schools in the returnee areas without coordinating and discussing with the MOE* » (UNHCR 2009 : 5).

²⁴ Voir note 4 en bas de page.

2010. En décembre, quand j'ai quitté le Brakna, l'ANAIIR avait fait sa proposition de recrutement aux Directions régionales du MEN, mais ne recevait pas de réponse. Par la suite, j'ai appris à travers les nouvelles qu'il y avait eu des problèmes dans le processus de recrutement. Selon la FONADH (Forum des Organisations Nationales des Droits Humains en Mauritanie), la DREN du Brakna aurait organisé le concours de manière plus ou moins cachée et sans diffuser l'information. En plus, en se justifiant par le fait que certains enseignants n'avaient pas une formation satisfaisante, elle a accepté seulement ceux qui possédaient un *baccalauréat* ou une *attestation professionnelle*. En conséquence, une bonne partie des enseignants rapatriés ont été de fait exclus du recrutement²⁵, provoquant la mobilisation de 15 enseignants rapatriés qui ont signé en mars 2011 une lettre ouverte au Président de la République, dénonçant les pratiques « népotiques et clientélistes » du recrutement, qualifiées de « digne d'un autre âge »²⁶, avec une référence évidente au gouvernement de Taya les ayant expulsés. Ces diatribes autour du recrutement retardèrent encore une fois leur entrée en fonction, qui eut lieu – comme l'année précédente – aux environs du mois de mars, soit 5 mois après le début officiel de l'année scolaire. Ce n'est qu'à ce moment que certaines classes ont donc commencé l'année, accumulant un retard considérable sur les autres écoles.

3.1.3. L'intervention ciblée et limitée du HCR

Selon un de ses employés, en 2008 le HCR n'avait pas de budget spécifique pour l'éducation, malgré les normes officielles qui prévoient d'en établir un. En effet, ce secteur ne constituait pas une priorité au début de l'opération. Des activités ponctuelles et restreintes furent visées dès le début, avec le but de permettre aux enfants rapatriés d'intégrer le système éducatif mauritanien, la langue arabe étant le principal obstacle à leur réussite. Ainsi, les premiers cours de rattrapage en arabe sont organisés déjà en 2008, exécutés par ALPD. Dès 2009, INTERSOS prend en charge l'organisation de ces cours, qui seront définis par la suite la « niche du HCR » (UNHCR 2009b : 7), étant donné sa marge de manœuvre restreinte en contexte de rapatriement. Toutefois, leur durée reste limitée à un ou deux mois et l'organisation devient de plus en plus difficile, avec des graves dysfonctionnements manifestés en 2010, quand les cours n'ont pas été dispensés dans plusieurs sites. Cela est dû parfois au manque de suivi de la part des DREN, et parfois à une coordination insatisfaisante entre le HCR et l'UNICEF, cette dernière organisant des cours non spécifiques aux rapatriés mais ayant inclus quelques sites dans son programme.

L'action du HCR via INTERSOS touche aussi d'autres secteurs censés relever moins de la souveraineté nationale que l'éducation des enfants, qui reste un volet d'action assez limité surtout jusqu'en 2009. En particulier, des cours d'alphabétisation d'adultes dans les langues nationales (pulaar et wolof) sont organisés, ainsi que « l'alphabétisation fonctionnelle » en français pour les membres de coopératives ou comités de gestion, cette dernière incluant aussi des éléments de gestion et de comptabilité. La formation professionnelle fait aussi partie du programme du HCR, visant à toucher les jeunes n'ayant pas pu compléter leur scolarité lors de l'exil. Des rapatriés sont donc formés dans des métiers techniques, comme la mécanique ou la menuiserie, et dans des « petits métiers » tels la couture, teinture, coiffure ou la boulangerie. Ils reçoivent en même temps du matériel de base pour commencer leur activité professionnelle dans le village, ce qui doit permettre aussi, selon un employé d'INTEROS, de lutter contre l'exode rural des jeunes générations.

²⁵ www.cridem.org . Voir par exemple: http://www.cridem.org/C_Info.php?article=53136

²⁶ Lettre ouverte au président de la République. Voir : http://www.cridem.org/C_Info.php?article=53179

En 2010, le budget du HCR alloué à l'éducation augmente, en parallèle au poids majeur donné aux activités de réinsertion par rapport à la logistique du rapatriement. Ainsi, 302'081 dollars – constituant le 8,74% du budget de l'opération – sont employés pour les différents volets du secteur éducatif, alors qu'en 2009 le budget pour l'éducation était d'environ 120'000 dollars, dont 84'000 étaient réservés aux étudiants universitaires (à travers l'allocation de bourses DAFI par la coopération allemande)²⁷. Peut-être cet intérêt majeur pour l'éducation est dû aussi au fait que la Mauritanie figurait parmi les pays prioritaires du HCR en 2010²⁸. De plus, la mission de l'Education Officer de novembre 2009 a mis en exergue les dysfonctionnements dans ce secteur et a donné plus de visibilité à l'opération dans l'Unité Éducation à Genève. Ainsi, des activités plus importantes sont programmées et mises en œuvre par INTERSOS, telles la réhabilitation de salles de classe et la construction de latrines scolaires dans une trentaine d'écoles fréquentées par des enfants rapatriés, visant au renforcement de la capacité d'accueil des structures scolaires et à l'amélioration des conditions hygiéniques dans celles-ci. Une campagne de sensibilisation sur la scolarisation est lancée, avec le but de rehausser le taux de scolarisation dans les villages de rapatriement, particulièrement en ce qui concerne les filles qui, selon les statistiques, arrêtent fréquemment l'école avant ou à la fin du cycle primaire.

En menant des actions ciblées, n'interférant pas dans des domaines censés relever de la souveraineté étatique, le HCR maintient sa politique tout en intervenant de manière plus importante dans le secteur éducatif. Dans le programme du HCR et de ses partenaires, le niveau secondaire est complètement négligé bien que les étudiants de collège soient ceux qui ont plus de difficultés à intégrer le système éducatif bilingue et à accéder à un établissement scolaire. La raison de ceci est à rechercher, entre autres, dans la priorité donnée dans le passé à l'universalisation de l'éducation de base par le HCR, ainsi que dans les coûts plus élevés requis par l'éducation post-primaire (UNHCR 2011). Aussi, la préférence de certaines familles de renvoyer les jeunes au Sénégal pour qu'ils puissent continuer les études n'a pas incité à développer l'offre dans ce domaine.

3.1.4. La réaction des agences de développement présentes sur le territoire

Les acteurs étatiques et le HCR (avec ses partenaires exécutifs) ne sont pas les seuls acteurs qui se lancent dans l'organisation d'activités bénéficiant aux rapatriés dans le secteur éducatif. En effet, il est important de rappeler que des agences de développement étaient déjà présentes dans la région avant le rapatriement. Celles-ci ne resteront pas les bras croisés mais se mobiliseront aussi pour élargir leurs programmes dans les villages de rapatriés. L'acteur le plus significatif dans ce sens est l'UNICEF, qui gère depuis des années un programme éducatif assez important en termes de ressources employées en Mauritanie. Au niveau du Ministère, l'UNICEF collabore dans l'établissement des plans d'actions en ce qui concerne l'éducation nationale²⁹, ainsi qu'en renforcement des capacités du personnel administratif et enseignant, visant à élever la qualité de l'enseignement dans le pays. L'agence onusienne collabore aussi avec le gouvernement dans l'organisation de l'enseignement coranique et dans la création de passerelles vers l'enseignement

²⁷ Les informations concernant l'évolution du budget alloué à l'éducation nous ont été fournies oralement au *country office* de Nouakchott.

²⁸ Le HCR identifie des pays prioritaires pour concentrer ses efforts en matière d'éducation: « The UNHCR Education Unit has piloted a strategy of identifying priority countries in order to target limited available resources, both financial and human, with the aim of demonstrating 'what it takes' to increase enrolment rates » (UNHCR 2011 : 30).

²⁹ Par exemple, en 2010, beaucoup d'énergies avaient été investies dans la révision du Plan National de développement du secteur Éducation.

formel. En ce qui concerne le niveau primaire, elle offre un appui direct pour l'amélioration des conditions d'encadrement pédagogique (clôture d'école, latrines, kits scolaires, panneaux solaires, kits horticoles pour les écoles, etc.) dans le cadre du « Projet Ecole », et elle promeut la création de bureaux de parents d'élèves et la formation de leurs membres dans la gestion de proximité³⁰.

Lors du rapatriement, l'UNICEF a intégré les zones de rapatriement dans ses actions, en fournissant par exemple des fournitures scolaires financées par les États-Unis aux écoles fréquentées par des rapatriés. Elle a également commencé à organiser des cours de soutien en arabe ainsi qu'en français et mathématiques dans les régions méridionales du pays, en se coordonnant théoriquement avec le HCR en ce qui concerne les villages de rapatriés. C'est sous l'influence de cette agence onusienne que des « bureaux de parents d'élèves » ont été créés un peu partout dans les sites, devenant des interlocuteurs privilégiés pour les projets éducatifs conduits par toutes sortes d'organisations. Plusieurs rapatriés membres d'APE ont reçu des formations par l'UNICEF concernant l'éducation et la gestion d'écoles.

Le même principe est appliqué par le PAM, qui intègre dans sa carte d'action les zones touchées par le rapatriement, de manière à faire bénéficier les enfants rapatriés des cantines scolaires qu'il fournit trimestriellement. Les rapatriés du Sénégal deviennent même un « groupe cible » des actions du PAM. Malgré cela, ce dernier ne prend pas partie au « sous-comité éducation », en charge de coordonner les activités du secteur éducatif dans la réinsertion des rapatriés.

Une dernière agence de développement – cette fois non-gouvernementale – est impliquée dans l'appui à l'offre éducative dans le Sud mauritanien et en particulier au Brakna : il s'agit de World Vision, une ONG chrétienne basée aux États-Unis et financée en majeure partie par des donateurs privés à travers le parrainage, et en moindre partie par des gouvernements et agences multilatérales. Active en Mauritanie depuis 1984, elle reçoit en 2008 des fonds du gouvernement américain visant la création d'un projet ayant pour bénéficiaires les rapatriés du Sénégal : le BRAWRRRA (BRakna Wilaya Returnees Reinsertion Assistance). Le projet est coordonné par un employé et couvre 12 villages de rapatriement, où l'ONG propose des activités génératrices de revenu ainsi que la création de jardins d'enfants et la formation de moniteurs pour la petite enfance. Ponctuellement, World Vision participe aussi à l'amélioration des conditions des écoles en construisant des salles, des latrines ou des grillages. BRAWRRRA est un projet qui a une durée limitée : il est prévu d'intégrer les villages de rapatriement aux zones d'intervention de World Vision, les ADP (Area Development Programme).

Comme nous le verrons plus loin, la « labellisation » de cette nouvelle catégorie de personnes *vulnérables*, nécessitant donc de l'aide extérieure, a produit la mobilisation de toutes ces institutions qu'y ont vu une opportunité d'étendre leurs activités et de capter des fonds supplémentaires. Ainsi, chacune de ces organisations a dû chercher sa niche dans le « marché » ouvert par l'existence de cette nouvelle catégorie de bénéficiaires, développant parfois des relations concurrentielles avec les autres acteurs en présence.

3.1.5. La situation des niveaux secondaire et supérieur

Dans les programmes de l'ANAI tout comme dans ceux du HCR, le niveau secondaire n'est pas prioritaire en raison de ses coûts élevés et des difficultés organisationnelles qui sous-tendent toute action dans ce secteur. Néanmoins, avec l'augmentation des fonds alloués à l'éducation, le

³⁰ Les informations concernant le programme de l'UNICEF nous ont été transmises lors d'entretiens avec des membres de son staff à Nouakchott.

HCR commence à appuyer en fin 2010-début 2011 la création d'une salle d'informatique dispensant des cours aux étudiants, rapatriés ou non. Mais mis à part ça, aucune action concrète n'est organisée pour faciliter l'intégration des élèves de ce niveau, sauf les cours de rattrapage, qui ne sont toutefois pas conçus spécifiquement pour eux. En effet, seulement l'UNICEF organise des cours dans les collèges. Ainsi, en 2009 le taux de scolarisation des rapatriés au niveau secondaire est de 2% (UNHCR 2009c). Les obstacles pour accéder à une éducation secondaire sont multiples : la faible couverture des établissements secondaires fait que les distances à parcourir sont souvent très longues et les familles de la région n'ont pas les moyens pour payer un transport. Mais en plus de ça, les élèves provenant du Sénégal rencontrent un important problème linguistique, la plupart d'entre eux n'ayant jamais étudié l'arabe qui est langue d'enseignement pour toutes les matières humanistiques au collège et lycée mauritaniens. De plus, certains étudiants rencontrent des problèmes d'inscription liés au fait qu'ils ne possèdent pas tous les documents normalement requis (en principe, il leur suffit de présenter le formulaire de rapatriement volontaire, ou VRF, pour l'inscription, mais des problèmes se posent lors de l'examen de fin de cycle si on ne possède pas d'acte de naissance).

Ainsi, pour beaucoup d'étudiants réfugiés la possibilité de retourner en Mauritanie avec leur famille et d'intégrer l'école est trop incertaine, raison pour laquelle certains décident de continuer les études au Sénégal. Bien que le choix paraisse rationnel étant donnée la situation, l'existence de ces élèves n'est pas considérée par le HCR, qui ne possède pas de statistiques sur la question et n'envisage pas de possibilités de faciliter l'intégration de ces étudiants après leurs études. En conséquence, ils risquent de se retrouver sans perspectives professionnelles : mauritaniens au Sénégal, où ils ne peuvent pas participer aux concours publics car n'étant pas de nationalité sénégalaise, ils auront de la peine à s'insérer dans le marché du travail mauritanien à cause de leurs diplômes sénégalais et de leur méconnaissance de la langue arabe.

Quant au niveau supérieur ou universitaire, des conversations avec quelques étudiants à Nouakchott et à Dakar nous ont révélé la difficulté de s'inscrire à l'Université de Nouakchott avec un simple VRF (Voluntary Repatriation Form) et d'obtenir des bourses qui permettent de se dédier entièrement aux études. Au niveau administratif, un étudiant que j'ai rencontré m'a expliqué qu'il ne pouvait pas s'inscrire car il possède un acte de naissance sénégalais – qu'il a dû acheter pour pouvoir intégrer les écoles publique sénégalaises – attestant qu'il est né avant 1989 au Sénégal, fait qui est reporté sur ses diplômes scolaires également. Il a passé des mois à Nouakchott pour régler son problème, mais ni le HCR, ni l'ANAIIR n'ont trouvé une solution pour lui. Il rapporte qu'au Ministère de l'Éducation, après avoir passé en revue son dossier, on lui a dit : « mais toi tu es un Sénégalais, tu présentes des papiers sénégalais et tu veux changer et mettre Mauritanie ?! Ça c'est pas possible ».

Les rapatriés qui ont pu s'inscrire malgré les difficultés ont souvent des problèmes économiques. L'ANAIIR donne aux étudiants rapatriés une « aide » de 140'000 ougiyas. Les plus chanceux reçoivent la bourse DAFI, dotée d'une somme plus importante, financée par la coopération allemande et octroyée par le HCR au travers d'une ONG locale qui s'appelle ONG-Action. Cependant, il semblerait qu'il y ait eu des incompréhensions concernant la distribution de cette bourse. Salif, un étudiant que j'ai rencontré à Nouakchott, n'arrivait pas à comprendre pourquoi on ne lui avait pas accordé la bourse DAFI, étant donné qu'il remplissait tous les critères demandés. Tout comme son ami Alassane, il pensait que la bourse était destinée aux étudiants rapatriés et ne comprenait pas pourquoi on la donnait aussi à des rapatriés « spontanés » des années 1990 ainsi qu'à des réfugiés urbains :

« Ils nous avaient dit que cette bourse, plus de 50% ce serait aux étudiants qui viennent du Sénégal, alors que c'était le contraire. Parmi les 20 bénéficiaires, il n'y avait que deux étudiants sélectionnés du Sénégal. (...) les autres 18 étudiants, on les a choisis en Mauritanie. C'était des étudiants dont les parents sont revenus depuis les années '90, et il y a certains qui ne sont même pas de nationalité mauritanienne, ce sont des réfugiés ici en Mauritanie, (...) alors que l'objectif de DAFI c'était d'attribuer une bourse aux étudiants rapatriés » (Alassane, étudiant à l'université de Nouakchott, Nouakchott, décembre 2010).

Cette incompréhension est peut-être liée à un manque de communication claire de la part du HCR quant à la distribution de ces bourses entre étudiants réfugiés, rapatriés de longue date et retournés dans le cadre du rapatriement officiel. En tous cas, elle produit une déception parmi les étudiants rapatriés après 2008, qui pensent « mériter » cette bourse plus que les autres catégories. Cela est dû probablement aux engagements pris par le gouvernement et par le HCR dans l'accord tripartite, alors que les vagues de rapatriement précédant 2008 n'ont pas bénéficié de ces accords.

3.2. Deux exemples concrets

Retournons maintenant au niveau primaire qui a été le plus touché par les interventions des diverses institutions. Pour illustrer la mise en place de services éducatifs en zone de retour, je présenterai les cas des deux villages de rapatriés où j'ai réalisé mes enquêtes de terrain.

3.2.1. Historique de l'école de Houdallaye

Houdallaye est le deuxième plus grand village de rapatriement en Mauritanie. Situé à environ 7 km de Boghé, il a été placé à côté de la route en goudron qui relie cette ville à Aleg. Le site rassemble des membres du *lenyol* (clan) *Wodaabe Penaka* provenant de plusieurs villages peuplés avant 1989 (Fresia 2009b ; Kane 2010) et se trouve à proximité d'un hameau habité par des HairankooBe s'étant installés à cet endroit après les événements de 1989. La plupart de ses habitants étaient réfugiés à Ndioum, dans un des plus grands camps, très politisé.

Le premier convoi rejoint Houdallaye en mars 2008. Bien que les leaders ayant négocié les conditions de retour connaissaient peut-être la situation qui régnait dans les sites, certains rapatriés ont été très déçus de constater qu'il n'y avait pas d'école dans le village, comme cette mère témoigne :

« Avant de quitter [le Sénégal], ils nous avaient dit qu'ils allaient construire une école et un forage, et on leur avait aussi souligné que nos enfants partaient à l'école donc on ne voulait pas gâcher leurs études, vu que le rapatriement a coïncidé avec le moment de la rentrée scolaire. Ils nous ont répondu qu'il n'y avait pas de problèmes. À notre arrivée, nous avons constaté sur le lieu qu'il n'y avait pas une école et que les enfants étaient obligés à partir dans les villages environnants » (Rouda, mère de trois enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Des écoles existaient par contre dans les villages voisins. Ainsi, les rapatriés se mettent d'accord pour envoyer les enfants devant fréquenter la 1^{ère} à 4^{ème} année dans un village maure qui se trouve au-delà de la route en goudron – Mballadji – et les enfants de 5^{ème} et 6^{ème} année dans un village haalpulaar qui s'appelle Thialogou. Les conditions ne sont pas idéales : les enfants doivent marcher sous le soleil et des adultes sont obligés de les accompagner pour s'assurer qu'ils traversent la route de manière sûre. Les enfants ne peuvent pas retourner à la maison pour boire et manger pendant les pauses, ce qui rend la journée très dure. En plus, si l'école de Thialogou est jugée d'assez bonne qualité, celle de Mballadji est perçue comme mauvaise en raison des absences régulières des enseignants. Un parent d'élèves qualifie l'année où ses enfants

y ont étudié d' « année blanche », en soulignant que seulement un élève de 6^{ème} année a passé les examens de fin de cycle pendant l'année scolaire 2009-2010.

Insatisfaits de la situation et ayant compté environ 200 élèves dans le village, les habitants de Houdallaye se concertent et décident de cotiser pour construire deux *hangars* où des cours pourront être dispensés. Entre temps, ils vont chez les autorités locales (notamment le hakim et le maire) pour leur exposer la situation. Des conflits naissent avec le village de Mballadji, en particulier avec le directeur de l'école. Ce dernier voudrait garder les élèves de Houdallaye dans son école, en raison peut-être de la prise de conscience du fait que la présence des rapatriés est une source de captage de rente externe pouvant aller au bénéfice de l'école. Toutefois, les habitants de Houdallaye réagissent mal à son insistance et revendiquent le droit à avoir leur propre école :

« On veut pas que nos enfants restent là-bas. Le directeur a insisté que nos enfants viennent là-bas pour apprendre, mais nous on a refusé ça. C'est nos enfants, c'est pas ses enfants ! Donc on est obligés de faire ici même les hangars, pour que nos enfants apprennent ici près de nous. On n'est pas venus ici pour faire la (paix ?) de certains villages, rien du tout. (...) Quand même on avait assez d'élèves, (...) il vaut mieux qu'on soit indépendants à cela ! » (Aliou, ancien fonctionnaire, père de dix enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Constatant l'ampleur de l'effectif d'élèves dans le village, l'ANAI – qui est en train de construire des salles de classe un peu partout dans les sites – ajoute deux *hangars* provisoires à ceux qui ont déjà été construits par la communauté. Au début, les classes de Houdallaye sont rattachées à l'école de Mballadji. Des enseignants y sont affectés, mais ils ne dispensent pas leurs cours de manière régulière en raison des conditions de travail difficiles et du manque de contrôle, comme un élève nous l'explique :

« Quand je suis venu, il n'y avait pas de salles de classe, il n'y avait que les hangars. Et quand il pleuvait, les cours étaient interrompus, et on demandait aux élèves de rentrer chez eux. On perdait beaucoup de temps, et après la saison des pluies il y a la saison de la sécheresse, et les enseignants étaient irréguliers, parce qu'il faisait très chaud, et comme on n'avait pas encore de directeur, les enseignants venaient et partaient quand ils voulaient, et souvent ils ne venaient même pas, et les gens du village se disputaient avec eux. Finalement, nous avons trouvé un directeur » (El Hadj, 13 ans, 1^{ère} année de collège, Houdallaye, novembre 2010).

En janvier 2009, l'école de Houdallaye devient indépendante et un directeur est nommé en tête de celle-ci : il s'agit d'un fonctionnaire hassanophone originaire du village de Mballadji, qui parle couramment pulaar et possède une grande expérience professionnelle. Par la suite, comme El Hadj nous raconte, deux salles de classe en béton sont construites par le gouvernement :

« Les deux salles de classe qui ont été faites, c'était grâce à la visite du président de la République, Aziz. Lorsqu'il était de passage, nous lui avons chanté une chanson, et après il nous a dit qu'il allait nous soutenir à propos de nos études. Il avait chargé une personne pour nous faire les salles de classe. Finalement, ils ont commencé à construire les salles » (El Hadj).

Ces deux salles seront en réalité très peu utilisées dans les années à venir en raison de la poussière qui s'y accumule, étant donné le manque de béton dans le sol : selon le directeur, pour y donner des cours il est nécessaire de les « arroser » chaque matin. Pendant mes observations – entre septembre et décembre 2010 – tous les cours avaient lieu sous les *hangars*, même si, comme nous l'avons déjà souligné, ceux-ci étaient censés être provisoires.

Les divers acteurs actifs dans l'insertion des rapatriés contribuent à renforcer l'infrastructure et l'organisation de l'école. UNICEF pousse la création d'une association de parents d'élèves (APE) en leur confiant 100'000 UM comme fonds de roulement. C'est avec les bénéficiaires de ce

fond que l'association construit un bureau pour le directeur, qui fera aussi fonction de bibliothèque où les manuels sont stockés. World Vision réalise le grillage de l'école ainsi qu'un bloc de deux latrines. INTERSOS construira en 2010 un autre bloc de latrines. En fin 2010, l'ANAIIR construit une nouvelle salle en béton, alors qu'elle aurait pu réhabiliter les salles non utilisées. Cependant, selon un de ses employés, « une ONG » serait en charge de cela. Un jardin scolaire fait aussi partie de l'école, les semences étant distribuées par UNICEF (information non vérifiée); et une cantine scolaire distribue des repas chauds préparés avec les denrées alimentaires fournies par le PAM³¹.

À côté de l'école se trouve aussi une autre salle, construite par World Vision, qui abrite le jardin d'enfants, animé par deux enseignants formés par la même ONG. Lors de mon séjour, le bâtiment était en train d'être réhabilité en remplaçant l'ancien toit en zinc, trop vulnérable aux conditions climatiques. Le jardin d'enfants n'avait donc pas encore ouvert en décembre 2010.

Lors de mes observations, l'école de Houdallaye disposait donc de quatre *hangars*, une salle en construction et deux salles inutilisées. À part le directeur, enseignant bilingue, il y avait deux institutrices de français. L'enseignant d'arabe actif l'année précédente avait demandé une affectation qui avait été acceptée. L'école attendait donc un nouvel instituteur qui prenne en charge les cours d'arabe en soutien au directeur, mais en février 2011 il n'était pas encore arrivé. Étant donnés les manques d'infrastructure et de personnel, quatre classes ont été créées, les élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année constituant une classe multigrade, tout comme ceux de 5^{ème} et 6^{ème}.

Par rapport à des sites de rapatriés possédant des salles mais étant servis uniquement par des enseignants recrutés par l'ANAIIR, il s'agissait donc d'une école assez fonctionnelle. Pourtant, le manque d'enseignants était important et il était aggravé par les absences assez fréquentes des instituteurs et parfois du directeur. En particulier, le manque d'un enseignant d'arabe faisait en sorte que la 1^{ère} année (pendant laquelle tout l'enseignement est dispensé en arabe) se retrouvait presque tout le temps sans enseignant, une élève de 6^{ème} venant parfois leur enseigner des chansons ou l'alphabet arabe. Le plus souvent, les enfants étaient renvoyés à la maison avant l'heure, vers midi. Le directeur se retrouvait à devoir gérer l'enseignement de l'arabe dans toutes les classes, en même temps que les questions administratives, ce qui non seulement le perturbait, mais l'empêchait d'être entièrement productif dans les deux tâches.

3.2.2. L'offre éducative à Boynguel Thillé

Le village de Boynguel Thillé – habité par des membres du *lenyol SirenaaBe* – avait été créé dans les années 1970 suite à la sédentarisation de ces agro-pasteurs. Le village en côtoyait un autre – Tantane – habité par des Maures d'une tribu importante. Les deux communautés cohabitaient pacifiquement avant 1989, s'échangeant des produits alimentaires et partageant le puits ainsi que l'école. En 1989, les habitants de Boynguel Thillé furent obligés de se réfugier au Sénégal suite aux persécutions infligées parfois directement par leurs propres voisins de Tantane. Alors que la plupart des *SirenaaBe* s'installa dans le camp de Madina Niathbe, une minorité se réfugia à Ndioum (Fresia 2009a). Au moment de choisir l'emplacement de leur « site de retour », les *SirenaaBe* ont voulu s'éloigner de leurs anciens voisins maures, préférant s'établir près de la route goudronnée, à environ 1,5 km de distance.

En concordance avec le principe d'intégration des enfants rapatriés dans les écoles locales, à leur arrivée, les élèves de Boynguel Thillé furent assignés à l'école de Tantane, la distance étant

³¹ Il faut souligner qu'en décembre 2010, la cantine n'était toujours pas active.

jugée acceptable par les autorités. Celle de Tantane est une des plus anciennes écoles du Brakna et possède une longue histoire qui vaut la peine d'être mentionnée. En effet, elle remonte à la période avant la création d'ambes villages, quand les habitants actuels de Tantane et de Boynguel Thillé avaient un mode de vie complètement nomade. Les gouvernants avaient conçu à l'époque une forme particulière de scolarisation pour ces citoyens : les « écoles nomades », de véritables écoles étatiques qui se déplaçaient avec les gens. Elles pouvaient avoir un maximum de 3 classes et les enseignants y étaient affectés comme dans n'importe quelle autre école. Ainsi, une école nomade est créée en 1958 dans le campement de Goss (à environ 9 km de Tantane), abritée sous un *hangar* d'abord et sous une tente après, plus adaptable aux déplacements :

« Les enseignants se déplaçaient avec le campement ! Le campement devait leur donner les moyens de transport, ce qui veut dire des ânes, des chevaux ou des chameaux sur lesquels ils vont transporter leur école et leur matériel de scolarisation : les livres, les cahiers, les bancs, etc., ils transportaient tout ça ! » (Mohamedou, 61 ans, ancien militaire, Tantane, décembre 2010).

En 1965-1966, la tribu avance jusqu'à l'actuel emplacement de Tantane et sédentarise partiellement son mode de vie. Les premières classes en banco sont donc construites à cette époque, et au cours des années 1970 trois salles en semi-dur viennent compléter l'école, qui regroupe des élèves de plusieurs villages de la zone, y compris ceux de Boynguel Thillé. « Toutefois, les *SirenaaBe* n'y envoyaient qu'une partie de leurs enfants et initiaient l'autre aux activités pastorales. En 1989, les hommes de Bounguel Thillé étaient donc soit des éleveurs, soit des jeunes en cours de scolarisation » (Fresia 2009a : 215).

Après le rapatriement, la distance à l'école se rallonge à cause de la volonté des habitants de Boynguel Thillé de se démarquer du village de Tantane. Voulue par eux-mêmes, la distance est le point principal justifiant la demande de la part du village d'avoir sa propre école. Néanmoins, on peut supposer que la réticence à envoyer les enfants à Tantane est aussi due à la persistance des souvenirs liés aux événements de 1989, qui les ont aussi poussés à s'éloigner (Fresia 2009b). Pourtant, le discours du représentant du village est clair :

« On voulait qu'on nous crée une école complète, parce que les enfants ici ont un effectif assez grand pour être dotés d'une école. Ici, un enfant doit parcourir 1,5 km le matin, il rentre à midi et il parcourt encore 1,5 km, ce qui fait 3 km, l'après-midi il fait encore 1,5 km, et s'il descend encore il fait 1,5 km, dans la journée il fait 6 km. En plus c'est un enfant trop jeune, donc il mérite d'avoir une école car la distance est trop grande. (...) Parce que c'est loin, c'est pas le fait qu'on veut pas que nos enfants apprennent avec d'autres gens, le seul problème c'est la distance » (Hamidou, représentant du village, enseignant, Boynguel Thillé, octobre 2010).

Les revendications des rapatriés, contrairement au cas de Houdallaye, n'aboutissent pas dans la création d'une école. Néanmoins, l'ANAI construit un *hangar* dans le village, censé accueillir les élèves plus jeunes avant qu'ils ne partent à Tantane. Une classe de 1^{ère} année commence donc les cours pendant l'année scolaire 2008-2009 avec un enseignant arabisant affecté à Tantane qui est en charge de leur scolarisation. Ponctuellement, un enseignant rapatrié est recruté par le partenariat HCR-INTERSOS pour donner des cours de rattrapage en arabe, qui se déroulent à Boynguel Thillé ; ce même enseignant a été recruté par l'ANAI en mars 2010. Une enseignante de Tantane vient aussi donner des cours de français régulièrement. Au cours des années, le *hangar* est substitué par une salle en béton (apparemment construite par CSA, information non vérifiée).

World Vision construit un jardin d'enfants à côté de cette salle et recrute deux jeunes du village pour animer les cours³². Si en général l'ONG essaye d'intégrer des enfants des populations non rapatriées dans ses structures, le responsable du projet BRAWRRA – originaire de la région et connaissant l'histoire du village – explique qu'il n'a pas voulu « forcer les choses » en faisant venir les enfants de Tantane au jardin de Boynguel Thillé :

« Je veux toujours que les rapatriés collaborent avec les populations qui sont à côté, mais à Boynguel, emmener les Maures qui sont à Tantane dans le centre de petite enfance c'est pas... j'ai pas voulu rentrer dans ça. J'en ai parlé, mais je connais l'antécédent, je ne peux pas m'empêcher aussi de comprendre, parce que je sais que c'est pas évident. Et quand tu forces un peu trop, ça risque de casser » (membre du staff de World Vision, Boghé, décembre 2010).

Quant à la classe de niveau primaire, si le principe était de garantir une première année de scolarisation dans le village aux enfants les plus petits, la classe ne s'est pas modifiée chaque année : les mêmes enfants ont continué les cours dans cette classe, devenant une 2^{ème} année en 2009-2010 et une 3^{ème} en 2010-2011. Mais les enfants de 1^{ère} et 2^{ème} année ne sont pas non plus partis à Tantane. D'après le dialogue entretenu avec une enseignante, il semblerait plutôt qu'ils aient disparu :

LR : Donc maintenant les enfants plus jeunes ils doivent partir à Tantane ?

L : Nonononon. Y a pas un enfant de Boynguel à Tantane ! Non. En 1^{ère} et en 2^{ème} année, y a pas un enfant de Boynguel là-bas. Y en a pas. (...)

LR : Donc les enfants de 6 et 7 ans, ils attendent qu'il y ait une nouvelle 1^{ère} année à Boynguel Thillé ?

L : Actuellement, y en a même pas, actuellement y a des gens qui n'ont pas l'âge de la scolarité, ils vont au jardin d'enfants ; ceux qui avaient l'âge de la scolarité, ils sont maintenant en 3^{ème} année. Les autres n'ont pas encore l'âge » (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Les raisons de cette invisibilité des enfants de 6 et 7 ans sont liées à l'usage que les parents font de cette classe : comme nous le verrons dans le quatrième chapitre, beaucoup d'entre eux attendent qu'il y ait une première année à Boynguel Thillé pour envoyer leurs enfants à l'école.

Un total de 5 enseignants et un directeur sont affectés à l'école de Tantane pendant l'année scolaire 2010-2011. L'école possède quatre classes y compris celle de Boynguel Thillé, les classes localisées à Tantane étant trois multigrades (1^{ère} et 2^{ème} année, 3^{ème} et 4^{ème}, 5^{ème} et 6^{ème}). Les enfants rapatriés sont au nombre de 64 sur un total de 152 élèves selon les données d'INTEROS de 2010. Les enseignants sont censés enseigner 3 à 4 jours par semaine (la raison de cela m'est inconnue) et malgré cette charge limitée, ils ne sont pas réguliers : ils arrivent souvent en retard (certains habitent en ville), ils partent avant l'heure, ils étendent les périodes de vacances, etc. En plus, le détachement de la classe de Boynguel Thillé provoque un contrôle moindre de la part du directeur ainsi que de l'IDEN, fait qui encourage les irrégularités des deux enseignants devant y rendre service. Un autre problème rencontré dans la classe de Boynguel Thillé est lié au manque de table-bancs et de matériel didactique. Il n'est pas clair si celui-ci devrait être distribué directement à Boynguel Thillé par le Ministère de l'Éducation ou partagé avec l'école de Tantane.

³² Tout comme celui de Houdallaye, le jardin d'enfants de Boynguel Thillé n'était pas actif lors de mon séjour en Mauritanie en raison de la réhabilitation du toit qui était en train de se faire.

3.3. Éléments explicatifs : (co)opérer en contexte de rapatriement

Comme nous l'avons vu dans les exemples, des écoles (autonomes ou rattachées à d'autres établissements) se sont créées dans la zone de rapatriement suivant une logique de l'urgence et de la particularité de la situation des rapatriés, et cela malgré la norme officielle d'intégration dans des écoles existantes et la nécessité de planification de long terme propre à une opération de rapatriement. Nous pouvons expliquer ce fait par l'enchevêtrement de logiques et de modes d'action différents propres à chaque acteur impliqué dans la délivrance ainsi que dans la réception de services éducatifs. Les facteurs liés à la réception et aux usages qui sont faits de ces services seront traités dans le prochain chapitre. Nous allons par contre maintenant regarder de près les facteurs institutionnels dans la constitution de l'offre éducative.

L'étude de cas présentée révèle des éléments propres au contexte de rapatriement, dans lequel le HCR a un rôle relativement ambigu en raison de la limitation de son mandat originel aux personnes réfugiées et à la recherche de *solutions durables*. Depuis sa première opération de rapatriement en 1962, le HCR a étendu son domaine d'intervention, qui ne comprend plus seulement l'aspect logistique. En effet, il a acquis un rôle de plus en plus important dans la phase de réinsertion (Loescher et al. 2008). En particulier, depuis les années 1990, « UNHCR has interpreted [its mandate] to include helping communities comprised of, or receiving, returnees for a period of about two years after their return. This may include short-term funding for educational activities » (Sinclair 2002 : 94).

Le rapatriement officiel des réfugiés mauritaniens a permis la constitution d'un nouveau champ d'intervention, caractérisé par la diversité des acteurs impliqués et les relations parfois concurrentielles s'établissant entre ceux-ci. En particulier, il a produit un contexte où le HCR, contraint par son mandat, cherche à limiter son action à ce qui ne revêt pas directement de la souveraineté étatique, préférant appuyer les efforts du gouvernement mauritanien et notamment de l'ANAI. Cette dernière, poussée par un désir de visibilité, se lance dans des activités non durables et peu coordonnées avec le Ministère de l'Éducation. La collaboration pragmatique et décentralisée de ces deux institutions (étatique et internationale) en charge du rapatriement est critiquée par d'autres agences des Nations Unies comme contraire au but de réinsertion durable des rapatriés. Selon ces dernières, la réinsertion des rapatriés devrait relever d'une logique de « développement » plutôt que d'« urgence ». Cette vision souligne les rapports conflictuels pouvant exister entre organisations se disant de l'un ou de l'autre domaine.

3.3.1. L'intervention limitée et urgentiste du HCR en contexte de rapatriement

En contexte de rapatriement, le HCR considère le gouvernement comme premier responsable de la prestation de services éducatifs. L'agence humanitaire garde toutefois un rôle en tant qu'accompagnateur du gouvernement dans la réintégration des élèves et enseignants rapatriés dans le système éducatif (UNHCR 2009a). Son rôle est considéré plus ou moins important selon les conditions du système éducatif et la présence d'autres agences des Nations Unies (UNHCR 2004 : three – 8-9).

Selon les principes directeurs en matière d'éducation, suite au rapatriement « une réponse éducative rapide doit être mise en place, avec fourniture de bâches en plastique, de matériaux de couverture, etc. aux instances éducatives si besoin, afin que les communautés rapatriées puissent reprendre leur scolarité. Le personnel du HCR doit invoquer le rétablissement rapide de la scolarité dans tous les lieux de retour, et cet aspect doit être prioritaire » (UNHCR 2003 : 35). Deux aspects nous semblent importants dans cela : premièrement, la rapidité demandée reflète

une conceptualisation de l'aide apportée aux personnes rapatriées comme relevant d'une situation d'urgence, bien que le retour soit considéré comme définitif. Ainsi, la logique urgentiste prime sur la planification de long terme. En Mauritanie, le rapatriement s'est organisé de manière précipitée, et les premiers convois ont rejoint les villages sans que des solutions aient été pensées pour que les enfants puissent accéder à une école. En effet, la plupart des villages ne disposait pas d'école à proximité, et lorsque la distance n'était pas excessive, les établissements étaient déjà sous une forte pression démographique. C'est dans ce cadre que l'ANAIIR a procédé à la construction de salles de classe provisoires dans les sites sans de véritable planification de long terme avec le MEN.

Le deuxième aspect qui nous semble essentiel de la politique du HCR en matière d'éducation en contexte de rapatriement est la priorité donnée à l'universalisation de l'accès à l'éducation de base, la qualité des services éducatifs passant très clairement en deuxième plan. En effet, celle-ci est considérée « hors portée » du HCR (Education strategy 2010-2012). Cette priorité est en ligne avec l'évolution mondiale du regard sur l'éducation et l'inscription de l'Éducation pour tous dans les Objectifs du Millénaire pour le développement (Chelpi-den Hamer, Fresia & Lanoue 2010). Dans le cas étudié, la priorité absolue du HCR est que l'accès à l'école soit garanti aux rapatriés au même titre qu'au reste de la population, et sans aucune discrimination à leur égard :

« Donc pour nous ce qui est important, c'est que s'il y a une école, ils [les rapatriés] peuvent y accéder ; s'il y a un poste de santé, aussi, s'il y a un point d'eau, ils peuvent en bénéficier. (...) Ils ont des droits au même titre que la population d'accueil, et il n'y a pas de discrimination. C'est ça qui est essentiel » (membre du staff du HCR, Boghé, décembre 2010).

L'objectif des programmes éducatifs promus par le HCR est donc avant tout que les enfants puissent intégrer le système national et non pas qu'ils bénéficient d'une éducation « de qualité ». L'éventualité que les rapatriés reçoivent un meilleur niveau d'éducation que les autres citoyens est d'ailleurs crainte et perçue comme problématique. En même temps, améliorer le système éducatif est considéré par le HCR hors de sa portée :

« Il y a toujours un danger, si on crée un système scolaire pour les enfants rapatriés qui est mieux que pour le reste de la population. Donc on peut pas faire ça. Si on fait quelque chose, ça doit profiter à toute la population. Et là on parle d'une tâche immense, d'améliorer la situation ici où il y a tellement de manques, y a trop de déficits » (membre du staff du HCR, Nouakchott, décembre 2010).

Non seulement l'amélioration du système éducatif est jugée comme un travail trop ambitieux, mais – en accord avec la responsabilité première de l'État dans l'éducation des rapatriés – elle est également considérée comme relevant de la souveraineté étatique, le HCR n'ayant pas véritablement de mot à dire là-dessus. Mes interlocuteurs tenaient toujours à souligner cet aspect de leur intervention, comme le démontre la réponse de cet employé du HCR à ma question concernant la mise en place d'écoles dans les sites :

« Bon ces questions ne relèvent pas de la compétence du HCR. Je vous ai expliqué que nous accompagnons le gouvernement qui a une agence spécialement chargée de la réinsertion, donc une agence nommée par le gouvernement. Les questions qui relèvent de la compétence ou de la souveraineté de l'État, ils peuvent directement discuter avec les autorités compétentes » (membre du staff du HCR, Boghé, décembre 2010).

Ainsi, le HCR s'éloigne des questions qui concernent le système éducatif dans sa complexité (curriculum, manque d'enseignants, lacunes dans la formation des enseignants, etc.) et il cherche des actions plus ponctuelles à mettre en place, comme des cours de rattrapage en arabe ou la

réhabilitation de salles de classe détériorées. Une certaine contradiction est présente dans son action dans ce sens : d'un côté, le HCR doit chercher des activités qui soient spécifiques aux rapatriés pour légitimer son intervention vis-à-vis d'autres agences présentes sur le territoire mauritanien (notamment l'UNICEF). De l'autre côté, il veut éviter la discrimination positive des rapatriés en incluant la population non rapatriée dans ses programmes, afin de ne pas créer de situations conflictuelles entre population rapatriée et non rapatriée.

Le respect de la souveraineté étatique est aussi un élément rhétorique pour justifier l'action assez réduite du HCR dans le secteur. Cet extrait d'entretien en est un exemple :

« Même si l'ANAIIR nous a demandé, on n'a pas pu donner de l'argent pour employer plus d'enseignants, parce que c'est le principe. D'abord nous n'avons pas suffisamment d'argent pour ça, mais c'est aussi le principe que c'est une tâche étatique, c'est à l'État d'employer suffisamment d'enseignants dans les écoles » (membre du staff du HCR, Nouakchott, décembre 2010).

La petite ampleur des programmes éducatifs est en réalité due à plusieurs facteurs. Avant tout, comme cet employé du HCR le remarque, il y a une contrainte financière. Mais aussi, l'éducation n'est pas considérée comme la priorité du HCR, qui préfère déployer ses fonds dans des activités de type économique, ayant une conséquence plus immédiate sur le niveau de vie des rapatriés. Cela est dû probablement aussi au caractère éminemment politique et national de l'éducation. En effet, le respect de la souveraineté sert également à justifier le manque d'engagement dans des questions à portée politique comme la réinsertion des enseignants rapatriés : « ça, c'est les autorités qui s'occupent de ça, de réinsérer les fonctionnaires, les enseignants. (...) Nous on donne toutes les informations, on a des dépliants qui disent tout ce à quoi les gens ont droit quand ils rentrent », m'expliquait un membre du staff du HCR à Boghé. Cette position est assez discutable, la réinsertion des fonctionnaires étant inscrite dans l'Accord tripartite et relevant directement de la protection des rapatriés. Certains de nos interlocuteurs ont en effet réclamé la nécessité d'un engagement majeur du HCR dans le plaidoyer en faveur des rapatriés et du respect de l'Accord Tripartite. Mais le maintien d'un profil bas de la part du HCR reflète la tension qui caractérise son intervention : mandatée pour protéger et assister les réfugiés, elle doit le faire dans un monde dominé par les intérêts étatiques (Loescher et al 2008). En contexte de rapatriement, l'agence est dépendante non seulement des pays donateurs et des pays d'accueil (ibid.), mais aussi du pays d'origine, devant respecter sa souveraineté (Black & Koser 1999). Nous pouvons conclure que la dimension politique est la plupart du temps évacuée au profit d'une vision technique (Bakewell 2002) du rapatriement, permettant au HCR de légitimer ses interventions sans mettre en danger sa présence dans le pays.

3.3.2. L'ANAIIR en recherche de visibilité

L'ANAIIR est une agence étatique en charge de suivre le dossier des rapatriés. Sa mission est donc limitée dans le temps : elle perdra sa légitimité au moment où les rapatriés acquerront tous les droits liés à leur citoyenneté et seront « insérés » socialement et économiquement dans la société mauritanienne. Lors du coup d'État de 2008, elle fut instrumentalisée par le nouveau pouvoir en place, qui profita de la déception générale régnant parmi les rapatriés pour « rendre le président déchu entièrement responsable de l'échec du programme de réinsertion » et multiplier « les gestes en faveur des rapatriés (...) dans l'espoir de faire des rapatriés de nouvelles clientèles politiques » (Fresia 2009b : 51).

Bien qu'elle soit fortement liée aux politiques étatiques, l'ANAIIR a une dynamique interne propre intéressante à explorer. Sur la base de nos enquêtes, nous pouvons affirmer qu'elle a une

volonté de se montrer efficace devant ses interlocuteurs (les bailleurs de fonds, le HCR, les instances gouvernementales, les rapatriés), en même temps en se démarquant de l'administration publique, envisagée comme souvent non-opératoire ou inefficace. Cette tendance institutionnelle se retrouve aussi au niveau individuel, les employés voulant montrer leurs qualités pour assurer une suite à leur carrière après la cessation d'activités (ou de fonds) de l'ANAIK. Ainsi, les actions visibles sont privilégiées et il y a une certaine volonté de faire de la publicité aux initiatives menées. Cela ne passe pas inaperçu par les rapatriés, certains d'entre eux étant bien conscients de la nature instrumentale de certaines activités. Un étudiant de Ndioum, ayant participé aux colonies de vacances organisées pour faire connaître le pays aux jeunes rapatriés, en parle avec irritation :

« Nous avons fait une colonie là-bas à Nouadhibou, organisée par l'ANAIK, la deuxième c'était à Aïoun, la troisième à Atar. Mais les colonies pour moi c'est seulement du gaspillage. Ils nous mettent sur internet, ils nous font des photos pour que les étrangers voient ça, pour dire que il y avait des rapatriés que nous avons emmenés à Nouadhibou pour visiter la ville. (...) C'est seulement pour nous mettre sur internet, pour que les gens voient ça » (Badara, 17 ans, étudiant de lycée, Ndioum, novembre 2010).

L'appui donné par l'ANAIK pourrait se résumer à deux types d'activités : des actions visibles (par exemple la construction de salles de classe), qu'on prendra soin de publiciser, et des appuis particuliers (par exemple l'octroi d'une aide financière aux étudiants universitaires rapatriés), qui font qu'elle soit perçue dans les villages comme plus présente que les autres organisations actives dans la région, comme cette citation d'une dame vivant à Houdallaye le démontre :

« L'ANAIK est la seule organisation qui s'est présentée quelques fois, ils m'ont payé trois ordonnances. (...) Nous avons vu seulement les gens de l'ANAIK, nous n'avons pas vu d'autres organisations » (Habi, mère de huit enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Parfois des rapatriés ont même l'impression que l'ANAIK a fait des choses qui en fait ont été réalisées par d'autres acteurs. La perception des rapatriés est en effet fondamentale lors des visites de la part des bailleurs de fonds ou d'autres acteurs voulant connaître les conditions des rapatriés. Les satisfaire de manière du moins temporaire est donc la priorité de l'ANAIK, dont un employé admettait faire des missions d'évaluation non seulement pour s'assurer des réalisations, mais aussi pour « s'assurer de la perception de la population de ce que l'ANAIK a fait ».

Aussi, selon un membre de l'ONG World Vision, l'ANAIK serait dans une position particulière de par sa nature étatique :

« Les gens considèrent que [l'ANAIK] c'est l'État, c'est un peu leur droit. Tu es obligé de donner, c'est toi l'État, c'est toi qui nous a ramenés donc tu es obligé de le faire. (...) L'ANAIK donne gratis et démocratique, ils donnent à tout le monde, par exemple 1 vache chacun ou 1 kg à chaque famille. Mais moi je ne vais pas donner à tout le monde, je choisis ceux qui sont en train de bouger, de les aider à bouger » (membre du staff de World Vision, Boghé, décembre 2010).

En même temps, s'il est vrai que l'ANAIK est une agence publique et donc étatique – et qu'elle est en quelque sorte « utilisée » par le gouvernement pour adhérer aux principes de la communauté internationale ainsi que pour créer de nouvelles clientèles politiques – elle n'est pas toujours perçue comme telle par les rapatriés, dont certains la voient plutôt comme une ONG, fortement personnalisée dans la figure du directeur général Bâ Madine. Même ses employés parlent de « l'État » comme une figure externe.

3.3.3. Labellisation des « rapatriés » : le débat entre agences de développement et d'aide humanitaire

Comme nous l'avons dit en introduction de ce chapitre, l'arrivée des réfugiés dans le cadre du programme officiel de rapatriement a permis à de nombreuses organisations de s'affirmer dans la région ou d'étendre leurs activités. C'est par la labellisation d'une nouvelle *population cible*, les « rapatriés », que ces acteurs ont légitimé de nouvelles interventions dans le Sud mauritanien.

Dans son introduction au livre *The power of labelling : how people are categorized and why it matters*, Joy Moncrieffe nous offre un intéressant cadre théorique pour comprendre le processus de labellisation. Elle écrit : « Policy makers, practitioners and researchers use 'frames' and 'labels' to support their analysis and to describe to others what they do. They quantify and measure categories of people to define needs, justify interventions and to formulate solutions to perceived problems » (Moncrieffe 2007 : 1). L'auteure distingue donc deux processus : « Framing refers to how we understand something to be a problem (...). Labelling refers to how people are named/categorized (by themselves and others) to reflect these frames » (ibid. : 2). Ainsi, nous pouvons nous servir de ces analyses pour comprendre le cas mauritanien. Dans une logique de survie institutionnelle et d'expansion de leurs activités, certaines organisations construisent le rapatriement comme « problème » (paradoxalement, il est en même temps perçu comme « solution » à la condition de réfugiés) et définissent une nouvelle catégorie de personnes nécessitant de leur aide, les « rapatriés ». Cela leur permet de légitimer leur intervention auprès de cette population.

De son côté, l'État mauritanien participe à cette labellisation, qui lui permet de capter des fonds internationaux toujours au nom des « rapatriés ». La création de l'ANAIIR relève de cette logique. Bien qu'un des objectifs de l'agence soit de « contribuer au développement économique et social des zones concernées », elle agit toujours dans une logique du particularisme de la situation des rapatriés. Conçue pour suivre le dossier des réfugiés, l'existence de l'ANAIIR a un effet pervers : elle décharge les services publics de responsabilité, alors que les rapatriés devraient être considérés des citoyens comme les autres. En ce qui concerne l'éducation, c'est l'ANAIIR qui s'occupe d'apporter des solutions aux problèmes des écoles fréquentées par des élèves rapatriés. Néanmoins, ces problèmes ne sont la plupart du temps pas spécifiques à celles-ci et relèvent, en principe, du domaine du Ministère de l'Éducation.

Cela se reflète dans des relations tendues entre le MEN et l'ANAIIR. Le Ministère supporte mal qu'une autre institution se mêle de ses affaires, et reçoive pour cela de l'argent public. En même temps, il accepte le plus souvent les propositions de l'ANAIIR car cela permet de combler quelques manques du système dans les régions concernées (le manque d'enseignants, par exemple). Quant à l'ANAIIR, elle perçoit comme contraignant la nécessité d'obtenir l'autorisation du MEN pour toute activité relevant du secteur éducatif, au lieu de profiter de son implication pour rendre plus durables ses réalisations. Une certaine compétition caractérise donc le rapport entre ces deux institutions publiques.

La labellisation des « rapatriés » comme population nécessitant de l'aide internationale en raison de leur présumée *vulnérabilité* influence aussi les rapports entre les organisations liées au monde du développement et celles de l'aide humanitaire. Une tension existe entre les perceptions différentes qu'elles ont de l'éducation en contexte de rapatriement. Le HCR suit une logique de l'urgence et ne conçoit pas son rôle dans la planification du système éducatif, donc il collabore beaucoup avec l'ANAIIR et peu avec le MEN, position qui est fortement critiquée par l'UNICEF. Pour ses membres, la participation dans la planification au niveau national avec le gouvernement et les autres agences des Nations Unies – par exemple dans le Plan National de Développement

du Secteur de l'Éducation (le PNDSE) – est perçue comme incontournable pour assurer l'intégration durable des personnes rapatriées :

« Si le HCR veut s'inscrire dans une dynamique de long terme pour l'éducation par exemple, ils ont plutôt intérêt à se rapprocher du gouvernement et à pas rester avec l'ANAI. (...) Je suis un peu sceptique sur l'action du HCR post-rapatriement. (...) Je pense qu'il est urgent que le HCR s'il veut inscrire son action dans la durée arrive à la table des bailleurs de fonds et parle un peu de cette problématique-là ! » (membre du staff de l'UNICEF, Nouakchott, décembre 2010).

Parallèlement, certains considèrent que le HCR n'a pas fait le premier pas pour aller vers les agences déjà présentes sur le territoire mauritanien. Un représentant du PAM avec qui j'ai eu l'opportunité de dialoguer se disait déçu de n'avoir pas été convié à participer au *sous-comité éducation*, créé dans le cadre du suivi du rapatriement, étant donné le rôle de l'agence dans l'approvisionnement des cantines scolaires dans des écoles fréquentées par les enfants rapatriés. Selon cette personne, ça aurait été la tâche du HCR de faire le premier pas vers eux pour planifier ensemble l'action en faveur des rapatriés.

Ainsi, des tensions se cristallisent entre organisations anciennement et nouvellement établies. Le retour des réfugiés ayant légitimé l'intervention de nouveaux acteurs – en particulier l'ANAI et le HCR avec ses partenaires exécutifs, dont INTERSOS – il a également produit une certaine concurrence entre ces organisations et celles déjà en place. La distinction entre *urgence* et *développement* est mobilisée pour justifier l'action de chacun : l'ANAI et le HCR légitiment leur intervention par le postulat urgentiste, les rapatriés ayant besoin d'une assistance immédiate pour assurer leur réinsertion, alors que UNICEF, PAM etc. se considèrent plus légitimes pour assurer la participation des rapatriés au développement de la région, qu'ils planifient de manière durable et avec le gouvernement. Malgré le fait que, d'un point de vue analytique, la distinction entre opérations humanitaires et de développement ne fait pas vraiment de sens, elle a un effet important dans la construction des frontières institutionnelles entre ces organisations.

3.3.4. La coordination difficile entre organisations : l'exemple des cours de rattrapage

L'organisation territoriale et les intérêts différents de chaque institution impliquée dans la délivrance de services éducatifs, ainsi que les relations de compétition existant entre celles-ci, font que la coordination entre les agences n'est pas toujours effective ni recherchée. Des mécanismes de coordination formels sont en place, avec des réunions mensuelles entre tous les partenaires de l'opération, qui se tiennent au niveau central (à Nouakchott) et décentralisé (à Boghé, Rosso et Kaedi). Une réunion spécifique à l'éducation est organisée avec fréquence mensuelle à Nouakchott, présidée en principe par l'UNICEF et réunissant les partenaires actifs dans ce secteur (sauf le PAM). De plus, des rencontres bilatérales sont organisées occasionnellement pour des questions spécifiques touchant deux partenaires.

Si la communication entre le HCR et ses partenaires exécutifs est effective (des réunions hebdomadaires sont tenues pour planifier l'activité de la semaine), la coordination entre les agences onusiennes est extrêmement réduite et peu opérante. Nous pouvons affirmer cela à partir des discours des employés de ces organisations, mais aussi à partir de faits observés sur le terrain. La critique est à l'ordre du jour entre HCR/INTERSOS et UNICEF, les premiers ne considérant pas l'UNICEF très efficace, et celle-ci critiquant l'approche du HCR comme nous l'avons souligné plus haut. L'organisation territoriale des deux agences en Mauritanie reflète leurs différents mandats et approches, tout en accentuant les difficultés de dialogue : en effet, les réunions de coordination au niveau des *wilayas* sont organisées par les bureaux locaux de l'ANAI et du HCR et elles sont fondamentales pour la coordination car elles sont fréquentées

par les agents de terrain, au courant de ce qui se passe dans les villages. L'UNICEF n'ayant qu'un bureau à Nouakchott, ses employés ne se déplacent pas pour y participer, se contentant des réunions centrales.

Pour exemplifier les difficultés de collaboration entre institutions, nous allons ici esquisser un bref historique de l'activité des cours de rattrapage en arabe. Ces cours furent organisés pour la première fois en 2008 par le partenaire exécutif de l'époque, ALPD, en étroite collaboration avec les IDEN (inspections départementales). Des cours étaient réalisés aussi par l'ANAI. En 2009, quand INTERSOS fut appelée à substituer l'ONG nationale, elle reprit l'organisation de ces cours sur programme du HCR et en collaboration avec l'UNICEF. Un système complexe fut mis en place : il impliquait la participation des autorités locales (le hakim et le wali³³, en charge de superviser l'activité), du maire (qui avait un rôle de coordination, mais aussi de contrôle et de paiement des enseignants), et des DREN (en charge d'identifier les enseignants, de fournir les livres et les programmes et de faire le suivi). Des missions de supervision étaient effectuées par les partenaires. HCR/INTERSOS et UNICEF s'étaient divisées le territoire par communes, la dernière étant responsable d'organiser les cours dans les communes de Boghé et Dar-el-Barka. L'activité eut du succès et les cours furent dans la plupart des cas dispensés. Pourtant, des problèmes surgirent entre institutions : le DREN ne faisait pas assez de suivi selon les agences onusiennes, et le paiement des enseignants par la mairie ne fonctionnait pas car le déplacement à la banque coûtait trop cher par rapport au salaire perçu. Finalement, des incompréhensions surgirent dues au fait qu'INTERSOS avait pris en charge le paiement des enseignants, selon ce qui nous a été rapporté par UNICEF, qui interpréta ce fait comme un manque de respect des accords pris. De plus, les autorités de l'éducation étaient insatisfaites par ce système incluant trop de mécanismes de contrôle, convaincus que cela reflétait un manque de confiance à leur égard.

Pour répondre à ces problèmes et critiques, en 2010 le HCR conçoit un nouveau système et il signe des accords avec les DREN à travers INTERSOS. L'identification des élèves et des enseignants est faite conjointement par INTERSOS et les DREN, qui sont en charge d'encadrer et de payer les enseignants. INTERSOS fait le suivi des activités. Les cours de mise à niveau commencent sous cette forme au Trarza et Brakna vers la fin de l'année scolaire (les communes de Boghé et Dar-el-Barka étant laissées à charge de l'UNICEF), mais lors des missions de suivi, les employés d'INTERSOS se rendent compte que dans beaucoup de sites les enseignants ne sont pas sur place (sur 28 enseignants, 11 ne dispensaient pas de cours), surtout au Trarza où certains sites étaient difficilement accessibles à cause des conditions climatiques. Les DREN n'endossent pas la responsabilité pour ces absences et ce manque de suivi, donc une nouvelle approche est adoptée par INTERSOS pour les trois régions restantes. En Assaba et Guidimakha, les cours ont lieu pendant les grandes vacances, et au Gorgol en fin d'année 2010 : les enseignants sont maintenant payés directement par INTERSOS à la fin de chaque mois s'il est certifié qu'ils ont dispensé les cours. Les DREN doivent faire le suivi avec leurs inspecteurs et sont payés par INTERSOS pour cela. Des missions de contrôle sont également organisées conjointement par HCR, INTERSOS et les DREN, pendant lesquelles ils visitent les APE, chargées du suivi quotidien des présences et absences d'enseignants et élèves.

Quant à UNICEF, étant donné le « succès » des cours de soutien en arabe en 2009, le Ministère de l'Éducation lui demande d'étendre cette activité à des écoles autres que celles fréquentées par des rapatriés, en ajoutant des cours de français et de mathématiques. Selon un membre du staff

³³ Le *wali* correspond au gouverneur d'une région (*wilaya*) et le *hakim* au préfet d'un département (*mughata'a*).

d'UNICEF, ces cours ont touché 30'000 élèves de dernière année fondamentale en 2010. De plus, des cours sont organisés au niveau secondaire. Pour l'organisation des cours, l'UNICEF s'appuie complètement sur les DREN, qui identifient les besoins, les lieux et les enseignants. Toutefois, étant donné le manque de suivi de leur part, selon certains de mes interlocuteurs les cours ne sont pas toujours dispensés. Il ne m'a pas été possible pendant mon séjour de vérifier si les cours de soutien ont été réalisés dans les écoles fréquentées par des rapatriés des communes de Boghé et Dar-el-Barka. Cependant, la confusion qui régnait quand je posais des questions relatives à ces cours me permet de penser qu'actuellement la coordination entre HCR et UNICEF est minime.

3.3.5. La relation asymétrique entre le HCR et ses partenaires exécutifs

La relation qui relie le HCR aux ONG appelées « partenaires exécutifs » peut être qualifiée d'asymétrique : le HCR fournit les plans, le budget et les fonds aux ONG, qui sont tenues de suivre à la lettre le programme et rédiger des rapports d'activités très fréquemment. L'activité d'INTEROS est d'ailleurs limitée temporellement par la présence du HCR en raison de sa dépendance financière de celle-ci. Les employés d'INTEROS perçoivent cette relation comme assez réductrice et quelque peu frustrante :

« INTEROS, on n'a pas vraiment notre propre perspective ou vision ici, on se sent souvent comme que nous sommes les prestataires du HCR et on nous demande jamais notre perspective ou opinion. C'est eux qui définissent tout et nous on doit juste exécuter sans beaucoup de réflexion » (membre du staff d'INTEROS, Nouakchott, décembre 2010).

Les employés se disent déçus de découvrir que leurs évaluations et recommandations ne sont pas prises en compte dans la planification. En effet, ils ont parfois une vision différente de ce qui serait nécessaire de faire et à quelle ampleur. Influencés par leur vision de la situation, mais aussi par une logique de survie institutionnelle, ils aimeraient inscrire leur intervention dans un temps plus long, vivant mal la perspective du HCR de clôturer l'opération en peu de temps.

Un membre du staff souligne également son insatisfaction avec le moindre rôle joué par le HCR dans le plaidoyer en faveur des rapatriés :

« D'après leur accord tripartite, moi je crois que le HCR devrait toujours soutenir ces rapatriés, plaidoyer au niveau du gouvernement, pour récupérer leurs terres. On peut pas les obliger, mais quand même ils devraient plaidoyer au niveau de l'État, pour que les gens restituent leurs terres, leurs biens, parce que c'est des éleveurs, des agriculteurs, s'ils n'ont pas leurs terres, ils peuvent pas cultiver » (membre du staff d'INTEROS, Boghé, novembre 2010).

Les différents points de vue des deux staff sur les questions d'ordre politique sont liés à la nature différente de ces institutions : le HCR est une organisation internationale, « being dependent upon the voluntary contributions of key donor states and reliant upon host governments for permission to initiate operations on their territory » (Loescher et al. : 3). C'est à cause de cette position spécifique qu'il est obligé d'agir de manière très diplomatique et de respecter le vouloir des États, alors qu'INTEROS aurait moins ce besoin. Aussi, l'ONG recevant la totalité des financements par le HCR, elle n'est pas pour le moment dans une logique de recherche et gestion de fonds. Néanmoins, elle essaye d'inscrire ses actions dans la durée pour chercher à prolonger sa présence dans la région. Cet extrait d'entretien cache peut-être cette volonté :

« Prochainement, quand on va faire quand même des choses, il faut vraiment aller jusqu'au bout. Mettre des moyens, toucher plus que possible les sites, construire, faire aussi des clôtures, fournitures scolaires, cours de rattrapage, (...) et augmenter la durée de ces cours, et couvrir toute l'année, si c'est possible » (membre du staff d'INTEROS, Boghé, novembre 2010).

De même que les autres agences que nous avons analysées, INTERSOS est également dans une logique d'extension de ses activités, qu'elle légitime par le besoin d'actions de plus grande ampleur et de plus longue durée.

3.4. La part des rapatriés : revendications et participation dans la constitution et la gestion des services éducatifs

Malgré l'importance de l'intervention des institutions étatiques, internationales et non-gouvernementales dans la délivrance de services éducatifs en zone de retour, les structures de pouvoir et de représentation des rapatriés ont aussi un rôle à jouer dans la constitution d'écoles ou de services éducatifs dans leurs villages respectifs.

3.4.1. Revendication d'une école villageoise comme reconnaissance citoyenne

Comme nous l'avons vu dans les exemples décrits plus haut, les rapatriés des deux villages ont revendiqué une école complète propre au village, qui a abouti dans le cas de Houdallaye mais pas dans le cas de Boynguel Thillé. Plus généralement, des écoles ont été créées dans certains sites, une ou deux salles de classe dans d'autres, et certains villages n'ont bénéficié d'aucune infrastructure. Les critères officiels pour la décision de construire ou non une école sont principalement l'effectif d'élèves et la distance et capacité d'accueil de l'école la plus proche, une règle nationale établissant qu'en zone rurale la distance minimale entre deux écoles doit être de 5 km. Cependant, il nous semble que l'impulsion des villageois, sous pression de leaders locaux – comme dans le cas de Houdallaye, où les habitants ont construit les premiers hangars de leurs propres moyens –, compte aussi considérablement. Si des ex-fonctionnaires scolarisés (parmi lesquels des anciens enseignants) jouent un rôle important dans la mobilisation de la communauté, l'attitude du chef de site influe également sur la possibilité d'avoir une école, comme le soulignait un de mes interlocuteurs travaillant pour INTERSOS. Même après la création de l'école, le chef de village garde une certaine marge de manœuvre en ayant une voie d'accès plus directe aux autorités ainsi qu'aux organisations internationales ou non-gouvernementales que tout autre citoyen rapatrié. Ainsi, si un problème se pose concernant l'école, il peut aller chez les autorités locales (le maire, le hakim, le wali), aux bureaux de l'ANAI, du HCR ou d'autres organisations intergouvernementales, ou chez INTERSOS, World Vision, etc., faisant de l'« institution shopping » (Bierschenk & Olivier de Sardan 1998 : 38) :

« Les difficultés qu'on rencontre souvent, que ça soit au niveau de l'éducation ou autre chose, nous les contactons tous : le hakim, le maire, même l'ANAI aussi, et les gens du HCR » (représentant des rapatriés, Houdallaye, octobre 2010).

Nous pouvons imaginer que l'aspiration de posséder une école dans le village corresponde à un désir de tous les parents, rapatriés et non, toujours contents que les enfants ne doivent pas partir ailleurs pour aller à l'école. Cependant, la force discursive de ces revendications nous fait avancer l'hypothèse selon laquelle il serait particulièrement important pour les personnes rapatriées après des années d'exil d'avoir une école dans le village. L'école étant une marque de l'État (Lange 2007), avoir une école dans le village constitue un symbole de la reconnaissance sociale de leur citoyenneté et appartenance à la nation. Avoir une école, c'est être reconnu en tant que village au même titre que tout autre village mauritanien. Le terme utilisé par les autorités ainsi que par les organisations internationales de « sites de rapatriés », qui s'opposent aux « villages d'accueil », est d'ailleurs symptomatique de la considération que les habitats des rapatriés ne sont pas des « villages » à tous les effets.

Dans le cas de Boynguel Thillé, s'ajoute le fait que le village voisin est habité par des « Maures », surtout des Harâtîn, considérés responsables de leur expulsion au Sénégal, parfois même à titre individuel. Il est probable que cela ait une certaine importance pour les rapatriés qui, comme nous l'avons expliqué auparavant, ont décidé d'éloigner leur village de l'emplacement originel. Cependant, dans le discours du représentant de la communauté, c'est la distance qui est mise en avant comme justificatif de leur volonté de créer une école au village :

« On veut aussi que nos enfants s'ils parviennent à agrandir l'école puissent rester ici [dans le site de rapatriement] pour apprendre. Parce que là-bas [dans le village d'accueil] c'est loin. C'est pas le fait qu'on ne veut pas que nos enfants apprennent avec d'autres gens, le seul problème c'est la distance. Si l'école était au milieu des deux villages, et que les gens partageaient la distance entre eux, tout ça pourrait être accepté, et avec ça que l'autre école existait déjà avant notre arrivée et que nous qui sommes arrivés on veut avoir aussi une école, on veut qu'on nous soutienne pour avoir notre école » (Hamidou, représentant du village, enseignant, Boynguel Thillé, octobre 2010).

Malgré le fait que le discours soit légitimé par la distance que les élèves doivent parcourir à pied, nous pouvons lire en arrière-fond une demande de reconnaissance et de justice sociale, leur arrivée récente ne justifiant pas à son avis que Tantane possède une école et son village non. L'idée sous-jacente est plutôt la contraire : exilés pendant une longue période et invités à rentrer dans le pays, ils méritent maintenant au moins une école :

« Les enfants rapatriés devraient être favorisés car leur cas est exceptionnel, c'est des gens qui ont été victimes des événements de '89 et qui sont maintenant revenus dans leur pays, il ne devrait pas y avoir un manque de constructions et d'enseignants, on devrait les soutenir pour qu'ils puissent rattraper leurs camarades ! » (représentant des rapatriés, Houdallaye, octobre 2010).

Que les revendications des rapatriés aboutissent ou non à la construction d'écoles ou de salles de classe, il nous semble évident que les habitants des villages de rapatriement ont un rôle dans les négociations menant à l'offre de services éducatifs. Si leur rôle reste non prépondérant – comme nous l'avons vu, les revendications ne sont pas toujours suivies par les acteurs institutionnels – ils ont aussi une autre manière d'influencer cette offre : c'est en acceptant, en contournant et en s'appropriant les services offerts qu'ils font preuve d'une assez large marge de manœuvre. Ces aspects, liés aux usages des services éducatifs dans le cadre de stratégies de scolarisation au niveau familial, seront traités en détail dans le chapitre 4. Les parents ont aussi un rôle dans la gestion des services éducatifs de leurs villages, à travers les associations de parents d'élèves.

3.4.2. Les Bureaux de Parents d'Élèves comme acteur de la société civile

Depuis les années 1990, dans le cadre de politiques de plus en plus néolibérales des organisations internationales, et suite à ce qu'on considérait une « crise de l'État » en Afrique, la société civile devient un interlocuteur privilégié du développement (Petit & Comhaire 2010). Lors du Forum mondial sur l'éducation, tenu en 2000 à Dakar, de nombreux représentants de la société civile s'engagèrent à faire en sorte que « la société civile s'investisse activement dans la formulation, la mise en œuvre et le suivi des stratégies de développement de l'éducation » (UNESCO 2000, in Petit & Comhaire 2010 : 21). Les associations de parents d'élèves (APE) sont une des nombreuses catégories d'acteurs composant cet ensemble flou, censé permettre l'émergence de la bonne gouvernance et « transformer les hiérarchies » (Petit & Comhaire 2010).

« [L]es institutions internationales présentent les associations de parents d'élèves comme de nouveaux acteurs clés et des espaces de démocratie, d'autonomie et d'initiatives et comme un

contre-pouvoir capable de défendre les intérêts des parents » (Comhaire & Mrcic-Garac 2007 : 43). Cette image véhiculée par le discours du développement tend à évacuer « les lignes de fracture, les hiérarchies et les rapports de force qui traversent ces sociétés et ces institutions » (Petit & Comhaire 2010 : 27).

Dans son programme du secteur « éducation » en Mauritanie, l'UNICEF a un volet appelé de « mobilisation communautaire » par lequel elle stimule la création d'APE et elle organise des formations ainsi qu'un soutien financier pour celles-ci :

« on part du principe que sur des pays à faible niveau de revenu, et à plus forte raison sur ceux qui ont un niveau d'étendue du territoire extrêmement vaste, comme ici, on pourra pas développer l'école sans une mobilisation de la communauté importante. Donc ça veut dire que les parents d'élèves doivent être impliqués dans la gestion de proximité, donc y a des formations pour l'appui à la gestion de proximité, et y a aussi des dotations en fonds d'activités génératrices de revenu (100'000 UM) sur la base desquels les communautés développent des activités qui répondent à leurs besoins locaux et génèrent des bénéfices qui sont réinvestis dans l'école selon les besoins qui se font sentir » (membre du staff de l'UNICEF, Nouakchott, décembre 2010).

Les APE représentent un interlocuteur privilégié de toutes les organisations actives dans le domaine de l'éducation fondamentale en zone de retour. Non seulement elles sont censées gérer les problèmes de l'école, réparer l'infrastructure ou revendiquer des choses à l'administration, mais elles sont également chargées de contrôler les absences du personnel de l'établissement et de faire le suivi des activités organisées au sein de l'école, par exemple lors des cours de rattrapage organisés par UNICEF ou HCR/INTERSOS. Même en ce qui concerne les cantines scolaires, ce sont les APE qui gèrent l'utilisation des vivres et l'organisation de la cuisine.

En réalité, ces associations ne sont pas tout le temps représentatives (Lange 2003), démocratiques et transparentes comme on voudrait le croire. Selon un employé d'INTERSOS, le choix des membres ne se fait pas toujours par élection à suffrage universel, mais parfois par cooptation de la part du chef de site et des notables. Aussi, certains parents de Houdallaye, Boynguel Thillé et Tantane nous ont dit n'être pas au courant des réunions ni des décisions prises lors de celles-ci :

« Je ne connais rien ici, je ne suis pas au courant des réunions, je n'ai jamais assisté aux réunions. Mais ça m'intéresse beaucoup, donc dès qu'ils passent pour me mettre au courant, je vais y aller » (Habi, mère de huit enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Aussi, dans le cas de Houdallaye, aucun habitant du village hairankoobe (dont les enfants fréquentent pourtant l'école) n'est membre du bureau, et ses habitants disent ne pas être au courant de l'existence d'une telle entité. Le renouvellement des membres est assez lent et il n'y a pas eu de re-élection depuis le rapatriement, donc les personnes arrivées après les premiers convois n'ont pas eu la possibilité d'être élus ni d'exprimer leur avis. Le processus d'élection n'est donc pas clair pour tout le monde : Aminata, jeune femme rapatriée, raconte qu'à son arrivée, les membres du bureau étaient déjà tous élus, critiquant d'ailleurs le choix de certains d'entre eux, qui « ne connaissent absolument rien du système éducatif, c'est des bergers qui n'ont jamais fait l'école ».

La gestion des ressources n'est pas très transparente, même au sein de l'APE. Dans le cas de Houdallaye, par exemple, beaucoup de parents (dont deux étaient membres de l'APE) se sont plaints du fonctionnement de la cantine scolaire. Rouda, mère rapatriée et membre du bureau, a dit à propos des collègues en charge de son organisation :

« En ce qui concerne la cantine scolaire, je ne connais pas exactement comment ça se passe au sein de l'école. Il y a quelque chose quand même qui n'est pas très clair. (...) L'année passée, ils

nous ont donné la ration et après deux mois les responsables ont dit que c'était déjà fini » (Rouda, mère de trois enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Ainsi, l'APE et surtout la cantine scolaire sont vus avant tout comme source de dépenses par les parents, qui disent avoir des contacts avec l'association surtout lorsqu'il y a des cotisations à faire. À Houdallaye, la cantine n'est pas du tout vécue comme une priorité et les cotisations que les parents sont obligés de faire sont perçues comme inutiles.

Les APE ne sont pas non plus des espaces d'autonomie et d'émancipation sociale comme ils sont parfois dépeints : nées d'une dynamique exogène (Comhaire 2010), elles sont aussi « utilisées » par les autorités et par les organisations actives dans la région pour leurs propres buts. En effet, les bureaux organisent à chaque rentrée scolaire des campagnes de sensibilisation :

« Nous, le bureau de parents d'élèves, au moment de l'ouverture de l'école, on part faire le tour de toutes les familles, pour recenser les enfants qui ont l'âge d'aller à l'école. Et si une famille s'oppose à envoyer son enfant à l'école, il y a certaines lois qui vont peser sur eux. (...) Comme on a suivi une formation de 4 jours à Boghé, et on nous a dit que l'éducation des enfants, ce n'est plus un choix, c'est une obligation, donc maintenant ce n'est plus « je veux emmener mon enfant à l'école, je l'emmène ; je ne veux pas l'emmener à l'école, je le garde chez moi pour pouvoir suivre le bétail ». Ce monde-là n'existe plus maintenant, chacun a droit à l'éducation, donc ça va nous permettre d'éradiquer l'analphabétisme. (...) Et donc aussi si on dit à une personne d'emmener son enfant à l'école et elle refuse, nous sommes obligés de partir à Boghé, on s'adresse directement à nos responsables supérieurs à Boghé, et nous sommes prêts aussi d'aller jusqu'à rencontrer le préfet pour le rendre part de la situation » (Rougui, 45 ans, mère de 6 enfants, membre du bureau de parents d'élèves, Houdallaye, décembre 2010).

Les APE se retrouvent donc à jouer un rôle de mobilisation et de contrôle social au sein des parents. Gaël Comhaire et Sonia Mrcic-Garac (2007 : 52) expliquent à propos des fédérations d'APE : « la fonction latente des fédérations, qui consiste à gérer l'ordre social et à naturaliser la contribution des usagers, trouve un prolongement au niveau des associations de base. Comme le système nécessite l'apport financier de tous les parents, les membres des APE (...) sont amenés à jouer un rôle de conscientisation auprès des autres parents. Un de leurs rôles est donc de moraliser les « pauvres », de leur expliquer qu'il est normal de se sacrifier et de les inviter à prendre leurs responsabilités ». Aussi, la « participation » des parents dans la gestion éducative n'est pas conçue comme une démocratisation des décisions (Comhaire 2010), et le manque de moyens financiers contribue à créer chez ses membres un sentiment d'impuissance. Un président d'APE, voulant démissionner de sa charge, raconte à propos de ces associations :

S : Je peux te dire encore qu'ici, ils disent « bureau des parents des élèves », mais il n'a aucun rôle, rien. C'est un bureau théorique. (...) Parce que, il n'a pas de fonds à investir dans l'école, pour réparer les dégâts de son école, des tables, des portes, des fenêtres, il n'a pas de fonds. En plus s'il a une stratégie pour l'école, il n'a rien à l'exécuter. Et l'inspection de l'enseignement fondamental, toute proposition venue du chef du bureau des parents d'élèves n'a pas de sens pour eux. (...) Le chef du bureau, il n'a rien à la main pour faire quelque chose pour cette école. Il n'a aucun rôle. C'est un poste... c'est un bureau qui n'a pas de sens, réellement, parce qu'il n'est pas reconnu à un niveau qui lui permet de faire quelque chose (président d'APE, non rapatrié, Boghé, décembre 2010).

Ainsi, les parents d'élèves – y compris les parents rapatriés – sont appelés à « participer » à la gestion des écoles dans les villages, mais ne possèdent pas véritablement de moyens pour agir de manière collective dans le champ éducatif. Néanmoins, au niveau familial, ils participent significativement à la construction de celui-ci, question qui sera traitée dans le prochain chapitre.

Chapitre 4: Usages des services éducatifs et stratégies de scolarisation au niveau familial

Malgré le fait que l'offre éducative soit constituée sur la base de présupposés assez rigides – qui prévoient un parcours linéaire pour les enfants rapatriés – en observant les itinéraires scolaires de ces enfants, on s'aperçoit au contraire que ceux-ci sont divers et discontinus, reposant sur des logiques transfrontalières (Kane 2010), de diversification des savoirs et d'adaptation des parcours selon l'attitude de l'enfant, sa place dans la fratrie (Proteau 1995) et les conditions de vie au moment de l'entrée scolaire. Ces parcours sont le résultat de choix éducatifs que les parents réalisent, en faisant preuve d'une certaine marge de manœuvre dans la prise de décision concernant la scolarisation de leurs enfants.

Quelques auteurs se sont intéressés à l'étude de ce type de choix en montrant par exemple comment ils s'inscrivent dans des stratégies d'ascension économique (ibid.) ou dans des stratégies identitaires (Plexoussaki 2005). Le premier auteur explore les itinéraires scolaires des jeunes Abidjanais et les stratégies mises en place par les parents pour maintenir leurs enfants aux études (recours à des pratiques illicites comme le recrutement parallèle, va-et-vient entre structures publiques et privées, etc.). Le deuxième – avec son étude de cas parmi une minorité turcophone de la Thrace grecque – nous montre que les choix éducatifs faits par les familles appartenant à cette minorité (envoyer les enfants dans les écoles « minoritaires », dans les écoles publiques grecques ou en Turquie) ne sont pas neutres, mais s'inscrivent dans des stratégies identitaires menant à l'identification ou au refus de l'appartenance turque.

L'utilisation du concept de « stratégie » dans ce domaine est délicate car, comme le soulignent Lange & Martin (1995), elle tend à deux extrêmes, qui consistent soit à ne pas considérer ou soit à donner trop de place à l'intentionnalité de ces choix. Comme les auteurs le font remarquer, les parents ne sont pas tous égaux face à l'offre scolaire, pouvant mobiliser un capital économique et social différent selon leur situation. De plus, les stratégies sont de toute façon influencées par l'existence de choix possibles et la connaissance de ces alternatives (Gérard 1995, Bonini 1995, in Lange & Martin 1995). Les stratégies de scolarisation se construisent donc sur des éléments multiples qui comprennent entre autres les représentations que les parents ont de l'éducation publique, du système éducatif, de la qualité des écoles, mais aussi des alternatives possibles à l'école publique. Souvent, elles contournent les normes de l'offre éducative formelle en se basant sur des logiques autres que celles qui la régissent :

« Le choix des enfants à scolariser (filles ou garçons, aînés ou cadets), le nombre d'enfants destinés à la scolarisation, le temps accordé à l'école (durée des études) sont autant d'éléments qui composent et organisent les stratégies scolaires qui ne se calquent nécessairement ni sur l'organisation du système scolaire, ni sur le sens donné à l'instruction par les instances étatiques (...). Si les systèmes scolaires apparaissent comme monolithiques et très centralisés et tendent à l'universalité, à l'opposé les conceptions de l'école des populations, leurs stratégies d'éducation sont multiples et le besoin d'école répond souvent à d'autres fonctions que celles initialement voulues par les autorités » (Lange & Martin 1995 : 568-569).

Les auteurs – opérant une analyse bourdieusienne et s'appuyant sur le concept d'« habitus » – définissent ces stratégies comme « des réponses plus ou moins automatiques du sens pratique ou « sens du jeu » aux situations très variées qui se présentent aux acteurs » (Lange & Martin 1995 : 567).

Si l'existence de différentes possibilités pour les familles est la règle en Afrique comme ailleurs, la pluralité de l'offre éducative tend à se renforcer en situation de crise (Chelipi-den Hamer

2010 : 44) : « à l'instar des populations estudiantines en général, les réfugiés choisissent parmi différentes options en fonction des contextes dans lesquels ils vivent, de leurs réseaux sociaux, de leurs contraintes individuelles et de leurs histoires familiales. Leur entrée dans un système n'exclut donc pas de naviguer par la suite entre d'autres offres d'éducation et on observe ainsi, en situation d'exil, plusieurs types de trajectoires formatées par la pluralité de l'offre locale et internationale : inscription dans les écoles réfugiées dès l'arrivée, intégration directe dans les écoles locales, intégration dans les écoles locales après quelques années, interruption de la scolarité pendant quelque temps et enfin, abandon définitif de l'école ».

De façon similaire, le contexte spécifique du rapatriement constitue une conjoncture nouvelle qui offre des possibilités plurielles aux personnes rapatriées : le maintien de liens avec des réfugiés au Sénégal, la connaissance du système de ce pays, le fait d'avoir des parents ailleurs en Mauritanie, et l'existence d'une offre conçue spécifiquement pour eux sont autant d'éléments qui influencent les choix entrepris par les parents rapatriés. Dans ce chapitre, nous analyserons les stratégies de scolarisation adoptées par les rapatriés en faisant particulièrement attention à la place des services éducatifs mis en oeuvre dans la zone de retour dans ces pratiques. Dans un premier temps, nous nous intéresserons aux perceptions qu'ont les parents de ces services. Ensuite, nous nous pencherons sur le vécu des rapatriés, en décrivant les parcours de quatre familles, choisis pour leur diversité. Nous analyserons enfin – en nous appuyant sur d'autres matériaux ethnographiques – la prise de décision au sein des familles et dégagerons des logiques spécifiques aux choix éducatifs qui ont été faits, dans une perspective « actor-oriented » (Long 2001).

Nous verrons ainsi que les usages des services dont la mise en place a été décrite dans le chapitre précédent ne correspondent pas toujours à ceux qui sont prévus et souhaités par les instances gouvernementales et internationales, et que des parcours scolaires très divers découlent des stratégies adoptées par les parents.

4.1. Perception des services et conséquences sur les usages

Pour entrer dans l'univers décisionnel des familles rapatriées, il est nécessaire de se pencher d'abord sur leurs perceptions de l'éducation à laquelle leurs enfants ont accès, qui se construisent dans le cadre plus général de leur rapport à l'école ainsi qu'à l'État (Lange 2007). En effet, « la demande sociale d'éducation, et donc les stratégies familiales face à l'École, repose sur les représentations que les familles se font de l'éducation et de l'École » (Lange 2007 : 158).

4.1.1. « L'enseignement est nul » : idéalisation de l'école sénégalaise et disqualification de l'école mauritanienne

Quand on demande à quelqu'un de décrire l'enseignement en Mauritanie – plus particulièrement dans les villages de rapatriement – on tombe presque toujours sur les mêmes réponses : « l'enseignement est faible », « l'école est nulle », « les élèves n'apprennent rien ». Des parents ont recours à des éléments explicatifs ; d'autres se contentent de le critiquer par rapport à leurs systèmes de référence : l'éducation sénégalaise et le système mauritanien avant les réformes. Le jugement négatif est basé sur le constat de l'apprentissage limité dont sont sujets les élèves :

« De ce que je vois, l'étude est faible. Parce que moi j'ai pas fait l'école, mais parfois en communiquant avec mes enfants, y a certains trucs que je dis qu'ils connaissent pas. Parce que j'avais fait l'école coranique et c'est pour cela que je les fais tomber sur certains trucs. (...) Si une personne apprend 3 ou 4 ans, et une personne qui n'a pas appris peut la faire tomber sur

certaines choses, ça veut dire qu'il n'a pas appris ou qu'il n'a pas compris ce qu'il a appris » (Samba, 58 ans, berger, père de huit enfants, Boynguel Thillé, novembre 2010).

Entre les raisons évoquées pour expliquer la faiblesse de l'éducation actuelle en Mauritanie, celle qui ressort le plus souvent est l'absentéisme des enseignants, fortement ressenti par les parents d'élèves, qui se plaignent que « la plupart du temps, les enfants n'apprennent pas, c'est comme si les enseignants n'existaient pas ! » (Oumar, père de sept enfants, Boynguel Thillé, novembre 2010). Cela s'ajoute au nombre insuffisant de ceux-ci dans les écoles :

« L'année passée on n'avait que 4 enseignants pour 6 salles de classe. Parmi les 4 enseignants, deux arabisants et deux francisants, il y en avait que trois qui se présentaient régulièrement ; l'autre, c'était un arabisant, il s'absentait trop. (...) L'année passée les élèves de 2^{ème} année, ça [se] trouvait que leur enseignante était enceinte et une fois qu'elle a accouché elle ne venait plus à l'école. Ils ont arrêté les cours pendant 3 mois » (Aminata, 32 ans, mère de cinq enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Parfois, la faute est donnée au système ; dans d'autres cas, les enseignants sont considérés comme les premiers responsables, à cause de leur « manque de conscience professionnelle », selon un de mes interlocuteurs. De plus, leurs connaissances insuffisantes sont déplorées, à cause de la mauvaise formation qu'ils reçoivent. Par exemple, une mère habitant à Houdallaye me disait que ses enfants pouvaient corriger les fautes d'orthographe des enseignants. Une autre femme rapatriée ajoute :

« (...) à travers leurs leçons, je vois que le niveau des enseignants n'est pas très haut. Surtout pour les petits, il n'y a pas une pédagogie, les enseignants reçoivent une formation seulement de trois mois, ou même de 5 jours pour devenir enseignants. Moi je suis plus forte qu'eux ! » (Habi, mère de huit enfants, Houdallaye, octobre 2010).

D'autres éléments sont évoqués pour expliquer l'inefficacité de l'éducation dans le village, comme l'utilisation de livres inadéquats ou la formation de classes multigrades. En parlant de problèmes structurels ou qualitatifs de l'éducation, le système de référence des personnes rapatriées est très souvent le système scolaire sénégalais. À travers le discours, l'éducation au Sénégal est idéalisée et n'apparaissent que les aspects positifs de celle-ci : « là-bas on enseigne bien ! », m'ont dit plusieurs personnes. Parmi les enfants aussi, il est très fréquent d'entendre que les études au Sénégal sont plus difficiles et le niveau plus élevé, le seul problème que rencontreraient les élèves rapatriés étant l'apprentissage de l'arabe. En effet, sur la base des conversations que j'ai eues au Sénégal et surtout des tests de la PASEC³⁴ (2006 ; 2007), ayant pour objectif d'évaluer les compétences des élèves en français et en maths, il apparaît que l'apprentissage est plus efficace au Sénégal. Cependant, le système éducatif de ce pays n'est pas considéré par les experts comme un exemple à suivre en Afrique, et les résultats de ces tests sont sensiblement plus bas que ceux de nombreux pays d'Afrique francophone. En plus, il apparaît clair qu'une comparaison des compétences linguistiques en français est difficilement tenable entre un système scolaire francophone et un autre bilingue.

Certains adultes font aussi référence au système éducatif mauritanien avant « l'arabisation » des années 1960-1970 ou avant les réformes de 1979 et de 1999. Il n'est pas rare d'entendre que l'enseignement y était meilleur et la discipline plus stricte. On se plaint du fait que « maintenant, tu peux rencontrer un élève qui a fait le lycée qui ne peut même pas rédiger une lettre ! » (Aliou,

³⁴ Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le Français en partage (CONFEMEN). Des tests sont effectués dans plusieurs pays pour permettre la comparaison internationale.

père rapatrié), alors que, dans le passé, cela n'était pas possible. Si un abaissement des compétences linguistiques des élèves est en effet observable, il n'est pas seulement imputable au programme actuel, même si en effet l'introduction du bilinguisme et la mauvaise gestion de celui-ci jouent leur rôle. Il faut rappeler que, dans les dernières décennies, la Mauritanie a presque atteint – sous pression de la communauté internationale – l'universalisation de l'éducation prônée par cette dernière dans le monde entier, et que cela va difficilement sans une diminution de la qualité de l'enseignement si les budgets n'augmentent pas de manière substantielle (Comhaire 2010).

4.1.2. Des écoles d'exception

Les problèmes liés à l'infrastructure de l'école du village sont aussi perçus comme importants : les parents d'élèves réclament des classes « bien construites », les cours étant toujours dispensés (du moins à Houdallaye) sous les *hangars*, prévus pour être provisoires, trop petits pour les enseignants et vulnérables aux conditions climatiques :

« Si, il y a [des problèmes]. Toi-même t'as constaté qu'il n'y a pas de salles de classe, les élèves sont sous les hangars, et les hangars sont presque dégradés, donc les enfants et leur enseignant passent toute leur journée sous le soleil. Donc j'aimerais qu'il y ait un changement sur ça » (Aminata, 32 ans, mère de cinq enfants, Houdallaye, octobre 2010).

En parlant d'infrastructure, la référence n'est pas seulement le Sénégal, mais aussi les écoles des villages et des villes mauritaniennes connues : ainsi, plusieurs enfants ont remarqué que les écoles de Boghé ou des villages voisins (Mballadj, Thialogou, Tantane) étaient « bien construites », parfois avec un grillage. Ce constat donne lieu à l'idée que les écoles construites pour les rapatriés sont des écoles d'exception, ne bénéficiant pas de la même qualité d'infrastructure. L'explication à cela fait parfois référence à la condition des villages *haalpulaaren* en général, reflétant une représentation de l'État comme agissant de manière « raciste ». Voici comment un parent d'élèves rapatrié explique la situation : « si celui-là était un village maure, ils auraient construit une vraie école, un forage, etc., comme le gouvernement a fait dans tous les villages maures » (Aliou, père rapatrié).

Plus généralement, les gouvernants sont accusés de négliger l'éducation et de manquer de volonté pour l'améliorer. En outre, parmi les rapatriés, les actions du HCR et de ses partenaires – gouvernementaux (l'ANAI) ou non (UNICEF, INTERSOS, etc.) – ne sont pas considérées comme apportant des améliorations substantielles à l'éducation en zone de rapatriement. Souvent, les parents d'élèves ne sont pas au courant des activités qui sont menées au sein de l'école ou du village, et pendant les entretiens que j'ai menés avec les rapatriés, ces activités ont été très rarement mentionnées. Concernant les cours de rattrapage, ils sont jugés utiles, mais pas suffisants :

« Il y a eu des cours de rattrapage mais en ce temps-là où on devait faire les cours de rattrapage, il s'est trouvé que les collégiens et les lycéens étaient déjà retournés au Sénégal. Et puis, la langue c'est une chose très importante, durant quatre mois tu ne peux pas avoir ce que tu veux » (représentant des rapatriés, Boynguel Thillé, octobre 2010).

Le sentiment de déception et d'abandon de la part du HCR est assez fort parmi certains rapatriés, répétant en quelque sorte la situation de retrait de l'organisation après les premières années d'exil au Sénégal. Une femme rapatriée à Houdallaye affirme : « ça fait plus d'un an que le HCR nous a complètement abandonnés ».

4.1.3. Un système visant à la domination ?

L'arabe est perçu par la presque totalité des familles interpellées comme un problème : en effet, en raison de la différence des deux systèmes scolaires sénégalais et mauritanien, les élèves rapatriés n'ont souvent pas assez de compétences dans cette langue pour pouvoir suivre les cours. Malgré ce constat général, l'arabe est aussi l'objet de représentations multiples qui seront traitées dans le chapitre 7, mais dont nous allons amorcer quelques éléments ici. En effet, cette langue est perçue comme problématique par beaucoup de Mauritaniens n'ayant pas forcément vécu l'exil : le dialecte parlé par les « Maures » lui étant proche, l'arabe est associé à ce groupe et parfois à la domination qu'il exercerait, entre autres à travers le système scolaire.

Lors du terrain, mon impression était que les rapatriés, et les Haalpulaaren mauritaniens plus généralement, percevaient le système éducatif bilingue comme un système de domination des « Maures » sur les « Négro-Mauritaniens ». De retour en Suisse, j'étais frappée par la faible mention de cette représentation du système dans les nombreux entretiens retranscrits. Au contraire, la plupart des discours m'apparaissaient conformes au système et privés de critique explicite. Par la suite, je me suis rendue compte que le discours de la domination était propre à des conversations informelles, alors que pratiquement personne n'a osé l'évoquer en situation d'entretien formel. Malheureusement, il ne m'a pas été possible de comprendre si cette idée était propre au discours politisé d'anciens fonctionnaires et cadres politiques ou s'il était commune à tout le monde. En effet, en raison de ma non-maîtrise du pular, j'étais capable de mener des conversations informelles seulement avec des personnes parlant le français, ce qui correspond généralement à une catégorie de personnes plus instruites que la moyenne, souvent des anciens fonctionnaires. Avec des rapatriés ne parlant pas français, l'entretien formel a été privilégié pour permettre la traduction simultanée.

Le discours auquel je fais référence (qui ne se retrouve pas toujours en entier, mais dont je vais reconstruire le schéma) part du constat que le bilinguisme n'est pas équilibré, l'enseignement commençant totalement en arabe et les élèves hassanophones étant facilités en arabe, alors que les élèves pularophones doivent apprendre deux langues qui leur sont étrangères :

« Si c'était bilingue, c'est bon. C'est-à-dire si on donnait l'arabe 50% et le français 50% comme on dit dans le texte, c'est bon. Mais c'est pas le cas. C'est l'arabisation, l'arabe à 80% » (Mansour, 23 ans, étudiant universitaire à Dakar, Houdallaye, novembre 2010).

« En ce qui concerne le programme, l'élève est obligé à être bilingue arabe et français, (...). Ça veut dire que les Noirs sont obligés de doubler l'effort pour apprendre la langue arabe » (Hamidou, représentant du village, enseignant, Boynguel Thillé, octobre 2010).

Ainsi, l'arabe est perçu comme favorisant les « Maures », le français étant considéré comme plus équitable, car n'étant la langue maternelle ni d'un groupe ni de l'autre. La légitimation du français comme langue d'enseignement est appuyée par des faits pratiques (« si tu fais un chèque à la poste ou à la banque, tu dois le faire en français, si tu le fais en arabe il ne sera pas accepté »), ainsi que par la référence, quoique paradoxale, à l'époque coloniale :

« (...) le président de la République il veut généraliser l'arabe, mais pourquoi généraliser l'arabe ? La Mauritanie est un pays colonisé par les Français. Le Sénégal est un pays colonisé par les Français, mais pourquoi la Mauritanie ne sera pas comme le Sénégal ou bien comme le Mali ou le Niger ? » (Badara, étudiant de lycée, Ndioum, novembre 2010).

Ainsi, l'introduction du programme bilingue pour tous les enfants mauritaniens est vécue comme une prolongation de l'arabisation du système éducatif menée dans les années 1960 (voir chapitre 2). Le but des Maures (blancs) au gouvernement serait de favoriser leurs enfants et d'éviter que

les « Négro-Mauritaniens » avancent dans leur instruction pour faire en sorte qu'ils n'aient pas accès au pouvoir. De la sorte, ils pourraient continuer à les dominer selon les structures du « système Beydan »³⁵. « L'arabe à l'école, c'est seulement pour coincer les Négros », m'expliquait un père rapatrié, en ajoutant que si l'enseignement était facilité pour les « Négro-Mauritaniens », en utilisant par exemple le pulaar à l'école, ceux-ci prendraient en main le pays, éventualité que le pouvoir craindrait. De plus, une idée assez répandue parmi les rapatriés est que les enseignants maures parlent hassaniya en classe au lieu d'enseigner l'arabe classique.

Ce type de discours se trouve non seulement parmi les rapatriés, mais il est aussi présent chez d'autres citoyens. Néanmoins, il nous a semblé particulièrement fort parmi les réfugiés rencontrés au Sénégal, ceux qui n'ont pas pris part au rapatriement. Voici comment une femme âgée rencontrée à Ndioum décrit l'éducation en Mauritanie :

J : (...) En Mauritanie, l'éducation est très bonne, mais ce qui fait la différence avec le Sénégal, c'est la ségrégation. Ici, c'est juste peut-être que l'enfant ne veut pas apprendre, mais quand même ils sont considérés sur un même pied d'égalité avec les autres.

L : Pourquoi vous parlez de ségrégation ?

J : C'est parce qu'il y a les deux ethnies, maure et haalpulaar, et c'est les Maures qui sont au pouvoir et ils ont plus de force par rapport aux autres.

L : Donc à votre avis pourquoi ils sont favorisés ?

J : C'est parce que c'est eux qui sont au pouvoir.

L : Mais donc dans l'école même ?

J : Dans les écoles c'est pareil, ainsi que dans les hôpitaux et les dispensaires aussi.

L : (...) À votre avis c'est pour la question de l'arabe ?

J : Oui, c'est à cause de l'arabe, parce qu'ils ne donnent pas d'importance à la langue française (Jainaba, environ 80 ans, réfugiée, Ndioum, novembre 2010).

Le discours que j'ai présenté jusqu'ici est basé sur une lecture ethnique ou raciale des rapports de pouvoir, le terme « Maures » comprenant parfois les groupes harâtînes mais le plus souvent faisant référence exclusivement aux « Maures blancs ». Il reprend la présentation diffusée par les FLAM du « régime mauritanien comme un « système *beydane* ethno-fasciste et génocidaire » cherchant à éradiquer « la composante négro-africaine » de sa population » (Fresia 2009a : 97). Il existe une variante de ce discours qui se base sur la catégorie de classes sociales, laissant tomber l'interprétation raciale du système de pouvoir mauritanien. Le système éducatif ne servirait pas à reproduire la domination des « Maures » sur les « Négros », mais des riches sur les pauvres. Ce discours, de son côté, s'appuie sur des idées développées par le parti opposé aux FLAM lors de l'exil, le FRUIDEM, qui « présentait une lecture marxiste du conflit, en expliquant que le régime mauritanien n'était autre qu'un système institutionnalisé d'exploitation des « masses rurales » par une élite » (Fresia 2009a : 107).

La représentation du système éducatif comme reproduisant la domination des classes sociales plus aisées sur les plus démunies est appuyée par le constat que les cadres mauritaniens envoient leurs enfants dans des écoles privées et ne se soucient pas de l'école publique, car ne les touchant pas. Cette attitude est perçue comme une volonté de laisser la population dans « l'ignorance » : « Le gouvernement, c'est comme s'il voulait imposer aux gens de ne pas apprendre ! Tu ne donnes pas aux gens à manger, à boire, mais laisse les gens étudier ! » (étudiant secondaire à Ndioum, Sénégal, octobre 2010). Cette courte interaction illustre aussi cette idée :

³⁵ Terme utilisé par les FLAM pour dénoncer l'oppression des « Négro-Mauritaniens » par les « Maures blancs » ou « Beydan ».

L : Mais les difficultés dans l'éducation, elles sont un peu pour tout le pays, non ? Vous pensez que c'est spécifique aux rapatriés ?

H : Pour les rapatriés ou pour les autres démunis, qui ne peuvent pas payer les études pour les enfants et qui sont obligés d'aller dans des écoles publiques (représentant du village, Houdallaye, octobre 2010).

Comme évoqué précédemment, un autre type de discours était très présent lors d'entretiens plus formels. Il s'agit d'un discours vidé de critique explicite, qui se présente sous deux formes : celle d'une validation du système de par son adéquation avec l'histoire mauritanienne ; et celle d'une soumission à celui-ci en raison de son caractère dominant. Ces variantes sont parfois sorties lors d'entretiens avec des personnes qui avaient fortement critiqué le système éducatif en contexte informel. La première se reflète dans le discours de cet homme (en filière arabe avant 1989) :

« Ces deux langues, ce sont des langues qui ont toujours été enseignées dans le pays et si tu maîtrises seulement l'une ou l'autre, tu auras des problèmes. (...) Si tu n'apprends pas l'arabe, tu pourras pas avancer, parce que c'est une langue qui est utilisée à travers tout le pays, c'est une grande langue [ou répandue]. (...) Nous, de notre côté, ce qui serait mieux pour nous c'est d'apprendre les deux langues. Et puis, l'arabe c'est la langue la plus belle » (représentant du village, Houdallaye, octobre 2010).

La deuxième forme démontre par contre une soumission au système dominant, parfois en raison du sentiment qu'ont certaines personnes de manquer de légitimité pour critiquer le système, de par leur position sociale ou à cause de leur analphabétisme. En effet, ce jeune père semble moins convaincu des bienfaits du bilinguisme, évoquant plutôt son impuissance :

« Si tu n'as pas quelque chose, c'est ce que tu possèdes que tu gardes. (...) En ce qui concerne aussi le système bilingue, nous sommes gouvernés et le pouvoir a plus de force par rapport à un pauvre donc on ne pourra qu'accepter le système » (Souleymane, 33 ans, père de quatre enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Dans l'analyse des stratégies éducatives des parents d'élèves, nous avons voulu comparer à chaque fois les discours sur l'éducation et les choix entrepris pour les enfants. En réalité, les discours nous ont semblé assez homogènes (valorisant l'éducation au sens général, disqualifiant le système scolaire mauritanien et les écoles de village en particulier) et le lien avec les stratégies mises en œuvre pas très fort. Néanmoins, les discours sur l'école nous ont intéressés, car ils illustrent le rapport des populations à l'État (Lange 2007). Pour expliquer les choix éducatifs faits par les parents, il nous a semblé utile de prendre en considération d'abord les possibilités connues par les familles et la manière dont les décisions sont prises au sein de celles-ci. Cela nous permet de tenir compte des contraintes qui pèsent sur les choix scolaires et de délimiter la marge de manœuvre des familles pour ne pas tomber dans l'hyper-subjectivisme ou l'intentionnalisme.

4.2. Prise de décision au sein des familles

À l'arrivée en Mauritanie, pour chaque enfant rapatrié se dessine un éventail de possibilités qui peut être plus ou moins varié. D'abord, l'existence de choix possibles dépend de l'âge de l'enfant, ainsi que de son parcours éducatif au Sénégal. Pour les jeunes ayant dépassé l'âge de l'entrée scolaire depuis plusieurs années et qui n'ont pas bénéficié d'une éducation formelle au Sénégal, l'éventail reste assez fermé, et sauf de courtes formations professionnelles organisées par INTERSOS (sur programme du HCR) et les cours d'alphabétisation présents dans les sites, les alternatives éducatives restent limitées. Pour les enfants moins âgés, ainsi que pour les jeunes ayant fréquenté une école au Sénégal, l'inscription dans l'école la plus proche de leur village est

prévue par les autorités, qui sont d'ailleurs présentes lors des convois de rapatriement pour enregistrer les élèves et déterminer leur niveau³⁶. Malgré ce parcours officiel prévu pour les jeunes rapatriés, les parents considèrent d'autres possibilités selon le capital économique et relationnel (Lange 2007) qu'ils peuvent mobiliser en un tel moment.

4.2.1. L'accessibilité des écoles dans les zones de rapatriement

Comme le constate Marie-France Lange (2007), la décision de scolariser l'enfant dépend en premier lieu des conditions d'accès à l'école dans le village : « vouloir scolariser ses enfants ne suffit pas, encore faut-il le pouvoir » (ibid. : 161). En zone de retour, certains sites ne sont pas dotés d'écoles ou se trouvent à une distance trop grande de l'école la plus proche. Selon les données d'INTERSOS de 2010, « seulement 45 sites disposent d'écoles à leur intérieur ou dans l'immédiate proximité, la distance qui sépare les autres 58 sites de l'école varie entre 0,2 et 20 km ». Parmi ces sites, il y en a 10 (dont 4 au Brakna) où l'école la plus proche est à plus de 5 km de distance, distance minimale prévue par la loi mauritanienne entre deux écoles. Malgré cette norme (qui signifie que dans certains cas il faut parcourir jusqu'à 5 km pour aller à l'école), la population perçoit cette distance comme infranchissable, et souvent même 2 km sont jugés une distance trop grande à parcourir pour de jeunes enfants. L'école prévue par la carte scolaire n'est donc pas toujours perçue comme une réelle possibilité par les familles. En guise d'exemple, dans un village comme Boynguel Thillé, envoyer les enfants de 1^{ère} ou 2^{ème} année dans l'école du village à côté ne constitue pas, pour la plupart des familles, une éventualité à prendre en considération, fait qui est implicitement toléré par les autorités. Nous reviendrons sur cette étude de cas à la fin de ce chapitre.

Un autre obstacle pour accéder à l'école est causé par le manque de salles de classe et d'enseignants, qui a pour conséquence un manque de niveaux (pas de classe de 6^{ème} année, par exemple) ou de places (il y a trop d'enfants par rapport à la capacité d'accueil). Pour certains enfants, les parents seront donc contraints de choisir une autre option que l'inscription dans cette école. De plus, certaines écoles (ou salles de classe rattachées à une école) existent sur le papier, mais aucun enseignant n'y est affecté sinon ceux qui sont recrutés par l'ANAIK : ainsi, l'année scolaire peut commencer plusieurs mois après le début officiel et pendant la plupart de l'année ces villages ne peuvent pas se dire dotés d'une école.

Au niveau du secondaire, l'accès devient encore plus difficile. Les villages sont souvent très éloignés des établissements de niveau secondaire, et la plupart des familles n'ont pas assez de moyens pour payer un transport quotidien jusqu'en ville. Dans le village de Houdallaye, situé à 7 km de Boghé, selon le chef de site, il y avait, en 2010, 43 inscrits au collège et au lycée, qui se trouvent en ville. La distance était perçue comme un réel problème par les collégiens et leurs parents, devenant motif pour certains d'une expérience scolaire vécue comme négative. Ainsi, quand j'ai demandé à un étudiant de 1^{ère} année, provenant de Houdallaye, de placer des cartes contentes ou tristes pour rendre compte de son parcours scolaire, il a posé une carte triste pour son début de collège en expliquant : « ici je suis triste parce que je quitte chaque jour Houdallaye, parce que j'ai pas de transport, chaque jour je suis obligé de marcher jusqu'ici » (Hamidou, 1^{ère} année de collège, Houdallaye, novembre 2010). La distance est aussi cause de retards fréquents punis par les enseignants et remarqués par les camarades. Un étudiant non rapatrié que j'ai eu l'opportunité d'interviewer soulignait cet aspect : « ils ne viennent jamais à

³⁶ Selon certains de mes interlocuteurs, ce travail d'enregistrement n'était pas pris très au sérieux par les autorités éducatives régionales, du moins dans certaines régions.

l'heure. Ils viennent à 9 heures et les professeurs ne les laissent pas rentrer, ils sont obligés de partir à la Direction pour demander un billet d'entrée » (Hamadi, 1^{ère} année de collège, Boghé, décembre 2010). Ainsi, ces retards se transforment en marque de leur condition particulière ; toutefois, il faut rappeler que la distance n'est pas uniquement un problème pour les rapatriés, d'autres villages se trouvant aussi loin.

L'âge maximum d'entrée au collège (fixé à 16 ans) constitue également un obstacle pour accéder à l'éducation secondaire. Ce problème se pose de manière importante pour certains rapatriés, les déplacements successifs et l'intégration dans un nouveau système ayant parfois retardé les études de quelques années. Des cas ponctuels de difficulté d'accès pour des raisons administratives (manque de documents requis, non-assignation d'un numéro de matricule) se sont aussi vérifiés. En particulier, pour passer l'examen de brevet, à la fin du premier cycle secondaire, il nous a été rapporté que le VRF (Voluntary Repatriation Form) ne suffit pas, mais il est nécessaire de présenter un extrait de naissance, que beaucoup de rapatriés (mais pas seulement) ne possèdent pas³⁷.

4.2.2. Le réseau de relations et la possibilité de choisir une autre école

Bien qu'il existe une carte scolaire qui indique l'école que devrait fréquenter chaque enfant, les parents peuvent aussi inscrire l'élève dans une autre école ou effectuer un « transfert ». La possibilité concrète de choisir une autre école considérée comme étant une alternative meilleure pour l'enfant dépend surtout du réseau de relations, et en particulier du réseau familial, sur lequel les parents peuvent compter. En effet, il n'est pas rare parmi les Haalpulaaren de la vallée du fleuve Sénégal (et pas seulement parmi les rapatriés) que des enfants vivent avec des oncles ou tantes, ou bien avec des amis proches de leurs parents, appelés des « tuteurs » ou « correspondants », pour des motifs pratiques et/ou familiaux et souvent pour des raisons scolaires³⁸. Le manque de ce type de relations détermine donc l'impossibilité de choisir une autre école pour l'enfant : les « pratiques de tutorat scolaire doivent pouvoir s'appuyer, entre autres, sur un réseau de relation familiales relativement dispersé » (Proteau 1995 : 641).

Parmi nos interlocuteurs, certains nous ont dit avoir réfléchi à la possibilité de laisser les enfants au Sénégal pour terminer leurs études, mais n'avoir pas de parents chez qui ils considéreraient possible de rester. Kalidou (17 ans, 1^{ère} année de lycée, Houdallaye, novembre 2010) explique à propos de la décision de rester en Mauritanie : « Moi j'avais décidé lorsque je suis venu ici, (...) j'ai dit à mon père que je veux retourner, mais il m'a dit "si tu retournes, tu n'as là-bas aucun correspondant ; si tu pars là-bas, tu vas avoir des difficultés, donc tu vas rester ici avec nous" ». Certains jeunes de son âge ont pu, en revanche, compter sur la présence de parents, amis ou voisins chez qui ils sont logés ou du moins nourris (voir 4.4.2).

Quant à la possibilité de choisir une école alternative en Mauritanie, considérons le cas d'une famille de rapatriés à Houdallaye. Fatimata est mère de 8 enfants et ses deux filles cadettes (de 13 et 20 ans) sont encore aux études. La plus âgée fréquente le secondaire dans un village doté

³⁷ Au moment de mon terrain, les autorités programmaient d'organiser un recensement de la population, au terme duquel chaque citoyen (y compris les rapatriés, bien sûr) aurait reçu des papiers d'identité. Le recensement a lieu en effet en ce moment (fin 2011- début 2012), avec beaucoup de polémiques autour de son mode de fonctionnement.

³⁸ Marc Le Pape et Claudine Vidal (1987) relatent par exemple le cas d'un père de famille qui investit beaucoup dans la scolarisation de son enfant aîné et demande à un ami d'accueillir l'enfant dans sa maison, plus proche du collège, mais surtout moins bruyante et plus apte à y étudier. Cet ami avait lui-même profité de l'accueil du père de l'élève quelques années auparavant. Les auteurs décrivent cette pratique du « tutorat », qui « fait partie du système des services personnels rendus avec espoir de retour » (Le Pape & Vidal 1987 : 70-71).

d'un collègue et habite là-bas chez des parents. Avec son mari, Fatimata a considéré la possibilité pour sa fille de 13 ans (fréquentant la 6^{ème} année) de partir à l'école primaire de ce village, considérée comme de meilleure qualité, mais elle a finalement préféré qu'elle reste à l'école de Houdallaye pour qu'elle soit proche de la maison et puisse l'aider dans les tâches quotidiennes. La prise en compte d'une alternative à l'école de Houdallaye est donc due à la présence de membres de la famille dans un autre village, alors que d'autres parents ne semblent pas envisager d'autres options sinon l'école la plus proche. Une jeune fille rapatriée a même eu l'opportunité de fréquenter une école privée de Boghé grâce à l'amitié que ses parents entretiennent avec une professeure habitant dans cette ville.

Le réseau social est aussi important pour les étudiants de niveau secondaire, dont plusieurs habitent chez des parents et rentrent au village seulement pour le week-end, évitant ainsi de devoir se déplacer chaque jour jusqu'en ville et diminuant les charges des familles.

4.2.3. L'éducation coranique comme complément ou alternative à l'éducation publique

Un enseignement coranique de base est considéré par presque tous les parents comme une nécessité pour l'enfant pour qu'il soit un bon musulman :

« Il faut qu'un enfant, avant d'entrer à l'école, il sache comment prier, comment vivre avec des gens, tolérer les gens et consorts. Parce nous, nous sommes des musulmans. C'est ça quand même qui est le premier objectif avant de rentrer dans une autre école. Donc c'est pour cela qu'on est obligés de prendre nos enfants et les faire rentrer à l'école coranique » (Aliou, ancien fonctionnaire, père de dix enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Il existe plusieurs formes d'enseignement coranique, qui peuvent être choisies soit en complémentarité avec l'école formelle, ou soit en exclusivité. Dans cette deuxième option, l'enfant loge souvent chez le marabout (la plupart du temps, il part chercher l'aumône pour le récompenser), mais si sa maison n'est pas trop éloignée, il peut aussi rester chez ses parents. Dans le cas d'une fréquentation complémentaire des deux types d'enseignement, l'enfant va à l'école coranique en dehors des horaires de l'école publique (pendant l'après-midi, et parfois aussi le matin avant 8h) et/ou le samedi et les vacances.

À Houdallaye, il existe trois écoles coraniques, selon le chef de site, dont une *mahadra* « moderne », où l'enseignement du Coran est accompagné par des cours d'éducation civique, d'hygiène, etc. Les deux autres se concentrent exclusivement sur la lecture, la mémorisation et la récitation du Coran et fonctionnent soit avec l'aumône, ou soit avec des offes libres de la part des familles. Ainsi, dans le village, l'accès à l'éducation coranique est assuré pendant toute l'année. Au contraire, selon nos interlocuteurs, il n'existe pas une *dudal Kuraan* à Boynguel Thillé. L'enseignement coranique a lieu seulement pendant les « grandes vacances » et est dispensé par deux marabouts du village. Ainsi, si l'on veut qu'un enfant avance dans l'apprentissage du Coran (et éventuellement des matières annexes), il faudra l'envoyer ailleurs chez un marabout. Parmi les cinq familles de Boynguel Thillé dont nous avons pu reconstruire les parcours des enfants, seulement un enfant fréquentait exclusivement l'école coranique : il était resté pour cela au Sénégal. Comme l'explique le chef de site de Houdallaye (qui est aussi marabout), le fait d'avoir une école coranique dans le village favorise l'entrée des filles dans l'enseignement religieux, car elles peuvent loger chez les parents :

« En général, c'est les garçons qu'on envoie le plus dans ces écoles. La différence est due au fait que les garçons quittent d'autres villages pour venir apprendre, ce qui n'est pas permis aux filles.

Mais maintenant par exemple avec cette école, les filles partent dans les écoles pour apprendre et après retournent à la maison » (représentant du village, Houdallaye, octobre 2010).

Ainsi, bien que l'enseignement coranique soit perçu comme réellement important par beaucoup de parents (rapatriés et non), la possibilité concrète de suivre tel apprentissage n'existe pas toujours. À la différence d'autres acteurs (j'ai entendu que des bienfaiteurs de pays arabes construisent dans certains sites des mosquées et mahadras, mais aussi l'UNICEF et le PAM travaillent avec ce type de structures), le HCR ne considère pas du tout l'accès à l'enseignement coranique comme une nécessité, peut-être en raison de la crainte – exprimée par un membre du staff lors d'un entretien – que celui-ci soustraie des enfants à l'école formelle. Une autre raison pourrait résider dans la constatation que ce type d'école peut naître très spontanément s'il y a une demande de la part des familles : elle ne nécessite aucune autorisation et – malgré l'effort actuel du gouvernement pour enregistrer les écoles –, il n'y a pas de contrôle sur son fonctionnement. Un marabout de Houdallaye nous expliquait pendant un entretien :

« Concernant les écoles coraniques, il suffit d'avoir un endroit et un marabout pour créer une école, c'est ça qui fait la différence avec une école. (...) J'avais parlé avec mes parents, et j'avais aussi consulté mon marabout, et lui il a voulu que j'ouvre cette école. D'abord, il y avait seulement les enfants de la famille, mais ensuite d'autres enfants se sont ajoutés. Maintenant il y a une soixantaine d'élèves » (Ndiawar, 36 ans, marabout, Houdallaye, décembre 2010).

Les motifs qui poussent des parents à choisir l'enseignement coranique pour certains de leurs enfants seront explorés par la suite, le but ici étant simplement de montrer en quoi il représente une alternative concrète à l'enseignement public pour les rapatriés. Dans ce cadre, il est important de souligner que l'enseignement coranique est beaucoup plus flexible que l'école formelle. En effet, il n'existe pas d'empêchement administratif (âge, manque de documents, etc.) à l'adhésion ; de plus, il se combine mieux avec les travaux dans les champs ou avec le bétail : les retards n'y sont pas sanctionnés et les absences sont mieux acceptées qu'à l'école publique. Aussi, il comporte moins de dépenses que l'inscription à l'école, qui est accompagnée de l'achat de matériel scolaire et d'habits neufs, ainsi que de cotisations fréquentes pour la gestion de l'infrastructure ou de la cantine, comme certains parents nous l'ont fait remarquer :

« Les enfants à l'école, on dépense beaucoup plus que pour les enfants au coranique. Pour mon enfant, chaque mercredi, leur marabout leur demande de donner 20 UM, cette pièce, vous la connaissez ? C'est ça, tout simplement. (...) Bon, les élèves de l'école des fois on demande de faire une cotisation pour la cantine, de 1000 UM, 500, ça dépendra de la cotisation. Des fois, tu es obligé de payer les fournitures scolaires aussi » (Djibi, 50 ans, ancien fonctionnaire, père de sept enfants, Houdallaye, décembre 2010).

4.2.4. La prise de décision au sein de la famille

Dans la prise de décision concernant le parcours d'un enfant, le père joue, en principe, le rôle principal. En effet, alors que d'autres domaines relèvent de la décision de la mère (par exemple la division des tâches de ménage au sein de la famille), les décisions scolaires sont plutôt rattachées à l'autorité du père : « tu sais, ici au Fouta, la décision vient toujours de l'homme », m'expliquait une jeune femme rapatriée à Houdallaye, faisant écho à d'autres discours que j'ai eu l'occasion d'entendre. Cependant, les relations de genre – qui n'ont pas fait objet de recherches approfondies dans le cadre de mon mémoire – nous semblent difficilement réductibles à cela. Dans certains cas – particulièrement là où il y a eu une séparation de la famille entre les deux rives du fleuve –, nous avons pu constater un rôle prépondérant de la mère (voir l'exemple 4.3.4). Les grands-parents peuvent aussi jouer un rôle dans la prise de décision ou au moins donner des conseils, qui ne seront pas toujours suivis.

Le rôle de l'enfant même devient aussi de plus en plus important avec l'âge : certains parents nous ont dit avoir pris la décision de renvoyer leurs enfants au Sénégal pour les études secondaires en concertation avec ces derniers. En outre, nous avons pu constater que de nombreuses autres figures peuvent être déterminantes pour le parcours d'un enfant : un tuteur, un oncle ou une tante, un ami (voir 4.3.1), un marabout, une *homonyme*, un nouveau mari³⁹. Prenons le cas de Ramata : ayant fréquenté la 1^{ère} et 2^{ème} année dans une école de Ndioum, Ramata continue les études à Rosso (Mauritanie), où habite son homonyme, qui avait insisté pour qu'elle la rejoigne et aille habiter avec elle. En 6^{ème} année, sa grand-mère – réfugiée au Sénégal – décide de retourner en Mauritanie avant le rapatriement officiel. Ramata la rejoint donc à Boghé, où elle commence le collège. En troisième année, elle se marie : son conjoint ne veut pas qu'elle abandonne les études, donc elle continue jusqu'à qu'elle tombe enceinte. À cause d'une maladie, elle arrête enfin les études avant d'avoir terminé le premier cycle d'enseignement secondaire. Dans cet exemple, nous pouvons constater l'influence de plusieurs personnes dans le parcours scolaire d'un enfant.

4.3. Parcours et choix éducatifs de quatre familles rapatriées

Maintenant que nous avons considéré les choix possibles ainsi que le processus de prise de décision au sein des familles rapatriées, nous allons présenter le cas de quatre familles pour comprendre quels sont les choix effectifs qu'elles ont opérés pour l'éducation de leurs enfants. Ces cas spécifiques ont été choisis parmi un échantillon de onze familles dont nous avons reconstitué les parcours, pour leur diversité et leur capacité d'illustrer des stratégies et des logiques en jeu dans la prise de décision concernant la scolarisation des enfants. Nous avons sélectionné deux familles pour chaque village, dont les parcours sont relatés par deux jeunes femmes (de 32 et 26 ans) et deux hommes plus âgés (de 50 et 58 ans). Des entretiens avec certains de leurs enfants ont parfois complété le cadre.

4.3.1. La famille de Djibi

Djibi⁴⁰ est né en 1960 à Nouakchott. Il a fréquenté l'école jusqu'au niveau CEM2 (6^{ème} année), puis il a abandonné les études et il a travaillé dans des domaines différents pour ensuite devenir policier. Lors des événements, sa femme était enceinte de sa première fille. Ils ont été « déportés » par voie aérienne à Dakar, puis ils ont été déplacés dans des camps de réfugiés ; ils ont bénéficié d'un projet de pêche au bord du fleuve pour enfin s'installer dans un village du nord. Après l'expulsion de la Mauritanie, entre 1989 et 2004, lui et sa femme ont eu sept enfants, dont seulement cinq ont grandi avec eux. En effet, il raconte avoir « donné » deux de ses filles (la deuxième et la troisième) à ses sœurs qui n'avaient que des garçons : « elle est venue pleurer devant moi pour que je lui donne une fille », raconte-t-il à propos de l'une d'entre elles. Djibi considère que le choix d'envoyer ou non ces deux filles à l'école dépendait exclusivement de ses sœurs. Parmi ses autres 5 enfants, l'aînée (Athia), ainsi que la quatrième (Hawa, née en 1994) n'ont pas fréquenté l'école à cause des déplacements de la famille et des conditions de vie précaires entraînées par l'exil :

« Vous savez, quand on est dans un problème comme une déportation, c'est très difficile. Nous sommes passés par ça, parce que moi, j'ai fait tout un parcours. (...) Bon quelques temps ici, quelques temps par là. Des fois vous arrivez dans des villages qui n'ont pas d'école, vous pouvez

³⁹ Quand une fille se marie, il arrive que le mari ou la famille veulent qu'elle arrête les études.

⁴⁰ Tous les noms utilisés dans le récit sont fictifs.

pas faire scolariser vos filles. Et au village il y avait des problèmes de subsistance, c'est-à-dire de vivre. Pendant que Madame se débrouillait en faisant des petits commerces, je n'avais pas quelqu'un qui restait à la maison, donc j'ai retenu ma première fille, Athia, qui faisait le petit ménage avant le retour de sa mère. (...) Hawa, c'était la même situation » (Djibi).

Aujourd'hui, Athia vit avec ses parents à Houdallaye alors que Hawa (qui a fréquenté un petit peu l'école coranique) travaille en tant que bonne à Nouakchott. Le premier garçon de la famille, Abdoulaye, est né en 1997. Dès sa naissance, son père pensait l'emmener à l'école coranique. Cependant, un ami a voulu l'inscrire à l'école publique, donc Djibi raconte n'avoir « pas voulu le contrecarrer ». Ainsi, Abdoulaye a fréquenté 2 ans d'école, mais son père s'était aperçu qu'il avait de la peine dans les études : il arrivait souvent à la maison blessé, car son enseignant le frappait quand il ne comprenait pas les cours.

En 2009, Djibi décide rentrer en Mauritanie dans le cadre du rapatriement organisé sous l'égide du HCR. Sa famille n'est pas parmi les premiers convois, mais aux environs du 65^{ème}. En conséquence, leur logement est assez éloigné du centre du village (où se trouvent l'école, la mosquée et la maison du chef de village). Déçu de ne pas pouvoir reprendre sa place de fonctionnaire, il trouve un travail dans la gestion du robinet du village. À l'arrivée, il inscrit Abdoulaye à l'école de Houdallaye en 3^{ème} année. Mais les difficultés de l'enfant s'accroissent à cause du changement de langue d'enseignement. Ayant déjà 12 ans, il n'est pas possible de lui faire recommencer l'école, donc « pour ne pas perdre du temps », son père décide de « le mettre dans l'école coranique » en choisissant un marabout qui habite dans le village. Maintenant, Abdoulaye est plus content et il dit à propos des deux enseignements :

« À l'école, ils ne m'ont pas enseigné quelque chose d'important. En ce qui concerne l'arabe, ils n'apprennent que l'alphabet. Maintenant j'apprends le Coran. Je préfère le Coran. (...) Ceux qui apprennent à l'école coranique, ils apprennent pour devenir marabouts ; ceux qui apprennent à l'école, c'est pour devenir des enseignants. Mais ce qui est mieux, c'est ceux qui apprennent à l'école coranique » (Abdoulaye, 13 ans, élève d'école coranique, Houdallaye, décembre 2010).

Quant à ses enfants plus jeunes, Mamadou (né en 2002) et Aliou (né en 2004), ils ont tous les deux commencé l'école à Houdallaye et, malgré leur différence d'âge, ils fréquentent maintenant la 2^{ème} année ensemble. Il dit n'avoir « pas hésité » pour les inscrire et il les considère chanceux de pouvoir apprendre l'arabe dès le début de leur scolarité. On pourrait penser que Djibi a changé d'avis sur l'importance de l'éducation au cours des années. Néanmoins, il dit avoir toujours désiré une éducation pour ses enfants, ayant dû lui-même abandonner les études assez tôt. Ce sont les conditions de vie en exil qui ne lui ont pas permis de mettre en pratique sa volonté.

4.3.2. La famille de Aminata

Aminata est née en 1978 à Boghé. Lors des événements, elle était en 4^{ème} année. Exilée au Sénégal, elle a dû arrêter les études, car elle devait s'occuper de sa mère qui était malade, son père étant décédé auparavant. Dès l'ouverture des frontières, elle monte un petit commerce transfrontalier, motif d'allers et retours fréquents entre le Sénégal et la Mauritanie. C'est lors de ces déplacements qu'elle se marie avec un homme mauritanien qui n'a pas connu l'exil. Ensemble, entre 1994 et 2007, ils ont cinq enfants, qui resteront vivre à Boghé avec le père – surveillant dans une école de la ville – pendant qu'elle continue son commerce. En 2008, quand le rapatriement est organisé, Aminata décide d'y prendre part et reçoit un petit terrain avec un hangar à Houdallaye, mais pas de case, car elle n'était pas dans les premiers convois. Ses enfants plus petits la rejoignent tout de suite à Houdallaye, mais ils ne reprennent l'école que l'année

d'après, dans l'école du village. Les plus âgés terminent en revanche l'année dans leur école à Boghé avant de déménager chez elle au village. Avec leurs économies, Aminata et son mari construisent une petite habitation en dur. Les enfants sont tous inscrits à l'école de Houdallaye. Au moment où j'ai connu Aminata, son fils aîné (de 16 ans) venait de commencer le collège à Boghé ; son deuxième enfant (Alpha, 12 ans) était en 6^{ème} année à l'école de Houdallaye, sa fille (9 ans) en 4^{ème}, son quatrième enfant (6 ans, selon la mère) en 3^{ème} année et sa dernière fille (3 ans) avait débuté le jardin d'enfants l'année précédente.

Ainsi, les enfants d'Aminata ont un parcours différent de celui qui est considéré par les organisations (inter)gouvernementales : ayant commencé leurs études en Mauritanie, dans une école publique de la ville de Boghé, ils n'ont pas de difficultés liées à l'intégration dans le système de ce pays. Lors de mon entretien avec Alpha, il commença tout de suite à parler des « problèmes » de l'école : le manque d'enseignants, le besoin de semences et d'eau pour le jardin potager de l'école. L'enfant compare l'école à celle où il était inscrit avant, située en ville : « C'est différent ! Là-bas c'est bien construit, ici nous n'avons que les *hangars*, parfois il y a des courants d'air, le vent, donc ça nous pose des problèmes ; et là-bas il y avait plus d'enseignants ». Alpha aime l'arabe et voudrait pouvoir apprendre plus régulièrement cette langue : le système étant bilingue, il est conscient du fait qu'un certain nombre d'heures en arabe sont prévues et nécessaires pour la réussite, les heures dispensées à l'école de Houdallaye n'étant pas suffisantes :

« On apprend le français et l'arabe, mais on a un seul enseignant arabe dans l'école. (...) Ce serait bien de faire plus d'arabe. (...) On aimerait avoir des enseignants arabes qui pourront nous donner une bonne éducation comme ça dans le futur on pourra passer [les examens] »
(Alpha, 12 ans, 6^{ème} année, Houdallaye, novembre 2010).

De plus, Alpha comprend et parle le hassaniya, en partie grâce à sa fréquentation d'une école citadine, mais aussi à cause d'un séjour prolongé à Nouakchott lorsqu'il était enfant. Ainsi, il est souvent assis à côté du seul garçon hassanophone de sa classe et les deux sont amis. Il ne reprend pas de stéréotypes négatifs des « Maures » ni ne refuse d'apprendre l'arabe comme beaucoup de ses camarades (ce point sera traité dans le chapitre 7), et cela est attribuable à son parcours particulier.

4.3.3. La famille de Samba

Samba est né en 1952 à Boynguel Thillé. Il n'a pas fait l'école formelle, mais il a suivi un enseignement coranique pendant 7 ans. Berger de profession, il a perdu son bétail lors de l'expulsion au Sénégal. Pendant les années d'exil à Ndioum, il a pu peu à peu racheter du bétail et recommencer son activité, qui l'emmenait à se déplacer dans le *dieri*. Avec sa femme, ils ont eu 8 enfants. Dès qu'il a entendu qu'un rapatriement officiel allait être organisé « par les grands pays », il s'est inscrit sur les listes et ainsi il a pris part au premier convoi du Brakna avec 7 de ses enfants (entre 6 et 22 ans), alors que son fils aîné est resté au Sénégal.

Parmi ses premiers enfants, nous ne disposons pas d'informations sur la scolarisation de l'aîné (ce qui signifie probablement qu'il n'a pas fait l'école). Quant au deuxième, il a fréquenté jusqu'à la 5^{ème} année au Sénégal, mais par la suite il a abandonné les études pour aider son père dans ses déplacements avec le bétail. Actuellement, il vit avec Samba à Boynguel Thillé, mais il ne travaille pas à cause de problèmes de santé. Le troisième enfant a fait un peu d'école coranique au Sénégal et il n'a pas intégré l'école publique pour pouvoir suivre lui aussi le père avec le bétail.

Après le rapatriement, les enfants plus jeunes, qui n'avaient pas pu intégrer l'école au Sénégal, car ils se trouvaient dans un village du *dieri*, ont pu bénéficier au moins d'un début de scolarisation⁴¹. Le quatrième enfant de Samba a commencé l'école au Sénégal et fréquente maintenant la 4^{ème} année à Tantane. Ses trois filles (âgées de 10, 11 et 12 ans) ont commencé les études en Mauritanie : les plus jeunes fréquentent la 3^{ème} année dans la seule classe existant dans le village, alors que Houley (la plus âgée) a fréquenté jusqu'à la 3^{ème} année à Tantane, mais elle a arrêté les études suite à des crises de paludisme. Si le père dit qu'elle s'est « systématiquement refusée de partir à l'école », évoquant la maladie et la distance comme causes, Houley ajoute à cela le fait que le directeur lui aurait dit qu'elle avait pris trop de retard à cause de la maladie, et qu'elle n'aurait pas pu rattraper ses camarades. Pendant un entretien avec elle, Houley m'a dit qu'elle aimerait bien retourner à l'école – elle voudrait devenir enseignante –, mais en creusant un petit peu, on s'aperçoit que son expérience de l'école n'était pas du tout positive : elle ne s'entendait pas bien avec ses camarades (surtout ceux de Tantane) et elle est persuadée que les enseignants favorisaient les enfants maures en leur donnant des explications en plus ou en leur « distribuant » les points obtenus par les enfants rapatriés (voir chapitre 7).

4.3.4. La famille de Pennda

Avant de rencontrer sa mère, j'ai connu Coumba – sa fille – lors d'une de mes visites au village de Boynguel Thillé au début de mon terrain : cette jeune fille de douze ans m'a frappée par son esprit entreprenant, me racontant qu'elle voulait aller à l'université et travailler pour la Croix-Rouge. Elle m'avait dit habiter à Dakar, donc quand je suis partie au Sénégal quelque temps après, je l'ai appelée. Nous nous sommes rencontrées et j'ai aussi connu son père, avec qui elle habite. Par la suite, j'ai voulu mener un entretien avec sa mère, Pennda, qui est « rapatriée » à Boynguel Thillé.

Pennda est née en 1984 à Aleg. Elle n'avait que 5 ans quand les « événements » sont survenus. Elle a été expulsée avec sa mère et elle s'est installée dans le camp de réfugiés de Ndioum. Comme sa mère était âgée, elle devait s'occuper d'elle, et c'est pour cela qu'elle n'a pas fréquenté l'école. Par la suite, elle s'est mariée avec un homme de nationalité sénégalaise et elle a déménagé à Dakar. Ensemble ils ont eu six enfants (âgés de 6 mois à 12 ans). En 2010, lors du rapatriement, ils sont partis à Boynguel Thillé, où ils ont bénéficié de l'assistance de base prévue pour les rapatriés. Peu de temps après, pourtant, son mari a voulu retourner à Dakar où il avait un travail, car il n'arrivait pas à en trouver un en Mauritanie, entre autres à cause de son handicap (il a perdu une jambe lors d'un accident routier). Sa fille aînée, Coumba, avait accompli le cycle primaire à Dakar et devait partir au collège. Cependant, il n'y avait pas d'établissement de niveau secondaire près du village. L'année scolaire ayant entre temps commencé au Sénégal, Pennda a décidé d'emmener Coumba à Dakar chez son père pour qu'elle puisse intégrer un collège de la capitale.

Ses autres cinq enfants sont restés avec elle : parmi ceux-ci (deux filles et trois garçons), seulement un n'a pas encore l'âge d'aller à l'école. Les autres ont 7, 8 et 10 ans. Néanmoins, seulement sa fille de 10 ans fréquente l'école : elle suit les cours de 3^{ème} année dans la classe construite par l'ANAI à Boynguel Thillé. Dieinaba (8 ans) et Amadou (7 ans), par contre, n'ont pas été inscrits dans une école. Au Sénégal, Dieinaba avait fait une année d'école formelle, alors qu'Amadou avait commencé *l'école arabe*. Quand j'ai demandé à Pennda pourquoi ses deux

⁴¹ Les informations qui nous ont été données par Samba ne sont pas très précises et les âges et niveaux qu'il nous a donné ne correspondent pas à ceux donnés par les enfants eux-mêmes, mais nous avons essayé de recouper les informations pour choisir les âges et classes les plus vraisemblables.

enfants n'allaient pas à l'école, elle a dit qu'Amadou était « trop petit » et que Dieinaba était partie chez une tante et qu'elle était revenue trop tard dans l'année scolaire pour pouvoir l'inscrire. Après une analyse plus attentive, il nous semblerait plutôt que le fait d'envoyer ces deux enfants à l'école en ce moment n'était pas perçu comme une réelle possibilité, la classe du village étant déjà une 3^{ème} année et l'école de Tantane étant considérée comme trop éloignée. Probablement, Pennda attend qu'il y ait une 1^{ère} année dans le village pour envoyer Dieinaba et Amadou à l'école. En effet, cet échange tend à confirmer cela :

L : Par exemple, si Amadou devait partir à Tantane, est-ce que ce serait un problème pour vous ?

P : C'est un enfant, il pourra pas marcher d'ici jusqu'à Tantane, il est trop jeune.

L : Mais s'il n'y a pas de 1ère année à Boynguel Thillé, qu'est-ce que vous allez faire avec lui ?

P : Je ne sais pas si je vais l'envoyer à Tantane, parce que c'est loin et il est trop jeune (Pennda).

Les enfants de Pennda sont aussi parmi les seuls dont j'ai eu l'opportunité de connaître les parcours qui n'ont pas fréquenté l'école coranique. Elle explique cela par l'absence de *dudal Kuraan* dans le village. Au Sénégal, par contre, deux de ses enfants ont fait *l'école arabe*, ce qui constituait surtout un choix pratique, car « l'enseignant arabe est logé juste à côté de chez nous [à Dakar] et c'est une personne qui encadre bien ».

Pennda et son mari comptent beaucoup sur Coumba, qui a toujours eu des bons résultats à l'école jusqu'à présent :

« Macha'Allah, elle aime beaucoup les études, elle est très douée. Toute chose que tu lui montres une fois, elle parvient à l'apprendre. (...) Chaque fois, il y a le directeur de son école qui nous rendait visite ou qui nous appelait pour nous demander qu'on soutienne beaucoup notre fille parce que c'est une fille qui veut apprendre, et de veiller sur elle. Il estimait beaucoup Coumba, il l'adore, et elle aime les études. Elle avait toujours des bons résultats » (Pennda).

Comme nous l'avons vu, les enfants des familles dont nous avons décrit les parcours ont tous des itinéraires scolaires plutôt atypiques : il y a des enfants qui sont passés de l'enseignement formel à l'enseignement coranique et inversement ; il y en a qui ont abandonné les études pour des raisons diverses et qui ont commencé leur scolarité plus tard qu'à l'âge prévu pour l'entrée scolaire ; il y a des réfugiés scolarisés en Mauritanie et des rapatriés qui continuent les études au Sénégal. En effet, après une analyse de ces familles et d'autres dont j'ai pu reconstituer l'histoire, il résulte que chaque parcours est en réalité atypique et que le parcours linéaire prévu par les acteurs institutionnels est plutôt l'exception que la règle.

4.4. Stratégies de scolarisation et logiques sous-jacentes

À l'analyse des parcours de ces quatre familles ainsi que des autres itinéraires scolaires reconstitués à partir de nos entretiens, une série de motivations (idéologiques, pratiques, scolaires), ainsi que des logiques plus larges de diversification des parcours éducatifs et d'adaptation aux attitudes de l'enfant semblent fortement influencer les stratégies de scolarisation employées par les familles.

4.4.1. Valorisation sociale de l'éducation parmi les rapatriés

Les familles de Samba et de Djibi ont en commun un changement dans les choix éducatifs en lien avec la mutation des conditions et modes de vie et d'accessibilité de l'école. En exil, envoyer les enfants à l'école n'était pas leur priorité, comme le démontrent leurs deux cas. Quant à Aminata et Pennda, elles n'ont pas pu elles-mêmes bénéficier d'une éducation à leur arrivée au Sénégal en 1989 en raison des conditions de vie difficiles de leurs familles. Néanmoins, les

réfugiés en âge scolaire lors des événements ne sont pas tout déscolarisés. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, des écoles de réfugiés ont été créées dans plusieurs sites et une partie des enfants les fréquentant ont pu poursuivre leur cursus scolaire dans les écoles sénégalaises. Ainsi, la possibilité d'être scolarisé en exil dépendait de plusieurs facteurs, parmi lesquels figurent le mode d'installation des familles, le statut social, ainsi que l'activité professionnelle des parents.

Très souvent, les personnes qui n'ont pas bénéficié d'une éducation ou qui n'ont pas envoyé les enfants à l'école regrettent ce choix, souvent induit par les difficultés liées à l'exil ou au mode de vie nomade entretenu avant ou après 1989. Cet échange avec une femme âgée (F.) lors d'un entretien mené avec son fils, père de 7 enfants, illustre bien ceci :

L : Est-ce que vos enfants nés avant '89 ont suivi une éducation ?

F : Ils n'ont pas reçu une éducation. On était des bergers, on était nomades. J'ai regretté quand même, parce que maintenant il y a leurs enfants qui vont à l'école. Mais à leur époque on avait un cheptel et ils le suivaient, c'est pour ça.

L : Est-ce que vous pensez que l'école leur aurait servi à quelque chose ?

F : Wallahi ! J'ai regretté, c'est pour ça que maintenant mes petits-enfants ils sont tous à l'école. Les gens qui n'ont pas fait l'école, ce sont des bergers, ils ne connaissent rien du tout. Et même leur carte [d'identité], ils peuvent pas s'en occuper, ils savent pas les démarches qu'il faudra prendre [faire] pour les trouver (Fati, Boynguel Thillé, novembre 2010).

Les apprentissages autres que formel et religieux sont d'ailleurs complètement dévalorisés dans le discours, comme on le voit dans les paroles de cette femme âgée (« ce sont des bergers, ils ne connaissent rien du tout »). En effet, il n'est pas rare que les personnes non scolarisées ne veuillent pas donner leur avis sur l'éducation, ne se sentant pas légitimés à le faire.

L'éducation est presque tout le temps fortement valorisée dans le discours. Des phrases comme « dans la vie, le plus important c'est les études » ou « tous veulent que les enfants aillent à l'école » étaient fréquentes dans mes conversations. Si la relation ethnographique influençait sûrement le discours de mes interlocuteurs – voulant donner une image de soi-même correspondant à un idéal « moderne » ou « développé » –, ce dernier était accompagné la plupart du temps de pratiques qui prouvaient la valeur que beaucoup de parents rapatriés accordent réellement à l'éducation. En effet, dans les villages où j'ai effectué mes recherches, il y avait très peu d'enfants non scolarisés, ceux-ci étant pour la plupart soit trop âgés au moment du rapatriement pour commencer l'école, ou soit avec des problèmes d'accès à l'école. En effet, lorsque l'accès est assez facile, envoyer les enfants à l'école est plus ou moins la règle. Cependant, lorsque cela demande beaucoup d'efforts, ça devient l'apanage des moins démunis ou des plus motivés. Au niveau secondaire par exemple, seules certaines familles trouvent une manière de poursuivre la scolarité des enfants, car cela comporte des sacrifices et des dépenses relativement importantes.

Certains parents aident les enfants à faire les devoirs, les encouragent à poursuivre les études, et achètent leurs fournitures scolaires malgré les difficultés financières. Kadiata, une femme d'environ 50 ans restée veuve, raconte avoir utilisé pour celles-ci l'argent qui lui a été donné à Boghé lors du convoi de rapatriement, ainsi que la somme retirée de la vente de ses propres biens :

« Même pour trouver sa fourniture, cahiers et bics, je suis obligée d'être fatiguée parce que je finis par vendre souvent mes habits ou bien mes bracelets, parce que je tiens tellement à ses études et je veux aussi qu'il apprenne. (...) Tu vois même que je suis maigre, c'est dû aux difficultés que je rencontre pour leurs études, mais moi j'aimerais simplement qu'ils étudient. (...) Celui-là, dès que nous sommes arrivés, le lendemain je l'ai emmené à l'école. C'est avec l'argent

que j'ai trouvé à Boghé que j'ai pu lui acheter un sac, des cahiers et des bics, et même pour son frère qui est à Kaedi » (Kadiata, 50 ans, mère de sept enfants, Boynguel Thillé, novembre 2010).

Quand on demande les souhaits des parents pour le futur de leurs enfants, souvent on tombe sur des professions salariées. Ainsi, l'éducation n'est pas seulement valorisée socialement, mais elle est perçue comme un passage obligé vers l'ascension sociale et l'accès à l'emploi salarié (Proteau 1995). Souvent on fait référence au fait que l'école ouvre des portes, comme ça « une fois qu'on a fait l'école, toute opportunité peut se présenter devant toi : tu peux avoir un boulot, tu peux t'occuper de toi et de tes parents aussi » (Pennda, mère rapatriée). Scolariser un enfant est donc aussi perçu comme un investissement pouvant un jour bénéficier aux parents lors de la vieillesse. Cette éventualité est également mentionnée par Kadiata, répondant à ma question sur l'importance de l'éducation :

«[L'éducation est importante] parce que j'ai vu certaines gens qui apprenaient et qui étaient des pauvres et après leurs études ils ont eu la chance d'avoir des bons boulots, et finalement ils sont devenus riches et ont oublié toutes les souffrances qu'ils avaient au début, et ont pu éradiquer la pauvreté dans leurs familles. (...) Et si je suis encore en vie et je peux bénéficier aussi de leur réussite [de mes enfants] c'est bon, et si le bon Dieu aura fait le contraire, ça pourra leur servir à quelque chose quand même » (Kadiata).

Dans ce sens, l'école coranique ouvre aussi des portes : l'élève qui s'applique peut continuer les études dans des *mahadras* supérieures ou devenir marabout. Ainsi, ce parcours est hautement valorisé et un *talibé* ne constitue pas un enfant « non scolarisé », non seulement pour la population, mais même selon la loi, qui dit que tout enfant doit fréquenter une école *ou* une *mahadra*.

Il existe une minorité de personnes qui préfère l'enseignement coranique à l'école formelle, car ils considèrent cette dernière inutile et/ou éloignant l'enfant de sa culture d'origine et de la religion. La plupart du temps, cette idée se retrouve chez des personnes âgées ; elle est liée à la résistance qu'on opposait à l'éducation dans le passé, car elle était vue comme une acculturation (d'abord par les colonisateurs, puis par le gouvernement prônant l'arabisation du système). Un garçon, en parlant de ses amis non scolarisés à l'école formelle, dit :

K : J'ai des amis qui ne partent pas à l'école, qui ont mon âge, mais ils apprennent le Coran. (...)

L : À ton avis pourquoi ces gens-là ne partent pas à l'école ?

K : Je ne connais pas. Y a les uns, leurs pères n'aiment pas l'école. Depuis qu'ils ont l'âge de 7 ans, leurs parents les ont fait rentrer à l'école coranique. Y a des autres qui apprenaient et qui ont abandonné les études quand ils sont venus en Mauritanie parce qu'ils disent qu'ils ne comprennent pas l'arabe. (...) Y a des élèves qui disent que le français ce n'est pas bon, c'est mieux d'apprendre le Coran (Kalidou, 17 ans, 1^{ère} année de lycée, Houdallaye, novembre 2010).

Mais aujourd'hui, parmi les rapatriés que j'ai rencontrés, le souhait général est que les enfants fréquentent au moins un minimum l'école. Plusieurs personnes m'ont relaté que le village de Houdallaye est né en partie de cette envie. Originaires de plusieurs hameaux, au moment de choisir où ils allaient être rapatriés, ils ont pris en considération des questions pratiques et ont décidé de créer un seul village, assez grand et proche de la route goudronnée, et d'arrêter les déplacements :

« Avant, ce village était plus grand que maintenant, mais si tu venais pendant certaines périodes, tu ne trouvais personne [parce que les habitants étaient en déplacement]. Mais maintenant, regarde, les gens sont restés fixes, juste pour pouvoir envoyer leurs enfants à l'école. (...) Le fait de se déplacer, maintenant c'est fini. Nous allons mener une vie stable, dans le but d'envoyer nos enfants à l'école » (Paté, père de sept enfants, berger, Boynguel Thillé, novembre 2010).

La sédentarisation est donc en partie liée à une « prise de conscience de la nécessité, pour les éleveurs peuls, de ne plus vivre de manière isolée ou marginalisée » (Fresia 2009a : 326). Dans son ouvrage, Fresia (2009a) montre comment certains jeunes présentent l'expérience de l'exil comme un « processus d'éveil », la vie avant 1989 étant caractérisée par l'ignorance qui aurait même été responsable des événements (ibid.). Ainsi, pour ces personnes « le pouvoir et la sécurité doivent désormais se gagner par l'acquisition d'un capital culturel, intellectuel et économique » (ibid. : 327). Il faut comprendre la citation de Paté dans ce contexte. Bien qu'il nous semble difficile d'attribuer la sédentarisation exclusivement à la volonté de scolariser les enfants, cela fait partie d'un idéal de vie qui a changé au cours de l'exil.

4.4.2. Des stratégies éducatives transfrontalières

Avant, nous avons vu le cas de Coumba, une jeune fille de douze ans que – quelques temps après le rapatriement – sa mère Pennda emmène à Dakar chez son père (mari de Pennda) pour continuer les études secondaires (voir 4.3.4). Ce cas est loin d'être exceptionnel, sauf en ce qui concerne la destination. Parmi les rapatriés, un bon nombre d'élèves – surtout de niveau secondaire – est retourné au Sénégal peu après l'arrivée en Mauritanie. Ce choix est généralement expliqué par le problème de la langue arabe, qui empêche l'intégration des élèves dans le système, mais aussi par des difficultés d'accès (voir 4.2.1) et par la perception que la qualité de l'enseignement est plus élevée au Sénégal qu'en Mauritanie.

Prenons le cas d'une autre famille rapatriée comme exemple. Aliou est père de dix enfants entre 8 et 31 ans. Son sixième enfant, Mamadou, avait 19 ans et fréquentait le collège de Ndioum au moment du rapatriement. Ainsi, en accord avec lui, Aliou décide qu'il vaut mieux qu'il reste au Sénégal pour continuer les études. Il explique son choix comme suit :

A : J'ai pris la décision avec lui-même, parce que s'il était gêné de rester là-bas en dehors de ses parents, ça allait gêner ses études. Bon, on a décidé qu'il reste là-bas pour continuer ses études. Parce que j'ai un ami là-bas avec qui on avait habité ensemble. Il est resté chez lui, il est avec sa famille là-bas, donc il peut rester chez lui pour manger là-bas et consorts, pour qu'il puisse continuer ses études.

L : Pour quelle raison vous avez jugé que c'était mieux pour lui de rester là-bas pour les études ?

A : Parce que le programme concernant les études c'est pas le même, parce qu'il a commencé là-bas jusqu'au collège, il doit faire son bac, couper ça et l'emmener ici pour continuer ça va poser problème, vaut mieux qu'il reste là-bas pour continuer ses études, pour avoir ce qu'il doit avoir, c'est ça qui est mieux (Aliou, ancien fonctionnaire, père de dix enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Pour la septième de ses enfants, Maryam, fréquentant elle aussi le collège au moment du rapatriement, Aliou n'a pas voulu prendre la même décision : « laisser une fille derrière toi, c'est pas responsable » ; il explique : « parce que c'est Dieu qui surveille, mais toi aussi en tant que parent tu dois surveiller de ta part, laisser une fille à l'âge de 14 ou 15 ans, c'est gênant ! ». De sa part, Maryam aurait souhaité pouvoir continuer l'école sénégalaise si la situation familiale l'avait permis, mais à ma question : « Tu aurais préféré faire l'école là-bas, avec le système sénégalais, en français ? », elle répond avec simplicité : « Oui, mais mes parents sont revenus ici, je continue les études ici ». Le choix de continuer les études en terre de refuge n'est donc pas seulement influencé par la présence de membres de la famille ou autres « correspondants » sur place. Le genre de l'enfant joue également un rôle fondamental dans la prise de décision le concernant. En raison de la perception d'un danger spécifique aux filles, ces dernières se retrouvent défavorisées, car n'étant la plupart du temps pas en mesure de rejoindre les écoles sénégalaises

(à moins qu'elles ne possèdent un parent proche sur la rive gauche), où leur réussite scolaire serait facilitée.

Bien que le rapatriement ait accentué la tendance à avoir recours à des stratégies scolaires transfrontalières, celles-ci existaient déjà auparavant, se rattachant à des stratégies plus larges de répartition géographique des membres de la famille sur les deux rives du fleuve (Kane 2010 ; Fresia 2009b⁴²). Même avant le rapatriement, les choix éducatifs étaient basés sur des logiques transfrontalières : des réfugiés envoyaient alors leurs enfants étudier chez des parents en Mauritanie et *vice versa*. La famille d'Aminata (4.3.2) est significative dans ce sens : en raison de son mariage avec un Mauritanien non-réfugié, ses enfants ont grandi dans le pays et fréquenté les écoles mauritaniennes.

Pour des exemples supplémentaires, revenons à la famille d'Aliou. Lorsqu'il était réfugié, cet homme envoyait son fils Mamadou chez son oncle (Moussa) à Boghé pendant les vacances pour apprendre son métier (menuiserie). Quelque temps après, il choisit ce parcours professionnel pour un autre de ses enfants, qui s'installe donc en Mauritanie – sans déclarer aux autorités sa présence – plusieurs années avant que le rapatriement officiel ait lieu et que sa famille décide de rentrer en Mauritanie. En même temps, Moussa et sa femme ne sont pas satisfaits de l'éducation mauritanienne et décident donc d'envoyer un de leurs enfants chez Aliou à Ndioum pour suivre l'enseignement sénégalais. Lorsque le rapatriement a lieu, le fils de Moussa reste avec son cousin Mamadou chez des amis d'Aliou à Ndioum, ne revenant que pour les vacances à Boghé.

La dispersion stratégique des membres de la famille sur les deux rives du fleuve est non seulement le résultat de choix de scolarisation, mais souvent en est la cause. En effet, « les familles sont (...) restées dispersées entre différentes localités, avec d'un côté les hommes installés en ville (en Mauritanie, au Sénégal ou à l'étranger) ou dans les zones pastorales sénégalaises ; et de l'autre, le reste de la famille, envoyée en partie dans les villages d'origine en Mauritanie avec l'espoir de les faire revivre, et restée en partie au Sénégal lorsqu'il y avait des acquis à conserver » (Fresia 2009b : 54-55). Lors de mon terrain, j'ai rencontré beaucoup d'enfants qui vivaient soit avec leur mère, soit avec leur père, ou soit avec un autre parent (frère aîné, oncle ou tante, grands-parents, etc.), le reste de la famille étant resté au Sénégal. Lorsque les parents vivent séparément, il arrive souvent que certains des enfants vivent avec l'un et certains avec l'autre.

4.4.3. Le choix de l'enseignement coranique et la diversification des parcours au sein de la famille

La plupart des parents envoient – quand ils en ont la possibilité – leurs enfants à la *dudal Kuraan* dès le bas âge, pour ensuite diminuer la part d'enseignement coranique à l'entrée scolaire. De la sorte, l'enfant aura une éducation perçue comme plus complète. Seulement une minorité choisit d'envoyer les enfants exclusivement dans une *mahadra*. Les raisons de ce choix sont multiples et incluent la mauvaise perception de l'école, les dépenses moins importantes ou la flexibilité de tel type d'enseignement.

Des raisons plus religieuses sont aussi évoquées : surtout dans des familles de tradition maraboutique, consacrer au moins un enfant à tel destin est considéré comme allant de soi. Le cas de cet enfant en est un exemple :

⁴² Fresia 2009b (54) : « [Les rapatriés] n'ont pas manqué, comme autrefois, de sécuriser leur situation suivant des stratégies transfrontalières. Le cheptel est resté au Sénégal, (...). Enfin, ceux qui avaient construit des maisons en ciment au Sénégal ont toujours laissé une partie de leurs familles occuper les lieux ».

« Son papa, tous ses parents sont des marabouts. C'est pour cela qu'après sa naissance, il a décidé de l'envoyer dans une école coranique, comme tous les autres sont à l'école » (Kadiata, 50 ans, mère de sept enfants, Boynguel Thillé, novembre 2010).

Selon un marabout que j'ai rencontré, certains parents font ce choix aussi pour s'assurer l'accès au Paradis, le fait d'avoir un enfant érudit religieux étant, selon certains textes sacrés, une garantie dans ce sens. Mais avoir un enfant qui poursuit les études coraniques est aussi religieusement et socialement très valorisé :

« Si tu prends un enfant et tu le mets dans une école coranique, l'importance est tellement grande que tu peux même pas le dire. Tu vas vouloir qu'il devienne comme son marabout et qu'il trouve ce que lui a trouvé. (...) Si un enfant fait l'école, quand il finit ses études il pourra bénéficier d'un boulot et régler tous ses problèmes et ceux de ses enfants, se nourrir, s'habiller. C'est le même cas pour l'école coranique » (Maryam, 29 ans, réfugiée, mère de quatre enfants, Ndioum, novembre 2010).

Ainsi, la voie religieuse est perçue comme ouvrant autant de portes que la voie scolaire aux jeunes garçons, l'enseignement pouvant être continué jusqu'à un niveau supérieur. La voie maraboutique semble pourtant réservée aux hommes.

De nos analyses, il apparaît que le choix d'envoyer un enfant à l'école coranique et de poursuivre les études dans celle-ci est toujours réalisé avec un souci de diversification des parcours à l'intérieur de la famille. Ainsi, on choisira souvent un ou deux enfants pour les « lancer » dans l'école coranique, alors qu'on gardera les autres à l'école formelle. Parmi eux, on investira plus sur la scolarisation de certains que d'autres (Proteau 1995 ; cf. 4.3.4). Aussi, selon les besoins de la famille, on choisira un enseignement professionnel pour certains ou on décidera, tout simplement, de garder un ou plusieurs enfants à la maison pour aider les parents dans les travaux quotidiens. Nous avons bien vu cela dans le parcours de Djibi et de sa famille, où certains enfants travaillent, d'autres sont à l'école et dont un enfant suit l'école coranique.

Cette diversification des parcours peut être expliquée par deux éléments principaux : d'abord, l'investissement dans différents types d'éducation permet une minimisation des risques et un recours à des bienfaits différents ; un enfant marabout élève la famille du point religieux, alors qu'un enfant fonctionnaire l'élève du point de vue économique, permettant une certaine ascension sociale. Aussi, en principe, un enfant qui suit un enseignement professionnel sera plus rapidement source de revenus, alors qu'un élève allant jusqu'au bout des études aura un meilleur salaire, mais il faudra attendre plus longtemps pour pouvoir y toucher. Deuxième élément, la diversification des parcours, ainsi que des savoirs (dont on parlera dans le prochain sous-chapitre) permet de transmettre en même temps des valeurs diverses aux enfants, liées à la religion, à la *tradition* et à la *modernité*. Un employé d'INTERSOS tente d'expliquer ces choix :

« C'est plus fort qu'eux. Comme on est des croyants, on le fait, juste pour faire plaisir à Allah. Et aussi pour ne pas perdre la religion. Les gens sont comme ça. On envoie les enfants, certains à l'école coranique, d'autres à l'école, c'est-à-dire on veut pas perdre les deux, on va faire la religion, on va aussi faire l'école » (membre du staff d'INTERSOS, Boghé, novembre 2010).

Bien que l'école coranique soit choisie le plus souvent en complémentarité avec l'école, selon un marabout rencontré, les deux enseignements ne se combinent pas bien et, « arrivés à un certain moment, il devient difficile de poursuivre les deux à la fois ». Un autre jeune, dispensant parfois un enseignement coranique pendant le week-end, dit :

« Les élèves qui apprennent seulement à l'école coranique, ils comprennent mieux le Coran que les enfants qui apprennent à l'école. Et les élèves qui apprennent à l'école, ils comprennent mieux d'autres choses. Mais moi je dis que ce sont les élèves qui apprennent en même temps le Coran et

le français qui ont beaucoup de chance par rapport aux autres qui apprennent seulement le Coran » (Kalidou, 17 ans, 1^{ère} année de lycée, Houdallaye, novembre 2010).

4.4.4. Une logique de diversification des savoirs et d'adaptation des parcours

La stratégie scolaire qui reste la plus répandue est donc celle d'envoyer en même temps les enfants à l'école et à la *dudal Kuraan*, pour qu'ils puissent avoir accès à des savoirs différents. De plus, l'enfant est socialisé aux valeurs et normes sociales dans la famille. Cela permet également de garder ouvertes plusieurs portes et de changer de voie si besoin est. Dans le cas de Mamadou, par exemple, passer les étés chez l'oncle menuisier lui a permis d'apprendre un métier qui, en cas d'abandon des études, aurait constitué un débouché professionnel.

Ainsi, certains parents sont très sensibles aux attitudes de leurs fils et décident d'opter pour un autre type d'enseignement au cas où l'un d'eux ne convient pas à l'enfant (cf. Plexoussaki 2005⁴³). Dans le cas d'Abdoulaye (voir 4.3.1), par exemple, son père Djibi choisit de le transférer dans une école coranique à cause de ses difficultés à l'école, accentuées par le changement de système scolaire. Un marabout que j'ai connu avait un parcours similaire. Quand je lui ai demandé par qui et comment avait été prise la décision qu'il fréquente un enseignement coranique, il a répondu :

« Comme je n'ai pas eu la chance d'avoir l'examen d'entrée en sixième, j'ai moi-même décidé de me lancer dans l'école coranique, donc d'essayer un peu l'autre côté » (Ndiawar, 36 ans, marabout, Houdallaye, décembre 2010).

Ainsi, le passage à l'école coranique en cas de difficultés à l'école publique est assez fréquent, principalement en raison de la flexibilité de cette dernière, mais aussi car cela ne constitue pas une rupture totale dans le parcours de l'enfant, qui suit déjà l'enseignement coranique la plupart du temps. L'idée de chemins parallèles nous semble bien traduire cette situation. Si un chemin est barré, on continuera son parcours sur l'autre. Le passage inverse est plus rare, à cause de la rigidité de l'enseignement public, l'âge d'entrée scolaire étant limité.

L'itinéraire d'un autre jeune est intéressant à observer pour comprendre cette idée de chemins parallèles : Djiberi est un jeune rapatrié né en 1986 avec un frère jumeau. Dès le bas âge, son père Aliou les envoie à l'école coranique et aussi dans une école de réfugiés, mais comme il le dit, les deux « n'ont pas duré à l'école », poursuivant les études coraniques uniquement. Cependant, après quelques années, le père se rend compte que pendant que son frère jumeau avance bien, Djiberi a plus de difficultés, il « n'est pas concerné pour apprendre le coranique ». Il décide donc de lui enseigner la pêche, étant donné qu'il provient d'une famille de pêcheurs. Voici comment Aliou raconte cette série de choix concernant Djiberi :

« Si tu mets un enfant ici, dès que tu vois que ça va pas, il faut virer ailleurs. Donc Djiberi a fait l'école, mais il n'a pas suivi, parce que je ne sais pas, sa mentalité n'a pas comme priorité de suivre l'école. Bon, donc pour nous, on ne peut pas laisser nos enfants traîner, il faut qu'ils fassent quelque chose, donc dès que tu fais pas l'école française, tu fais l'école coranique. (...) Bon maintenant, moi aussi j'ai vu que Djiberi n'est pas concerné pour apprendre le coranique. Pour ne pas [le] perdre comme ça, il faut qu'il retourne dans notre métier d'origine qui est la

⁴³ L'auteure relate les choix éducatifs de trois familles, parmi lesquelles celle d'Ali, qui envoie l'aîné de ses enfants dans un collège public et le cadet dans un « collège minoritaire » (de la minorité turque en Thrace, Grèce). Le père « a pris cette décision selon ce qu'il estimait convenir à chacun de ses fils. Pour l'aîné, il envisageait des études universitaires en Grèce (...), pour son fils cadet qu'il considère plus « sensible », il a choisi le « collège minoritaire », jugé plus « facile », afin que l'enfant puisse entreprendre plus tard une formation de technicien » (Plexoussaki 2005 : 285).

pêche. (...) Alors j'ai viré Djiberi à la pêche. (...) Mais y a un moment qu'on fait la pêche et on gagne, y a un moment où on fait la pêche et on gagne pas beaucoup, y a des saisons qui sont pas favorables. Donc il vaut mieux qu'il apprenne un autre métier, alors je l'ai emmené chez mon frère pour qu'il fasse le menuisier avec lui » (Aliou, ancien fonctionnaire, père de dix enfants, Houdallaye, octobre 2010).

Ainsi, dans le cas de Djiberi, il y a même quatre voies qui ont été tentées à un moment ou l'autre : école formelle, enseignement coranique, apprentissage du métier de pêcheur et de menuisier. Ce passage d'une voie à l'autre est assez fréquent dans d'autres contextes aussi (Chelpi-den Hamer 2010). Les voies qui ont été éliminées ont été tentées avec d'autres enfants (notamment, le frère jumeau de Djiberi est marabout et cinq de ses frères et sœurs plus jeunes sont actuellement scolarisés à l'école publique).

4.4.5. Usages sélectifs des services éducatifs conçus pour les rapatriés

Dans le chapitre 3, la mise en place des services éducatifs – et en particulier de salles de classe – en zone de rapatriement a été décrite. Comme nous l'avons vu, à Boynguel Thillé, l'ANAIIR a construit une salle rattachée à l'école de Tantane. L'idée, au début, était de pouvoir garder dans le village les enfants plus jeunes, qui pourraient difficilement parcourir la distance qui sépare leur maison de l'école de Tantane. En 2008, l'année commença donc avec une première. Mais l'année suivante, au lieu de partir à Tantane, les mêmes enfants sont restés, composant une 2^{ème} année. Lors de mes observations, la classe était une 3^{ème} année. Elle était fréquentée entre autres par deux enfants de Samba (4.3.3) et une fille de Pennda (4.3.4). Il fallait supposer donc que les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année (ceux qui étaient trop petits pour commencer leur scolarité en 2008 ou qui sont arrivés après) partaient jusqu'à Tantane, ce que la construction de la classe voulait justement éviter. Cependant, dans la classe multigrade réunissant les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année, il n'y avait aucun enfant de Boynguel Thillé, ceux-ci étant représentés seulement à partir de la 4^{ème} année.

Les habitants de Boynguel Thillé font donc un usage *sélectif* (Olivier de Sardan 1995) des services éducatifs prévus par les autorités. Ainsi, au lieu d'envoyer leurs petits enfants à Tantane, ils attendent qu'il y ait de nouveau une 1^{ère} année dans le village ou ils choisissent la classe de Boynguel Thillé, même si les élèves n'ont pas forcément le niveau de 3^{ème} année. Le cas des deux enfants de Pennda (4.3.4), de 7 et 8 ans, qui ne fréquentent pas encore les cours, malgré la volonté de leur mère de les scolariser, est emblématique. Comme nous l'avons déjà souligné, Pennda ne perçoit pas comme une possibilité concrète d'envoyer ses deux enfants à Tantane. Elle préfère attendre qu'il y ait un accès possible pour eux dans le village. Dans la famille de Samba (4.3.3), la distance jusqu'à Tantane – considérée comme normale par les autorités – est aussi une des causes de l'abandon des études de Houley. La perception de l'accès à l'éducation est donc différente selon les acteurs.

En outre, l'âge théorique prévu pour l'entrée scolaire n'est pas toujours respecté, ne faisant pas sens pour certains parents ou n'étant du moins pas considéré comme une règle incontournable. En effet, il est très fréquent que des frères et sœurs d'âges différents soient dans la même classe.

Toujours dans le cadre d'un usage des services éducatifs autre que celui prévu par les autorités, plusieurs parents choisissent d'autres écoles que celle du village, qui reste une « possibilité B » au cas où le capital économique et relationnel de la famille ne permet pas d'envoyer les enfants dans une autre école. La stratégie de scolariser les enfants dans une école considérée comme de meilleure qualité n'est pas l'apanage des rapatriés, mais constitue une ressource commune pour beaucoup de Mauritaniens. Par exemple, dans le village à côté de Houdallaye, habité par des

non-rapatriés censés fréquenter l'école construite après le rapatriement, il y a plusieurs enfants qui partent ailleurs en raison de l'insatisfaction liée à cette école :

S : Il y a un enfant qui part à Thialogou, il y a un autre qui est à Thenel, il est le premier de sa classe. Le reste des enfants, une vingtaine, va à Houdallaye.

L : Et pourquoi les deux enfants qui vont dans les autres écoles n'ont pas été transférés ici ?

S : C'est parce que je ne suis pas satisfait de l'éducation. Et si tu vois qu'une chose est faible et c'est toi qui a la responsabilité des enfants, tu devrais trouver une solution pour eux. Et si j'entends aussi qu'il y a un autre lieu où on enseigne mieux, je vais les emmener là-bas (Salif, marabout, village Hairankoobe à côté de Houdallaye, octobre 2010).

Parmi les habitants de Boynguel Thillé, plusieurs ont profité d'une situation familiale dispersée, avec des membres habitant en ville (à Boghé ou Nouakchott), et ont choisi d'inscrire leurs enfants dans des écoles citadines, considérées comme meilleures, car plus contrôlées et suivies par les autorités.

Conclusion de la première partie

Dans cette première partie, nous avons exposé les enjeux politiques et sociaux de la constitution de l'offre éducative en contexte de rapatriement. Nous avons montré, en particulier, comment s'est construit un nouveau champ d'intervention à travers la labellisation d'une nouvelle population, les « rapatriés », qui ont à leur tour utilisé ce label pour appuyer leurs revendications.

Dans le chapitre 3, nous avons exploré les logiques institutionnelles pour essayer d'expliquer la mise en place des services éducatifs en zone de retour. Nous avons montré ainsi que des logiques différentes, liées en particulier aux statuts et mandats distincts des organisations, sous-tendent l'action de chacun. Néanmoins, des logiques de survie institutionnelle et d'extension des activités apparaissent communes à toutes les organisations, qui légitiment leurs interventions dans un travail constant de construction et modification des frontières institutionnelles.

Dans le chapitre 4, nous avons exposé quels sont les discours et les pratiques des rapatriés en matière d'éducation. Ces dernières étant influencées par l'existence concrète d'alternatives, des logiques spécifiques, ainsi que des représentations diverses de l'éducation des enfants jouent aussi un rôle dans les stratégies de scolarisation employées par les familles.

Il est donc possible en conclusion d'avancer quelques éléments de réflexion sur la base d'une confrontation des logiques institutionnelles et des logiques des familles concernant l'éducation des enfants. En effet, des représentations différentes de l'école sous-tendent leurs pratiques. Parmi les organisations internationales (HCR, UNICEF, INTERSOS), la priorité est donnée à l'accès de tous les enfants à une éducation de base en vue d'atteindre l'objectif de l'Éducation pour tous, projet qui est suivi aussi par l'État en raison de ses conséquences en termes de captage de fonds. Pour les familles rapatriées, l'EPT n'est pas un but en soi. Elles scolarisent les enfants dans l'espoir qu'ils puissent accéder à un emploi salarié dont les parents pourront aussi bénéficier. Ils préfèrent souvent investir dans l'éducation d'un enfant particulièrement apte à l'étude plutôt que d'insister pour que tous les enfants aient une éducation. Dans ce sens, la qualité de l'enseignement est perçue comme fondamentale, pour que celui-ci puisse avoir les retombées espérées.

Si les institutions étatiques et humanitaires voient l'accès à l'éducation en termes de distance à l'école – une distance de moins de 5 km étant considérée comme indicateur d'accès à l'école –

pour les familles, et d'autant plus pour les rapatriés, ce qui importe c'est d'avoir une école dans le village. Non seulement cela permet d'éviter aux enfants de longs parcours sous le soleil ; mais l'existence d'une école dans le village est aussi un symbole de la présence de l'État et donc de la reconnaissance de ses habitants en tant que citoyens mauritaniens. Ainsi, nous pouvons souligner que le principe de non-discrimination suivi par les acteurs institutionnels, qui va de pair avec l'idée de faire bénéficier toute la population de leurs actions, se heurte à une revendication de discrimination positive de la part des « rapatriés », qui se réapproprient ce label pour demander un traitement différentiel de leur situation en raison de l'exil auquel ils ont été contraints.

Nous pouvons aussi conclure que la rigidité de l'offre éducative promue par les institutions publiques et internationales ne reflète pas la multiplicité et la diversité des parcours des enfants. Dans le développement de l'offre éducative, la demande familiale d'éducation est ignorée, tout comme les rapports à l'école et les représentations des institutions éducatives (Lange 2003), de même que les alternatives relevant de l'offre éducative locale (Chelpi-den Hamer 2010). Dans le contexte étudié, nous pouvons voir ainsi que la demande en enseignement coranique n'est pas considérée par le HCR et ses partenaires dans leur approche de l'éducation en zone de retour, alors qu'il constitue un élément essentiel de l'éducation des enfants pour les parents d'élèves et une alternative importante en cas d'accès difficile ou d'échec à l'école publique.

De même, les stratégies transfrontalières des familles rapatriées ne sont pas prises en compte ni par les institutions étatiques, ni par le HCR, qui ont plutôt tendance à les décrire comme des exceptions et des anormalités (faisant preuve d'une conception territoriale et sédentaire des appartenances identitaires, cf. Malkki 1995). Ainsi, nous constatons avec Chelpi-den Hamer (2010 : 61) que « l'aide internationale tend à être standardisée et à prendre une forme unique, basée sur ce qui est considéré comme « LE » parcours standard, au détriment des autres ».

Les stratégies mobilisées par les parents en vue de transmettre à leurs enfants l'éducation qu'ils choisissent ont une grande influence sur le phénomène de scolarisation, démontrant que l'offre ne détermine pas seule l'évolution du champ éducatif en zone de retour. Comme souligné par Marie-France Lange (2003 : 162), « le nouvel ordre scolaire mondial se construit en juxtaposition de dynamiques sociales qui réinterprètent, contournent et travestissent l'idéologie dominante. La tendance à l'uniformisation des systèmes et le triomphe de l'idéologie scolaire se heurtent à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes ».

DEUXIEME PARTIE

LA PRODUCTION SOCIALE DE L'ECOLE AU QUOTIDIEN

Trente ans après la conférence d'Addis-Abeba, quand l'Éducation pour tous (EPT) fut décrété « objectif politique des 20 années à venir », la *Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous* fut ratifiée en 1990 lors de la Conférence mondiale de Jomtien. L'EPT a été définie comme un objectif global, dont la justification est à la fois morale et économique : l'éducation est d'une part l'un des droits de l'homme, d'autre part un facteur de développement économique » (Bierschenk 2007b : 271). Des acteurs internationaux ont ainsi joué un rôle de plus en plus important non seulement dans le financement des systèmes éducatifs des pays dits « en voie de développement », mais également dans la conception de réformes de l'enseignement. À travers cet interventionnisme croissant s'est créé un « nouvel ordre scolaire mondial » (Lange 2003) dans le cadre duquel s'opère une tendance à l'uniformisation des systèmes scolaires.

Néanmoins, l'idée d'une homogénéisation de l'éducation dans le monde est remise en cause par la diversité des normes et des pratiques qui existent dans les milieux scolaires. Marie-France Lange (2003 : 144) questionne ainsi la situation : « finalement, le nouvel ordre scolaire mondial qui semble s'imposer n'est-il pas aussi très largement déformé par des stratégies sociales mêlant adhésion et contournement, rejet et récupération ? ». Dans cette deuxième partie, nous allons tenter de rendre compte de ces stratégies en explorant notamment la marge de manœuvre que possèdent les enseignants et les élèves en tant qu'acteurs principaux du système éducatif à l'échelle locale. L'approche ethnographique nous permettra ainsi de décrire le quotidien de trois écoles mauritaniennes et de montrer que le système éducatif fait constamment l'objet de réappropriations, de refus, de critiques, d'innovations qui contribuent à la production de celui-ci.

La description du fonctionnement du Ministère de l'éducation dans ses différents niveaux nous permettra aussi de remettre en question l'idée selon laquelle l'État serait affaibli par l'interventionnisme croissant d'acteurs externes. En effet, le développement de l'éducation constitue une manière de renforcer l'ancrage local de l'État en milieu rural, et les pratiques routinières du Ministère confortent l'image de l'État comme entité suprême.

Dans cette partie, nous verrons aussi que la réforme introduite en 1999 avait comme but la réunification du peuple à travers un système bilingue, et nous interrogerons quels sont ses effets concrets en termes de rigidification des appartenances ethniques à travers l'identification à une des deux langues enseignées et le refus de l'autre.

Chapitre 5: L'école mauritanienne en tant que bureaucratie étatique

Les écoles fréquentées par des rapatriés – qu'elles soient construites à leur arrivée ou préexistantes – sont des écoles publiques. En tant que telles, elles s'insèrent dans un système éducatif organisé au niveau national et régi par une bureaucratie étatique, que nous allons explorer dans ce chapitre.

Jusqu'à présent, les chercheurs en sciences sociales ont montré peu d'intérêt pour le fonctionnement quotidien des administrations publiques, qui contraste fortement avec l'énorme quantité de textes consacrés à l'État en Afrique (Bierschenk 2007a, Copans 2001, Darbon 2001, Olivier de Sardan 2004). En effet, ce dernier est le plus souvent appréhendé de manière abstraite dans des textes marqués par une « désubstanciation systématique du politique » (Darbon 2001 : 28) ou par un « hypernormativisme juridique » (27). L'absence de la figure du fonctionnaire public dans la majeure partie des analyses de l'État en Afrique justifie ainsi le titre provocant d'un article de Jean Copans (2001), *Afrique noire : un État sans fonctionnaires ?*

Dans la dernière décennie, quelques études ont pourtant été réalisées sur l'administration et les fonctionnaires africains, parmi lesquelles nous voudrions citer le projet de recherche *States at Work*, coordonné par Thomas Bierschenk et Mahaman Tidjani Alou. Les collaborateurs à ce projet se proposent d'ethnographier des bureaucraties publiques dans les secteurs de l'éducation primaire, de la justice et de la police dans quatre pays africains. L'intérêt des chercheurs porte surtout sur les « bureaucrates d'interface », dont le travail est caractérisé par le contact direct avec les citoyens. Les enseignants font partie de cette catégorie et constituent dans la plupart des pays africains environ la moitié des employés du secteur public (Bierschenk 2010). En effet, « if an African citizen in a rural area comes into contact with the state, statistically speaking, this is most likely to happen in the school environment » (ibid. : 5).

Les conditions de travail des enseignants africains ont considérablement changé dans les dernières décennies avec les mesures prises dans le cadre des politiques d'ajustement structurel promues par la Banque Mondiale à partir des années 1980. Cette évolution n'est pas spécifique aux enseignants, touchant plutôt toute la catégorie des fonctionnaires⁴⁴. En effet, après avoir été considéré longtemps le pivot du changement politique, « le fonctionnaire a été « détrôné » sous le coup des politiques imposant le principe d'un État réduit (*leaner state*) et le plaçant en position de responsable de l'échec du développement » (Darbon 2001).

Les politiques d'ajustement structurel ont investi de façon importante le champ éducatif, en partie comme conséquence d'une redéfinition de l'éducation en tant que « bien global », justifiant un interventionnisme croissant de la communauté internationale dans les systèmes éducatifs nationaux (Bierschenk 2007b). En conséquence, la catégorie d'enseignants s'est appauvrie (les salaires ayant été réduits par rapport au coût de la vie en augmentation) et a perdu le statut important qu'elle avait auparavant dans la société. Quant à l'environnement scolaire, il devient de plus en plus contraignant, entre autres en raison de la politique d'universalisation de l'éducation opérée dans le cadre du mouvement de l'Education pour tous. En plus, l'adoption de réformes impulsées par la communauté internationale ainsi que de méthodes d'enseignement importées de l'étranger contribuent à rendre le travail d'enseignant particulièrement ardu.

⁴⁴ Le *leitmotiv* de ces politiques était le « dégraissage de la machine pléthorique de l'Etat » (Copans 2001) et il amena à une diminution d'environ un tiers des fonctionnaires dans l'ensemble du continent (Darbon 2001).

Dans ce chapitre, nous allons analyser le système scolaire en tant que bureaucratie et la position des enseignants en tant que fonctionnaires publics, rapprochant nos analyses de la sociologie des organisations et des administrations publiques, ainsi que d'une sociologie des identités professionnelles. Malgré une attention particulière aux pratiques en tant que telles, nous avons jugé parfois utile le recours à un autre niveau d'analyse concernant l'imaginaire de l'État (cf. Gupta & Ferguson 2002), certaines pratiques quotidiennes ayant une relation intime avec l'image que se font de l'État ses agents. Nous avons voulu également présenter le point de vue des enseignants sur leurs conditions de travail ainsi que les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour faire face aux contraintes liées au système scolaire.

5.1. Organisation du Ministère de l'Education Nationale : une hiérarchie manifeste et vécue

Les enseignements primaire, secondaire, technique, normal et supérieur sont gérés en Mauritanie par le Ministère de l'Education Nationale (MEN), qui est personnalisé par le Ministre – constituant le sommet de sa hiérarchie pyramidale – et matérialisé dans un établissement se trouvant à Nouakchott. En effet, ce qu'on désigne le plus souvent comme « le Ministère » ne comprend que les bureaux de Nouakchott. Au niveau décentralisé, on retrouve des bureaux régionaux qui correspondent à l'unité territoriale de la *wilaya* – les DREN, Directions Régionales de l'Enseignement National – et des bureaux départementaux qui correspondent aux *mughata'as* – les IDEN, Inspections Départementales de l'Enseignement National – ces dernières étant chargées uniquement de l'enseignement fondamental et dépendant des DREN⁴⁵. Le pont avec les établissements se fait à travers les directeurs qui sont chargés de superviser les enseignants se trouvant tout en bas de l'échelle.

La circulation de tout type d'information se fait à travers des canaux préétablis et suivant la hiérarchie qui vient d'être présentée. Ainsi, les circulaires du MEN sont transmises aux écoles à travers les DREN, et de façon inverse, la communication des problèmes ainsi que la transmission de rapports concernant les établissements scolaires ne se fait jamais directement vers Nouakchott mais toujours par l'intermédiaire des DREN et éventuellement des IDEN (en ce qui concerne l'école primaire). En guise d'exemple, un directeur d'école me disait un jour qu'il s'était plaint du manque d'enseignants dans son établissement à l'IDEN, qui l'avait signalé à la DREN, qui à son tour avait dû en informer le Ministère.

À l'intérieur de l'école, le personnage qui incarne le pouvoir est le directeur, défini par un de mes interlocuteurs « l'oeil du Ministère dans un établissement ». Le directeur possède une certaine autonomie dans la gestion de son école ainsi que des enseignants. Il peut dénoncer à ses supérieurs les infractions de ses subordonnés, même si – dans la plupart des cas – il agit plutôt en tant que protecteur que dénonciateur⁴⁶, reconnaissant en quelque sorte les contraintes rencontrées par les enseignants. Si dans les écoles primaires en zone rurale la répartition des rôles est assez simple, dans les établissements d'enseignement secondaire le personnel se multiplie dans une hiérarchie en chaîne. Dans le collège où j'ai effectué une partie de mes recherches, il y avait un *directeur d'établissement* chargé de superviser trois *directeurs des études*, chargés eux-mêmes de superviser les professeurs ainsi que les *superviseurs* (dont un *superviseur général*).

⁴⁵ En Mauritanie, le territoire est divisé en *wilayas* représentées par le *wali* (gouverneur) et *mughata'as* représentées par le *hakim* (préfet). Ainsi, les DREN collaborent avec le bureau du *wali* et les IDEN avec les *hakim*. Au niveau local, les maires ont aussi un pouvoir considérable.

⁴⁶ Ainsi, un directeur avec qui j'avais beaucoup de contact m'a dit pendant un entretien que les enseignantes venaient à l'école chaque jour, alors que j'avais pu moi-même constater leur absentéisme relativement élevé.

Ce qui ressort de notre analyse des discours des acteurs, c'est que chacun perçoit sa position surtout en tant que « subordonné » à un « chef ». Ainsi, une enseignante me disait un jour à propos du directeur : « c'est lui le chef » ; ce dernier exclama quelques semaines plus tard pendant un entretien : « nous sommes des subordonnés surtout, nous ne sommes que des subordonnés du terrain et de l'IDEN, donc [eux] ce sont nos chefs » ; et à son tour, l'inspecteur travaillant à l'IDEN disait n'être « qu'un chef de service au niveau local pour le Ministère ».

Ce sentiment de subordination se reflète dans un système de notation en chaîne qui incarne parfaitement la hiérarchie existante dans le système scolaire. Les inspecteurs donnent ainsi des notes aux directeurs des écoles sous leur responsabilité, qui à leur tour évaluent les enseignants travaillant dans leur école, qui testent régulièrement leurs élèves pour savoir s'ils ont acquis les compétences requises. Il est intéressant de remarquer que l'échelle de notation est toujours la même dans les trois cadres d'évaluation, avec un maximum de 20 points.

La hiérarchie ressentie par les acteurs et mise en pratique à travers la circulation d'informations, décrets, rapports, etc. produit une certaine décharge de responsabilité de la part des employés de différents niveaux hiérarchiques : chacun fait « simplement » ce qu'on lui dit d'en haut et blâme ses supérieurs des échecs qu'il observe dans l'enseignement. Les enseignants et les directeurs d'écoles avec lesquels je me suis entretenue se plaignaient souvent du travail des IDEN, des DREN ou du « Ministère », qui étaient le plus souvent accusés d'être « trop éloignés du terrain », de développer des programmes « qui ne collent pas avec la réalité », d'embaucher ou de faire avancer des enseignants « par amitié » ou « par piston », de faire des visites d'inspection « trop rapides » et « pas sérieuses », et ainsi de suite. Le même registre du discours a été trouvé par Azizou Chabi Imorou (2000) dans sa recherche auprès d'un syndicat d'enseignants au Bénin. Selon l'auteur, le répertoire de la corruption (et aussi, ajouterais-je, de l'inefficacité) devient un moyen à travers lequel enseignants et citoyens arrivent à imaginer discursivement ce qu'est l'Etat, considérant « le haut » comme lieu de la corruption par excellence.

5.2. La rhétorique du contrôle : enracinement de la hiérarchie dans les pratiques

La première fois que j'ai mis pied dans l'école où je voulais réaliser mes recherches de terrain, le directeur m'a accueillie avec une certaine froideur. Je souhaitais avoir son consentement personnel avant de faire les démarches administratives nécessaires pour obtenir une autorisation officielle de la part des autorités, mais il continuait à répéter qu'il « fallait voir ses supérieurs », notamment la DREN et l'IDEN, et qu'il fallait « respecter la hiérarchie ». Je n'ai pas compris tout de suite l'importance de son insistance... Quelques semaines plus tard, je me trouvais dans une autre école pour laquelle j'avais eu une autorisation avec un peu de peine. Une jeep s'est arrêtée dans la cour de l'école et deux hommes sont entrés dans la classe où j'étais en train d'observer le déroulement d'un cours. Ils ont posé une ou deux questions à l'enseignante et sont partis en m'ignorant. Le jour suivant, j'ai reçu un appel d'un employé régional du MEN – le même qui m'avait donné l'autorisation d'accéder à cette école – qui cette fois-ci m'interdisait d'y retourner. Quand j'ai revu le directeur, il avait l'air embarrassé et il a dit avoir « trop mal à la gorge » pour pouvoir faire un entretien. Qu'est-ce qui s'était passé ? La personne qui m'avait donné l'autorisation n'en avait pas informé ses supérieurs, qui – se sentant contournés – ont voulu manifester leur position de pouvoir.

Quotidiennement, les pratiques à travers lesquelles « l'Etat » se manifeste sont d'ordre plus routinier (Chabi Imorou 2010). À chaque niveau, les employés du Ministère (surtout les

directeurs d'écoles et les inspecteurs) doivent rédiger des rapports et les envoyer à leurs supérieurs. Dans les établissements, il y a aussi des registres qui doivent être tenus, parmi lesquels un qui sert à marquer les absences des enseignants. Aussi, chaque école possède son cahier des visites où toute personne externe qui accède à l'école devrait noter son nom et le motif de la visite (il m'est arrivé plusieurs fois de devoir le signer). Ces registres sont accessibles aux inspecteurs lors des visites aux écoles, ainsi que le programme enseigné, qui devrait toujours être attaché dans les salles et tenu à jour par les enseignants.

Les visites de la part des inspecteurs sont un exemple parlant de cette manifestation routinière de pouvoir. Officiellement, elles se font de manière régulière et non annoncée, étant censées capturer la réalité des écoles. Cependant, certains de mes interlocuteurs m'ont rapporté que les visites sont très rares – surtout dans les écoles de village – et que le plus souvent les directeurs sont secrètement avisés quelques jours avant l'arrivée de l'inspecteur. Ainsi, ils ont le temps de préparer l'école et d'appeler les enseignants absents pour qu'ils soient présents lors de la visite :

« En général, l'inspecteur ou le concerné téléphone au directeur. Bon, je te donne un exemple. Maintenant à l'école il y a peut-être un effectif de 6 enseignants mais si tu pars là-bas tu vas en trouver seulement deux. Si par exemple l'inspecteur va faire une mission, juste avant la date de la tournée de deux jours, il contacte tout le personnel pour qu'ils puissent être là, tel jour. (...) Le directeur aussi, s'il « couvre » un de ses enseignants, c'est-à-dire qu'il lui a permis de partir, si l'inspecteur ou quelqu'un d'autre dit 'je vais faire une tournée tel jour', le directeur de l'école va dire à l'enseignant qu'il a libéré 'nous avons une visite tel jour, tu dois être là'. Le monsieur il revient le même jour et si la mission passe, elle trouve l'effectif complet et elle n'a rien à dire ! ».

La même personne ajoute quelques minutes plus tard :

« Admettons que vous étiez une organisation qui a fait un don de tables pour l'école et on avait mal géré ces tables dans l'école. Si après deux mois vous dites que vous voulez faire une visite, ils vont partir dans les écoles qui sont à côté d'eux, ils vont emprunter les tables et les mettre en place. Toi tu passes le lendemain, tu trouves les tables en bon état. Au moment que tu tournes le dos, ils commencent à renvoyer les tables [à l'autre école] » (président de l'APE de Tantane et enseignant de lycée technique, Boghé, décembre 2010),

Si l'on croit à ce que dit cette personne – malheureusement l'information n'a pas pu être croisée avec l'avis d'autres interlocuteurs – on peut se demander si ces visites ont une utilité quelconque si elles sont réalisées de cette façon. Cependant, le souci que se faisait le premier directeur cité au début de ce sous-chapitre montre qu'il ressentait malgré tout un fort contrôle. Il avait d'ailleurs justifié sa crainte en disant que si l'inspecteur venait, il devait être au courant de ma présence et ne pouvait pas juste « me trouver là », en ajoutant que « l'Etat le contrôle ». À nous d'avancer donc l'hypothèse selon laquelle le système de contrôle aurait un effet de par son existence malgré sa faible efficacité.

On serait ici tentés de proposer une analyse foucauldienne selon laquelle le personnel des écoles agirait en fonction de son positionnement dans une espèce de *panopticum*, en sentant sur lui un oeil toujours ouvert même s'il ne peut pas le voir. Cependant, l'idée que nous développons ici est de nature différente, s'approchant plus aux analyses sur l'imaginaire de l'Etat comme celle proposée par Gupta & Ferguson (2002) à propos de sa spatialisation. Selon les auteurs, l'Etat est imaginé par les citoyens à travers deux images principalement – celle de *verticalité* et celle d'*encompassment*⁴⁷ – qui sont enracinées dans des pratiques bureaucratiques routinières et que

⁴⁷ Nous avons préféré garder le mot anglais en raison de sa traduction difficile. Nous pourrions proposer comme traduction « nature ou caractéristique englobante ».

les États ont intérêt à reproduire : « Through specific sets of metaphors and practices, states represent themselves as reified entities with particular spatial properties (...). By doing so, they help to secure their legitimacy, to naturalize their authority, and to represent themselves as superior to, and encompassing of, other institutions and centers of power » (Gupta & Ferguson 2002 : 982).

Dans leur analyse d'un programme gouvernemental destiné à améliorer les conditions des enfants en Inde, les auteurs montrent que les inspections-surprise ne sont pas tellement un dispositif fonctionnel mais plutôt un rituel de contrôle dans lequel la hiérarchie de l'Etat est représentée, ainsi qu'une démonstration de l'inégalité existant entre espaces. En effet, les Project Officers peuvent apparaître à tout instant dans les centres qui sont gérés par les employés du projet, alors que ces dernières ne peuvent accéder au bureau du programme que dans des temps préétablis chaque mois (Gupta & Ferguson 2002).

Cette analyse colle parfaitement avec nos observations en ce qui concerne le système de contrôle du Ministère de l'Education Nationale mauritanien. Fonctionnant de manière assez éloignée de son objectif formel, son effet n'est pas tellement celui de contrôle effectif du travail des directeurs et des enseignants, mais plutôt celui d'inscrire dans l'espace et dans les pratiques la hiérarchie étatique ou, pour reprendre les concepts de Gupta & Ferguson (2002), de renforcer une image de l'Etat renvoyant à sa verticalité et sa nature englobante.

5.3. L'enseignant en tant que fonctionnaire public soumis à l'État

La figure de l'enseignant en tant que fonctionnaire en Afrique de l'Ouest est héritière de l'époque coloniale. En effet, le système scolaire en AOF – qui avait été fortement marqué par la présence des missionnaires – fut à partir de 1903 laïcisé et nationalisé dans un contexte de combat culturel de la République française contre l'Eglise, redéfinissant l'éducation en tant que bien public (Bierschenk 2007b). Dans le même mouvement s'opéra une professionnalisation du personnel enseignant, qui commença à être formé dans des instituts spécialisés. Ce sont ces évolutions qui ont donné lieu au modèle actuel de l'enseignant en tant que fonctionnaire⁴⁸ (Bierschenk 2010). Des éléments tels qu'une formation commune, un accès réglementé à ce statut et une série de garanties sociales assurées par l'Etat – qui seront détaillés par la suite – en font une catégorie à part entière de la fonction publique – du moins dans une perspective *etic*⁴⁹.

Deux instituts organisent actuellement la formation des enseignants en Mauritanie. L'ENI (Ecole Normale des Instituteurs) accueille sur concours des *sortant* du collège ou du lycée pour les préparer à l'enseignement fondamental, généralement à travers une année de cours. Il y a trois ENI dans le pays : à Rosso, Aïoun-al-Atrouss et Nouakchott. Les titulaires d'un baccalauréat ou d'une maîtrise universitaire, quant à eux, accèdent à travers un concours à l'ENS de Nouakchott et après deux ans de formation peuvent enseigner respectivement au collège ou au lycée. Malgré la tendance à développer des *formations accélérées*, dans l'idéal, tous les enseignants mauritaniens passent – avant d'être envoyés sur le terrain – par ces deux institutions qui opèrent une certaine homogénéisation des compétences des futurs enseignants. Cependant, le recours à

⁴⁸ Dans le modèle wébérien, les fonctionnaires se définissent par leur obéissance uniquement « aux devoirs objectifs de leur fonction », « dans une *hiérarchie* (...) [et avec] des *compétences* de la fonction solidement établie » (Weber 1995 : 294). Le principe « d'équivalence *fonctionnelle* » (Díaz de Rada 2007) – qui postule que dans une organisation bureaucratique les agents sont interchangeables – régit ainsi la fonction publique des Etats modernes.

⁴⁹ Si les enseignants se représentent eux-mêmes en tant que catégorie ou classe sociale, oui ou non, est une question passionnante – proposée entre autres par Raffinot & Roubaud (2001) – mais de nature différente, que nous n'abordons pas pleinement dans ce travail.

des *sortant* du collège sans leur fournir aucune formation est devenu assez fréquent dans les dernières années pour faire face au manque d'enseignants qui pèse sur le pays, excluant une partie des nouveaux enseignants de cette expérience commune constituée par le passage par les centres de formation spécialisés dans l'enseignement⁵⁰.

Malgré le recrutement de personnel sans formation, l'accès à la fonction publique – que ce soit en sortant de l'ENI et de l'ENS ou pas – se fait par concours. En effet, cette norme officielle sert à garantir un traitement égal des citoyens selon des procédures impersonnelles, ce qui constitue un des éléments clé de la bureaucratie moderne selon Max Weber. Ceux qui ne passent pas le concours peuvent être embauchés dans des écoles privées ; les autres entrent automatiquement dans la fonction publique et acquièrent un certain nombre de garanties sociales assez peu répandues dans un pays comme la Mauritanie où la plupart des citoyens travaillent de façon indépendante. Ils sont payés 12 mois sur 12 même si leur calendrier de travail ne comprend que 9 mois (octobre à juin) avec plusieurs semaines de vacances ; à 60 ans ou après 35 ans de service, ils peuvent bénéficier d'une retraite ; et ils ne peuvent être licenciés que pour infractions graves. Selon les conditions d'emplois (affectation dans des zones isolées, dans des classes multigrades, etc.), une série de primes et indemnités viennent arrondir les salaires des enseignants : *prime d'éloignement* (3'000 UM/mois), *indemnité de multigrade* (3'000 UM/mois), *indemnité de logement* (pas de chiffres), *prime de craie* (15'000 UM tous les 3 mois, pour le personnel du secondaire qui se dédie à l'enseignement, sauf les contractuels)⁵¹. Suivant l'analyse de Bierschenk (2007a : 29) sur les enseignants du Bénin, ces allocations supplémentaires constituent une forme d'*institutional lagging* du modèle du fonctionnaire de l'époque coloniale, qui n'était pas seulement payé pour son bon travail mais « compensated for particular hardship ».

Au-delà de ces privilèges, les enseignants entrés dans la fonction publique ont aussi des obligations : par exemple, leur droit de travailler dans des écoles privées est limité à un maximum de 18 heures d'enseignement, possible uniquement après l'obtention d'une autorisation du Ministère (pour le personnel administratif, ce maximum est fixé à 8 heures). Malgré la mise en place de ces normes officielles, la différence de traitement entre secteur public et privé – en particulier le fait que dans le privé ils sont payés par heure d'enseignement réalisées alors que dans le public ils reçoivent un salaire fixe malgré les absences – fait en sorte que certains enseignants s'absentent des écoles publiques pour aller enseigner dans des établissements privés. En tant que *vacataires*, les enseignants d'écoles privées ne bénéficient d'aucune des garanties esquissées plus haut.

Les admis au concours de la fonction publique vont par la suite suivre les directives du MEN qui peut les *affecter* dans n'importe quelle localité, suivant ou ne suivant pas les demandes des intéressés. Comme cela a été bien exprimé par un directeur d'école privée à Nouakchott, « ils appartiennent à l'Etat ».

Souvent il nous a semblé que les jeunes sortants de l'ENI sont envoyés d'abord dans des localités assez éloignées et parfois isolées, pour ensuite les faire revenir vers des lieux plus familiers après quelques années de service. Ainsi, l'affectation dans des écoles de village constitue pour certains une espèce de *rite de passage* qui prouve leur soumission à l'Etat. Une enseignante d'école primaire rappelle ses premières années d'enseignement :

⁵⁰ Sans pouvoir la confirmer par manque de données, nous pouvons avancer l'hypothèse selon laquelle une certaine conscience de ce manque d'expérience produit un sentiment d'appartenance à une sous-catégorie d'enseignants : « Je suis sortie sans faire la formation, sans formation. *Nous sommes des sans formation* » (entretien avec une enseignante de français à l'école primaire d'Al-Ghar, Boghé, 1er Décembre 2010).

⁵¹ En juillet 2011, 1000 UM (ougiyas) valent \$3.60.

« tu restais 3 mois en brousse sans avoir aucun sous. C'est pas leur problème. Ils te mettent dans une voiture, arrivé(e) dans la localité, tu descends, tu ne sais même pas où tu vas, tu n'es jamais venu(e) là-bas. Pendant 3 mois tu n'es pas payé(e), et on ne te donne pas là où habiter, et tu ne connais personne. Arrivé(e) au garage, tu descends » (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Non seulement l'affectation loin de chez soi constitue une étape obligée pour beaucoup de jeunes instituteurs ; elle peut aussi être utilisée comme sanction au cas où le travail d'un fonctionnaire ne satisferait pas les attentes de ses supérieurs. Ainsi, un inspecteur raconte que – après des années de service à Nouakchott – il a été « reculé » dans des endroits toujours plus éloignés car il n'est pas en faveur du gouvernement actuel.

Manifestement, le système d'affectation sert à répartir dans le territoire le personnel enseignant et administratif selon les besoins. Pour les enseignants, il s'effectue chaque année, au niveau régional et ensuite national, dans deux *mouvements* différents. Le premier est dirigé par les DREN et devrait avoir lieu avant le début de l'année scolaire, alors que le second est organisé par le Ministère à Nouakchott. En 2010, le mouvement régional a eu lieu 3 semaines après le début des cours, retard considéré par certains comme « très grave ». Quant au *mouvement* des directeurs, ainsi que du personnel des DREN et IDEN, il se fait quelques mois après le début de l'année scolaire. Selon une étude réalisée en 2005 par le MEN en collaboration avec l'ADEA (Association pour le développement de l'éducation en Afrique), « l'affectation des personnels reste très aléatoire (...), seuls 81% de la variance pouvant être expliqués. En l'absence de procédures rigoureuses de gestion et de suivi au niveau des services régionaux déconcentrés, le système ne parvient pas à gérer l'affectation des enseignants en fonction des besoins réels » (MEN 2005 : 43).

La faible efficacité de ces affectations – probablement un simple effet des difficultés réelles de gestion du système éducatif – nous permet d'avancer l'hypothèse selon laquelle elles ont une fonction plus symbolique qu'effective, qui est celle de rappeler aux fonctionnaires de l'institution scolaire leur soumission et leur « appartenance à l'Etat ». Il est difficile de détecter la part d'intentionnalité et le degré de conscience de cette fonction chez les hauts fonctionnaires de l'Etat : projet étatique et routine bureaucratique se mélangent, produisant cet effet du fonctionnement administratif.

5.4. Enseignants par contrainte : les conditions de travail des enseignants mauritaniens

Malgré quelques exceptions, la plupart des enseignants mauritaniens ne le deviennent pas « par vocation » mais plutôt « par défaut » (Bierschenk 2007a). En effet, l'enseignement est une porte toujours ouverte aux sortants de l'université qui ne trouvent pas un poste ailleurs, ainsi qu'aux jeunes qui n'obtiennent pas le bac⁵². Ce manque de motivation pour devenir enseignant est principalement dû à deux causes, reliées entre elles : des conditions de travail toujours plus difficiles et une image dégradée de l'enseignant dans la société.

⁵² Le taux d'obtention du bac en Mauritanie est d'environ 7% de tous ceux qui se présentent à tel examen.

5.4.1. Un salaire « maigre »

Tous les enseignants à qui j'ai demandé ce qu'ils pensaient de leur salaire⁵³ m'ont répondu qu'il était « très bas », « trop bas », « maigre ». Bien que certains racontent avoir débuté dans le métier en recevant un tiers du salaire actuel, le rapport est souvent fait avec le coût de la vie qui est relativement élevé dans le pays. Constituant dans certains cas le seul salaire fixe d'une famille, il devient encore plus éphémère :

« Tu sais, même un salaire de 100, 150, ou 200'000 serait insuffisant. Mais 80 ou 90'000, ça c'est insuffisant pour un professeur. (...) Ici ce n'est pas comme chez vous [en Europe], en Mauritanie un professeur ou un directeur, c'est-à-dire un cadre, il a toute sa famille [à sa charge], tous vont chez lui » (Cheikh, 43 ans, professeur d'arabe, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Les salaires des enseignants d'école fondamentale sont plus bas : « un enseignant est payé 50 ou 60'000 ougiyas, avec lesquels mener une vie normale est difficile », dit un inspecteur. L'affectation possible dans des villages parfois isolés et souvent éloignés de leurs lieux de résidence constitue pour tous les enseignants, mais en particulier pour les femmes enceintes ou ayant des enfants petits, une difficulté ultérieure du point de vue affectif mais aussi pratique et financier. Les femmes ne peuvent en effet plus compter sur le réseau familial quand elles sont loin de chez elles.

Comme nous l'avons précisé dans le premier chapitre, les salaires dans la fonction publique sont arrondis par des *primes* et *indemnités* si l'on travaille dans des conditions particulières (ex. dans un lieu éloigné, dans des classes multigrades,...). Cependant, même ces surplus ne sont pas toujours considérés suffisants. Une enseignante me disait recevoir 3'000 UM par mois pour le transport étant donné qu'elle habitait loin de l'école où elle était de service, mais en dépenser beaucoup plus pour s'y rendre tous les jours.

5.4.2. Des statuts différenciés et une formation non continue

Comme esquissé plus haut dans le premier chapitre, il existe actuellement en Mauritanie une pluralité des modalités de formation des enseignants, donnant lieu parfois aussi à des différences statutaires parmi le personnel enseignant. Ainsi, nous trouvons dans chaque degré d'enseignement des *enseignants pleins* et *adjoints* selon qu'ils aient suivi une formation plus ou moins complète, menant à des salaires différents (nous ne disposons malheureusement pas de chiffres). Ces deux groupes ne sont pas totalement fixes : en effet, les *adjoints* peuvent devenir *pleins* à travers un *test de recyclage* qui est régulièrement organisé par le Ministère de l'Éducation et qui offre une formation de neuf mois à ceux qui le passent. À ces deux groupes s'ajoute celui des *enseignants contractuels*, souvent n'ayant pas la formation adéquate, qui sont engagés, en cas de manque d'enseignants, sur contrat d'une année renouvelable à chaque fois.

La formation actuelle est considérée par certains comme inadéquate et non efficace. Ainsi, une enseignante dans la cinquantaine me disait avoir suivi « les premières formations » qui dureraient toujours trois ans, alors que « actuellement à l'ENI ils ne font qu'une année, parfois même ils recrutent tout court et ils partent sur le terrain. (...) Nous on a fait trois ans, par contre d'autres font l'année scolaire, 8 mois ». Un professeur de collège blâme le système éducatif de mal former ses élèves dans tous les degrés, ce qui se répercute sur le niveau de l'enseignement :

⁵³ Le salaire d'un enseignant d'école primaire est d'environ 50-60'000 UM ; le salaire d'un professeur d'école secondaire est fixé à environ 80-90'000 UM.

« Même nous qui sommes enseignants, nous avons été mal formés ! Parce que nous, nous avons été mal enseignés au fondamental, mal enseignés au secondaire, et même à l'ENS nous n'avons pas été bien formés ! Donc quand l'enseignant sur le terrain est médiocre, qui est responsable ? (...) Lui-même il n'est pas responsable parce qu'il a été enseigné (...) par des encadreurs qui n'ont pas fait correctement leur travail. Donc c'est toute une chaîne... » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Une jeune femme travaillant depuis sept ans dans l'enseignement fondamental et n'ayant reçu aucune formation jusqu'à présent parle de sa condition :

« Il y a une grande différence [entre] les gens qui font la formation et les gens qui ne font pas la formation ; les gens qui font la formation pendant 2 ans, nous sans [être] formés, c'est une très grande différence ! (...) [Pour moi], c'est très difficile ! » (Hawa, 29 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Des formations continues sont organisées, surtout depuis la réforme de 1999, pour mettre à jour les compétences des enseignants sur les nouvelles méthodes à adopter en classe (notamment l'APC, approche par compétences) ainsi que sur l'enseignement en classes multigrades. Cependant, ces formations ne touchent pas tout le monde : ainsi, certains instituteurs et professeurs de collège sont censés utiliser cette méthode alors qu'ils n'y ont jamais été formés. Même ceux qui ont reçu des formations ne sont pas forcément à l'aise avec la méthode car elles ne sont pas toujours de bonne qualité. Un directeur, répondant à ma question, affirme :

« Moi je l'utilise, mais je sais que j'ai quelques problèmes là-dedans (...) du fait que je l'ai apprise dans des séminaires, mais (...) celui qui me formait lui-même ne la maîtrise pas. (...) d'autres n'ont rien compris à ça, parce que si celui qui forme ne la maîtrise pas, ça sert à rien » (Sidi, directeur d'école et enseignant bilingue, Houdallaye, novembre 2010).

5.4.3. Un environnement scolaire difficile

À des salaires considérés trop bas et à une formation pas toujours satisfaisante, s'ajoutent des conditions liées à l'environnement scolaire qui rendent le métier d'enseignant en Mauritanie très difficile. Tout d'abord, il s'agit de la surcharge des classes. Quand on demande à un enseignant de parler de son métier, il ne manque jamais de souligner « la pléthore des classes » comme problème important de l'enseignement en Mauritanie. Les classes ont des effectifs élevés et très différenciés selon la localité et selon les possibilités offertes par l'école (surtout la quantité de salles disponibles et d'enseignants). Les classes que j'ai observé dans la région du Brakna, dans le Sud du pays (plus peuplé que le Nord désertique), fluctuaient entre 35 et 78 élèves au niveau fondamental et autour de 70 à 80 étudiants au niveau secondaire (j'ai aussi entendu parler de classes primaires arrivant à plus de 130 élèves). Les enseignants partagent tous le point de vue que de telles classes empêchent de fournir un bon travail :

« Dans le public, les classes sont bondées. (...) Ici au collège, tu ne peux pas avoir une classe de moins de 60 élèves. Dis-toi que si tu prends ne serait-ce que 5 minutes par élève pour corriger, pour voir ce qu'ils sont en train de faire, tu ne peux pas faire le cours » (Malall, 50 ans, professeur de français, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

De plus, au niveau primaire les classes incluent souvent des élèves de niveaux différents, formant des classes multigrades où il n'est pas aisé d'enseigner. Au niveau secondaire, les différences de compétences (surtout linguistiques) des élèves rend aussi l'enseignement difficile, comme on le verra dans le prochain chapitre.

L'infrastructure scolaire contribue à rendre incommode l'environnement scolaire. Particulièrement dans les « salles provisoires » construites dans les villages de rapatriement,

l'infrastructure ne protège pas la classe lors de tempêtes avec des forts vents ou pluies. Aussi, le manque d'électricité est vécu comme un handicap par certains enseignants surtout de collège. Par exemple, un professeur d'anglais qui avait reçu des formations de la part de l'ambassade des États-Unis, était frustré de ne pas pouvoir utiliser la technologie requise. Certains enseignants se plaignent aussi du manque de livres, de matériel didactique, de laboratoires, d'ordinateurs, etc.

5.4.4. Une image dégradée dans la société

Selon certains enseignants, leur image dans la société ne bénéficie plus de la même estime que dans le passé chez la majorité des citoyens. Cela serait dû à leur appauvrissement relatif et à la réduction de leur pouvoir d'achat, mais peut-être aussi à une certaine banalisation de l'éducation qui n'est plus un privilège mais qui constitue la norme après le processus d'universalisation de l'éducation sous l'égide du programme mondial de l'Education Pour Tous (EPT). En effet, si dans le passé « les enseignants étaient souvent les seules personnes qui savaient écrire et lire (...) [et] appartenaient (...) à l'élite intellectuelle »⁵⁴ (Voss 2007), aujourd'hui ils ne sont pas les seuls lettrés et, au contraire, beaucoup de métiers requièrent des compétences écrites. Quelques fois, les enseignants comparent leur salaire à celui d'autres métiers hors de la fonction publique qui sont mieux payés. Un professeur d'école secondaire – fils d'un instituteur – raconte à propos de l'évolution de l'image de l'enseignant dans la société :

« Mon vieux était enseignant, bon à cette époque être enseignant c'était comme être roi ! Tu es bien respecté, tu es bien vu, tu es respecté par tout le monde, les parents, tu es une autorité... (...) [alors qu'aujourd'hui] l'enseignant est mal vu dans la société, l'enseignant n'est pas respecté, (...) imagine-toi que tu enseignes 15 ans, 20 ans, jusqu'à la retraite, sans avoir un toit, sans avoir une maison, sans jamais payer une voiture, sans être en mesure de mettre ta famille dans de bonnes conditions. Donc ça, ça détruit l'image. Alors qu'à l'époque, les meilleures maisons étaient occupées par des enseignants ! Quand tu viens dans une ville, les plus belles maisons c'est des enseignants qui les occupaient. Et au marché.. le meilleur poisson c'est les enseignants qui le payaient. Les femmes des enseignants étaient bien habillées. Les enfants des enseignants [aussi], alors que maintenant c'est pas le cas ! Et tu trouves des enfants d'enseignants qui n'ont même pas de quoi payer des chaussures, ils n'ont même pas de chaussures ! » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Le même professeur raconte aussi qu'il est difficile de flirter avec une femme en étant professeur, et que pour une fille, ce n'est pas bien vu de marier un enseignant. Ainsi, quand il peut, il évite de préciser aux gens quel est son métier.

L'idéalisation des conditions enseignantes dans le passé pourrait être remise en cause par le texte de Jézéquel (2005) qui souligne la faible estime sociale que recevaient dans les zones rurales les jeunes instituteurs en AOF, qui étaient traités de « meneurs de galopins » ou de « mangeurs de craie ». On pourrait penser que l'image de l'enseignant se soit améliorée après la décolonisation et la nationalisation des systèmes éducatifs, mais il reste à considérer qu'une partie de la population ne valorise pas l'éducation formelle, jugeant l'enseignement coranique plus utile. L'analyse des entretiens menés avec des parents d'élèves a confirmé que ces derniers n'estiment pas énormément les enseignants de leurs enfants. Cependant, cela ne vient pas tellement d'une dévalorisation de l'éducation ou du rôle de l'enseignant, mais plutôt de constatations particulières à propos de certains enseignants qui n'ont pas une bonne pédagogie, une formation adéquate, et qui s'absentent beaucoup.

⁵⁴ Traduction de l'auteur.

Ainsi, le retour fréquent dans le discours des parents au problème de l'absentéisme des enseignants ainsi qu'à leur déficit de formation renvoie cette dégradation de l'image de l'enseignant à l'évolution de la gestion du corps enseignant en faisant recours à des formations accélérées ainsi qu'à des recrutements de personnel sans formation. À ce sujet, Thomas Bierschenk (2007b : 267) souligne : « À côté de la baisse réelle des revenus des enseignants titulaires, cette perte de statut s'est aussi traduite en une tendance à la dé-professionnalisation : le recrutement d'enseignants peu ou pas qualifiés (...) [qui] ont souvent à peine plus de formation scolaire que leurs propres élèves ». De plus, le fort absentéisme engendré par un salaire qui pousse les enseignants à chercher des revenus secondaires renforce l'idée d'un enseignant « qui s'en fiche » de son métier.

5.5. Quelques stratégies de compensation des enseignants mauritaniens

Pour faire face aux difficiles conditions de travail décrites plus haut, instituteurs et professeurs mauritaniens mettent en œuvre des stratégies de compensation dont nous allons détailler quelques exemples que nous considérons représentatifs de la marge de manœuvre qu'ils possèdent malgré tout dans le système. Les stratégies purement pédagogiques seront abordées dans le chapitre 6.

5.5.1. Sécurisation du salaire par l'accumulation de revenus secondaires

La plupart des enseignants mauritaniens développent à côté de leur travail dans la fonction publique des sources de revenu secondaire. Cette caractéristique n'est pas spécifique à la Mauritanie : Voss (2007) a trouvé une situation similaire au Bénin ; Hartmann (2008) en Egypte ; et Bennell (2004) écrit de façon générale à propos des pays d'Afrique sub-saharienne et d'Asie : « earning secondary income is central to the coping strategies adopted by teachers to meet minimum household subsistence needs ». Ces occupations secondaires peuvent être ou ne pas être liées à l'enseignement. Ainsi, dans beaucoup de pays les cours particuliers constituent l'activité la plus répandue (Bennell 2004). Sarah Hartmann (2008 : 41) dans sa recherche sur le marché informel de l'éducation au Caire a trouvé que « as a teacher, the easiest and most efficient strategy for gaining an extra income is private tutoring, and for many teachers private tutoring actually serves as their main source of income ». Dans ma recherche en Mauritanie, par contre, l'enseignement particulier ne s'est pas avéré comme très important (cependant, dans un contexte urbain comme celui de Nouakchott la situation pourrait être différente⁵⁵). L'enseignement dans des écoles privées est en revanche assez important, surtout chez les professeurs d'école secondaire qui y enseignent dans leurs heures libres :

« Pratiquement tout le monde enseigne dans le privé ! (...) Ici au collège, des professeurs de lycée enseignent 18 heures, donc tu as des heures libres. Ces heures libres, tu pars enseigner ça au privé ! » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

À côté de l'enseignement dans des établissements privés, il y a toute une série d'activités qui ne sont pas directement liées à l'enseignement. Dans le petit échantillon d'enseignants interviewés dont les expériences nourrissent ce travail (trop petit pour pouvoir en tirer des véritables conclusions), il y en avait qui cultivaient des légumes, qui élevaient des animaux et qui faisaient du commerce. Un professeur de français écrivait sporadiquement des articles pour un journal, et on m'a dit que beaucoup d'enseignants à Nouakchott conduisent des taxis après les cours.

⁵⁵ Sarah Hartmann a travaillé en effet dans un contexte urbain alors que mes enquêtes ont eu lieu en zone rurale. La comparaison est donc délicate à proposer.

5.5.2. Absentéisme et réduction du temps de travail

Si l'absentéisme est une simple conséquence de la démotivation ainsi que du manque de responsabilité des enseignants (Bennell 2004), ou s'il représente une stratégie de compensation en lui-même, est une question à laquelle je n'ai pas trouvé de réponse. Dans son texte, pas encore publié, portant sur les enseignants d'école primaire au Bénin, Thomas Bierschenk (2007a) semble pencher pour cette deuxième hypothèse. En effet, il décrit toute une série de pratiques de « réduction de la charge de travail » menant parfois à s'absenter de l'école : interrompre la leçon pour des motifs futiles, demander une permission pour affaire personnelle ou prolonger les vacances sont des pratiques qui se retrouvent aussi chez les enseignants mauritaniens. L'approche « minimaliste » des enseignants envers leur travail définie par l'auteur se résume dans le principe suivant : « concentrate your work on those aspects that are most easily controllable by the director or a visiting inspector » (Bierschenk 2007a : 40). Le manque de sanctions en cas d'absences injustifiées encourage d'ailleurs les enseignants mauritaniens à s'absenter. Une source additionnelle d'absentéisme est l'inefficacité administrative : les enseignants doivent s'absenter pour aller retirer leur salaire, et dans un pays comme le Bénin ils sont parfois employés par des structures étatiques par exemple lors des élections (Bierschenk 2007a). Certains directeurs d'école primaire travaillant à plein temps dans l'enseignement, il n'est pas rare qu'ils s'absentent pour se rendre chez leurs supérieurs possédant leurs bureaux en ville.

Selon une estimation de la PASEC (2006), les enseignants mauritaniens s'absentent en moyenne 2,48 jours par mois. De mes observations personnelles, les absences semblent beaucoup plus élevées, du moins dans le niveau fondamental et en zone rurale. En partie, elles sont effectuées en accord avec le directeur qui donne parfois un jour de repos par semaine à ses enseignants, étant données leurs conditions difficiles⁵⁶. Parfois les instituteurs s'absentent pour des raisons personnelles, familiales, de maladie, etc. Les retards et les départs avant la fin de l'horaire scolaire sont aussi très importants. Certains enseignants les justifient par le fait qu'il est difficile de trouver un taxi pour rentrer à la maison à l'heure du repas.

La pratique de prolonger les vacances est assez répandue. Ainsi, le 3 octobre 2010, officiellement premier jour d'école en Mauritanie, quand je me suis rendue à l'école de Houdallaye je n'ai trouvé que le directeur. Une enseignante est arrivée quelques heures après, une autre enseignante est arrivée le dimanche suivant⁵⁷ et le dernier enseignant (qui a été affecté ailleurs quelques semaines plus tard) s'est présenté pendant la troisième semaine de cours. De sa part, un professeur de collège explique qu'il a volontairement choisi de ne pas travailler dans une école privée afin de pouvoir s'absenter :

« Bon, je ne l'ai pas fait [enseigner au privé] parce que bon, ma famille est très loin d'ici, donc j'anticipe à chaque fois sur les fêtes, je prolonge... À chaque fois quand il y a fête, nous on demande une semaine. Chaque fois, si on me dit de rentrer le premier, je rentre le 7. Ça, si j'enseignais au privé, je pourrais pas me permettre ça ! ».

À ma question demandant qu'est-ce qui se passe quand il fait ça, il répond :

« Des fois il y a certains directeurs, quand tu relèves tes heures d'absence, ils envoient ça au ministère, et le ministère enlève ça de ton salaire. Mais il y a très peu de directeurs... les

⁵⁶ Cette pratique observée dans une école est probablement répandue mais par manque d'informations nous ne pouvons pas affirmer qu'elle soit généralisée.

⁵⁷ La République Islamique de Mauritanie étant de foi musulmane, la semaine de travail commence le dimanche et le vendredi est le jour de repos. L'école commence le dimanche et s'arrête le jeudi.

directeurs ne le font pas. Parce que même eux des fois ils s'absentent. Le directeur même des fois il est pas au bureau [rires]. Des fois bon, il ferme les yeux. Ça marche comme ça » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Il y a une dernière forme extrême d'absentéisme qui consiste à ne pas du tout se présenter dans l'école où l'on est affecté. Ainsi, un enseignant d'arabe avait été affecté à Houdallaye mais n'était pas encore arrivé en février. Le président de l'APE de Tantane explique : « Parfois l'inspection chargée de l'enseignement met à disposition de l'école le nombre suffisant d'enseignants, (...) ils sont affectés dans le poste, leur nom s'affiche là-bas, mais eux ils négligent de venir ». Selon mon interlocuteur, cette forme d'absentéisme se fait de commun accord avec un supérieur (normalement le directeur ou l'inspecteur) qui est censé « couvrir » l'enseignant en l'appelant par exemple lors d'une visite d'inspection. Nous n'avons pas d'informations concernant la récompense pour le supérieur, mais nous avançons l'hypothèse d'une relation clientéliste qui se crée entre les deux personnes, ou peut-être d'un gain financier pour le supérieur.

5.5.3. Accaparement des ressources accessibles

Le personnel de l'école s'approprié parfois furtivement de biens qui sont donnés à l'école pour les utiliser en dehors de son espace de travail. Ainsi, j'ai connaissance du cas d'un directeur d'école qui ramène à la maison de l'huile fourni par le PAM pour la cantine de l'école, ou un panneau solaire pour bénéficier d'électricité chez lui, son village n'étant pas relié au réseau électrique. Si ces actions se font en cachette, elles ne semblent pas être considérées comme graves par le corps enseignant. Ainsi, une institutrice disait à son directeur un jour – devant moi et sachant que je faisais des recherches et que j'étais en contact avec le HCR et les ONGs sur place – qu'elle voulait emmener un peu de semences à la maison vu qu'elle était en train de faire un jardin, ces dernières étant offertes par une ONG pour cultiver des légumes dans le cadre de l'école. À travers ces accaparements, les employés peuvent accroître les bénéfices à tirer de leur travail dans le secteur éducatif.

5.5.4. Collectivisation des expériences par la création d'associations

Si l'activité syndicale ne semble pas aussi dynamique qu'au Bénin (cf. Chabi Imorou 2010), il existe une certaine tendance à la collectivisation et à la création d'associations d'enseignants. En guise d'exemple, les enseignants d'anglais ont créé leur association avec des bureaux régionaux. Une expérience très intéressante a été menée par un groupe de femmes de la *wilaya* du Brakna qui ont également créé une association de 34 enseignantes qui se rencontrent une fois par mois chez l'une d'entre elles. Sa présidente, parmi les fondatrices, raconte pourquoi elles ont senti le besoin de créer cette association :

« Ce qui nous a poussées à créer cette association, c'est qu'il y avait des enseignantes qui ne se connaissaient même pas. L'une de nous pouvait dépasser l'autre sans savoir si elle est enseignante ou pas. On ne se connaissait pas, en quelque sorte. Bon... y a deux ou trois d'entre nous qui ont eu l'idée, on s'est réunies une fois chez l'une de nous pour poser ce problème, que nous devons nous réunir, que nous devons nous connaître, bon... puisqu'on a le même objectif, puisqu'on est dans le même corps, il n'y a pas de raisons qu'une enseignante dépasse une autre sans la saluer » (présidente de l'association des enseignantes du Brakna, Boghé, décembre 2010).

Ces enseignantes ont ainsi commencé à se réunir chaque mois dans la maison d'une d'entre elles autour d'un repas partagé. De plus, une caisse a été créée où chaque membre déposait 500 UM par mois, le total étant prêté chaque mois à l'une d'entre elles, suivant le fonctionnement d'un

fonds de roulement. Pour l'instant, l'association reste assez informelle, malgré l'intention de l'officialiser pour pouvoir demander des fonds, tisser des relations avec des ONGs et peut-être entamer des projets. Notamment, sa présidente aurait eu l'idée de créer un jardin d'enfants pour les enseignantes, où chacune pourrait prêter quelques heures de travail par semaine et où l'on pourrait emmener ses enfants à tout moment pendant l'horaire de travail.

Cette initiative démontre une certaine envie de créer de la solidarité intragroupe entre ces enseignantes qui peuvent bénéficier de l'aide et du soutien de leurs collègues. Cela est à comparer avec des milieux de travail où la méfiance prévaut (Bierschenk 2007a) et où les amitiés entre collègues de même âge sont extrêmement rares (Voss 2007). Le caractère exclusivement féminin de cette association met en évidence la recherche d'un groupe d'appartenance défini également par le genre et par la prise de conscience des conditions spécifiques liées à celui-ci.

Chapitre 6: L'enseignement au quotidien après la réforme de 1999

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit l'école comme une bureaucratie et abordé l'enseignement en tant que profession de la fonction publique. Nous avons particulièrement abordé les contraintes liées aux conditions de travail de cette catégorie professionnelle ainsi que les stratégies de compensation mises en œuvre par les enseignants mauritaniens pour faire face à celles-ci. Mais jusqu'à présent, le lecteur étranger au contexte de l'étude ne sait encore presque rien à propos de ce qu'il se passe quotidiennement dans les écoles mauritaniennes. Au travers de ce chapitre, nous allons rentrer dans ces écoles pour voir comment s'y déroule l'enseignement.

Des courants de la sociologie de l'éducation (notamment la *nouvelle sociologie de l'éducation*, ou *sociologie du curriculum*) ont essayé d'« ouvrir la boîte noire » de l'école en remplaçant les savoirs scolaires dans leur contexte social. La notion de « curriculum caché » permet notamment d'appréhender la part d'apprentissage qui n'apparaît pas programmée explicitement par l'institution scolaire mais qui, tout de même, caractérise l'enseignement (Perrenoud 1993). Comme l'explique Fourquin (1996, in Barrère & Sembel 1998 : 66), l'objectif de la nouvelle sociologie de l'éducation est de « saisir le savoir véhiculé par l'enseignement non plus comme une entité absolue et douée d'une valeur intrinsèque, mais comme une construction sociale et un enjeu social, comme ce qui est produit dans une arène institutionnelle et constitue le résultat précaire d'interactions et d'interprétations négociées entre des groupes [enseignants, élèves, etc.] aux perspectives divergentes ».

Si une analyse des contenus du programme scolaire mauritanien n'est pas à la portée de cette étude, nous voulons tout de même aborder la situation scolaire comme construite par l'interaction de différents acteurs (parmi lesquels, les enseignants et les élèves) qui la négocient, tentant d'imposer leurs propres définitions des différentes composantes de celle-ci (ibid.). L'apprentissage apparaît aussi être l'objet de réappropriations de la part d'enseignants et élèves.

Malgré le fait que l'enseignement en Mauritanie soit fortement marqué par la réforme qu'il a connue en 1999, son quotidien reste aussi fortement lié à son évolution avant cette date. La réforme en question est en réalité à appréhender comme l'application en concomitance de deux réformes (Mint Mohamed Vall 2009). D'un côté, on parle d'une réforme linguistique qui a introduit dans le système éducatif le bilinguisme arabe-français après 20 ans de séparation des élèves en deux filières (*arabe* et *bilingue*). De l'autre côté, une réforme curriculaire a été introduite en même temps, proposant un changement dans la méthode d'enseignement, en parallèle avec les évolutions de la « nouvelle pédagogie » : l'approche par compétences (APC) a ainsi été appliquée aux programmes scolaires et de nouveaux livres ont été conçus selon cette approche. Si cette réforme apparaît comme un alignement aux tendances internationales en matière de pédagogie, la réunification du système éducatif en une filière bilingue unique répond à des enjeux d'ordre politique. Dans un effort d'union nationale, l'introduction du bilinguisme a comme but de « réunir les enfants du pays » et de leurs donner le moyen de pouvoir communiquer au travers de ces deux langues communes.

La manière dont la réforme linguistique a été conçue a une dimension politique et identitaire forte. En effet, les matières scientifiques sont enseignées en français, alors que sont enseignées en arabe les matières humanistiques, ces dernières étant des véhicules de projets identitaires et nationalistes. Par la valorisation de la culture arabo-musulmane, l'école fait passer aux enfants le message d'une présumée identité arabe du pays, qui est mal reçu par les communautés non-arabophones, produisant des effets de mécontentement et de refus de l'arabe (voir chapitre 7.3).

Aussi, la première année est dispensée exclusivement en arabe, marquant en profondeur l'expérience scolaire de tout mauritanien et augmentant la part « d'arbitraire culturel » (Lange 1999) posée par la langue d'enseignement aux enfants non-hassanophones. Selon des tests développés par la PASEC (2006) et passés par des élèves de 2^{ème} et de 5^{ème} année, les élèves hassanophones sont favorisés dans l'apprentissage de cette langue⁵⁸.

Dans le présent chapitre, nous allons aborder les contenus et les méthodes de l'enseignement sous la réforme. Dans une première partie, nous présenterons les éléments qui composent la réforme de 1999 – notamment le bilinguisme et l'APC – avec une attention particulière au regard porté sur ceux-ci par les enseignants, qui sont censés être les acteurs ultimes de cette réforme. Dans la deuxième partie, nous décrivons les méthodes et les stratégies pédagogiques utilisées par ces derniers pour faire face à des conditions difficiles liées à l'environnement scolaire (les classes multigrades, les niveaux différents des élèves, etc.). Nous verrons ainsi que l'enseignant garde une certaine marge de manœuvre dans son travail au quotidien.

6.1. La réforme de 1999 vue par les enseignants

L'introduction du bilinguisme et de l'approche par compétences dans le système éducatif mauritanien sont vus par les professionnels de l'éducation comme deux volets de la même réforme, qui est constamment critiquée par ceux qui la vivent et l'appliquent au quotidien – les enseignants – tout comme l'ont été les précédentes réformes (voir le chapitre 2.1), suivant un schéma qui n'est pas propre exclusivement au contexte mauritanien.

La réforme a notamment produit des déséquilibres dans le système éducatif, qui n'était pas prêt à ce changement. En particulier, le bilinguisme a eu de lourdes conséquences : au niveau primaire, il a provoqué le recrutement rapide d'enseignants non formés en raison de la carence d'instituteurs de français. Un employé d'UNICEF décrit la situation comme suit :

« Il y a eu un dysfonctionnement ces dernières années, créé par la coexistence des deux réformes, qui a constitué une grande charge pour le système. En 1999, seulement le 10 à 15% des enseignants étaient francophones, donc le changement a été lourd à gérer. On a dû recourir au recrutement d'enseignants contractuels en français, faire des recyclages d'enseignants (...), enfin, il y a eu un désordre difficile à gérer et il continue à faire agoniser le système (membre du staff d'UNICEF, Nouakchott, décembre 2010).

Au niveau secondaire, des enseignants se sont retrouvés hors du système scolaire, car ils ne maîtrisent pas la nouvelle langue d'enseignement de leur matière (par exemple, des professeurs *francisants* d'histoire ou des professeurs *arabisants* de sciences naturelles) ; malgré cela, ils continuent à percevoir leur salaire, représentant un coût pour le système.

6.1.1. Une réforme idéologiquement positive mais mal appliquée

La presque totalité des enseignants voit la réforme de 1999 comme une évolution très positive d'un point de vue idéologique. En effet, la réunification des deux filières qui ont constitué le système scolaire entre 1979 et 1999 est perçue comme un apport nécessaire pour la

⁵⁸ En deuxième année, les élèves hassanophones ont obtenu en moyenne 47/100 points et les élèves non-hassanophones 29,2/100 points. En 5^{ème} année, les élèves hassanophones ont obtenu 36,3/100 points et les élèves non-hassanophones 22,7/100 points. L'échantillon était composé de 1755 élèves de 2^{ème} année et de 1513 enfants de 5^{ème} année, dont 80% parlaient le hassaniya, 16% le pulaar, 4% le wolof et 4% le soninké, les élèves pouvant parler plus d'une langue. Source : PASEC 2006.

réconciliation des différentes composantes de la population, permettant la construction d'une Nation et le développement du pays :

« C'est une réforme qui est très bien. C'est-à-dire qu'elle a formé un seul homme, alors que les autres formaient deux hommes qui sont tournés, l'un sa face est là et l'autre sa face est là, c'est-à-dire qu'arabisants et francisants étaient tournés, chacun son regard n'est pas vers l'autre, donc l'un de ses bienfaits c'est qu'elle a formé un seul type, un seul type qui connaît deux langues, le français et l'arabe » (Sidi, directeur d'école et enseignant bilingue, Houdallaye, novembre 2010).

« Bon, cette réforme, moi je pense qu'elle n'est pas mauvaise, elle est très bonne, c'est-à-dire ça permet quand même aux différentes ethnies constituant la Mauritanie, les différentes populations, de s'unir, d'étudier ensemble, de s'asseoir ensemble. Avant cela n'existait pas, avant... y avait complètement des discriminations et puis y a le rac-, y a énormément de choses qui empêchaient les gens de s'entendre. Si les gens s'assoient, se côtoient, se parlent chaque jour, chacun comprend l'autre, il n'y aura pas de problème dans ce pays, je pense » (Demba, professeur d'anglais, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Ces discours sont pourtant accompagnés, la plupart du temps, par des critiques liées à l'application concrète de la réforme, qui n'est pas satisfaisante selon les enseignants de par la non prise en compte des conditions spécifiques à l'enseignement en Mauritanie : classes surchargées, carence de matériel pédagogique, nombre insuffisant d'enseignants, niveau bas des instituteurs, etc. La réforme est perçue comme importée des pays occidentaux et découlant d'un processus *top-down*, où les enseignants n'ont pas été intégrés.

Beaucoup d'enseignants constatent une baisse de niveau importante parmi les élèves, et l'attribuent au décalage existant entre le programme de la réforme et la réalité de l'enseignement.

« Bon, malheureusement c'était une réforme qui n'a pas été bien préparée, donc il y a des handicaps, les élèves ont des problèmes de langue, ils ne sont ni arabisants ni francisants. Ça c'est le seul handicap, ils maîtrisent pas tellement la langue française, ils maîtrisent pas la langue arabe. Alors qu'avant on avait des enfants qui étaient très bien dans la langue française et des enfants qui étaient bien dans la langue arabe. Mais actuellement il y a ce petit problème » (Malall, 50 ans, professeur de français, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Malgré la valorisation idéologique de la réforme, certains ont quelques réserves, comme cet enseignant, selon qui l'application de la réforme a été faite dans le but de marginaliser la population non-hassanophone :

« À l'époque, il y avait des écoles où on enseignait le français, (...) et des écoles où on enseignait l'arabe. Donc la communauté noire envoyait ses enfants dans les écoles bilingues, et la communauté maure les envoyait dans les écoles arabes. C'était pas bon, c'est vrai, ça divisait le pays. (...) Donc qu'est-ce que l'État a voulu faire ? Il a voulu rassembler tous les fils du pays dans les mêmes écoles. Noirs aussi, maures, c'est bon, c'est vrai ! N'est-ce pas, ça crée l'union nationale. Mais dans l'application de cette politique, ils ont cherché complètement à massacrer, à mettre à la marge la communauté noire ! Y a plus de littérature en français, y a plus d'histoire en français, y en a plus, maintenant ça se fait en arabe, y a plus de philosophie en français, ça se fait maintenant en arabe, donc en fin de comptes qu'est-ce qu'on va devenir ? Et surtout que (...) ce n'est plus l'arabe classique qu'on nous enseigne, qu'on enseigne aux enfants, c'est le hassaniya qu'on enseigne aux enfants, donc l'objectif c'est de nous assimiler, c'est de nous transformer en maures, nous transformer [rires] » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Nous pouvons observer, dans cet extrait d'entretien, la représentation du système éducatif visant à la domination, telle qu'on l'a retrouvée dans les discours de certains rapatriés (cf. 4.1.3). Ce constat est renforcé par le fait que le hassaniya soit enseigné dans les classes et non pas l'arabe

classique, et arrive à la conclusion que le but du système éducatif soit d'homogénéiser la population par un processus d'assimilation des « Négro-mauritaniens » à la majorité maure.

6.1.2. Un programme trop ambitieux et des livres inadaptés

Le niveau faible des élèves est en même temps perçu comme une conséquence de la réforme et la raison de son échec au quotidien. En effet, le niveau de difficulté des programmes et des livres conçus dans le cadre de la réforme de 1999 est considéré comme inadéquat par rapport aux compétences (surtout linguistiques) des élèves :

« Pour moi le programme ne colle pas avec la réalité, par exemple de Boynguel ou bien de Tantane. Quand par exemple vous prenez un livre de lecture de la 4^{ème} année, l'enfant ne se retrouve même pas, il n'arrive pas à lire, il n'arrive pas à déchiffrer. Donc... c'est-à-dire que le livre n'est pas à leur porté, par exemple si vous prenez un livre de lecture, ce n'est pas à la portée de cet enfant-là ! Un enfant de Tantane de 3^{ème} année, si vous lui faites lire un paragraphe d'un livre de 3^{ème} année, il ne comprend rien ! Donc, si l'enfant ne comprend rien, est-ce qu'il peut répondre aux questions ? » (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Au niveau secondaire, les professeurs se plaignent des élèves qui arrivent de l'école primaire sans avoir les compétences de base en lecture et écriture dans les deux langues d'enseignement :

« À l'école secondaire, tu rencontres des élèves qui ne peuvent pas écrire, qui ne peuvent pas lire ni écrire, alors que c'est un savoir, c'est des compétences qu'il fallait acquérir au niveau du primaire. Maintenant c'est ce boulot-là qu'on est en train de faire à l'école secondaire » (Demba, professeur d'anglais, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

« Ici au collège, sur les 80 élèves que nous avons dans les classes, y a que 6 ou 7 ou 8 qui lisent correctement, les autres ne savent pas lire. Ce matin quand tu étais avec moi, j'ai pas interrogé... je voulais pas que tu saches surtout que c'est pas tout le monde qui sait lire, mais si j'interrogeais au hasard tu allais te rendre compte que c'est pas tout le monde qui sait lire ! » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Plusieurs de mes interlocuteurs attribuent ce manque de cohérence avec le niveau concret des élèves à la nature trop éloignée du Ministère et au fait que « ceux qui conçoivent les livres n'ont pas intégré ceux qui sont sur le terrain, nous qui enseignons, nous qui connaissons le niveau des élèves », comme le remarque un professeur de collège. Une institutrice ajoute :

« Ceux qui sont là maintenant [au Ministère], ils ne savent même pas ce qui se passe, ils sont là-bas sous leur climatiser en train d'élaborer des programmes qui ne collent même pas avec la réalité ! » (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Pendant un entretien, un enseignant décrivait la réforme comme étant pensée « pour quelqu'un dont la langue maternelle est le français ou bien l'arabe ». En effet, l'apprentissage des deux langues se fait en parallèle avec l'utilisation de celles-ci comme véhicules de savoirs. De plus, les enfants ont parfois de la peine à apprendre en même temps deux langues de familles différentes, basées sur des alphabets et des schémas linguistiques divers. Pendant mes observations de cours, ça m'est souvent arrivé de voir des enfants écrire des mots français de droite à gauche ou commencer leurs cahiers de français depuis la fin (comme on fait avec les livres arabes). Aussi, l'enseignement de certaines matières change de langue au cours des années. Une enseignante de français qualifie de « très grave » ce changement, expliquant que les élèves de 3^{ème} année, qui ont appris les rudiments de calcul en arabe, doivent tout d'un coup suivre les cours de mathématiques en français.

Les livres introduits avec la réforme curriculaire sont considérés non seulement comme de niveau trop élevé par rapport à celui des élèves, mais aussi de mauvaise qualité pédagogique : avec une certaine quantité de fautes de frappe ou d'orthographe (en français et en arabe), ils sont « mal conçus » selon certains enseignants, la chronologie des leçons n'étant pas toujours logique. Ainsi, plusieurs enseignants m'ont dit avoir acheté des livres venant d'autres pays ou utiliser les livres de leur propre formation pour préparer les leçons.

6.1.3. Une méthode importée qui ne prend pas en considération les conditions locales de l'enseignement

L'APC est une approche générale (comme le souligne le nom), une « orientation que prennent les curriculums » (Roegiers 2008), plus qu'une méthode d'enseignement en soi. Certains auteurs proposent d'utiliser le pluriel (Cros 2009 ; Roegiers 2008) pour rendre compte de la diversité d'interprétations qui en ont été faites. Selon Hirtt (2009 : 3), « ce qui caractérise l'approche par compétences, c'est que les objectifs d'enseignement n'y sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des comportements. Ceux-ci ne sont que des «ressources» que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément «posséder», mais qu'il doit être capable de «mobiliser» d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière ». Mis à part ces points communs, l'accent peut être mis sur des contenus, des « profils de sortie » et des « processus d'enseignement-apprentissage » différents (Roegiers 2008).

Née aux Etats-Unis et rapidement étendue à l'Australie et à certains pays d'Europe (Boutin 2004), où elle n'a pourtant pas été installée totalement (Cros 2009), l'APC a rejoint les pays africains à la fin des années '90 et surtout à partir des années 2000⁵⁹. En effet, « les aides internationales auprès des pays subsahariens en matière d'éducation ont convergé vers l'installation de cette APC avec plus ou moins de bonheur, à la manière d'une solution magique répondant, selon les experts, aux résultats des recherches occidentales récentes en matière d'apprentissage des jeunes et censée convenir parfaitement à tous les enfants du monde, dans une sorte d'apesanteur » (Cros 2009 : 8).

À la différence d'autres pays où ce sont l'UNICEF ou l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie) qui ont impulsé l'introduction de l'APC, en Mauritanie la réforme curriculaire a été appuyée par l'UNESCO (Roegiers 2008). Elle a été conçue en 1999 et généralisée dans l'année scolaire 2002-2003 après une année d'expérimentation dans 45 établissements (Didiye et al. 2005). Dans le pays, l'accent a été mis sur le « changement des manuels scolaires, comme élément majeur de la généralisation » (Roegiers 2008 : 17).

Parmi mes interlocuteurs, chacun avait une vision différente de l'APC et la décrivait en donnant plus d'importance à un ou à l'autre élément la composant. Ainsi, un directeur d'école privée à Nouakchott définit l'objectif comme suit : « l'élève est censé être acteur et non objet passif de l'enseignement du maître ». Un directeur d'école explique plus en détail ce que cela signifie :

« Cette réforme, elle se rapproche plus de l'enfant, c'est-à-dire l'élève doit être le but de cette réforme. C'est-à-dire que l'on ne doit pas sanctionner l'élève, quel que soit le peu qu'il écrit, il est à être noté sur ça. (...) Par exemple si on donne une opération, au lieu de la trouver, il fausse le résultat, il faut pas seulement voir le fait qu'il a faussé le résultat, il faut voir l'allure, qu'est-ce

⁵⁹ Selon Roegiers (2008), c'est « l'approche par l'intégration des acquis » qui a été privilégiée parmi les différentes orientations d'APC dans le contexte africain, impulsée par l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), l'UNICEF et l'UNESCO.

qu'il a fait, est-ce qu'il a posé l'opération comme il faut, où il a eu son erreur, donc au lieu de la sanctionner et mettre zéro, il faut voir que l'enfant là-bas a fourni un effort, donc le fait qu'il a posé cette opération, donc chiffre sous chiffre, c'est-à-dire que déjà il a une compétence » (Sidi, directeur d'école et enseignant bilingue, Houdallaye, novembre 2010).

L'APC est aussi associée au travail de groupe, à l'importance majeure donnée à l'oral par rapport à l'écrit, et à l'apprentissage d'activités (le jardinage par exemple) ou de « compétences » utiles en dehors de l'école : « l'objectif de cette méthode, c'est d'apprendre des connaissances à l'école qui peuvent t'aider à ta vie en général », explique un directeur d'école secondaire. Un professeur explicite ce point :

« Bon, d'abord l'enseignant doit se fixer un objectif, une compétence. La compétence c'est quoi ? C'est qu'à la fin du chapitre, l'élève puisse faire telle et telle choses. Par exemple, que l'élève puisse faire une culture biologique, puisse observer ça au microscope, etc., donc c'est ça la compétence. Donc là, on cherche comment amener l'enfant à faire ça. Donc c'est ça l'approche, c'est tout. C'est pas compliqué ! (...) Donc à la fin du trimestre on fait une évaluation pour voir est-ce que l'élève est arrivé à cette compétence ou pas. Ils ont introduit ça pour éviter que les enfants qui abandonnent les études, le collègue en 3^{ème}, 4^{ème}, ne puissent rien faire dans la vie. Ils ont remarqué que la plupart abandonne les études en 3^{ème} année de collège, l'enfant ne peut rien faire dans la vie ! Donc ils ont essayé de spécialiser l'enseignement, de faire ça par compétence » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

La plupart des enseignants sont très critiques par rapport à l'APC et réticents à l'utiliser en classe. D'ailleurs, une partie d'entre eux est censée l'utiliser sans jamais l'avoir apprise dans des formations continues. Une institutrice à qui j'ai demandé ce qu'elle pensait de cette approche n'en avait jamais entendu parler, n'ayant jamais reçu de formation pédagogique. Selon un directeur d'école primaire, le problème vient justement du fait que les enseignants ne maîtrisent pas cette méthode, et que même les formations conçues pour actualiser les méthodes d'enseignement ne sont pas bien faites.

Ainsi, beaucoup d'enseignants préfèrent éviter dans leur quotidien d'utiliser cette méthode ou, dans tous les cas, en limiter l'usage. En effet, les conditions d'enseignement de la région ne sont pas considérées comme appropriées aux méthodes d'enseignement prévues par l'APC, appelée par certains de manière dérisoire « Approche Par Connerie ». Plusieurs de mes interlocuteurs étaient d'accord dans l'attribution de son échec au fait qu'elle est importée (de la Belgique selon certains, du Canada selon d'autres), et encore, de pays où les enfants apprennent dans leur langue maternelle. En effet, des compétences linguistiques de base sont un prérequis pour tout apprentissage, mais les élèves ne les acquièrent pas à temps. Un professeur de français regrette l'impossibilité de baser les programmes et méthodes sur le contexte national :

« Vous savez, ici on n'a pas encore accepté de travailler Mauritanie, on a toujours les yeux braqués quelque part. Parfois on utilise le système tunisien, parfois le système belge, parfois le système français » (Malall, 50 ans, professeur de français, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Cros (2009 : 9) fait plus ou moins le même constat : « Les résultats de cette réforme curriculaire apparaissent mitigés et penchent du côté de la réserve quant à sa pertinence et son efficacité dans les pays subsahariens, quand on les questionne au regard du contexte dans lequel cette réforme s'est installée. (...) N'a-t-on pas proposé aux pays en développement un « modèle pédagogique » en total décalage par rapport à ce que ces sociétés attendaient et étaient susceptibles d'accepter et d'intégrer ? ».

Par ailleurs, aujourd'hui l'APC fait l'objet de nombreuses critiques parmi la communauté scientifique et éducative de différentes régions du monde. Le reproche plus important qui lui est adressé c'est qu'elle véhicule « une conception de l'éducation entièrement vouée à faire de l'école un instrument docile au service de la rentabilité économique et du profit » (Hirtt 2009 : 6). Cette orientation irait « au détriment de la culture et du développement des personnes, voire même de l'apprentissage », selon Boutin et Julien (2000, in Hirtt 2009 : 4). De plus, sur le plan théorique, le concept de « compétence » est décrit comme une « « illusion simplificatrice », (...), pas étayée par une théorie scientifiquement fondée » (Crahay 2005 et 2006, in Hirtt 2009 : 4).

Aussi, en Mauritanie la réforme n'a pas été accompagnée par des mesures nécessaires et elle ne tenait pas à résoudre des problèmes préexistants. L'ancienne ministre de l'éducation Neghouba Mint Mohamed Vall (2009 : 97) souligne dans un article écrit quelques années après avoir quitté ses fonctions : « ces réformes nécessitent des enseignants plus formés et motivés, des salles de classe plus réduites, et il faut résoudre ces problèmes avant d'engager les réformes » (ibid. : 97). L'ancienne ministre constate aussi que l'APC ne s'est pas véritablement introduite dans les classes. En effet, « de nouveaux outils ont été développés mais les pratiques dans les classes n'ont pas beaucoup changé : les enseignants ont continué à dispenser leurs enseignements de la manière qu'ils maîtrisaient le mieux, celle qu'ils avaient connue lors de leur apprentissage » (ibid. : 97). Dans les prochains paragraphes, nous allons aborder justement les pratiques d'enseignement et les méthodes utilisées en classe par les enseignants observés.

6.2. Méthodes et pratiques d'enseignement

La description de ce qui se passe à l'intérieur des écoles et en particulier dans les classes permet d'appréhender le « curriculum réel » ou, pour le dire de manière plus explicite, de comprendre ce qui est vraiment enseigné et appris à l'école. Les pratiques en classe sont le résultat d'innovations et de stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants ; mais certaines de celles-ci deviennent de fait des « normes pratiques ». En effet, selon Olivier de Sardan (2001 : 67), « les comportements réels ne sont pas simplement des déviations par rapport aux normes officielles, ils relèvent en fait d'autres normes, non dites, que l'on appellera normes pratiques ».

6.2.1. Le recours à la langue maternelle et d'autres stratégies pour se faire comprendre

En Mauritanie, l'enseignement est dispensé en arabe et en français, le recours à d'autres langues n'étant théoriquement pas prévu. Cependant, les « langues nationales » restent un moyen important pour assurer la transmission des savoirs et des messages en classe. Étant donné le contexte plurilinguistique du pays, des situations diverses peuvent se produire, les élèves et les enseignants n'ayant pas toujours la même langue maternelle.

Lorsque la classe est linguistiquement homogène et l'enseignant maîtrise la langue parlée par les élèves, donner des explications en langue maternelle constitue une norme pratique. Cette pratique courante est considérée comme nécessaire par les enseignants, constatant qu'autrement les élèves ne comprennent pas ce qu'ils leur disent. Même au secondaire, le recours à la langue maternelle se fait parfois, même si c'est dans une moindre mesure. Un enseignant explique :

« [Parfois] j'écris le nom d'un animal, on me dit 'c'est quoi ?'. Comment expliquer, quand tu dis 'vautour' par exemple, comment tu vas expliquer ? T'as pas de photo, t'as pas d'image pour dire 'voilà, on appelle vautour ça', donc tu vas juste donner l'équivalent en pulaar ou en hassaniya ! » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Parmi les enseignants de niveau primaire, cette pratique est pratiquement institutionnalisée. Toutefois, du moins dans les discours, certains enseignants rencontrés qui travaillent dans des classes exclusivement pulaarophones disent n'utiliser que très rarement le pulaar dans l'enseignement. « Avant c'est le français, puis le dessin et les gestes, seulement après on utilise le pulaar », explique un enseignant d'école primaire du Gorgol. La nécessité d'avoir recours à la langue maternelle dépend aussi du niveau de la classe où l'on enseigne : en effet, vers la fin de l'école primaire et au collège, les élèves font preuve d'une meilleure compréhension orale des langues d'enseignement.

Il existe aussi des situations où l'enseignant ne provient pas de la même communauté linguistique que ses élèves⁶⁰. Dans ce cas, il lui faut trouver d'autres stratégies pour communiquer avec les élèves lorsqu'ils ne comprennent pas la langue d'enseignement. Il arrive ainsi que l'enseignant essaye de s'expliquer avec des gestes, en se répétant beaucoup, et parfois en utilisant l'autre langue d'enseignement, comme cet enseignant d'arabe au collège : « Parfois même ils demandent d'expliquer un peu en français, j'explique un peu. Surtout les élèves qui ne connaissent pas l'arabe, qui ne connaissent rien rien rien en arabe, rien, je leur explique un peu » (Cheikh, 43 ans, professeur d'arabe et éducation civique, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010). Un autre enseignant arabisant (cette fois haalpulaar) qui enseigne l'histoire et la géographie m'expliquait dans une conversation informelle qu'il fait un résumé en français de la leçon qu'il a donnée à chaque fin de cours.

Même le recours à la deuxième langue d'enseignement n'est pas une possibilité pour tous les enseignants, beaucoup d'entre eux ne maîtrisant que l'arabe *ou* le français. Dans ce cas, un enseignant hassanophone de l'école de Houdallaye a développé une stratégie intéressante, profitant de l'existence d'élèves qui maîtrisent le hassaniya *et* le pulaar. Une jeune fille de 6^{ème} année raconte la pratique de cet enseignant, dont elle appréciait l'effort :

A : Il y a deux ans, on avait une enseignante arabe : elle nous donnait les explications qu'en arabe et on ne comprenait rien. Mais l'année passée, nous avons eu un enseignant arabe, pour les explications, il ne pouvait pas nous expliquer en pulaar, mais il appelait souvent un élève qui comprend bien le hassaniya qui nous traduisait ça. Il arrivait quand même à nous faire comprendre par des traductions en pulaar.

L : Donc est-ce qu'il y a des enfants qui parlent bien le hassaniya ?

A : Si, il y en a. Il y a des enfants qui étaient là, qui n'étaient pas au Sénégal, qui avaient commencé leurs études ici en Mauritanie mais maintenant sont avec nous, donc ces enfants-là comprennent bien le hassaniya (Aïssata, 15 ans, 6^{ème} année, Houdallaye, octobre 2010).

Lorsque la classe est linguistiquement mixte, c'est-à-dire que les élèves n'ont pas la même langue maternelle, il se produit très souvent des situations inégales, où l'enseignant ne peut parler en langue maternelle qu'à une partie de la classe. Dans ce contexte, l'instituteur choisit parfois de ne parler qu'en français/arabe pour ne pas produire des inégalités dans la classe. Prenons comme exemple une enseignante de français de l'école primaire de Tantane dont j'ai pu observer les pratiques pédagogiques. Lorsqu'elle donne un cours dans une classe à Tantane, elle parle exclusivement en français ; en revanche, lorsqu'elle donne un cours dans la classe de Boynguel Thillé, elle fait souvent recours au pulaar pour donner des explications. Les différences dans la réception et la compréhension du cours dans ces deux cas est flagrante. En

⁶⁰ C'est le cas des enseignants hassanophones enseignant l'arabe dans des zones à prévalence Haalpulaar, Wolof ou Soninké, ainsi que des enseignants de tels groupes linguistiques enseignant le français dans des localités hassanophones.

effet, j'ai eu la chance d'observer le même cours donné à Tantane et à Boynguel Thillé⁶¹. Dans les deux cas, l'enseignante a donné le même exercice, en écrivant la consigne au tableau : « Situation : Il y a 17 enfants et 15 beignets. Est-ce que chaque enfant aura un beignet ? ». À Tantane, les élèves commencent à donner des réponses fausses : « dix-sept », « trois », « deux ». Alors elle essaye d'expliquer : « Quel est le nombre plus grand, d'enfants ou de beignets ? », et un élève répond « de beignets » ; puis une jeune fille rapatriée répond « le nombre d'enfants ». Alors l'enseignante conclue elle-même que « il n'y a pas assez de beignets » et écrit la phrase au tableau : « Non, chaque enfant n'aura pas de beignets ». À Boynguel Thillé, après avoir écrit la consigne, elle donne une courte explication en français et puis en pulaar. Les enfants sans hésitations répondent « non ! ». Il apparaît donc clairement que l'explication en langue maternelle permet à l'enfant de comprendre tout de suite ce qui est recherché et d'entamer directement la résolution cognitive du problème.

Il existe de rares cas d'enseignants qui ont une bonne maîtrise et du hassaniya, et du pulaar. Dans ce cas, la tâche est facilitée et le recours à la langue maternelle peut avoir lieu dans des classes mixtes aussi. C'est le cas d'une enseignante de Tantane que j'ai pu observer en cours et qui utilisait souvent les deux langues pour se faire comprendre par les élèves :

Lalya : Parfois l'enfant ne comprend pas. Tu peux lui expliquer en langue maternelle, donc je dois expliquer en maure, ensuite expliquer aussi en pulaar, pour me faire comprendre, parfois.

Laura : Il me semble que vous essayez toujours d'utiliser les deux langues dans la même quantité, enfin de ne pas faire de différences, est-ce que vous le faites exprès, pour ne pas créer des problèmes entre élèves ou bien ?

Lalya : Non ce n'est même pas ça. C'est-à-dire que le maître, quand il dispense un cours, il est obligé de se faire écouter, de se faire entendre. Donc... c'est-à-dire que je devais expliquer aux maures, ce qu'ils n'ont pas compris en français je leur explique ça en maure, et je dois expliquer aux pulaars ce qu'ils n'ont pas compris en pulaar. N'est-ce pas ? (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

En général, la langue maternelle est utilisée quand l'enseignant veut s'assurer que l'enfant comprenne (par exemple pour donner des consignes, mais aussi pour le réprimander et l'insulter). L'utilisation du français est aussi un moyen pour transmettre les messages de manière plus efficace en milieu haalpulaar : par exemple, pour une activité interactive comme l'élection du chef de classe, le français a été privilégié à Houdallaye, malgré le fait que les cours d'éducation civique soient donnés en arabe.

Les élèves sont eux aussi censés parler en français ou en arabe à l'école, surtout lorsqu'ils s'adressent à des enseignants, mais aussi lorsqu'ils parlent entre eux dans la classe. Plusieurs de mes interlocuteurs ont rappelé un moyen disciplinaire utilisé dans le passé pour s'assurer que l'enfant ne parle qu'en français à l'école. Il s'agit du « symbole », un objet que l'élève doit mettre au cou lorsqu'un enseignant l'entend parler sa langue maternelle : l'enfant qui le porte sur lui en fin de journée recevra une quantité (fixée à l'avance) de coups de fouet. Cette pratique date de l'époque coloniale (Baux & Lewandowski 1999) et était largement répandue jusqu'à une période récente. Il paraît qu'elle est encore utilisée dans certaines écoles mauritaniennes, et elle était d'usage fréquent pendant l'exil des mauritaniens réfugiés au Sénégal. Un ancien élève de Ndioum raconte à propos de cette pratique avec un ton nostalgique :

« Le symbole, (...) le but c'était de pousser l'élève à s'exprimer en français en classe. (...) ça permettait à l'élève de s'exprimer en français, même si c'était avec des fautes, on le corrige. Et en

⁶¹ Pour une raison inconnue, le même exercice a été proposé à une classe de 3^{ème} à Boynguel Thillé et à une classe de 4^{ème} à Tantane, cette dernière devant théoriquement avoir plus de facilité à trouver la solution.

classe même entre camarades la communication était en français, tu n'osais pas communiquer dans une autre langue. (...) Si l'élève parle une autre langue, on met le symbole sur son cou et il va le porter. S'il le met jusqu'à 13h, on va le frapper, et il va garder le symbole jusqu'à que quelqu'un d'autre parle une langue qui ne soit pas le français. Donc c'était pour forcer les élèves à communiquer dans la langue française. (...) C'est le cas contraire ici, les élèves s'expriment en langue nationale. (...) [Et] je vois qu'ici les élèves ont des problèmes à poser des questions » (Papis, 27 ans, employé à Nouakchott, ancien élève réfugié à Ndioum, novembre 2010).

Même lorsqu'elle n'est pas accompagnée de violence physique, l'interdiction de parler sa propre langue maternelle constitue une violence symbolique (Lange 1999) et se base sur une dépréciation de cette langue. Ainsi, les langues dites « nationales » sont en quelque sorte rattachées à l'univers rural « traditionnel » qui s'oppose à un supposé univers urbain « moderne » dans une dichotomie promue par l'école (Baux & Lewandowski 1999) et qui participe à discréditer les savoirs locaux en faveur d'un « savoir exogène qui demande aux très jeunes générations d'en être les porteurs » (ibid. : 46).

L'utilisation de deux langues (l'arabe et le français) dans un système dit « bilingue » est d'autant plus vécue comme arbitraire du fait que les enseignants – véhicules premiers de l'apprentissage scolaire – ne sont eux-mêmes pas bilingues. En effet, selon le Rapport d'état sur le système éducatif national (RESEN), seulement 497 enseignants sur un total de 11'000 peuvent être considérés comme étant bilingues⁶². Si l'élève est censé maîtriser les deux langues d'enseignement, l'enseignant ne l'est pas, produisant une situation d'asymétrie entre le pouvoir exercé par ce dernier et le savoir de l'élève. J'ai pu observer un exemple de ceci lors d'une visite à un directeur d'école : lorsque je suis arrivée dans son bureau, il était en train de parler avec une fille qui avait dû se présenter à lui car accusée d'avoir « dansé devant un garçon » en classe. Le directeur lui a demandé si elle parlait hassaniya, elle a répondu « un peu », donc ils ont parlé un peu en hassaniya et un peu en français, mais étant donné sa maîtrise pas excellente du français, il a eu recours à un employé placé plus bas dans la hiérarchie de l'établissement pour traduire la conversation.

Quelques rares enseignants ont fait référence à une alternative possible pour le système éducatif mauritanien, qui consisterait à introduire les langues nationales dans l'enseignement primaire. Cette initiative avait déjà été développée au début des années 1980 dans une réforme qui n'a jamais vu le jour. À ma question sur quel serait le meilleur système pour la Mauritanie, un professeur de français de niveau secondaire répond :

« Pour moi, le système le meilleur c'est que l'enseignement se fasse dans les langues nationales, au niveau fondamental, dans toutes les langues nationales. (...) Il faut qu'il y ait des langues d'ouverture, je ne refuse pas ça, mais il faut que l'individu soit formé dans la langue nationale, et là, le message pourra passer vite, et on aura gagné sur beaucoup de choses, bon c'est mon souhait. (...) Parce que la Mauritanie peut le faire, nous avons les moyens, mais reste [à voir s'il y a] la volonté politique ».

Il continue en racontant l'introduction expérimentale des langues nationales dans l'enseignement dans le cadre d'un projet de réforme qui ne fut jamais appliquée au système scolaire :

« On avait fait une expérience. On avait introduit les langues nationales dans le système éducatif. On a créé à l'époque ce qu'on a appelé Institut des langues nationales, qui s'occupait uniquement des trois langues nationales : le pulaar, le soninké, le wolof. Et on avait dit qu'on va tester, voir

⁶² Sont considérés bilingues les enseignants qui ont un niveau B2 dans les deux langues. Le RESEN dit aussi que « 1485 enseignants (923+562) pourraient devenir de véritables enseignants bilingues après un renforcement linguistique de 200 heures dans une seule des deux langues » (pages non numérotées, correspond à la p.77).

scientifiquement est-ce qu'elles sont capables de véhiculer un contenu scientifique. (...) On a pris de gauche à droite des volontaires, des instituteurs qu'on a formé, et on a pris certaines écoles cible, et on a introduit par exemple les langues nationales. Et tu sais qu'est-ce que ça a produit ? À l'époque les élèves lorsqu'ils ont fini 6 ans d'enseignement de langue, lorsqu'ils ont fait les concours, pratiquement ils étaient parmi les meilleurs. Et on a arrêté le projet ! Pourquoi arrêter le projet ? Pourquoi on change une équipe qui gagne ? Je ne sais pas. On enseignait en pulaar et c'était facile, c'était joyeux, ça avait donné, et ça a été arrêté. Et maintenant les langues nationales on en parle plus au préscolaire ni au fondamental ni au secondaire ni au lycée, les langues maintenant on les a logées à l'université ! C'est comme maintenant le grec et le latin, qui vont devenir bientôt des langues mortes ! C'est ça ! » (Malall, 50 ans, professeur de français, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Participant à la dévalorisation des langues et des savoirs locaux, le système se base donc formellement uniquement sur les deux langues conçues comme véhicules de savoirs situés : le français pour ce qui concerne la science et la modernité ; l'arabe pour se rattacher à une culture panarabe et islamique. De leur côté, les langues dites « nationales » ne sont pas perçues comme véhicule de savoirs en elles-mêmes mais elles constituent le dernier recours dans le cas d'une incompréhension, et elles sont d'usage normal quand il s'agit d'insulter l'enfant ou lui transmettre des messages vides de savoirs scolaires.

6.2.2. L'enseignement en multigrade

Au niveau primaire, il y a très souvent – du moins dans les zones rurales – des classes multigrades, mélangeant des élèves de plusieurs degrés. La création de ces classes permet de faire face au manque de salles ainsi que d'instituteurs. Cependant, l'enseignement y devient particulièrement difficile du fait que, concrètement, il faut gérer deux classes (ou plus) en même temps. La méthode conseillée aux enseignants est celle d'alterner des leçons avec des exercices, afin de faire travailler de façon autonome une partie de la classe pendant que l'autre reçoit des explications. Dans mes premières conversations avec les enseignantes, la phrase « la multigrade, c'est difficile » revenait sans arrêt :

« Multigrade, c'est très difficile d'enseigner. Ça perturbe aussi les élèves. Si tu enseignes aux élèves de 3^{ème} année, les enfants de 4^{ème} sont en train de suivre la leçon. Même si tu enseignes à la 4^{ème} année, les élèves de la 3^{ème} sont en train de suivre la leçon, [mais] ils ne comprennent rien du programme de 4^{ème} année » (Hawa, 29 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

La première stratégie pédagogique des enseignants consiste à séparer physiquement les élèves des deux niveaux et à tracer une ligne verticale au milieu du tableau qui permet de le diviser en deux : à droite, l'instituteur écrit le cours pour une classe, à gauche pour l'autre. Une enseignante de français explique :

« Avant de commencer, je divise d'abord le tableau en 2, et... d'habitude chacun d'eux, il y a une bonne partie du tableau qui leur fait face, et ils savent, ils sont habitués. Je divise le tableau, ici c'est pour vous, ici c'est pour vous. (...) par exemple on a la lecture, je recopie par exemple les deux textes au tableau, et je leur demande de faire une lecture silencieuse. Tout le monde lit son texte. Celui-là, il sait que son texte est par là. L'autre aussi, il sait que son texte est par là-bas. Donc... le texte qui t'appartient, tu es obligé de te consacrer à ça. Donc, tu fais une lecture silencieuse, d'abord je vais prendre l'un des textes, faire la compréhension, l'explication des mots, les autres vont attendre. Une fois terminé, je passe au suivant, et ainsi de suite, avec la même démarche » (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Certains enseignants ont reçu des formations spécifiques sur l'enseignement en classe multigrade ; d'autres inventent leurs propres stratégies. Ainsi, il n'y a pas de pratique standard :

alors que cette enseignante dispense en même temps deux cours de français aux élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année, une de ses collègues préfère enseigner en même temps le français et les mathématiques, en dispensant par exemples aux élèves de 3^{ème} année un cours de français et à ceux de 4^{ème} un cours de mathématiques, en invertissant par la suite. Une autre enseignante rencontrée préfère toujours commencer la journée avec des mathématiques, qui « réveillent l'élève », et passer ensuite à la lecture. Elle alterne plusieurs fois mathématiques et français pour que les élèves gardent la concentration.

Le plus important, selon un directeur d'école ayant reçu des formations sur le sujet, c'est d' « être actif et concentré », de ne pas hésiter devant la classe et de donner tout le temps des devoirs et des exercices aux élèves des deux niveaux. Donc d'abord l'enseignant donne une consigne à une partie de la classe pour qu'elle puisse faire un exercice ; pendant qu'ils travaillent, il dispense un cours à l'autre partie de la classe. Quand il termine la leçon, les enfants écrivent et il retourne à la partie de la classe qui a travaillé de manière autonome jusqu'à ce moment là pour faire ensemble ou corriger l'exercice :

« ... donc ça va continuer comme ça, un exercice et une leçon, un exercice et une leçon... le procédé de la multigrade c'est exactement comme ça, donc il faut essayer d'être rapide et de faire en sorte que les deux classes travaillent, donc il faut pas patiner, et il faut être actif, il faut savoir que ça demande de l'énergie et ça demande de l'activité, (...) donc tout est rapide, tout est préparé, et leur préparation est très difficile, donc il faut les préparer avant, à la maison, comme ça dès que vous rentrez dans la classe vous allez savoir où attaquer » (Sidi, directeur d'école et enseignant bilingue, Houdallaye, novembre 2010).

Malgré l'effort des enseignants pour maintenir le cours dynamique, l'ambiance de la classe multigrade est assez ennuyante et les enfants doivent souvent attendre longtemps avant que le maître ne s'adresse enfin à eux. De plus, certains enfants sont dérangés dans leur travail par l'enseignant qui donne un cours auquel ils ne doivent pas faire attention, ou en revanche par des élèves qui font du bruit pendant qu'ils essayent de suivre le cours dispensé pour eux : « C'est ennuyant, des fois t'as un exercice à faire et il y a les autres élèves qui se mettent à parler ou à crier. Ou bien le professeur est là en train de t'expliquer, il y a les autres qui crient », explique lors d'un entretien une élève de 6^{ème} année. La plupart des enfants à qui j'ai posé la question de la multigrade m'ont dit ne pas aimer cette situation. Malgré cela, il existe des exceptions. La réponse de cette étudiante en est un exemple :

T : [La multigrade] c'est bien, car quand tu ne comprends pas un mot ou quelque chose, tu peux demander [aux autres] (Tacko, 14 ans, 1^{ère} année de collège, Boghé, décembre 2010).

6.2.3. Méthodes pédagogiques, utilisation des livres et pratiques d'évaluation

Comme nous l'avons vu, beaucoup d'enseignants préfèrent ne pas utiliser l'APC en classe, que ce soit parce qu'ils n'y ont pas été formés ou parce qu'ils ne la trouvent pas efficace. Chaque enseignant puise dans ses sources (la/les formation(s) qu'il a reçu, les livres du cours, d'autres livres qu'il s'est procuré, les avis de ses collègues, etc.) pour développer sa propre méthode, qui sera différente de celle des autres enseignants et toujours flexible, comme le souligne un directeur d'école et enseignant bilingue :

« la méthode, il y a pas un enseignant qui a une méthode, (...) quand il entre en classe il doit mettre sa façon de transmettre son message. Donc (...) ce que tu vas enseigner en arabe tu peux bien essayer de t'inspirer de ce que tu enseignes en français [et vice versa]. (...) Donc enseigner, quelle que soit la langue, sa méthode dépend de l'enseignant et de sa façon de vouloir transmettre son message » (Sidi, directeur d'école et enseignant bilingue, Houdallaye, novembre 2010).

En général, l'enseignement – surtout au niveau primaire – est très basé sur l'oral, la pratique de répétition et le processus de mémorisation étant de première importance. Pendant mes observations, il m'est arrivé d'entendre la même phrase répétée alternativement par l'enseignant, par les élèves singulièrement ou ensemble jusqu'à des dizaines de fois à la suite. Au niveau secondaire, la répétition y est moins insistante ; néanmoins, l'importance donnée aux définitions mémorisées par les élèves pendant les cours de mathématiques et l'explication presque prolixes des exercices, souvent pas accompagnée par des exemples visuels, démontre la persistance de la mémorisation en tant que moyen d'apprentissage privilégié à l'école. Comme le souligne Marie-France Lange, « le style cognitif en application dans les écoles primaires et secondaires est encore plus proche de celui en vigueur au sein des écoles coraniques, des espaces informels de l'apprentissage ou de ceux de la famille que des écoles européennes. Il repose essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un procès de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme » (Lange 1999 : 190).

Si la plupart des enseignants contourne, quand cela est possible, la méthode promue par le système, les livres aussi font l'objet d'un usage sélectif ou non-conforme à celui pour lequel ils ont été conçus. Tout d'abord, les livres devraient être possédés par chaque élève, mais ceci est loin d'être la règle à l'école primaire tout comme à l'école secondaire. Prenons un exemple : Harouna, professeur de français au collège de Boghé, se soucie des futurs étudiants et, conscient du fait que les livres ne vont pas être renouvelés, il préfère donner un livre pour deux élèves : « j'ai privilégié un livre par deux élèves, parce que en général ils ne l'entretiennent pas correctement, ils le déchirent et ainsi de suite », explique-t-il ; « j'ai préféré pour une question de générations qui viennent faire une économie, parce qu'on ne renouvelle pas la bibliothèque. Bon par rapport à d'autres professeurs c'est la méthode que j'ai privilégié » (Malall, 50 ans, professeur de français, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Au niveau des contenus, les livres ne sont pas non plus toujours suivis à la lettre. En observant une enseignante choisir un exercice pour la classe, je l'ai vue dépasser les exercices plus « originaux » (p.ex. un exercice de géométrie qui se basait sur des dessins au henné) à la recherche d'exercices plus classiques et qui maintiennent un ordre plus scolaire. Plusieurs enseignants – surtout de niveau secondaire – m'ont dit utiliser d'autres livres, souvent ceux qui étaient en usage quand ils ont eux-mêmes fait l'école ou l'ENS, ou bien des livres provenant d'autres pays. Une enseignante d'école primaire a développé une stratégie pour faire face au niveau trop élevé des livres diffusés par l'Institut Pédagogique National. Elle utilise les livres conçus pour les niveaux inférieurs :

« Bon, moi, ce que je fais à chaque fois, c'est de retourner en arrière, par exemple prendre le niveau le plus bas pour leur faire une lecture. En 3^{ème} année, je prends le livre de la 2^{ème} année, et en 4^{ème} année, je prends le livre de la 3^{ème} année, et je me raccourcie à chaque fois. Une page par exemple je peux la faire en trois séances, pour que l'enfant puisse comprendre et maîtriser l'idée générale de cette lecture-là. (...) Bon, si l'enfant comprend mieux tu peux raccourcir, sinon tu peux aussi ralentir selon la compréhension de l'enfant » (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010)

Questionnée sur ce qu'elle fait une fois que les enfants atteignent la 6^{ème} année, Lalya explique qu'elle utilise les examens des années précédentes pour préparer au mieux les élèves, sans passer donc en revue le livre conçu pour la 6^{ème} année mais en choisissant quelques activités qu'elle trouve intéressantes.

À part les livres, le support matériel utilisé par l'enseignant pendant les cours est le tableau. Les élèves, de leur côté, possèdent normalement des cahiers (pour chaque matière, un cahier de

leçons et un cahier d'exercice) et une ardoise. Celle-ci est utilisée surtout dans les premières années d'école, sa petite taille et l'inconfort d'écrire avec une craie ne permettant pas d'y écrire plus que deux ou trois mots. Parfois, les élèves ont des vieilles ardoises cassées, et ils utilisent des éclats au lieu d'une véritable craie : cela rend l'exercice de l'écriture incontestablement plus difficile pour ces élèves.

Lorsque les élèves font un exercice, l'enseignant est censé les corriger ou du moins jeter un oeil sur ce qu'ils ont fait. Selon mes observations (mais cela pourrait être fruit du hasard), cela se passe de manière différente au niveau primaire et secondaire. En primaire, l'enseignant reste assis devant la classe et les enfants se lèvent et vont lui montrer leur cahier ; alors qu'en secondaire, c'est le professeur qui se déplace dans la classe pour voir comment travaillent leurs élèves. Si certains enseignants font la différence entre le contenu et la forme, disant par exemple que la réponse est « juste même si c'est mal écrit », d'autres se contentent de donner des jugements sans expliquer pourquoi ils le font : « bien », « très bien », « faux », « ça c'est pas une écriture », disait à la suite une enseignante pendant une de mes observations. Parfois aussi, l'enseignant ne fait pas de commentaires, hoche la tête, ou donne une gifle ou un coup de fouet à l'élève pour lui annoncer qu'il a mal travaillé.

Un instituteur de niveau primaire raconte utiliser une méthode apprise dans des formations qui consiste à laisser les élèves corriger les cahiers de leurs camarades :

« (...) moi quand j'emmène des exercices, j'essaye coûte que coûte que l'enfant participe, qu'il participe vraiment. Quand je lui donne le devoir il le fait, puis je fais échanger les cahiers, (...) je donne son cahier à un autre élève, et puis j'essaye par exemple de corriger le devoir au tableau. J'appelle un élève qui va le corriger au tableau, et chaque élève a le cahier d'un collègue, donc il va essayer de bien suivre, de regarder est-ce que son collègue ce qu'il a fait est correct ou non. Et à la fin c'est lui qui va donner la note » (Sidi, directeur d'école et enseignant bilingue, Houdallaye, novembre 2010).

Cette pratique lui permet non seulement de s'assurer que l'élève participe au processus de correction, mais aussi de gagner du temps dans leur notation, les classes étant trop grandes pour qu'il corrige un par un tous les cahiers.

6.2.4. Faire face à des élèves de niveau inégal : l'enseignement à deux vitesses

Comme nous l'avons vu, les élèves ont souvent un niveau inférieur à celui qui est prévu par les programmes. De plus, la diversité des langues maternelles des élèves et de leurs expériences scolaires fait que certains ont plus de facilité que d'autres dans l'apprentissage de l'arabe et/ou du français. Ainsi, lorsqu'il enseigne dans de telles classes mixtes, l'enseignant doit faire face non seulement à un nombre beaucoup trop grand d'élèves, mais aussi à des niveaux très différents à l'intérieur de la classe. Cette situation se produit particulièrement au niveau secondaire et elle est liée en partie au refus de la langue (l'arabe pour les pulaarophones et le français pour les hassanophones), que nous traiterons dans le prochain chapitre. Parmi les professeurs avec qui je me suis entretenue, deux attitudes existaient, bien représentées par deux cas : celui de Saïdou et celui de Cheikh, tous les deux professeurs au collège de Boghé (le premier enseigne les sciences, en français ; le deuxième enseigne l'arabe et l'éducation civique).

Saïdou, ayant constaté qu'une partie de la classe n'a pas les compétences linguistiques nécessaires pour comprendre ses cours, ne voit pas d'autre solution sinon celle de ne prendre en considération que ceux qui comprennent. Lors d'une longue discussion, il m'explique ceci :

L : Comment vous faites pour faire comprendre aux élèves des concepts parfois compliqués, lorsqu'ils ne comprennent même pas des choses de base ? Quels sont vos méthodes ?

S : Euh... y a pas de méthodes ! Ce que nous devrions avoir ici au collège, c'est des enfants qui nous comprennent : qui comprennent le français, qui savent parler, qui savent lire, qui savent écrire. Mais... les enfants qu'on nous envoie qui ne comprennent pas français (...), moi je ne suis pas un professeur de langue. Même un professeur de langue ne peut rien faire pour ces gens. Donc qu'est-ce qu'on fait ? Nous on enseigne juste aux élèves qui nous comprennent. On va avec les élèves qui nous comprennent, et les autres... on a pas de solution pour eux !

L : Donc vous constatez vraiment que dans la classe il y a une partie qui vous suit, et une partie qui ne vous suit pas ?

S : Oui, il y a une partie qui suit, et une partie qui ne suit pas. (...) Donc nous, nous enseignons juste à ceux qui nous comprennent. Ceux qui ne comprennent pas, ils sont là juste à remplir la classe. Peut-être ils comprennent les autres matières, mais moi ma matière je l'enseigne qu'à ceux qui comprennent. Quand je pose une question, s'il y a 2 ou 3 qui répondent je passe, je continue mon cours ! Je continue mon cours, sinon je ne vais rien faire pendant toute l'année ! Je me suis canalisé sur ceux qui pouvaient comprendre si je vais vite. C'est ça (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

De son côté, Cheikh a développé des méthodes pour essayer de faire en sorte que tous les élèves suivent au moins une partie du cours. À ma question sur comment il agit dans une classe où certains élèves comprennent beaucoup mieux que d'autres, il répond :

« Comment gérer ça, c'est difficile pour moi. Pourtant je fais ça, mais je sais pas comment. La plupart des élèves participent dans mon cours, parce que... il y a des élèves qui ne savent rien en arabe, et d'autres qui parlent très bien arabe, [donc] parfois je suis là avec eux, (...) mais parfois j'essaye de baisser le niveau, jusqu'à ce que l'élève qui connaît pas l'arabe comprenne, et parfois encore je fais comprendre aux autres, qui connaissent un peu l'arabe » (Cheikh, professeur d'arabe au collège de Boghé, novembre 2010).

Ainsi, sa méthode consiste à sauter d'un groupe à l'autre, haussant et baissant le niveau de l'enseignement plusieurs fois dans un cours. Cet enseignement à deux vitesses lui permet de garder l'attention des élèves, qui était flagrante lors de mes observations, comparée à l'ambiance d'autres cours (souvent ceux qui sont donnés en arabe), où très peu d'élèves étaient attentifs et le chaos régnait. Par rapport à d'autres enseignants, il était aussi beaucoup plus didactique dans sa manière de parler, répétant plusieurs fois les phrases et scandant bien les mots, et il écrivait avec une calligraphie très lisible et facile à recopier. Pour améliorer l'expression orale des élèves, il inventait des exercices pour les pousser à parler. Cheikh est très sensible à la diversité des élèves et a donc développé une autre stratégie pour se soucier des plus faibles. Au moment de corriger un exercice, il appelle d'abord les élèves qui ont plus de peine en arabe et passe ensuite aux meilleurs. Pour éviter de corriger toujours les mêmes cahiers, il prend note des élèves dont il a déjà corrigé des exercices et change d'élèves à chaque cours. Cette pratique est importante car, lors de mes observations, j'ai pu remarquer que souvent ce sont les élèves les plus rapides (et souvent les plus forts) qui ont leur exercice corrigé, faute de temps.

Cheikh essaye aussi de prendre en considération le sujet de la cohabitation entre élèves de plusieurs groupes sociolinguistiques. Ainsi, lorsqu'il crée des groupes pour mener des recherches à présenter en classe, il mélange les élèves de différents groupes pour renforcer la cohésion et l'entraide en classe :

« Parfois je prends 2 ou 3 élèves qui sont très bien en arabe, et [je crée] un groupe de 5, dont 2 ils sont bien en arabe et 3 ils sont faibles, pour les faire comprendre, discuter, ... Parfois je fais ça et je leur donne des recherches [à faire ensemble] » (Cheikh, professeur d'arabe au collège de Boghé, novembre 2010).

6.2.5. Imposer la discipline en classe

Premier jour de cours. Je pars avec une enseignante en classe de 3^{ème}-4^{ème}, où elle fait des maths. Dès le début, l'enseignante est très autoritaire et un peu violente : elle hurle beaucoup, elle fait lever et asseoir les enfants en hurlant « debout ! assis ! », puis leur fait croiser les bras d'une façon un peu militaire. (...) Les enfants sont très serrés, 5 par banc et parfois même 6 ! Il y a 78 élèves. (...) L'enseignante parle surtout en pulaar. Ils corrigent des additions qu'ils ont fait avant (...) elle donne deux tâches différentes aux élèves de 3^{ème} et 4^{ème} année. (...) L'enseignante traite d'« imbécile » un enfant. Les élèves de 3^{ème} commencent à sortir pour montrer leurs cahiers. Elle dit « bien », « très bien », « faux », « ça c'est pas une écriture ». Elle commence à s'énerver en disant que les élèves qui ne savent pas écrire vont retourner en 2^{ème}. Elle dit à un enfant d'aller lui chercher « la cravache », avec laquelle elle commence à frapper les enfants. [Interruption de quelques minutes dans la prise de note due à mon choc]. Elle frappe une fille au premier rang et une autre parce qu'elles n'ont pas réussi l'exercice. Puis elle appelle un enfant parce qu'il n'a pas son cahier ; il est terrorisé, elle lui dit d'aller devant, il dit « ala, ala » (« non, non »), puis le frappe avec la cravache. La fille frappée en premier pleure, l'enseignante la menace en pulaar en disant de ne pas pleurer. Elle a instauré la terreur en classe... (...). À un certain moment, elle demande qui est en train de parler et les enfants indiquent une fille, qui doit sortir et mettre devant elle ses mains pour qu'on les frappe. (...) Vers la fin, l'enseignante voit une fille (au premier rang) qui s'est endormie, elle s'approche et lui donne un coup de cravache fort sur le dos. L'enfant (...) se réveille en pleurant et elle l'engueule en disant qu'on ne dort pas en classe. Elle l'engueule aussi parce qu'elle pleure mais elle ne peut pas se retenir, puis elle lui dit de croiser les bras. À la fin du cours, elle dit seulement de sortir « doucement ! doucement ! », sans dire au revoir (Carnet de notes, Houdallaye, 20 octobre 2010).

Le maintien de l'ordre en classe se fait par toute une série de pratiques quotidiennes. Tout d'abord, dans cet extrait des notes de terrain, l'enseignante instaure un climat autoritaire avec un ton dur et des ordres qu'elle donne à la classe. Par exemple, elle dit « assis », et les élèves s'assoient instantanément en hurlant « je m'assois » ; elle dit « debout », et ils font le contraire en hurlant « je me lève ». Puis elle peut leur demander de « croiser les bras » pour avoir plus de contrôle sur eux. Le silence est demandé soit explicitement (« silence ! », « restez tranquilles ! », « taisez-vous ! ») ou soit en tapant la main, la cravache ou autre chose sur la table, le mur ou le tableau. Si cela ne suffit pas, les enfants qui font du bruit ou bavardent peuvent être frappés (dans différentes manières et avec différents objets).

En effet, la punition corporelle est très fréquente dans les écoles primaires malgré son interdiction formelle dans le règlement de l'école (arrêté 701, article 17). Cet extrait d'entretien explique bien la situation :

« En Mauritanie, sur le règlement scolaire, on dit que (...) le châtimement corporel est formellement interdit. Ça on le dit. Mais néanmoins, avec les inspecteurs, ou même avec les directeurs, ou avec les parents d'élèves, on dit « vous pouvez chicoter un peu », (...) on dit oui, c'est interdit mais on peut parfois donner quelques coups sur les fesses, mais pas donner sur la tête, il faut donner sur les fesses ou un peu sur la main, c'est juste pour éduquer l'enfant. (...) mais souvent aussi y a certains enseignants qui frappent très dur l'enfant, et que ça perturbe l'enfant » (membre du staff d'Intersos, Boghé, novembre 2010).

Ainsi, différentes sortes de punitions corporelles sont imaginées et pratiquées par les enseignants : gifler l'élève, lui tirer une oreille, le frapper avec le livre sur la tête, le mettre « à genoux » avec les bras levés au mur, coups de cravache sur les mains, sur le corps, sur le visage. Les motivations ne sont pas toujours liées au manque de discipline, mais elles peuvent aussi porter sur la non-réussite d'un exercice. Une stratégie assez répandue pour faire face à l'absentéisme et au manque d'enseignants consiste à donner des exercices à la classe qui n'a pas d'enseignants et confier la tâche à un élève (souvent le chef de classe) d'écrire sur une feuille les noms des « bavards » pour qu'un enseignant les frappe par la suite. Des pratiques similaires de

« violence commandée » sont utilisées au Burkina Faso (Traoré 1999 ; Baux & Lewandowski 1999). Comme le remarque Tahirou Traoré (1999 : 73), inspecteur et responsable syndical burkinabé : « La plupart du temps, les élèves à qui les maîtres confient cette responsabilité règlent leurs comptes avec leurs camarades ».

La justification que donnent certains maîtres pour ces pratiques violentes réside dans la « tradition » d'éduquer les enfants « par le bâton », qui commence à la maison : « un enfant qu'on rappelle à l'ordre chez lui par le bâton, s'il va à l'école, il faut le battre », explique un enseignant. Un ancien instituteur rencontré a vécu l'interdiction du châtiment corporel comme un élément marquant de l'évolution du système scolaire :

« Ce qui a changé [dans les dernières décennies], il y a eu l'interdiction du châtiment corporel, lorsque j'enseignais encore. Le châtiment corporel ça avait toujours existé. Pour moi, c'était une contradiction, parce que les enfants sont frappés à la maison, l'éducation ici c'est comme ça, et donc à l'école c'est normal que ça se passe aussi (...). Mais il faut trouver un compromis entre l'éducation à la maison et l'éducation à l'école. Bon, finalement ils ont trouvé que le châtiment qu'on interdit c'est le châtiment qui peut porter une paralysie aux enfants, qui peut leur casser un bras ou faire une blessure, crever son œil ou... donc c'est ça qu'on vise » (ancien enseignant, Tantane, novembre 2010).

En effet, si le châtiment corporel est socialement accepté et apprécié par certains parents d'élèves, certains cas (surtout ceux qui portent atteinte à l'enfant) sont dénoncés auprès du directeur d'abord, et des instances policières ensuite, constituant des conflits scolaires importants pouvant même amener à l'arrestation de l'enseignant⁶³. Pendant une de mes observations, j'ai assisté à un conflit de moindre envergure entre le directeur et un parent d'élève, toujours autour de la punition corporelle. Pendant que la classe de 3^{ème} et 4^{ème} année n'était pas surveillée, des filles se sont battues entre elles. Le directeur et une enseignante sont arrivés et ont frappé ceux qui faisaient confusion, sans chercher à comprendre le motif et la dynamique de la bagarre. Quelques minutes après, la mère et la grand-mère d'une des filles sont arrivées à l'école en colère. La mère, fâchée, a dit au directeur que sa fille avait déjà été frappée par ses camarades, et en plus elle l'a été par l'enseignante. Le directeur, lui aussi irrité, lui a répondu qu'au lieu de parler avec les enfants et croire à tout ce qu'ils disent, elle aurait dû aller demander à lui ce qu'il se passait, étant donné leur âge adulte. Ainsi, la dénonciation de la punition corporelle à l'école participe à la redéfinition des relations entre générations, et entre parents d'élèves et enseignants, les derniers n'étant plus dans une position de force par rapport aux premiers.

La violence physique et la menace d'y recourir restent néanmoins un élément fondamental de la relation enseignant-élève, et pour certains enfants l'expérience de la punition corporelle est très marquante, l'enseignant étant associé à cette pratique, comme le démontre la description que Daouda fait de ses enseignants :

L : Comment sont tes enseignants ? Ils sont gentils ou pas gentils ?

D : Il y a une enseignante qui frappe beaucoup. (...) Si quand on revient on ne maîtrise pas nos leçons, elle nous frappe.

L : Et les autres enseignants ?

D : Il y en a un qui fait partie du village, lui il ne frappe pas. (...) L'autre habite à Tantane, il nous frappe mais seulement un peu (Daouda, 3^{ème} année, Boynguel Thillé, novembre 2010).

Quand je demande à Daouda s'il a peur de quelque chose à l'école, il répond « oui, qu'on me frappe ». Quelques minutes après, je lui demande ce qu'il veut devenir quand il sera adulte. Il

⁶³ J'ai lu des cas d'enfermement en prison dans les nouvelles reportées par www.cridem.org.

répond qu'il veut être enseignant. Alors je profite pour demander s'il va frapper ses élèves ou pas, et après quelques hésitations, il répond : « je vais les frapper, mais un petit peu seulement, parce qu'il y a des enfants qui n'apprennent pas ou qui bavardent en classe ». D'autres enfants ont répondu d'une manière très similaire lorsque je leur ai posé cette question. Ainsi, même les enfants qui font l'expérience de la punition corporelle intériorisent cette pratique et font preuve de l'acceptation sociale dont elle est sujette. Ainsi, une fille de 6^{ème} année raconte à propos de l'école de Ndioum : « Au Sénégal, les enseignants frappaient car ils insistaient beaucoup pour qu'on apprenne, mais ici les enseignants s'en foutent : si tu veux apprendre ils vont t'aider, si tu veux pas apprendre ils s'en foutent » (Aïssata, 15 ans, 6^{ème} année, Houdallaye, octobre 2010). Ainsi, comme le remarquent Baux & Lewandowski (1999 : 49) concernant le cas burkinabé, « les punitions physiques à l'école sont considérées comme normales par les enseignants, par les parents d'élèves cultivateurs et même par certains élèves qui ont intériorisé ce mode éducatif ».

Une autre forme très répandue de violence de la part des enseignants consiste à insulter et à menacer les élèves. Les enfants sont ainsi souvent traités d'« imbéciles » ou d'« ânes », et l'enseignant leur reproche souvent de « ne connaître rien » ou de « ne savoir rien » : « vous êtes comme des animaux, parce que vous ne réfléchissez pas », disait une enseignante à sa classe lors d'une de mes observations de cours. Dans le même cours, elle insulta une fille parce qu'elle ne savait pas ce qu'était une « semaine ». Après l'avoir traité « d'imbécile », elle lui dit en hassaniya : « c'est la troisième fois que tu refais la quatrième, si tu ne sais même pas ce que ça veut dire une « semaine », il faudra rester à la maison pour aider ta maman à faire la cuisine ou autre chose, parce que tu n'es pas faite pour l'école ! »⁶⁴. Quelques minutes après, elle demande les jours de la semaine à la même fille, qui ne les connaît pas. Elle lui dit alors : « T'as pas honte ? Tu es plus âgée que ce garçon, tu peux même être sa maman, et il connaît mieux que toi les jours de la semaine, tu les connais même pas ! ». Puis elle ajoute en français, en s'adressant à moi : « cette fille ne connaît pas les jours de la semaine, elle devrait rester balayer à la maison ! ». De cette manière, certains élèves, surtout des filles, font une expérience de l'école dégradante, ne leur permettant pas de développer une confiance en soi.

Cette violence verbale contribue à donner un autre sens à la punition corporelle en milieu scolaire, qui diffère essentiellement des châtiments vécus à la maison. « La violence physique de l'éducation traditionnelle n'a pas la même signification symbolique que la violence physique de l'éducation scolaire car le châtiment est affligé à l'école par une personne, l'enseignant, qui n'est pas issue du milieu (c'est souvent un citadin) ou qui cherche à en sortir. Et les punitions corporelles sont souvent accompagnées d'une communication dépréciative pour les enfants de paysans, ce qui en modifie profondément la portée » (Baux & Lewandowski 1999 : 50). Ainsi, le recours au châtiment corporel est une norme pratique à l'école, mais elle n'est pas sans conséquence sur le processus d'apprentissage ni sur la relation que le citoyen tisse avec l'État dès le jeune âge. De plus, cette violence se reflète dans des attitudes parfois agressives de la part des étudiants. Des cas m'ont été rapportés, par exemple, d'élèves qui ont frappé leurs enseignants, dans une sorte de prolongement de cette culture scolaire violente.

6.2.6. « Routine scolaire », mise en condition et promotion de la Nation

Lorsque j'arrive à Houdallaye en voiture, à 8.10, le directeur est en train de marcher vers l'école. Il arrive à 8.15. Presque tous les enfants sont là. À 8.20, les élèves se mettent en rangs par classe. Le directeur les déplace un peu pour avoir la bonne formation. Les enfants mettent le bras droit sur l'épaule

⁶⁴ La traduction a été faite par mon interprète quelque temps après et est susceptible de n'être pas littérale.

de celui qui est devant. Ensuite, le directeur dit des mots et des nombres en arabe et les enfants bougent en fonction de cela. Puis, deux filles font monter le drapeau (avec quelques difficultés), pendant que les enfants (tous, même les petits !) chantent l'hymne national en arabe. Ensuite, le directeur les fait partir dans les salles de classe par rang. Il est 8h30 (Carnet de notes, Houdallaye, 20 octobre 2010).

Comme décrit dans ces notes de terrain, chaque journée d'école commence avec la levée du drapeau. Ce sont toujours les mêmes enfants qui s'occupent de cela, pendant que les autres élèves chantent l'hymne national, dans une formation qui rappelle une marche militaire. Cet élément du quotidien scolaire n'est pas neutre : il symbolise le rattachement de l'école à l'État et participe à « l'inculcation civique » (Lange 2007 : 641). La forte présence du drapeau dans les dessins des élèves (sur 24 dessins d'enfants collectés, 15 incluent un drapeau) ainsi que l'évocation fréquente de la levée du drapeau lors des entretiens démontrent l'importance symbolique de ce moment. La participation des élèves au même titre que les militaires au défilé du 28 novembre (fête de l'indépendance) à Boghé est un autre exemple de promotion de la Nation à travers les pratiques scolaires.

Lors de la fête mentionnée, les élèves de Houdallaye ont défilé dans la ville de Boghé. Le directeur avait beaucoup insisté à cela. En effet, dans le cas des enfants rapatriés, l'inculcation de l'appartenance nationale est vécue comme particulièrement nécessaire à cause de leur rattachement avec le Sénégal où ils sont nés et où ils ont grandi. La scène suivante reportée dans mon carnet de notes, survenue lors d'un cours de français, est parlante :

L'enseignante dit « silence ! » à un enfant et elle ajoute : « Sénégal, Sénégal, vous êtes en Mauritanie maintenant, vous arrêtez de parler du Sénégal, il faut parler de la Mauritanie. Ça suffit, vous ne parlez plus du Sénégal, vous êtes en Mauritanie maintenant, vous oubliez le Sénégal », en tapant l'enfant sur la nuque (Carnet de notes, Houdallaye, 21 octobre 2010).

La « routine scolaire » sert non seulement à intérioriser des pratiques de promotion de l'État-Nation, mais aussi à concrétiser la mission « civilisatrice » – pour reprendre un terme de l'époque coloniale – ou « modernisatrice » de l'école en milieu rural africain : « on ne dort pas en classe », « tu danses pas en classes ! », « il faut apprendre à arriver à l'heure », « où sont tes chaussures ? va mettre tes chaussures », sont des phrases que j'ai entendu à un moment ou l'autre de la part des enseignants, essayant d'inculquer les « bonnes manières » aux enfants. Marie-France Lange, en analysant le cas togolais, constate que cette « *mise en condition* l'emporte parfois largement sur l'instruction proprement dite » (Lange 1999 : 188). Elle explique cette attitude des enseignants par trois raisons principales : « La première est qu'ils estiment que la normalisation des comportements est un préalable à toute instruction. La seconde est qu'ils se considèrent investis de la mission de « *former des citoyens* », qui nécessite l'inculcation des règles bureaucratiques. La troisième réside dans leur volonté (...) de maintenir le rapport hiérarchique qui leur assure la sauvegarde de leur statut social » (Lange 1999 : 189).

En effet, le respect que l'enfant doit porter aux adultes en général, et à l'enseignant en particulier, est un élément fondamental de la routine scolaire. Quand l'instituteur entre en classe de niveau primaire, la classe lui souhaite en chœur la bienvenue : « Bonjour Madame/Monsieur, soyez la/le bienvenue ». Aussi, certains élèves sont choisis pour préparer le thé aux enseignants. Dès le début des études, l'élève doit intérioriser un certain nombre de règles et de comportements. Lange décrit bien ce qui se passe en défaut de ça : « En milieu rural, l'action pédagogique repose, dès la première année de l'enseignement primaire, sur les différentes formes de violence. La première d'entre elles consiste en l'humiliation systématique des élèves qui n'entrent pas assez rapidement dans le cadre scolaire (non-respect des horaires, de la tenue,

utilisation de la langue maternelle). Cette méthode vise à « dégrossir le petit paysan », à lui faire comprendre la distance qui le sépare du lettré, du fonctionnaire » (Lange 1999 : 193).

La transmission de bonnes habitudes passe aussi par le contenu des manuels scolaires. Pendant un entretien, un élève de 6^{ème} année primaire raconte ce qu'il a appris en classe ce jour-là :

L : En sciences tu te rappelles ce que vous avez fait aujourd'hui ?

A : (FR) Petit déjeuner est important.

L : Qu'est-ce qu'ils vous ont dit à propos de ça ?

A : Parfois il y a certains élèves qui arrivent à l'école sans prendre le petit-déjeuner et ils ont après des migraines, et ils finissent pour tomber en classe (Alpha, 12 ans, 6^{ème} année, Houdallaye, novembre 2010).

Aussi, un élève de collège explique qu'il est en train d'apprendre pour la deuxième fois certaines choses, « par exemple les maladies, la propreté, ça on avait déjà appris à l'école primaire mais on l'a appris au collège aussi ». Les manuels scolaires ont donc été conçus pour éduquer l'enfant non seulement dans le sens plus classique des savoirs, mais aussi à des questions rattachées à l'hygiène et aux habitudes alimentaires, par exemple.

Bien que les programmes soient établis à des niveaux supérieurs, les enseignants gardent une marge de manœuvre importante dans le choix des messages qu'ils choisissent de transmettre aux enfants. Ils peuvent, en effet, donner plus ou moins d'importance à un certain sujet. Saïdou, enseignant de sciences, tient par exemple à traiter le sujet des maladies sexuellement transmissibles en classe, ainsi que celui des grossesses non désirées. Il donne des conseils pratiques aux filles pour ne pas rester enceintes. Mais aussi, il sensibilise celles-ci aux bienfaits de l'éducation pour leurs vies futures et aux méfaits des « mariages précoces » :

« Moi à chaque fois je dis aux filles : 'ne pensez pas au mariage, vous êtes encore jeunes ! Cherchez à étudier, parce que le travail, quand vous aurez du travail c'est plus garanti que le mariage'. Parfois je leur donne des anecdotes, je donne des fausses histoires pour les dissuader... (...) [Je dis] 'si vous arrivez au bac, si vous trouvez votre travail, si vous devenez fonctionnaire, c'est vous même qui allez chercher le mari, c'est pas le mari qui vient vous chercher mais c'est vous qui choisissez le mari, (...). Mais si vous abandonnez les études et vous ne trouvez pas de travail, si votre mari vous divorce, vous êtes obligées d'aller vendre le bissap, vous allez vendre des beignets au marché ! Donc intéressez-vous à vos études, étudiez' » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Ainsi, Saïdou a une manière toute particulière de motiver les élèves. Il raconte souvent des histoires inventées pour que son message passe et il utilise des anecdotes qui les impressionnent. Pour terminer, voici un extrait d'entretien où il répète ce qu'il dit à ses classes :

« Moi je passe tout mon temps à leur rappeler leur mission ici à l'école, [parce que] y a certains qui ne savent même pas pourquoi ils sont là-bas, hein ? (...). Pourquoi vous êtes à l'école ?, donc c'est pour construire votre avenir, c'est pour qu'un jour, si le papa n'est plus en mesure d'entretenir la famille, c'est pour l'aider, etc., et je leur dis que si vous réussissez pas, il faut savoir que vous avez trahi vos papas, faut compter combien de bics vos papas vous ont acheté depuis que vous êtes à l'école, combien de cahiers. (...) Surtout aussi la vie est en train de devenir chère, même j'ai fait un peu l'historique des prix ici en Mauritanie, en '88 le sac coûtait tel, '98 le sac a coûté tel, actuellement coûte tel, quand vous serez mariés et vous aurez des familles, c'est à tel prix que vous payerez le sac de riz. Donc attendez-vous à payer le sac de riz plus cher, le sucre plus cher, donc il faut travailler pour faire face à cette vie chère qui vous attend. (...) Je passe tout mon temps à les conseiller et à les conscientiser que (...) s'ils veulent continuer à avoir de quoi manger, de quoi payer la scolarité de leurs enfants, ils n'ont qu'à travailler ».

Chapitre 7: La construction de frontières ethniques en contexte scolaire

Peu étudiée par l'anthropologie classique, l'enfance est devenue un objet d'étude de cette discipline depuis une vingtaine d'années, décrivant les enfants en tant qu'acteurs sociaux (Spyrou 2006). Des chercheurs se sont aussi intéressés au développement psychologique de la « pensée raciale » et des rapports à l'altérité chez l'enfant (Hirschfeld 1996 ; Cullingford 2000). Dans ce sens, certaines études se sont concentrées sur le contexte scolaire, en analysant la manière dont les frontières ethniques sont négociées à l'école (Tremblay 2011 ; Duemmler, Dahinden & Moret 2010 ; Devine & Kelly 2006). Ces recherches concernent le plus souvent des sociétés industrialisées marquées par l'immigration (dans les trois recherches citées, il s'agit du Québec, de la Suisse et de l'Irlande).

Une série de travaux intéressants ont aussi été menés dans le contexte particulier de Chypre, dont nous retenons un article récemment paru de Mando Papadopoulos (2010) et deux articles de Spyros Spyrou (2002, 2006). Ces deux auteurs abordent le sujet de l'ethnicité en contexte scolaire selon des approches et des terrains différents. Le premier mène sa recherche dans une école du quartier de Limassol à Nicosie qui se veut promotrice de paix, en accueillant des enfants grecophones et turcophones. Papadopoulos montre comment en réalité le clivage ethnique se reproduit dans les pratiques d'enseignement ainsi que dans les relations entre élèves. Quant au deuxième auteur, il se concentre sur le processus de construction de l'Autre – qui correspond dans ce cas à la figure de l'ennemi – représenté par « le Turc » barbare et envahisseur (Spyrou 2002), en montrant que les enfants reproduisent d'une part les discours de leurs parents, et d'autre part ne cessent de créer et d'inventer de nouvelles significations (Spyrou 2006).

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'explorer le quotidien scolaire en Mauritanie à la lumière de ces travaux, en analysant comment se construisent constamment des frontières entre 'Nous' et 'les Autres'. Après des considérations méthodologiques spécifiques à l'observation des relations interethniques⁶⁵ en classe, nous aborderons trois sujets, toujours sous le prisme de l'ethnicité : d'abord nous nous interrogerons sur le niveau de cohésion qui existe dans les classes fréquentées par des élèves hassanophones et pulaarophones (les rapatriés étant parmi ces derniers). En analysant le cas de l'école de Tantane et du collège de Boghé, nous verrons quels discours sont tenus sur les camarades et de quelle manière se construit l'altérité au quotidien. Dans un deuxième temps, nous nous concentrerons sur le rôle joué par les langues d'enseignement (l'arabe et le français) dans cette construction identitaire. Les deux langues étant associées à l'un ou l'autre groupe, le système bilingue introduit après la réforme de 1999 contribue en quelque sorte à maintenir une frontière fixe entre les « Maures qui sont bons en arabe » et les « Négro-Mauritaniens qui sont forts en français ». Dans un troisième temps, nous verrons de quelle manière le rapport des élèves (en particulier des élèves rapatriés) à l'enseignant contribue aussi à la construction d'une image dichotomisée de la société (les enseignants maures et les enseignants haalpulaaren étant considérés comme différents) et de l'État.

⁶⁵ À noter que lorsque j'utilise la notion de « relations interethniques », j'adopte la vision constructiviste selon laquelle le groupe ethnique est fruit d'une construction sociale. Ainsi, ce ne sont pas les groupes ethniques qui donnent naissance à des relations interethniques, mais c'est par ces relations que des groupes ethniques se construisent. C'est dans ce sens que je préfère ce terme à celui de « relations intergroupe », qui part du principe que des groupes existent en tant que tels.

7.1. Quelques notes méthodologiques sur l'observation des « relations interethniques »

Avant d'entrer dans le vif du sujet, des remarques méthodologiques me semblent essentielles à expliciter. Désireuse d'observer les relations existantes entre élèves rapatriés et non rapatriés, ainsi qu'entre élèves pulaarophones et hassanophones, j'ai été confrontée à un problème méthodologique : comment déterminer l'appartenance des élèves à des présumés groupes ethniques ? Deux aspects de ce problème apparaissaient alors : une difficulté très pratique de reconnaître la langue maternelle des élèves, pas toujours évidente pour moi qui ne parlais aucune des deux langues, et une difficulté épistémologique mais aussi éthique de ne pas réifier ces appartenances ni de me baser sur des aspects purement visuels (les habits ou les traits physiques des enfants). Pendant les entretiens, j'ai aussi essayé d'éviter de poser des questions sur « les Maures » ou « les Haalpulaaren » (encore moins sur « les Négro-africains ») par souci de ne pas contribuer à créer chez les enfants cette frontière ethnique qui séparerait les deux communautés. J'ai plutôt posé des questions sur « les enfants de Tantane » et « ceux de Boynguel Thillé », ou bien sur « les élèves qui parlent hassaniya » et « les élèves qui parlent pulaar ».

Par souci de sincérité méthodologique et de réflexivité, je me vois pourtant obligée de clarifier ma posture lors des observations. Étant consciente du contexte historique des relations entre communautés en Mauritanie, et ayant écouté des discours très racialisés sur la réalité mauritanienne, j'étais déjà prête à observer une probable séparation entre les élèves appartenant soi-disant à ces différentes communautés. Si j'étais parfois aidée par mon interprète à comprendre ces relations, la plupart du temps j'étais seule lors des observations. Ainsi, mon premier moyen pour évaluer les échanges était l'observation des modes vestimentaires. Je me suis ainsi concentrée sur l'observation des filles, la différence étant plus manifeste que chez les garçons : en effet, dans mon carnet de notes, lorsque j'écrivais quelque chose à propos d'une élève, je marquais toujours 'm' pour *melhafa* (voile avec lequel les femmes maures drapent leur corps) ou 'ww' pour *woutté et woudéré* (habit utilisé le plus souvent par les femmes haalpulaaren). Pour les garçons, je notais quand il s'agissait d'un « Maure blanc », ne pouvant pas différencier l'appartenance des autres. En effet, si quelques rares élèves portent un « boubou maure », la plupart des enfants s'habillent en pantalons et t-shirt.

Afin d'évaluer le degré de cohésion entre les élèves hassanophones et pulaarophones, j'essayais d'ébaucher à chaque fois un dessin de la classe, avec le nombre d'élèves par banc, leur genre (M/F) et – pour les filles – leurs habits (m/ww). Consciente des limites de cette approche (qui ne rend pas compte de la complexité de la dimension identitaire), elle m'a semblé la seule envisageable pour le peu de temps que j'ai passé dans les classes. C'est peut-être en raison de cette simplification nécessaire de ma part que j'ai été un peu frustrée par la thématique, désireuse de creuser davantage avec des méthodes plus appropriées.

En effet, si certains résultats obtenus me paraissent intéressants, ils mériteraient d'être approfondis par de nouvelles recherches, en se concentrant sur un nombre très réduit de classes et en y observant de plus près les dynamiques (pour des exemples, voir Devine & Kelly 2006 ou Duemmler, Dahinden & Moret 2011). Si les cas de conflits, de refus explicites de l'arabe ou du français, ou les stéréotypes négatifs véhiculés dans les discours des uns et des autres ont retenu mon attention dès le début, à une analyse attentive de mes données, de nombreux contre-exemples apparaissent et les discours fortement stéréotypés parmi les élèves restent minoritaires. De plus, comme le remarque Spyrou (2002 et 2006), le discours des enfants gagne en complexité selon qu'on leur demande de réfléchir et d'être plus critiques : « children's understandings of an 'other' (and the 'self') are often much more complex and stereotypical than initial inquiry might

suggest. In the context of some conversations (...) children may readily resort to stereotypes : homogenised evaluations of the 'other' that completely ignore internal variability. In other contexts, where they are required or are asked to be more critical, the children may present more complex understandings of the 'other' » (Spyrou 2002 : 267).

7.2. Relations interethniques : la cohésion dans les classes et la construction de l'altérité

Pour analyser les relations existantes entre élèves hassanophones et pulaarophones, je vais me concentrer ici sur l'école primaire de Tantane et sur l'établissement d'enseignement secondaire de Boghé. Dans le premier cas, la frontière entre « Maures » et « Haalpulaaren » correspond à celle entre « rapatriés » et non rapatriés (« population d'accueil » dans le jargon institutionnel). Dans le deuxième cas, la population scolaire est plus diversifiée : outre une minorité d'élèves rapatriés, il existe un mélange d'élèves hassanophones et pulaarophones, et des cas plus rares d'élèves issus de populations minoritaires dans la région (wolof ou soninké, par exemple).

7.2.1. Le cas de Tantane : question de genre ou de mémoire ?

En se basant sur le discours des enseignants, il est difficile de cerner quel est le degré de cohésion et d'interaction entre les élèves, étant donné la diversité des regards qu'ils portent sur la question. Prenons l'exemple de l'école de Tantane : alors que Lalya tient un discours plus ou moins élaboré sur la cohabitation entre les élèves, sa collègue Hawa décrit la situation de manière différente, comme le démontre cet échange :

L : Dans la classe Tantane, les enfants maures et les enfants peuls [terminologie utilisée par Hawa précédemment], est-ce qu'ils sont amis entre eux, est-ce qu'ils interagissent, ... ?

H : Je crois, je crois qu'ils sont des amis.

L : Tu les vois communiquer... ils sont pas séparés ? (...) Est-ce qu'ils sont séparés ou bien ils sont tous ensemble ?

H : Non ils sont pas séparés, ils sont tous ensemble (Hawa, 29 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Travaillant dans l'école de Tantane depuis seulement un mois au moment de l'entretien, Hawa ne voit pas de séparation entre les élèves des deux villages. L'interprétation de Lalya – qui par contre connaît bien la localité, y enseignant le français depuis l'arrivée des rapatriés à Boynguel Thillé – est tout à fait différente. Questionnée sur les spécificités de Tantane par rapport aux autres écoles où elle a enseigné, elle répond :

Lalya : (...) dans une école, surtout en Mauritanie, y a toujours une différence, parce que les gens c'est pas les mêmes. Nous avons des Maures, nous avons des Wolofs, nous avons des Toucouleurs, donc les coutumes ne sont pas les mêmes. Donc, nous sommes vraiment préparés à ces différences, mais cette fois-ci il y a une différence qui persiste, parce que ces gens-là ils étaient rapatriés [réfugiés], ils sont revenus. Donc... dans les autres écoles, bon, il y avait cette cohabitation, ils essayaient de faire aller cette cohabitation, mais par contre, ceux qui sont rapatriés, puisqu'il y a une haine, ou bien je ne sais même pas comment dire, les enfants vivent très difficilement, et à chaque fois il y a des querelles, il y a des problèmes, et on est obligés d'intervenir à chaque fois. Bon, certains étaient partis quand ils n'étaient même pas nés, mais à leur retour ils savent ce qui se passe [et ce qui s'est passé], ils sont déjà préparés à ça, y a toujours cette méfiance, je ne sais même pas, y a une certaine méfiance quoi, entre les enfants.

Laura : Vous la sentez comment ?

Lalya : C'est-à-dire que... chacun se sent... même s'ils jouent ou bien s'ils causent, y a des limites quand même, y a des limites. (...) même s'ils sont dans une classe, il y a un climat de méfiance entre eux, ce que je veux dire.

Laura : Mais est-ce que tu as en tête des exemples pour que je puisse mieux comprendre à quoi tu fais référence ?

Lalya : Par exemple... le matin quand je viens, je trouve (...) qu'ils sont en train de balayer par exemple la classe, ce sont les Maures qui balayent en même temps, prochainement ce sont les rapatriés qui balayent aussi en même temps. (...) Et même s'ils sont en récréation, je ne sais pas si vous avez remarqué, vous les avez vus assis de ce côté-là, et les autres partent dans leurs maisons. Mais eux, ils sont toujours là-bas rassemblés, sauf ils partent dans une boutique. (...). Sinon, ils rentrent pas dans les autres maison. (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Lalya commence par expliquer que la présence d'élèves issus de plusieurs communautés est un phénomène fréquent en Mauritanie, auquel l'enseignant est « préparé ». Cependant, la situation de Tantane est différente des autres qu'elle a connu, parce qu'à la diversité ethnique se superpose le fait que les élèves pulaarophones sont des « rapatriés », nés au Sénégal en tant que réfugiés. Malgré leur jeune âge, les élèves « savent », ce qui signifie qu'ils ont appris l'histoire des événements, et ils ont développé une « haine » vis-à-vis de leurs bourreaux. Ainsi, un climat de « méfiance » règne parmi les élèves, qui se reflète dans une séparation assez nette des enfants lors des récréations et des activités à l'école. Lalya continue son interprétation de l'école de Tantane en citant des disputes qui se déroulent en classe ou sur le chemin de l'école, les élèves se plaignant d'avoir été poussés ou insultés par des camarades. Elle explique qu'à l'arrivée des rapatriés, les disputes naissaient souvent d'incompréhensions : « une petite peule par exemple disait un mot, il était très mal vu par un petit Maure par exemple qui entendait ce mot, même si ce n'était pas grave, il disait que c'était un injure, et vice versa », dit-elle.

Un jour, en marchant vers Boynguel Thillé avec quelques élèves après avoir effectué des observations dans les classes de Tantane, j'ai assisté à une dispute de ce type. Nous étions huit à marcher ensemble : moi, mon interprète, trois garçons et deux filles de Boynguel Thillé, et une fille habitant à Tantane mais à proximité du village de rapatriés. Les trois filles parlaient en hassaniya entre elles et j'avais l'impression qu'elles s'entendaient bien jusqu'au moment où j'ai demandé à la fille de Tantane son nom. C'est une fille de Boynguel Thillé qui m'a donné la réponse, en citant son nom complet. Mais à cause de sa mauvaise prononciation (ridiculisante, à ce qui paraît), la jeune fille habitant à Tantane s'est fâchée et elles ont commencé à se pousser. Je me suis interposée et elles se sont séparées mais elles ont continué à se lancer des regards remplis de haine.

Si les trois enfants fréquentant la classe de Boynguel Thillé que j'ai interviewé ont dit être amis avec tous leurs camarades, les élèves des classes situées à Tantane n'étaient pas du même avis. En particulier, les seules deux filles interviewées (Houley et Aïcha) ont tenu un discours très négatif respectivement sur les enfants de Tantane et de Boynguel Thillé. Houley, ayant abandonné les études depuis une année environ (cf. 4.3.3), dit à propos de ses anciens camarades de Tantane :

H : Ils sont pas gentils, on ne parlait pas ensemble.

L : Pourquoi ils sont pas gentils ?

H : Ils sont pas gentils tout simplement.

L : Est-ce que certains sont gentils quand même ?

H : Une petite partie.

L : Est-ce que tu as des amis là-bas ?

H : Non (Houley, 12 ans, arrêté l'école en 3^{ème} année, Boynguel Thillé, décembre 2010).

Dans sa manière de répondre aux questions, on voit que Houley ne trouve pas nécessaire de donner de justifications à son propos. Cela va pratiquement de soi que les habitants de Tantane ne puissent pas devenir des amis. À mes insistances sur les raisons d'une telle antipathie, elle ajoute : « ceux de Tantane nous minimisaient, ils disaient 'sukunya' [terme qui signifie 'sorcière'] ». À l'inverse, Aïcha n'aime pas les enfants de Boynguel Thillé :

L : Est-ce qu'il y a des gens que tu n'aimes pas dans ta classe ?

A : Seulement les gens de Boynguel Thillé.

L : Pourquoi ?

A : Parce qu'on se comprend pas.

L : Est-ce que vous vous disputez parfois ?

A : Oui j'ai eu une dispute avec une fille il y a quelques temps.

L : Pourquoi vous vous êtes disputés ?

A : À cause de la place sur les bancs.

L : Et qu'est-ce qui s'est passé après ? Les enseignants ont dit quelque chose ?

A : L'enseignant m'a frappée mais n'a pas frappé l'autre. (Aïcha, 12 ans, 5^{ème} année, Tantane, décembre 2010).

On peut voir, dans cet extrait d'entretien, qu'une dichotomisation est présente dans le discours et une généralisation est faite : ce sont tous les « gens de Boynguel Thillé » qu'Aïcha n'aime pas, et « seulement » eux. La catégorie « d'ennemi » correspond donc précisément à la catégorie de l'altérité telle qu'elle est construite par Aïcha dans le discours. Une dispute avec une fille rapatriée vient justifier cette idée, ainsi que l'injustice qu'elle a vécue étant la seule élève sanctionnée. Comme nous le verrons plus loin, l'attitude des enseignants contribue largement à créer un sentiment de division des deux groupes.

Parmi les quatre garçons interviewés qui sont élèves d'une classe de Tantane – deux frères habitant à Tantane et deux autres habitants à Boynguel Thillé⁶⁶ – les discours étaient sensiblement différents. Moins stéréotypés, les propos tenus par ces enfants sont beaucoup plus nuancés que ceux de Houley et Aïcha. Voici comment Mokhtar décrit l'arrivée des rapatriés :

L : Est-ce que tu te souviens du moment où les gens de Boynguel Thillé sont arrivés ?

M : Oui.

L : Est-ce qu'ils avaient certains problèmes au début ?

M : Ils ne comprenaient pas le hassaniya.

L : Et ensuite ils ont appris ?

M : Oui.

L : Vous les avez aidés ?

M : Oui, car on parlait avec eux...

L : Et lorsqu'ils ne comprenaient pas qu'est-ce que tu faisais ?

M : On leur disait tout simplement de venir jouer au foot.

L : Est-ce que tu es déjà parti à Bouynguel Thillé chez des amis ?

M : Oui, trois fois on est partis pour jouer là-bas, car ils ont une équipe là-bas et nous aussi nous avons une équipe (Mokhtar, 12 ans, 6^{ème} année, Tantane, décembre 2010).

Le jeu est ainsi utilisé dès l'arrivée des nouveaux pour surmonter les problèmes d'intercompréhension. Ainsi, les enfants jouent au football pendant les récréations, et des matchs sont organisés en dehors des cours entre une équipe formée d'enfants de Tantane et une autre regroupant les joueurs de Boynguel Thillé. Les quatre garçons interviewés fréquentant une classe de Tantane ont tous mentionné cela et un cas similaire a été recensé à Houdallaye, où une équipe

⁶⁶ Le fait d'interviewer des frères n'était pas un choix méthodologique, mais il a été dicté par les circonstances. Il est intéressant de comparer leurs avis mais il n'est pas possible de généraliser à partir de ces deux familles.

du village joue souvent avec l'équipe de Mballadji (village maure de l'autre côté de la route). Cela permet non seulement aux enfants d'interagir et de partager des moments ensemble, mais aussi de créer un lien entre les deux villages, les enfants de Tantane ayant visité Boynguel Thillé plusieurs fois. Pourtant, selon un enfant rapatrié (Yahyah), la situation a changé récemment : « Avant ils venaient et on jouait au ballon, [mais maintenant] chaque fois on essaye de leur dire de venir passer qu'on va jouer mais les enfants refusent de venir ». Yahyah ajoute néanmoins que des matchs sont organisés pendant les récréations. En même temps, tenant un discours qui oscille entre l'idée de cohésion et celle de séparation, il dit :

L : Est-ce que les gens de Tantane et B.T. sont différents ?

Y : Oui ils sont différents.

L : Pourquoi ?

Y : Ils sont [Nous sommes] jamais ensemble, chaque partie a son côté.

L : À ton avis pourquoi ?

Y : Je sais pas.

L : Toi tu as des amis de Tantane ?

Y : J'en ai un petit peu.

L : Est-ce que tes autres camarades ne veulent pas devenir amis ou quoi ?

Y : Les autres ont des amis.

L : Mais donc ils sont séparés ?

Y : Parce que quand on vient chez eux, ils restent pas avec nous. C'est pour ça qu'on se met de notre côté (Yahyah, 4^{ème} année à Tantane, Boynguel Thillé, décembre 2010).

Le frère de Mokhtar souligne aussi un manque d'interaction entre les deux groupes : « je ne parle pas avec eux... mais certains commencent à parler un peu hassaniya », dit-il. À ma question « et avec eux tu parles ? », il répond par une affirmation, et il dit aussi avoir des amis à Boynguel Thillé. Cela pose la question de la langue d'interaction : pour les enfants de Tantane, il est logique que le hassaniya soit la langue utilisée pour communiquer avec les enfants pulaarophones, peut-être en raison de l'emplacement de l'école dans le village maure. Cela est mal accepté par certains enfants et contribue à créer un sentiment de refus vis-à-vis de cette langue (qui sera approfondi dans la partie 7.3). Pour conclure sur la situation de Tantane, voici un extrait d'entretien avec Papa, frère de Yahyah :

L : Toi non plus tu bois pas pendant la journée ?

P : Si, je bois.

L : Où ?

P : Dans les maisons qui sont à côté [de l'école à Tantane].

L : Donc tu as des amis là-bas ?

P : Oui.

L : Et avec ces amis-là tu parles en quelle langue ?

P : Maure.

L : Comment tu as appris le maure ?

P : C'est eux qui nous enseignent.

L : Ils vous parlent simplement ou... ?

P : Ils nous parlent tout seulement.

L : Et parfois ils essayent aussi de parler en pulaar ?

P : Oui ils essayent. (Papa, 12 ans, 4^{ème} année à Tantane, Boynguel Thillé, décembre 2010).

On voit ici que Papa – à la différence de son frère Yahyah – ne perçoit pas la même division entre les enfants des deux villages. Il part dans les maisons de ses amis pendant les récréations pour boire de l'eau et il parle « maure », langue qu'il a appris par la pratique à force de communiquer avec eux. Si les propos de ces quatre garçons diffèrent dans le degré de cohésion

décrite, ils ne véhiculent pas les mêmes sentiments de méfiance que ceux de Houley et Aïcha : aucun des quatre ne parle de bagarres ou disputes, se limitant à décrire les différences linguistiques entre les deux groupes d'enfants.

Étant donné le nombre insuffisant d'observations et d'entretiens menés, il est très difficile de tirer des conclusions. En particulier, le genre semblerait être une variable fondamentale pour expliquer les différentes attitudes vis-à-vis de la diversité, mais nous ne possédons pas assez de données pour pouvoir l'affirmer. Gardons donc cette idée comme hypothèse, et remarquons la correspondance avec la situation décrite par Mando Papadopoulos (2010) à propos d'une école de Chypre qui accueille des enfants Chypriotes grecs et Chypriotes turcs : « Pour les garçons, ce contact se fait principalement sur le terrain de football. Les équipes sont mixtes et on utilise les deux langues pour compter les buts ou pour les insultes contre l'équipe rivale. (...) Chez les filles, l'écart entre les deux communautés semble plus difficilement franchissable. Plus réservées que les garçons, les filles turcophones restent entre elles pendant la récréation et discutent d'affaires familiales et autres sujets » (Papadopoulos 2010 : 129).

Mais comment expliquer l'existence de discours si forts de la part des deux filles interviewées, Houley et Aïcha ? Ou la dispute survenue entre deux autres filles sur le chemin de l'école ? À part les problèmes de communication et le fait que – à la différence des garçons – elles n'ont pas eu l'occasion de se connaître de près lors d'activités ludiques, un autre élément vient nourrir l'analyse. Avant les événements de 1989, les deux villages voisins avaient des relations marquées par une bonne cohabitation, selon tous les discours que nous avons pu recueillir. C'est justement cette proximité qui rend encore plus blessants les événements survenus (Fresia 2009a), les voisins d'antan étant désormais considérés comme des traîtres. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 2, l'exil a contribué à travers de multiples moyens – dont l'école – à transmettre une mémoire simplifiée de l'histoire, résumant le conflit à une opposition entre « Maures » et « Noirs » (ibid.).

Au moment de choisir l'emplacement du site de rapatriement, les réfugiés provenant de Boynguel Thillé ont décidé de le déplacer par rapport à l'emplacement originel, faisant preuve d'une volonté de s'éloigner de leurs voisins de Tantane. En ce qui concerne le domaine éducatif, comme nous l'avons déjà explicité, la demande est forte pour avoir une école complète dans le village et ne plus devoir se déplacer jusqu'à Tantane. Aussi, une APE avait été créée à Boynguel Thillé lors du rapatriement, au lieu de prendre contact avec l'association de parents d'élèves de Tantane. Malgré le fait que dans les discours des rapatriés interviewés, les rapports avec les habitants de Tantane étaient décrits comme non conflictuels, les conduites relatées font penser qu'une certaine méfiance existe toujours aux égards de leurs voisins de Tantane. Les enfants ressentent les attitudes de leurs parents et les intériorisent. De plus, il est fort probable qu'ils entendent aussi des discours provenant du monde des adultes ou de leurs frères et sœurs aînés. Cet élément d'explication nous semble important à mettre en avant bien qu'il n'ait pas pu faire l'objet de recherches approfondies. Il faut cependant relativiser l'idée selon laquelle l'enfant reproduit simplement le discours dominant, ou celui qu'il entend de la bouche de ses parents : « children are producing new meanings, instead of merely reproducing the categories established by dominant (...) ideology », affirme Spyrou Spyrou (2006 : 106) à propos du contexte chypriote. Dans son article, l'auteur montre que la construction de l'Autre (dans ce cas, le Turc) n'est pas le produit d'un endoctrinement des enfants de la part de leurs parents, mais un « active process of constructing meaning which results in both the reproduction of stereotypes about Turks, and the production of new, alternative, and sometimes even contradictory understandings » (Spyrou 2006 : 95).

7.2.2. Le collège de Boghé : construction identitaire et maintien des frontières

Étant un des seuls établissements d'enseignement secondaire de la région, le collège de Boghé accueille des enfants de différents quartiers de la ville ainsi que des étudiants provenant de villages relativement éloignés. La population scolaire est donc très hétérogène, représentant la diversité mauritanienne : Maures et Haalpulaaren issus de diverses tribus et castes fréquentent ce collège, mais aussi des membres des communautés wolof ou soninké, des enfants d'immigrés (par exemple du Sénégal) et des enfants de mariages mixtes.

Tout comme dans le cas de Tantane, les professeurs interviewés n'ont pas le même avis sur la cohabitation dans les classes. Pourtant, plusieurs d'entre eux remarquent un certain degré de séparation entre élèves pulaarophones et hassanophones. Saïdou, professeur de sciences, dit : « généralement, ceux qui parlent les mêmes langues sont assis ensemble... c'est comme ça ». Selon lui, cette disposition est liée non seulement aux différentes langues parlées par les enfants, mais aussi aux amitiés nouées avant l'entrée au secondaire avec les enfants provenant du même village : « ils montent ensemble, ils descendent ensemble, ils font le chemin de l'école ensemble, donc ils se connaissent mieux ». Cette tendance tend à se dissoudre avec le temps, au fur et à mesure que les élèves font connaissance :

« la différence est plus nette en 1^{ère} année, parce que c'est des élèves qui viennent de plusieurs localités qui se retrouvent en 1^{ère} année, ils se connaissent pas encore bien, mais quand ils passeront en 2^{ème} année, il y aura plus d'interaction, il y aura plus d'amitié » (Saïdou, professeur de sciences naturelles, niveau secondaire, Boghé, novembre 2010).

Ce changement d'attitude avec le temps est confirmé par un professeur d'arabe, mais je n'ai pas pu le vérifier par mes observations. En règle générale, j'ai pu noter que – en tous cas parmi les filles – la plupart des bancs étaient composées soit de Maures, soit de Haalpulaaren⁶⁷. Sur la dizaine de bancs en moyenne occupés par des filles, il n'y a que deux ou trois bancs sur lesquels des filles issues de communautés différentes se côtoient, et il arrive que la séparation soit encore plus nette, sans aucun banc « mélangé » et/ou avec des « zones » qui se créent dans la classe selon l'appartenance, produisant une ségrégation spatiale des enfants.

Néanmoins, selon Demba, enseignant l'anglais dans cet établissement depuis 2001, la situation s'est améliorée après la réforme de 1999, comme il l'affirme :

« (...) il y a une nette amélioration quand même depuis l'introduction de cette réforme-là, parce que maintenant il n'y a pas cette barrière linguistique qui est là, parce que tu vois un gosse, un enfant qui s'exprime dans les deux langues, il s'exprime en pulaar, il s'exprime en hassaniya. Donc je crois que c'est quelque chose de remarquable, quelque chose qui est positif quand même » (Demba, professeur d'anglais, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Dans le discours de Demba, la réforme a enlevé la « barrière linguistique » qui séparait autrefois les élèves. Pourtant, si le but de la réforme est bien de fournir deux langues communes à tous les élèves pour qu'ils puissent communiquer entre eux, il ne s'agit pas théoriquement de leurs langues maternelles, mais de l'arabe (classique) et du français. Malgré cela, d'autres enseignants sont d'accord sur le fait que les langues de communication restent plutôt le hassaniya et le pulaar : « beaucoup de Maures ici parlent le pulaar et beaucoup de Pulaar encore parlent le hassaniya ! », déclare le directeur.

⁶⁷ Comme je l'ai déjà souligné, la seule méthode utilisée pour faire ce constat a été celle de dessiner la classe en marquant là où étaient assis des garçons ou des filles et, pour ces dernières, noter quelle sorte d'habits elles portaient.

Selon ce qui m'a été relaté par les étudiants du collège interviewés (sept, tous haalpulaaren sauf une jeune fille wolof), les interactions avec les Maures restent marginales : « le plus souvent je suis que avec les Haalpulaaren », dit un garçon. Maryam, jeune fille wolof sénégalaise qui habite à Boghé depuis deux ans, pose un regard plus neutre sur la réalité scolaire, étant de nationalité étrangère et n'appartenant ni à l'un ni à l'autre groupes majoritaires :

L : Est-ce les enfants qui parlent pulaar et ceux qui parlent hassaniya sont toujours d'accord ou y a parfois des conflits ?

M : Parfois ils se mettent pas d'accord, parfois ils se comprennent même pas. Si quelqu'un parle le pulaar, l'autre parle hassaniya, ils ne se comprennent jamais. Ce sont seulement entre pulaar seulement qui parlent, qui discutent, qui font tout. Et les Maures entre Maures seulement. Ils sont séparés seulement.

(...) L : Même dans les classes par exemple, est-ce qu'ils s'assoient séparément ?

M : Parfois même s'ils s'assoient à côté et ils ne [se] disent rien... (Maryam, 14 ans, nationalité sénégalaise, 1^{ère} année de collège, Boghé, novembre 2010).

Les amitiés entre pulaarophones et hassanophones sont rares, comme le montre cet extrait d'entretien avec Kalidou, étudiant de lycée rapatrié, âgé de 17 ans :

L : Mais donc c'est toujours des amis haalpulaaren ou bien ?

K : Oui, c'est toujours des amis haalpulaaren, parce que là-bas, un ami maure c'est difficile d'avoir.

L : C'est vrai ?

K : Oui.

L : Est-ce que tu as quand même un ou deux amis maures ou pas ?

K : Oui, j'ai...

L : Quelqu'un que tu considères un ami, chez les Maures.

K : Mhh.. c'est seulement des haalpulaaren que j'ai (Kalidou, 17 ans, 1^{ère} année de lycée, Houdallaye, novembre 2010).

Après quelques hésitations, Kalidou admet n'avoir que des amis haalpulaaren. Quand je lui demande de préciser les raisons de cela, il répond avec plus de certitude :

« Lors des devoirs, ils se mettent à part, si c'est dans les matières d'arabe, ils se mettent à part, entre eux, ils ne regardent même pas les autres. Mais nous aussi, si ce sont les matières en français aussi, parce que ils ne nous aident pas en arabe, nous aussi en matières de français on les regarde et on se met nous aussi à part. (...) On prend ici leurs places, et les autres viennent pour s'asseoir à part ou bien derrière » (Kalidou).

La raison qu'il évoque pour cela est le fait que « ils veulent nous creuser pour qu'ils obtiennent des meilleures notes que nous ». Une rivalité se crée ainsi entre élèves sur la base de leur identification à l'une ou l'autre langue, thème qui sera approfondi dans le prochain sous-chapitre (7.3). En contre-exemple, quelques élèves m'ont dit avoir des amis « maures ». Il faut cependant remarquer qu'il s'agissait de jeunes pulaarophones qui ont appris le hassaniya d'une manière ou d'une autre. La langue reste ainsi un élément majeur d'intégration entre les élèves.

Mais au-delà de questions pratiques d'intercompréhension, il faut analyser cette séparation sous le prisme de l'ethnicité. Suivant l'analyse de Barth (1969), les groupes ethniques sont le résultat d'*auto-attribution* et d'*attributions par d'autres*. Selon cet auteur, ce n'est pas l'isolement d'un groupe qui fait sa spécificité, mais justement le fait qu'il soit en contact avec d'autres groupes. C'est dans la création et le maintien des frontières (ethniques) que les groupes (ethniques) sont construits. Dans son travail s'appuyant sur l'histoire, Mondher Kilani (1989) a montré comment, dans chaque époque historique, l'homme a créé des figures de l'altérité (le « barbare » pour les Grecs, le « sauvage » au XVIII^e siècle, etc.), dont il s'est servi pour sa propre construction

identitaire. Sur la base de ces travaux, parmi d'autres, nous pouvons analyser les relations existant entre élèves issus de « groupes ethniques » différents comme un travail constant de maintien des frontières entre les groupes qui aide les enfants à s'identifier à un groupe. Dans cette construction identitaire, qui se joue essentiellement là où les « groupes » présumés sont en contact (à l'école par exemple), la figure de « l'ennemi » est importante (Spyrou 2006). En effet, selon Cullingford (2000), elle joue un rôle essentiel dans le développement de l'enfant.

Comment se construisent et se maintiennent au quotidien les frontières ethniques à l'école ? Et de quelles frontières parle-t-on ? Dans le contexte étudié, les deux catégories ethniques saillantes sont « les Maures » et « les Haalpulaaren », terme qui cède le pas à celui de « Négro-Mauritaniens » (ou simplement « Négros », « Noirs ») quand le discours prend une forme plus politique et s'étend à l'ensemble du pays. Dans les discours des enfants, il est très fréquent que ceux-ci identifient une personne à son appartenance ethnique, comme le démontre cet extrait d'entretien avec un enfant :

L : Comment sont tes enseignants ?

A : Ce sont des Maures noirs.

L : Tu as un enseignant d'arabe et un de français ?

A : L'enseignante de français, c'est une Haalpulaar (Ahmed, 8 ans, 4^{ème} année, Tantane, décembre 2010).

De plus, un certain nombre de stéréotypes sont véhiculés dans les discours. Parmi mes interlocuteurs, il y avait une fille qui tenait un discours particulièrement stéréotypé. Il ne s'agissait non pas d'une rapatriée mais d'une élève de Boghé, qui a suivi une partie de ses études dans une école mixte. À propos des « Maures », elle dit :

T : Les Maures sont sales, ils ne se lavent pas, ils puent.

L : Et est-ce que tu es déjà allée chez certains d'entre eux ?

T : Oui, mais même les maisons sont très sales. Et puis tu sais, les Maures ils arrivent, ils regardent les Haalpulaaren, ils regardent ce qu'ils font pour faire la même chose. Ils [nous] copient (Tacko, 14 ans, 1^{ère} année de collège, Boghé, décembre 2010).

Plus tard, elle ajoute : « les Maures n'aiment que les Maures, ils s'assoient avec les Maures seulement ». Ces idées sont généralisées à l'ensemble des « Maures », qui constituent dans le discours un ensemble plus ou moins homogène qui s'oppose au « nous », représenté par « les Haalpulaaren ». Cette opposition permet de se valoriser en même temps qu'on disqualifie l'Autre : le Maure est sale, donc moi je suis propre. Dans un contexte étatique incertain, où la construction nationale est loin d'être achevée et les conflits identitaires sont toujours actuels – cristallisés autour des questions linguistiques en particulier – les enfants participent au processus de dichotomisation de la population et de « racialisation des rapports sociaux » (Fresia 2009b). En particulier, les stéréotypes aident à appréhender la réalité complexe dans laquelle ils vivent : « ethnic stereotypes are convenient resources that individuals draw on to construct particular kinds of ethnic Others. They are widely accessible and help individuals reduce the complexity they are confronted with by simplifying the world for them » (Spyrou 2006 : 107).

Si la réforme a voulu unifier le pays par la création d'une filière unique pour tous les enfants du pays, il faut remarquer ici qu'elle a peut-être aussi activé des nouveaux processus d'identification à un groupe. Ce processus pouvant amener à une valorisation de la différence parmi les élèves mauritaniens, il peut aussi avoir des conséquences inverses telles que la rigidification ou l'essentialisation des appartenances identitaires ainsi qu'une ségrégation des élèves selon leur identification. Le manque d'attention porté à cet aspect de la part des enseignants, le manque total d'activités extrascolaires et culturelles, ainsi que les failles du

système qui produisent des élèves insatisfaits de leurs compétences et incapables de communiquer dans les langues prévues par le système font que le danger de ségrégation reste latent. De plus, le bilinguisme contribue à créer une situation de rivalité entre étudiants pro-français et pro-arabe, catégories qui correspondent de manière générale aux catégories ethniques renforcées ainsi par l'école. Djaltabe, professeur d'histoire et géographie, explique la situation par le manque de volonté parmi les élèves de connaître l'Autre :

« Les deux couches ne sont pas vraiment... [fait un geste avec les mains] je ne sais si vous voulez me comprendre... enfin elles ne sont pas [mélangées]. Ils s'assoient à côté et peut-être ils ne se parlent même pas... Ils ont des contacts, mais ils ne veulent pas vraiment se connaître mieux, il n'y a pas vraiment cela » (Djaltabe, professeur d'histoire et géographie, niveau secondaire, Boghé, décembre 2010).

7.3. Perceptions de l'arabe et du français : refuser la langue de l'Autre

Quand on observe le fonctionnement d'une classe de collège, on s'aperçoit que le degré de participation des élèves est plus fort en arabe chez les hassanophones et en français chez les pulaarophones. Cependant, cette tendance ne doit pas être généralisée : pendant mes observations, il n'était pas rare de voir des enfants maures répondre sans hésitations à des questions en français ou des élèves haalpulaaren écrire et parler parfaitement l'arabe.

Si le fait que le hassaniya soit très proche de l'arabe classique simplifie d'une certaine manière l'apprentissage de l'arabe pour les enfants hassanophones, cela ne suffit pas à expliquer cette tendance des élèves. En observant les pratiques et en analysant les discours des jeunes mauritaniens, nous nous sommes aperçus que la volonté d'apprendre l'une ou l'autre langue n'est pas toujours présente chez les élèves, et cela pour des raisons complexes qui incluent les représentations qu'ils ont de ces deux langues. En particulier, l'arabe est associé à la communauté maure, et le français à la communauté « négro-africaine »⁶⁸. Mais avant d'analyser ces représentations, nous allons dresser un aperçu des attitudes des élèves mauritaniens vis-à-vis de ces langues qui ont été recensées pendant notre recherche.

7.3.1. Du désintérêt au refus de la langue de l'Autre

Comme nous l'avons souligné, la participation des élèves hassanophones et pulaarophones est différente selon qu'il s'agisse d'un cours donné en arabe ou en français. Aussi, quand on demande aux enfants s'ils préfèrent l'une ou l'autre langue, le plus souvent les enfants maures répondent « l'arabe » et les haalpulaaren « le français », même si nous avons constaté des exceptions. Quand j'ai posé cette question à une classe de Tantane, cela est apparu assez clairement : les enfants que je reconnaissais de Boynguel Thillé ont levé la main quand j'ai demandé qui préférerait le français, et les enfants de Tantane quand je suis passée à l'arabe. À Houdallaye, lorsque j'ai fait un petit sondage sur la matière préférée par les élèves, la large majorité a dit préférer le français (31 élèves), alors qu'une minorité préférerait l'arabe (7 élèves) ou les mathématiques (4 élèves)⁶⁹.

⁶⁸ Pour mieux comprendre les raisons de cette association, le lecteur est invité à retourner au chapitre historique et en particulier à la partie 2.1.3.

⁶⁹ Ces données sont indicatives mais ne doivent pas être pris trop au sérieux. En effet, ayant fait deux fois le sondage les nombres ont complètement changé, et quand j'ai demandé d'expliquer ce qu'était un sondage, personne n'a su le faire.

Cette préférence pour une langue se transforme dans certains cas en un refus de l'autre langue, qui prend différentes formes. Dans les cas les plus extrêmes, les élèves (surtout au niveau secondaire) ne se présentent pas aux cours, fait qui m'a été relaté par des élèves tout comme par un enseignant d'arabe : « ça touche les garçons, surtout les garçons qui ne connaissent pas l'arabe », explique-t-il. À l'école primaire, ce type de refus « physique » d'apprendre une langue résulte parfois en un refus d'écrire pendant les cours :

« Il y a certains élèves en classe, si nous avons un cours en arabe, ils disent qu'ils ne peuvent pas écrire et ne font rien. (...) Ils disent tout seulement qu'il ne savent pas écrire donc c'est pas la peine de gaspiller leurs cahiers, et l'enseignant ne dit rien » (Aïssata, 15 ans, 6^{ème} année, Houdallaye, octobre 2010).

Des formes plus implicites de refuser l'apprentissage de l'arabe existent parmi les élèves haalpulaaren : plusieurs fois il est arrivé pendant que j'observais des cours d'arabe que des élèves lisent des pages de journal en français qu'ils avaient amené avec eux, ou bien avec lesquelles ils avaient doublé leur cahier. De la même manière, lorsque – pendant un remplacement qui m'avait été demandé – j'ai demandé à une classe de 5^{ème} et 6^{ème} années d'écrire un court texte de présentation en français, le seul élève qui provenait d'un village maure lisait son livre d'arabe pendant que ses camarades écrivaient. Lorsqu'il a vu que je m'étais aperçue qu'il ne faisait pas l'exercice, il a demandé à son camarade d'écrire le texte pour lui. Ainsi, ne pas prêter attention aux cours est une attitude répandue dans les écoles visitées, surtout quand ils sont enseignés dans une langue qui n'intéresse pas l'élève. Ce manque d'attention se transforme pour certains élèves en une véritable stratégie de résistance.

Plusieurs élèves rencontrés ne fournissent pas d'effort pour améliorer leurs connaissances dans la langue qu'ils considèrent comme hostile. Aïcha, la jeune fille de Tantane que nous avons interviewé, disait par exemple réviser ses cahiers d'arabe le soir, mais pas ceux de français. Dans le même sens Yahyah, enfant de Boynguel Thillé fréquentant l'école de Tantane, dit qu'il ne révise pas les cahiers d'arabe :

Y : (...) La nuit je me mets à réviser mes cahiers.

L : Quels cahiers tu révises ?

Y : Ceux de français.

L : Est-ce que tu révises aussi les cahiers d'arabe ?

Y : Non.

L : Tu n'aimes pas l'arabe ?

Y : Non.

L : Est-ce que tu comprends quand même un petit peu les leçons ?

Y : Rien du tout (Yahyah, 4^{ème} année à Tantane, Boynguel Thillé, décembre 2010).

L'importance relative donnée à chaque langue et le désintérêt par la langue perçue comme celle « de l'Autre » et qualifiée d'inutile, débouche parfois sur des véritables conflits, comme celui qui nous est raconté par Lalya, survenu à Tantane :

« (...) une fois, y a une famille qui habite près de l'école, il y avait leur fils, à qui j'enseignais l'année dernière, en 4^{ème} année. Bon, comme qu'ils se déplacent [avec le bétail] comme ils veulent, bon j'ai fait ma composition du premier trimestre, il n'était pas là. Bon, je l'ai dit à son frère qui est venu me voir, il m'a dit : « moi je vais faire la composition à la place de mon frère ». Je lui disais, « comment peux-tu faire une composition à la place d'un autre ? », je lui dis non non, ce n'était pas possible. Il m'a dit « ne m'emmerdes pas, ça ce n'est même pas important, le français n'est pas important et ça ne va pas l'empêcher de passer en classe supérieure ». Et moi je lui ai dit « bon merci, maintenant tu sors de la classe », il a refusé, je l'ai soulevé et je l'ai poussé dehors. Toute la famille est venue me voir à l'école. Toute la famille hein ? Sans

exceptions, et ils voulaient me frapper. (...) Je leur ai dit que si l'un d'entre eux franchissait la porte, ils allaient voir. (...) Heureusement que je me comprenais avec eux [car je parle hassaniya]. Ils sont restés là-bas en train de crier, (...), finalement le directeur est venu et leur a dit de sortir de son école » (Lalya, 45 ans, enseignante de français, Boghé, décembre 2010).

Parmi les formes de refus que j'ai identifiées, il y en a une autre, que je qualifie de « refus cognitif ». L'arabe est considéré par certains comme une langue impossible à apprendre si elle n'est pas sa langue maternelle, fait qui se reflète dans la réponse de Maryam (élève de nationalité sénégalaise en Mauritanie depuis deux ans environ) à ma question :

L : À ton avis pourquoi les élèves ne parlent pas l'arabe lorsqu'ils arrivent au collège vu qu'ils ont déjà appris en arabe au primaire ?

M : Je ne sais pas, peut-être qu'ils révisent pas, ou bien qu'ils ne connaissent seulement pas l'arabe (Maryam, 14 ans, nationalité sénégalaise, 1^{ère} année de collège, Boghé, novembre 2010).

L'idée sous-jacente de la deuxième possibilité considérée par Maryam est que l'arabe, on le connaît ou on ne le connaît pas, cette langue faisant difficilement l'objet d'apprentissage. « Je ne comprends rien en arabe » est une phrase très courante lorsqu'on parle avec des élèves haalpulaaren, qu'ils soient rapatriés ou non. L'arabe est avant tout considéré comme un obstacle. Ce n'est pas une langue à travers laquelle on apprend des choses, comme le français, mais c'est un savoir en tant que tel qu'il faut apprendre pour pouvoir passer aux années supérieures. En effet, les matières enseignées en arabe ne sont pas considérées en tant que telles :

« Au Sénégal, on apprenait l'histoire, géo, les maths, sciences naturelles, on apprenait tout, donc moi j'aime toutes les matières. Mais ici on n'apprend que les maths, sciences naturelles, français et arabe. En ce qui concerne histoire et géographie, l'enseignante nous a dit la dernière fois que certaines matières existaient avant en français, et que maintenant c'est devenu en arabe » (Aïssata, 15 ans, 6^{ème} année, Houdallaye, octobre 2010).

Une jeune fille de la même classe d'Aïssata décrit les matières qu'elle a : français, maths, sciences, lecture (en français). Je lui demande alors si elle n'a pas aussi des matières en arabe, et elle répond : « j'en ai, mais je connais pas ». La même tendance à associer tout l'enseignement en arabe à un seul ensemble de nature plutôt inintelligible se retrouve dans cet extrait d'entretien avec Yahyah :

L : Tu as combien de cahiers ?

Y : J'ai 7 cahiers. Cahier de leçons, de lecture, de devoirs, les autres c'est les cahiers d'arabe (Yahyah, 4^{ème} année à Tantane, Boynguel Thillé, décembre 2010).

Ainsi, l'enseignement en arabe est comme vu un tout homogène par les enfants, cette langue étant considérée comme une matière scolaire parmi d'autres, et non pas comme véhicule de savoirs.

7.3.2. L'arabe comme source de frustration pour les élèves rapatriés

Si les différentes formes de refus de l'arabe que nous avons présentées jusque là sont constatables en général dans toute la communauté haalpulaar – du moins dans la région du Brakna – la dernière forme exposée est davantage présente parmi la population rapatriée et spécialement vécue par les élèves plus âgés qui ont fait la plupart de leur scolarité au Sénégal. Pour eux, l'arabe est encore plus, vécu comme un obstacle à la réussite, mais aussi comme une obligation. Cela est démontré par cet échange eu avec Aïssata, qui était en 4^{ème} année quand elle a pris part, avec sa famille, au rapatriement :

L : Et par rapport à l'arabe que tu disais que c'est difficile, est-ce que tu as envie d'apprendre quand même la langue arabe ou est-ce que c'est seulement une obligation ?

A : C'est juste une obligation, si tu trouves que dans une école tout le monde apprend l'arabe, tu vas l'apprendre, tu n'as pas le choix.

L : Mais tu n'aimes pas ça ? Si tu pouvais choisir...

A : Je n'ai jamais fait l'arabe, c'est la première fois que je fais de l'arabe, avant on n'apprenait que le français (Aïssata, 15 ans, 6^{ème} année, Houdallaye, octobre 2010).

À cause de son propre parcours scolaire, Aïssata vit particulièrement mal cette obligation. Si maintenant elle arrive à s'en sortir avec la matière, elle a dû redoubler à son arrivée à cause de ses difficultés dans cette langue, fait qu'elle a vécu comme une injustice :

« après notre arrivée à Houdallaye, nous sommes restés deux mois sans aller à l'école. C'est par la suite que nous sommes partis à l'école de Mballadji. Nous avons pu faire quand même le deuxième concours. Je sais bien qu'en arabe quand même j'ai pas fait grand chose, mais en français j'ai tout fait et j'avais la moyenne. Même notre enseignant de français, lui-même nous avait dit qu'on avait la moyenne, mais tout simplement le directeur ne voulait pas qu'on passe en classe supérieure » (Aïssata).

Pour Aïssata, avoir la moyenne en français devrait suffire pour passer en classe supérieure. Elle a vécu son redoublement comme un tort qui lui a été fait par le directeur (qui représente l'autorité) à cause de l'importance trop grande qu'il a donné à ses difficultés en arabe.

Pour la majorité des rapatriés interviewés, l'arabe représente une grande difficulté et un obstacle vu comme infranchissable. Il est source de frustration avant tout : « je voudrais apprendre l'arabe, mais je ne peux pas », est une idée qui revient plusieurs fois dans les entretiens que j'ai menés. La volonté reste ainsi un élément fondamental de justification pour les élèves :

« (...) les élèves aussi ont des difficultés avec l'arabe, parce qu'ils ne l'ont jamais appris, c'est ici qu'ils ont appris l'arabe. Les élèves ne comprennent rien des matières d'arabe, et surtout moi aussi je ne comprends rien sur les matières d'arabe. (...) y a des élèves qui fuient même les cours d'arabe, parce qu'ils n'intéressent pas. Pas moi, (...) moi je ne fuis pas, j'aimerais le comprendre mais je ne peux pas, parce que je suis vraiment en retard. En 5^{ème} année lycée, apprendre l'arabe c'est difficile. Mieux de commencer par la première année, et c'est simple de comprendre » (Kalidou, 17 ans, 1^{ère} année de lycée, Houdallaye, novembre 2010).

La frustration de Kalidou ressort clairement de ses mots : il sent avoir « raté le train », en quelque sorte, et craint qu'il ne pourra plus le rattraper. On sent du découragement dans ses paroles, même s'il affirme le contraire par la suite dans l'entretien. Pour contrecarrer cette frustration, les élèves rapatriés ont souvent recours à un élément qui les revalorise : l'école au Sénégal est présentée comme beaucoup plus difficile et le niveau de français plus élevé, ce qui leur permet de mettre en avant leurs capacités intellectuelles indépendamment des difficultés qu'ils rencontrent dans le système mauritanien.

Les jeunes rapatriés ayant commencé leur scolarité au Sénégal se sont en effet retrouvés dans une situation incommode à leur arrivée. Intégrés dans les classes du niveau correspondant à celui qu'ils suivaient dans le pays d'accueil, ils n'ont pas reçu de traitement spécial, ne serait-ce que pour quelques cours de rattrapage organisés par les différents partenaires du rapatriement (HCR/INTERSOS, ANAIR, UNICEF). Les cours organisés par le partenariat HCR-INTERSOS n'incluent pas de séances spécifiques aux étudiants de niveau secondaire. Quant à UNICEF, elle organise des cours de soutien qui ont lieu au collège de Boghé mais qui ne sont pas organisés exclusivement pour les étudiants rapatriés. De plus, les élèves qui habitent dans les villages de

rapatriement ont des difficultés à les fréquenter à cause de l'horaire : ayant lieu à 14 heures après la journée de cours, les élèves veulent rentrer à la maison pour prendre le repas et se reposer.

Étant donné ces difficultés, une fille fréquentant le collège raconte son désarroi à son arrivée :

« Je passais tout mon temps qu'à observer, je suivais les cours seulement mais je ne comprenais rien, et je n'avais pas quelqu'un pour m'encadrer » (Apsata, 16 ans, 3^{ème} année de collège, Boghé, octobre 2010).

Observer, écouter, recopier les leçons, voici la routine de cette élève rapatriée avant qu'elle ne commence à apprendre l'arabe. Un professeur d'histoire et géographie (qui sont enseignées en arabe) dit avoir remarqué que certains élèves qui ne comprennent pas l'arabe apprennent les leçons par cœur et peuvent les réciter en classe sans en avoir compris le contenu. Certains élèves cherchent donc des moyens pour dissimuler leur incompréhension des cours. Aussi, pendant un exercice de vrai ou faux auquel j'ai assisté à Houdallaye, j'ai remarqué que parfois les élèves recopiaient les phrases et tentaient le hasard avec l'une ou l'autre réponse sans comprendre le sens de celle-ci.

D'autres stratégies sont développées pour faire face au manque de connaissances d'arabe nécessaires à la compréhension des cours. En voici un exemple concret :

L : Donc qu'est-ce que tu fais pendant les cours d'arabe, les cours qui sont donnés en arabe ?

K : Je regarde les élèves, tout ce que je n'ai pas compris, je demande au professeur de me traduire ça, s'il dit qu'il ne peut pas, je suis son cours, je regarde mon ami, s'il a compris il va m'expliquer ça en français ou bien en pulaar.

L : Donc tu demandes à l'enseignant de te traduire ça pendant le cours ou bien après ?

K : Pendant le cours, ou bien s'il a dit qu'il n'a pas le temps j'attends jusqu'à la prochaine, j'attends jusqu'à la récréation ou bien qu'il aura le temps, je passe chez lui pour demander.

L : Et il te traduit ça en quelle langue ?

K : Il traduit ça le plus souvent en français, y a des professeurs qui connaissent le français, mais il y a des autres qui ne connaissent rien sur le français qui traduisent en pulaar (Kalidou, 17 ans, 1^{ère} année de lycée, Houdallaye, novembre 2010).

Si la stratégie de demander à l'enseignant n'est pas mobilisée par beaucoup d'élèves, plusieurs ont recours à des amis, souvent des pulaarophones ayant suivi toute leur scolarité en Mauritanie : « si je peux capter un mot, je demande après à mes amis de m'expliquer ce que ça signifie », affirme Maryam, « je demande à mon amie ce que ça signifie en pulaar, si je ne comprends pas en pulaar elle va me parler en français ». Dans certains cas, il s'agit d'une véritable entraide, comme dans le cas d'El Hadj, élève rapatrié qui a fréquenté une école à Nouakchott où les cours étaient donnés exclusivement en arabe. En parlant d'un ami, il raconte :

« Comme il n'est pas très fort en arabe, et vu que moi non plus je ne suis pas très fort en français, on essaye parfois de parler français en classe, et s'il y a parfois des choses que je ne comprends pas en français il finit souvent par me donner des explications. Et moi aussi je l'aide en arabe » (El Hadj, 13 ans, 1^{ère} année de collège, Houdallaye, novembre 2010).

Si des cas de solidarité ont été relevés, il ne s'agissait jamais d'entraide entre un enfant maure et un enfant haalpulaar, alors que ce serait dans beaucoup de cas la manière la plus efficace de profiter des connaissances des élèves dans l'une et l'autre langue.

Pour expliquer le refus de l'arabe de la part des élèves rapatriés en particulier, il faut prendre en considération que les efforts du HCR et de ses partenaires pour fournir aux élèves rapatriés un enseignement spécial qui leur fasse rattraper le niveau de leurs camarades n'ont peut-être pas été assez conséquents. En particulier, les élèves de niveau secondaire n'ont pas reçu l'attention

qu'ils méritaient. C'est d'ailleurs une des raisons qui a poussé une bonne partie des jeunes étudiants à retourner au Sénégal pour terminer leurs études.

Mais si l'on en vient plus généralement sur les attitudes des jeunes vis-à-vis des langues d'enseignement, nous avons vu qu'il y a des formes de refus d'apprendre le français parmi les hassanophones et l'arabe parmi les pulaarophones. Ces formes de refus sont particulièrement présentes dans les cas de coexistence d'élèves issus des deux communautés (à Houdallaye, nous avons moins observé ce phénomène que dans les deux autres écoles qui ont fait l'objet de nos recherches). La préférence pour l'une ou l'autre langue d'enseignement semble être un des moyens par lesquels on s'identifie à l'une ou l'autre communauté, constituant un élément de « boundary making » parmi les deux groupes (Barth 1969).

L'association qui est faite généralement est la suivante : *arabe = Maures vs. français = Négro-africains*. Les élèves se réapproprient cette représentation qui naît de la politisation de la question linguistique dans l'histoire du pays, comme l'analyse de manière subtile Malall, professeur de français :

« Vous savez, on est victimes de nos politiciens, on est victimes de nos intellectuels parfois. Et vous savez, une langue, ça dépend de ce qu'on veut en faire. C'est comme un véhicule : je peux utiliser mon véhicule comme ambulance, pour sauver une vie, mais je peux [aussi] utiliser ma voiture pour prendre de la drogue, par exemple. Mais ici par exemple le problème de la langue [c'est que] ça a été politisé. Bon il fallait arabiser à 100%, et les autres on disait par exemple que le français c'est une langue étrangère, c'est une langue des colons, (...). Et les autres disaient que l'arabe, c'est une langue qui vous exclue (...). Bon, les enfants entendaient ça de la bouche de leurs parents, et ils ont des (revers ?) par rapport à ça. Mais si par exemple on avait enlevé toutes ces connotations, si la langue était restée une langue simplement, le problème n'allait pas se poser. Comment se fait-il que nous, nous sommes tous nés ici en Mauritanie, que moi je puisse maîtriser la langue française et toi tu ne peux pas la maîtriser ? Nous vivons la même chose, nous vivons sous le même toit, nous vivons dans les mêmes conditions. Ça veut dire que ça a été un peu politisé, ouais c'est ça » (Malall, 50 ans, professeur de français, niveau secondaire, Boghé, octobre 2010).

Selon ce professeur, le désintérêt des élèves pour le français ou pour l'arabe découle des représentations de ces langues qu'ils ont intériorisées après avoir entendu les discours de leurs parents. Cette idée est partagée par une enseignante qui explique l'échec du système par la haine qui s'est créée entre les communautés après les événements de 1989 et par le fait que les enfants haalpulaaren associent l'arabe aux Maures, les « déporteurs », et les enfants maures associent le français aux « Négro-Mauritaniens ». Elle explique que, par exemple, ses enfants ont appris très bien le français mais pas l'arabe, alors qu'elle a appris parfaitement les deux lorsqu'elle a fait ses études, ce qui témoigne d'un changement d'attitudes de la part des enfants qui va de pair avec une politisation croissante des langues dans le pays. À cela, un autre professeur – un Haalpulaar *arabisant* – ajoute un élément plus concret, lié au suivi des parents depuis l'introduction du bilinguisme :

D : Comme avant il y avait le système avec les deux filières, les gens sont restés à ce système là. Il y a des parents qui payent des enseignants à domicile en maths, physique, et français, mais pas en arabe. Les parents n'ont pas la volonté... (...) [et] les élèves, ils ne sont pas du tout motivés à apprendre l'arabe. Mais vous savez, le problème est dû au fondamental. Souvent ils n'apprennent pas l'arabe comme il faut.

L : Pourquoi à votre avis les parents n'ont pas la volonté que les enfants apprennent l'arabe ?

D : Dans leur mentalité, l'arabe est une langue étrangère... Même les enseignants ils ne sont pas motivés parce qu'ils voient que les enfants ne veulent pas apprendre l'arabe. Mais je te dis, c'est la même chose dans certaines localités maures, où ils sont intéressés seulement par l'arabe mais

pas par le français (Djalatabe, professeur d'histoire et géographie, niveau secondaire, Boghé, décembre 2010).

Cette attitude de la part des parents est confirmée par l'étude de Candalot (2005). L'auteure souligne que certains parents d'élèves mauritaniens « n'encouragent nullement leurs enfants à fournir des efforts dans la langue « adverse », la qualifiant d'inutile » (ibid. : en ligne). Le désintérêt général pour l'arabe parmi les citoyens pulaarophones et pour le français en milieu hassanophone est ainsi ressenti par les enfants, qui l'intériorisent et le transforment parfois en un refus de ces langues.

7.4. Discrimination perçue : le traitement des enseignants et le rapport à l'État

L'attitude des enseignants en classe peut avoir une influence sur les relations qui se tissent entre élèves. Au niveau primaire mais aussi secondaire, les enseignants que j'ai connus ne se souciaient pas de créer une bonne ambiance en classe et de favoriser les amitiés, surtout celles entre élèves rapatriés et non rapatriés. Prenons par exemple la pratique décrite dans la section 6.2.2 : lorsqu'un instituteur est absent, un autre enseignant donne un exercice à la classe et demande à un enfant de prendre note des élèves bavards pour ensuite les frapper. Une telle pratique est source de conflits et se prête à des règlements de compte entre élèves.

La perception de discrimination est différente pour chaque élève, entre autres selon son appartenance ethnique. Prenons l'exemple de Houley et Aïcha, dont nous avons déjà comparé les discours concernant les enfants de l'un et l'autre village. Quant aux attitudes des enseignants, les deux jeunes filles tiennent un discours tout aussi fort. Selon Aïcha, lors des disputes, les enseignants s'en prennent aux élèves de Tantane et défendent les enfants de Boynguel Thillé :

A : J'ai eu une dispute avec une fille il y a quelques temps (...).

L : Et qu'est-ce qui s'est passé après ? Les enseignants ont dit quelque chose ?

A : L'enseignant m'a frappée mais n'a pas frappé pas l'autre.

L : Et pourquoi il a fait cela ?

A : Elle a dit que ceux de Boynguel Thillé ce sont des étrangers et il ne faut pas se battre avec.

L : Est-ce que les enseignants ont toujours un traitement différent pour ceux de Tantane et B.T. ?

A : Oui, ceux de Boynguel Thillé sont toujours favorisés.

L : Pourquoi ? Comment ?

A : Lorsqu'il y a un problème, ils frappent celui de Tantane et laissent ceux de Boynguel Thillé (Aïcha, 12 ans, 5^{ème} année, Tantane, décembre 2010).

Houley, de son côté, a une vision bien différente de comment les enseignants de Tantane gèrent la situation :

L : Est-ce que les enseignants avaient un traitement différent avec vous et les élèves de Tantane ?

H : Oui, ils soutenaient plus les enfants de Tantane. Lors des compositions, si on avait plus de points, ils étaient distribués aux enfants de Tantane.

L : Mais comment ils faisaient ça ?

H : Je sais pas.

L : Mais tous les enseignants étaient comme ça ?

H : Seulement les enseignants maures. Les enseignants haalpulaaren ne sont pas comme ça.

L : Est-ce qu'ils vous parlaient aussi différemment qu'aux enfants de Tantane ?

H : Oui, ils nous parlaient d'un ton plus agressif.

L : Qu'est-ce qu'ils disaient ?

H : Ils donnaient des explications en classe en maure, mais ils refusaient de parler en pulaar. Seulement le directeur essayait de parler les deux langues (Houley, 12 ans, fréquenté jusqu'à la 3^{ème} année à Tantane mais ayant arrêté l'école, Boynguel Thillé, décembre 2010).

Houley part du constat que pour favoriser les enfants de Tantane, les enseignants prennent les points obtenus par les enfants de Boynguel Thillé et en font bénéficier les autres. Cette idée est revenue dans d'autres entretiens avec des enfants et des adultes et pas seulement dans cette localité. Elle relève d'une rivalité perçue entre les deux communautés, où les Maures seraient favorisés par le système en général mais aussi par des pratiques illicites et de corruption. D'ailleurs, Houley fait bien la distinction entre enseignants maures et haalpulaaren, qui participent en quelque sorte à cette rivalité. La dernière de ses accusations concerne le refus de la part des enseignants maures de donner des explications en pulaar alors qu'ils le font en hassaniya. Dans le discours de cette jeune rapatriée, c'est une question de volonté : insoucieux du sort des enfants haalpulaaren, les enseignants ne pensent qu'aux élèves maures. Houley ne considère pas l'éventualité que ces enseignants puissent ne pas connaître le pulaar et se trouver donc dans l'impossibilité de donner des explications dans cette langue.

Kalidou tient également un discours accusateur vis-à-vis de certains professeurs qui refusent de traduire les contenus de leurs cours en français :

K : Ceux qui ne traduisent pas, souvent, ce sont les Maures. Les Maures si on leur demande de traduire, parce que eux, ils n'aiment pas les têtes noires, ils regardent que leurs amis, c'est-à-dire leurs fils, ceux qui ont les têtes de Maures, mais les têtes noires là, ils ne les respectent jamais.

L : Mh. Donc est-ce que tous les professeurs maures sont comme ça ou y a-t-il des exceptions ?

K : Je pense, eux, eux tous ce sont comme ça. Pour moi, eux tous ce sont les mêmes.

(...) L : Est-ce que tu peux me faire des exemples (...) ?

K : Oui. Les professeurs maures là, s'ils viennent en classe, eux, (...) s'ils font les matières d'arabe, même si tu leur demandes d'expliquer ça en français, ils disent que ça ne les concerne pas, parce qu'ils sont au cours d'arabe, ils parlent que l'arabe. (...) Mais les professeurs haalpulaar sont différents, il y a parfois des mots qu'ils expliquent ça en français si tu ne comprends pas, ou bien tu écris dans ton cahier, ils vont t'expliquer ça en pulaar, pour bien comprendre (Kalidou, 17 ans, 1^{ère} année de lycée, Houdallaye, novembre 2010).

Comme dans le discours de Houley et d'autres élèves interviewés, une différence nette est établie entre enseignants maures et haalpulaaren. Tous les enseignants maures refusent de fournir des traductions en français parce qu'ils n'aiment pas les « têtes noires » et ils veulent favoriser « leurs fils ». Kalidou ne laisse pas d'espace pour des exceptions. Sa vision de la société mauritanienne est complètement dichotomisée, avec les « Maures » d'un côté, et les « Noirs » de l'autre. De plus, les rapatriés seraient l'objet d'une discrimination encore supérieure à cause de la persistance du conflit qui a amené à l'expulsion des Haalpulaaren en 1989 :

L : Est-ce que ça vous arrive, aux élèves rapatriés, d'être traités différemment que les autres ? Enfin, pas par le fait d'être haalpulaar, mais par le fait d'être rapatrié, d'être anciens réfugiés ?

K : Oui parce qu'y a des professeurs là-bas qui détestent toujours les rapatriés. Qui leur (x) toujours en classe, ils nous traitent comme des fous qui ne comprennent rien. Et ils se mettent à nous griller.

L : Donc à ton avis pourquoi ils ont cette... pourquoi ils n'aiment pas les rapatriés ?

K : Oui parce que... ils n'aiment pas les rapatriés, et aussi donc ils ont fait, leurs parents, les rapatriés, ils l'ont fait quitter de la Mauritanie. Et aussi leurs parents sont revenus. La cause qui a emmené ceux qui ont fait quitter leurs parents d'ici, c'est ça que quelqu'un déteste (Kalidou).

Dans la réponse de Kalidou, le passé est tabou : il y fait référence, mais d'une manière assez vague. En effet, le débat concernant la résolution du « passif humanitaire » mauritanien n'étant

sur la scène publique que depuis quelques années, le sujet reste implicitement tabou. Dans les cours d'histoire de niveau secondaire, aucune référence n'est faite à l'histoire récente de la Mauritanie. Ainsi, les enfants et les jeunes mauritaniens n'apprennent pas ce qui s'est passé d'une manière (du moins dans l'intention) objective et complète, mais ils composent leur puzzle avec les éléments d'information auxquels ils ont accès. Loin de constituer une solution idéale, il faut souligner aussi que l'enseignement de l'histoire nationale contemporaine à l'école pourrait aussi avoir des conséquences dangereuses (voir Papadopoulos 2010 pour un exemple de comment l'enseignement de l'histoire à Chypre se prête à des interprétations pas neutres). Néanmoins, non moins dangereux nous semble être le fait de disposer d'une image simplifiée et d'une interprétation unique des événements de 1989. Cela d'autant plus que dans les familles on ne parle plus directement aux enfants de ce qui s'est passé à cette époque. Un homme réfugié rencontré à Ndioum, enseignant d'histoire, soulignait en effet l'importance de transmettre aux enfants la mémoire des événements et l'histoire de l'exil, mais constatait que cela se fait de moins en moins, afin de ne pas « revivifier la plaie ».

La vision racialisée que les élèves ont souvent de leurs enseignants reflète aussi une vision racialisée de l'État. Si le rapport à l'école est un rapport à l'État (Lange 2007), et l'enseignant en tant que fonctionnaire public est en quelque sorte un représentant de l'État, la représentation que Kalidou a construit par rapport à ses enseignants maures se reflète et est en même temps un reflet de l'image qu'il a de l'État mauritanien, vu comme « raciste » au sens où il favorise la composante maure de sa population en discriminant la composante « négro-africaine ».

Ces idées sont également fortes parmi les gens restés au Sénégal. Une jeune femme, en m'expliquant qu'elle aurait voulu être réinstallée aux Etats-Unis, ajoutait : « Partir là-bas c'est mieux que partir en Mauritanie pour aller faire les esclaves ou les domestiques des Maures ! ». Aussi, lors d'un focus group mené avec des étudiants réfugiés ainsi que des rapatriés retournés à Ndioum pour les études, la Mauritanie a été décrite comme un pays marqué surtout par la corruption et l'arabisation, comme le montrent ces deux citations :

« Ce sont ceux qui sont dans l'administration qui mangent l'argent. C'est pas seulement le HCR, dans l'ANAIR, c'est dans tous les partis mauritaniens. Il faut le savoir, cette corruption c'est partout. Ils sont habitués comme ça. Même les enfants qui vont venir vont s'habituer comme ça. Ils ne sont pas habitués à se gérer, à économiser ou bien à mettre au même pied d'égalité tout ça » (Badara, 17 ans, étudiant de lycée, Ndioum, novembre 2010).

« La Mauritanie veut être dans les pays arabes. Elle fait partie des pays du Maghreb, quoi. Ça fait presque deux mois ou comme ça qu'ils disaient qu'ils veulent généraliser l'arabe. Et il y a eu des problèmes là-bas au niveau de l'université, il y avait eu des confrontations entre les étudiants de l'université quoi. Il y avait des étudiants noirs là-bas, les rapatriés, donc ils ont contesté ça. Donc c'est ça, la Mauritanie ils disent qu'ils sont des arabes quoi, ils font partie du Maghreb, des pays arabes » (Dahirou, classe terminale de lycée, Ndioum, novembre 2010).

Les étudiants rencontrés à Ndioum étaient très déçus de n'être pas pris en considération par les autorités mauritaniennes, ni par le HCR. Cette déception se lit dans les mots de Badara, qui termine son discours par l'idée que le gouvernement mauritanien les considère sénégalais :

« depuis que nous sommes là, le gouvernement mauritanien nous a rien donné : pas de fourniture, pas de convocation comme la vôtre. Il nous a pas visité une fois pour nous dire 'vous les élèves, à cet instant on parle du sujet des élèves'. Mais à l'ouverture des classes, il faut appeler les élèves et les parents d'élèves pour dire que si vous avez des enfants au Sénégal qui sont à l'école, nous pourrions installer vos enfants ici à l'école mauritanienne. (...) Ils savent que nos parents ont des enfants qui apprennent ici au Sénégal, ils le savent le gouvernement mauritanien ! (...) Mais

pourquoi le gouvernement mauritanien ne s'intéresse pas aux élèves rapatriés ? C'est comme si on était des Sénégalais ! » (Badara, 17 ans, étudiant de lycée, Ndioum, novembre 2010).

Ce même jeune Mauritanien dont la famille est rapatriée, qui poursuit ses études au lycée de Ndioum, rêve de devenir le « premier président noir de Mauritanie » : « pour supprimer la corruption de l'État mauritanien, pour avoir un pays démocratique comme le Sénégal, (...) un pays de même race, un pays d'égalité ».

Conclusion de la deuxième partie

Dans la deuxième partie de ce mémoire, nous avons exploré le fonctionnement du système scolaire dans ses différents niveaux. En particulier, l'approche ethnographique nous a permis de décrire la vie quotidienne de trois écoles du Brakna, en portant une attention particulière aux discours et aux pratiques des enseignants et des élèves.

Dans le chapitre 5, nous avons abordé le MEN comme une bureaucratie étatique. En analysant les pratiques routinières de cette institution, nous avons montré qu'il y a un lien entre celles-ci et l'imaginaire que les citoyens se font de l'État. Le point de vue des enseignants a été privilégié dans la deuxième partie, qui a porté sur les conditions de travail ainsi que sur les stratégies de compensation mises en œuvre pour faire face aux obstacles dus à celles-ci.

Dans le chapitre 6, les éléments qui composent la réforme de 1999 ont été explicités, toujours selon le point de vue des enseignants, pour ensuite montrer que malgré les contraintes posées par le système, ils gardent une marge de manœuvre importante dans la production de l'école au quotidien. En effet, à travers l'adoption ou le refus des méthodes conçues par la réforme, mais aussi grâce à des innovations constantes et des stratégies pédagogiques développées au cours des années, ils déterminent concrètement quel enseignement a lieu dans les écoles.

En raison de l'importance des relations interethniques en contexte de post-conflit et de réintégration des réfugiés retournés en Mauritanie, dans le chapitre 7 nous avons voulu aborder les relations entre élèves et avec les professeurs en portant une attention particulière à la construction des frontières ethniques en classe. Nous avons vu ainsi que, dans les écoles fréquentées par des élèves pulaarophones et hassanophones, la frontière entre les deux groupes est maintenue et débouche dans le refus de la langue de l'Autre.

Transversalement à ces trois chapitres, un thème important se dégage : le lien existant entre école et État-nation. En effet, l'école constitue la plupart du temps le premier lieu où l'enfant construit son rapport à l'État. Celui-ci s'y manifeste dans la hiérarchie que l'enfant vit à l'école (il doit obéir à l'enseignant, mais apprend que celui-ci est soumis au directeur, qui reçoit des visites de contrôle de la part de l'inspecteur, et ainsi de suite). L'autoritarisme de l'enseignement – en particulier la violence physique et verbale avec laquelle on traite l'enfant – est intériorisé par les élèves et donne une image de l'État despotique, qu'il faut craindre. Les pratiques d'inculcation civique et de promotion de la Nation sont également un exemple de la manière dont l'État est présent chaque matin dans toutes les écoles mauritaniennes, à la levée du drapeau par exemple.

Mais l'école a aussi un rôle primordial dans la socialisation des enfants et dans le développement du rapport aux autres. Lors de la réforme de 1999, le bilinguisme a été introduit avec le but de réunifier la Nation mauritanienne. Si l'on peut qualifier cet effort de nécessaire dans une perspective de promotion de la paix, il faut regarder de près les effets concrets de celui-ci. La

réunion des enfants se percevant comme appartenant à des groupes distincts dans les mêmes classes a opéré une rigidification des frontières ethniques sur la base surtout de la langue. Mais il ne s'agit pas seulement ici des langues maternelles des enfants (qui constituent une barrière linguistique conséquente de toute façon), mais des deux langues d'enseignement : le français et l'arabe. À travers l'identification de ces élèves à une de ces deux langues, la dichotomie entre « Maures » et « Négro-Mauritaniens » se consolide (dichotomie qui avait été adoptée déjà par les colonisateurs, mais plutôt avec le terme « Noirs »). Cela débouche dans le refus par certains enfants d'apprendre la langue considérée comme de l'Autre, qui contribue à l'échec du système dans un cercle vicieux qui porte à la frustration des citoyens ainsi qu'à une image parfois extrêmement négative de l'État, à qui on attribue une intentionnalité qui n'est peut-être pas la sienne.

Conclusion

Dans l'introduction, les domaines de recherche auxquels touche mon mémoire ont été rapidement présentés. Il est possible maintenant de revenir sur ceux-ci en précisant ce que cette étude a permis d'éclaircir par rapport aux recherches sur le rapatriement d'abord, sur l'éducation en Afrique ensuite, et de mettre enfin en relation mes résultats avec le courant de la socio-anthropologie du développement et de l'aide humanitaire.

Par rapport au « rapatriement » comme solution durable prévue par le droit international des réfugiés, cette étude a permis de confirmer le caractère hétérogène de la catégorie de « rapatriés ». En particulier, en ce qui concerne l'éducation – qui a fait l'objet de notre attention tout au long de ce mémoire – des stratégies diverses sont mises en œuvre par les familles. Le réseau établi lors de l'exil permet à certaines familles d'adopter des stratégies transfrontalières en renvoyant une partie de leurs enfants au Sénégal pour la poursuite des études. Le rapatriement ne doit donc pas être conçu comme (r)amenant les personnes à la sédentarité. Au contraire, celui-ci peut engendrer de nouvelles migrations ainsi que la dispersion des familles entre le pays d'origine et le pays d'accueil, situation appelée par Sorensen (2004, in Black & Gent 2006 : 21) « staggered repatriation »⁷⁰. Il a aussi été montré que des conditions diverses en exil ainsi que des choix éducatifs variés donnent lieu à une pluralité de parcours, contribuant à l'hétérogénéité des expériences des personnes rapatriées. Ces parcours correspondent mal à la rigidité de l'offre éducative internationale (Chelpi-den Hamer 2010) mais aussi des systèmes éducatifs nationaux (Lange 2003).

Ce mémoire a donc permis d'approfondir le lien entre offre et demande d'éducation (Lange & Yaro 2003) dans le contexte de rapatriement en Mauritanie. Les résultats obtenus constituent un nouvel exemple de comment le champ éducatif est construit par une pluralité d'acteurs, parmi lesquels figurent non seulement les agences étatiques et internationales, mais également les enseignants, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes. Cette étude rejoint donc les conclusions de Marie-France Lange, qui constate que « le nouvel ordre scolaire mondial se construit en juxtaposition de dynamiques sociales qui réinterprètent, contournent et travestissent l'idéologie dominante. La tendance à l'uniformisation des systèmes et le triomphe de l'idéologie scolaire se heurtent à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes » (Lange 2003 : 162). Ce mémoire montre également que l'école est produite dans les pratiques quotidiennes et non seulement par des décisions politiques.

La recherche ayant été menée dans le contexte particulier qu'est celui d'un rapatriement de réfugiés, elle concerne également le domaine d'étude qui approfondit le lien entre éducation et conflits. Dans la partie historique (chapitre 2), nous avons montré le rôle important joué par le système éducatif dans la montée des tensions précédant l'éclatement du conflit de 1989. Si la réforme introduite en 1999 témoigne d'une volonté affichée de réunifier le peuple mauritanien, l'analyse de nos données a mis en exergue les conséquences concrètes de celle-ci en termes de maintien et de rigidification des frontières ethniques entre enfants maures et haalpulaaren. Quelques rares exceptions font espérer qu'il puisse y avoir un jour une bonne cohabitation dans le pays ; néanmoins, la division est palpable dans les écoles fréquentées par des membres des deux communautés.

⁷⁰ « *Staggered repatriation* involves splitting families, with one or two members, usually male, returning, leaving the women and children. This is partly a result of the life stage of some migrants, especially those with school-age children, but it also allows them to reduce the economic and security risks of return » (Black & Gent 2006 : 21).

Par rapport au courant de recherche de la socio-anthropologie du développement, l'étude de la mise en œuvre des services éducatifs et de leurs usages a mis en exergue les décalages entre les logiques des différents acteurs en présence. En particulier, les modes de fonctionnement des organisations ont été décryptés et ont permis de dégager une logique commune à celles-ci, qui se résume en une volonté d'étendre l'espace et les domaines d'activités, dans un souci de survie institutionnelle. Cela s'est fait, comme nous l'avons vu, à travers la labellisation des rapatriés comme nouvelle *population cible*, qui a permis de légitimer de nouvelles interventions. Mais cette labellisation se prête également à différentes interprétations de la part des institutions, qui construisent et maintiennent – dans un jeu de compétition – la frontière institutionnelle entre *développement* et *aide humanitaire*.

Enfin, nous avons pu montrer le décalage entre un interventionnisme croissant qui fait preuve de volontarisme de la part de l'État, de la communauté internationale mais aussi d'organisations locales, et les effets concrets de ces interventions (comme dans le cas de la réforme ou de la construction de salles de classe dans les villages de rapatriement par l'ANAIR). Ces effets peuvent être inattendus et le degré d'intentionnalité varie selon les situations et les acteurs. Comme le remarque Ferguson (1997 : 276) : « intentions (...) are only the visible part of a much larger mechanism through which structures are actually produced, reproduced and transformed ».

Une dernière remarque mérite une attention particulière. Nous avons vu que le conflit de 1989 n'est pas abordé dans les cours d'histoire en Mauritanie. Nous avons aussi souligné que la mémoire des événements a fait l'objet d'une transmission, lors de l'exil, sous une forme souvent simplifiée et présentant la situation en Mauritanie comme opposant des « Arabes oppresseurs » à des « Noirs opprimés » (Fresia 2009b : 61). Ce discours se retrouve encore souvent dans des conversations informelles avec les personnes réfugiées ou rapatriées, et il est intériorisé par les enfants, qui à leur tour reproduisent parfois des discours fortement stéréotypés sur leurs camarades « maures ». La représentation du système éducatif comme contraignant, dû en particulier à l'appréhension de l'arabe, l'expérience vécue par les enfants de la violence scolaire, ainsi que la perception d'être défavorisés et discriminés par rapport aux camarades hassanophones, font en sorte qu'il se crée un rapport à l'État caractérisé par la méfiance et le sentiment de domination.

Bibliographie

ATLANI-DUAULT Laëtitia et DOZON Jean-Pierre

2011. "Colonisation, développement, aide humanitaire : pour une anthropologie de l'aide internationale". *Ethnologie française* (Paris) 41 (3), p. 393-403.

ATLANI-DUAULT Laëtitia et VIDAL Laurent (dir.)

2009. *Anthropologie de l'aide humanitaire et du développement : des pratiques aux savoirs des savoirs aux pratiques*. Paris : Armand Colin. 311 p. (Sociétales)

AUTREPART

2010. Education et conflit. *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 54. [Éditeurs scientifiques : Magali Chelphi-den Hamer, Marion Fresia et Eric Lanoue]

AUTREPART

2001. Des écoles pour le Sud. *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 17. [Éditeur scientifique : Marie-France Lange]

AUTREPART

2001. Les fonctionnaires du Sud entre deux eaux : sacrifiés ou protégés ? *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 20. [Éditeurs scientifiques : Marc Raffinot et François Roubaud]

AZOH François-Joseph, LANOUE Éric et TCHOMBE Thérèse (dir.)

1999. *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*. Paris : Karthala. 249 p. (Hommes et sociétés)

BA Oumar Moussa

1993. *Noirs et Beydanes Mauritaniens : l'école, creuset de la nation ?* Paris : L'Harmattan. 167 p.

BADUEL Pierre Robert

1989. "Mauritanie 1945-1990 ou l'État face à la Nation". *Revue du Monde Musulman et de la Méditerranée* (Aix-en-Provence) 54, p. 11-51. [Titre du numéro 54 : "Mauritanie entre arabité et africanité"]

BAKEWELL Oliver

2002. "Returning refugees or migrating villagers? Voluntary repatriation programmes in Africa reconsidered". *Refugee Survey Quarterly* (Oxford) 21 (1-2), p. 42-73.

BARRÈRE Anne et SEMBEL Nicolas

1998. *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan. 127 p. (128 ; 274)

BARTH Frederik

1995. "Les groupes ethniques et leurs frontières", in: POUTIGNAT Philippe et STREIFF-FENART Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, p. 203-249. Paris. Presses Universitaires de France. 270 p. (Le sociologue) [Trad. de Jacqueline Bardolph, Philippe Putignat et Jocelyne Streiff-Fenart ; 1^e éd. : Oslo : Universitetsforlaget, 1969]

BAUX Stéphanie et LEWANDOWSKI Sophie

1999. "Quand les violences s'en mêlent : l'interaction des violences physiques et symboliques dans l'école burkinabè", in: AZOH François-Joseph, LANOUE Éric et TCHOMBE Thérèse (dir.), *Éducation*,

violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne, p. 35-55. Paris : Karthala. 249 p. (Hommes et sociétés).

BECKER Howard Saul

2009. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La découverte. 352 p. (Grands repères)

BENNELL Paul

2004. *Teacher motivation and incentives in sub-saharian Africa and Asia* [En ligne] July 2004. <http://www.eldis.org/fulltext/dfidtea.pdf>
[Page consultée le 26.7.2011]

BIERSCHENK Thomas

2010. *States at Work in West Africa : Sedimentation, Fragmentation and Normative Double-Binds*. Mainz : Institut für Ethnologie und Afrikastudien. (Working Papers ; 113)

2007a. *Doing the state, en attendant : ethnographic explorations among primary school teachers in the Republic of Benin*. Unpublished working paper in the "States at Work" project. Mainz : Department of Anthropology and African Studies, Johannes Gutenberg University

2007b. "L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone : bien privé, bien public, bien global", in: Thomas BIERSCHENK, Giorgio BLUNDO, Yannick JAFFRÉ et Mahaman TIDJANI ALOU (dir.), *Une anthropologie entre rigueur et engagement : essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*, p. 251-277. Paris : APAD ; Karthala. 596 p. (Hommes et sociétés)

1988. "Development projects as arenas of negotiation for strategic groups : a case study from Benin". *Sociologia ruralis* 28 (2-3), p. 146-160.

BIERSCHENK Thomas et OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre

1998. "Les arènes locales face à la décentralisation et à la démocratisation : analyses comparatives en milieu rural béninois", in: Thomas BIERSCHENK et Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN (dir.), *Les pouvoirs au village : le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation*, p. 11-51. Paris : Karthala. 296 p.

BLACK Richard and GENT Saskia

2006. "Sustainable Return in Post-conflict Contexts". *International Migration* 44 (3), p. 15-38.

BLACK Richard and KOSER Khalid (eds.)

1999. *The End of the Refugee Cycle? Refugee Repatriation & Reconstruction*. London : Berghahn Books. 275 p. (Refugee and forced migration studies : 4)

BOUTIN Gérald

2004. "L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique". *Connexions* 81 (1), p. 25-41.

CAHIERS DES SCIENCES HUMAINES

1995. Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. *Cahiers des sciences humaines* 31 (3). P. 561-737. [Editeurs scientifiques : Marie-France Lange et Jean-Yves Martin]

CAHIERS D'ÉTUDES AFRICAINES

2003. Enseignements. *Cahiers d'études africaines* (Paris) 169-170 (1-2). 454 p.

CANDALOT Aurélie

2005. "Rôle et enjeux du système éducatif en Mauritanie dans l'évolution politique". *Le Portique* [En ligne]. Mis en ligne le 15 avril 2006. <http://leportique.revues.org/index760.html> [Page consultée le 17.5.2012 ; Archives des Cahiers de la Recherche : Cahier 3]

CHABI IMOROU Azizou

2010. "Revendications syndicales et gouvernance du service public de l'éducation au Bénin : discours et pratiques", in: Pierre PETIT (dir.), *Société civile et éducation : le partenariat à l'épreuve du terrain*, p. 147-174. Louvain-La-Neuve : Bruylant-Academia. 224 p. (Espace Afrique ; 8)

CHAMPAGNE Patrick et CHRISTIN Olivier

2004. *Pierre Bordieu : mouvements d'une pensée*. Paris : Bordas. 251 p. (Philosophie présente)

CHARMAZ Kathy

2001. "Qualitative interviewing and grounded theory analysis", in: Jaber F. GUBRIUM and James A. HOLSTEIN (eds.), *Handbook of interview research : context and methods*, p. 675-694. Thousand Oaks : SAGE. 981 p.

CHELPI-DEN HAMER Magali

2010. "Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)". *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 54, p. 43-64.

CHELPI-DEN HAMER Magali, FRESIA Marion et LANOUE Éric

2010. "Éducation et conflits : les enjeux de l'offre éducative en situation de crise". *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 54, p. 3-22.

CIAVOLELLA Riccardo

2010. *Les Peuls et l'État en Mauritanie : une anthropologie des marges*. Paris : Karthala ; Université de Milan Bicocca. 430 p.

2009. "Entre démocratisation et coups d'État : hégémonie et subalternité en Mauritanie". *Politique africaine* (Paris) 114, p. 5-23.

COMHAIRE Gaël

2010. "Les associations de parents en Afrique subsaharienne francophone", in: Pierre PETIT (dir.), *Éducation et société civile : le partenariat à l'épreuve du terrain*, p. 49-73. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia. 224 p. (Espace Afrique ; 8)

COMHAIRE Gaël et MRSIC-GARAC Sonia

2007. "La « participation » des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise : études de cas au Bénin et en République Démocratique du Congo". *Monde en développement* 139 (3), p. 43-56.

COPANS Jean

2011. "La recomposition des sciences sociales du développement et de l'humanitaire au XXI^e siècle". *Cahiers d'études africaines* (Paris) 202-203 (2-3), p. 311-329.

2001. "Afrique noire : un État sans fonctionnaires ?". *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 20, p. 11-26.

COULTER Chris C.

2001. *Organising people and places : humanitarian discourse and Sierra Leonean refugees*. Uppsala : Uppsala University. (Working papers in cultural anthropology : 10)

CROS Françoise

2009. "Objectifs et apports du séminaire", in: Valérie TÉHIO (éd.), *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, p. 7-11. Sèvres : CIEP. 153 p. [introd ; Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique]

CULLINGFORD Cedric

2000. *Prejudice : from individual identity to nationalism in young people*. London : Kogan Page. 245 p.

DARBON Dominique

2001. "De l'introuvable à l'innommable : fonctionnaires et professionnels de l'action publique dans les Afriques". *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 20 (4), p. 27-42.

DEVINE Dymna and KELLY Mary

2006. "I just don't want to get picked on by anybody : dynamics of inclusion and exclusion in a newly multi-ethnic Irish primary school". *Children and Society* 20 (2), p.128-139.

DIAZ DE RADA Angel

2007. "School bureaucracy, ethnography and culture : conceptual obstacles to doing ethnography in schools". *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 15 (2), p. 205-222.

DIDIYE Dah Ould, EL HADJ AMAR Baye, GERARD François-Marie et ROEGIERS Xavier

2005. "Étude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultats des élèves mauritaniens" [En ligne]. http://www.bief.be/docs/publications/apc_en_mauritanie_070220.pdf
[Page consultée le 17.5.2012]

DRYDEN-PETERSON Sarah

2009. Barriers to accessing primary education in conflict-affected fragile states : research instruments toolkit. Save the children. 57 p.

DUEMMLER Kerstin, DAHINDEN Janine and MORET Joëlle

2010. "Gender equality as 'cultural stuff' : ethnic boundary work in a classroom in Switzerland". *Diversities* 12 (1), p. 19-37.

EL YESSA Abderrahman

2009. Le retour des réfugiés mauritaniens au Sénégal et au Mali, vingt ans après la crise de 1989. *CARIM Rapports de recherche* 11. Robert Schuman Centre for Advanced Studies ; Institut universitaire européen.

FERGUSON James

1994. *The antipolitics machine : development, depoliticization, and bureaucratic power in Lesotho*. Minneapolis ; London : University of Minnesota Press. 320 p. [chapitre 9]

FOXEN Patricia

2009. "Les réfugiés", in: Laëtitia ATLANI-DUAULT et Laurent VIDAL (dir.), *Anthropologie de l'aide humanitaire et du développement : des pratiques aux savoirs des savoirs aux pratiques*, p. 41-72. Paris : Armand Colin. 311 p. (Sociétales)

FRESIA Marion

2009a. *Les Mauritaniens réfugiés au Sénégal : une anthropologie critique de l'asile et de l'aide humanitaire*. Paris : L'Harmattan. 379 p. (Connaissance des hommes)

2009b. "Les enjeux politiques et identitaires du retour des réfugiés en Mauritanie : vers une difficile réconciliation nationale ?". *Politique africaine* (Paris) 114, p. 44-66.

- 2008a. "Des réfugiés-migrants : les parcours migratoires des réfugiés mauritaniens au Sénégal", in: Luc CAMBRÉZY, Smaïn LAACHER, Véronique LASSAILLY-JACOB et Luc LEGOUX (dir.), *L'Asile au Sud*. Paris : La dispute. Paris : La Dispute. 221 p.
- 2008b. "De l'exil au retour : le rapatriement des Mauritaniens réfugiés au Sénégal en perspective". *Asylon(s)* 3 [En ligne]. <http://www.reseau-terra.eu/article710.html>
[Page consultée le 17.5.2012 ; TERRA : Réseau scientifique de recherché et de publication]
2007. "Les réfugiés comme objet d'étude pour l'anthropologie : enjeux et perspectives". *Refugee Survey Quarterly* (Oxford) 26, p. 6-14.
2002. "Aide humanitaire et production de services publics en Afrique de l'Ouest : le cas de la gestion des populations mauritaniennes réfugiées au Sénégal". *Bulletin de l'APAD* 23-24 [En ligne]. <http://apad.revues.org/146>
[Page consultée le 17.5.2012]
- GUPTA Akhil, FERGUSON James
2002. "Spatializing States : Toward an Ethnography of Neoliberal Governmentality". *American Ethnologist* 29 (4), p. 981-1002.
- HARTMANN Sarah
2008. " "At school we don't pay attention anyway" – the informal market of education in Egypt and its implications". *Sociologus* 58 (1), p. 27-48.
- HERRERA Linda and TORRES Carlos Alberto (eds.)
2006a. *Cultures of Arab schooling : critical ethnographies from Egypt*. Albany (NY) : State University of New York. 209 p.
- HERRERA Linda and TORRES Carlos Alberto
2006b. "Introduction : possibilities for critical education in the Arab world", in Linda HERRERA and Carlos Alberto TORRES (eds.), *Cultures of Arab schooling : critical ethnographies from Egypt*, p. 1-24. Albany (NY) : State University of New York. 209 p.
- HIRSCHFELD Lawrence
1996. *Race in the making : cognition, culture, and the child's construction of human kinds*. Cambridge Mass. ; London : MIT Press. 225 p.
- HIRTT Nico
2009. "L'approche par compétences : une mystification pédagogique". *L'école démocratique* 39. [En ligne] <http://www.skolo.org/spip.php?article1099&lang=fr> ; 34 p.
[Page consultée le 15.2.2012]
- HUMAN RIGHTS WATCH AFRICA
1994. *Mauritania's Campaign of Terror : State-Sponsored Repression of Black Africans*. New York ; etc. : Human Rights Watch. 156 p.
- JÉZÉQUEL Jean-Hervé
2005. "Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) : des « meneurs de galopins » dans l'arène politique". *Cahiers d'Etudes africains* (Paris) 178, p. 519-543.

KAGAWA Fumiyo

2005. "Emergency education : a critical review of the field". *Comparative Education* 41 (4), p. 487-503.

KANE Ndiawar

2010. "Un nouvel élan du mouvement pendulaire de migration des gens du fleuve ou le retour organisé des réfugiés négro-mauritaniens sur la rive droite du fleuve Sénégal". *Maghreb Review* 35 (3), p. 287-305.

KILANI Mondher

1989. *Introduction à l'anthropologie*. Lausanne : Editions Payot Lausanne. 369 p. (Sciences humaines) [Troisième partie : "Histoire de la pensée anthropologique ou généalogie intellectuelle des discours sur l'altérité]

LANGÉ Marie-France

1991. "Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques". *Politique africaine* 43, p. 105-121.

1999. "Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champ éducatif est-il autonome ? ", in François-Joseph AZOH, Éric LANOUE et Thérèse TCHOMBE (dir.), *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, p. 185-201. Paris : Karthala. 249 p. (Hommes et sociétés).

2003. "École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ?". *Cahiers d'études africaines* (Paris) 169-170 (1-2), p. 143-166.

2007. "Espaces scolaires en Afrique francophone". *Ethnologie française* (Paris) 37 (4), p. 639-645.

LANGÉ Marie-France et MARTIN Jean-Yves

1995. "Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne : le face à face État-sociétés". *Cahiers des Sciences Humaines* 31 (3), p. 561-737.

LANGÉ Marie-France et YARO Yacouba

2003. *L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique subsaharienne*. Quatrième conférence africaine sur la population, UAPS/UEPA. 18 p.

LANOUE Éric, AZOH François-Joseph et TCHOMBE Thérèse

1999. "Introduction. Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne : parcours d'une problématique", in François-Joseph AZOH, Éric LANOUE et Thérèse TCHOMBE (dir.), *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, p. 23-32. Paris : Karthala. 249 p. (Hommes et sociétés).

LE PAPE Marc et VIDAL Claudine

1987. "L'école à tout prix : stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan". *Actes de la recherche en sciences sociales* 70, p. 64-73.

LOESCHER Gil, BETTS Alexander and MILNER James

2008. *The United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) : the politics and practice of refugee protection into the twenty-first century*. London ; New York : Routledge. (Global Institutions)

LONG Norman

2001. *Development sociology : actor perspectives*. London [etc.] : Routledge. 294 p. [chapitre 1]

MACEWEN Leonora

2010. "Voluntary repatriation and the participation of Mauritanian refugees" [En ligne]

http://repository.forcedmigration.org/show_metadata.jsp?pid=fmo:5621

[Page consultée le 17.05.2012]

MAGISTRO John V.

1993. "Crossing Over : Ethnicity and Transboundary Conflict in the Senegal River Valley". *Cahiers d'Etudes africaines* (Paris) 130 (33-2), p. 201-232.

MALKKI Liisa H.

1995. "Refugees and exile : from "refugee studies" to the national order of things". *Annual review of anthropology* 24, p. 495-523.

MARCHESIN Philippe

1992. *Tribus, ethnies et pouvoir en Mauritanie*. Paris : Karthala. 437 p. (Hommes et Sociétés)

MAUTHNER Melanie

1997. "Methodological aspects of collecting data from children : lessons from three research projects". *Children & society* 11, p. 16-28.

MESIĆ Milan and BAGIĆ Dragan

2010. "Serb returnees in Croatia : the question of return sustainability". *International Migration* 48 (2), p. 133-160.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE LA RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE DE MAURITANIE

2005. *Une approche d'amélioration de la qualité de l'éducation en Mauritanie*. Paris : ADEA - Association pour le développement de l'éducation en Afrique ; L'Harmattan. 91 p. (Expériences africaines : Études de cas nationales)

MINT MOHAMED VALL Neghouba

2009. "Les acteurs et la réforme. Pour un renforcement des acteurs : l'exemple de la Mauritanie", in: Valérie TÉHIO (éd.), *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires*, p. 95-98. Sèvres : CIEP. 153 p. [Actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique]

MONCRIEFFE Joy

2007. "Introduction : Labelling, power and accountability : how and why 'our' categories matter", in: Joy MONCRIEFFE and Rosalind EYBEN (eds.), *The power of labelling : how people are categorized and why it matters*, p. 1-16. London : Earthscan.

MRSIC-GARAC Sonia

2010. "Le modèle participatif à l'épreuve du champ éducatif congolais (RDC)", in: Pierre PETIT (dir.), *Société civile et éducation : le partenariat à l'épreuve du terrain*, p. 75-102. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia. 224 p. (Espace Afrique ; 8)

OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre

2011. "Aide humanitaire ou aide au développement ? La « famine » de 2005 au Niger". *Ethnologie française* (Paris) 41 (3), p. 415-429.

2004. "État, bureaucratie et gouvernance en Afrique de l'Ouest francophone : un diagnostic empirique, une perspective historique". *Politique africaine* (Paris) 96, p. 139-162.

2001. "La sage-femme et le douanier : cultures professionnelles locales et culture bureaucratique privatisée en Afrique de l'Ouest". *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 20, p. 61-73.

1995. *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris : Karthala. 221 p. (Hommes et sociétés)

OULD AHMEDOU El Ghassem

1997. *Enseignement traditionnel en Mauritanie : la mahadra ou l'école "à dos de chameau"*. Paris ; Montréal : L'Harmattan. 225 p.

PAPADOPOULOS Mando

2010. "Les enjeux de la réconciliation : ethnographie d'une école promouvant la coexistence entre Chypriotes grecs et turcs". *Autrepart* (La Tour d'Aigues ; Paris) 54, p. 119-132.

PARKER Ron

1991. "The Senegal-Mauritania Conflict of 1989 : a Fragile Equilibrium". *The Journal of Modern African Studies* 29, p. 155-171.

PASEC

2006. *La qualité de l'éducation en Mauritanie : quelles ressources pour quels résultats ?* [En ligne]
http://www.confemen.org/IMG/pdf/Rapport_Mauritanie_2006.pdf
[Page consultée le 16.8.2010]

PERRENOUD Philippe

1993. "Curriculum : le formel, le réel, le caché" [En ligne].
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
[Page consultée le 17.05.2012 ; texte originalement paru in Jean HOUSSAYE (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF]

PETIT Pierre (dir.)

2010. *Société civile et éducation : Le partenariat à l'épreuve du terrain*. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia. 224 p. (Espace Afrique ; 8)

PETIT Pierre et COMHAIRE Gaël

2010. "Introduction : les associations de la société civile et le partenariat éducatif", in: Pierre PETIT (dir.), *Société civile et éducation : Le partenariat à l'épreuve du terrain*, p. 15-47. Louvain-la-Neuve : Bruylant-Academia. 224 p. (Espace Afrique ; 8)

PLEXOUSSAKI Efi

2005. "Choix éducatifs d'une minorité « musulmane » : entre la Grèce et la Turquie". *Ethnologie française* (Paris) 35 (2), p. 279-290.

POLITIQUE AFRICAINE

2009. Mauritanie : la démocratie au coup par coup. *Politique africaine* 114. 203 p.

POLITIQUE AFRICAINE

1994. La Mauritanie : un tournant démocratique ? *Politique africaine* 55. 178 p.

POUPART Jean, GROULX Lionel-H, DESLAURIERS Jean-Pierre [et al.] (dir.)

1997. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin. 405 p.

PROTEAU Laurence

1995. "Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables". *Cahiers des Sciences Humaines* 31 (3), p. 635-653.

RAFFINOT Marc et ROUBAUD François

2001. "Introduction : recherche fonctionnaires désespérément !". *Autrepart* (Paris ; La Tour d'Aigues) 20, p. 5-10.

RAHMAN Joanna

2011. *Access to education for children under the protection of the United Nation High Commissioner for Refugees (UNHCR). Case study in Kuala Lumpur, Malaysia*. Neuchâtel : University of Neuchâtel.

REZZONICO Laura Rezzonico

2011. *Access to education for children under the protection of the United Nation High Commissioner for Refugees (UNHCR). Case study : Mauritanian Returnees from Senegal*. Neuchâtel : University of Neuchâtel.

ROEGIER Xavier

2008. *L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances*. Genève : Bureau International d'Éducation de l'UNESCO. 28 p. (IBE Working Papers on Curriculum Issues ; 7)

SALL Ibrahima Abou

2007. *Mauritanie du Sud : conquêtes et administration coloniales françaises 1890-1945*. Paris : Karthala. 816 p. (Hommes et Sociétés) [p. 657-699 : *Enseignement colonial dans le Sud*]

SANTOIR Christian

1993. "D'une rive à l'autre : les peul mauritaniens réfugiés au Sénégal (départements de Dagana et de Podor)". *Cahier des sciences humaines* 29 (1), p. 195-229.

SINCLAIR Margaret

2002. "Planning education in and after emergencies" [En ligne].

<http://www.unesco.org/iiep/PDF/Fund73.pdf>

[Page consultée le 17.05.2012. Publié par l'UNESCO dans la série *Fundamentals of Educational Planning* ; 73]

SPYROU Spyros

2002. "Images of 'the Other' : 'the Turk' in Greek Cypriot children's imaginations". *Race, ethnicity and education* (London) 5 (3), p. 255-272.

2006. "Constructing the Turk as an enemy : the complexity of stereotypes in children's everyday worlds", *South European Society and Politics* 11 (1), p. 95-110.

TAINÉ-CHEIKH Catherine

1997. "Pratiques de l'arabe et processus identitaires en Mauritanie", in: Foued LAROUSSE (éd.), *Plurilinguisme et identité(s) : le cas du Maghreb*, p. 67-79. Rouen : Université de Rouen. 124 p.

1994. "Les langues comme enjeu identitaire?". *Politique africaine* (Paris) 55, p. 57-64.

TRAORÉ Tahirou

1999. "La problématique de la violence à l'école au Burkina Faso : mesure et perception par les acteurs", in François-Joseph AZOH, Éric LANOUE et Thérèse TCHOMBE (dir.), *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, p. 71-84. Paris : Karthala. 249 p. (Hommes et sociétés).

TREMBLAY Stéphanie

2011. "La négociation des frontières ethniques dans l'espace scolaire : un regard québécois". *REMI : Revue européenne des migrations internationales* 27 (2), p. 117-138.

UNHCR

2011. *Refugee education : a global review*. Geneva : UNHCR.

2009a. *Education strategy 2010-2012*. Geneva : UNHCR.

2009b. *Report on the education mission to Mauritania*. Geneva : UNHCR.

2009c. *Fact Sheet Education Mauritania*. Geneva: UNHCR

2007. "Accord tripartite entre le gouvernement de la République islamique de Mauritanie, le gouvernement de la République du Sénégal et le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés pour le rapatriement volontaire des réfugiés Mauritaniens au Sénégal". [En ligne] <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/refworld/> [Page consultée le 5.8.2010]

2004. *Handbook for repatriation and reintegration activities*. Geneva : UNHCR.

2003. *Éducation : principes directeurs*. Genève : UNHCR. 76 p.

VOSS Katja

2007. *Grundschullehrerinnen in Benin... ein Beruf mit Perspektive ?* [Arbeit für das Seminar *Lehrer, Schulen und Schüler in Benin*, Institut für Ethnologie und Afrikastudien, Johannes Gutenberg-Universität, Mainz]

WEBER Max

1995. "Les types de domination", in: Max WEBER, *Economie et société*, p. 285-301. Paris : Plon. (Agora : Les Classiques) [1^e éd.: Tübingen : Mohr, 1956]

WETTSTEIN Manon

2011. *Access to education for children under the protection of the United Nation High Commissioner for Refugees (UNHCR). Case Study in Kyangwali Refugee Settlement, Uganda*. Neuchâtel : University of Neuchâtel.

Liste des acronymes

AGR	Activités Génératrices de Revenus
AJDH	Association des Jeunes pour le Développement de Houdallaye
ALPD	Association pour la Lutte contre la Pauvreté et le sous Développement
ANAIK	Agence Nationale d'Appui et d'Insertion des Réfugiés
APE	Association de Parents d'Élèves
BRAWRRA	BRAkna Wilaya Returnees Reinsertion Assistance (World Vision)
CARPD	Commissariat à l'Assistance aux Rapatriés et aux Personnes Déplacées
DREN	Direction Régionale de l'Enseignement national
ENS	École Normale Supérieure
EPT	Éducation Pour Tous
FLAM	Forces de Libération Africaines de Mauritanie
FONADH	Forum des Organisations Nationales des Droits Humains en Mauritanie
FRUIDEM	Front Uni pour l'Indépendance et la Démocratie en Mauritanie
HCR (UNHCR)	Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés
IDEN	Inspection Départementale de l'Enseignement National
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale
OFADEC	Office Africain pour le Développement et la Coopération
OIF	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG	Organisation Non Gouvernementale
PAM	Programme Alimentaire Mondial
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes éducatifs des États et gouvernements membres de la CONFEMEN
PDES	Policy Development and Evaluation Service
PNDSE	Plan National de Développement du Secteur de l'Éducation
PNUD	Programme des Nations Unies pour le Développement
PSIR	Programme Spécial d'Insertion Rapide
RESEN	Rapport d'État sur le Système Éducatif National
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund
VRF	Voluntary Repatriation Form

Annexe : Summary terms of reference

Review of the state of refugee education

UNHCR's Policy Development and Evaluation Service (PDES), in association with the organization's Education Unit, is commissioning a study, the purpose of which is to offer a review of the state of the field of refugee education, with a focus on primary and secondary school education (both formal and non-formal) in developing and middle-income countries. The review will cover emergency, protracted, and reintegration situations.

More specifically, the review will:

- (a) assess the accessibility, quality, and protection role of the educational programmes currently available to refugee children and youth;
- (b) identify the gaps in the provision of such programmes; and,
- (c) chart a way forward in relation to the policymaking, planning and programming activities that must be undertaken to promote a quality education for all refugee children.

The review will examine the central role of UNHCR in the provision of refugee education but within an inter-agency context and in relation to the global Education for All movement.

The review will be undertaken in two parts:

a global review of relevant documents and literature, supported by face-to-face and telephone interviews with UNHCR staff members and other relevant stakeholders. This part of the review will be undertaken by Dr. Sarah Dryden-Peterson, a refugee education specialist and independent consultant, and Dr Marion Fresia, a former member of UNHCR's Education Unit, now employed by the University of Neuchatel.

field research in three situations, chosen on the basis of their inclusion in the Education Unit's list of priority countries, geographical and programme diversity. This part of the review will be undertaken over a three-month period by three post-graduate students from the University of Neuchatel, working under the supervision on Dr. Fresia. UNHCR's offices in these locations will facilitate the work of the three researchers.

The findings and recommendations of the review will be published in a single report.

The review will be undertaken in accordance with UNHCR's Evaluation Policy, as well as the UNEG Norms and Standards for Evaluation in the UN System.

The review will be managed by PDES and overseen by a Steering Committee, comprised of relevant UNHCR and partner personnel, as well as independent experts in the field of refugee and emergency evaluation. Separate terms of reference will be established for the Steering Committee.

The review will be undertaken between August 2010 and March 2011.

Table des matières

REMERCIEMENTS	1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE 1: ASPECTS METHODOLOGIQUES	8
1.1. LE MANDAT ET LA GLOBAL REVIEW ON REFUGEE EDUCATION	8
1.2. L'ACCES AU TERRAIN	8
1.3. CHOIX DES ECOLES	9
1.4. LES METHODES DE PRODUCTION DE DONNEES	10
1.4.1. Observations dans les écoles	11
1.4.2. Entretiens semi-directifs	11
1.5. LIMITES ET CONTRAINTES DANS LA COLLECTE DES DONNEES	13
1.6. L'ANALYSE DES DONNEES	14
CHAPITRE 2: ASPECTS HISTORIQUES ET CONTEXTUELS : L'EDUCATION AU CENTRE DE L'HISTOIRE MAURITANIENNE	15
2.1. L'ECOLE ET LA NATION : EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF MAURITANIEN DEPUIS L'EPOQUE COLONIALE	15
2.1.1. Le peuplement des territoires mauritaniens	15
2.1.2. La période coloniale : éduquer pour civiliser et pour séparer	16
2.1.3. L'éducation au cœur du projet national à l'ère de l'indépendance : réformes du système éducatif et contestations des minorités	17
2.1.4. La crise de 1989 et l'expulsion des « Négro-Mauritaniens »	20
2.1.5. La réforme de 1999 et l'unification du système éducatif	21
2.1.6. Les élections présidentielles : l'apparition du « passif humanitaire » sur la scène publique et l'organisation du rapatriement	22
2.2. L'EXIL, L'ECOLE ET LE RAPATRIEMENT	22
2.2.1. L'arrivée des réfugiés au Sénégal et l'organisation des camps	23
2.2.2. La construction d'écoles de réfugiés et leur rôle dans la transmission de la mémoire des événements de 1989	24
2.2.3. Les premières vagues de retour et la politisation du rapatriement dans les camps	25
2.2.4. L'organisation du rapatriement officiel : négociations et déroulement	26
2.2.5. Le retour : motivations, conditions de vie et décalage d'attentes	27
PREMIERE PARTIE : L'ECOLE COMME ENJEU POLITIQUE ET SOCIAL EN CONTEXTE DE RAPATRIEMENT	30
CHAPITRE 3: LA MISE EN PLACE DE SERVICES EDUCATIFS EN CONTEXTE DE RAPATRIEMENT	31
3.1. LA GENESE DES SERVICES EDUCATIFS DANS LES VILLAGES DE RAPATRIES	32
3.1.1. Les acteurs initiateurs de l'opération de rapatriement et réinsertion des réfugiés mauritaniens	32
3.1.2. L'oubli de la question éducative et la recherche de solutions rapides	33
3.1.3. L'intervention ciblée et limitée du HCR	35
3.1.4. La réaction des agences de développement présentes sur le territoire	36
3.1.5. La situation des niveaux secondaire et supérieur	37
3.2. DEUX EXEMPLES CONCRETS	39
3.2.1. Historique de l'école de Houdallaye	39
3.2.2. L'offre éducative à Boynguel Thillé	41
3.3. ÉLÉMENTS EXPLICATIFS : (CO)OPERER EN CONTEXTE DE RAPATRIEMENT	44
3.3.1. L'intervention limitée et urgentiste du HCR en contexte de rapatriement	44
3.3.2. L'ANAIIR en recherche de visibilité	46
3.3.3. Labellisation des « rapatriés » : le débat entre agences de développement et d'aide humanitaire	48
3.3.4. La coordination difficile entre organisations : l'exemple des cours de rattrapage	49
3.3.5. La relation asymétrique entre le HCR et ses partenaires exécutifs	51
	151

3.4.	LA PART DES RAPATRIÉS : REVENDICATIONS ET PARTICIPATION DANS LA CONSTITUTION ET LA GESTION DES SERVICES EDUCATIFS	52
3.4.1.	<i>Revendication d'une école villageoise comme reconnaissance citoyenne</i>	52
3.4.2.	<i>Les Bureaux de Parents d'Élèves comme acteur de la société civile</i>	53
CHAPITRE 4: USAGES DES SERVICES EDUCATIFS ET STRATEGIES DE SCOLARISATION AU NIVEAU FAMILIAL		56
4.1.	PERCEPTION DES SERVICES ET CONSEQUENCES SUR LES USAGES	57
4.1.1.	<i>« L'enseignement est nul » : idéalisation de l'école sénégalaise et disqualification de l'école mauritanienne</i>	57
4.1.2.	<i>Des écoles d'exception</i>	59
4.1.3.	<i>Un système visant à la domination ?</i>	60
4.2.	PRISE DE DECISION AU SEIN DES FAMILLES	62
4.2.1.	<i>L'accessibilité des écoles dans les zones de rapatriement</i>	63
4.2.2.	<i>Le réseau de relations et la possibilité de choisir une autre école</i>	64
4.2.3.	<i>L'éducation coranique comme complément ou alternative à l'éducation publique</i>	65
4.2.4.	<i>La prise de décision au sein de la famille</i>	66
4.3.	PARCOURS ET CHOIX EDUCATIFS DE QUATRE FAMILLES RAPATRIÉES	67
4.3.1.	<i>La famille de Djibi</i>	67
4.3.2.	<i>La famille de Aminata</i>	68
4.3.3.	<i>La famille de Samba</i>	69
4.3.4.	<i>La famille de Penna</i>	70
4.4.	STRATEGIES DE SCOLARISATION ET LOGIQUES SOUS-JACENTES	71
4.4.1.	<i>Valorisation sociale de l'éducation parmi les rapatriés</i>	71
4.4.2.	<i>Des stratégies éducatives transfrontalières</i>	74
4.4.3.	<i>Le choix de l'enseignement coranique et la diversification des parcours au sein de la famille</i>	75
4.4.4.	<i>Une logique de diversification des savoirs et d'adaptation des parcours</i>	77
4.4.5.	<i>Usages sélectifs des services éducatifs conçus pour les rapatriés</i>	78
CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE		79
DEUXIEME PARTIE : LA PRODUCTION SOCIALE DE L'ECOLE AU QUOTIDIEN		81
CHAPITRE 5: L'ECOLE MAURITANIEENNE EN TANT QUE BUREAUCRATIE ETATIQUE		82
5.1.	ORGANISATION DU MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE : UNE HIERARCHIE MANIFESTE ET VECUE	83
5.2.	LA RHETORIQUE DU CONTROLE : ENRACINEMENT DE LA HIERARCHIE DANS LES PRATIQUES	84
5.3.	L'ENSEIGNANT EN TANT QUE FONCTIONNAIRE PUBLIC SOUMIS A L'ÉTAT	86
5.4.	ENSEIGNANTS PAR CONTRAINTE : LES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS MAURITANIENS	88
5.4.1.	<i>Un salaire « maigre »</i>	89
5.4.2.	<i>Des statuts différenciés et une formation non continue</i>	89
5.4.3.	<i>Un environnement scolaire difficile</i>	90
5.4.4.	<i>Une image dégradée dans la société</i>	91
5.5.	QUELQUES STRATEGIES DE COMPENSATION DES ENSEIGNANTS MAURITANIENS	92
5.5.1.	<i>Sécurisation du salaire par l'accumulation de revenus secondaires</i>	92
5.5.2.	<i>Absentéisme et réduction du temps de travail</i>	93
5.5.3.	<i>Accaparement des ressources accessibles</i>	94
5.5.4.	<i>Collectivisation des expériences par la création d'associations</i>	94
CHAPITRE 6: L'ENSEIGNEMENT AU QUOTIDIEN APRES LA REFORME DE 1999		96
6.1.	LA REFORME DE 1999 VUE PAR LES ENSEIGNANTS	97
6.1.1.	<i>Une réforme idéologiquement positive mais mal appliquée</i>	97
6.1.2.	<i>Un programme trop ambitieux et des livres inadaptés</i>	99
6.1.3.	<i>Une méthode importée qui ne prend pas en considération les conditions locales de l'enseignement</i>	100
6.2.	METHODES ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT	102
6.2.1.	<i>Le recours à la langue maternelle et d'autres stratégies pour se faire comprendre</i>	102
6.2.2.	<i>L'enseignement en multigrade</i>	106
6.2.3.	<i>Méthodes pédagogiques, utilisation des livres et pratiques d'évaluation</i>	107
6.2.4.	<i>Faire face à des élèves de niveau inégal : l'enseignement à deux vitesses</i>	109

6.2.5. <i>Imposer la discipline en classe</i>	111
6.2.6. <i>« Routine scolaire », mise en condition et promotion de la Nation</i>	113
CHAPITRE 7: LA CONSTRUCTION DE FRONTIERES ETHNIQUES EN CONTEXTE SCOLAIRE	116
7.1. QUELQUES NOTES METHODOLOGIQUES SUR L'OBSERVATION DES « RELATIONS INTERETHNIQUES »	117
7.2. RELATIONS INTERETHNIQUES : LA COHESION DANS LES CLASSES ET LA CONSTRUCTION DE L'ALTERITE	118
7.2.1. <i>Le cas de Tantane : question de genre ou de mémoire ?</i>	118
7.2.2. <i>Le collège de Boghé : construction identitaire et maintien des frontières</i>	123
7.3. PERCEPTIONS DE L'ARABE ET DU FRANÇAIS : REFUSER LA LANGUE DE L'AUTRE	126
7.3.1. <i>Du désintérêt au refus de la langue de l'Autre</i>	126
7.3.2. <i>L'arabe comme source de frustration pour les élèves rapatriés</i>	128
7.4. DISCRIMINATION PERÇUE : LE TRAITEMENT DES ENSEIGNANTS ET LE RAPPORT A L'ÉTAT	132
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	135
CONCLUSION	137
BIBLIOGRAPHIE	139
LISTE DES ACRONYMES	149
ANNEXE : SUMMARY TERMS OF REFERENCE	150