

## LE DÉVELOPPEMENT DES MEDERSAS AU MALI LE SIGNE D'UNE RÉORIENTATION DE LA DEMANDE SCOLAIRE

Étienne GERARD \*

« Assis sur des bancs de terre, les élèves des medersas suivent la parole du maître, la répètent, encore et encore ; le cahier a remplacé la planchette de bois des talibés, qui eux n'apprennent que les versets sacrés du Coran. En plus de la mémorisation du livre saint, l'emploi du temps comprend des cours d'arabe, de français, de calcul, parfois d'histoire et de géographie. Le maître de medersa qu'ils écoutent a en effet la double tâche de leur apporter une instruction religieuse et un enseignement profane similaire à celui des écoles publiques. Et, d'année en année, les bancs se remplissent, d'autres classes doivent être construites, de nouvelles écoles ouvertes pour accueillir les élèves qui se pressent en plus grand nombre aux portes des saintes officines. » (*Les Échos*, 1989).

Au Mali, officiellement, les medersas accueillent 7 % des enfants scolarisables mais ce taux est sous-estimé. Au sud-ouest du Mali, dans l'arrondissement de Kangaré, six des huit medersas ne sont pas officiellement reconnues (tabl. I) ; en dix ans, leur nombre a quadruplé, trois fois plus de maîtres y enseignent et près de 20 % des enfants scolarisables les fréquentent alors que les écoles publiques en accueillent moins de 30 % (tabl. II). Ce phénomène n'est pas particulier à cette région et tout le Mali connaît l'expansion des medersas ; leur réel développement est attesté par la volonté gouvernementale de les contrôler : strictes procédures d'ouverture, programmes d'enseignement en partie similaires à ceux des écoles publiques, dotation de matériel et formation des enseignants dans le cadre du « quatrième projet de consolidation du secteur éducation ».

Simultanément, le taux de scolarisation dans le secteur public baisse : de 27,6 % en 1980-1981 (MEN, 1989), au début de la période de déscolarisation, il n'est plus que de 22,4 % en 1990-1991 (MEN, 1991). Est-ce par désaveu de l'école publique que les parents optent aujourd'hui pour l'enseignement privé islamique ? De façon plus générale, quels peuvent être les fondements de cette expansion des medersas ?

---

\* Orstom, Bamako.

La perte de crédibilité de l'école publique porterait à croire qu'elle constitue l'origine et le moteur de ce phénomène; des réalités locales, comme celles de l'arrondissement de Kangaré, conduisent à nuancer ce point de vue; le développement des medersas doit être étudié en tenant compte de l'islamisation croissante et des particularités de la demande sociale d'éducation. Après avoir examiné le rapport entre la déscolarisation dans l'enseignement public et le développement des medersas, on cherchera à analyser le processus d'islamisation à la base de la réorientation de la demande sociale d'éducation. Les conditions de ce processus, dans la localité retenue, puis les réalités islamiques et malinkées relatives à l'éducation, serviront de guides à la compréhension de ce phénomène.

TABLEAU I  
Principaux indicateurs de l'enseignement fondamental public et privé dans l'arrondissement de Kangaré; année scolaire 1989-1990

Écoles	Établissements	Classes	Maîtres	Élèves		Nombre d'élèves par maître
				Effectif	Pourcentage	
Publiques	4	20*	27	940	51	35
Medersas	8	40**	19	534	29	28
Coraniques	17	17	17	380	20	22
Ensemble	29	77	63	1 854	100	29

\* 17 classes de premier cycle et trois de second cycle.  
\*\* Uniquement des classes de premier cycle.  
Source : GERARD, 1992.

TABLEAU II  
Taux de scolarisation par sexe et par secteur d'enseignement. Kangaré, 1990

Secteur	Garçons	Filles	Ensemble
Public	36,2 %	22,8 %	29,8 %
Privé (medersas)	25,8 %	11,1 %	16,9 %

Source : GERARD, 1992.

## 1. LE CHOIX DU PRIVÉ : CONTRE L'ÉCOLE PUBLIQUE OU POUR L'ISLAM ?

### 1.1. Une école publique dépréciée

« A quoi bon envoyer ses enfants à l'école aujourd'hui ? », entend-on de la bouche des parents d'élèves ? « Les jeunes diplômés chôment, les enfants n'apprennent plus rien à l'école, ils font quelques années et sont renvoyés, et quand ils en sortent, ils ne savent

même plus se servir de la houe pour cultiver. On leur paye des études, alors qu'on n'a rien, pour arriver à ces résultats ? A quoi bon ? »

L'école perd de son crédit. L'accession des premiers élèves de l'école coloniale à des postes importants avait révélé son rôle de promotion sociale ; elle est maintenant davantage identifiée à un lieu de « perte sociale », incapable de doter les élèves d'une formation utile pour acquérir un emploi ou de leur inculquer de nouvelles techniques dont leur milieu profiterait pour se développer. L'école n'est plus rentable : les études ne garantissent plus un travail salarié et déprécient l'investissement financier et humain qu'elles représentent (GERARD, 1992). Elle a perdu de sa « raison sociale », non seulement en vertu de sa fonction de promotion qu'elle ne remplit plus, mais aussi parce qu'elle entraîne maintenant une « différenciation négative ».

L'enseignant, mal rémunéré, stigmatise l'échec de l'école ; on le regarde vivre et travailler et l'on conclut, vite, à l'inefficacité sociale d'une scolarité prolongée. En moyenne sur la période 1979-1986, un élève sur deux (48,5 %) réussissait le certificat d'études primaires ; en 1988, un sur dix abandonnait avant la fin du premier cycle de l'enseignement.

S'affirme alors la conviction que le sacrifice consenti pour les études ne peut permettre aujourd'hui d'améliorer de mauvaises conditions économiques, ni d'accéder à une position sociale revalorisée au sein de la communauté ou à l'égard des représentants de l'État.

« L'enfant perdu » pourrait être le sous-titre d'une image de l'acculturation scolaire à travers l'histoire de l'école, des premiers élèves que l'on pensait ne jamais revoir, aux écoliers actuels, interdits comme par le passé de certains champs de la connaissance transmise aux cadets par les plus grands. L'éducation profane n'autorise pas la possession des éléments sacrés de l'identité révélée à leurs fils par les pères de la communauté. Mais l'école pouvait-elle prétendre réaliser un pont entre deux cultures, concilier la parole et la lettre, le profane et le sacré ?

« Ce qui fait la différence entre nous », dit Dauda devenu professeur en parlant de ses pairs non scolarisés, « ce qui fait que nous n'avons pas le courage de venir vers ces gens, c'est que nous sommes conscients qu'ils ne nous font pas confiance [...] Et ils ont raison, parce que nous ne sommes pas initiés à toutes leurs réalités. Nous n'avons pas subi... nous ne sommes pas renseignés de toutes les réalités nécessaires pour pouvoir assumer certaines responsabilités parmi eux. Donc nous aussi, nous ne nous faisons pas confiance... Il n'y a pas d'intégration totale possible. On parle d'intégration lorsqu'on parle le même langage. Ceux qui ne sont pas allés à l'école se méfient, parce que nous sommes des gens venus de loin, que nous avons subi une formation différente de la leur.

Nous sommes des gens dont il faut se méfier, parce que nous sommes capables de divulguer leurs connaissances.»

L'école comme facteur d'intégration ? Elle semble au contraire n'avoir jamais servi qu'à une certaine différenciation mais, aussi, avoir toujours été maintenue dans ce rôle par les populations. La séparation des corps et des fonctions sert un équilibre et une cohésion, qu'une organisation sociale s'évertue à préserver, mais que l'école met en péril. Les communautés malinkées, comme d'autres, possèdent leurs rites de restauration de l'ordre – comme ceux de la circoncision qui redonnent la parole aux femmes et condamnent les abus de pouvoir des hommes – où sont réaffirmés la place et le statut de chacun (GERARD, 1990). L'école est perçue, à travers les anciens scolarisés, comme source de désintégration de la communauté, tout au moins comme un moyen inapte à en assurer la cohésion ; il faudrait pour cela que les anciens scolarisés en soient les vecteurs ; or, ils sont ou se sentent le plus souvent à la marge de leur communauté. L'islam, en revanche, s'affirme comme l'une des voies possibles de cette cohésion, *a fortiori* comme dans le cas de l'arrondissement de Kangaré lorsque les communautés sont soumises à un processus de déstructuration sociale.

## 1.2. L'islam : une voie de cohésion sociale

Le barrage de Sélingué a été construit, il y a dix ans, sur le Sankarani, un affluent du Niger au sud-ouest du Mali. Sa mise en eau a nécessité le déplacement des villages auparavant situés dans la vallée fluviale, aujourd'hui engloutis par le lac de retenue. Certains d'entre eux ont été concentrés autour de Sélingué, pôle administratif de l'arrondissement, doté d'un ensemble d'infrastructures et de services créés avec le chantier du barrage (écoles, gendarmerie, dispensaire, poste, pharmacie, etc.) ; d'autres villages se sont dispersés et ont éclaté en une multitude de hameaux, par incapacité à subvenir à leurs besoins avec les nouvelles terres, moins arables, dont ils ont hérité après la perte des leurs sur lesquelles ils pratiquaient des cultures de rente (arachide et arboriculture fruitière). Les autres assument le rôle de villages d'accueil à l'égard des étrangers venus de toutes les régions du Mali, attirés par les promesses et les potentialités agricoles du site (un périmètre irrigué a été aménagé en aval du barrage pour suppléer aux pertes de terres des paysans malinkés de l'arrondissement). La population étrangère au Baya, canton traditionnel qui a servi de cadre à l'actuel arrondissement, augmente d'année en année, au point que l'arrondissement compte, en 1990, 50 % d'habitants de plus qu'en 1981.

Le déplacement des villages a eu trois conséquences importantes liées au développement des medersas :

- une déstructuration sociale ;
- une arrivée massive de maliens « plus islamisés » que les Malinkés du Baya ;
- une islamisation croissante de la région.

Les Malinkés sont agriculteurs. Le mode d'exploitation de la terre sous-tend l'organisation sociale des communautés. En effet, la culture est pratiquée de façon collective à différents niveaux : celui des communautés domestiques et lignagères, à un niveau interlignager, au sein d'un groupe où se retrouvent tous les hommes du village, enfin au niveau des classes d'âge. Grâce à ces différents modes d'exploitation, l'individu se trouve pris dans un réseau de relations qui lui imposent des obligations – en vertu du ton, le contrat –, le dotent de responsabilités et lui apportent de l'aide le cas échéant. Surtout, ce réseau de relations confère à toute communauté une identité collective où tout individu se reconnaît et selon laquelle les actes individuels sont inclus dans une dynamique collective et par elle réglés et canalisés. L'organisation du travail détermine encore, parfois, les alliances matrimoniales, les rapports entre sexes et la place de tout individu, reconnu selon son appartenance clanique et lignagère.

Le déplacement des villages a altéré les pratiques culturelles et provoqué la disparition des groupes de culture. Les communautés, désormais, produisent, s'organisent et se reproduisent selon d'autres modes. Les rôles des individus, leur statut également, se sont transformés et l'identité collective, à valeur sociale et religieuse, a subi l'incursion des valeurs et des pratiques importées par les nouveaux venus. Rémunérés pendant la construction du barrage, nombre de paysans ont délaissé la terre et abandonné la culture, précipitant ainsi le processus de transformation enclenché par le déplacement des villages. Surtout, se développent les initiatives individuelles de recherche des biens nécessaires à la satisfaction des différents besoins. Les règles de séniorité et de patrilinéarité, à la base des relations de travail entre père et fils, aîné et cadet, cèdent la place à celles qu'imposent des pratiques individuelles ou un travail atomisé.

La venue d'étrangers sur les chantiers de construction et l'introduction du salariat ont perturbé le mode d'alliances matrimoniales, aujourd'hui disloqué et étendu en dehors de ses frontières claniques et de caste. Disparaissent ou s'atténuent alors, en devenant secondaires, les règles d'échanges définies par l'entreprise et le travail collectifs, par les termes de parenté ou d'alliances. Les communautés se recomposent, se cherchent et tentent de redéfinir une identité collective altérée, galvaudée. Soumis à la division, ses champs sociaux et religieux doivent être à nouveau agrégés, à l'image des rapports sociaux délités et établis selon d'autres règles et normes. Les critères de caste, par

exemple, sont en certains lieux obsolètes : ils n'entrent plus dans l'association ou la séparation des individus.

Le choix de l'islam et de ses écoles trouve dans cette recherche de cohésion une justification. Chaque vendredi, à Dalabala, les gens se réunissent à la mosquée, une heure avant la prière, pour parler de l'islam et en apprendre les règles (*wajuli*).

« C'est pour pousser les gens à entrer dans l'islam », dit un enseignant avant de poursuivre : « Si tu ne te convertis pas à l'islam à cause de Dieu, tu le feras parce que les gens te répudieront. Ils t'excluront. »

CISSE (1989) estime : « Il n'est pas rare de rencontrer actuellement, dans cette religion, quelques cas d'hypocrisie. ». Les maliens non originaires de Sélingué contestent dans ce sens la pratique musulmane des Malinkés du Baya et leur reprochent de ne connaître suffisamment ou correctement ni le Coran ni les pratiques religieuses comme la prière, ou de recourir aux fétiches ou aux ressorts de la connaissance « traditionnelle » pour régler des conflits, agir dans la vie quotidienne, pour se protéger des génies ou prédire l'avenir.

Mais qu'importe ? L'islam est adopté en priorité pour sa valeur consensuelle, sa faculté à rallier. Il attire à lui des adeptes de plus en plus nombreux, à l'inverse des pratiques religieuses malinkées comme le culte des ancêtres, qui se terrent et opèrent dans l'ombre, auprès de fidèles, chaque jour, plus rares. L'islam est récent dans cette région, bien qu'un fort courant d'islamisation, mené à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par Samory Touré (dit l'Almamy, l'apôtre musulman), ait touché cette partie de l'ancien Soudan. L'islamisation en cours répond avant tout à une démarche holiste : la religion propose des références, des principes spirituels et des conduites de vie, proches des principes religieux et sociaux malinkés. Elle se caractérise surtout par sa valeur sociale, elle est vécue et pratiquée non par l'individu seul mais par la communauté tout entière, et joue à ce titre un rôle de plus en plus important pour l'intégration sociale de l'individu.

La religion devient, pour cette raison, une référence collective selon laquelle l'individu est intégré ou rejeté par la communauté. Être « cafre », incroyant, est une preuve d'asocialité : l'absence de pratique musulmane est associée à une volonté de se particulariser, tout au moins à un refus de suivre la communauté ; elle est sanctionnée par la marginalisation. L'islam est investi de la fonction dévolue au groupe en tant qu'entité et principe d'intégration. Il doit être suivi par tous, mais également transmis par chacun à toute la communauté.

« Je dois communiquer ma connaissance si je suis instruit, je ne dois pas garder le fruit de cette instruction pour moi seul. Celui qui a un esprit de discernement acquiert les bonnes habitudes de l'islam grâce à Dieu. Tu communique ce bienfait à tes parents, aux

gens du village et ils en profitent, grâce à toi qui as acquis cette instruction. Personne ne doit rester en dehors.»

La primauté du groupe sur l'individu et la sujétion de tous aux règles de la communauté orchestrent les actes quotidiens. Le refus de participer aux travaux du groupe villageois par exemple est interprété comme une volonté de s'écarter de la communauté, de ne pas compter sur elle, de ne pas vouloir lui apporter ses forces, de rompre surtout les liens tissés au sein de chaque lignage et entre eux tous. Il signifie ainsi la rupture du contrat social qui lie et auquel souscrit de fait tout membre des communautés domestique, lignagère et villageoise.

Le ton possède cette valeur consensuelle. Il désigne, à la base et avant d'être appliqué à un groupe de travail, tout contrat passé entre des individus. Tacite en raison de leur appartenance à un même groupe, ce corpus de règles devient explicite lors de la constitution d'associations (*grin*) par exemple, où se retrouvent des amis, unis ou non par une origine lignagère commune ou par une fraternité d'âge. Rompu par le non-respect de la règle collectivement définie, le contrat sera racheté ; par manquement au devoir de politesse à l'égard de ses proches, par irrespect à l'égard de l'aîné (*koroya*) ou par absence à un travail collectif, le fautif « payera » le ton pour prétendre à nouveau faire partie du groupe (*a bena ton sara*). L'insoumission au rachat ou la décision délibérée de se soustraire à la règle se soldent par l'exclusion de l'individu. Ses appels à l'aide lors de difficultés, quelles qu'elles soient, resteront sans réponse.

L'islam est pratiqué selon les mêmes termes par la communauté. Dans un geste de réprobation, celle-ci laissera non enseveli le corps de l'incroyant décédé, reniant alors son ascendance et les liens de parenté qui les unissaient. Cette sanction est ultime pour un Malinké, comme pour un Bambara, dont l'ascendance et le lignage constituent les premières références (le salut adressé à une personne commence par l'énonciation de son patronyme, *jamu*, indicateur de sa généalogie et de son appartenance clanique).

Le processus d'islamisation en cours sur ce site supposait ainsi des conditions de production particulières à l'origine d'une substitution de cette religion aux anciennes pratiques sacrées. Il nécessitait aussi une altération du champ social d'exercice de la culture malinkée, désormais remodelée par l'introduction de nouveaux codes et valeurs. L'expansion de l'islam est par conséquent liée à la faiblesse des structures et superstructures préexistantes, incapables de contenir cet épanouissement et engagées dans la création des conditions de production du nouveau système religieux et social. L'islam correspond aux conditions d'apparition de modèles axiologiques et idéologiques nouveaux. Il s'installe là où les systèmes sociaux et religieux ont perdu de leur cohésion et pertinence ; *a contrario*, les résistances à l'islam dans le Baya où les conquêtes de

Samory n'ont pas réussi à propager cette religion en fournissent le meilleur exemple. Mais il participe aussi à la reconstruction de l'identité collective et à la recomposition des rapports sociaux, sur la base de modèles anciens sous-jacents (il est à ce titre plus juste de parler d'une religion syncrétique que d'islam) et de modèles nouveaux. Ces modèles, Sélingué les puise dans la capitale, à moins d'une journée de voyage.

### 1.3. Le choix de l'islam : une adhésion à des modèles extérieurs

L'islam est perçu et vécu comme un fait de civilisation, une donnée du monde actuel et du progrès : « On a laissé tous les fétiches parce qu'on est évolué » et « L'islam dit d'abandonner les fétiches, la chasse, les amusements. »

L'adoption de l'islam est à la fois contemporaine et consécutive à l'abandon des pratiques religieuses ancestrales, identifiées au passé, à un temps révolu, antérieur à la « civilisation » (sic). Elle correspond à une nouvelle orientation idéologique favorisée par l'introduction de modèles extérieurs : « On est venu écouter [la radio] et on a su que ces paroles étaient vraies. J'ai su que ce que dit l'islam est vrai », évoque un parent d'élève.

Sélingué est relié à Bamako par voie routière où circulent les biens de la ville, prisés, convoités et parfois acquis grâce aux termes citadins de l'échange. Les portes de ce nouveau monde sont ouvertes aussi aux villageois soucieux de pallier les trop maigres récoltes par un emploi salarié, ainsi qu'aux jeunes chargés en saison sèche de ramener de quoi payer leur dot. L'importation de nouveaux biens ou la simple existence, à portée du regard, de produits qui ont leur place dans le quotidien des Bamakois secrètent des modes particuliers de recherche. L'ouverture sur l'extérieur s'accompagne aussi de l'adoption de comportements sociaux nouveaux (recherche et entreprise individuelles) indexés sur des repères différents, étrangers à leur milieu de formation. Cette démarche repose sur une représentation positive de la source des biens et besoins importés de Bamako, siège de l'argent, du pouvoir politique et de l'islam.

La nouvelle orientation religieuse se fonde en partie sur une représentation du monde urbain producteur de bien désirés et premier témoin de la pratique et du développement de l'islam. L'expansion de cette religion dans un centre semi-urbain comme Sélingué répond ainsi à une logique « idéo-centrique » : l'islam est adopté par la périphérie, Sélingué, par mimétisme par rapport à l'option idéologique choisie par le centre, Bamako (GERARD, 1992).

Cette règle s'applique même au niveau local, en raison aussi de la pression collective exercée sur tout individu ; la masse de la population du site opte pour cette religion dès l'instant où les autorités « traditionnelles » ont abondé dans ce sens. Dans un

village comme Dalabala, le fait que le chef religieux, dépositaire des cultes et de la connaissance malinkée (*sudugutigi*, de *su* : « nuit », « secret », *dugu* : « village », *tigi* : « porteur »), ait été le premier imam, a naturellement favorisé la conversion de la population. L'idéo-centrisme de l'islam correspond ici à la recherche d'une identité collective, qui se construit en référence à de nouveaux modèles recherchés au coeur d'un centre considéré comme celui du progrès, de l'évolution. Le Baya adhère depuis peu à l'islam, à la différence des cantons voisins comme le Wasulu, converti de longue date à cette religion par Samory (MDNICT, 1952). Aujourd'hui l'islam est devenu un critère d'intégration de l'individu. Qu'il soit cafre et il sera jugé à la fois asocial et retardé. L'acquisition de l'autorité, de fait ou politique, est désormais subordonnée à la pratique des règles musulmanes jugées essentielles, en premier lieu la prière.

Le choix d'inscrire son enfant à la medersa plutôt qu'à l'école publique semble donc répondre à deux ordres de faits très différents : d'une part, il correspond à une dépréciation de l'école et, d'autre part, à une logique sociale d'adhésion à l'islam. L'éducation scolaire, qui ne remplit plus sa fonction d'intégration sociale, est supplantée par la religion dans cette fonction. La religion confère aussi aux individus une identité revendiquée par un nombre croissant de maliens, à la différence de l'école dont les produits, anciens scolarisés et enseignants, apparaissent comme des déshérités. En fait, cette faillite sociale de l'institution scolaire n'est qu'une des conditions de production du phénomène de réorientation de la demande scolaire. Les parents optent pour l'éducation musulmane davantage par souscription aux références et préceptes religieux de l'islam que par réel désaveu de l'école publique qu'ils n'abandonnent d'ailleurs pas complètement : nombre de parents optent à la fois pour cette école, à laquelle ils envoient certains de leurs enfants, et pour la medersa où ils en inscrivent d'autres, afin de maximiser les chances de réussite et le bénéfice social qu'ils peuvent eux-mêmes tirer de ces études.

Leur stratégie d'éducation se fonde en priorité sur la nécessaire pratique des règles musulmanes, au risque d'être exclus de la communauté. Certes, rien n'exige l'inscription de son enfant à la medersa. Quiconque choisit de ne pas l'y envoyer ne sera pas banni. Mais la demande adressée aux maîtres de medersa ou d'écoles coraniques est naturellement induite par le rôle accru de l'islam dans la recomposition sociale des communautés. Le choix éducatif émis en faveur des enceintes musulmanes résulte par conséquent avant tout du processus d'islamisation.

L'une des conditions de développement de ce processus est, bien sûr, l'adhésion des populations aux préceptes islamiques, elle-même favorisée par l'extension de cette religion. Les medersas ne peuvent fonctionner que si les populations sont prêtes à les

recevoir ; mais elles motivent aussi les parents d'élèves pour y envoyer leurs enfants à mesure qu'elles se multiplient. La correspondance entre le contenu éducatif de l'enseignement donné en medersa et les caractéristiques éducatives malinkées est l'un des ressorts de cette adéquation entre un type d'offre et la demande d'éducation.

## 2. LA FONCTION RELIGIEUSE DE L'ENSEIGNEMENT

### 2.1. La lettre et le Coran

Les parents jugent que : « À la medersa on apprend l'arabe et le français. Et quand on apprend l'arabe on a peur de Dieu, ce qui n'est pas le cas dans les autres langues. », mais aussi que « l'intérêt de suivre des études islamiques c'est [de préparer] l'autre monde. C'est demain qu'on en bénéficie. » Et encore : « La medersa est préférable à l'école publique parce qu'elle enseigne les choses de l'autre monde, là où nous finirons tous. »

La vie ici-bas, comme l'indiquent les enseignants de medersas et d'écoles coraniques en échos aux propos des parents d'élèves, est avant tout une préparation de l'au-delà. La vie terrestre a valeur initiatique. Elle conditionne le passage dans l'une des voies de la vie postérieure, à travers l'observation d'un ensemble de préceptes et de règles strictes, que l'homme doit suivre dans le respect de sa condition d'esclave de Dieu (islam signifie « soumission »). L'apprentissage du Coran, support de l'éducation religieuse musulmane (*adab al dine*), est nécessaire à la conduite des actes humains, dans la mesure où ceux-ci constituent la préparation de la vie future et la condition d'obtention d'une place bénie dans l'autre monde. La conversion à l'islam et le respect de ses règles définissent la conduite à tenir au présent dans une perspective à venir.

« Quand tu pries, en comprenant le Coran, tu ne courtiseras pas, tu ne voleras pas, tu ne mentiras pas, tu seras musulman et tu iras au paradis », pense un maître, car « le Coran est un livre qui assure la vie dans ce monde et après la mort. »

Le lire est faire acte de prière. À l'inverse, le non-respect des règles islamiques prive le profane d'une vie présente et future bénéfique. L'islam nécessite et justifie les actes humains adoptés en référence aux préceptes coraniques, inscrits dans un processus de soumission à la parole divine et à la volonté de Dieu. Ce processus est permanent, continu et progressif à la fois : la vie doit tendre et aboutir à une soumission totale par un apprentissage continu, dont la difficulté croît à mesure que l'homme progresse dans la connaissance.

Dès lors l'instruction est-elle indispensable. La connaissance de Dieu et de sa parole l'exigent. Elle est le moyen d'y accéder, de la comprendre et de la traduire en actes. Elle est même le préalable à toute action, profane ou sacrée.

Dieu, dit un enseignant, « demande à être connu avant d'être prié. Si vous ne me connaissez pas, comment allez-vous me prier ? C'est après la connaissance qu'on peut travailler » Les gens, ajoute un autre maître, « peuvent changer et se convertir grâce à l'instruction. Mahomet, à qui Dieu a donné le Coran, a tout fait pour convertir les cafres à l'islam. Dieu lui a dit de les informer que c'est lui qui leur demandait d'adorer le Coran, qu'ils devaient avoir confiance en lui. Comme moi je suis là aujourd'hui, je demande aux parents de me confier leurs enfants, je leur dis qu'ils vont apprendre l'islam avec moi ».

Les Malinkés adhèrent à ce principe. La vie s'effectue par étapes, et chacune d'elles représente un progrès dans la connaissance, gage d'un épanouissement de l'être. Toute activité religieuse s'inscrit dans cette perspective. ZAHAN (1970 : 16) va jusqu'à dire que « quand l'Homme africain vénère la divinité, ce n'est pas pour la gloire de Dieu, mais pour son propre épanouissement à lui ». Par conséquent : « Ce qui est gênant, c'est l'ignorance. Certains sont illettrés mais connaissent les choses et leur sens. Ils discernent le mal ou le bien. » Mais, par ailleurs, « l'étude du Coran permet d'éviter les choses que Dieu n'aime pas. Celui qui n'a pas fait cette école peut difficilement le savoir. »

## **2.2. Enseignement sacré (coranique) et morale profane (malinkée)**

Les parents inscrivent leurs enfants à la medersa pour sa fonction d'instruction (« si je l'y inscris, il pourra m'apprendre les lois du Coran »). Ils confèrent aussi aux enseignants, et cela en priorité, la tâche d'éduquer les élèves selon les règles islamiques. L'école doit les doter de connaissances utiles à tous les niveaux de la vie quotidienne : des connaissances didactiques et pratiques tout d'abord, nécessaires à l'exercice d'une profession (commerce, enseignement, etc.) et de toute activité apte à satisfaire les besoins vitaux de l'homme. Quelques rares établissements enseignent ainsi la botanique, la couture, ou perfectionnent les compétences des enfants dans les domaines de la culture et de l'arboriculture. La plupart des medersas axent néanmoins leur enseignement profane sur les matières didactiques essentielles, communes à l'enseignement laïque : lecture, écriture, mathématiques, parfois des matières d'éveil. Les medersas doivent, comme les écoles publiques, soumettre leurs élèves aux examens de passage de fin de cycle de l'enseignement fondamental, le Certificat de fin d'études primaires qui sanctionne le premier cycle de six années et le Diplôme d'études fondamentales qui conditionne, au terme d'un second cycle de trois ans, l'accès à l'enseignement secondaire.

L'école musulmane apporte aussi des préceptes moraux, des règles de conduite en société : « les parents ne se soucient pas d'apprendre les bonnes habitudes aux enfants », juge un enseignant de medersa. « Pour ça, c'est nous qui sommes chargés de nous en occuper, afin que leur avenir soit bien préparé. on apprend ainsi aux enfants les paroles à prononcer après la mort, comment construire sa famille... »

Le Coran fournit le cadre prioritaire de cette éducation morale. Mais ses préceptes et ceux de l'éducation parentale et communautaire malinkée convergent en de nombreux points. Certaines règles malinkées portent la marque évidente de l'islam : par exemple ne pas boire d'alcool, ne pas fumer, ne pas se parer de bijoux pour garder au corps sa sobriété et sa dignité humaine, ou encore purifier ce dernier dans un acte de prière. Les enfants, à partir de sept ans dit le Coran, lorsqu'il sait compter jusqu'à dix disent les Malinkés, ce qui correspond à un stade identique de leur maturité, doivent par exemple ne pas jouer afin de ne pas omettre les moments de prière, et sont tenus de « respecter les lois de Dieu ». Sont par ailleurs condamnés, au sein de l'école comme au-dehors, des manquements aux devoirs sociaux essentiels : l'irrespect à l'égard des aînés, l'impolitesse, les insultes, le mensonge ou la querelle, ainsi que tous les actes et comportements contraires aux principes de séniorité, d'entraide ou de solidarité, caractéristiques des rapports sociaux maliens. Se juxtaposent ici des préceptes directement tirés du Coran et des valeurs sociales malinkées. Le maître de medersa disparaît derrière l'homme et les règles de la loi islamique s'estompent sous le poids de la loi coutumière (ce type d'aménagement pourrait d'ailleurs fournir l'échelle des différences d'application du Coran selon la lettre, de la charia au syncrétisme religieux).

Les valeurs éducatives enseignées par les maîtres et celles apportées par les parents se rejoignent en plusieurs pôles. La place de l'homme en société est définie de part et d'autre selon les mêmes termes, la personne elle aussi est considérée et estimée en fonction de critères identiques. Enseignants et parents se rencontrent avant tout dans leur perception de l'enfance, dans l'attention portée à leur progéniture. Les uns et les autres exigent d'elle le même ensemble de comportements et d'attitudes, parce que leur conception respective de l'enfance repose sur des postulats communs. Dans l'islam et pour le maître coranique, l'enfant est une pâte à modeler, à laquelle donne forme l'apprentissage de la loi islamique. Il est également, dans l'univers malinké, un être ignorant et innocent, que l'initiation doit introduire dans le monde des adultes et de la connaissance. L'enfant non circoncis (*bilakoro*) est placé dans les mains de ses aînés au même titre que l'élève dans celles du maître coranique. L'un et l'autre doivent obéissance au détenteur de la connaissance, leur précepteur. Chacun apprendra les gestes, pratiques, règles et paroles du maître, sans pouvoir questionner ; impur, il ne peut manier la parole ;

enfant, il lui est interdit d'interroger l'aîné, par devoir de respect. L'enfant doit recevoir, nu, l'enseignement : sa volonté ne doit pas intervenir dans son apprentissage, ne pas en interrompre ou en contrarier le cours (GERARD, 1990). Une attention participante de sa part altérerait l'enseignement lui-même et son efficacité dans la formation de l'être. Il doit comprendre seul, par le regard ou l'écoute, et tout entier se soumettre aux directives de l'adulte. L'apprentissage lui-même est une soumission à la Parole et au maître qui l'enseigne, en vertu du caractère sacré de l'enseignement et du respect dû à son dispensateur : « Les parents confient l'enfant au maître pour qu'il le socialise totalement. C'est un acte de confiance absolue au maître [...]. C'est le type même de l'enseignement religieux, dont l'effet doit se faire sentir dans tous les secteurs de la personnalité, tant sur le plan intellectuel, physique, professionnel, que sur le plan moral et social. » (MEN, 1983).

L'islam apparaît ici non seulement comme « une religion relative au domaine du sacré » mais aussi comme « une entité où existe en plus le socioculturel, y compris le politique » (CISSE, 1989 : 58). L'éducation musulmane donnée en medersas intègre règles islamiques et règles coutumières. Et si l'islam peut être considéré en Afrique noire comme le produit d'un syncrétisme religieux et le fruit d'une acculturation, d'une rencontre avec les valeurs culturelles des peuples noirs (CISSE, 1989 :71), ce syncrétisme doit être imputé aussi bien à l'école coranique qu'à la société : l'une et l'autre pratiquent une interprétation du texte sacré, où se rejoignent la loi islamique et la loi coutumière, qui s'épaulent et se justifient mutuellement.

L'adhésion des parents aux medersas, leur choix d'y envoyer leurs enfants après avoir opté pour l'école publique durant les vingt premières années de l'Indépendance, reçoit ici une explication complémentaire. L'enseignement, si proche d'un point de vue éducatif des règles malinkées, sert lui aussi la quête d'une identité. Il prône les vertus que les parents s'efforcent de transmettre à leurs enfants, et consacre comme eux la primauté de la communauté et le respect des valeurs fortes à l'origine de son équilibre. Si l'islam favorise l'agrégation de champs et réseaux sociaux éprouvés par une déstructuration, s'il possède ainsi la fonction de sédiment social, il le doit aussi à ses écoles, aptes à dispenser à l'enfant un enseignement et une éducation en adéquation avec la culture des communautés et les attentes des parents.

## CONCLUSION

Dans l'ensemble des mobiles fondateurs de la stratégie d'éducation des populations, ce n'est pas le désir d'instruire les enfants au contenu de tout le Coran qui prime mais la contrainte socio-centrique de participer à l'élan collectif d'islamisation. L'attitude laxiste des parents à l'égard de la scolarité ou leur détachement face à ce que fait réellement l'élève à l'école abondent dans ce sens. Peu leur importe, en effet, que l'enfant acquiert des connaissances dont ils ne tireront aucune utilité économique ou sociale, l'essentiel réside dans l'acquisition de quelques versets coraniques et dans l'apprentissage des règles éducatives islamiques, indispensables à une bonne intégration de l'enfant et de soi dans la communauté. L'école publique, enfin, alimente cette stratégie en faveur de l'enseignement privé. Mais la déscolarisation croissante est aussi le produit, et non plus la cause, de cette réorientation de la demande sociale d'éducation et, comme telle, mérite d'être reconsidérée. Au total, y a-t-il moins d'enfants scolarisés ? L'engouement pour les medersas suggère le contraire.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- CISSE (S.), 1989. – *L'Islam et l'éducation musulmane au Mali*, Strasbourg (th. d'État es lettres).
- GERARD (É.), 1990. – « Une circoncision malinké », *Études maliennes*, Bamako.
- GERARD (É.), 1992. – *L'école déclassée : une étude anthropologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, Montpellier (th.).
- Les Échos*, 1989. – « Les medersas », Bamako, n° 18, 10-24 nov.
- MDNICT (ministère de la Direction nationale de l'Intérieur et des Collectivités territoriales), 1952. – *Monographie sur le cercle de Bougouni*, Bamako.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1983. – *Medersas au Mali*, Document d'information, Bamako.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1989. – *États généraux de l'éducation*, Bamako.
- MEN (ministère de l'Éducation nationale), 1991. – *Statistiques scolaires*, Direction nationale de la planification et de l'équipement scolaire, Bamako.
- ZAHAN (D.), 1970. – *Religion, spiritualité et pensée africaines*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.