

# **L'ÉDUCATION AU PIED DE LA LETTRE.**

## **Perspectives de recherches sur l'éducation en Afrique de l'Ouest.**

**Etienne GÉRARD<sup>1</sup>**

Lors d'enquêtes conduites dans le cadre d'une étude sur les processus de scolarisation au Mali, en milieu malinké, (E. Gérard, 1992), le rapport à l'écriture occidentale, latine, ainsi que les clivages entre lettrés et illettrés, s'étaient imposés comme des facteurs importants du rapport des populations au "fait scolaire" et à l'École. Dans leurs stratégies de scolarisation notamment, ces populations prennent en compte les propriétés, les fonctions et les impacts de ce qui (l'instruction et, de manière plus restrictive, l'écriture) leur apparaît tout autant comme un outil de communication, un symbole de modernité, une condition de mobilité et de promotion sociale, un instrument de pouvoir, un critère de distinction sociale, enfin un facteur de division et de transformation sociale.

La place manque ici pour exposer dans le détail ces propriétés et fonctions. Tel n'est pas non plus l'objet de ce texte, qui vise plutôt à porter l'accent sur ce problème qui s'est imposé au cours de mes recherches précédentes et dont j'envisage de faire le thème central des travaux à venir : la place de l'écriture dans les sociétés d'Afrique de l'ouest et, plus particulièrement, les rapports entre écriture et éducation. Avant de proposer quelques éléments pour cette problématique de recherche, je présenterai succinctement quelques déterminants des représentations de l'écriture et de l'instruction, et des pratiques induites par l'une et l'autre en milieu rural (malinké) au Mali.

Les enquêtes effectuées et les travaux réalisés sur l'écriture (cf. bibliographie) permettent de cerner des conditions à l'instauration du rapport entre éducation et écriture : des conditions historiques, culturelles et conjoncturelles.

### **Historiques tout d'abord, pour aller vite et en résumé.**

Si la Lettre latine a été et est encore, en milieu rural au moins, tant créditée, elle le doit avant tout aux politiques coloniales et post-coloniales d'administration et d'éducation. Pour avoir promu les lettrés formés à l'école des Blancs, réservé à une minorité l'accès à l'éducation scolaire, et plus encore le sommet de la hiérarchie scolaire, enfin privilégié les pôles politiques, urbains, ces politiques ont produit une « mythification » de l'instruction. En témoigne par exemple le fort engouement scolaire des années 60. Pour les populations, scolariser son enfant à l'école publique

---

<sup>1</sup>Socio-anthropologue ORSTOM

devait être gage, pendant plusieurs décennies au moins (la mauvaise qualité de l'éducation et la perte d'équivalence entre diplôme et emploi, depuis 1983 au Mali, devant sonner la mort du mythe), de mobilité et de promotion sociales, mais aussi de prestige et de pouvoir. Posséder l'écriture et la langue des Blancs devait être considéré comme nécessaire pour prétendre accéder à des fonctions réservées et acquérir richesse et pouvoir, les deux autres éléments, à côté du savoir, du tryptique sur lequel reposent les structures sociales et politiques dans les sociétés mandingues (Bagayogo, 1987).

Les politiques coloniales ont par ailleurs institué l'écriture en instrument politique de contrôle des individus et engagé, à travers son imposition, un processus d'individuation et d'individualisation. Maunier (mais aussi Lévi-Strauss (Charbonnier, 1961) et Goody (1986) ), par exemple, le disait bien : codes, règlements, administration, recensements : « tout cela fait passer de l'oral à l'écrit, du transmis à l'écrit. Tel est le progrès qu'apporte l'Etat : (...) identifier, déterminer hommes et biens (...) Entre autres effets, il [ce changement] ouvre la carrière à l'individu, possesseur de biens et sujet de droits (...) Définir, préciser, garantir, limiter, c'est du même coup personnaliser. » (Maunier, 1942 : 268-269)

Ainsi érigée par l'administration coloniale en « Lettre de la loi » (Verlet, 1992), et appropriée comme telle par leurs successeurs, la Lettre - et de manière générale le « code alphabétique » occidental (Martin<sup>1</sup>) - étaient-ils au service d'un « code bureaucratique » (ibid.) et d'un ordre politique conjoint, mais aussi et surtout d'un ordre social ignoré des sociétés segmentaires de l'Afrique de l'Ouest, dans lequel l'individu allait acquérir une personnalité et un statut.

Ce lien établi entre écriture et individus devait surtout permettre à certains d'en jouer (opposant par exemple les lois coloniales aux lois coutumières) et, par là, d'accuser à la fois un processus d'autonomisation et d'individualisation et celui d'un accroissement, même relatif, du rôle de l'écriture dans le traitement des biens (par la comptabilité) et des hommes (par les recensements et les lois).

Cette « division des corps » par l'écriture a eu au moins deux implications importantes dans la société malinké notamment : une transformation du champ social et celle du champ politique. Celle du champ social a été opérée selon deux voies distinctes : par le bouleversement de hiérarchies traditionnelles d'une part (esclaves et gens de caste ayant accédé, grâce à l'école, à des fonctions privilégiées interdites aux nobles qui refusaient d'envoyer leurs enfants à l'école) ; ensuite par l'altération des structures de socialisation et celles, conjointes, de distribution des savoirs et de répartition gérontocratique des pouvoirs d'autre part. L'Ecole a en effet,

---

<sup>1</sup> Dans une intervention effectuée le 26 avril 1994 à Paris dans le cadre des recherches de l'équipe « Politiques d'éducation » (UR 54), intervention intitulée « Scolarisation et alphabétisation », J.Y. Martin a distingué quatre codes principaux, qui « se télescopent dans la scolarisation » - même s'ils sont « inégalement nécessaires à la socialisation de l'enfant » - et dont les élèves font l'apprentissage : le « code linguistique » en premier lieu, le « code social » ensuite, puis le « code bureaucratique », enfin le « code alphabétique ».

d'une part, introduit d'autres procédés et structures d'apprentissage et, d'autre part, privé les sociétés d'initiation, mais aussi différents groupes sociaux (classes d'âge et autres), d'une partie de leurs membres. Ainsi a-t-elle altéré la légitimité des savoirs "traditionnels", fragilisé les structures de socialisation et de distribution des savoirs, enfin et grâce à ces transformations, offert aux individus lettrés la possibilité d'exploiter leurs savoirs autrement et ailleurs que dans les cadres traditionnellement déterminés. Sur la base de ces transformations structurelles et parce qu'elle est individuellement dispensée et appropriée, l'écriture a par ailleurs permis à ces nouveaux acteurs (lettrés) d'acquérir à la fois une autonomie et des fonctions inédites, instituant de nouveaux "pouvoir-savoir" (selon le mot de Foucault (Verlet, 1992)), entre individus, entre institutions (coutumières et étatiques en l'occurrence), enfin entre les premiers et les secondes.

Grâce aux politiques d'éducation, l'écriture, mais aussi la langue française et l'instruction, ont ainsi permis à leurs détenteurs d'exercer de nouvelles fonctions et de détenir un pouvoir qu'ils n'auraient peut-être pas eu sans être instruits. Elles ont, aussi et surtout, acquis une légitimité sociale et politique à l'origine de stratégies d'appropriation de ces instruments, stratégies mises en oeuvre par une frange plus large de la population.

Dans certains milieux ruraux, notamment ceux qui sont engagés dans des échanges accrus avec les milieux urbains, l'écriture est en outre devenue un symbole de modernité (qui n'est pas instruit est désormais "en retard"), l'instrument d'appropriation des modèles d'inspiration occidentale offerts par la ville et, par là, un instrument d'adaptation à des milieux différents. Ainsi véhiculée et légitimée, elle est devenue opportune - voire nécessaire -, précipitant là aussi des stratégies d'appropriation (dans des structures scolaires ou simplement auprès des lettrés), même si celles-ci sont réservées<sup>1</sup>.

Enfin, des systèmes graphiques comme celui, de 266 signes, qui dit la formation du monde (Dieterlen, 1981), comme ceux, de divination, qui disent l'avenir, enfin la Lettre coranique, ont "traité", ou plutôt "tracé le sacré" (sous la main des griots dans le premier cas, des devins dans le second, des Mandé-mori, les lettrés musulmans, et des marabouts dans le dernier), ouvrant la voie à une reconnaissance et à une adoption de l'écriture latine.

---

<sup>1</sup> Car la souscription à l'écriture des Blancs (*tubabu*) n'est pas inconditionnelle, loin de là. Si, dans un « monde qui bouge » où la Lettre est un passeport pour la ville, où elle a obtenu force de loi, il s'agit d'être instruit, il n'est pas question pour autant « d'être *tubab* », autrement dit de laisser les codes (alphabétique, linguistique, social et bureaucratique) remplacer ceux de sa propre culture.

Quelles peuvent être les traces laissées par l'écriture latine au niveau de l'éducation (hormis la transformation du "champ social de la connaissance" et des structures de socialisation comme cela a été dit) ?

Lorsqu'ils sont soumis à l'obligation scolaire et placés devant le choix de plusieurs types d'établissements d'enseignement (l'École laïque, la médersa ou l'école coranique), les parents évaluent l'enseignement et l'éducation dispensés dans chacun d'eux, mais également leurs principaux vecteurs : la langue et l'écriture. Hérité de la colonisation, l'enseignement dispensé à l'École publique se fait toujours en langue française, au point que les populations malinkés non alphabétisés considèrent encore que « avoir "fait les bancs", c'est être Blanc », autrement dit qu'être instruit à l'école de type occidentale débouche naturellement sur l'acculturation.

La médersa islamique, elle, dispense aux élèves un enseignement profane en français, mais leur apprend aussi « l'autre monde », celui de Dieu, dans une langue (l'arabe) et des signes sacrés (du Coran).

Ces vecteurs laïcs ou religieux d'enseignement (langue et écriture), parce qu'ils orchestrent la distribution de savoirs et participent à une certaine éducation (socialisation) de l'enfant, ont nourri des représentations. Leur introduction (récente pour les premiers, bien plus ancienne pour les seconds) a également contribué à modeler des pratiques, dont les choix d'éducation (en premier celui de scolariser ou non son enfant) sont à la fois le moteur (un enfant scolarisé permet de s'appropriier les rudiments de l'instruction) et le produit (cette appropriation induit la transformation des structures de socialisation, mais aussi la modification de certaines pratiques - calcul du temps, de l'espace, des quantités, mais aussi confrontation à l'univers urbain, aux autorités administratives, etc.- et de rapports sociaux - entre nobles et gens de caste notamment, dont le statut social enregistre désormais le critère supplémentaire de l'instruction, entre aînés et cadets, ou encore entre hommes et femmes).

Ainsi, dans cette société comme dans d'autres (occidentale notamment) - même si c'est à des degrés divers<sup>1</sup> -, l'écriture « marque le social au moins selon deux modalités (...). D'abord les groupes et les personnes se posent et se pensent dans leur rapport à elle. Ensuite sa présence déclenche aussitôt un remodelage des pratiques essentielles. Relations à la nature, aux autres, à l'invisible, construction sociale de la personne, fondement et emblématique du pouvoir... rien désormais qui échappe à son empreinte » (Fabre, 1993 : 172-173). Plus encore, « apprendre l'écriture arabe, c'est s'engager dans la voie de l'islam ; apprendre l'écriture latine, c'est suivre le chemin du Blanc » (B.-F. Gérard, 1992). Ainsi les pratiques

---

<sup>1</sup> On doit en effet noter que, selon que « la compétence à lire et à écrire est plutôt rare » (FABRE, 1993 : 174) ou répandue, selon le degré de son extension et de sa vulgarisation, l'écriture reste, comme au Mali, en partie mythifiée, ou a au contraire (comme au Congo où la majorité des enfants sont scolarisés) perdu son caractère mythique, les lettrés n'étant plus eux-mêmes tant objets de prestige et d'envie que dans le premier cas (cf. GUTH, « Avoir vingt ans à Brazzaville », à paraître).

induites par l'introduction de l'écriture participant-elles à une nouvelle « construction sociale de la réalité » (Dubar, 1991).

Pour une part au moins et dans le cas de la société malinké en question<sup>1</sup>, l'éducation semble ainsi être "au pied de la Lettre" : elle enregistre, dans sa nature (scolaire ou non, laïque ou religieuse, sacrée ou profane) et ses fonctions, la place prise par l'écriture dans la société, tant du côté des savoirs que du pouvoir.

Le fait que l'écriture soit objet de représentations, point d'articulations de conflits et objet d'appropriation, ne signifie pas qu'elle ait investi la société au point d'en altérer les structures sociales et politiques (et en particulier celles de distribution des savoirs et de répartition des pouvoirs). Au contraire, elle est appropriée, dans le cas rapporté, aux fins de préserver ces structures (étant alors utilisée pour pallier le désordre - tout au moins à l'ordre nouveau - qu'elle fonde).

Ainsi, l'appropriation de l'écriture latine et de l'écriture coranique et de leurs savoirs associés répondait-elle à deux fins très nettement révélées (à la fois par les discours et les stratégies) : d'une part à une adaptation à l'islamisation en cours dans cette partie de la vallée du Haut-Niger et à un accroissement des échanges avec les milieux urbains ; d'autre part à un contrôle des rapports politiques entre Etat et autorités coutumières - les premiers ayant l'écriture pour vecteur principal. Devant être acquises pour le contrôle de l'action des autorités étatiques, mais devant aussi être contrôlées en elles-mêmes en raison de leur pouvoir de différenciation, de division et de transformation sociale et politique, l'instruction et l'écriture étaient donc non seulement objets d'appropriation, mais aussi objets de résistance. En outre et pour parvenir à ces fins, une diversification des stratégies pouvait seule permettre une capitalisation des savoirs. Ainsi les populations choisissaient-elles majoritairement de scolariser leurs enfants à la fois dans des établissements publics (laïcs) et islamiques (religieux), s'appropriant de manière simultanée Lettre profane et Lettre sacrée, "Lettre de la Loi" et "Lettre de l'au-delà".

Ces fins étaient en partie<sup>2</sup> induites par le processus, particulier au site étudié, de changement social. Restent néanmoins, au titre de cette réserve, quelques questions élémentaires sur le rôle, les fonctions et le pouvoir de l'écriture (principalement latine) dans les sociétés traditionnellement répertoriées exemptes de cet instrument. Dans quelle mesure, dans quelle direction, pour et par quels acteurs, enfin à quelles fins celui-ci est-il

---

<sup>1</sup> Il faut préciser ici que Sélingué, le lieu principal de cette étude, est un milieu soumis depuis vingt ans à un fort changement social. La place acquise par l'écriture dans cette société doit être en partie inférée à ce contexte particulier. A ce titre, toutes les données abordées ici ne sauraient avoir de portée générale et méritent des études comparatives. Certaines néanmoins valent, semblent-ils, pour différentes sociétés ouest-africaines. cf. la suite du texte et note 1 p. 83.

<sup>2</sup> Mais en partie seulement, dans la mesure où l'acquisition des versets coraniques répond aussi à une aspiration idéologique largement partagée par les sociétés mandingues, et où l'utilisation de ces versets, à des fins de protection ou d'atteinte contre un tiers, est intégrée à un ensemble de pratiques à la fois très anciennes et qui dépassent largement cette zone culturelle particulière.

utilisé ? Pourquoi, pour quoi et par qui est appropriée l'écriture ? Mais aussi : comment cette dernière est-elle, d'une société à l'autre, pensée, pratiquée, agie (maîtrisée, détournée, interprétée...) et agissante ?

La structuration même des sociétés ouest-africaines suggère ces questions<sup>1</sup>. En effet, dans la mesure où les structures de socialisation sont à la base d'une distribution des savoirs et d'une répartition des pouvoirs, l'introduction de savoirs étrangers, mais aussi de structures exogènes (comme la structure scolaire), peut participer à une modification de la structuration sociale et politique existante et à celle de la dynamique des sociétés. Dès lors qu'il s'agit d'évaluer le rôle des processus de scolarisation, en eux-mêmes et dans leurs effets sur l'évolution des sociétés - puisque tel est le thème central de cette recherche -, l'étude de l'écriture (comme d'autres vecteurs et procédés d'apprentissage et de socialisation<sup>2</sup>) semble ainsi avoir une légitimité.

Dans la mesure aussi où, comme le souligne J.-Y. Martin (intervention citée), « la scolarisation est un processus d'imposition des codes nécessaires à la socialisation de la jeune génération », il semble nécessaire d'apporter des réponses à ces questions pour apprécier le rôle du code alphabétique dans la scolarisation et, de manière plus générale, le rapport entre écriture et éducation/scolarisation .

Plus fondamentalement, les réponses à ces questions devront contribuer à élucider le problème, central ici, du rôle de la Lettre - via la scolarisation - dans la structuration sociale et politique des différentes sociétés d'Afrique de l'Ouest. Cela, enfin, ne pourra être mené sans l'adoption d'une perspective comparative de recherches, afin de déterminer, au-delà de cas particuliers comme peut l'être celui de Sélingué où l'étude a jusque là été conduite, les invariants du rôle de l'écriture dans ces sociétés.

---

<sup>1</sup> Les représentations de l'écriture latine rapportées ici au sujet de la société malinké semblent être en effet largement partagées par ces sociétés, comme l'ont déjà évoqué des sociologues et anthropologues qui ont travaillé en Côte d'Ivoire (A. Marie, " Du sujet communautaire au sujet individuel. Crise des solidarités et procès d'individualisation subjectives en Abidjan", à paraître) ou au Burkina Faso (Gérard B.-F., 1992).

<sup>2</sup> En cela l'écriture n'est-elle qu'une "entrée" particulière pour l'étude de ces processus.

## Bibliographie

- Bagayogo (S.), 1987, « L'Etat au Mali : représentation, autonomie et mode de fonctionnement », in *L'Etat contemporain en Afrique*, Terray (E.) dir., L'Harmattan, 416:91-122.
- Charbonnier (G.), 1961, *Entretiens avec Lévi-Strauss*, Paris, 10/18.
- Cissé (Y.T.), 1973, « Signes graphiques, représentations, concepts et tests relatifs à la personne chez les Malinké et les Bambara du Mali », in *La notion de personne en Afrique Noire*, Paris, Ed. du CNRS, 593:132-179.
- Chartier (A.-M.), 1993, « Les illettrés de Jules-Ferry : réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles », in *Illétrismes*, Fraenkel (B.) dir., Centre Georges Pompidou, BPI, 305:81-101.
- Dieterlen (G.), 1981, « Signes graphiques. Semence de la connaissance. Les 266 signes fondamentaux en Afrique de l'Ouest », in *Dictionnaire des mythologies*, Bonnefoy (Y.) dir., Paris, Flammarion, 585:435-438.
- Dubar (C.), 1991, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand-Colin.
- Fabre (D.), 1993, « Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques », in *Illétrismes*, Fraenkel (B.) dir., Centre Georges Pompidou, BPI, 305:171-186.
- Gérard (B.-F.), 1992, « Paroles d'écriture. La lecture des traces dans des sociétés sans écriture », Cah. ORSTOM, série Sci. Hum., vol. 28, n°2 : 161-186.
- Gérard (E.), 1992, *L'Ecole déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés*, Thèse nouveau régime, Montpellier.
- Goody (J.), 1979, *La raison graphique*, Paris, Les éditions de minuit.
- Goody (J.), 1986, *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin.
- Guth (S.), « Avoir vingt ans à Brazzaville », à paraître.
- Lévi-Strauss (C.), 1984, *Paroles données*, Paris, Plon.
- Maunier (R.), *Sociologie coloniale*, Paris.  
1936, T. II, Psychologie des expansions.  
1942, T. III, Les progrès du droit.
- Monod (T.), 1958, « Un nouvel alphabet ouest-africain : le bété (Côte d'Ivoire) », Bulletin de l'IFAN, T XX, sér. B, n° 3-4 : 434-440.
- Verlet (M.), 1992, « Dire, Savoir, Pouvoir. Deux épisodes des trajectoires politiques ghanéennes », Cah. ORSTOM, série Sci. Hum., vol. 27, n° 3-4 : 457-476.