

Étienne GÉRARD

## Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines

*En combinant les principes des écoles coraniques (enseignement religieux et de la langue arabe) et de l'école publique de type occidental (enseignement moderne et de la langue française), les médersas, décrites par Étienne Gérard, semblent être l'exemple d'une synthèse particulièrement intéressante entre tradition et modernité importée, identité et acculturation, islam et culture occidentale. Elles témoignent d'une incorporation d'influences extérieures et modernes au sein d'une identité en reconstruction fondée sur un islam ouvert et progressiste. Cet exemple, à la fois spécifique et méconnu, paraît d'autant plus digne d'intérêt que les questions identitaires, et donc du rapport à ce qui est différent, se posent avec acuité au Sud comme au Nord, et notamment dans les pays musulmans.*

Toutes les études le montrent<sup>1</sup> : en Afrique subsaharienne, le paysage scolaire se transforme radicalement depuis une dizaine d'années. Le temps n'est plus où l'école publique, conçue par les États comme l'antichambre du développement social et économique, avait l'apanage de l'offre d'éducation. À ses côtés ont désormais pris place des structures privées laïques ou confessionnelles, ou encore de nouvelles « écoles de base » et autres « écoles communautaires », instituées par les États ou mises en place par les sociétés civiles. L'incapacité de l'école publique à offrir une instruction de qualité, une éducation correspondant aux valeurs culturelles locales, enfin un avenir professionnel à tous les élèves, a largement généré sa remise en cause. Mais l'essor des autres structures scolaires ressortit également à une

Étienne Gérard est chargé de recherche à l'ORSTOM (Institut français de recherche scientifique pour le développement en coopération).

1. Voir en particulier « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », sous la direction de Marie-France Lange et Jean-Yves Martin, *Cahiers des sciences humaines*, Orstom éditions, vol. 31, n° 3, 1995.

Fonds Documentation  
Cote: B\*13254  
EX: 1

Politique Étrangère, n°4, Hiver 97/98, p. 613-627 (p. 180)

crise de l'État-nation et à un progrès de l'islamisation<sup>2</sup>, plus globalement à un vaste changement de société.

Dans des pays comme le Sénégal, le Mali, le Burkina Faso ou le Niger, le développement des médersas, qui combinent souvent enseignement laïc et religieux, langue profane (le français) et langue du sacré (l'arabe), en constitue un bon exemple. Et il indique le sens des transformations sociales en cours : la recomposition du champ scolaire à laquelle il participe résulte d'une modification de l'articulation entre savoirs et pouvoirs, autrement dit du substrat même de l'organisation de ces sociétés. Nous tenterons d'en rendre compte ici, dans le cas particulier du Burkina Faso.

### **L'alliance des princes et des marabouts, du savoir et du pouvoir**

Il y a plus d'un siècle, des familles maraboutiques issues du Mandé<sup>3</sup> islamisaient le sud de ce pays. Cela sans *djihad* (guerre sainte). Tour à tour enseignants, devins, guérisseurs, les marabouts dioula propageaient leur religion à l'occasion de prêches, d'apprentissage dans les écoles coraniques, enfin de maraboutage. « *S'ils avaient réellement joué leur rôle, nous dit Bafaga, imam dans la région de Bobo Dioulasso, les karamokow (maîtres musulmans) auraient cherché le pouvoir pour instaurer la loi islamique* ». En principe, c'est ce qu'ils auraient dû faire. C'est ce qui est écrit (dans le Coran)<sup>4</sup>. « *Mais les marabouts ne "mangent" pas le pouvoir, excepté le pouvoir spirituel* ».

En fait, les lettrés musulmans se gardent bien de revendiquer un pouvoir qu'ils ne pourraient obtenir<sup>5</sup>. Ils préfèrent s'associer aux chefs

2. Des pays comme le Mali sont islamisés de longue date (l'islam s'implantant dès le XI<sup>e</sup> siècle). Au Burkina Faso, l'islam a longtemps été une religion minoritaire. On estime cependant que 52 % des Burkinabè sont aujourd'hui musulmans (71 % dans la région du Houet dont il sera principalement question ici).

3. Qui correspondait au Mali et au nord de la Guinée actuelle. Les familles maraboutiques sont les Cissé, les Fofana, les Touré, les Diané et les Sanogo (ou Saganogo). Les marabouts ont largement migré vers les autres pays de l'Afrique occidentale, empruntant les trajets des « gens de voyage » (*dioula*), en particulier les commerçants.

4. Le *djihad* étant l'un des cinq piliers de l'islam.

5. Cela semble sociologiquement interdit par les rivalités internes caractéristiques des sociétés lignagères mandingues (comme des familles maraboutiques) qui rendent impossible le recrutement suffisant de disciples pour mener un *djihad*. D'autre part, « *les populations "animistes" adhèrent difficilement à l'islam lorsqu'on veut leur imposer cette religion par la force et tant qu'elle apparaît comme la religion des étrangers. Cependant, l'islam est accepté lorsqu'il s'intègre dans le cadre d'une dynamique interne à la population concernée* » (Diallo, 1990).

guerriers (tels les Diané ou les Sanogo avec les Ouattara), avec pour seules armes le Livre saint et le chapelet. La divination et la confection d'amulettes leur permettent d'exister auprès des tenants du pouvoir et de ne pas en être victimes. L'entretien du mystère et du secret, donc de la puissance, d'un savoir séculaire ésotérique<sup>6</sup> qui leur a de tout temps conféré une légitimité auprès des princes, leur suffit pour exercer une influence croissante<sup>7</sup> auprès des populations et, de la sorte, consolider l'autorité des guerriers. « *Comment les chefs ont-ils pu profiter de leur pouvoir ?* poursuit Bafaga. *On profite d'un pouvoir si la population est soumise, si on est respecté et s'il y a la crainte. Tout cela ne peut être obtenu sans l'aide des karamokow. Les Ouattara ne nous ont pas appelés pour les convertir à l'islam, ni pour leur montrer quelle sourate réciter pour prier. Nous sommes venus uniquement pour apprivoiser la population pour eux, pour leur donner la gloire du guerrier vainqueur, pour renforcer leur pouvoir* ». Par des dons en vivres, bétail ou bijoux, ou encore en esclaves, les chefs s'assurent alors le concours des marabouts. Leur offrant leurs propres filles en mariage, ils scellent durablement une alliance<sup>8</sup> devenue indispensable pour asseoir leur pouvoir. Les *karamokow* eux-mêmes en profitent : grâce à cette alliance, ils acquièrent un certain pouvoir, dans lequel ils puisent pour ancrer durablement leur religion.

Hormis les rares cas de *djihad* (comme celles de Mahamoudou Karantao et d'Al Kari en pays Dafing au XIXe siècle) ou de rivalités entre autorités coutumières et chefs spirituels, ce partage des rôles entre les unes et les autres prévaudra longtemps dans les communautés islamisées de cette région subsaharienne<sup>9</sup>. Et, malgré l'incursion des autorités

6. Des « chaînes (de transmission) du savoir » (*isnad*) (de marabout à marabout) remontent de leurs détenteurs actuels au Prophète, voire même à Dieu. Un marabout cultive deux types de savoir (*morya*) : l'un « commun », l'autre « secret », ésotérique. Le premier, à caractère universel, peut être transmis à tout un chacun et fait l'objet de l'enseignement dispensé dans les écoles coraniques ou les médersas. D'ordre surnaturel, le second n'est, lui, transmis qu'avec parcimonie, selon des règles (initiatiques notamment) et dans des cadres très précis.

7. Cette influence sera telle que, sous la colonisation, les autorités contrôlent les déplacements des marabouts (Van Duc, 1995).

8. Aujourd'hui encore, chefs et marabouts dioula rappellent rituellement cette alliance à la fin de chaque ramadan.

9. Cela est vrai pour le sud-ouest du Burkina, islamisé de longue date, mais aussi de la partie nord, anciennement gouvernée par les souverains mosse, convertis superficiellement à l'islam à partir du XVIIIe siècle. Ces derniers ont en effet accepté dans leur cour des musulmans, autorisant même, comme le Moog-naaba Dulugu, la construction d'une mosquée dans la capitale et nommant un imam parmi les dignitaires (Kouanda, 1989).

étatiques, il participe encore dans de nombreux cas à la définition de l'ordre social. Laissant aux chefs l'exercice de l'autorité politique, condition de leur propre existence, les marabouts cultivent leur rôle de guides spirituels, leur statut de détenteurs du savoir, enfin leur fonction d'arbitres des conflits sociaux internes<sup>10</sup>.

### Colonisation et confusion des genres

Pour autant, ce partage séculaire des pouvoirs n'est pas indemne des bouleversements qui ont affecté cette sous-région africaine à partir du début du siècle. « *Le monde a changé, dit Bafaga. Les choses se sont mélangées, pêle-mêle, il n'y a plus de pouvoir stable* ». Durant la colonisation en effet, et plus précisément à la veille de l'indépendance, l'ordre social de ces communautés islamisées s'est modifié à la faveur de deux processus concomitants : l'émancipation des musulmans à l'égard des autorités coutumières d'une part (Cissé, 1990), un bouleversement du « champ des savoirs » avec l'introduction de l'enseignement de type occidental d'autre part.

« *Aujourd'hui, tout le monde sait tout* » entend-on couramment au Burkina Faso. Les portes de l'école fondée par les colonisateurs se sont en effet largement ouvertes. « *Avant, nous dit un imam, chacun avait sa spécialité, appartenait à telle branche, avait un itinéraire à suivre* » : la division des sociétés mandingues en castes d'une part, l'origine propre des marabouts d'autre part, conféraient à chacun un corpus particulier de savoirs et de fonctions associées<sup>11</sup>. La transmission et l'utilisation étendues d'un savoir de type universel, écrit, ont miné les frontières du champ des savoirs. Combinées à une redéfinition des fonctions – non plus attribuées sur la base des statuts mais selon une nouvelle échelle de compétences –, elles se sont accompagnées d'un mélange des genres : « *Avant, les fils de chefs étaient destinés à l'armée, la police, etc., les fils de marabouts aux métiers touchant au savoir (professeurs, médecins,*

10. Au Mali par exemple, des « tribunaux musulmans » se sont imposés dans nombre de villages islamisés (malinkés notamment) aux côtés des instances judiciaires étatiques.

11. Les « gens de caste » (griots, forgerons...) et descendants d'esclaves, par exemple, ne pouvaient accéder à la chefferie. Par ailleurs, l'imamat est héréditaire et chaque famille maraboutique possède, en dehors de ce que chaque musulman instruit connaît, un savoir qui lui est propre. Fonction de l'origine (géographique et sociale), ce savoir fonde l'identité du marabout et, par conséquent, ses rapports avec les membres des autres familles.

*avocats, etc.). Aujourd'hui, les fils de chef veulent devenir professeurs comme les autres ».*

Pour les lettrés musulmans, cette confusion engagée par l'école coloniale signalait l'altération possible de leur pouvoir : n'étant plus seuls à écrire, d'autres qu'eux pouvaient être entendus ; de plus, ce savoir du Blanc promouvait une science aussi miraculeuse – jusqu'à une vulgarisation plus importante du savoir scolaire au moins – que pouvaient l'être les travaux maraboutiques. Enfin, tout individu formé à l'école des Blancs pouvait prétendre remplir des fonctions traditionnellement interdites par son statut. Non pas que les nouveaux lettrés pussent accomplir toutes les fonctions assumées par les chefs ou les marabouts (car le savoir du Blanc et celui des ancêtres musulmans – *Lettre d'ici-bas* et *Lettre de l'au-delà* – différaient fondamentalement ; la substitution des fonctions était également interdite par les profondes résistances à l'égard de cette école qui dispensait un enseignement profane et formait des déracinés, sinon des « délinquants » ; de surcroît, ces derniers furent longtemps victimes de la méfiance de populations hostiles aux actions du colonisateur – seraient-ils en effet du côté de la chefferie coutumière ou en faveur des représentants de l'État ?). Mais les individus sortis de l'école « moderne », qu'ils fussent descendants d'esclaves ou gens de caste, prenaient place parmi les « gens de savoir », pouvaient se hisser au rang d'une élite et acquérir un certain pouvoir<sup>12</sup>, au sein de la communauté villageoise et bien au-delà de ses frontières. « *Ce sont eux, hier esclaves, qui nous gouvernent aujourd'hui* », entend-on dans la bouche de ceux qui n'ont pas « fait les bancs » de l'école.

L'appropriation universellement possible d'un savoir culturellement valorisé, économiquement nécessaire, enfin politiquement légitime – non plus au seul niveau local mais à l'échelle de la nation – transformait ainsi la répartition des rôles, redéfinissait les fonctions et les statuts. Au niveau de la communauté villageoise, l'alliance traditionnelle du pouvoir et du savoir pouvait prendre fin ; à un niveau plus large, l'institutionnalisation d'un pouvoir central par l'élite instruite pouvait, elle,

12. À l'indépendance, la reconstruction des États a nécessité la formation de cadres à tous les niveaux. Quiconque était diplômé était automatiquement intégré dans la fonction publique et bénéficiait ainsi d'un certain statut et d'un pouvoir économique. Par ailleurs, les instruits étaient, au niveau local, des intermédiaires possibles entre autorités coutumières et représentants de l'État – comme ce fut le cas systématiquement sous la colonisation. Enfin, les appareils d'État ont été constitués et tenus par l'élite instruite.

priver les lettrés musulmans de leur pouvoir spirituel ou, à tout le moins, représenter une menace pour leur légitimité et pour la propagation de leur religion. Pour preuve : « *Aujourd'hui des fils de chefs deviennent marabouts, alors que des fils de marabouts ne le sont plus* ».

En réaction à cette évolution du champ des savoirs, les musulmans vont adopter deux stratégies distinctes – l'une conservatrice, l'autre plus progressiste – et défendre leurs positions à travers deux types de structures d'enseignement : les écoles coraniques et médersas « classiques » d'une part, les médersas franco-arabes et arabo-musulmanes d'autre part<sup>13</sup>.

### **Entre islam et modernité, des stratégies d'éducation diversifiées**

#### *La fermeture aux savoirs étrangers*

Peu différentes des écoles coraniques dans lesquelles les élèves apprennent par cœur le Livre saint, des structures scolaires islamiques prolifèrent dans les villages<sup>14</sup>, à l'initiative d'étudiants soutenus par des populations acquises à la religion du Prophète. Pour les enseignants comme pour les parents qui leur confient leurs enfants, la vocation de ces établissements consiste moins à dispenser un enseignement à proprement parler qu'un apprentissage des principaux éléments du dogme musulman. Pour les uns, l'essentiel est de s'approprier les éléments de la religion indispensables à une intégration au sein de la communauté islamisée. Pour les autres importe avant tout la conservation d'un savoir qui est à la fois un bouclier contre les valeurs occidentales et le gage d'une reconnaissance et d'un certain pouvoir dans la communauté.

13. En Haute-Volta, les premières médersas furent ouvertes dans les années 1955-1957, en particulier dans le sud-ouest à Bobo Dioulasso. Aujourd'hui, il est très difficile d'en évaluer le nombre en raison de leur ouverture souvent clandestine (voir note suivante). La proportion des élèves qui les fréquentent est, elle aussi, très difficile à connaître. Dans une ville comme Bobo Dioulasso et selon une enquête personnelle, en 1996 les écoles coraniques accueillaient 4,5 % de tous les enfants scolarisés, les médersas 13,9 %.

14. Lors du lancement du programme officiel des nouveaux programmes d'enseignement en arabe, le Haut commissaire de la province du Passoré a tenu à « *lancer un appel aux responsables des écoles médersa de la province de sortir de la clandestinité, de permettre le recensement exhaustif des écoles existantes, et de procéder à la régularisation juridique de leur existence* » (Sidwaya, 9 avril 1996). Cissé note (1990, p. 69-70) « *l'empirisme, l'anarchie des programmes d'études* » des médersas, dont beaucoup échappent au contrôle de la commission de l'enseignement de la Communauté musulmane du Burkina. En témoigne le fait, par exemple, « *qu'on trouve de nos jours autant de diplômés que de médersas* ».

En ce sens, il n'est pas question pour les enfants de familles maraboutiques Sanogo, par exemple, de suivre des études à l'école publique, de s'écarter des chemins du savoir islamique. Seuls ceux que leur mère inscrira à l'insu de leur père ou ceux qui, déjà âgés, se rendent à des cours du soir, acquerront les rudiments de la langue française et pourront prétendre obtenir le certificat d'études. Les autres, enfants légitimes de marabouts dont l'ascendance est incontestée, seront tenus de reconduire un savoir transmis depuis les origines. S'ils rechignent à suivre ce destin et effectuent des études longues, ils doivent s'attendre à échouer lors de leurs examens et, plus encore, dans leur quête d'un emploi lié à l'exercice de la *polis*, contraire au dogme musulman. L'ouverture aux savoirs de type occidental et aux lois qu'ils fondent demeure réservée. Après avoir « posé la bouche » (l'interdit) à l'égard de toute chose introduite par les Blancs, certaines familles maraboutiques perpétuent une fermeture à l'égard de ce qui « ouvre les yeux » et qui introduit, chez ceux qui s'y confrontent, le doute du bien-fondé du savoir coranique – en fait ce qui peut occasionner une « dilution » du savoir et la remise en cause de l'identité et du pouvoir qui lui sont liés. D'autres savoirs ne sauraient donc pénétrer, ni de l'extérieur – par l'introduction de structures « modernes » ou de leurs représentants dans l'espace communautaire –, ni de l'intérieur – par l'acculturation des membres de la communauté.

Cette gestion du savoir – caractéristique d'un certain rapport au religieux, ainsi qu'à la modernité et, nous le verrons, au pouvoir – est cependant particulière : d'autres stratégies de scolarisation sont en effet mises en œuvre et d'autres établissements d'enseignement islamique existent ; la quête d'identité des musulmans emprunte d'autres trajets, le rapport entre savoirs et pouvoirs revêt d'autres formes.

#### *L'essor des médersas*

Dès les années 50, de nombreux musulmans réagissent aux transformations induites par la colonisation. Constatant que les pouvoirs (économiques, sociaux ou politiques) se déplacent – principalement en raison de l'école de type occidental –, et mal perçus par les nouveaux dirigeants formés à l'occidentale, nombre d'entre eux se regroupent à travers l'Union culturelle musulmane (UCM), organisation réformatrice (créée en 1953 à Dakar) qui couvre alors la majeure partie de l'Afrique

de l'Ouest francophone<sup>15</sup> ; certains d'entre eux créent des médersas dans le souci de moderniser l'enseignement coranique « traditionnel ». Dans la bouche de ces enseignants, l'enjeu est double : « *Je veux, dit par exemple Umar Saada Touré<sup>16</sup>, que mes élèves soient à égalité avec les enfants de l'école de la ville qui fréquentent l'école française. Quand ils se rencontrent, ceux-ci parlent des matières qu'ils apprennent : la géographie, la géométrie, etc. Aussi longtemps que nos enfants demeureront muets devant eux il y aura une séparation entre deux groupes. Mais s'ils apprennent les mêmes matières qu'eux, avec en plus la religion, alors nos enfants leur seront supérieurs. De cette façon, ils attireront aussi leurs camarades à la religion musulmane* ». Ne pas être relégués ni marginalisés en dehors de ce courant de modernité qui promeut des éléments de culture occidentale ainsi que la laïcité, ne pas disparaître en tant que musulmans et être assujettis au nouveau pouvoir en place, enfin opposer aux valeurs occidentales, signes de perversion, celles de l'islam : tels sont les impératifs qui, au moment du rayonnement de l'UCM (années 50-60), dicteront la création des premières médersas par des enfants de marabouts diplômés de grandes écoles coraniques<sup>17</sup>.

Bénéficiant parfois de l'aide de pays arabes<sup>18</sup>, lettrés arabisants formés dans les pays du Golfe ou musulmans ayant suivi des études coraniques auprès de leurs pères, ont, depuis, choisi en nombre de promouvoir un enseignement plus « moderne », mêlant matières profanes et religieuses, science et exégèse, langues française et arabe. Certaines médersas sont ainsi structurées comme les écoles publiques et adoptent des méthodes et programmes qui « *permettent à l'enfant d'acquérir une*

15. Peu après l'indépendance, elle cédera la place à des organisations nationales, notamment la Communauté musulmane du Burkina (CMB) en 1962.

16. C. Colou, *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*, Karthala, Paris, 1983, cité par Diallo (1990), p. 58.

17. La même tendance s'observe ailleurs, par exemple au Mali, où les intellectuels réformistes formés en Orient ont engagé, avec l'appui de la petite bourgeoisie malinké-dyula, une réforme scolaire instituant un enseignement en arabe et ouvert aux disciplines modernes. (Devant le succès de l'institution, l'administration décida de sa fermeture en 1951, après un an d'existence). (Triaud, 1990, p. 674).

18. De l'Arabie Saoudite ou du Koweït notamment. Une ONG de ce dernier pays (Zakat House) a par exemple financé, en 1996, la construction du lycée technique franco-arabe de Ouahigouya. À Ougadougou et Bobo Dioulasso, elle a contribué à la réalisation de forages, écoles franco-arabes, dispensaires, ou encore orphelinats et mosquées.

*mentalité moderne, un raisonnement rationnel – à la différence des élèves de l'école coranique dont les maîtres tentent d'expliquer tous les phénomènes du monde par Dieu* » (Cissé 1990, p. 58). Le directeur de l'une d'entre elles a par exemple mis en place un système d'enseignement dans lequel « *il doit y avoir une influence réciproque entre le programme du français et celui de l'arabe* », permettant aux élèves de poursuivre leurs études dans les pays arabes ou de passer dans le cycle secondaire des écoles laïques. Tout en dispensant une éducation parente en ses normes avec l'éducation africaine, de telles structures s'efforcent par conséquent de donner à leurs élèves la possibilité de s'intégrer sur le marché du travail, comme leurs pairs de l'école publique.

Elles satisfont de la sorte la demande d'éducation des musulmans déçus par l'école publique, hostiles aux écoles coraniques qui ne préparent aucunement les enfants à une vie professionnelle future, soucieux enfin de réaliser au mieux leur vie ici-bas et de « préparer l'au-delà ». Elles constituent aussi un terrain d'élection pour ceux, comme Bafaga précédemment cité, qui cherchent à sauvegarder leur place dans ces sociétés en transformation. Imam dans son village, celui-ci sait bien que l'évolution en cours est davantage favorable à ceux qui suivent la voie tracée par les Blancs. La population non islamisée du village le lui a prouvé : très tôt acquise à l'école laïque, elle compte aujourd'hui nombre de cadres et, après avoir été historiquement soumise aux musulmans, affiche une certaine supériorité. Bafaga mène ses fonctions de guide spirituel et d'enseignant ; il veille par ailleurs au respect des traditions dioula et participe au règlement des alliances matrimoniales au service d'un ordre social (division des familles en nobles et descendants d'esclaves notamment) séculaire. Il pense néanmoins nécessaire de s'adapter à cette évolution.

Grâce à un enseignement en français et en arabe, et à la combinaison de sciences profanes et religieuses, seules les médersas peuvent satisfaire au mieux ces enjeux apparemment contradictoires. En termes de scolarisation, l'inscription des enfants dans cette structure ou, mieux, dans différents établissements, laïcs et confessionnels, s'avère la stratégie la plus appropriée. L'adaptation à une évolution encore incertaine – « *il n'y a plus de pouvoir stable* » – et la défense d'une identité, enfin la préservation d'un certain équilibre des pouvoirs, passent par l'ouverture à d'autres savoirs et par une intégration dans les champs de leur

valorisation. Telle est bien la stratégie de Bafaga : il crée une médersa dans son village, dans laquelle il inscrit ses enfants après leur avoir dispensé un enseignement coranique durant plusieurs années. Il les engage à poursuivre ce double enseignement, puis à entrer à l'école publique pour obtenir le baccalauréat. Certains d'entre eux ont ainsi passé des concours dans la fonction publique pour exercer des emplois compatibles avec leur qualité de « gens de savoir ». D'autres ont été invités à interrompre leurs études pour se consacrer à l'enseignement coranique en vue, peut-être, d'assurer les fonctions d'imam lorsque l'heure viendra. À la nuit tombée, l'un d'eux enseigne avec l'autorité de celui qui sait ce qu'il a lui-même appris pendant le jour – propos du Prophète ou règles de jurisprudence. Parfois met-il aussi en pratique, à la demande de villageois, la science divinatoire ou d'autres savoirs ésotériques acquis, dans le secret, à force d'abnégation et de soumission. Instruit à l'école « moderne », il prend place parmi l'élite et peut, si besoin, se défendre en cas de conflit avec les autorités ; versé dans les secrets du Livre saint, il apposera bientôt son nom sur la « chaîne des savoirs » et perpétuera ce que ses ancêtres se sont évertués à transmettre.

Au risque de paraître en désaccord avec sa religion, son père choisit ainsi, à travers l'appropriation du savoir politiquement légitimé et la réussite sociale de ses fils, une intégration sociale large. Mais il veille en même temps, par transmission de son savoir, à ce que l'extension des codes inspirés de la culture occidentale, largement antinomiques avec le dogme musulman, soit limitée. La sauvegarde de sa propre identité et d'un pouvoir traditionnellement tiré de la détention du savoir, la reconnaissance continue de la religion du Prophète, la promotion d'un islam africain enfin, dépendent de cette vigilance.

### **Un objectif : défendre un partage des savoirs et des pouvoirs**

La conservation du savoir coranique et maraboutique – de sa spécificité et de la légitimité qu'il procure –, ainsi que la résistance à une certaine modernité, engagent leurs détenteurs dans une position de fermeté et de protection à l'égard de tout ce qui est étranger. Les musulmans progressistes choisissent, eux, de s'approprier les codes et instruments de modernité (en particulier écriture latine et langue française) et de multiplier les actions d'islamisation et de promotion de

l'arabe<sup>19</sup>, en somme de participer au courant d'évolution de la société globale tout en promouvant une autre culture. Ils optent en ce sens pour une ouverture du champ des savoirs (dont témoigne l'enseignement laïc et confessionnel des médersas), pour l'extension du savoir lui-même (à travers l'arabe), enfin pour sa diffusion à grande échelle.

Ces stratégies respectives des uns et des autres signalent une conception et une « gestion » différentes de la religion et de son enseignement – en somme un rapport variable à une modernité sans cesse négociée, en particulier dans le domaine de l'éducation. Tandis que les cadres traditionalistes défendent un capital séculaire, les seconds promeuvent un savoir « syncrétique » (arabo-musulman et franco-arabe à la fois) pour récupérer une légitimité menacée par ces derniers et par l'élite occidentalisée<sup>20</sup>. Si l'éclatement du système des médersas ressortit aux divisions de la communauté musulmane<sup>21</sup> et aux intérêts contradictoires de ses membres (en particulier entre la majorité des membres de la CMB et les wahhabites) (Otayek, 1993b), c'est donc de manière indirecte : c'est en effet davantage une gestion particulière du savoir, à l'origine de ces divisions, qui produit cet éclatement. D'un courant à l'autre, les rapports à l'État diffèrent également, selon la même dialectique d'ouverture et de fermeture : certaines fractions de la communauté musulmane perpétuent un contrôle de la société dans ses dynamiques internes, locales, dans le déni des autorités étatiques ; d'autres en revanche revendiquent un partage du pouvoir au niveau central ou offrent aux dirigeants, comme certains marabouts, leur concours de « grands électeurs ».

Mais, ici et là, l'islam « *fait figure de contre-culture globale, d'autant plus efficace qu'aux bouleversements ambiants il peut opposer la pérennité de ses propres valeurs* » (Triaud, 1990). Et, d'un cas à l'autre, l'objectif est identique : préserver un certain partage des savoirs et des

19. On peut par exemple noter la réalisation d'infrastructures sociales et médicales, mais aussi l'organisation de concours du Coran, à l'initiative du Cercle d'études, de recherche et de formation islamique (CERFI) et sous le parrainage du représentant du Royaume islamique d'Arabie Saoudite au Burkina Faso (*Le Pays*, 28 février 1996).

20. C'est vrai pour le Burkina Faso, mais aussi pour le Mali. Brenner (1993) note par exemple que la culture arabo-islamique se définit en réaction à l'Occident mais aussi que le développement de l'enseignement de la langue arabe est « *un défi à la suprématie d'une élite constituée sur la détention du savoir islamique* ».

21. Sur la communauté musulmane burkinabé et ses conflits internes depuis plus de 30 ans, en termes de religion ou d'enseignement, voir en particulier Kouanda (1989) et Otayek (1984 et 1993b).

pouvoirs, y compris au sein de la communauté musulmane elle-même. Les rapports différents à un type de pouvoir, de culture et de société, ne sont en fait que les deux faces opposées d'une même logique d'adaptation – par appropriation relative dans un cas, par refus dans l'autre – à une culture menaçante, à la fois pour la religion et pour un équilibre entre savoirs et pouvoirs traditionnellement favorable aux lettrés musulmans. Une logique qui implique de leur part des stratégies larges<sup>22</sup> – bien au-delà du champ éducatif – et dans laquelle le rapport au politique ne constitue jamais qu'un moyen au service d'une même fin : réaffirmer le rôle symbolique et social du savoir et en préserver le pouvoir.

L'État lui-même n'est pas étranger à ces processus. Hostile à une quelconque emprise des musulmans sur l'appareil politique mais conscient qu'il peut tirer de leur appui une légitimité politique lorsqu'elle lui fait défaut, il tente tour à tour de se les concilier – cooptant les arabisants au sein de son administration (Otayek, 1993) – et d'en contrôler les entreprises. Là encore, l'éducation constitue à la fois un terrain d'élection et un enjeu dans les rapports de pouvoir. Utiles pour pallier les carences du système scolaire public et fortement intégratrices, les médersas ne sauraient disparaître. Mais il n'est pas question qu'elles se substituent aux écoles de la République, que l'enseignement religieux prenne le pas sur l'enseignement rationnel, ou encore que la laïcité soit remise en cause. Un certain laissez-faire, joint à la volonté double d'indexer l'enseignement des médersas sur celui des écoles publiques<sup>23</sup> et de contrôler le développement « anarchique » de ces établissements, satisfont ces exigences. L'État concède ainsi un rôle social à la communauté musulmane, dans la mesure où l'islam est un régulateur social et qu'il participe à une reconstruction identitaire ; mais il évite qu'elle n'acquière une force politique, dont l'enseignement pourrait être l'instrument.

22. On voit ici que ces stratégies sont davantage le fait de groupes que d'individus. En tant que telles, elles mettent au jour des *logiques sociales de scolarisation* qui absorbent largement les stratégies individuelles ou familiales.

23. Sous couvert d'arguments en faveur de l'intégration des musulmans. Pour le ministre de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation par exemple, « en améliorant l'organisation scolaire et pédagogique des médersas sans mettre en cause leur spécificité, c'est-à-dire leur caractère confessionnel, nous espérons en faire des écoles plus modernes et plus performantes offrant aux enfants de ce pays qui les fréquentent les mêmes chances de succès et les mêmes possibilités de s'intégrer dans la structure sociale et économique de notre pays, au même titre que les sortants de l'école dite classique » (*Le Pays*, 10 avril 1996).

## Conclusion

Ce jeu réciproque de l'État et des musulmans, les stratégies différenciées de promotion de l'islam, l'hétérogénéité du champ d'enseignement islamique... tout cela dit bien que le rôle de l'islam, dans le passage progressif à une société nouvelle, n'est pas encore défini au Burkina Faso. Les ressorts de ces stratégies posent encore des questions, même si certains de leurs mobiles sont apparus ici : quels sont les facteurs qui engagent telle famille maraboutique dans le sens de la fermeture à l'égard de la « modernité », et telle autre dans celui de l'ouverture ? Des différences entre les acteurs eux-mêmes existent-elles, qui puissent permettre de comprendre leurs logiques sociales de scolarisation et, plus largement, leur gestion particulière des savoirs et des pouvoirs ? Cela demande à être étudié pour saisir en profondeur le sens de la recomposition actuelle du champ scolaire et son évolution à venir.

Notons cependant que, malgré leurs propres déficiences et les résistances opposées par l'enseignement coranique, les médersas sont de plus en plus fortes et reconnues. Grâce à des compromis – entre science rationnelle et religion, entre savoir occidental et arabe, entre laïcité et système confessionnel, enfin entre occidentalisation et arabisation –, elles satisfont une demande croissante d'éducation et permettent aux musulmans arabisants d'imposer leur savoir malgré le privilège accordé à celui de l'élite occidentalisée. Mais ce type d'enseignement permet aussi à la langue française de s'épanouir, à l'école publique d'exister, aux systèmes laïcs d'avoir une légitimité. Les compromis passés entre musulmans et représentants politiques autorisent la coexistence des deux types de savoir. Réminiscence de l'alliance des princes et des marabouts... Si une rupture sociale et politique a bien eu lieu, l'articulation entre savoirs et pouvoirs – substrat de l'organisation des sociétés soudaniennes – semble donc en partie indemne.

Les médersas signalent ainsi une évolution profonde des sociétés soudaniennes, dont champ politique et champ scolaire – miroirs l'un de l'autre – portent les marques : de même que les partis uniques érigés en réaction et sur la base du legs colonial chancellent, l'école héritée du passé n'est plus seule à délivrer des leçons. Des écoles diverses se multiplient et proposent d'autres éducations, qui mettent un terme au

« temps de la force » (*forcewati*) – tout autant qu’elles bénéficient de son épuisement – et ouvrent la voie à une autre *polis*, à d’autres modèles de sociétés. L’islam africain a pris place et part dans ce changement, mais – à l’instar de ses différentes écoles – de façon plurielle et non unique, à la fois héritière d’un capital séculaire et novatrice. Tel semble bien être le sens de l’évolution globale mise à jour par la recomposition de tout le champ scolaire – dont les établissements d’enseignement islamique ne sont qu’un élément – : si des modèles s’épuisent, que d’autres apparaissent, d’autres subsistent également et sont conjugués aux précédents. Le nouvel équilibre en émergence s’instaure sur fond de permanence et d’innovation. Aucune révolution ne se donne donc à voir : tout au plus s’agit-il du dépassement d’un temps donné et de l’avènement d’un autre temps. Mais celui-ci est riche des leçons du passé et porteur de modèles non encore éprouvés ; et il est déjà marqué de façon originale par des logiques et des enjeux sociaux et politiques inédits : ceux que l’école, qu’elle soit inspirée du Livre saint ou de la Loi, nourrit chaque jour davantage au sein des sphères publiques et privées, à l’échelle des régions ou des nations. Sur quoi vont déboucher ces enjeux ? L’école islamique est-elle un facteur d’ouverture ou de fermeture des sociétés africaines en mutation ? La question reste posée.

## Bibliographie

- Brenner, Louis (1993), « La culture arabo-islamique au Mali », dans R. Otayek (dir.), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Karthala-MSHA, Paris, p. 161-188.
- Cissé, Issa (1990), « Les médersas au Burkina : l'aide arabe et la croissance d'un système d'enseignement arabo-islamique », *Islam et sociétés au sud du Sahara*, n° 4, p. 57-72.
- Diallo, Hamidou (1990), « Introduction à l'étude de l'histoire de l'islam dans l'ouest du Burkina Faso : des débuts à la fin du XIXe siècle », *Islam et sociétés au sud du Sahara*, n° 4, p. 33-45.
- Gérard, Étienne (1993), « Le développement des médersas au Mali : le signe d'une réorientation de la demande scolaire », dans P. Livenais et J. Vaugelade (dir.), *Éducation, changements démographiques et développement*, Orstom, Paris, p. 131-144.
- Gérard, Étienne (1997), *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-Orstom, Paris.
- Kouanda, Assimi (1989), « Les conflits à l'sein de la communauté musulmane du Burkina : 1962-1986 », *Islam et sociétés au sud du Sahara*, n° 3, p. 7-26.
- Kouanda, Assimi (1995), « La progression de l'islam au Burkina pendant la période coloniale », dans G. Massa et Y.G. Madiéga (dir.), *La Haute-Volta coloniale. Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, p. 233-248.
- Otayek, René (1984), « La crise de la communauté musulmane de Haute-Volta. L'islam voltaïque entre réformisme et tradition, autonomie et subordination », *Cahiers d'études africaines*, vol. XXIV, n° 3, 95, p. 299-320.
- Otayek, René (1993a), « Des nouveaux intellectuels musulmans d'Afrique noire », dans R. Otayek (dir.), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Karthala-MSHA, Paris, p. 7-18.
- Otayek, René (1993b), « L'affirmation élitaire des arabisants au Burkina Faso. Enjeux et contradictions », dans R. Otayek (dir.), *Le radicalisme islamique au sud du Sahara. Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Karthala-MSHA, Paris, p. 229-252.
- Triaud, Jean-Louis (1990), « Modernisme dans le monde musulman. Afrique noire. Article Islam », *Encyclopaedia Universalis*, Paris, p. 674-675.
- Van Duc, Juliette (1995), « L'administration coloniale française et les pèlerins de La Mecque : le cas des Voltaïques », dans G. Massa et Y.G. Madiéga (dir.), *La Haute-Volta coloniale. Témoignages, recherches, regards*, Karthala, Paris, p. 250-258.