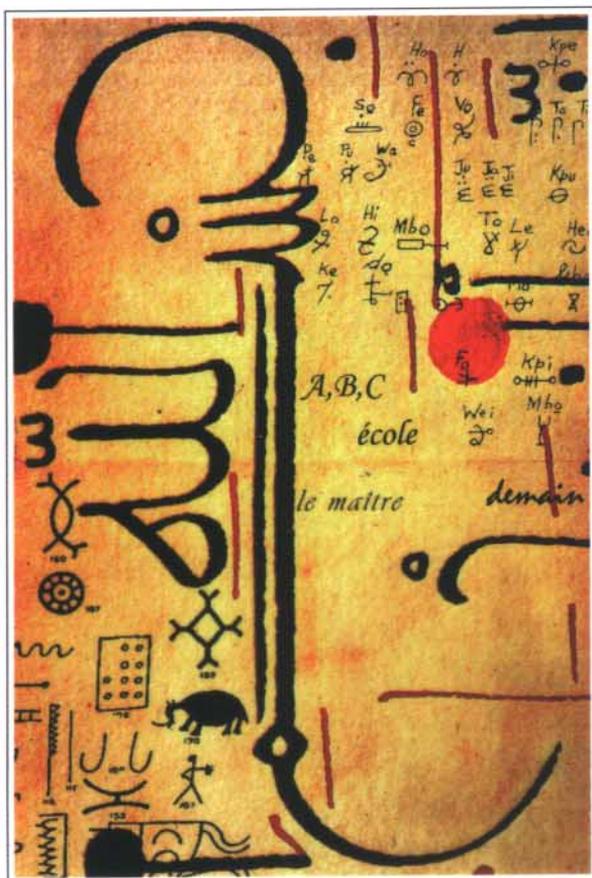


Étienne Gérard

La tentation du savoir en Afrique

Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali



LA TENTATION DU SAVOIR EN AFRIQUE

Collection « Hommes et Sociétés »

Conseil scientifique : Jean-François BAYART (CERI-CNRS)

Jean-Pierre CHRÉTIEN (CRA-CNRS)

Jean COPANS (Université de Picardie)

Georges COURADE (MAA, ORSTOM)

Alain DUBRESSON (Université Paris-X)

Henry TOURNEUX (CNRS)

Directeur : Jean COPANS

Couverture : Écriture et système graphique africains, d'après *L'Afrique et la Lettre*. Conception : Étienne Gérard.

Réalisation : Yves Blanca et Étienne Gérard.

© Éditions KARTHALA, 1997

ISBN (KARTHALA) : 2-86537-745-8

ISBN (ORSTOM) : 2-7099-1350-X

Étienne Gérard

La tentation du savoir en Afrique

**Politiques, mythes et stratégies
d'éducation au Mali**

**Éditions KARTHALA
22-24, boulevard Arago
75013 PARIS**

**Éditions de l'ORSTOM
213, rue La Fayette
75010 PARIS**

kalanbalya ye dibi ye
L'ignorance, c'est l'obscurité

sebeni ye dibiko ye
L'écriture est une affaire obscure

sebeni be kè ka dibi dibi ko kè
L'écriture obscurcit les choses

Paroles mandingues

Introduction

« Faut-il envoyer son enfant à l'école ? » A cette question posée au Mali, l'enquêteur obtient une réponse le plus souvent affirmative. « Pourquoi le scolariser ? » Avant tout, disent les personnes interrogées, pour l'instruction de type occidental, jugée indispensable « pour se débrouiller » dans un monde qui ne se limite plus aux terres locales, ni même au continent, mais qui s'étend à la terre toute entière, ouverte au voyage et aux échanges. « Pour le savoir » aussi, un savoir reconstruit par le biais de l'écriture latine, de la Lettre, et non plus seulement basé sur le Verbe dispensé par les anciens, par les marabouts, ou par ceux, les « maîtres de la parole », qui ont toujours eu en charge, dans les sociétés ouest-africaines du Manden¹ notamment, de « dire ce qui est à dire, et de taire ce qui est à taire », autrement dit de veiller à la juste transmission des connaissances. Scolariser son enfant permettrait donc d'acquérir un savoir, qui est identifié à travers des exigences instituées au « temps colon » par les administrateurs : celle, par exemple, d'avoir un diplôme pour prétendre à un emploi salarié ; ou celle, plus générale, de savoir lire, écrire et parler français, pour ne pas paraître retardé et – d'une certaine manière et selon une éloquente inversion en terre africaine – pour ne pas se faire « posséder » par ceux qui maîtrisent ces codes, écriture et langue française, récemment introduits².

Les discours sur l'école et sur l'instruction donnent donc à entendre une nécessité – à laquelle se mêle le hasard, il en sera question – mûrie par le temps et vulgarisée au nom d'une légitimité inspirée de représentations du « progrès », de « la civilisation » – « Aujourd'hui, être analphabète est une honte pour l'Africain » –, et désormais largement partagée par l'ensemble de cette fraction du continent.

1. Cf. carte n° 2 et note 13.

2. La première école de village fut ouverte par les Français à Kayes (dans l'actuel Sénégal) en 1888. Le général Gallieni avait décidé (par circulaire du 1^{er} décembre 1886) d'ouvrir dans cette même ville « l'École des Otages » qui, après fermeture en 1890 par Archinard, fut réouverte cinq ans plus tard sous le nom d'« École des fils de chefs ». Des « Écoles d'otages » sont également ouvertes en 1890 à Bafoulabé, Kita et Bamako.

Cette légitimité, dont il s'agira plus loin d'analyser quelques ressorts et raisons, remplit-elle seulement les salles de classes, selon un schéma d'adéquation entre discours et pratiques ? Si, comme cela est dit, « tout le monde doit être instruit », les parents scolarisent-ils *pour autant* leurs enfants ? Le tableau de la scolarisation et de l'alphabétisation, tel qu'il est offert par l'École³ publique en particulier, fournit, de plus en plus, une réponse négative.

Au Mali, la scolarité est obligatoire pour tout enfant âgé de six à huit ans, « dans la limite des places disponibles » et « sauf avis contraire du service de santé ». Pourtant, à l'appel régulièrement entonné par les instances administratives répond bien souvent le silence des parents d'élèves. Il n'y a pas encore si longtemps (lors de cette étude notamment, en 1989-90), les gardes, chargés par le chef d'arrondissement⁴ de dénicher les réfractaires et de remplir les classes, multipliaient leurs recherches dans les villages et les hameaux. Et leur action ne suffisait pas à inverser l'évolution en cours : à partir des années 1980, les établissements primaires publics commencèrent à se vider (les écoles comptaient en moyenne 258 élèves en 1980-81 et 244 en 1986-87). Le taux brut de scolarisation dans le secteur public, qui avait cru pendant deux décennies (de 12 % en 1964 il était passé à près de 30 % en 1980), enregistra lui aussi une baisse chaque année reconduite, au point d'avoisiner 22,8 % seulement en 1989 (7 à 8 % des enfants étant par ailleurs scolarisés en médersa)⁵. La proportion d'enfants inscrits à l'école était également moindre d'un niveau à l'autre du cursus scolaire, signalant la courte durée des études suivies par les élèves et, conjointement, la sélection inhérente au système scolaire. En 1989 par exemple, 22,8% des enfants âgés de 6 à 11 ans étaient scolarisés (tableau 1).

6 % de la classe des 12-17 ans étaient dans ce cas ; 0,7 % des adolescents âgés de 18 à 22 ans suivaient un enseignement secondaire ou supérieur. Enfin, la grande majorité de la population malienne demeure analphabète. On estimait en 1991 que 86,03 % de ses membres n'avaient jamais fréquenté un établissement scolaire (tableau 2) et que le taux d'analphabétisme s'élevait à 81,2 %.

3. École est ici écrit avec majuscule pour désigner l'institution publique et pour la différencier de tout établissement du même nom, public ou privé, que l'on écrira dans la suite du texte avec une minuscule.

4. Le Mali est administrativement divisé en régions, elles-mêmes divisées en cercles, qui sont composés des arrondissements.

5. On parle à ce sujet de déscolarisation (Lange, 1988), laquelle est mise en évidence par la baisse des entrées dans le système scolaire et par une augmentation des abandons ou des retraits. Ce phénomène de déscolarisation serait toutefois enrayé ou en passe de l'être. D'après le Ministère de l'éducation de base, le taux brut de scolarisation était en effet, tous secteurs confondus (public et privé), de 32 % en 1994.

Tableau 1

**Évolution des proportions d'individus scolarisés
par tranche d'âge et par degré d'enseignement
de 1980 à 1989 (en %)**

	1 ^{er} niveau (6-11 ans)			2 ^e niveau (12-17 ans)			3 ^e level (18-22 ans)			Ensemble (6-22 ans)		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
1980	33,9	19,3	26,6	13,1	4,9	8,8	1,6	0,2	0,9	19,9	9,8	14,7
1985	29,3	17,3	23,3	9,2	3,9	6,5	1,8	0,2	1,0	16,2	8,6	12,3
1989	28,9	16,8	22,8	8,6	3,5	6,0	1,3	0,2	0,7	15,5	8,3	11,9

Source : « Développement de l'éducation en Afrique, étude statistique », ONU, Paris, 1991.

Tableau 2

**Répartition de la population résidente de six ans et plus
suivant le cycle d'études et le sexe**

Cycle d'études	Hommes		Femmes		Ensemble	
	% cycle	% sexe	% cycle	% sexe	% cycle	% sexe
Néant	81,62	45,97	90,19	54,03	86,03	100
1 ^{er} cycle	12,57	61,66	7,35	38,34	9,88	100
2 ^e cycle	3,57	65,27	1,78	34,73	2,65	100
Secondaire	1,75	73,78	0,59	26,22	1,15	100
Supérieur	0,49	83,50	0,09	16,50	0,28	100
Ensemble	100	48,46	100	51,54	100	100

Source : Ministère du Plan et de la Coopération internationale, Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique, Bureau central de recensement, Bamako, juin 1991.

Les politiques scolaires n'étaient bien sûr pas étrangères à la sous-scolarisation, ni à la déscolarisation.

Passée l'euphorie post-coloniale qui donna lieu à une véritable « ruée vers l'École » (DIABOMBA, 1980) et suite aux différentes réformes scolaires⁶ adoptées depuis la première réforme du système éducatif de 1962, vint le moment des bilans négatifs, souvent chargés d'amertume. Furent mises en avant la « crise » du système éducatif et la déscolarisation, à l'instar de celles qui frappaient la majorité des pays d'Afrique de l'Ouest ou d'Afrique centrale (Togo, Bénin, Congo, Centrafrique, Burkina Faso, Mali...)⁷, mais également mises en cause les politiques scolaires adoptées. Au mois de mars 1989 à Bamako par exemple, lors des États Généraux de l'Éducation, les responsables maliens examinèrent les résultats du système scolaire après presque trente ans de réformes et, à l'unanimité, conclurent à l'échec des mesures adoptées. Pareil constat fut reformulé en 1990 à l'occasion du démarrage du Quatrième Projet Éducation, ou en 1991, lors du « Débat national sur l'éducation » et de la « Table ronde sur l'éducation pour tous », où les représentants syndicaux des enseignants, ceux des parents d'élèves et des étudiants, mais également les responsables maliens de l'éducation et les bailleurs de fonds, insistèrent sur la nécessité d'élargir la base du système éducatif, notamment par la multiplication des structures d'accueil, et sur le rétablissement, impérieux lui aussi, de l'équilibre entre formation et emploi. Plusieurs faits devenus préoccupants donnaient raison à tous ces observateurs et justifiaient ces propositions : l'important chômage des « jeunes diplômés » issus des enseignements secondaire et supérieur, un taux de scolarisation inférieur à 23 % et une qualité médiocre de l'enseignement primaire, illustrée par de forts taux de redoublement et de déperdition, par une formation basée sur des programmes considérés comme « ambitieux, lourds à l'exécution » et inadaptés aux réalités locales, et dispensée par des maîtres à la fois mal formés, trop peu nombreux et peu suivis ; enfin les moyens humains, matériels et financiers consacrés à l'Enseignement Fondamental⁸, étaient manifestement insuffisants.

6. Il est ici question de la période antérieure au régime actuel du président A.O. Konaré, lequel envisageait dès 1993 une refonte du système scolaire. Par ailleurs, un Quatrième Projet d'Éducation, adopté en 1989 à l'initiative de la Banque Mondiale, devait redonner la priorité à l'enseignement fondamental de base afin d'obtenir un taux de scolarisation de 36 % en 1995 (voir notamment le Rapport final du « Séminaire de démarrage du quatrième projet éducation », MEN, Bamako, 1990). Dans la suite du texte et sauf précisions contraires, c'est cette même période qui servira de référence.

7. Voir notamment à ce sujet les travaux compilés dans l'ouvrage. « Éducation, changements démographiques et développement », P. Livenais et J. Vaugelade éd., ORSTOM éditions, Collection Colloques et Séminaires, Paris, 1993.

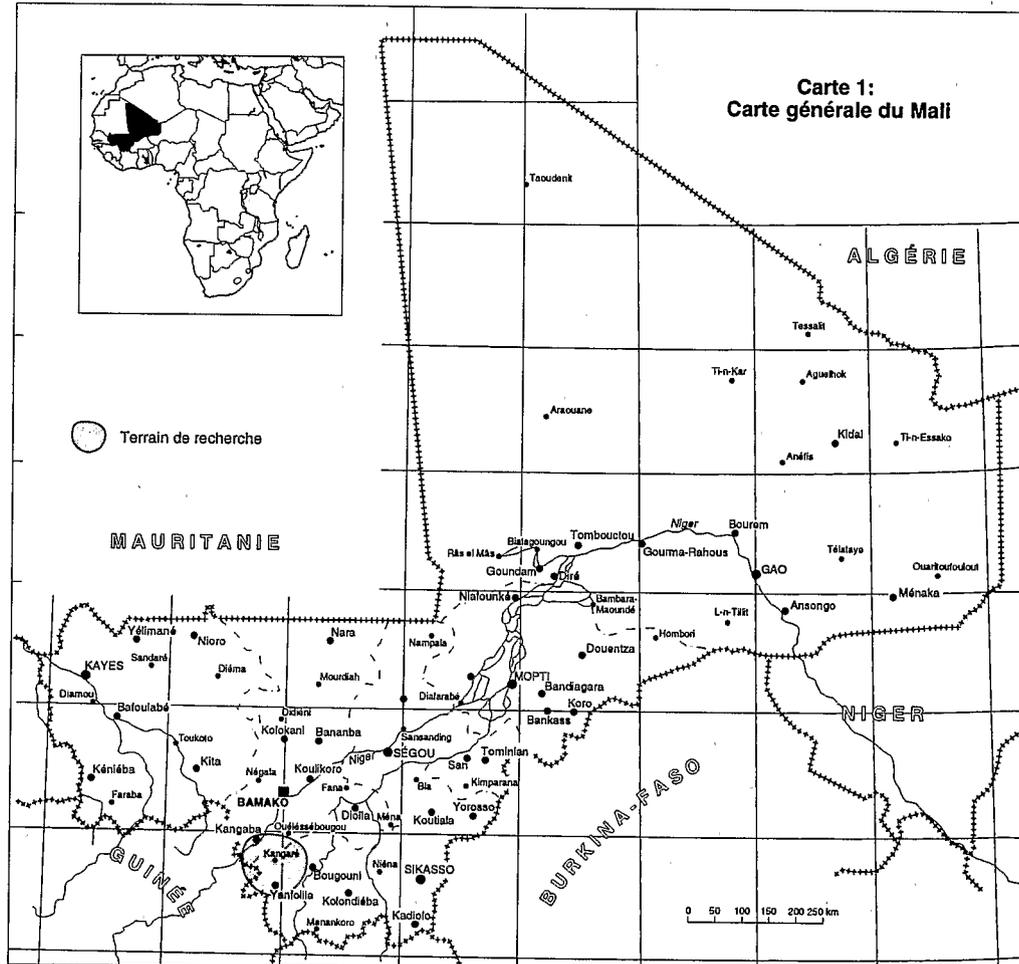
8. L'Enseignement de base, Fondamental, est décomposé en un premier cycle de six ans, équivalent à l'enseignement primaire français, et en un second cycle de trois. Le premier est sanctionné par le Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Enseignement

Aux yeux des premiers acteurs concernés, parents d'élèves et enseignants, la situation scolaire dans le secteur public était si désastreuse à l'aube des années 90 – et la sujétion des dirigeants à l'évolution en cours si grande – que rien, y compris un changement de politique (qui interviendra en 1991 avec la chute du président M. Traoré), ne permettait d'envisager une amélioration notable, au point que, pour nombre d'entre eux, le développement de l'enseignement privé s'avérait nécessaire. Ainsi un rapporteur présent lors de la « Table ronde sur l'éducation de base pour tous en l'an 2000 » tenue à Bamako en septembre 1991, notait-il par exemple : « De plus en plus, on se rend tragiquement compte que l'État ne peut pas faire face à une politique de scolarisation universelle rapide par l'intermédiaire de l'école publique (...). Il faut donc imaginer un autre moyen, adopter une autre stratégie. On ne peut en trouver, ajoutait-il, que dans l'organisation d'un système structuré de solidarité déconcentrée au niveau du village ou du quartier... » Et de lancer un appel en réaction au « développement inquiétant, incontrôlé, des médersas »⁹, dans lesquelles « le parent, se trouvant frustré par l'insuffisance ou l'absence de structure [publique] » a trouvé une solution « qui, dans certains cas, est un pis-aller » (Table ronde nationale sur l'éducation pour tous d'ici à l'an 2000, Rapport final, MEN, Bamako, septembre 1991, 129 : 99). Absente ou reléguée par d'autres institutions faute de remplir correctement ses rôles et fonctions, l'École publique, tout comme l'État, semblait à la dérive, et son avenir signifiait à lui seul celui du pays, mais sur le mode inverse du temps pas très lointain (1960) où les « Blancs-noirs » (*tubabufi*) éduqués sur les bancs scolaires, qu'ils fussent nobles ou gens de caste, prirent en main le destin d'une terre rendue à leurs enfants. Emportée par la faillite de l'État – une faillite qu'elle avait en même temps précipitée à travers la révolte de ses étudiants dès 1979-80 – l'institution scolaire publique ne remplissait plus le rôle de moteur du développement économique qui lui avait toujours été assigné par ses planificateurs. C'est le substrat même de son expansion passée qui était atteint.

Au-delà de cette dégradation cependant, s'impose aujourd'hui l'image d'un changement profond de la réalité scolaire, plus que de l'École elle-même.

Fondamental (CFEPCEF), dont l'obtention est nécessaire pour entrer en 7^e, et le second par le Diplôme d'Études Fondamentales (DEF) qui ouvre l'accès à l'enseignement secondaire général ou technique.

9. Les médersas sont des écoles privées qui dispensent, en principe, un enseignement religieux, coranique, et un enseignement laïc, en arabe et en français. Les élèves, comme leurs camarades de l'école publique, commencent leurs études entre six et huit ans et doivent être conduits à passer l'examen de fin de cycle. (Voir à ce sujet le chapitre VI.) Dans les « écoles » coraniques, où les enfants peuvent suivre l'enseignement du marabout dès l'âge de cinq ans, les études se cantonnent le plus souvent à l'apprentissage de quelques sourates et prières. Aucune instruction laïque n'y est dispensée.



Après s'être pour un temps imposée (globalement de 1962 à 1980), recueillant alors les suffrages de parents longtemps demeurés hostiles à sa seule action d'éducation, l'institution est freinée dans son expansion. La société, ou plutôt les sociétés, se défont de l'École. Après avoir, pendant un temps, apparemment convenu, la dynamique du système d'enseignement et celle des sociétés sont à nouveau – ou toujours ? – dissociées. En témoigne la moindre proportion d'enfants scolarisés aujourd'hui par rapport aux années précédentes. Les populations ont beau prêter à l'École les capacités d'instruire leurs enfants, elles ne la délaissent pas moins. Plus profondément, celle-ci semble ne toujours pas s'être ancrée dans le champ social, ni le « fait scolaire » être un « allant de soi » (pour reprendre le terme de A. Coulon). A la suite de Durkheim, les sociologues de l'éducation tiennent pour acquis que « l'École est une expression privilégiée de la société qui lui confie le soin de transmettre aux enfants des valeurs culturelles, morales, sociales, qu'elle juge indispensable à la formation d'un adulte et à son intégration dans son milieu » (Molo, 1970 : 6).

Mais il s'agit là d'une École inscrite dans un contexte particulier et dans une tradition d'éducation non moins spécifique à certaines sociétés. Cela vaut pour les pays occidentaux, non pour l'Afrique sub-saharienne où, comme au Mali, l'École n'est pas aussi présente dans la société. La case, l'ombre des fromagers, l'atelier où se réunissent les jeunes pour engager la « causerie », ou encore le mirador où se déroulent les palabres sont, il est vrai, autant de lieux occasionnellement convertis en terrains d'enseignement par les jeunes ruraux maliens soucieux d'apprendre de « ceux qui savent » – les lettrés – un savoir qu'ils disent devoir nécessairement acquérir au nom de l'évolution en cours. Mais, comme nous le verrons, lire, écrire et compter n'est toujours pas pour les populations rurales un fait acquis. La scolarisation à l'École publique moins encore, qui varie encore largement selon le sexe des enfants, leur rang dans la famille, ou parfois même selon l'origine historique et sociale de leur ascendance.

En outre, l'École n'est pas invariablement créditée ou discréditée. Si l'institution évolue en partie à la mesure de ses résultats et échecs, globalement de son bon ou mauvais fonctionnement, elle progresse ou régresse aussi en fonction des actes et pratiques des populations appelées à lui confier leurs enfants.

L'inégal refus des parents de se soumettre à l'obligation scolaire, la déscolarisation, la diversification des choix éducatifs, ou encore les problèmes de réintégration rencontrés par les jeunes à leur sortie du système scolaire (tous problèmes dont il sera question) suggèrent en effet la responsabilité des populations dans l'évolution de la scolarisation et, plus généralement, dans celle du « fait scolaire » et de l'institution. D'autres faits abondent dans ce sens, tels que l'inégale scolarisation d'une région à l'autre du Mali (cf. carte n° 1)¹⁰, les compositions locales du paysage sco-

10. Nous tenons à remercier particulièrement Stéphanie Bertrand (LCA-ORSTOM) pour la réalisation de toutes les cartes présentées.

laire par les parents d'élèves eux-mêmes, ou encore les parcours scolaires, personnalisés et non institutionnalisés, des élèves. Donnons ici simplement deux exemples, avant d'aborder ces points plus en détail.

Selon des données de 1991, la population de la région de Kayes était scolarisée à 8,8 %, celle de Koulikoro à 14,3 %, celle de Tombouctou à 3,8 %, celle de Bamako à 29,2 %, etc. L'offre scolaire n'est pas toujours en cause dans de telles différences. Ainsi la région de Koulikoro offrait-elle à ses élèves un moindre encadrement (lisible à travers un ratio élèves-maîtres de 23,6) et moins de places (les classes comptant en moyenne 35,8 élèves) que la région de Kayes, dont la population était pourtant moins scolarisée qu'elle. Ce même rapport était davantage accusé entre la région de Bamako, dont les ratio élèves/maître et élèves/classe étaient les plus forts, et les autres régions. Une offre scolaire donnée ne s'accompagne donc pas automatiquement d'une demande correspondante. Si les enfants sont scolarisés ici, et non là, alors que les structures scolaires ne font pas défaut, c'est que les parents apprécient différemment l'École, ont des attentes diverses à l'égard des institutions chargées de dispenser un enseignement, composent enfin de manière particulière avec celles-ci, mettant en œuvre des stratégies révélatrices de leur autonomie par rapport aux logiques scolaires institutionnelles.

Par exemple, les habitants d'un arrondissement de la région où a porté cette étude, à l'instar des populations maliennes des autres régions, disposaient de trois types d'établissements d'enseignement, tous trois complètement indépendants : l'école publique, la médersa et l'école coranique. Sur les 1 854 élèves scolarisés dans l'arrondissement (représentant un taux de scolarisation de 46,7 %), 940 (50,7 %) étaient inscrits dans les quatre écoles publiques, 534 (28,8 %) dans les huit médersas, et 380 (20,5 %) dans les dix-sept écoles coraniques. Bénéficiaires de plusieurs types de structures d'enseignement, les parents optent donc pour l'un ou l'autre, ou l'un et les autres. Les demandes d'éducation, autrement dit les représentations du fait scolaire et les pratiques d'éducation, sont donc diversifiées, en partie indépendamment de l'offre scolaire publique et en fonction de facteurs extra-scolaires.

En cela, ces derniers invitent à penser que la marche et l'avenir de l'École se jouent en elle mais aussi en dehors, où pensent, discutent et agissent d'autres acteurs que les maîtres et les élèves, ses enfants légitimes ; que cette marche ne ressortit qu'en partie aux politiques scolaires mises en œuvre par les responsables de l'éducation ; que le parcours assigné par eux à l'institution est bien souvent corrigé par les représentations dont elle est l'objet, sous le poids de logiques qui lui sont étrangères ; que son fonctionnement enregistre des écarts imprimés par d'autres volontés, et que sa propre mission est sujette à réinterprétations. Un inspecteur d'Enseignement Fondamental dit bien, soulevant par là le paradoxe des discours en faveur de l'instruction et le refus conjoint de la scolarisation,

que « Les parents ne sont pas du tout convaincus de la nécessité de scolariser leurs enfants, avant de reconnaître : Jusqu'ici nous rencontrons beaucoup de parents hostiles à l'école parce que nos préoccupations ne sont pas les mêmes ». Jusqu'à la suppression de la ruralisation¹¹ au moins, en 1992, les responsables de l'éducation parlaient d'« école-atelier », d'« école-champ », d'« école ferme », tandis que les premiers assignaient à l'École le devoir de socialiser les élèves selon leurs propres critères, de les instruire et de les promouvoir aux plus hautes sphères sociales. Les uns ont des bureaux pour cadre de réflexion et d'action, les autres la saison, le champ et la parenté comme références. En outre, l'éducation (la socialisation) des enfants répond à des règles que l'institution scolaire publique ignore, ainsi qu'à des lois qu'elle ne parvient pas à saisir, à maîtriser, à intégrer aux siennes propres. En témoigne par exemple l'affirmation selon laquelle un élève est un enfant « perdu » pour sa communauté lignagère et villageoise, comme l'a justement souligné un inspecteur de l'enseignement primaire en ces termes : « Si les enfants, disait-il, se bousculent devant les portes de cette école dans la plupart de nos villes, la campagne et certains milieux islamisés sont hostiles à cette même école (...) [qui] fabrique de mauvais musulmans. Mais comme elle est obligatoire, il faut y envoyer un minimum d'enfants. Le recrutement des élèves est comparé à celui des "tirailleurs" ; l'enfant est reconnu inapte à l'école, et sa famille fête l'événement, alors que la recrue et les siens sont dans la désolation ! » (Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental, Bamako, 1985).

Appelés à parler d'école, les parents mêleront dans leurs discours l'armée, la chance, Dieu, le travail. Les mots et les choses s'affrontent, au cœur d'une totalité plurielle, composite, bigarrée, où l'enfant, l'éducation, l'instruction et l'écriture, mais aussi le temps présent et à venir, le rapport au monde et à l'au-delà, ont pourtant leur place, une place façonnée par l'École, mais aussi en dehors d'elle, et qui constitue la réalité scolaire tout autant que le fonctionnement et l'évolution de l'institution. Une réalité présente mais aussi passée, non seulement chargée d'histoire scolaire et lourde des progrès et régressions de l'École, mais également marquée par l'évolution des sociétés. Bon nombre de faits passés, mais également actuels, en témoignent : telle la promotion de fils d'esclaves ou de gens de caste au rang d'une élite appelée dès l'indépendance à diriger le pays ; telle aussi la scolarisation actuelle, par certaines populations (les familles maraboutiques notamment), d'enfants traditionnellement interdits à l'éducation scolaire, parce que l'exercice du pouvoir local est désormais lié à la maîtrise de l'écriture et de la langue française, que la Lettre a obtenu force de loi à l'encontre du verbe coranique : « Avant, dit ainsi un

11. Généralisée au début des années 80, la ruralisation (ou « classe-debout » en opposition à la « classe-assise » pratiquée à l'intérieur pour les enseignements didactiques) consistait en apprentissages manuels et agricoles.

jeune, seul scolarisé d'une famille de marabouts, on craignait celui qui était fort dans le maraboutage. Présentement on craint le riche – c'est le luxe et la réussite qui nous ont poussés à scolariser les enfants – beaucoup plus que le marabout, parce que lui a les yeux ouverts, qu'il connaît ses droits et devoirs et qu'il peut soulever des problèmes. Par exemple nous, il y a des choses qu'on ne peut plus leur faire [à eux, animistes, que nous avons conquis]. Parce qu'ils sont instruits. On a tendance à comprendre que le rapport de forces avec eux s'inverse à cause de ça. C'est ça qui nous pousse à mettre nos enfants à l'école.»

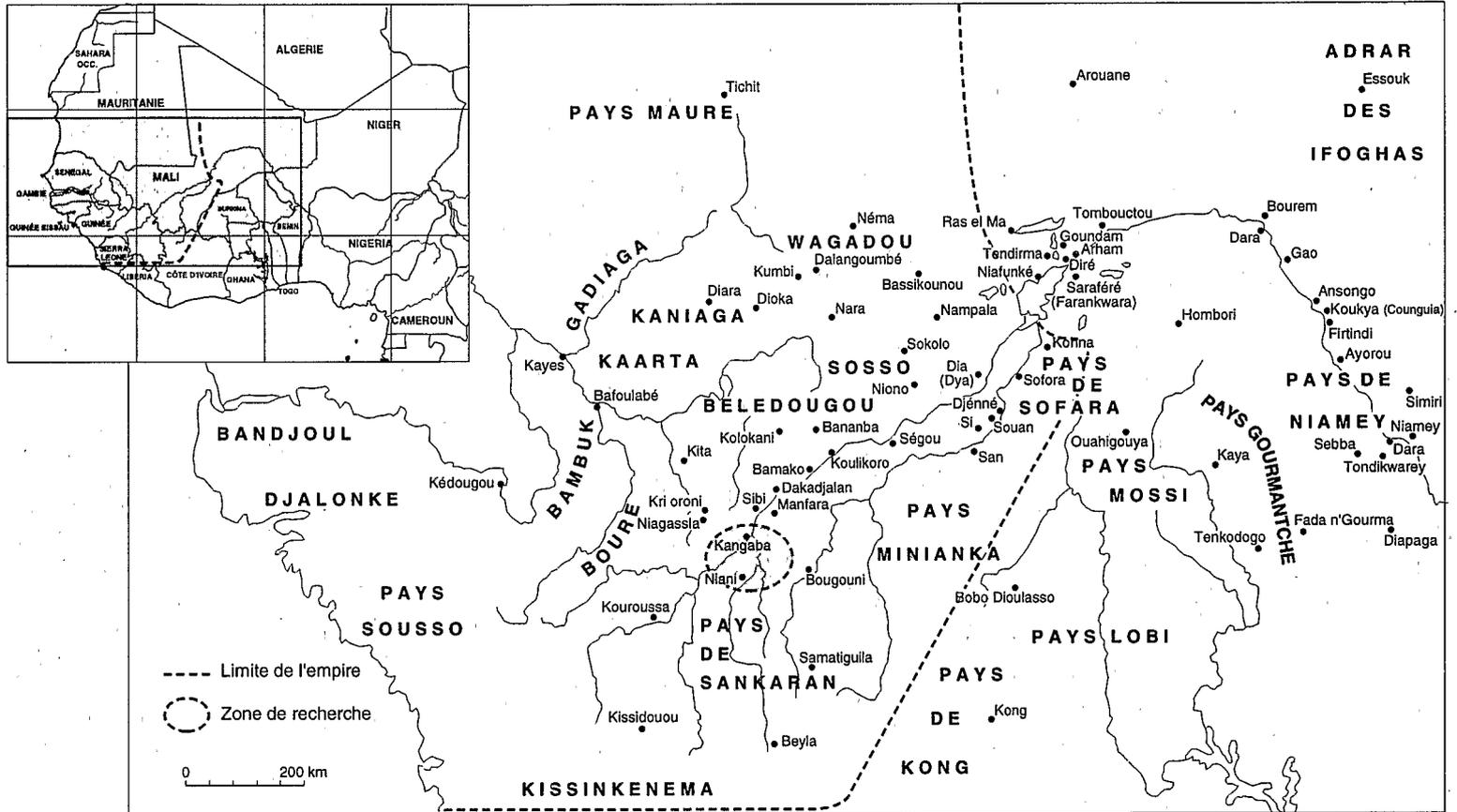
La scolarisation est refusée, mais le pouvoir de l'instruction est convoité. A bien des égards, l'École cristallise les enjeux sociaux, nourrit certains conflits et propose des armes pour en résoudre d'autres.

Ces quelques données, qui seront toutes largement développées, suggèrent que le fait scolaire a pour traits ceux, combinés, d'une demande sociale d'éducation et d'une offre scolaire; qu'il émane tout autant du champ social que du champ scolaire. Plus encore, il semble contenir et ressortir à la fois à des logiques et dynamiques sociales et scolaires. Tel est bien l'un des problèmes centraux. Il pose celui, peut-être plus important encore, des logiques de scolarisation en tant que variables explicatives de l'évolution de l'École dans les sociétés africaines, mais aussi de l'évolution de ces sociétés par (ou malgré) l'École.

C'est ce que les pages qui suivent tenteront peu à peu de mettre en évidence. Pour apprécier ces logiques, leurs déterminants et leurs effets – autrement dit les processus de scolarisation –, plusieurs axes ont été suivis : l'étude du système scolaire, du double point de vue des politiques scolaires passées et présentes et de l'organisation de ce système (globalement l'offre scolaire); celle de la demande sociale et des stratégies¹² d'éducation des populations malinké du secteur d'enquête, enfin l'organisation et les rapports sociaux propres à l'un des anciens cantons malinké, le Baya, dans lequel cette étude a pour l'essentiel été conduite (cartes n^{os} 2 et 3). Menée selon chaque axe, l'analyse devait également être conduite de manière transversale, pour l'ensemble des paramètres retenus. De nombreux paradoxes l'exigeaient, comme celui qui caractérise apparemment une forte volonté d'instruire les enfants et des stratégies

12. Par « stratégies » nous entendons des pratiques individuelles ou collectives, fondées sur la prise en compte de données diverses, scolaires ou non, et orientées par des fins, conscientes ou inconscientes, non moins spécifiques au contexte de leur adoption. En ce sens, elles « ne répondent pas seulement à des besoins économiques et n'induisent pas non plus que des comportements sociaux : elles jouent un rôle dans la reproduction sociale, elles s'inscrivent au sein de projets sociétaux » (Lange et Martin, 1995 : 567). Pour une discussion sur ce thème, voir en particulier la présentation, par ces auteurs, du numéro spécial des *Cahiers des sciences humaines de l'Orstom*, Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne, vol. 31, n^o 3, 1995.

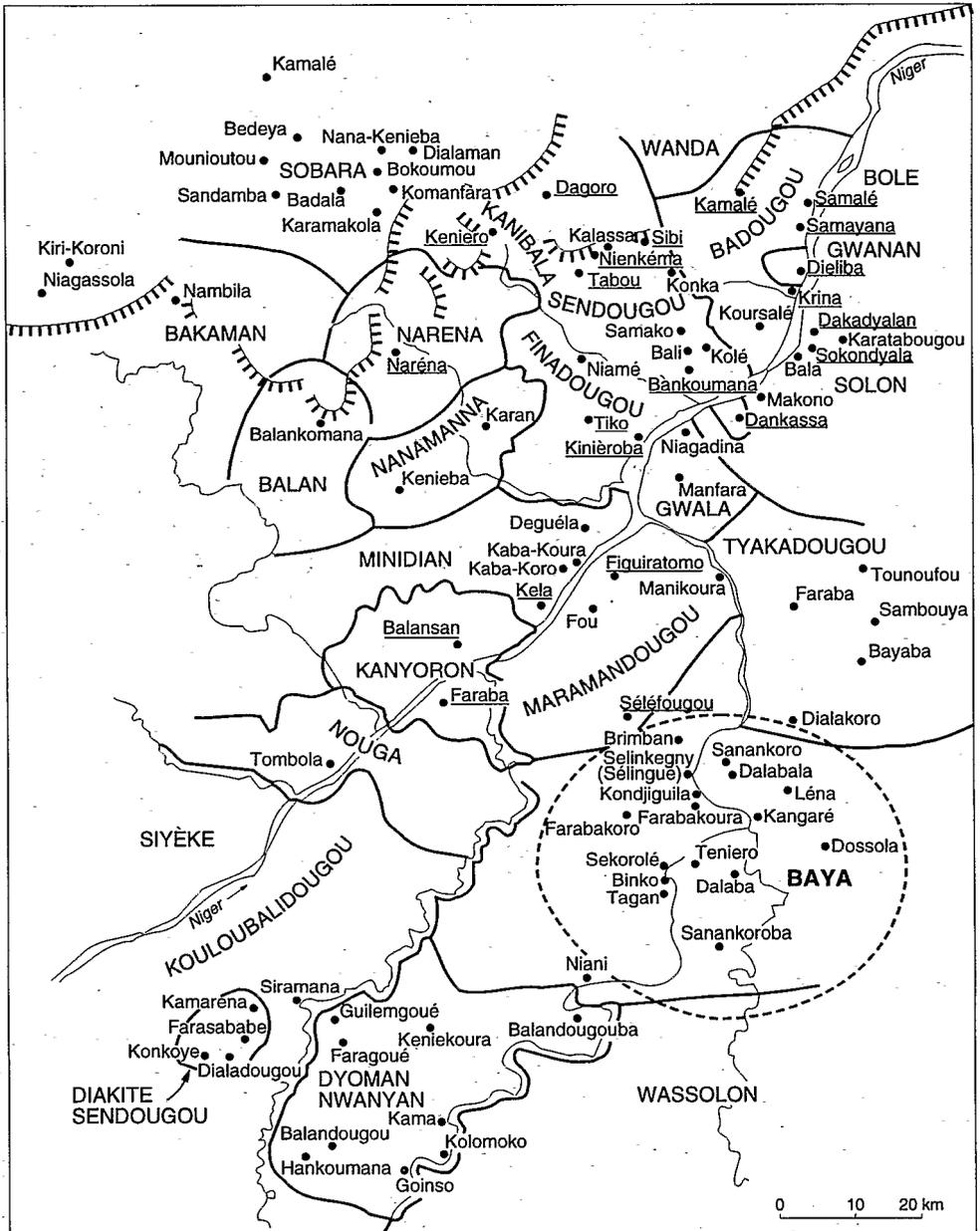
Carte 2: Empire du Mali à la mort de Soundjata



Sources: Y.T. Cissé et W. Kamissoko "Soundjata, la gloire du Mali" - Tome 2 - KARTHALA-ARSAN 1991, p.118, 119.

Conception: E. GERARD - Réalisation: ORSTOM - LCA - 1995

Carte 3: Les Kafou (cantons) historiques du Manden



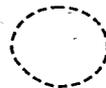
Rebords des Monts Mandingues



Limites des "provinces historiques"



Sibi Villages liés à l'histoire de Soundjata



Zone de recherche

Sources: Y.T. Cissé et W. Kamissoko "Soundjata, la gloire du Mali" - Tome 2 - KARTHALA-ARSAN 1991, p.45.

réservées de scolarisation ou, à l'inverse, une réprobation de l'École et la scolarisation conjointe des enfants dans le secteur public. Au-delà des paradoxes, demeure le sens de la scolarisation. Par exemple, les parents assuraient en majorité qu'ils scolarisent leur enfant, malgré la faible qualité de l'éducation qu'ils réprouvent, « pour qu'il soit instruit. Tu espères que ton enfant ne sera pas analphabète, sinon tu n'espères plus rien d'autre », ajoutent-ils. Mais pour quelles raisons ? Comment, selon quels trajets et en fonction de quelles logiques sociales cette quête est-elle formulée et satisfaite ? Si les populations affirment nécessaire de scolariser leurs enfants alors qu'elles refusent bien souvent l'École – cette École dont la mission a toujours été de dispenser l'instruction –, quelles peuvent être la logique de cette affirmation et celle des actes qui lui sont associés ?

Appliquée à de nombreux paramètres – des caractéristiques intra-familiales à l'islam et au pouvoir en passant par la place des différents codes de la culture scolaire de type occidental (selon le schéma 1)¹³, l'analyse devait ainsi être principalement axée sur les stratégies de scolarisation ; cela dans la double perspective d'éclairer les liens entre les divers systèmes et champs (scolaires et non scolaires) et, parallèlement, d'identifier le rôle de ces systèmes dans la configuration des stratégies d'éducation, ainsi que leurs effets sur l'École, sur les processus de scolarisation et, en définitive, sur la dynamique sociale. L'étude devait en somme apporter des réponses aux deux questions suivantes :

Qu'ont fait les sociétés malinké du Mali de l'école publique à laquelle elles ont accès ? Et qu'en font-elles aujourd'hui ?

Dissociées de la question complémentaire « qu'est-ce que l'école publique a fait de ces sociétés », ces interrogations ne peuvent recevoir que des réponses partielles, inaptées à clarifier l'impact de l'École sur les sociétés et leur devenir.

Mais tel n'est pas l'objet de ce texte, qui tente tout au plus d'éclairer, dans le cas particulier d'une société du Mali, l'évolution dans laquelle les populations engagent l'institution scolaire publique, ainsi que la recomposition du champ éducatif à laquelle elles procèdent à travers leurs stratégies particulières de scolarisation.

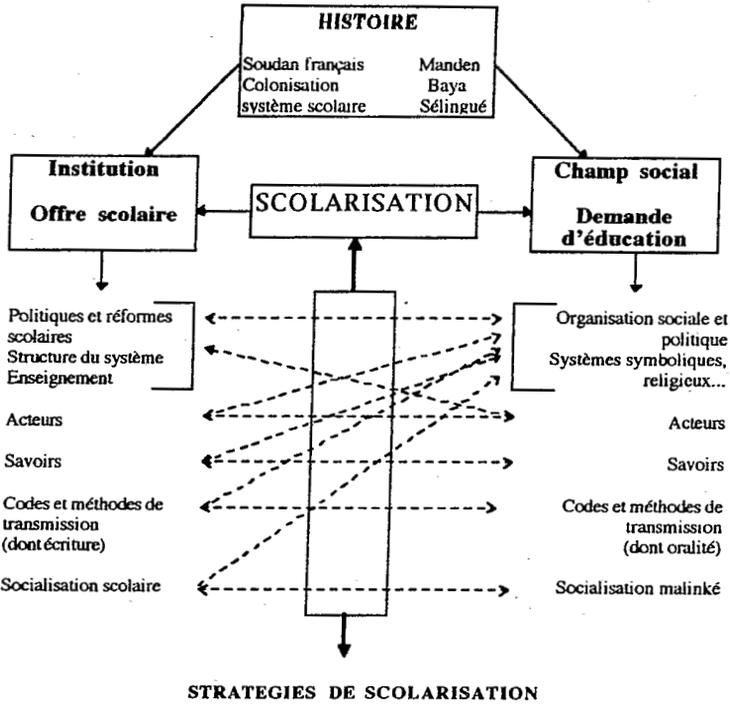
A cet égard, la société malinké choisie pour illustrer cette évolution du rapport à l'École n'est pas anodine, loin s'en faut. Depuis quinze ans, le Baya, « canton » (*kafu oujamana*) malinké¹⁴ au centre de la zone de

13. Le schéma proposé ici retrace des étapes de la recherche effectuée, tout autant que les facteurs étudiés. Il convient de préciser cependant que le texte qui suit, établi d'après la thèse initiale (GÉRARD, 1992) qui a formulé les résultats de cette étude, ne fait pas état de toutes ces étapes. N'y apparaît pas non plus, ou alors de manière succincte et résumée, l'étude de certains paramètres (les politiques scolaires ou le système scolaire par exemple).

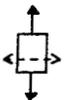
14. Le Manden était initialement divisé en *kafu* (cf. carte 2), constitués sur la base des clans et lignages caractéristiques de sociétés segmentaires comme la société malinké. Pour

Schéma 1

Axes et paramètres de la recherche sur les processus de scolarisation



---> Interaction



On considère que l'ensemble des interrelations et interactions entre les paramètres détermine les stratégies de scolarisation et, par conséquent, le processus de scolarisation. Ce dernier oriente également les stratégies, dans la mesure où les produits scolaires (anciens élèves) sont évalués et considérés lors des choix d'éducation, dans la mesure aussi où la scolarisation peut avoir un effet d'auto-production.

recherche, au sud-ouest du Mali (carte n° 3), est en effet soumis à un profond changement social généré par la construction du barrage de Sélingué¹⁵, sur le Sankarani, et par le déplacement conjoint de nombreux villages. Nous le verrons, l'éducation n'est pas indemne des transformations qui affectent cette société. Elle n'y est pas non plus étrangère. Au même titre que les structures de socialisation et d'intégration de l'individu, elle enregistre l'évolution de la société et lui donne forme à la fois, en est marquée et y participe. Produit du changement social, elle en est aussi, dans une certaine mesure au moins, l'un des facteurs. A la question de l'action des populations sur l'École s'en ajoutent donc deux autres, auxquelles les pages qui suivent tenteront d'apporter peu à peu des réponses : comment une société comme la société malinké se sert-elle de l'École, lui imposant trajets et lui donnant formes, pour faire face au changement social qui l'affecte ? Et comment, en évoluant dans ce sens, fait-elle ou défait-elle l'École ?

Pour l'apprécier, nous présenterons dans le premier chapitre quelques stratégies de scolarisation mises en œuvre par les parents d'élèves¹⁶ de cette société malienne rurale. Nous envisagerons ensuite les déterminants scolaires et extra-scolaires, passés et présents, de ces stratégies, de même que les fins auxquelles elles répondent. Ainsi pourrions-nous voir certains facteurs d'une institutionnalisation de l'École (chapitres 2 et 3), mais aussi de sa destitution (chapitre 4), enfin de sa transformation par recomposition du champ éducatif (chapitres 5 et 6). Mais avant cela, quelques réserves essentielles doivent être formulées.

Loin de traiter des processus de scolarisation en général, selon une analyse synthétique qui en couvrirait les dimensions locales, micro-sociologiques, le texte proposé se rapporte essentiellement au cas particulier d'une société malinké du sud-ouest du Mali. Par ailleurs, bien des ques-

réaliser l'unité de son empire au XIII^e siècle, Soundjata Keita, premier « chef du Manden » (Manden *mansa*), nomma des délégués (*lasigi*) dans chacun des trente *kafu* placés sous l'autorité d'un chef clanique (*kafutigi*). Le Baya eut ainsi à sa tête le chef de Tagan (*Tagan mansa*), *jomba* (« chef-esclave ») nommé *lasigi* par Soundjata pour faire appliquer, dans cette partie orientale de l'empire, les décisions qu'il prenait (entre autres la suppression de l'esclavage).

15. Sélingué est un nom générique qui désigne aujourd'hui l'ensemble des villages riverains du barrage hydro-électrique. C'est un nom francisé qui dérive de *Selinkegni*, nom du village au pied duquel le barrage se situe.

16. Les résultats présentés ici résultent d'une enquête qualitative sur la demande sociale d'éducation et d'une enquête quantitative sur les stratégies de scolarisation, toutes deux menées auprès de 108 familles malinké. Trois critères ont été retenus pour la seconde : la taille de la famille et, pour chacune, le nombre d'individus scolarisés ; enfin le lieu de résidence (site semi-urbain, village, hameau) et la proximité d'infrastructures scolaires publiques pour chaque site. Pour un développement des hypothèses et du choix des critères retenus pour l'enquête, voir la thèse correspondante (1992), pp. 378-385.

tions relatives aux processus de scolarisation et au rôle de l'éducation scolaire dans l'évolution de sociétés ouest-africaines restent en suspens. De nombreux facteurs de non scolarisation ou de scolarisation ont ainsi été omis, faute d'approfondissement et en raison du contexte particulier, rural, de l'étude. La « circulation des enfants » entre lignages par exemple, telle que l'a précisément étudiée Suzanne Lallemand (*La circulation des enfants en société traditionnelle. Prêt, don, échange*, L'Harmattan, 1993), n'a pas été objet de cette recherche, alors qu'elle constitue vraisemblablement un paramètre essentiel de la scolarisation. De même l'inscription des enfants à l'école en fonction de leur rang dans le lignage et du rang de leur mère, dans l'ordre des épouses de pères polygames, n'a-t-elle pas été étudiée. Enfin, des phénomènes particuliers, caractéristiques de milieux urbains, tel que l'« acharnement scolaire » (Le Pape et Vidal, 1987 ; Proteau, 1995) auquel se livrent les parents citadins (bamakois, ouagalais ou abidjanais notamment) pour pousser le plus loin possible la scolarité de leurs enfants – se tournant ainsi vers les différents secteurs scolaires, public et privé, laïc et religieux –, n'ont pas davantage été examinés, dans la mesure où ils sont étrangers à la société rurale de l'étude.

C'est dire que, loin de rendre compte de la situation scolaire de tout le Mali, et a fortiori dans l'ensemble de l'Afrique occidentale, le texte qui suit ne donnera tout au plus que des éléments de lecture pour apprécier l'évolution d'une école publique africaine¹⁷ dans une société donnée, et de cette société à travers ses écoles.

Ces réserves émises, tournons-nous vers l'École et le sud-ouest du Mali, à Sélingué, dans le Baya, pour apprécier tout d'abord le rapport entre offre scolaire et demande d'éducation, à travers les politiques scolaires adoptées depuis 1962 et les stratégies des populations.

17. Certains de ces éléments paraissent être cependant – à la lumière de travaux concernant d'autres pays de la sous-région et d'une étude actuellement conduite au Burkina Faso – des facteurs invariants de scolarisation, des « universaux », au-delà du contexte national, et donc des politiques scolaires étatiques particulières. Tel est par exemple le cas de l'urbanisation, qui génère la scolarisation parce qu'elle nécessite l'acquisition de l'instruction au titre d'instrument d'adaptation à un univers d'échanges et de relations multiples et complexifiés (cf. chapitre 3) et qui donne lieu à des représentations du fait scolaire identiques à celles qui sont présentées dans cette étude.

1

La scolarisation, avec et sans l'école

Avatar d'une culture et d'un pouvoir étrangers, l'École est encore bien lointaine et méconnue. Elle a certes pris place dans le paysage, mais ses portes ne se sont pas vraiment ouvertes, ni ne l'ont été par ceux qui sont appelés à y envoyer leurs enfants. En milieu rural, les parents ignorent le plus souvent ce qui s'y passe et, plus simplement, ce qu'elle est (près d'un individu interviewé sur deux (42,8 %) avouait ne rien savoir de ce que faisait l'élève) ; ils méconnaissent les activités scolaires ou n'en ont qu'une idée vague, à l'image de la distinction, imprécise, entre cours et activités pratiques, entre instruction et éducation. L'ignorance fonde l'amalgame, substitue à la réalité des images et représentations construites à partir d'éléments glanés ici et là, sortis de la bouche d'un père ou d'une mère d'élève, captés par le regard porté sur l'écolier qui écrit, ou saisis à l'écoute de bribes livrées avec parcimonie par ceux, les élèves, qui savent trop combien l'École est *leur* monde, l'instruction leur domaine et la Lettre leur attribut, et dont ils s'ingénient à préserver le mystère. Une mère d'élève disait par exemple à leur sujet « qu'ils apprennent sur le papier, qu'ils apprennent les anciennes histoires, la cuisine ou les bons comportements, ou les anciens grands militaires, les races et les frontières », avant de justifier son ignorance par son illettrisme. En bref, la majorité des parents d'élèves pensent simplement que « les enfants étudient, les maîtres leur enseignent »¹. Et ils ne cherchent pas vraiment à savoir. Ce que font et apprennent les écoliers, quoi qu'il en soit, « c'est le pouvoir des maîtres ». D'ailleurs, sitôt rentrés de l'école, ils remettent livres et cahiers et gardent, sur leurs activités, le silence où les tiennent leurs parents respectueux de la frontière de tous temps tracée entre leur

1. Les réponses apportées par les parents sur ce qu'ils savent des missions remplies par l'École se répartissaient de la façon suivante : « ne sait pas » (42,8 %), « instruction » (22,8 %), « ruralisation » uniquement (14,3 %), « instruction et ruralisation » (2,4 %), « éducation » (5,8 %), « instruction et éducation » (3,2 %), « formation » (5,7 %), « amusement » (2,8 %).

domaine et celui de l'École. La chose écrite est dans la main du maître et dans la sienne seulement. Lui seul est compétent pour enseigner des savoirs appris en dehors des champs oraux de l'apprentissage. Les paysans malinké disent tout faire pour que l'enfant sache cultiver et convient que le reste n'est pas de leur ressort. Trop fraîchement inscrits « sur les bancs » scolaires, les enfants n'ont encore, à leurs yeux, rien appris. Plusieurs années (quatre ou cinq au moins) leur sont d'ailleurs nécessaires pour la maîtrise des règles de la lecture, de l'écriture, du calcul, ou pour celle de la langue française. Les questionner sur leurs savoirs est donc inutile. Et puis, les parents ne sont-ils pas à même d'apprécier leurs acquis sans les faire parler ? Il suffit de les écouter ou de leur tendre la dernière lettre reçue : leur capacité à parler ou lire la langue des « oreilles rouges » (*tolobleni*), des Blancs, est aussitôt appréciée. Plus tard, après plusieurs années d'études, l'enfant est « perdu » : il n'a pas seulement enregistré des savoirs différents de ceux qu'apprennent les garçons non-scolarisés auprès de leurs aînés ou dans la case des circoncis lors de leur retraite ; il a aussi assimilé, dans le même temps, les comportements et lois des Blancs, les *tubabu*. Il est sorti de la main du village et de ses pères. L'apprentissage scolaire a fait de lui un adolescent que l'on ne peut plus *re-*connaître. Il est, en un sens, trop tard pour questionner. On ne s'intéressera plus, ou moins, à celui qui a appris d'autres codes et lois. Les réponses éventuellement apportées par lui porteraient de toutes façons la marque de ces nouveaux savoirs, acquis dans un contexte au-delà duquel ils n'ont guère de validité.

Est-ce à dire que l'École, si lointaine et étrangère qu'elle soit, indiffère et n'est pas même considérée ? Loin de là. Pour preuve : les parents, en l'occurrence malinké, y envoient certains de leurs enfants ou les en retirent, se tournent vers l'École ou s'en détournent, ont des regrets, parfois des rancœurs, et gardent des attentes à son égard. Bien que marginale, l'École est là. Ses élèves et enseignants, qu'ils aient ou non réussi, qu'ils bénéficient encore de l'estime et de la considération hier accordée aux cols blancs ou qu'ils soient au contraire perçus comme symboles d'échec, attestent sa présence ; et offrent à ceux qui sont en quête d'instruction l'image de la réussite ou de l'échec de l'institution scolaire, leur suggèrent l'opportunité de sacrifier aux études des ressources humaines et financières ou leur indiquent qu'un tel choix serait erroné.

Telles sont bien la lecture et l'appréciation de l'École effectuées par les parents d'élèves : le contenu de l'objet auquel ils accordent tant d'argent (500 FCFA de cotisations par mois) et d'efforts est méconnu, voire ignoré. Le père, la mère ou tout autre aîné se privent de la force de travail de leur fils, fille ou cadet scolarisé, et disent regretter ce choix. Mais ils n'attachent pas de réelle importance à ce qu'apprend l'élève. La scolarisation se fonde sur une appréciation de certaines données du système scolaire et certaines seulement. La demande d'éducation elle-même résulte de repré-

sentations particulières, partielles pourrait-on dire, de l'institution scolaire, et de certaines attentes, qui ne coïncident pas toujours avec l'offre scolaire. Pour ceux qui n'ont pas été à l'école, l'enseignement proprement dit n'est pas réellement considéré ; il ne fonde pas non plus d'attentes particulières. L'important, au-delà des divers apprentissages ou méthodes d'enseignement, réside dans la capacité de l'ancien élève à trouver du travail ou, à l'autre bout de l'échelle de valeurs, à « savoir se comporter en société ». L'élève doit « apprendre la culture, pour son avenir, ou à exercer un métier, car s'il échoue à l'école il sera foutu », mais aussi être éduqué de façon « à respecter les gens, à avoir honte devant eux » et, si c'est une fille, à « obéir à son mari, à veiller sur lui et à ne pas oublier ses parents ». L'École a en somme pour mission d'apporter aux élèves l'ensemble des éléments nécessaires à une mobilité sociale d'une part et, d'autre part, à une intégration au sein de leurs pairs. Aux maîtres incombe ainsi la tâche de « montrer à l'élève tous les chemins qui sont ceux de la réussite », tant professionnelle que sociale².

La manière dont apprend l'élève, ou l'enseignement lui-même, importent peu finalement. Prime le résultat. Les parents ne s'intéressent pas, ou peu, à ce qui se passe dans l'enceinte scolaire, parce que la nature de l'apport didactique du maître est à leurs yeux secondaire ; ses effets focalisent en revanche toute leur attention et conditionnent la scolarisation, ainsi que la durée de scolarité. La promotion de l'aîné, par exemple, motivera l'inscription du cadet à l'école ; à l'inverse, son incapacité à trouver du travail la retardera. Autrement dit, la scolarité doit, aux yeux des parents, posséder une certaine « efficacité », en termes de réussite sociale et de rentabilité, pour recueillir leurs suffrages et les pousser à scolariser quelques-uns au moins de leurs enfants.

En cela, les politiques scolaires, qui participent à la définition de ce que l'institution propose – en termes de promotion et de qualité de l'éducation – et qui influent sur ses résultats, doivent être considérées pour évaluer les processus de scolarisation ; même si le regard porté sur l'École, mais également les discours tenus à son sujet par les populations et les élèves eux-mêmes, suggèrent l'existence d'autres paramètres. A l'invitation d'un enseignant d'envoyer son fils cadet à l'école, un père oppo-

2. Interrogés sur ce qu'un enfant devrait apprendre à l'école, les individus optent pour des éléments afférant à l'éducation (42,8 %), à la formation (23,8 %), à l'éducation et à la formation (28,6 %), et à l'instruction (4,7 %). Les enquêteurs de l'Institut pédagogique national notent eux dans leur étude sur la demande sociale d'éducation dans les régions de Kayes, Koulikoro, Mopti et Tombouctou, les résultats suivants au sujet des « attentes personnelles à l'égard de l'école » : travail salarié (52,4 %), instruction (42,2 %), éducation (14,7 %) et rien (14,3 %). Ils donnent par ailleurs d'autres proportions au sujet des missions dévolues à l'école : éducation et instruction (27,9 %), instruction-éducation-formation à un métier (16,8 %), instruction (16,1 %), formation à un métier (5,9 %), formation et instruction (7,9 %), enfin formation et éducation (2,7 %) (IPN, 1989, pp. 19 et 58).

sait par exemple son refus en soulignant que l'aîné, titulaire d'un diplôme de l'École Nationale d'Administration, s'était retrouvé à la rue. « Il a fait des études pendant longtemps, disait-il à son sujet, je l'ai soutenu jusqu'au bout, et maintenant ? Il doit travailler dans les champs mais ne sait même pas se servir de la houe. Celui-là, poursuivait-il en parlant de son second fils, n'ira pas. Et d'expliquer : il faut comprendre que nous on recherche la rentabilité. Demain il pourra me chercher du bois, et plus tard du bois plus gros encore. Je suis vieux. Il pourra me chercher du bois pour me chauffer. Et l'École : si c'est pour accumuler des connaissances et ne pas s'en servir, à quoi ça sert ? Lui il a été longtemps à l'École et maintenant il n'a rien. Tant qu'il n'aura rien je n'enverrai pas celui-là à l'école. Vous pouvez m'enfermer, il n'ira pas. » Chômage, inutilité des études, mais également besoin de main-d'œuvre, souci de l'avenir et nécessité de prévoir la transmission de son patrimoine... tout cela, et bien d'autres paramètres culturels et sociaux, entrent en compte dans la demande d'éducation, orientent les pratiques éducatives, contribuent enfin à définir le rapport entre offre scolaire et demande d'éducation et, au-delà, la place et le rôle de l'École. Commençons donc par envisager brièvement les résultats des politiques scolaires adoptées pendant trente ans – tout au moins ceux sur lesquels les populations focalisent leur attention.

1. Impasses scolaires. Une demande sociale d'éducation découragée

Le diplôme : une quête obsolète

Titulaires d'un diplôme de l'École Nationale d'Administration ou d'une licence de Lettres obtenue à l'École Normale Supérieure – deux écoles supérieures auxquelles les étudiants bacheliers peuvent rentrer – ou encore d'un brevet de technicien acquis après deux ou quatre ans de formation dans une école technique professionnelle, ceux qui ont longtemps été promis à un avenir radieux – tant que la détention d'un diplôme garantissait l'intégration automatique dans la fonction publique – parcourent Bamako à la recherche de « petits boulots » précaires. En 1992, 8 000 au moins, pour la seule capitale (12 000 pour le pays³), étaient dans ce cas. Eux n'avaient pas « eu la chance » d'avoir un poste dans la fonction publique, mais gardaient en leur poche ce qui, un jour, leur permettrait peut-être d'être embauchés par un entrepreneur privé. Peut-être, car le

3. Le nombre de diplômés annuellement issus de l'enseignement supérieur a progressivement diminué, jusqu'à 2 057 en 1989 (source MEN-DNPES).

secteur moderne de l'économie n'est pas encore assez développé pour satisfaire tous ces « laissés pour compte », victimes de l'instauration du concours d'entrée dans la fonction publique en 1983 et, à la fois, des politiques scolaires et des erreurs de gestion du système éducatif. Pour le comprendre, reportons-nous plutôt un peu en arrière, en 1962, date à laquelle ces politiques ont pour la première fois été conçues et adoptées dans le cadre de l'État du Mali.

Conformément aux choix fixés lors de la conférence sur l'éducation d'Addis-Abeba tenue en 1961, le Mali a en priorité opté, dès la première réforme du système éducatif en 1962, pour la formation des cadres dont le pays avait besoin. Le développement économique étant considéré comme dépendant « au plus haut point des qualifications qui sont dispensées dans les institutions de ces [deuxième et troisième] degrés », il s'agissait en effet de « donner à un pourcentage suffisant de la population un enseignement secondaire, post-secondaire et supérieur ». Considérée comme « une priorité absolue », cette option devait même primer sur l'objectif de « scolarisation primaire universelle », si les possibilités financières ne permettaient pas de satisfaire l'une et l'autre (Chapitre 2, cité par Haidara et Lemay, 1988 : 12).

La réforme malienne du système éducatif envisagea en ce sens de fournir « avec une économie maximum de temps et d'argent tous les cadres dont le pays a besoin pour ses différents plans de développement ». La loi du 17 septembre 1962 stipulait que les élèves étaient recrutés dans l'enseignement secondaire « non seulement en raison de leurs aptitudes mais aussi et surtout en tenant compte des besoins de la nation » (article 6). Dans la même perspective, l'enseignement technique et professionnel devait privilégier « la formation de travailleurs spécialisés et de techniciens moyens pour les divers secteurs de l'activité nationale » (article 7), et l'enseignement supérieur remplir la tâche de préparer, « pour toutes les branches de l'activité nationale, des spécialistes hautement qualifiés et des chercheurs capables de réaliser un travail créateur dans tous les domaines de la connaissance » (article 8). Les différents palliers du système scolaire étaient supposés correspondre à la structure des besoins en cadres nécessaires au fonctionnement des divers secteurs de l'économie. Des cadres élémentaires étaient en priorité destinés à l'artisanat et à l'agriculture, le second pallier devait former des cadres moyens pour des tâches d'exécution, et le troisième des cadres dirigeants gestionnaires (Guedj, 1986). Cette politique obtint des résultats durant une décennie : en 1972, la plupart des grandes écoles étaient créées pour l'administration et le pays était doté d'un nombre satisfaisant de cadres supérieurs⁴. Mais ces for-

4. Ont été ouvertes l'École Normale Supérieure (ENSUP) pour la formation des enseignants du supérieur (1963), l'École Nationale d'Administration (ENA) pour celle des cadres supérieurs de l'administration (1963), l'École Nationale des Ingénieurs (ENI) pour

mations avaient été mises en place pour la satisfaction exclusive des besoins du secteur étatique et sans considération de leur volume exact. L'administration, les Opérations de développement rural (ODR) et les Sociétés et Entreprises d'État (SEE) bénéficièrent seules des cadres issus des Grandes Écoles, au détriment du secteur privé (Antonioli, 1988 : 43) ; ensuite, la formation des diplômés ne tarda pas à être excédentaire par rapport aux capacités d'absorption de l'enseignement supérieur (il comptait 5 604 étudiants en 1983, alors qu'ils n'étaient que 29 en 1963) et, surtout, inadaptée aux besoins réels du pays en matière de développement économique.

Les participants à un séminaire tenu en 1978 sur l'orientation de l'enseignement, par exemple, disaient bien qu'il fallait « être de mauvaise foi pour ne pas reconnaître que, dans la pratique, les plus belles dispositions de cette Réforme [de 1962], celles destinées justement à faire de l'école malienne un incomparable instrument de développement », étaient jusqu'alors « restées lettre morte ». Faute de moyens ou de volonté, expliquaient-ils, « notre enseignement est resté essentiellement théorique, livresque, académique, dominé par la course au diplôme, et l'école est restée une machine à fabriquer des fonctionnaires » (Résolutions sur le Rapport de doctrine et d'orientation, décembre 1978, p. 2, et Rapport de la commission nationale des ressources humaines pour le plan quinquennal, 1974-78). L'écart entre formation théorique et conditions pratiques d'exercice se creusait, signalant combien les formations avaient vu le jour sous le signe de l'élitisme ; cet élitisme qui, par le passé, avait marqué un système scolaire conçu pour doter l'administration coloniale des agents nécessaires à son fonctionnement. Le président Traoré reconnaissait lui-même en 1989, vingt-sept ans, donc, après l'adoption de la première réforme : « Il s'était agi hier de mettre fin aux structures coloniales et néo-coloniales, il s'agit aujourd'hui d'adapter les structures mises en place lors de notre accession à l'indépendance aux réalités du moment. Il s'agit aussi d'aller vers une meilleure adéquation de la formation à l'emploi. Le problème se pose aujourd'hui avec acuité pour notre pays, parce qu'est inexistante la jonction entre l'enseignement technique et professionnel et l'industrie, entre le ministère chargé de l'industrie et les grandes écoles techniques. » (Extrait du discours d'ouverture des États Généraux sur l'Éducation de Moussa Traoré in *L'essor*, 21 mars 1989). Constamment réaffirmé pendant trente ans par les divers partenaires intéressés aux problèmes du système scolaire, ce souci de lier les formations au monde du travail – à la fois par une meilleure définition des contenus enseignés et

les cadres techniques (1973), l'Institut Polytechnique Rural (IPR) pour la formation de cadres techniques nécessaires aux projets de développement agricole (1969), l'École nationale des postes et télécommunications (1969), l'École nationale de médecine et de pharmacie (1970), et l'École des hautes études pratiques (1975).

par l'ajustement des effectifs aux besoins du marché de l'emploi – demeurerait cependant l'expression d'une volonté politique non entérinée par des mesures concrètes. Les divers observateurs jugeaient encore il y a peu qu'« aucune mesure réelle n'avait été prise pour endiguer le flux toujours croissant des effectifs de l'enseignement supérieur », que l'évaluation des besoins en diplômés sur le marché du travail était « soit inexistante soit inefficace, parce que non prise en compte par les responsables de l'éducation nationale » (Guedj, 1986 : 146). Ainsi le Mali a-t-il longtemps formé plus de cadres supérieurs et de cadres moyens que de techniciens et personnels d'exécution, en proportion inverse de ses besoins.

A cette inadéquation entre formations et structures du marché de l'emploi devait s'ajouter le solde de la politique économique. En raison d'une « industrialisation clientéliste », adoptée « aux dépens de la rationalité et de la rentabilité économique » (Amselle et Grégoire, 1987 : 38), les Sociétés et Entreprises d'État (SEE), conçues et mises en place avant l'arrivée des militaires au pouvoir⁵, connurent dès 1979 des difficultés. Certaines d'entre elles firent faillite (24 SEE cumulaient à ce moment-là un déficit de 14,5 milliards de francs maliens) ; suite à l'intervention, dès 1979, de la Banque mondiale et du FMI, d'autres furent dissoutes⁶, les dernières durent se passer des subventions accordées par l'État aux SEE ou réduire leurs effectifs (*ibid.*). Enfin, ces Plans d'ajustements structurels conduisirent à une forte réduction des fonctionnaires annuellement recrutés, mise en œuvre, en 1983, à travers le concours d'entrée dans la fonction publique. Ainsi bon nombre de jeunes diplômés n'ont-ils pas bénéficié de l'embauche automatique par l'État, et été conduits à rechercher du travail dans le secteur privé, ou plutôt, en vertu de cette nécessité et du faible développement de ce secteur, à « chômer »⁷.

Fruit d'une politique éducative adoptée en faveur du dernier degré d'enseignement et de la formation prioritaire des cadres supérieurs, le chômage des diplômés est donc aussi le produit d'une logique politique

5. Des Sociétés et Entreprises d'État comme la Société des tanneries – TAMALI –, celle des ciments – SOCIMA –, celle des textiles – COMATEX –, ou encore l'exploitation de l'or de Kalana – par la SONAREN (*ibid.*).

6. La SCAER, la SOCORAM, la SAT et la SONITRAM.

7. L'Office national de la main-d'œuvre et de l'emploi (ONMOE) estimait par exemple en 1988 que les diplômés de l'enseignement secondaire et professionnel représentaient 25 % de la population au chômage, et ceux du supérieur 10 %. 26,3 % des premiers, sur la totalité d'entre eux, étaient chômeurs, et 27,2 % des seconds étaient dans ce cas, représentant la proportion la plus importante de chômeurs selon le niveau d'instruction (cf. Enquête sur l'emploi et le chômage dans le district de Bamako, ONMOE, Bamako, 1988). Selon une enquête menée en 1992 à Bamako auprès de 250 jeunes diplômés (Gérard, 1994), ces derniers seraient cependant au chômage dans des proportions plus importantes (49,3 % pour les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, soumis à l'enquête, et 46,1 % pour ceux issus de l'enseignement secondaire général ou professionnel).

appliquée au développement économique, dont le système scolaire a rapidement enregistré les effets. De nombreuses mesures ont tenté d'enrayer ces déséquilibres apparus dès 1973-74 : réduction des effectifs aux différents niveaux du système scolaire, extension des concours d'entrée dans les grandes écoles, fermeture d'internats du secondaire (en 1984), ou encore réduction des bourses accordées aux étudiants (1985). Malgré cela, le nombre de diplômés continuait récemment (1989) d'excéder les capacités d'absorption du marché de l'emploi ; l'offre des secteurs public et parapublic, traditionnellement les principaux employeurs (ils fournissaient 94 % des 86 000 emplois salariés de ce secteur en 1987 selon les estimations du BIT), diminuait, alors que le secteur privé (environ 5 000 salariés) n'était pas encore assez dynamique pour constituer le moteur de la croissance.

Ainsi les titulaires d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur sont-ils bien souvent astreints à pratiquer des « petits boulots » précaires (lavage de voitures, ventes de journaux ou de vêtements à travers les rues de la ville...) pour pouvoir subsister, ou à proposer bénévolement leurs services à des entreprises privées dans l'espoir d'être, un jour, embauchés⁸. Leurs cadets, élèves de l'Enseignement Fondamental, sont virtuellement encore plus désavantagés qu'eux. Mû par des dysfonctionnements générés par les déséquilibres caractéristiques de l'enseignement supérieur, le système scolaire a en effet été privé de mesures propres à résoudre les problèmes à leur base, notamment en termes de moyens matériels, budgétaires et humains. Les résultats enregistrés dans l'Enseignement Fondamental sont à ce sujet probants : victime de la priorité accordée au sommet du système scolaire, le premier degré n'offrait plus, jusqu'en 1990 au moins, qu'une faible qualité d'éducation, dont témoignait l'importante déperdition des élèves.

A cette période, les jeunes diplômés chômaient en majorité et les écoliers du premier cycle d'études échouaient, eux, dans d'importantes proportions. En 1988 par exemple, seuls 61 % des garçons et des filles scolarisés atteignaient la 4^e année d'Enseignement Fondamental ; 42 % des premiers et 37 % des secondes parvenaient en dernière année du premier cycle (source : Développement de l'éducation en Afrique, étude statistique, ONU, Paris, 1991). D'autres données corroborent cette faible « efficacité » de l'enseignement. En 1991, on estimait le taux d'abandons à 70,4 % dans le premier cycle et à 64,2 % dans le second ; 29,6 % des élèves redoublaient avant la sixième année, et 35,8 % entre la septième et la neuvième (tableau 3).

8. Selon l'enquête précédemment citée, 37,4 % des jeunes diplômés concernés par l'enquête n'avaient aucune activité rémunératrice et disaient n'avoir jamais travaillé (c'est-à-dire n'avoir jamais été embauchés ni salariés), 32,5 % pratiquaient des « petits boulots » (dont 2,5 % après avoir été licenciés), 9,8 % n'avaient aucune activité après avoir été embauchés, 8,6 % étaient bénévoles en entreprise, le reste enfin était salarié.

Tableau 3

Indicateurs de rendement par ordre d'enseignement

Indicateurs	Fondamental 1 ^{er} cycle	Fondamental 2 ^e cycle	Secondaire	Supérieur
Coefficient d'efficacité	19,0 %	23,0 %	50,0 %	54,8 %
Indicateur de déperdition	81,0 %	77,0 %	50,0 %	45,2 %
Abandons	70,4 %	64,2 %	48,2 %	65,4 %
Redoublements	29,6 %	35,8 %	51,8 %	34,6 %
Durée moyenne des études	7,2 ans	3,9 ans	3,8 ans	4,6 ans

Source : Ministère du Plan et de la Coopération internationale, Direction nationale de la Statistique et de l'Informatique, Bamako, 1991.

L'évolution d'une cohorte fictive de mille élèves inscrits en première année montre par ailleurs que deux cents soixante-trois d'entre eux arrivent en fin de premier cycle, cent cinquante-quatre le terminant avec succès et, parmi eux, trente-deux n'ayant jamais redoublé... (source : Recensement général de la population et de l'habitat au Mali, T. 4, Bureau central de recensement, juin 1991). Etc.

Mais les politiques scolaires – qui ont privilégié la formation de cadres et, à la base, un « enseignement de masse » – pouvaient-elles donner d'autres résultats ?

Initialement mal conçue, la « machine scolaire » s'est emballée, engageant tous les secteurs de l'enseignement dans une situation de déséquilibre. *A posteriori*, la logique semble simple. Mal organisé ou dépourvu d'instruments de gestion adéquats, le système a subi à la base la dynamique d'une situation qu'il a lui-même créée. Le problème n'est cependant pas simplement structurel, mais également politique. Pendant deux décennies, l'enseignement supérieur a accaparé l'essentiel des efforts du gouvernement, au détriment d'une révision générale du système éducatif et d'une résolution des problèmes à la base, en l'occurrence au niveau de l'enseignement fondamental. A l'exigence de démocratie proclamée haut et fort à l'indépendance, les dirigeants ont substitué une politique de formation marquée, dans l'enseignement primaire, par le privilège accordé à la quantité (des élèves formés) au détriment de la qualité de l'éducation. Celle-ci s'est alors trouvée le plus souvent réduite à l'acquisition des éléments jugés fondamentaux – la lecture, l'écriture et le calcul –, auxquels s'est ajouté le travail manuel dans le cadre de la ruralisation, tous enseignements auxquels très peu de moyens – relativement aux besoins de la

population scolarisée – ont été accordés. En 1988 par exemple, l'Enseignement Fondamental ne recevait que 34,7 % des ressources de l'éducation alors qu'il accueillait 93,9 % des effectifs scolarisés, tandis que l'enseignement supérieur, avec un peu moins de 2 % des effectifs, bénéficiait de 12,2 % du budget en question.

L'École primaire offre aujourd'hui le sentiment d'avoir été instituée par hypothèses. Un tableau noir devait suffire à l'écriture des syllabes, mots et opérations indispensables à l'alphabétisation. Au Mali comme dans d'autres cas (notamment la Guinée), le manque de moyens accordés aux écoles a nécessairement débouché sur une responsabilisation financière des populations et des maîtres, eux-mêmes alors devenus « le seul élément spécifique du système scolaire, le seul véritable investissement de l'institution auquel est confié l'essentiel de la charge éducative dans un contexte de dénuement avancé » (Martin, 1993). Ici comme ailleurs, l'institution scolaire a exigé du milieu local « qu'il compense ses propres insuffisances »⁹.

La conception du système scolaire, appréciée par rapport aux mesures prises par les différents gouvernements, révèle bien l'origine politique de cette logique dont a pâti l'Enseignement Fondamental. Dès ses débuts en effet, le système scolaire a été défini selon le schéma d'une « pyramide à base très large et à sommet très pointu » : il n'était pas question de généraliser l'accès à l'enseignement supérieur. Il ne pouvait s'agir, en fait, d'ouvrir les portes du pouvoir, gardées par une « nomenclatura » (Amselle et Grégoire, *op. cit.*) parvenue au sommet de l'appareil d'État et maintenue à cette place sur les bases d'un élitisme caractéristique de la stratification sociale érigée sur fonds d'éducation durant la période coloniale. Les conditions de scolarisation et les moyens accordés à l'Enseignement Fondamental, défavorables à une extension de ce secteur, ainsi que l'enseignement lui-même, ont conforté cette tendance.

9. Cette orientation était valable encore récemment. A l'occasion de la « Table ronde pour l'EPT... » notamment, il était question de développer « un système structuré de solidarité déconcentrée au niveau du village ou du quartier qui, justifiait l'intervenant, se doit de la gérer [l'école] au profit de ses intérêts primordiaux (...) » (doc. cité, p. 99). Telle était bien, également, l'une des options du Quatrième Projet Éducation, contenue dans la mesure n° 2 du « Programme d'ajustement sectoriel » énoncé par le représentant du ministre de l'Éducation Nationale, et formulée en ces termes : « Incitation au développement du secteur privé de l'éducation, qu'il s'agisse des écoles catholiques, des médersas accréditées ou de la création d'une trentaine d'écoles de base et d'une trentaine d'écoles de village entièrement auto-financées » (Séminaire de démarrage du Quatrième Projet Éducation, doc. cité, p. 8).

Une logique sociale de la scolarisation et de l'apprentissage

Tout d'abord parce que l'éducation scolaire n'est pas gratuite au Mali ; l'État confie aux écoles le soin de fonctionner pour une grande part sur ressources propres, constituées par les cotisations de chaque élève (variables selon les écoles – entre 200 et 500 francs CFA mensuels) auxquelles s'ajoutaient, jusqu'en 1992, les ressources de la coopérative, alimentée du produit des travaux de ruralisation. Pour régler les déséquilibres du système scolaire, le ministère de l'Éducation Nationale s'est rapidement trouvé obligé de recourir aux ressources publiques régionales (grâce à la capitation) et d'instaurer l'auto-financement des écoles fondamentales. Jusqu'au départ de M. Traoré au moins, les constructions et réparations d'établissements scolaires devaient être en majeure partie réalisées à l'aide des fonds publics régionaux et de ceux des écoles elles-mêmes. En 1986, l'État finançait ainsi 75 % de ses dépenses avec les premiers (pour 73 % des charges de personnel), auxquelles participaient les Associations de Parents d'Élèves (à 21 %, dont 12 % des dépenses totales de construction d'écoles), les coopératives scolaires (4 %), les caisses des actions de ruralisation, le district de Bamako et les communes (Fouillaud, 1987).

Jusqu'en 1987, les Associations de Parents d'Élèves (APE) étaient les principaux acteurs chargés d'aider le ministère de l'Éducation Nationale. Officiellement chargées de réaliser la médiation entre les parents et les enseignants (les représentants des premiers sont parfois conviés à intervenir auprès du directeur de l'école... pour retirer un enfant ou ne pas l'y inscrire !), elles avaient cependant pour principale fonction de soutenir financièrement les écoles. Mais sans toujours en détenir les moyens... La taxe APE, normalement recouvrée dans tout arrondissement en même temps que l'impôt, alimentait jusqu'en 1987 la caisse des APE fédérales de cercle, qui à leur tour constituaient la caisse des APE de région. Mais aucune partie de la somme réunie dans l'arrondissement n'était directement perçue par l'APE primaire ; cumulés au niveau supérieur, ces fonds lui étaient retournés sur demande, et selon les priorités retenues par la fédération centrale pour les plans de développement – par exemple celui de créer des écoles secondaires dans les régions. Bon nombre de fédérations primaires ne recevaient pas l'aval du cercle pour leurs projets et se trouvaient démunies des ressources nécessaires à la construction et à la réparation de locaux scolaires (bien que la fédération centrale fût composée des représentants élus de ces assemblées, elles-mêmes organisées selon cette procédure). Quelle pouvait être l'aide apportée aux écoles locales ? Des projets non-éducatifs, prioritaires aux yeux de la fédération centrale, bénéficiaient souvent des taxes APE cumulées, au détriment de l'amélioration des infrastructures de base ou d'achats de matériel pédagogique indispensable aux cours ou aux travaux de ruralisation. Le budget

des APE d'arrondissement était ainsi doublement dégrévée, de sorte que la plupart de ces associations de secteurs fonctionnaient sur la base des cotisations versées par les parents d'élèves. « L'APE, c'est un nom. C'est tout », pensaient généralement les enseignants en 1990 en expliquant qu'« elles ne font rien. Leur argent, soulignait l'un d'eux, est détourné par l'administration, pour des constructions non-scolaires, des ponts, des maternités ». Des rapporteurs de débats sur ce thème notaient eux aussi qu'« il n'est pas rare de constater que les sommes ainsi perçues ne soient pas réparties de façon proportionnelle entre les différents domaines d'imposition. Toutes sont d'abord versées très souvent au titre du minimum fiscal, jusqu'à satisfaction complète de cette rubrique, expliquaient-ils ; c'est seulement après que l'on essaie de pourvoir les caisses APE avec ce qui reste de l'impôt. D'où toutes les difficultés des APE dont les caisses sont souvent trop vides » (Document des Journées nationales de réflexion sur la ruralisation. MEN, janvier 1986).

Initialisé en 1987, un nouveau mode de gestion des fonds publics devait en principe résoudre ces problèmes. En fait, il semble avoir concourru au renforcement des privilèges accordés aux établissements scolaires des principaux centres urbains.

A cette date, les budgets APE ont été supprimés au profit d'un Fonds Public de Développement régional et local, et les différentes taxes annexes (dont la taxe APE) cumulées dans la caisse du Comité de Développement de tout arrondissement, cercle et région. La taxe de développement perçue en même temps que l'impôt et les autres taxes (sur le gros bétail, les charrettes, armes à feu et fonds de commerce), devait être répartie entre le Comité de développement régional, le Comité local du cercle et le Comité de développement de l'arrondissement. De ce fait, la construction des écoles ou la dotation en matériel n'incombaient plus aux APE mais aux Comités de développement locaux. Les améliorations du parc scolaire dépendaient donc dans une plus large mesure des projets de développement des régions, cercles et arrondissements, et de la répartition des fonds de chaque comité entre les différents secteurs. Les écoles régionales ou les plans de développement non scolaires pouvaient donc en bénéficier en priorité.

Il s'agissait – au moins dans les discours tenus par ses responsables – de démocratiser le système de financement de l'éducation. Même si la décentralisation opérée à travers les comités de développement a pu permettre à certaines localités de développer leurs infrastructures, l'assujettissement des arrondissements aux unités administratives plus importantes dévoile en fait une hiérarchisation accrue des secteurs scolaires et le développement prioritaire des pôles urbains. Dans leur grande majorité, les écoles des localités reculées ou secondaires, soumises aux décisions prises par les instances régionales, se sont trouvées dans l'obligation de subvenir elles-mêmes à leurs besoins en matériel pédagogique, grâce aux res-

sources tirées des travaux de ruralisation. Mais cela ne suffisait pas. Avant 1968, évoquait un enseignant, « le gouvernement aidait les écoles, leur donnait du matériel didactique. Maintenant on achète tout. L'APE participe un peu. On doit payer la craie, on paye deux-trois cahiers aux élèves des grandes classes, qu'ils doivent compléter. Il faut dire que ceux dont les parents sont vraiment pauvres ne peuvent pas suivre l'école. On réserve tout l'argent de la coopérative à l'achat de matériel didactique. Mais on ne s'en sort pas ».

Les enseignants « ne s'en sortaient pas ». Souvent contraints de quitter leur classe pour chercher de quoi « payer les condiments », autrement dit pour acheter à manger, ils ne disposaient pas non plus du « minimum vital pédagogique ». Ces restrictions budgétaires pourraient être imputées à un déséquilibre général du système scolaire, comme cela est apparu. Mais la nouvelle réglementation concernant les APE et le financement des écoles à la base soulignent clairement, là encore, la dimension politique de la détérioration du système scolaire. Un à un, ses piliers ont été atteints. Mais, si les agents et les structures, si le moteur de son fonctionnement aussi (l'élève), ont tous été privés de leurs ressources, c'est en raison d'une certaine logique du développement dont ont été empreintes toutes les politiques adoptées, aux différents degrés : l'accent a toujours été porté sur le sommet des hiérarchies depuis tous temps instituées ; l'enseignement supérieur et les pôles urbains ont ainsi respectivement été privilégiés, sur la base du développement minimal de leur socle – enseignement fondamental ou centres ruraux –, par ailleurs indispensable à la tenue des différents systèmes. Réminiscence du temps passé où l'extension de la scolarisation était subordonnée à la formation des fonctionnaires dont l'administration avait besoin, et où l'école de village, à ses débuts au moins, servait « exclusivement à la première sélection des futures élites » et était « sans utilité pour ceux qui arrêtaient là leurs études (...) » (Bouche, 1975 : 895).

Un autre fait accusait cette hiérarchisation des secteurs scolaires : l'inégalité d'accès à l'éducation, dont témoignait le rapport entre le niveau des ressources et la durée des études de l'élève. La Direction nationale de la Planification et de l'Équipement scolaires notait par exemple que « les enfants dont les parents sont salariés dans le secteur moderne de l'emploi (urbain) ont près de vingt-deux fois plus de chances d'avoir un accès à l'enseignement secondaire et supérieur que les enfants dont le père est agriculteur ou éleveur ». Cette inégalité se perpétue d'elle-même puisqu'« une famille dont le père est employé dans le secteur moderne obtient près de quinze fois plus de ressources publiques du fait de la forte scolarisation relative de ses enfants qu'une famille dont le père est agriculteur ou éleveur » (cf. Coût et financement de l'éducation au Mali, MEN-DNPES, 1985, p. 41). L'occupation du père et le revenu de la famille interviennent également de manière significative dans la réussite

des élèves de neuvième année de l'enseignement fondamental. Le paiement des cotisations par exemple est déterminant dans la conduite des études (Konate, 1984).

Les politiques scolaires ont ainsi enclenché une *logique sociale de la scolarisation* et creusé l'écart entre les zones rurales et urbaines – tout au moins entre populations aisées et démunies – à travers le maintien d'une logique sociale inhérente à leurs conditions respectives. Mais elles ont également alimenté, par absence de mesures comme le paiement régulier et suffisant des enseignants, une logique fondée sur l'exploitation des procédés non-institutionnels d'éducation, tant du côté des maîtres que des parents, et, en cela, renforcé les inégalités initiales.

Comme l'évoque un père de deux enfants non scolarisés, « si tu n'as pas de moyens ton fils ne va pas avancer à l'école. Même s'il devait réussir il échouera ». Le désarroi éprouvé devant l'impossibilité de financer les études s'accompagne souvent, chez les paysans, du sentiment d'une école à double vitesse, où les chances de réussite de l'élève démunie sont réduites ou même nulles. Car une autre difficulté accroît celle des conditions officielles de scolarisation : « Aujourd'hui, affirmaient la majorité des parents d'élèves rencontrés, si tu ne payes pas, ton enfant ne sera pas instruit ». S'affirme l'opportunité ou, selon les dires des parents, la nécessité de majorer parfois les cotisations pour augmenter les chances d'inscription ou de réussite de l'enfant. L'une des personnes interviewées, qui disait ne pas « avoir les moyens pour payer les fournitures », expliquait que « quand tu veux mettre un enfant à l'école il faut acheter tous ses nécessaires, que tu donnes à la personne à qui tu le confies. S'il te pardonne pour la nourriture [s'il te l'offre] tant mieux, sinon tu lui remettras tout ça. Tu dois même payer celui qui lui apprend. Ça lui apporte des bénédictions pour l'acquisition de connaissances [tu dois même payer l'enseignant, ça lui facilitera ses études] ». Interrogé sur les améliorations à apporter à l'École, un villageois préconisait ainsi d'« arrêter la fraude, parce que beaucoup d'enfants ne sont pas scolarisés à cause de ça. Si elle diminue, ajoutait-il, il y aura beaucoup de scolarisés. On remplace le fils du pauvre par le nom du riche. C'est ce qui fait qu'il n'y a pas beaucoup d'enfants scolarisés. »

La scolarité elle-même est donc aussi, selon les parents, sujette à des financements illicites. Ils envoient leurs enfants à l'école et bien souvent les aperçoivent à nouveau à leurs côtés, contre toute attente. De telles pratiques, qui anéantissent les sacrifices consentis aux études, semblent non seulement arbitraires, mais également caractéristiques d'une logique de scolarisation infléchie par la monétarisation. La difficulté d'accès à l'instruction est davantage accusée par des pratiques dissidentes. Mais ce n'est pas tout : elle l'est aussi par la nécessité, née de la faible qualité de l'éducation, de recourir aux services particuliers des enseignants en dehors du temps scolaire.

Il s'agit bien d'une logique sociale de l'apprentissage, là encore, dont rend bien compte l'inégal « marché » des cours particuliers, entre les centres urbains et les villages. La situation des enseignants bamakois est à ce titre caractéristique. Siège des principales activités commerciales et tertiaires, la capitale concentre une large part de la masse monétaire du pays et, en tous cas, la majorité des revenus les plus importants. Les enseignants ne sont pas davantage rémunérés que ceux des zones rurales, mais bénéficient de la solvabilité d'une partie des parents d'élèves pour dispenser des cours supplémentaires et ainsi accroître leurs revenus. Parallèlement, la situation privilégiée de ces demandeurs leur autorise le recours, hors temps scolaire, aux compétences des enseignants pour suppléer le manque de qualité de l'enseignement. Elle leur permet aussi de se tourner vers des établissements d'un autre type (l'enseignement privé), plus favorables à une bonne formation de l'élève et, ultérieurement, à sa promotion. La situation des zones rurales, symétriquement inverse, s'exerce au détriment du corps enseignant et de la population scolarisable, dans le sens d'un assujettissement plus important au seul système scolaire public et d'une restriction des possibilités éducatives.

Soumis à ce genre de recours, les parents sont donc divisés selon leurs capacités à y faire face. Ceux qui sont aisés peuvent bien sûr se permettre de financer l'instruction de leur enfant hors cadre scolaire, à l'inverse de ceux pour qui la scolarisation représente à la base un sacrifice et un investissement. Plus encore, ces derniers se trouvent confrontés à l'impossibilité de poursuivre la scolarité de leurs enfants, tant en raison de cette indigence qu'en fonction d'un statut qui ne leur permet pas, ou moins, d'accéder aux ressources publiques du système scolaire. Les fonctionnaires, gros commerçants et bureaucrates, possèdent en revanche ce statut souvent nécessaire à la rencontre des représentants de l'administration ou de l'éducation, à l'entretien de relations avec eux et toujours utile à d'éventuels accords. « Si tu veux que ton enfant soit instruit aujourd'hui, regrettent bien souvent ceux qui n'ont pas ce type de relations, il faut que tu connaisses quelqu'un de bien placé qui puisse t'aider et te permettre d'aller de l'avant. On entre à l'école en espérant avoir quelque chose ; il faut non seulement avoir un diplôme mais en bénéficier. Aujourd'hui on ne le trouve pas, à moins d'avoir quelqu'un devant soi [de bien placé] qui te fasse comprendre les rouages du cursus scolaire. Il y a beaucoup d'élèves mais peu profitent de leur instruction. »

Sont devenues « efficaces », tant pour les enseignants qui cherchent à améliorer leurs conditions de vie que pour les parents soucieux de scolariser leurs enfants, des stratégies non-officielles fondées sur l'exploitation des ressources économiques et sociales scolaires et extra-scolaires. La variation de ces ressources fournit la mesure de l'inégalité du droit à l'éducation.

Un ordre des choses s'est institué, dont la reproduction apparaît fatale aux yeux de ceux pour qui la scolarisation de l'enfant représente un sacrifice ; la dépendance à son égard semble irrémédiable. La richesse est devenue le gage principal de la réussite, au détriment des études elles-mêmes. Synonyme de pouvoir, l'argent a légitimé des pratiques en dehors desquelles l'exploitation de ses propres capacités n'a plus beaucoup de chances de succès. Au-delà du regret de pauvreté exprimé à propos de l'échec scolaire et social, visible à travers le chômage des diplômés notamment, s'affirme celui de ne pas pouvoir accéder à un autre statut et d'en être privé au départ. « Quand on est rentré à l'école et qu'on n'a pas pu travailler, m'ont notamment dit les paysans malinké rencontrés lors de cette étude, les autres avanceront et tu resteras dernier. Tu ne connaîtras plus la culture et tu ne seras plus avec les instruits. » Les discours donnent ainsi à entendre une équation entre argent et pouvoir : pénétrer dans le monde social et économique des lettrés ressortit à l'appartenance préalable à ce monde ; ne bénéficient donc de ce privilège que ses naturels détenteurs.

L'incapacité de l'École à ouvrir la voie de la promotion sociale se situe aussi là semble-t-il, et non seulement dans la seule relativité actuelle du diplôme. Des barrières ont été érigées au début de la scolarité, non plus seulement en son cours ou à son terme. A ce titre, le paiement des études – la monétarisation de l'instruction – constitue sans doute le plus grand bouleversement introduit dans le domaine de l'éducation dans la période post-coloniale. Après avoir légitimé le concept et les pratiques de rentabilisation des sacrifices financiers et humains consentis aux études – donc après avoir subordonné aux yeux des parents d'élèves l'éducation à son produit (l'intégration de l'élève à son appartenance au cercle des fonctionnaires et à sa rémunération) –, les responsables de l'éducation ont imposé la révision de ces facteurs initiaux de scolarisation. Ils leur ont substitué une logique sociale exclusive, selon laquelle les études ne « rapportent plus » – en termes de capital social et économique – qu'à la condition d'être par avance financièrement garanties (il faut donc, d'une certaine manière, avoir déjà réussi pour réussir).

En raison de la mauvaise qualité de l'éducation de l'école publique, de l'inadéquation entre formations et emplois, enfin de cette logique sociale de scolarisation, elle-même accusée par toute une « scolarité de l'ombre » provoquée par la mauvaise rémunération des enseignants et par le libre jeu de l'enseignement privé parallèle, les attentes des parents d'élèves ne peuvent être satisfaites : offre scolaire et demande sociale d'éducation ne sont donc pas ajustées. Et la frontière concrète et symbolique entre champ scolaire et champ social demeure. Largement inaccessible et méconnaissable, l'École nourrit au sujet des études et de tout ce qui s'y rattache des représentations largement dominées par le principe de capitalisation et de rentabilité.

Les populations mettent cette logique de capitalisation à jour à travers leur refus de scolariser leurs enfants, ou leur décision de ne pas envoyer le cadet « sur les bancs » après avoir inscrit l'aîné à l'école. Car la décision de scolariser l'enfant correspond bien souvent à un compromis, où entrent en compte pertes et profits, où sont évalués les acquis potentiels des études de l'enfant en compensation des sacrifices qu'elles impliquent (en l'occurrence le manque de main-d'œuvre), ainsi que les conditions de scolarisation, les chances de progresser dans l'enseignement, ou encore celles de gagner une place parmi les instruits. Chargés de trouver un logement pour leurs enfants lorsque l'école est trop loin, de les habiller et de les nourrir, mais aussi d'acheter une partie des fournitures scolaires, les parents subordonnent en partie la scolarisation à la satisfaction préalable de tous leurs besoins et au volume de richesses promises par le diplôme et l'emploi correspondant. Le fait que cette équation ait bien souvent un solde négatif n'est pas le seul facteur de non-scolarisation ou de déscolarisation. Parfois même est-il secondaire, dans la mesure où s'affirme, malgré tout, la nécessité d'être instruit. Aussi ne peut-on prendre au pied de la lettre les discours tenus sur l'inégalité d'accès à l'éducation, ni considérer ces représentations comme la traduction fidèle des pratiques de scolarisation. Dans bien des cas par exemple, les parents consacrent à la scolarité de leurs enfants, à la médresa ou dans les « écoles de base » laïques, autant d'argent que l'école publique en exige. Mais grandit la certitude de ne pouvoir « réussir » par l'École, tant en raison des sacrifices nécessités par la scolarisation que par la difficulté de passer les différents barrages en cours de scolarité.

Les choix opérés en matière d'enseignement, notamment de langue et de contenus, corroborent cette dimension. Prenons simplement l'exemple de la ruralisation et de l'enseignement en français.

Grâce à la première, l'enseignement devait être « fonctionnel, adapté à la vie et aux besoins du pays de façon à permettre une exploitation de ses richesses » et « préparer la jeunesse aux études supérieures ou lui permettre, aux niveaux intermédiaires, de s'inscrire dans un circuit de production »¹⁰. En fait, elle s'est surtout cantonnée dans l'exploitation et la

10. La ruralisation avait pour but, dans l'esprit de ses concepteurs, de « lier l'école à la vie » (objectif déjà contenu dans la première réforme du système éducatif en 1962), d'adapter « le système d'éducation aux réalités socio-économiques de notre milieu » en obtenant « une interaction réelle entre environnement et école » et en créant « un esprit scientifique » (Communication du Directeur général de l'Institut Pédagogique National, Journées nationales de réflexion sur la ruralisation, Bamako, janvier 1986. D'après les termes du Séminaire National sur la Ruralisation tenu à Bamako, décembre 1976).

Certains ont vu dans cette formation l'intention passée de « former les maîtres à l'avantage de l'empire colonial » et, avec moins de justesse, celle de « détourner l'esprit des indigènes des recherches scientifiques » (Discours de l'Union Nationale des Retraités de l'Enseignement (UNEREC) aux États Généraux de l'Éducation, in: Actes des États

reproduction des savoir-faire déjà détenus par les enfants, qu'elle utilisait pour la conduite d'activités simples, davantage qu'elle ne les enrichissait. Bien loin de faciliter l'assimilation des savoirs académiques, concourant de la sorte à une réduction de l'échec scolaire, les divers apprentissages pratiques l'ont au contraire compliquée, à la fois par réduction du temps qui lui était consacré et par nécessité, pour l'élève, de s'adapter à un nouveau système, sans que la pédagogie nécessaire ne fût toujours apportée. Pour la plupart, les maîtres ne sont en effet pas parvenus, faute de formation, à réaliser l'interaction entre les activités théoriques et pratiques. Les élèves l'auraient-ils pu davantage ? Astreints à cultiver dans des conditions d'apprentissage opposées à celles de la « classe-assise » et selon d'autres codes, ils ont dû réaliser le passage entre les deux domaines de savoirs et le transfert de l'un à l'autre, sans que, le plus souvent, les codes de ces opérations ne leur aient été livrés.

Leur promotion a désormais été subordonnée à cette capacité d'effectuer le transfert d'un domaine à l'autre. Le premier de la classe était anciennement le plus fort en math ou en thème. Il devint celui qui savait au mieux convertir des données pratiques en équations théoriques, qui s'avérait le plus capable de troquer l'outil contre la lettre. Et cela chaque jour, non plus seulement au début de la scolarité et une fois pour toutes comme l'impliquaient les études avant l'introduction des activités pratiques. Le processus d'apprentissage est devenu discontinu et s'est alourdi d'un mécanisme de sélection supplémentaire.

Instituée, selon les dires de ses responsables, pour amenuiser les procédés scolaires et sociaux de sélection, la ruralisation les a en fait renforcés (Chicot, 1975). Et elle n'a pas seulement condamné une proportion plus importante des écoliers à échouer ; elle les a divisés aussi : la séparation des domaines d'activités et la perte de temps consacré aux études a conféré au soutien scolaire davantage de légitimité et d'efficacité.

S'est ainsi imposée, peu à peu, une *logique didactique et sociale d'apprentissage*, au détriment des élèves dépourvus de moyens financiers ou ceux, bien souvent les mêmes, que leur milieu a naturellement tenus écar-

Généraux, *op. cit.*, p. 22). A l'examen de la ruralisation, il est vrai, l'École coloniale s'impose à l'esprit. Mais l'actualité impose de relativiser cet héritage des modèles passés.

Mise en place sous la colonisation, la ruralisation remplissait le double objectif de former les cadres nécessaires à l'expansion économique, et de ne pas « déraciner » les élèves placés en situation d'échec scolaire. Cette école à deux vitesses dispensait effectivement une « éducation toute simple » pour la masse et une formation de pointe pour l'élite ; mais la ruralisation était combinée à la création d'écoles professionnelles et techniques ; elle était intégrée à un processus de développement des infrastructures industrielles. Elle devait notamment favoriser l'apport de compétences nouvelles, inconnues des éléments formés. La création des écoles supérieures répondait à une volonté de substituer un personnel indigène au personnel européen, et exigeait l'adaptation de l'enseignement au niveau des élèves, aux caractères et aux besoins du pays (Bouche, 1975).

tés du domaine de l'écriture, seul champ de valorisation et d'exploitation des savoirs acquis à l'école et de la langue de leur transmission. Les enfants citadins ont par exemple une maîtrise supérieure du français par rapport à leurs camarades ruraux, étant plus capables qu'eux de dissocier leur langue maternelle (bambara notamment) et la langue d'enseignement (Konde, 1980), elle-même devenue une « variable discriminative » (*ibid.*, p. 179) de la réussite scolaire au bénéfice de ses usagers réguliers ; cela parce que la langue française possède, dans les milieux urbains lettrés, une place privilégiée dans la définition des codes culturels.

Les politiques de langues, liées aux politiques d'éducation, ont ainsi renforcé une inégalité face à l'éducation, liée à l'accessibilité naturelle aux sphères du pouvoir (Eliou, 1976 : 606). En règle générale, « la demande [d'éducation] est contenue dans les limites qu'une politique implicite d'enseignement accorde aux différents groupes bénéficiaires de l'éducation » (*ibid.*, pp. 601-614). Cela apparaît dans les taux de scolarisation caractéristiques des différents milieux, indicateurs de la propension des populations urbaines à adhérer à l'éducation scolaire davantage que les populations rurales. En 1991 par exemple, on estimait que 93,01 % de la population rurale, contre 61,94 % de la population urbaine, n'avait jamais fréquenté un établissement scolaire (tableaux 4 et 5 page suivante). 0,03 % seulement de la première suivait un enseignement supérieur, contre 1,15 pour la seconde.

Le système d'enseignement a en ce sens été résolument orienté et mis en œuvre à l'opposé des politiques éducatives préconisées – dont celle, essentielle, de « lier l'école à la vie » en intégrant les spécificités culturelles dans l'enseignement. Il ne s'agit plus de promouvoir une culture occidentale, comme ce fut le cas pendant la période coloniale, mais la fonction élitiste de la langue demeure. Autrefois portée à la connaissance d'une minorité (fils de chefs ou d'esclaves), la langue française accuse aujourd'hui encore la frontière entre l'oralité et l'écriture, et conforte la séparation des savoirs et des pouvoirs. Demeuré l'outil et l'expression d'une minorité, le français a participé à la construction « de champs d'expression et de silence » ; instrument de division, il a conforté les « processus d'intégration et d'exclusion » (Verlet, 1990 : 2) liés aux politiques de langues.

La logique sociale d'apprentissage est bien foncièrement différente de celle, passée, qui avait permis une valorisation de l'instruction. L'écart s'est creusé entre lettrés et illettrés, à travers une triple distanciation : sociale bien évidemment, en raison d'une offre scolaire inégalitaire et d'un recours à l'enseignement privé – nécessité par le manque de qualité de l'éducation –, plus aisé en milieu urbain. La distribution des savoirs née de l'enseignement en français et du sacrifice de l'enseignement didac-

tique par la ruralisation a davantage accusé cette distanciation ; économique ensuite, dans la mesure où le lien entre scolarisation et monétarisation, ainsi que celui entre capital économique et capital scolaire, ont été renforcés. Symbolique et politique enfin ; car, si les « gens de la ville » ne bénéficient pas toujours des facilités accordées à une classe privilégiée pour éduquer leurs enfants, les paysans demeurent avant tout – par la force des choses – les « gens de la terre ». Une promotion sociale de plus en plus réservée, une importante déperdition dans l'enseignement fondamental, enfin une logique didactique et sociale d'apprentissage, fondent cette dernière équivalence.

Tableau 4

**Répartition de la population résidente urbaine de six ans et plus
suivant le sexe et le cycle d'études (%)**

Cycle d'études	Hommes		Femmes		Ensemble	
	% cycle	% sexe	% cycle	% sexe	% cycle	% sexe
Néant	54,24	43,20	69,43	56,80	61,94	100
1 ^{er} cycle	27,39	55,88	21,06	44,12	24,18	100
2 ^e cycle	10,40	60,40	6,64	39,60	8,50	100
Secondaire	6,03	70,32	2,48	29,68	4,23	100
Supérieur	1,93	82,93	0,39	17,07	1,15	100
Ensemble	100	49,33	100	50,67	100	100

Tableau 5

**Répartition de la population rurale résidente de six ans et plus
suivant le cycle d'études et le sexe (%)**

Cycle d'études	Hommes		Femmes		Ensemble	
	% cycle	% sexe	% cycle	% sexe	% cycle	% sexe
Néant	89,72	46,51	96,06	53,49	93,01	100
1 ^{er} cycle	8,19	68,69	3,47	31,31	5,75	100
2 ^e cycle	1,54	77,79	0,41	22,21	0,96	100
Secondaire	0,49	90,02	0,05	9,98	0,26	100
Supérieur	0,06	89,61	0,01	10,39	0,03	100
Ensemble	100	48,21	100	51,79	100	100

Source : Ministère du Plan et de la Coopération internationale, Direction nationale de la Statistique et de l'Informatique, Bamako, 1991.

L'arbitraire culturel caractéristique de l'enseignement introduit par les colonisateurs repose encore sur la légitimation d'un ordre fondé sur la supériorité de l'écriture et de la langue française¹¹. Mais il n'est plus lié au postulat légitimé d'une « éducation pour tous ». Le système scolaire passé est reproduit dans ses formes, non dans sa syntaxe, pourrait-on dire : l'articulation structurelle des divers éléments est toute différente et débouche sur une autre logique scolaire, sociale et politique¹².

L'École a perdu de son crédit et, passé son temps de gloire des débuts de l'indépendance, a nourri la défiance. Cette École qui prétendait rassembler divise. L'abandon des élèves au cours de leur scolarité, les problèmes d'insertion des anciens élèves au sein de leur communauté, enfin la déscolarisation, disent aujourd'hui combien elle a, en définitive, failli à sa mission de formation. Bien loin de s'être instituée (Martin, 1993), *elle s'est destituée*.

La demande sociale d'éducation, qui enregistre ces politiques scolaires – dont le chômage des jeunes diplômés et la déperdition dans l'enseignement fondamental sont sans doute les plus lourdes conséquences – exprime bien cette évolution.

Avant l'indépendance déjà, les populations misaient sur les promesses affichées par l'École, cautionnant alors une mythification de l'instruction mise en œuvre par les colonisateurs à travers une large diffusion de l'enseignement élémentaire et la promotion conjointe d'une élite restreinte (cf. infra chapitre 3). En 1954 par exemple, un chef de famille de Garalo, dans le cercle de Bougouni, disait : « Nous sommes bien contents que nos fils apprennent à lire et à écrire et que ceux d'entre eux qui obtiennent le certificat d'études deviennent fonctionnaires. Mais malheureusement, ceux qui n'obtiennent pas ce diplôme ne peuvent prétendre à aucune situation administrative, ne veulent plus travailler la terre et partent chercher fortune en Côte-d'Ivoire » (Rapports politiques du cercle de Bougouni, 1954, Archives nationales du Mali). Ces propos, aujourd'hui largement

11. Ce qui, nous le verrons plus loin, est particulièrement important au titre des moteurs de la scolarisation.

12. Orientée selon la volonté de créer une École nouvelle, l'institution scolaire malienne est en partie demeurée attachée aux modèles antérieurs, dont elle n'est pas parvenue à réviser fondamentalement l'esprit. Riche des éléments qui, avant l'indépendance, ont fait leurs preuves en matière de transformation de l'environnement, l'École a fonctionné selon le postulat implicite d'un pouvoir naturel de l'enseignement à enclencher un processus de développement ; les mesures appliquées par les responsables coloniaux de l'éducation auraient dû être efficaces aujourd'hui encore. Mais le succès des entreprises passées ressortissait en majeure partie à l'offre scolaire et à l'exploitation directe des produits de l'École pour les besoins de l'administration et du développement. Ces facteurs ont radicalement changé : les procédés de recrutement se sont peu à peu assouplis, la création d'écoles s'est ralentie, au point de ne plus toujours satisfaire la demande scolaire (en milieu urbain au moins). L'offre scolaire s'est, elle, radicalement modifiée : les études ne sont plus gratuites et ont perdu de leur valeur sociale.

repris, révèlent combien les familles, « conscientes que leur profession les maintenait, à quelques exceptions près, dans un grand état de pauvreté, voulaient à tout prix éviter cela à leurs enfants et acceptaient de renoncer à l'apport de ces bras valides afin que leurs enfants puissent être instruits (chance que eux n'ont pas eue) et aient une aisance matérielle dont ils les feront profiter plus tard » (Guedj, 1986 : 207-208).

La même mission est encore aujourd'hui généralement assignée aux élèves, même si s'estompe, pour les populations rurales au moins, la conviction personnelle que son propre fils bénéficiera d'un statut social dont on a soi-même été privé. Grâce à un emploi et à une rémunération, le diplômé doit compenser l'effort et la privation endurés par ses parents pendant ses études, et l'argent gagné amortir l'investissement réalisé. « L'avantage de faire des études, dit en ce sens un paysan malinké qui a envoyé deux enfants à l'école, est de trouver un travail, même si ce n'est pas dans la fonction publique. Si toi tu es vivant à ce moment-là, tu peux profiter des avantages du travail de ton enfant. S'il est entré dans la fonction publique, il va gagner de l'argent et te l'amener. Toi tu es assis et tu gagnes de l'argent comme ça. On vient t'apporter de l'argent chez toi. A ce moment-là, toi tu as déjà accompli ton travail, auparavant. »

Mais les études ne sont plus « rentables » comme elles l'ont été. Le sacrifice de ressources financières réduites et la perte de la main-d'œuvre enfantine ne donnent plus, ou moins, les résultats attendus. L'acquisition des savoirs académiques de base ne s'accompagne plus logiquement – encore moins *nécessairement* comme on le concevait – d'une mobilité et d'une promotion sociales que l'on espérait voir rejaillir sur soi après le soutien accordé. On pensait bénéficier d'un revenu monétaire et être atteint du prestige inhérent à la position sociale de son enfant – et c'est encore vrai dans bien des cas¹³, au point de motiver la scolarisation – ; on entendait aussi gagner au sein de la communauté, sinon une situation privilégiée, du moins une reconnaissance et une considération de la part des villageois. On voulait pouvoir dire « mon fils a réussi », mais aussi « mon fils est instruit » (« il fait maintenant partie d'un autre monde, celui des lettrés, de l'élite »).

Depuis quelques années, le chômage des diplômés destitue l'équivalence passée entre diplôme et emploi, entre instruction et prestige. Les études ont perdu de leur légitimité ; la scolarisation elle-même est privée de l'un de ses ressorts passés. Enfin, l'accès à l'éducation lui-même est moins aisé que par le passé, et davantage subordonné à la possession préalable des différents capitaux. Comment accepter un système qui interdit « naturellement » la voie de la promotion et qui maintient l'individu indigent dans une position sociale elle-même défavorable à une introduction dans le monde de l'écrit, de la Loi (d'État) et de l'argent ?

13. Selon une étude en cours à Bobo-Dioulasso, au Burkina Faso.

Dans un pays comme le Mali, la déscolarisation résulte ainsi en partie d'un « découragement » de la demande d'éducation et du décalage grandissant entre cette demande et l'offre scolaire, par reconduction d'une logique scolaire et politique, sinon idéologique, de conception de l'École. L'offre quantitative, en termes de structures scolaires, n'est plus toujours ajustée aux demandes locales ; tandis que certaines écoles manquent de places, d'autres en revanche attendent des élèves. L'offre qualitative, qui contredit l'option d'une « École pour tous », de même que les postulats hier validés d'une rentabilisation de « l'investissement scolaire » et d'une possible promotion sociale grâce aux études, n'est pas davantage adéquate. Devenue incapable de répondre aux attentes premières des parents d'élèves, l'École est, à leurs yeux, surtout dépossédée des fonctions dont elle s'était elle-même chargée et par lesquelles elle s'était définie, celles-là mêmes qui lui avaient permis de se développer (cf. infra, chapitre 3).

D'une logique de scolarisation à l'autre

Pour autant, bon nombre de parents ne refusent pas de placer leurs enfants dans les mains d'enseignants. Au-delà de l'appréhension du chômage du diplômé et du doute d'une utilité économique des études subsiste la volonté d'avoir ses enfants instruits, ou l'un d'entre eux au moins. Pour réelle qu'elle soit, la déscolarisation en cours paraît donc relative et, au vu du développement du secteur privé, laïc ou confessionnel, concernerait essentiellement, sinon uniquement, le système scolaire public. La place de l'École ne serait donc pas seulement réduite, à l'image des cohortes qui en reçoivent un enseignement, mais également modifiée.

Par ailleurs, le chômage des diplômés, la déperdition des élèves ou les difficiles conditions de scolarisation, permettent-ils à eux seuls d'expliquer la non-scolarisation ou le phénomène de déscolarisation en cours ? Plusieurs faits invitent à penser que non, conduisent à relativiser l'impact de l'offre scolaire sur la scolarisation, et imposent d'envisager la nature et les déterminants des demandes d'éducation pour une évaluation plus approfondie de ce processus. L'un de ces faits a été donné dans les premières lignes de ce chapitre : les parents d'élèves ignorent le plus souvent ce qui se passe dans l'enceinte scolaire et fondent leur choix d'envoyer leur enfant à l'école en partie sur l'espoir qu'il acquiert qualifications et emploi. Cette logique, assortie du chômage actuel des jeunes diplômés, détermine généralement la durée de la scolarité. Mais dans un sens particulier, fort différent de celui, officiel, des études. Scolarisés dans l'enseignement public, à la médersa ou à l'école coranique, la plupart des élèves de l'un des arrondissements étudiés suivaient par exemple un enseignement durant une période de un à cinq ans seulement. 58,2 % des enfants ayant « fait les bancs » à l'école d'État, 81,2 % de ceux qui allaient à la

médersa et 62,5 % de ceux qui se rendaient à l'école coranique étaient dans ce cas. Ce sont ces derniers qui suivaient le plus long enseignement : 12,5 % d'entre eux avaient effectué plus de dix ans d'études, contre 9 % et 3,2 % pour les élèves de l'école publique ou ceux de la médersa. Mais l'enseignement du livre saint le justifie : de l'avis des maîtres coraniques, une lecture accomplie de tout le livre saint nécessite un apprentissage de six ou sept ans au moins, à la demeure du marabout que le talibé ne quitte qu'après la maîtrise des versets du Coran. Il poursuit ainsi ses études durant un nombre d'années supérieur à ses camarades d'école publique ou de médersa.

En règle générale, la durée moyenne des études effectuées par les élèves est donc très faible. Et elle est généralement écourtée par la décision de l'enfant ou de son tuteur¹⁴ d'interrompre la scolarité, quels que soient les résultats obtenus. Selon les réponses au questionnaire soumis aux parents, les études de l'enfant étaient arrêtées pour des mobiles extra-scolaires dans 58,2 % des cas, au point que nombre d'écoliers désertaient l'école avant même de passer l'examen de fin d'année qui sanctionne le cycle d'études ; non par impossibilité de s'y présenter après d'éventuels échecs, mais pour des raisons indépendantes de leur scolarité. Cette règle se vérifie également à l'échelle du Mali. Ainsi, la proportion d'élèves du second cycle par rapport à ceux du premier a diminué d'année en année de 1979-80 à 1986-87, après avoir suivi une progression constante depuis la mise en application de la Réforme de 1962. Les taux de réussite au CFEP-CEF (supérieurs par exemple en 1986-87 par rapport à 1980-81 : 49,4 % contre 44,3 %) indiquent l'absence d'un renforcement de la sélection au passage du premier cycle dans le second. Le ratio des contingents de chaque cycle a, lui, baissé depuis 1979-80 : de 0,2 cette année-là, il est passé à 0,15 en 1987-88. Or les élèves de la septième à la neuvième année redoublaient de moins en moins. Leur moindre proportion à ce niveau résultait par conséquent d'abandons ; elle devait être inférée à des facteurs extra-scolaires¹⁵. Comme nous l'avons vu, la faible qualité de l'enseignement, l'inutilité actuelle du diplôme, mais aussi les renvois scolaires, le manque d'orientation, ou encore des problèmes d'argent ou de logement pour l'élève trop éloigné de son domicile, motivent bien sûr cette décision d'interrompre les études, comme le soulignent les parents d'élèves. Mais la déperdition résulte aussi de données afférentes au milieu

14. Le terme de tuteur est ici utilisé dans la mesure où nombre d'enfants sont confiés à un parent des leurs propres et se trouvent ainsi sous tutelle de quelqu'un d'autre que leur père. En outre, dans ce système de parenté, le chef de famille n'est pas forcément le père de l'individu mais le frère de son père.

15. Le nombre d'élèves dans le second cycle est en effet proportionnel au nombre d'entrants (issus du premier cycle ayant réussi l'examen de passage), de présents (y compris les redoublants) et de sortants (exclus ou lauréats du DEF).

des enfants et que l'institution scolaire ne parvient visiblement pas à contrôler.

Besoin de main-d'œuvre, maladie, mariage, problèmes d'argent, décision de l'enfant d'arrêter ses études, ou interprétation d'une volonté divine, entrent également en compte. Le choix de mettre un terme aux études de l'enfant comme celui de ne pas le scolariser répondent par conséquent à des contingences et contraintes à la fois scolaires et extra-scolaires, les unes et les autres étant indépendantes ou, au contraire, fortement liées, comme l'attestent les pratiques conjointes des parents et des enseignants. Il n'est pas rare en effet que les premiers se tournent vers les Associations de Parents d'Élèves, dont elles sollicitent l'intervention auprès des directeurs d'écoles, pour échapper au recrutement scolaire ou pour faire sortir l'enfant de l'école. Et il est également fréquent au Mali que des enseignants, forts de la contestation parentale, proposent d'exclure l'élève scolarisé moyennant finances...

Qu'il s'agisse d'expliquer l'arrêt des études de l'enfant ou de mentionner les obstacles et inconvénients de la scolarisation, les contingences extra-scolaires ou la responsabilité des tuteurs ou des élèves l'emportent cependant. Selon les parents d'élèves interrogés, 27,2 % des enfants scolarisés quittaient en effet le système scolaire de leur propre initiative, et 20,5 % sur décision de leur père ou tuteur. Parallèlement, les renvois ou un échec à un examen mettaient un terme aux études dans 30,8 % et 4 % des cas seulement. Le système scolaire intervenait donc dans une moindre mesure dans cet événement ; les tuteurs et les enfants dont ils avaient la charge en étaient davantage responsables, comme ils l'étaient d'une scolarité minimale de quelques années.

L'École parvient difficilement à recruter de nouveaux éléments ; elle n'arrive pas non plus à fidéliser ceux qui la fréquentent. Dans un cas comme celui des établissements étudiés, elle se voit opposer, aussi et surtout, une logique contraire à celle de son fonctionnement. Pour l'enseignement public, la durée moyenne des études effectuées par les élèves n'autorise pas l'obtention du certificat d'études décerné en fin de sixième année. L'institution scolaire définit la performance par l'obtention de ce titre ou du Diplôme d'études fondamentales. Une majorité des écoliers s'arrêtent cependant après ou avant obtention du premier diplôme. Institutionnellement, la barrière de l'examen conditionne le niveau (Guth, 1993). Du côté des élèves ou de leurs parents, le niveau répond à d'autres critères et dispense du passage progressif des différentes barrières. Il se fonde sur un ensemble de savoirs, de résultats et d'acquis (dont il sera question plus en détail) différents de ceux sur lesquels reposent la sélection ou l'élitisme scolaires.

L'École enregistre bien sûr ces clivages : comment pourrait-elle dispenser un enseignement de qualité sans la présence régulière et motivée de ses élèves, ou réussir sur les bases passées de la promotion à travers le

diplôme, lorsque celui-ci est ignoré de ses éventuels lauréats ? Mais les parcours des élèves, si divergents par rapport à celui qu'ils devraient institutionnellement suivre, apportent un autre enseignement : les populations agissent selon une « quête de rationalité ou de légitimité » propres, différentes de la logique scolaire de formation de l'individu. Les parents ignorent l'institution et ne veulent pas vraiment savoir ce qu'elle est (mais le pourraient-ils seulement, compte-tenu de la réserve dont elle est investie par les maîtres ?). Ils lui confèrent cependant certaines missions (par exemple l'éducation de l'élève à leurs propres valeurs), sans se soucier de savoir si ce sont les siennes. *Ne touchez-pas à mon enfant*, semblent-ils lui dire. Et, sans réaliser que les espoirs placés en l'élève heurtent la logique scolaire du progrès et qu'ils ne sont pas compatibles avec l'exigence de sauvegarde de leurs propres valeurs, ils ajoutent : *contentez-vous de lui apprendre ce dont il a besoin pour réussir*.

Si les facteurs extra-scolaires et les représentations des populations rurales déterminent donc en majeure partie les parcours scolaires des élèves, si leurs choix, comme celui de laisser leurs enfants à l'école pour une courte période, expriment le privilège accordé à une « scolarisation réservée », ils révèlent aussi et surtout le fait que les attentes à l'égard de l'École diffèrent des missions assignées à l'institution par ses responsables. Nous allons le voir, ces attentes motivent également des stratégies particulières – autrement dit des pratiques, individuelles et collectives, fondées sur une prise en compte de données diverses, scolaires ou non, et orientées par des fins, conscientes ou inconscientes, non moins spécifiques au contexte d'adoption de ces stratégies. Parmi elles figure la scolarisation de certains enfants seulement du lignage ou de la famille, indépendamment du fonctionnement de l'institution, sinon de ses résultats.

2. Des stratégies éducatives opposées à une scolarisation générale

La taille et la composition du lignage : des variables de scolarisation

Deux types de populations se présentent pour une étude des stratégies de scolarisation : celle des individus d'âge scolaire (âgés de six à huit ans), assortie de la population scolarisée correspondante, et celle des individus scolarisables ou ayant pu l'être (âgés de six ans et plus), à laquelle s'ajoute la population effectivement scolarisée et l'ayant été. Les premières populations rendent compte de la scolarisation à un moment donné, les secondes permettent en revanche d'étudier celle-ci dans la durée, à travers plusieurs générations. Les résultats présentés ici se réfèrent à ce dernier type :

Une minorité des individus scolarisables concernés par l'enquête ¹⁶ (30,6 %) avait suivi un enseignement quelconque ou était alors scolarisé, à l'école publique ou à la médersa, ou encore à l'école coranique (tableau 6 ci-dessous).

Tableau 6

Proportions des individus (âgés de six ans et plus) scolarisés par secteur d'enseignement (tous modes de scolarisation confondus)¹

Individus scolarisés			
École Publique	Médersa	École coranique	Ensemble
19,2 %	7,4 %	3,9 %	30,6 %

1. Les enfants peuvent être scolarisés volontairement ou sur recrutement.

19,2 % étaient (ou avaient été) scolarisés dans une école d'État mais une proportion importante d'entre eux (35,3 %) avait été recrutée par les autorités de l'arrondissement (Tableau 7). De tous les individus qui suivaient (ou avaient suivi) un enseignement sur décision propre de leur tuteur, moins de la moitié fréquentait (ou avait fréquenté) un établissement public (44,4 %).

Tableau 7

Proportions des individus enquêtés scolarisés volontairement par secteur d'enseignement

Individus recrutés	École publique	Médersa	École coranique	Ensemble
35,3 %	44,4 %	36,5 %	19,1 %	100 %

La scolarisation variait cependant d'une famille à l'autre selon le nombre de membres âgés de six ans et plus, appelés donc à suivre des études ou à avoir été scolarisés ¹⁷. Celles dont cinq individus étaient dans

16. L'enquête réalisée sur les stratégies de scolarisation a en premier lieu relevé, pour chacune des familles restreintes ou étendues concernées, le nombre total d'individus, ceux qui étaient scolarisés ou l'avaient été (donc âgés de six ans et plus), le type d'établissement dans lequel les études avaient été suivies, et la durée de la scolarité.

17. Dans l'ensemble des familles concernées par l'enquête, la très grande majorité (82,1 %) avait au moins trois membres âgés de six ans et plus. (Cette proportion variait cependant d'un site à l'autre de la zone d'étude (avec un maximum de 92,9 % pour les

ce cas envoyaient davantage leurs enfants à l'école que les familles à « population scolarisable » moins ou plus nombreuse. 44,4 % de leurs membres étaient ainsi (ou avaient été) volontairement inscrits dans un établissement, tandis que 40 %, 35 %, 26,7 %, 17,8 % et 21 % de ceux appartenant à des familles comptant respectivement un, deux, trois, quatre ou six individus, étaient dans ce cas (tableau 8 ci-dessous).

Tableau 8

**Proportion des individus scolarisés
selon la population scolarisable des familles**

		Nombre d'individus scolarisables					
		1	2	3	4	5	6 et +
Individus scolarisés	1*	75 %	35 %	36,6 %	32,1 %	52,5 %	30,6 %
	2*	40 %	35 %	26,7 %	17,8 %	44,4 %	21 %

1*. Proportions d'individus scolarisés volontairement ou sur recrutement.

2*. Proportions d'individus volontairement scolarisés uniquement.

En règle générale, les familles doivent donc compter un certain nombre d'individus scolarisables pour que la moitié d'entre eux fréquentent les bancs publics ou privés et, passé ce seuil, la scolarisation diminue à nouveau. *Les tuteurs cessent d'inscrire leurs enfants à l'école dès lors qu'un certain nombre d'entre eux sont ou ont été scolarisés*, quand bien même de nouveaux membres accroissent la famille. S'ils souhaitent avoir des enfants instruits, les parents ne consentent donc ainsi, dans la grande majorité des cas, qu'à envoyer un minimum d'entre eux à l'école et à ne les y laisser que quelques années.

Mais l'inverse ne semble plus opportun ni, dans une société rurale comme celle du Baya, toujours possible. A quoi bon en effet confier tous ses enfants au maître ou au marabout ? Les deux pôles du progrès, l'échec et la réussite, ont changé, à l'image de la destitution de l'École ou de la dévalorisation de ses émissaires les maîtres, victimes du discrédit porté contre eux par le gouvernement de M. Traoré et considérés comme sym-

hameaux et un minimum de 72,9 % pour l'un des villages du centre de l'arrondissement.) Plus de la moitié d'entre elles (51,2 %) comptait six individus au moins en âge d'être (ou d'avoir été) scolarisés, 13,1 % en comptaient deux, 12,9 % en avaient trois, 8,5 % et 9,5 % des familles avaient respectivement quatre et cinq individus de ce type. Notons enfin que les familles (nucléaires) ne comptant qu'un seul individu scolarisable ont été rencontrées dans le cas d'un seul village (elles représentaient 12,9 % de l'ensemble des familles de ce village).

boles d'échec social. Le peu de chances de promotion et de mobilité grâce au diplôme ont par ailleurs dévalorisé les savoirs scolaires. Enfin et pour cette même raison, l'investissement scolaire d'un capital humain et financier est de moins en moins justifié. Dans les communautés rurales, l'organisation de la production ne peut être remise en cause, ou tout au moins obtenir pour résultat de sa modification un solde négatif.

Pour les lignages qui organisent leur travail et gèrent leur patrimoine (*foroba*) de manière collective au moins, l'enfant est en effet indispensable. Par exemple lors de la réfection des cases avant l'arrivée des pluies, pour les travaux domestiques, la cueillette, mais aussi la chasse aux oiseaux, ou encore les labours et semailles, la récolte du maïs, de l'arachide ou du mil, durant laquelle le champ collectif lignager (*foroba*) devient la proie des plus jeunes du groupe, occupés à couper les tiges à la base avant que les adultes ne les recueillent pour les faire sécher sur des claies de chaume. Trop petits, ils devaient suivre les traces de leur mère. Rien n'était alors exigé d'eux, hormis d'être là et, justement, de ne rien demander. C'était pour eux le temps d'ajuster le regard sur les gestes qu'ils seraient à leur tour appelés à pratiquer ; le temps d'un certain silence : celui de l'apprentissage, qui interdit toute question, toute intrusion dans le rythme des grands, mais qui impose l'écoute attentive aux ordres et aux recommandations. Très vite, dès l'âge de cinq ans, ils ont été appelés à assister leurs aînés, à les accompagner pour pétrir le *banco* (terre argileuse) nécessaire à la confection des briques, à choisir les meilleures herbes pour la fabrique des toits de case. Sachant compter jusqu'à dix, ils ont dû guider le bœuf de labour, s'occuper de l'âne, surveiller les champs et en chasser les oiseaux, mais aussi, pour les fillettes, puiser l'eau, manier le pilon, travailler dans le potager, ou même manier la calebasse pour l'extraction de l'or contenu dans la terre dégagée par leurs camarades masculins (cf. tableau 9).

Énergie utile aux travaux de ses aînés, l'enfant constitue ainsi avec ses camarades d'âge une des bases de l'organisation du travail, au point que son absence ou, en règle générale, le « manque de personnes » (sic) pour un temps prolongé pose des problèmes, particulièrement lors des cultures, pendant et après l'hivernage. En témoignent par exemple l'absentéisme, ou même les abandons, des enfants requis par leurs aînés lors des travaux agricoles, contraints de désertir l'école pour se rendre dans les hameaux temporaires de culture, ou d'effectuer la rentrée scolaire avec retard, en raison des récoltes qu'il faut achever.

Nous verrons au prochain chapitre que l'organisation de la production, variable d'une communauté villageoise ou lignagère à l'autre, influe inégalement sur la scolarisation. Malgré ces différences, il convient de noter l'importance de cette organisation, pour souligner que l'incapacité du système scolaire à satisfaire la demande sociale d'éducation n'explique pas à elle seule la non-scolarisation, ni n'épuise la signification d'une scolarisation si réservée. Le nombre d'enfants de chaque famille en âge de

suivre des études, ainsi que leurs places et rôles dans les groupes de travail sont également déterminants, au point que beaucoup d'écoles rurales accueillent des élèves en proportion des familles nucléaires ou étendues de leur secteur, et en fonction de leurs activités de production.

Tableau 9

Calendrier des activités scolaires et malinké (1990)

	Calendrier scolaire	Période	Activités malinkés	Sexe et âge de l'enfant
Octobre	rentrée	fin de l'hivernage	récoltes,	G. - 7 ans
Novembre	cours		battage,	G./F. - 10
Décembre	ruralisation vacances		vannage mise en greniers labour, semailles :	F. - 10 G./F. - 7 G./F. - 7
Janvier à mai	cours ruralisation	saison sèche	réfection et construction des cases	G. - 7 "
			fabrication de nattes, stores	"
			poterie, cordonnerie	F./G. - 10 (forgerons)
			orpillage	G./F. - 10
			filage du coton, cardage	F. - 10
			garde d'animaux,	G. - 7
			pêche, commerce	G./F. - 7
			cueillette	G./F. - 5
			fabrication du beurre de karité	F. - 7
			maraîchage	"
Juin	fin des cours ruralisation	début hivernage	cueillette labours semailles	G./F. - 5 G./F. - 10 "
Juillet- septembre	vacances ruralisation	hivernage	labours semailles chasse d'oiseaux maraîchage	" " G./F. - 7 F. - 5

Les stratégies possèdent donc aussi une autre dimension, prioritairement définie par des données sociales, et non plus scolaires. Les choix opérés par les tuteurs à travers le temps, de l'un à l'autre de leurs enfants, fournissent d'autres indications dans ce sens.

Prenons trois exemples. Soloman est père de deux fils de vingt et dix-sept ans, de trois filles de quinze, dix et six ans. Les quatre premiers enfants ont été scolarisés à l'école publique et ont arrêté leurs études à des stades divers (9^e année, 5^e et seconde). Nénéman, lui, est père de trois garçons et quatre filles. Les premiers ont trente-trois, sept et deux ans, les secondes vingt-cinq, quatorze, dix et quatre. L'aîné a été scolarisé à l'école publique durant onze ans et a obtenu le CFEPCEF. La fille la plus âgée n'a pas été scolarisée. La seconde a suivi l'enseignement public durant deux ans puis a arrêté. La fillette de dix ans et le garçon de sept ans sont à la médersa, depuis trois ans pour la première, depuis un seul pour ce dernier. Prenons un autre exemple. Fasigi a quatre fils et une fille. L'aîné de vingt ans vient de quitter l'école coranique après dix ans d'études, la cadette de dix-sept ans n'a pas été scolarisée, le troisième et le quatrième fils de quatorze et onze ans non plus. En revanche, le dernier fils de six ans a été inscrit à la médersa à la rentrée dernière.

A travers de tels cas, les parents révèlent trois « stratégies diachroniques » de scolarisation très différentes. La première, où les enfants sont scolarisés les uns après les autres, recevra ici le nom de stratégie de scolarisation continue. La seconde, où les enfants sont tour à tour scolarisés et maintenus au domicile, sera désignée par le terme de stratégie de scolarisation alternée et la troisième par celui de stratégie de scolarisation sporadique. Le mode de scolarisation n'a en effet dans ce cas aucune périodicité précise. A tout cela, il convient d'ajouter le choix d'interrompre toute scolarisation à un moment donné. Après que certains des enfants ont suivi des études, leurs puînés ne sont pas envoyés à l'école. Je parlerai dans ce cas de stratégie d'arrêt. Chacun des trois cas précédemment identifiés peut évidemment rentrer dans ce dernier : quelle que soit la stratégie de scolarisation adoptée, le père ou tuteur peut opter, à un moment donné, pour l'arrêt de la scolarisation des enfants dont il a la charge¹⁸.

Sur l'ensemble des tuteurs soumis à l'enquête, 35,9 % adoptaient une stratégie de scolarisation continue, 15,4 % n'inscrivaient leurs enfants que de manière alternative et 48,7 % d'entre eux les scolarisaient de manière tout à fait discontinue dans le temps (tableau 10 page suivante).

18. Pour une question de méthodologie, seules les familles ayant scolarisé au moins un enfant et dont trois individus au moins ont dépassé l'âge de six ans ont été prises en compte. Une stratégie de scolarisation sporadique ne peut en effet être appréciée dans le cas des familles qui comptent moins d'enfants scolarisables. On ne peut pas non plus évaluer, dans le cas où un seul enfant sur deux est scolarisé, si un troisième le serait, et donc savoir si la stratégie suivie serait une stratégie d'arrêt ou non, de scolarisation continue ou alternée, etc. Enfin, seules les familles ayant scolarisé un ou des enfants et qui n'ont pas renouvelé ce choix d'éducation auprès de leur(s) dernier(s) enfant(s) scolarisable(s) ont été comptabilisées dans le type de stratégie d'arrêt. Si leur dernier membre scolarisable est scolarisé, elles n'entrent pas dans cette catégorie.

Quel que soit le nombre d'individus inscrits à l'école, la démarche qui consiste à scolariser ses enfants les uns après les autres est la moins fréquente.

Tableau 10

Les stratégies diachroniques de scolarisation des tuteurs

	1	2	3	4
Tuteurs	35,9 %	15,4 %	48,7 %	76,9 %

1. *Scolarisation continue.* 2. *Scolarisation alternée.*
 3. *Scolarisation sporadique.* 4. *Scolarisation arrêtée.*

Dans une majorité des cas, les pères ou tuteurs choisissent au contraire de les envoyer sur les bancs publics ou privés de manière alternée ou même de façon tout à fait sporadique. L'un sera inscrit, pas les suivants, puis un autre fréquentera un établissement, etc. La plupart n'ont donc pas de « programme » ou tactique précise de scolarisation dans le temps, obéissant davantage à la conjoncture, à des événements ponctuels aléatoires, qu'à un projet éducatif précis et fixe. Soucieux de la réussite de l'enfant, ils basent en partie leurs choix sur la « santé » de l'institution scolaire, sur ses échecs et réussites, sur ses promesses et ses faiblesses. Ainsi l'obtention d'un emploi par l'étudiant ou, à l'inverse, sa situation de chômeur, ou encore sa faculté à se réinsérer parmi les siens, déterminent, de manière conjoncturelle, la durée des études de l'enfant puîné ou la simple décision de le scolariser. Déçus de voir le sacrifice consenti aux études de l'aîné donner si peu de fruits, la majorité des tuteurs (76,9 %) choisissent de ne plus inscrire leurs enfants à l'école publique, à la médersa ou à l'école coranique, après en avoir scolarisé quelques-uns, adoptant ainsi une stratégie d'arrêt de scolarisation et alimentant le processus de déscolarisation.

Là encore, les données scolaires ne sont pas les seules à être déterminantes. Le recrutement des élèves par les autorités de l'arrondissement introduit lui aussi une discontinuité et justifie le caractère « sporadique » de la démarche adoptée. Même si, comme cela apparaîtra au prochain chapitre, ces facteurs sont particuliers à chaque contexte (urbain et rural, mais aussi d'un village à l'autre) et donc relatifs, le besoin de l'enfant pour les travaux agricoles ou ménagers, le nécessaire recours à sa force de travail une année donnée après bilan des récoltes précédentes, après migration dans un hameau permanent de culture, motivent l'interruption temporaire de la scolarisation. De même la naissance d'un nouveau-né ou le départ d'une fille aînée chez son mari peuvent-ils également occasion-

ner des difficultés supplémentaires dans l'organisation et la réalisation des tâches ménagères ou pour la production maraîchère, et ainsi créer le besoin d'une présence accrue des sœurs puînées. Etc.

En outre, la moindre scolarisation des filles répond à d'autres lois que celle des garçons¹⁹. Destinée à être mariée, la fillette restera bien souvent à la maison parce que ses études représenteraient un capital perdu pour son propre lignage et un avantage dont bénéficierait celui de son mari. Trop instruite, la jeune fille représente de surcroît un « danger » pour tout mari potentiel dans la mesure où elle peut, en cas de conflit, lui opposer l'argument de la loi (infra, chapitre 5). Ces données culturelles aussi participent à la configuration particulière des stratégies d'éducation. Prenons l'exemple de cette répartition des enfants d'une famille : 1 : garçon, 2 : fille, 3 : fille, 4 : fille, 5 : garçon. Compte tenu du mode d'éducation des garçons et filles, la stratégie en matière de scolarisation sera sporadique. A l'inverse, une stratégie continue sera davantage adoptée dans le cas où les garçons se suivent dans la succession des enfants.

La composition de la famille entre donc également en compte, au même titre que le nombre d'individus scolarisables. Les promesses de l'École ne font pas tout, la réussite des meilleurs élèves pas davantage : les populations ajustent leurs décisions et leurs comportements en fonction de l'offre scolaire et de données sociales. Pour satisfaire au mieux leurs attentes, elles évaluent les acquis possibles en matière d'éducation et d'enseignement, tout en combinant leurs propres propriétés, les contraintes extra-scolaires auxquelles elles ont à faire face ou encore les simples contingences de leur milieu. Elles identifient, enfin, les propres capacités de chaque enfant et, pour évaluer les chances de celui-ci de réussir à l'école, les mesurent aux exigences scolaires de l'apprentissage.

« Certains enfants sont faits pour réussir à l'école, d'autres non »

« Chacun est fait pour quelque chose, estiment les Malinké ; certains sont faits pour apprendre plus que d'autres. » Une différenciation « naturelle » assigne aux uns le travail de la terre, aux autres « le papier » : « Tout le monde ne peut pas être lettré et cultivateur ». Les parents s'ingénient alors à repérer parmi leurs enfants celui qui a « l'esprit posé » (*akilisigile*) et toutes les qualités requises pour ne pas échouer à l'école. Bien sûr, tous doivent être instruits. L'inscription de plusieurs est même néces-

19. Dans l'arrondissement considéré, 36,2 % de ceux-ci sont scolarisés dans l'enseignement public et 25,8 % dans le privé, contre 22,8 % et 11,1 % des filles. En règle générale, les filles sont au Mali proportionnellement moins scolarisées que leurs camarades masculins (16,8 % contre 28,9 % pour la tranche d'âge des six-onze ans) (Développement de l'éducation en Afrique, étude statistique, ONU, Paris, 1991).

saire, car certains peuvent ne pas arriver au terme de leurs études. Ainsi, « le courageux arrivera au bout, celui qui ne pourra pas cultivera avec ses parents ». Et puis, l'élève peut quitter les bancs par décision de travailler, et ainsi réduire à néant les efforts consentis par ses pères. Malgré tout, certains sont promis à la réussite scolaire, d'autres à l'échec. Tous ne peuvent pas « donner des bons rendements », car Dieu n'accorde pas à tout le monde des capacités identiques. De tous ceux qui sont scolarisés, seuls quelques-uns parviendront au terme scolaire (institutionnel) de leurs études. L'École renvoie ses élèves, sans que leurs parents comprennent toujours pourquoi. La décision leur semble souvent injuste. Les maîtres de la République ne sont pourtant pas seuls à détenir le « libre arbitre » qui leur est institutionnellement conféré. Si certains échouent, c'est aussi que « Dieu ne leur a pas donné la chance ». On cherche encore à bénéficier du secours divin pour garder à soi des enfants appelés par l'État à un avenir incertain, mais on sait bien aussi que l'homme obéit à des lois supérieures qui lui échappent. Le féticheur (*soma* ou *besitigi*) devra contrarier l'action des gardes venus prendre l'enfant, mais celui-ci n'échappera pas à son destin ; il partira malgré l'action occulte des hommes parce que « Dieu n'a pas voulu » qu'il reste.

Les paysans malinké prennent ainsi en compte deux dimensions, deux ordres, qui à leurs yeux interfèrent. Nature (humaine) et culture (institutionnelle), ont toutes deux leurs lois. Loin d'être dissociées et opposées, celles-ci sont au contraire combinées. Par exemple, Dieu donne à chacun des capacités, et l'École a des exigences à l'égard de l'élève. Les premières doivent être évaluées en elles-mêmes, mais aussi à la lumière des secondes. Les parents optent également pour une scolarisation réservée, dans la mesure où les inégales capacités des enfants, l'action divine, les barrières scolaires enfin, minimisent les possibilités de promotion et de mobilité. Ce type d'association ne débouche pas toujours sur une scolarisation réservée cependant, mais alimente le phénomène inverse : une scolarisation « forcée ». L'échec virtuel de l'élève, de même que la marche du monde, qui obéit désormais davantage à la volonté des hommes qu'à l'action divine – au moins dans le cas des milieux ouverts sur l'univers urbain – imposent tous deux de multiplier les tentatives, d'en « scolariser le plus possible ». C'est à cette seule condition qu'« on peut encore gagner » et avoir un enfant instruit au moins dans le lignage.

Entre rationalité scolaire et légitimité sociale de scolarisation

Et il s'agit, effectivement, de *gagner*. S'ils scolarisent peu leurs enfants et les retirent rapidement de l'école, lorsqu'eux-mêmes n'ont pas pris l'initiative de la quitter, les tuteurs décident tout de même d'en confier quelques-uns au maître laïc ou religieux. S'ils critiquent largement l'ins-

titution publique, ils répondent cependant, dans une mesure au moins, à l'appel de scolarisation. Qui plus est, ceux des familles à population scolarisable restreinte inscrivent proportionnellement davantage leurs enfants que les autres. A l'exception de ceux qui comptent dans leur famille cinq individus en âge de s'instruire (dont 44,4 % suivent un enseignement), les tuteurs scolarisent les enfants dont ils sont responsables en proportion inverse de leur nombre. Lors de l'enquête, 40 % des individus de famille n'ayant qu'un membre scolarisable suivaient un enseignement, 35 % de ceux des familles en comptant deux étaient scolarisés, 26,7 % pour celles qui en avaient trois, et 17,8 % pour les familles à population scolarisable immédiatement supérieure (Tableau 8 p. 50). En somme, moins les familles avaient de membres scolarisables (tout au moins celles qui en comptaient de un à quatre) et plus leurs enfants allaient à l'école.

De telles données brutes offrent l'image d'un paradoxe, nourri par des représentations et des stratégies apparemment contraires. La volonté de scolariser un ou des enfants au moins se conjugue à une scolarisation réservée ou même ralentie. La souscription à l'éducation de type scolaire s'associe à une large réprobation de ses produits. Bien souvent, le cadet n'est pas scolarisé après l'échec de son aîné mais les discours donnent à entendre la nécessité de scolariser tous les enfants. Keita, qui a envoyé huit enfants à l'école, ajoute : « Si tu as beaucoup d'enfants qui travaillent pour toi, tu peux en inscrire à l'école. Ces deux instructions, musulmane et publique, peuvent aujourd'hui nous apporter quelque chose ». « Quelque chose » (qu'il s'agira d'identifier) qui, là encore, motive des stratégies particulières, synchroniques, comme en témoigne la scolarisation intra-familiale de nombreux enfants entre les différentes écoles.

Maseli par exemple, tuteur de huit enfants – cinq sont de lui, deux de son frère cadet, un de sa sœur cadette –, a choisi d'en inscrire un à l'école publique et un autre à la médersa. Deux des autres enfants scolarisables n'ont pas été inscrits sur les registres scolaires. Sala est lui à la tête d'une famille étendue qui compte vingt-sept individus âgés de un à quarante et un ans. Parmi tous ceux qui peuvent suivre un enseignement ou ont été en âge de le faire, cinq sont ou ont été scolarisés : trois d'entre eux à l'école publique et deux autres à la médersa. Enfin, Alou a décidé de scolariser quatre des neuf enfants dont il a la charge : l'un à l'école publique, deux à la médersa, enfin un autre à l'école coranique. Grâce à la présence de plusieurs types d'établissements, les tuteurs mettent ainsi en œuvre quatre stratégies de scolarisation : celle, tout d'abord, qui consiste à envoyer tous ses enfants dans le même type de structure, soit à l'école publique, soit dans un établissement privé d'enseignement (médersa ou école coranique), et que l'on peut appeler une « stratégie de scolarisation simple ». Aucun individu, sur la totalité de l'échantillon, n'avait cependant scolarisé ses enfants à la médersa uniquement ou dans les seules écoles coraniques.

Ceux qui avaient envoyé au moins deux individus sur les bancs privés optaient toujours à la fois pour les deux structures d'enseignement islamique, adoptant une stratégie de scolarisation à la fois « simple et mixte ». Une troisième stratégie, que je choisis de nommer « stratégie de scolarisation mixte », consistait à inscrire des enfants dans les deux types d'établissements, laïc et religieux ; certains étaient inscrits à l'école publique, d'autres à la médersa ou à l'école coranique. Les pères ou tuteurs décidaient aussi parfois de diversifier davantage encore les lieux d'enseignement et types d'instruction et d'éducation. Dans ce cas de « stratégie de scolarisation plurielle », des enfants étaient envoyés à l'école publique, d'autres à la médersa, d'autres encore à l'école coranique²⁰.

Sur l'ensemble des sites étudiés (deux semi-urbains, deux villages et un groupe de hameaux), et pour les familles dont trois membres au moins avaient été scolarisés²¹, la stratégie de scolarisation mixte prévalait par rapport aux autres stratégies (50 % des cas. Cf. tableau 11 ci-dessous).

Tableau 11

Les stratégies synchroniques de scolarisation des tuteurs

	1	2	3	4
Tuteurs	20,8 %	50 %	16,7 %	12,5 %

1. *Stratégie simple*. 2. *Stratégie mixte*. 3. *Stratégie plurielle*. 4. *Stratégie simple-mixte*.

Une minorité des tuteurs souscrivaient au choix de n'inscrire leurs enfants qu'à l'école publique (20,8 %). Une proportion moins importante encore d'entre eux envoyaient des enfants dans tous les types d'établissements (16,7 %). Enfin, le parti de les scolariser dans un établissement privé musulman uniquement recueillait le moins d'adeptes (12,5 %).

Décus par l'École publique, convaincus qu'elle ne donne pas non plus à tous le même droit d'apprendre ni les mêmes chances de réussir, persuadés enfin de la nécessité de prévenir les échecs des uns, comme les aléas du destin, les tuteurs se tournent donc en partie vers l'enseignement

20. A ces stratégies, il conviendrait d'ajouter celle qui consiste à faire suivre des études coraniques à son enfant, avant de l'inscrire dans une école publique. Ce cas, fréquent en milieu urbain, notamment à Bamako, n'a pas été considéré ici dans la mesure où très peu d'enfants des villages étudiés avaient ce parcours scolaire.

21. Les familles dont moins de trois membres sont scolarisés ne pouvaient pas être prises en compte, dans la mesure où une stratégie plurielle suppose le fait d'envoyer des enfants dans les trois types d'établissements (public, médersa et école coranique). On peut cependant noter, pour les familles dont deux membres au plus sont scolarisés, l'adoption de stratégies « simple » (par 36,4 % des tuteurs), « mixte » (à 54,5 %) et « simple-mixte » (9,1 %).

privé musulman. Acquis au fait d'investir dans les études, ils jugent cependant inopportun d'y consacrer trop de ressources. Si, hier, l'instruction s'offrait comme moyen de dépasser sa condition ou d'accéder à une situation sociale privilégiée, elle est aujourd'hui dépossédée de ces attributs. Confiants dans les capacités de l'enfant, les parents n'ignorent pas non plus qu'il peut « échouer dans une école et réussir dans une autre ».

Prendre un peu de cette instruction-ci et un peu de celle-là est plus intéressant, plus légitime aussi. Et c'est bien le sens des « stratégies synchroniques » d'éducation : plus les tuteurs scolarisent d'enfants, plus ils diversifient leurs stratégies. Ceux qui sont responsables de trois membres scolarisés au moins choisissent davantage que les autres d'envoyer leurs enfants dans l'enseignement public et dans le privé. A l'inverse, les tuteurs de famille à « population scolarisée restreinte » respectent davantage une stratégie simple et se tournent dans une proportion relativement plus importante vers l'enseignement public. A mesure qu'ils scolarisent leurs enfants, les parents délaissent l'enseignement public uniquement (stratégie simple), pour l'enseignement privé (ils adoptent une stratégie mixte, simple-mixte ou plurielle).

Adopter une stratégie mixte ou plurielle de scolarisation dans plusieurs établissements s'offre comme alternative pour bénéficier des fruits de l'instruction, en connaissance de l'avenir réservé aux élèves. De tous ceux qui suivent un enseignement, laïc ou religieux, public ou privé, l'un au moins de ses enfants, pense-t-on, parviendra au terme des études et apportera à la famille ce que les autres, en échec, n'auront pu acquérir. Il dotera les siens d'une instruction minimale et donnera ainsi raison au tuteur qui a accepté de faire des sacrifices. Grâce à lui, lire, écrire et compter ne sera plus si étranger et inaccessible.

Une stratégie mixte ou plurielle correspond par conséquent en partie à la destitution du système scolaire, dont les échecs patents alimentent de plus en plus les représentations actuelles du « fait scolaire » et induisent une réorientation des choix d'éducation ; mais elle ressortit également à la place de l'enfant dans le groupe, ainsi qu'à ses prédispositions pour les études, ou encore à une rationalisation de la scolarisation. Aux yeux des parents, il est en effet inutile d'acquérir des savoirs qui ne pourront recevoir une application pratique ou de multiplier ceux qui reçoivent ces enseignements. Incrire tous ses enfants à l'école n'est donc pas indispensable, les soumettre tous à un même enseignement n'est pas non plus opportun.

Ainsi guidée par la contrainte et le besoin, la scolarisation de quelques enfants seulement à l'école publique – mais quelques-uns au moins – et d'autres dans un établissement religieux, s'avère être la stratégie la plus appropriée. Les différents élèves pourront alors satisfaire la double quête de leur tuteur : apprendre ce qui peut être « utile » et, selon un autre ordre, doter le groupe (famille, lignage ou communauté villageoise ou de tra-

vail) des éléments de l'instruction qui sont jugés élémentaires et essentiels.

Mais élémentaires et essentiels en quoi ? De quelle légitimité s'agit-il ici ? La dépréciation de l'École publique est-elle le seul facteur de scolarisation dans les médersas et les écoles coraniques ? Avant d'apporter des réponses à ces questions, arrêtons-nous sur les quelques éléments apportés par la lecture des stratégies d'éducation.

Les choix des populations, tels qu'ils sont apparus, indiquent les limites de la demande d'éducation et le phénomène de réorientation auquel elle est sujette – ce dont les discours rendent peu compte. Les réserves opposées à la scolarisation montrent également que les stratégies éducatives enregistrent l'évolution du système scolaire et réinterprètent dans la pratique les fondements, notamment idéologiques, ainsi que le fonctionnement de l'institution. Une scolarisation réservée, par exemple, résulte en partie de l'impossible promotion sociale actuelle et de la dégradation du système scolaire. Mais elle est également la traduction d'une appréciation particulière des études et de la scolarité elle-même.

Entrent ainsi en jeu dans la configuration des stratégies de scolarisation une représentation de l'instruction, de l'éducation et des institutions chargées de les dispenser, et une combinaison volontaire de données sociales, comme la taille et la composition des populations scolarisable et scolarisée de chaque famille. Le lien entre celles-ci et la scolarisation, tel qu'on a pu le voir, n'est bien sûr pas universel. D'autres études, relatives au Togo notamment, ont par exemple montré que, plus les familles ont de membres scolarisables, plus la moyenne des enfants scolarisés est importante (sans, toutefois, que « les comportements familiaux présentent de tendances particulières selon l'effectif d'enfants scolarisables ») (Pilon, 1993 : 87). En outre, la scolarisation est en partie déterminée par le régime matrimonial (elle est plus importante dans le cas des ménages monogames) et par l'identité des enfants (elle est plus forte pour ceux du chef de ménage que pour les « autres enfants » placés chez lui par un parent, supérieure également pour les enfants de la première épouse que pour ceux des autres) (*ibid.*). Le sexe entre lui aussi en compte : d'un pays à l'autre, de la ville à la campagne, les garçons sont plus scolarisés que les filles, et ce dans des proportions différentes entre les divers types d'établissements scolaires²². Leur rang importe également. A Abidjan, les aînés fréquentent davantage les salles de classe que leurs cadets et bénéficient davantage qu'eux du soutien familial (Proteau, 1995).

22. Selon une enquête personnelle en cours à Bobo-Dioulasso, la proportion de filles inscrites à l'École publique, par rapport à celle qui est scolarisée en médersa ou à l'école coranique, est plus importante que pour les garçons. Les filles et femmes sont également proportionnellement davantage inscrites aux « cours du soir » que ces derniers.

La scolarisation enregistre donc les spécificités scolaires, culturelles et sociales, de chaque milieu, lisibles à travers la multiplicité des choix de scolarisation. Orientée par plusieurs ordres concurrents, afférents au champ scolaire et au champ social, elle est, cependant, d'abord infléchie par des données sociales et structurelles. En cela, elle révèle la place accordée à l'École par les populations, l'évolution de leur rapport à l'éducation, publique et privée, laïque et religieuse, et certains des facteurs de cette évolution. Bien loin d'imposer ses règles, l'institution scolaire semble avancer lorsque s'est peu à peu imposée la logique de son érection ; lorsqu'on admet qu'on « peut gagner » grâce à elle, lorsqu'elle satisfait les besoins de promotion, d'intégration sociale ou, comme nous le verrons (chapitre 3), de progrès dans la connaissance ; mais également lorsqu'elle n'entrave pas le fonctionnement des structures sociales, enfin lorsque ses propres modèles éducatifs sont « ajustés » à ceux de la société dans laquelle elle est implantée.

Dans les communautés rurales étudiées, cette évolution est encore incertaine. Mais elle correspond, toujours, au sens ordonné par les pratiques individuelles ou collectives – qu'elles s'inscrivent dans le temps court ou dans le temps long, qu'elles répondent aux nécessités de l'instant ou à un projet à plus longue échéance. L'École, ni l'esprit qu'elle incarne, n'ont pas imposé leurs lois. Si un enfant ne suit pas d'études, c'est parce qu'on le refuse. Et il « fait les bancs » parce que ses parents le décident ; il étudie ce qu'ils souhaitent le voir acquérir, dans le type d'établissement qu'ils ont choisi. En somme, les parents quêtent dans les diverses institutions ce qu'ils considèrent comme utile. Les stratégies de scolarisation – globalement, d'éducation – paraissent en ce sens investies d'une légitimité non plus simplement éducative mais également, et surtout, sociale et politique.

Gouvernées par un certain ordre culturel, et orientées par une organisation sociale particulière, celles-ci semblent par ailleurs être changeantes, si ce n'est indéfinies à travers le temps, comme l'est le choix de scolariser un enfant et de retenir à soi les suivants, avant d'envoyer à nouveau le plus jeune s'instruire. Révélatrices d'un état de société, elles donneraient aussi à lire la dynamique qui gouverne cette dernière et les changements, scolaires ou non, qui l'affectent. Tel est bien l'apport d'une lecture des stratégies de scolarisation : révéler la place concédée à l'École par la société, les emprunts faits à la première par la seconde dans et pour son évolution, mais aussi la participation des institutions scolaires dans le changement social.

Encore faut-il percer l'origine, la légitimité et le sens de ces stratégies. Par exemple : pourquoi les tuteurs de familles qui comptent peu d'individus scolarisables envoient-ils leurs enfants à l'école dans une proportion supérieure aux autres ? Concernant le choix de l'instruction, donc celui de scolariser son enfant, de quelle utilité peut-il s'agir ? Pour quelles rai-

sons et à quelles fins cherche-t-on à capitaliser les savoirs ? En quoi la diversification des stratégies permet-elle d'y parvenir ? Mais aussi et surtout : quelle peut être cette légitimité sociale et politique de la scolarisation ? Enfin, dans quelle mesure l'École, dont on a vu qu'elle avait induit la déscolarisation, a-t-elle, d'hier à aujourd'hui, participé à la définition de cette légitimité ? Pour apprécier ces différents points, tournons-nous vers le contexte d'adoption des pratiques éducatives ici décrites, Sélingué, un ensemble de communautés villageoises dont l'organisation sociale a, en dix ans, été profondément bouleversée suite à la construction d'un barrage hydro-électrique. Cela permettra de cerner d'autres facteurs de scolarisation et de non-scolarisation et, en définitive, de voir comment une société comme celle des Malinké fait et défait l'École, composant avec ou sans elle pour maîtriser son devenir.

Troubles sociaux et enjeux scolaires

Le changement social, un moteur de la scolarisation

Le paysage a changé : coulent, à l'ancienne place des hameaux temporaires de culture, dans le creux de la vallée du Sankarani, des flots d'eau rougie de latérite, acheminés par d'interminables canaux d'irrigation. Et, lorsqu'au plus chaud de la saison sèche les bords du lac découvrent la grève, les vestiges de riches cultures fruitières affleurent à la lisière des collines ou, à la surface des eaux, leurs arbres morts. Le périmètre irrigué de Sélingué, aménagé après la mise en eau du lac, voit se dérouler sous le soleil ras de l'aube des chapelets d'hommes et de bêtes, venus de près – des villages voisins du centre de l'arrondissement –, venus de loin – de ces hameaux si reculés où le goudron n'a pas coulé encore et que les chemins, porteurs de nouvelles, traversent de part en part. Longue suite de bœufs de labours, avec à leur tête un garçonnet depuis peu délégué à la conduite du troupeau ; femmes au dos courbé que seule redresse la fin du repiquage des jeunes plants ou de la coupe des épis mûrs ; casiers de riziculture engorgés ou dépourvus d'eau ; canaux aux vannes qu'il faut aller ouvrir la nuit si l'on veut donner au riz son eau, terres sèches contre quoi la *daba* butte, lourdes perches aussi – ancêtres du fléau – qui frappent le riz épandu au sol et en extraient le grain. Et la terre, dont on ne reconnaît plus le parfum ni la couleur, où se sont perdues les cases des hameaux temporaires de culture, dont les oiseaux se sont rendus maîtres et où les hommes peinent à retrouver leur place... Il en aura fallu du temps, tant de saisons d'orpaillage et de fêtes !, pour que les paysans du Baya consentent enfin à reprendre cette terre où la main de l'homme avait contrarié la volonté des génies, où la graine devait ne plus pouvoir germer, où tant d'efforts à lui rendre sa véritable nature s'annonçaient vains. Il aura fallu des saisons sèches et des hivernages entiers, et que verdissent, sous la main profane des néophytes, des hommes de lettres – les fonctionnaires –, la graine du riz, la feuille du tabac ou du haricot. Alors seulement les pay-

sans repirent la houe dans cette plaine baignée par les eaux du Sankarani.

De l'avis des paysans malinké du Baya, la terre, pourtant, « ne donne plus »¹. Et les rares bonnes récoltes n'effaceront pas les marques infligées au paysage et aux groupes humains par la construction du barrage.

1. Eaux troubles. Un site hydro-rizicole en pleine mutation

De tout temps, les eaux du Sankarani ont nourri et protégé les hommes du Baya², se dressant parfois comme barrière au passage d'étrangers, tels

1. Et, en effet, le rendement à l'hectare est particulièrement faible : en 1984, il est de 1,1 tonne pour le riz paddy et 100 à 150 kg pour le maïs. En 1985, le rendement du riz est de 870 kg à l'hectare.

2. Les *bayakaw*, gens du Baya, se disent « Maninka » et revendiquent cette identité au nom de leur ascendance et de leur appartenance à ce *jamana* (canton). « Ici c'est le Baya », disent-ils en premier lieu à tout étranger (et non « C'est l'arrondissement de Kangaré »). Les Dumuya (ou Doumbia), majoritaires dans la canton, se réclament de Fakoli Dumuya, engagé aux côtés de Soundjata à vaincre au XIII^e siècle le roi du Sosso, Soumaoro Kanté. Cette affirmation identitaire peut surprendre. Les *kafu* ou *jamanaw* voisins au nord (le Tiakadugu) et à l'est (le Keleyadugu) sont pourtant eux habités par des Bambara (qui se disent tels et sont considérés comme tels par les *bayakaw*). Au sud, le Ba-Sidibé des Peuls du Wassulu (ou Wasolon) borde le Baya. Seul le Maramandugu à l'ouest a lui aussi une identité culturelle malinké. Non loin de Dalabala, le plus gros village de l'arrondissement de Kangaré, une frontière sépare le Baya du Keleyadugu et du Tiakadugu. On vous la montre du doigt : « Avant (que les arrondissements ne soient constitués en unités administratives) c'était là la frontière du Baya. » Un accord entre *jamanaw* voisins engageait chacun à respecter les limites naturelles d'une terre héritée des ancêtres, accord prolongé par un pacte d'alliance valable en cas d'agression d'un des membres par un tiers.

Mais cela n'explique pas pourquoi, à quelques kilomètres de distance, les uns se diront bambara (*bamanan*) et les autres Malinké (*maninka*). Ces derniers diront pour justifier leur identité : « Ce qui fait la différence entre nous, c'est la parole, *kumakan*. » Elle est selon eux plus claire. Le rapport à autrui, le maniement de la langue et la conception de la parole, variables pour les uns et les autres, fondent selon eux leur différence. « Le Bambara [disent les Malinké], acquiert d'autrui ses habitudes et son identité viscérale plus vite que sa langue. Le Malinké prononce lui la langue d'autrui avec davantage de facilité et de fidélité, mais il ne se fait pas facilement à l'autre » (« bamanan ne yelema ka go ni a son ye, maninka son yelema ka go ni a ne ye »).

Par ailleurs, la stabilité de ce *jamana* a toujours été sujette à des conflits inter-lignagers ou, plus largement, aux conquêtes de Samori au XIX^e siècle, de sorte que les populations ont été profondément brassées. Les « gens du Baya » proviennent notamment du Bamboou, dans l'actuel Mali, d'autres de Kong en Côte-d'Ivoire, d'autres encore de Kankan dans l'actuelle Guinée. Certains, comme les Sinayogo, ont contracté des alliances avec les Bagayogo du Keleyadugu bambara voisin, dont on sait qu'ils sont pour certains originaires du nord du Mali, etc. On doit pourtant leur reconnaître, dans l'aire mandingue, une parenté culturelle à de multiples égards. Le mythe bamanan de la création tel qu'il est rap-

les Peuls, du temps de Soundjata, venus du Bankassi pour combattre le Manden et partis rejoindre le Wassulu au sud sous la menace de Fakoli (Cissé, 1991 : 178). Bien plus près de nous, en 1930, les mêmes eaux ont accueilli les pirogues des Somono ou des Bozo de la région de Ségou et ouvert aux hommes une porte sur la capitale. En quelques jours (de trois à sept), des chalands de cinq à six tonnes convoaient une bonne partie du ravitaillement en riz de Bamako. En 1930, les administrateurs du cercle de Bougouni notaient la richesse de ce canton, à l'image de Kangaré (Kankeri) son chef-lieu, qui accueillait deux maisons de commerce et une Société de Prévoyance. Nichés près du fleuve, les hameaux de culture se peuplaient aux premières pluies de l'hivernage et pour toute la période de culture de tous les paysans ayant quitté leur village³. Le riz ou les orangers s'abreuvaient des eaux nourricières. Plus tard, en 1976, « les travaux du barrage de Sélingué ont commencé », vingt ans après que l'idée ait germé dans l'esprit des colonisateurs.

Des communautés villageoises morcelées

Le barrage hydroélectrique était prévu pour fournir Bamako en électricité (avec une production de 200 millions de KWh) et pour réguler le débit du Niger, nécessaire à une amélioration de sa navigabilité ; mais il devait aussi occasionner l'évacuation de trente villages de deux arrondissements pour les besoins de mise en eau du lac. Dans l'esprit des concepteurs occidentaux, il s'agissait de prévoir des « initiatives visant à améliorer l'organisation de la zone pour l'exploitation de son potentiel naturel, à occuper de manière plus rentable les habitants pour l'utilisation du potentiel humain, de façon à élever le niveau de vie de la population, et à réaliser l'intégration économique de la zone dans le cadre d'un plan de développement national et régional » (LOTTI et ASSOCIATI et SOFRELEC, 1975 : 30). Un « développement systématique et organique » devait ainsi en principe assurer « la subsistance de la famille, mais aussi la possibilité d'un accroissement du revenu grâce à une occupation plus rémunéra-

porté par G. Dieterlen (1950) a par exemple été reconnu par Leynaud et Cissé (1978, pp. 23-24) comme celui des Malinké de la Haute-Vallée du Niger ; les rites ou sociétés d'initiation ne portent pas ici et là le même nom mais sont identiques (on parlera le plus souvent de l'initiation enfantine, *n'domo* en pays bambara, que l'on nomme *n'galawolo* dans le Tiakadugu et *koni* dans le Baya) ; l'organisation sociale respecte également ici et là la division caractéristique des sociétés segmentaires, etc.

3. Les Malinké de la Haute-Vallée du Niger ou de la vallée du Sankarani cultivent aux abords du village (sur un espace nommé *sansan*) les céréales n'ayant pas besoin de beaucoup d'eau (maïs, mil ou sorgho) ainsi que l'arachide et le tabac. Ils cultivent les fruits, les agrumes ou le riz dans la plaine fluviale. Pour cela, ils se déplacent dans les hameaux temporaires de culture de mai à septembre.

trice » ; de surcroît, « des services jusqu'ici inconnus chez certaines populations peuvent, disait-on alors, obvier à l'héritage tribal qui entrave une évolution indispensable » (*ibid.*, pp. 31 et 33). Un Programme de développement intégré du cercle concerné, inclus dans le Plan triennal du Gouvernement (1975), fut établi. Concrètement, le barrage nécessiterait l'installation du nouveau chef-lieu de l'arrondissement de Kangaré, la reconstruction des habitations englouties et, dans le cadre du projet de développement, permettrait la création de services administratifs, sanitaires, scolaires, ou encore touristiques.

Le déplacement des populations (12 568 habitants, répartis en 554 concessions), quels qu'aient été les projets futurs, s'imposait cependant avant tout. Des sites de recasement devaient être trouvés, les villages d'accueil consultés. Bien qu'un chronogramme d'exécution fut mis au point après une étude effectuée de janvier à août 1979, la marche des opérations répondit à l'arbitraire davantage qu'au respect rigoureux des plans établis : la recherche de l'eau pour les nouveaux villages et la localisation des nouveaux sites de recasement, entre autres, ne furent pas exécutées à temps (Autorité pour l'aménagement du site de Sélingué (AAS), 1980, p. 1) ; sur 3 186 constructions à réaliser pour la première partie des populations à déplacer, 844 le furent en juin 1980 alors que le transfert était effectué. En 1980, des puits furent finalement creusés, le banco extrait pour la fabrication des nouvelles cases, les habitants, selon ou contre leur gré, déplacés. Dans l'arrondissement de Kangaré, sept villages sur onze furent ainsi touchés, et cinq d'entre eux scindés ou divisés (quatre furent retenus comme villages d'accueil).

L'opération ne s'effectua pas sans peine et occasionna des dissensions et divisions, dont témoignent encore aujourd'hui certains villages, dont la moitié de la population, alléchée par les promesses avancées par les autorités (indemnités, implantations d'infrastructures, aménagement d'un périmètre irrigué pour la riziculture), s'empessa comme d'autres de gagner son nouveau lieu de vie ; l'autre moitié en revanche maintint son refus et décida de ne pas abandonner ses terres. En période de crue, à la fin de l'hivernage, les eaux du lac viennent lécher le seuil des cases. Qu'importe ? Les terres, indemnes, nourrissent leurs habitants mieux que ne le font les nouvelles, latéritiques, qui ont été accordées aux gens déplacés (certains de ces derniers ont d'ailleurs rejoint leur ancien site).

La prospérité escomptée s'est avérée illusoire. Passé le temps d'attribution des indemnités (notamment en nourriture par l'OPAM), le constat de perte nourrit l'amertume. « On a tout perdu », entend-on dans chaque village touché. « Quand ces gens ont été déplacés, raconte un habitant du plus gros village de l'arrondissement, Dalabala, pratiquement les trois quarts des surfaces cultivables ont été inondées. Vraiment il y a eu un problème avec l'espace cultivable. Ceux qui voulaient cultiver ont souvent été obligés de se déplacer à dix kilomètres. Et les dédommagements don-

nés à la population n'ont été qu'un appoint. Ils n'ont jamais permis à qui que ce soit de s'installer. Jamais.»

Dépourvus de leurs terres arables et dotés des terres stériles caractéristiques de ces plateaux latéritiques, certains ont dû abandonner leur fructiculture, d'autres une culture d'arachide qui rapportait les fruits d'une véritable culture de rente. Initialement pourvus de puits, des villages ont rapidement souffert de sécheresse, aux portes d'un site où chaque concession ou presque possède son puits individuel. Aujourd'hui, n'y résident plus qu'une petite partie de leurs habitants. A la recherche de nouvelles terres, la plupart ont quitté le village-souche pour des hameaux en brousse, souvent trop éloignés pour permettre de fréquents retours. Certains habitants de hameaux ne se rendent plus sur leur ancien site de résidence qu'à l'occasion de la prière du vendredi à la mosquée, même si certains se préservent le droit – grâce au lotissement de l'espace habité – de réintégrer leur communauté d'origine.

Les communautés villageoises déplacées, ou même d'accueil, se sont ainsi en partie morcelées et divisées. Des familles nucléaires ont pris place à la périphérie des villages-souche ou même aux frontières du *barado*, la place du village. De nombreux lignages se sont fragmentés, parfois disséminés à l'intérieur et à l'extérieur de leur village d'origine, peuplant de façon continue d'anciens hameaux temporaires de culture ou donnant jour à de nouveaux, de plus en plus éloignés, là où la terre est encore disponible et pleine de promesses. La composition numérique des familles ou des lignages témoigne de cette fragmentation. Dans l'un des villages du centre de l'arrondissement par exemple, 12,9 % des familles concernées par l'enquête comportaient un seul individu scolarisable, âgé de six ans au moins ; 38,7 % d'entre elles en comptaient six et plus. Dans les hameaux, les familles étendues de ce type étaient proportionnellement beaucoup plus nombreuses. Sur l'ensemble, aucune n'avait qu'un seul individu scolarisable, 7,1 % seulement en comptaient deux, tandis qu'une grande majorité (78,7 %) en avait six et plus⁴.

Et la terre, désormais, se vend. A l'origine bien inaliénable, indivis et incessible parce que propriété des génies, elle se fragmente, se raréfie, s'appauvrit et nourrit de nouveaux conflits, entre gens du Baya eux-mêmes ou avec les immigrés venus de toutes les régions du Mali tenter leur chance sur un site porté haut en couleurs par le gouvernement. Peuls

4. Une simple donnée anthropologique de l'enquête elle-même illustre cette géographie, sinon spatiale du moins sociale, fragmentée. Les individus interrogés dans les villages se réfèrent au *gwa* (l'unité minimale dans un lignage) et comptent les membres de leur famille restreinte ; les chefs de famille des hameaux pensent eux au *lu* et à tout le lignage. La taille des familles correspond ainsi à une réalité concrète (nombre d'individus) et abstraite (représentation de la famille) – toutes deux se justifiant mutuellement –, dont les résultats présentés ici sont nécessairement emprunts.

wasulunkés du sud, Bambara du nord, Kassonké ou Sarakollé du nord-ouest, Bozo de la région de Ségou, Dogon de celle de Mopti, Songhaï du nord ou encore Malinké de Kangaba se sont ajoutés à la population malinké du canton, qui a ainsi doublé en dix ans.

Le Baya se sera transformé, comptant désormais en son sein, ou plutôt au niveau de l'arrondissement, plus étendu, qui s'est officiellement substitué à ce *jamana* (« canton ») malinké depuis 1961, trois types distincts de sites, caractérisés par la présence inégale de services et d'institutions, par une organisation différente du travail, enfin par le jeu différencié des institutions sociales et politiques malinkées, entre elles et dans leurs rapports à leurs homologues étatiques (tableau 12 page suivante).

Le centre semi-urbain de l'arrondissement, en liaison directe avec la capitale depuis la conversion des chemins en route goudronnée, a accueilli un nombre important d'infrastructures et de services (dispensaire, école, gendarmerie, poste, agence des eaux et forêts, cabinet vétérinaire, mais aussi pharmacie, station d'essence, boutiques et marchés), et est devenu le siège administratif et politique de l'arrondissement (les sous-sections UDPM, UNJM et UNFM, y avaient leurs représentants jusqu'à la destitution du parti unique UDPM en 1991).

Une ligne géographique divise l'arrondissement : le barrage de Sélingué à l'ouest et les bords du lac à l'est démarquent les villages du Baya et ceux, dits bambara, du « canton » voisin (le Keleyadougou), du centre de l'arrondissement. L'un et l'autre des deux premiers groupes sont privés de la majorité des services implantés là, mais le premier bénéficie d'une école publique et d'un dispensaire. Les villageois bambara doivent eux franchir un bras du lac de Sélingué pour accéder aux services sanitaires et scolaires, administratifs et politiques. Un troisième groupe enfin se distingue des deux précédents, composé des hameaux reculés. Eux ne comptent aucune infrastructure ; leurs habitants sont contraints à parcourir plusieurs kilomètres pour prétendre bénéficier de tous les services implantés dans les autres sites villageois ou semi-urbains de l'arrondissement.

D'un site à l'autre, l'organisation et les rapports sociaux diffèrent selon le degré d'imprégnation de données sociales nouvelles, d'inspiration occidentale, appropriées en fonction de la proximité géographique avec la capitale, Bamako. A l'une de ses extrémités, ce processus de recomposition est illustré par les villages du centre de l'arrondissement, dont les marchés attirent des vendeurs et des acheteurs venus de tous horizons, parfois même de Bamako, et où se développent des activités de service à la faveur d'une multiplication des échanges (transport, mécanique, mais aussi pesée de l'or récolté dans les placers voisins).

Les nouveaux réseaux ont ici engendré d'autres règles : alliances matrimoniales ou lignagères, échanges, organisations du travail ou, politiques, des communautés villageoises, ont tous, à un degré ou à un autre, évolué sous l'incursion de nouveaux codes. Avec l'arrivée massive d'ouvriers

Tableau 12

**Principales caractéristiques de trois sites-types
de l'arrondissement de Kangaré**

	Centre de l'arrondissement	Villages reculés	Hameaux
Type	communauté villageoise pluri-ethnique	communauté villageoise pluri-ethnique	communautés lignagères
Segment mineur	famille nucléaire	famille étendue	famille étendue
Unités de résidence	<i>kabila, lu, gwa</i>	<i>kabila, lu, gwa</i>	<i>lu, gwa</i>
Structures de travail et espaces de culture	<i>ton</i> villageois <i>ton</i> UNJM <i>ton</i> de femmes grinsènè champ collectif <i>foroba</i> champ familial champs individuels potagers féminins	/ <i>ton</i> UNJM / <i>grinsènè-kèrisènè</i> <i>foroba</i> champ familial champs individuels potagers féminins	/ / / <i>kèrisènè</i> <i>foroba</i> / champs individuels potagers féminins
Lieux de culture	Périmètre irrigué <i>sansan</i> hameaux temporaires (<i>buguda</i>)	/ <i>sansan</i> hameaux temporaires (<i>buguda</i>)	/ <i>sansan</i> /
« Structures sociales mixtes »	Conseil de village <i>ton</i> UDPM, UNJM*, UNFM conseil d'école <i>baliku</i>	/ <i>ton</i> UNJM / /	/ / / /
Institutions et services publics à proximité	Siège de l'arrondissement Sièges UDPM, UNJM, UNFM Brigade de gendarmerie Caserne militaire Dispensaire Écoles publiques Poste Eaux et forêts	/ / / / / Dispensaire École publique / /	/ / / / / / / / /
Voies et moyens de communication	Route, pistes, chemins, lac, poste et téléphone	Piste, chemins Lac /	Chemins / /
Pôles principaux des échanges commerciaux	Bamako Centre arrondissement Keleyadugu	Centre arrondissement Siekorollé Wasulu	Farabakoro Villages-souche Centre arrondissement

* Les ton UNJM, comme les autres structures du parti unique UDPM, ont disparu avec la chute du président M. Traoré en 1991.

appelés à travailler sur le chantier, raconte aujourd'hui un villageois du Baya émigré à Bamako pour y travailler, « il y a eu un brassage des populations et vraiment les mœurs, c'est ce qu'on a constaté, ont commencé à se dégrader dans le coin. Avec le barrage les choses ont commencé à changer. Les jeunes filles ont commencé à bouder le mariage, à se marier plus âgées, à seize dix-sept ans. D'abord on a eu à constater ça. En plus, quand les célibataires se rencontrent, ils (les ouvriers du chantier) sont obligés de se débrouiller comme ils peuvent. C'est comme ça que même les femmes mariées, ils ont commencé à les provoquer et puis... on ne connaissait pas tellement l'argent – l'économie n'était pas tellement tournée vers ce truc-là. Avec les gens qui sont venus on a commencé à connaître les nouveaux modes d'habillement, l'argent au vrai sens du mot. Avec des petits cadeaux, des tissus, de l'argent, les manœuvres ont attiré les jeunes femmes mariées et on a constaté qu'à partir de ce moment-là il y a eu beaucoup de divorces ou d'abandons de domicile conjugal. Ça, en tout cas, ça a été le premier problème là-bas et c'était vraiment crucial. (...) Ça a donné lieu à beaucoup de conseils de village, de réunions de famille, même au niveau du chef d'arrondissement. C'est ce qui a fait que, au départ, les gens étaient vraiment hostiles à ce barrage. Parce que ça amenait une certaine corruption du milieu social et ça, ça n'a pas été vu d'un bon œil, en tous cas par les vieux du coin. »

La venue d'étrangers sur le site de Sélingué a suggéré d'autres possibilités. Les nouveaux modèles véhiculés par les populations non originaires du Baya, la contraction de nouvelles alliances ou la réorientation des échanges sous le poids d'une monétarisation des biens et des services, n'ont certainement fait que précipiter une déstructuration des communautés secrétée plus tôt par l'introduction d'institutions sociales et politiques étatiques. Mais elles ont favorisé l'introduction de ces nouveaux modèles dans des failles peu à peu ouvertes, ont comblé des attentes, du moins ont suggéré des alternatives autorisées par le manque de cohérence des modèles jusque là en vigueur et par l'altération des structures et institutions lors du déplacement des villages. Scission, division et éclatement des communautés villageoises n'en ont pas moins profondément bouleversé leurs structures sociales.

Dans les quartiers claniques (*kabilaw*) propres à chaque village, où l'appartenance de tous les membres du groupe autorisait tous les passages entre les plus petites unités domestiques et consacrait la cohésion de la communauté par la sujétion de tous à son ordre, dans ces *kabilaw* se dessinent les frontières dressées par la propriété. Aux chapelets de cases inscrits sans rupture dans l'espace et en conformité avec l'association des lignages, ont succédé les concessions ceintes de murs et séparées par de nouvelles frontières. Le regard cherche alors la porte et le pas hésite, avant de franchir un seuil étranger à la mémoire des gestes et des habitudes. Le cordeau s'est imposé pour le dessin des nouveaux espaces habitables, a

introduit des angles, des fractures, des limites, là où, autrefois, prévalaient la courbe et l'ouverture.

Avec le « lotissement » s'est insinuée la séparation des cases et des corps ; les anciens lieux de passage entre concessions ont acquis la valeur de chemins de séparation. Dans bien des villages du site (en particulier ceux du centre de l'arrondissement), la division de l'espace est celle de la communauté : chacun est désormais à *sa place*. L'individu est alors membre en premier lieu d'une unité restreinte, non plus de la famille étendue. Les règles de son appartenance aux divers groupes se modifient au profit des moins importants et définissent la famille nucléaire comme le plus petit dénominateur commun. La fragmentation des unités sociales élargies se lit davantage à travers la coexistence de leurs segments et celle de leurs membres que dans leur mutuelle association. Chaque unité ne rentre plus – ou moins – dans l'organisation du tout ou dans le tissage de liens caractéristiques d'une « solidarité mécanique », selon le mot de Durkheim.

Les alliances matrimoniales se sont réorientées, selon d'autres modes et vers d'autres espaces, non plus inscrits dans la géographie manding du Baya et de ses alliés, mais dans celle, plus large, des villes maintenant accessibles. L'interdit endogamique auquel étaient par exemple tenus les forgerons et les griots (tous « gens de caste » – *nyamankalaw*) a fait place à l'alliance. La société se dit malade de cette absence d'alliances et voit dans la femme, vectrice de ces relations inscrites en marge de leurs réseaux, l'origine de sa propre contamination, à l'image du sang contaminé par le Sida qui affecte tout le corps, dans ses différentes parties (*bonda*) et dans leurs articulations. « La pudeur a diminué, dit par exemple l'imam d'un village. Aujourd'hui, l'islam n'a plus d'importance et les hommes n'ont plus peur [d'enfreindre la règle et de la sanction des autorités, notamment religieuses]. Il y a trop de maladies, trop d'adultère. Aujourd'hui, on ne compte plus les enfants naturels. Dieu nous a dit de protéger nos femmes, et aux femmes de se respecter. Mais tout le monde baise partout n'importe comment. »

Les termes du contrôle social, les règles d'intégration de l'individu, ainsi que les mécanismes de reproduction, sont altérés. Comme celles du corps, les cellules (*bonda* – porte de la maison) de la communauté villageoise sont atteintes, ainsi que leurs liens mutuels. Les maladies du corps social sont comme celles qui affectent depuis peu le corps biologique : nouvelles, plus étendues, inguérissables avec les remèdes jusque-là efficaces, parfois fatales enfin, comme peut l'être pour quiconque la transgression de l'interdit où, à travers l'exclusion, le refus de se soumettre à la règle. Le corps social est gangréné, malade, comme est atteint le principal facteur de stabilité : la femme. Le déséquilibre du premier et l'évolution incontrôlée du second crée le sentiment que « c'est la fin du monde ».

La maladie s'est étendue à travers les nouveaux réseaux, grâce à l'extension de nouveaux espaces, de grands champs libres et vides – ceux de la loi coutumière, dont les règles de patrilinéarité ou de séniorité sont remises en cause –, d'autres lieux d'échange et d'autres plages, où l'individu peut évoluer seul.

Une division du travail altérée

Plus que toute autre structure, ce sont celles de la production et de la socialisation qui ont été atteintes.

Car de nombreux paysans, salariés pour la première fois et pour un temps pour leur travail sur le chantier de construction du barrage de Sélingué, ont remisé la houe, puis ont attendu. Un salaire devait en appeler un autre. « Petit à petit, poursuit Dumuya précédemment cité, les jeunes du village ont commencé à faire copain-copain avec ces nouveaux venus, à chercher du boulot, à travailler, et petit à petit ils ont été détachés de la terre. Puisque l'argent les attirait. Ils ont abandonné la terre et ils sont partis pour travailler sur le barrage. Ils voulaient coûte que coûte gagner quelque chose à la fin du mois. Au début ça marchait, les impôts étaient payés régulièrement⁵, certains ont profité de l'occasion pour reprendre une seconde épouse ou pour remplacer celle qui est partie. C'est comme ça. Avec l'argent c'était ça. Mais ça a eu cet effet néfaste que ça a détaché les gens de la terre. (...) Les gens ne cultivaient plus mais ils avaient de l'argent, soit grâce à l'orpaillage, soit avec les salaires du barrage. »

La terre, elle, devenait obsolète : ses fruits trop rares et trop maigres ne purent fidéliser des jeunes attirés par des perspectives prometteuses. « Parce que finalement, poursuit Dumuya, les jeunes n'avaient plus confiance à la culture de la terre – et certains n'hésitent pas à te dire "Nous on ne cultive pas, pourquoi on irait cultiver ? Nos grand-parents ont cultivé, nos parents ont cultivé, mais nous, nous sommes nés sous la même petite paillote, il n'y a pas une seule petite amélioration, nous en sommes toujours au même point, donc l'agriculture n'apporte rien. En tout cas ce n'est pas... notre avenir n'est pas dedans." Ça, les jeunes te le disaient carrément. »

Avec le travail réalisé sur le chantier du barrage, ajoute-t-il, « on avait quelque chose tous les quinze jours ou tous les mois et là vraiment les choses allaient assez bien. Apparemment. En réalité, moi je dirais que ça n'allait pas du tout. Ça a amené l'idée de séparation. Ça a créé en tout cas une idée séparatiste parce que les jeunes se sont sentis plus indépendants. Ils ont senti qu'ils pouvaient vivre indépendamment de leurs frères

5. Il s'agit d'un impôt par capitation, que doit payer le chef de famille pour tous les hommes âgés d'au moins quinze ans et pour les femmes âgées de dix-huit ans et plus.

ou de leur père ou d'un oncle. Ça a amené en tout cas une certaine dislocation, une dislocation de la cellule familiale là-bas, ça c'est évident. C'est quelque chose que moi personnellement j'ai constaté. Le fils ne respectait plus tellement ni le père ni l'oncle, les frères n'étaient plus tellement d'accord. Je cite des cas généraux. Ça ne veut pas dire que tous les cas étaient comme ça. Donc il y avait une certaine dislocation de la cellule familiale et... Je connais l'exemple aujourd'hui de beaucoup de familles où chacun travaille pour lui-même. On mange peut-être ensemble, on est dans la famille, les problèmes sont réglés ensemble mais en réalité les champs sont gérés individuellement. Chacun a son petit champ. Et même s'il y a un champ collectif [*foroba*] on y passe un minimum de temps et on passe un maximum de temps dans son petit champ. Ça c'est un esprit qui existait déjà peut-être, mais à l'état embryonnaire, avant le barrage, mais qui a été surtout... on l'a surtout constaté après le barrage, et là, rares étaient les familles où tout le monde passait toute la journée dans le même champ à travailler pour le même chef de famille. C'était très rare. Certains, tout en étant toujours ensemble, ont commencé à préparer de leur côté et on mange collectivement. On ne constatait pas ça auparavant. Personne ne préparait individuellement pour manger collectivement. Tout ce qu'on produisait, c'était mis en commun, dans un grenier, et les femmes à tour de rôle puisaient dedans pour préparer pour tout le monde à tour de rôle. Mais, puisque le champ collectif est devenu de moins en moins productif parce qu'on y consacre le minimum de temps et que les champs individuels ont été favorisés, en conséquence, plutôt en chaîne, les petits plats individuels ont pris le pas sur les plats collectifs. En réalité les familles sont ensemble uniquement pour certains gros problèmes – baptêmes, décès, mariages – mais pour les petits problèmes individuels, il y a une séparation ».

Le salariat, mais aussi les comportements des ouvriers venus travailler sur le chantier du barrage à l'égard du travail et des femmes, révélaient l'existence d'autres modes d'être, celle d'autres trajets individuels. Le premier surtout suggérait la possibilité de s'émanciper, et porter des fruits qu'il eût été impossible de ne pas goûter : l'argent et avec lui la possibilité d'acquérir des biens jusque là interdits. Virtuellement au moins, l'expérience d'une altérité proposée par des étrangers aptes à déjouer les règles (en matière de choix des femmes en l'occurrence) et symboles prestigieux d'une richesse accessible, était à la portée de chaque individu actif. Le contrat (*ton*) d'aide et d'assistance qui lie tous les individus au quotidien (l'alliance ou simplement le voisinage créent par exemple ce type d'obligations) a, pour un temps au moins, perdu son caractère systématique.

Gagnés par le désir de s'émanciper et de s'enrichir, beaucoup de jeunes ont émigré en ville pour y chercher du travail et n'ont plus participé aux travaux agricoles de leur classe d'âge (*kèri*).

Salariés, des individus ont commencé à travailler pour leur propre compte. L'argent acquis n'a plus été destiné à la satisfaction prioritaire des besoins de la communauté ou à la constitution du patrimoine lignager (*foroba*) mais est en majeure partie devenu propriété de l'acquéreur. Aujourd'hui, le bénéficiaire d'un salaire en détient bien souvent la jouissance, décide de son utilisation (satisfaction de ses besoins personnels, de ceux d'un membre de la famille, don, etc.) et gère lui-même les contraintes inhérentes à son appartenance à son groupe. Le chef de famille n'est plus le seul maître de ces décisions. De nouveaux biens sont là, au bout de la route qui relie désormais Sélingué à la capitale. Prétendre les acquérir nécessite la conservation individuelle du produit de son travail.

C'est, en premier lieu, l'organisation collective du travail agricole qui a été touchée par l'introduction du salariat et par l'émancipation individuelle conjointe, comme l'attestent la transformation ou l'abandon des groupes de culture. Au-delà, comme le suggérait Doumbia, l'organisation sociale et politique des communautés villageoises a elle aussi été affectée.

Chaque village malinké possède en effet divers groupes de culture (*ton*), organisés soit par classe d'âge (*kèri*), soit par clan ou lignage (comprenant la descendance d'un ancêtre commun, ses alliés, descendants d'esclaves et griots), ou encore au niveau du village sans distinction aucune d'âge, de clan ou de caste. Trois types de groupes de culture peuvent ainsi être distingués : le premier, à dimension horizontale, regroupe tous les hommes des différents lignages du village et d'une classe d'âge donnée. Il s'agit du *wara* ou *ciwara*, dont les membres se réunissent annuellement pendant une période de trois jours lors du *kèrisènè*, du *warabasènè* ou *sansènè*. Le second type (*madanda*) a lui une dimension verticale : en sont membres tous les hommes, de tous âges, d'un même clan ou d'un même lignage majeur. Ainsi les villages, divisés en quartiers (*kabilaw*) comptent-ils traditionnellement un nombre équivalent de *madandaw*. Le troisième type de groupe de culture enfin (*ton* villageois) réunit tous les hommes actifs du village (âgés de quinze à quarante-cinq-cinquante ans).

Le *madanda* ou *sansènè*, au cours duquel était conquis l'emblème du travail (*warabajolo*), ou encore les rites sociétaires et de fécondité, régissaient les relations entre membres des différentes classes d'âge, structuraient la communauté par la régulation des rapports entre clans et lignages et par la répartition des femmes et le règlement des alliances matrimoniales, restauraient enfin le rapport des hommes au cosmos et l'ordre social par le rappel périodique des règles sociales fondamentales⁶. Le rite de succession à la tête des classes d'âge en fournit un bon exemple.

6. Ce rappel fait partie des quatre rites malinké d'intronisation tels que les cite Wa Kamissoko au sujet de l'intronisation de Soundjata (in Cissé, 1991 : 52) : la purification

Les joues gonflées d'un souffle puisé loin en eux, les hommes entonnent ce jour-là un chant caverneux extrait de leur *buru*⁷ (trompette) et dans lequel l'oreille perçoit un dialogue humain. Par l'intermédiaire de leur représentant placé devant la case du chef de village, les joueurs invitent tous les hommes à venir se rassembler pour trois jours. Ils entonnent le signal de leur passage à la classe supérieure, mais aussi celui de leur destitution au profit de leurs cadets. Durant sept ans ils ont assumé la charge de la communauté de travail, ont présidé aux travaux collectifs sur les directives du chef de village (*sudugutigi*), le seul à pouvoir décider du moment de recueillir les fruits mûris de la terre. Ils se retirent désormais en ce temps de remise en ordre du monde et ne seront plus astreints aux travaux collectifs menés par le *ton* villageois ni à ceux du *foroba* lignager. Il est temps d'exécuter le rite. Le *kèri* sortant, qui cède la place à son cadet, présente la fête, rappelle la charge à laquelle il a été tenu. Désormais, une nouvelle classe aura la responsabilité de mener toutes les classes inférieures. La remise en ordre rituelle et sacrée du monde s'accompagne de la réaffirmation des principes sociaux ordonnateurs et régulateurs de la communauté humaine. La première nuit est celle de l'intronisation de la nouvelle classe à la tête de tous les groupes masculins actifs. Elle fournit aussi l'occasion de rappeler les règles sociales fondamentales. Le chef du village délègue un représentant au centre de la place occupée par le *kèri* sortant. Par sa bouche il dit :

« Ce que l'on ne fait pas d'habitude à l'égard des ancêtres et des vieux ne doit pas être commis par qui que ce soit.

Je ne veux pas voir ce qui ne s'est pas fait du temps de nos ancêtres.
Pas de querelles ! »

Conformément à la règle caractéristique des rapports entre l'hôte et l'étranger, chacun regrettant devant l'autre de ne pas avoir été assez digne de lui, le *kèri* sortant présente ses excuses au *kèri* supérieur des patriarches, déjà retirés de la vie active menée dans les champs collectifs. Leur délégué dit à leur adresse :

« Vous êtes fatigués, vous pouvez vous retirer, nous vous relayons dans votre tâche.

Ce que l'on ne comprend pas, on viendra vous le demander. »

(*djoli*) du récipiendaire ; processions aux lieux sacrés accompagnés de sacrifices d'usage (béliers, coqs et poules selon le cas) ; cérémonies du *massa djigin* consistant à déclamer les mythes, légendes, histoire du Mandé ainsi que l'origine des clans et lignages composant ce pays, de même que celle des peuples sortis du Mandé au cours des âges ; rappel des principes religieux, moraux, sociaux, juridiques, etc. sur lesquels repose le Mandé.

7. Le *buru* est une espèce de flûte en bois à une embouchure et sans trou. Elle émet le même son que le *komo*. On la rencontre partout dans l'aire culturelle mandingue. Une autre, différente mais de même nom, sert en d'autres circonstances à convier les hommes du village à se rassembler lorsque besoin est. Placée à la porte du vestibule (*bolon*) de la chefferie du village, elle est toujours disponible pour ce genre d'appel.

Et aussi :

« Nous sommes à votre disposition. Tout ce que vous voulez nous le faisons, car nous sommes destinés à le faire.

Même si vous nous dites de monter au ciel, même si vous nous dites de faire

quelque chose d'impossible, on ne peut pas refuser [de le faire].

Nous sommes là pour vous satisfaire. »

Alliés matrimoniaux, griots, forgerons et musiciens, tous sont là (sept groupes distincts) pour recevoir la bière de mil (*dolo*) et les kolas offertes par les femmes. Le rite est le temps d'une réaffirmation des liens entre lignages du village et celle des alliances matrimoniales contractées avec d'autres familles, du même *jamana* ou d'autres. C'est surtout une occasion de remise en ordre de la communauté humaine, d'une restauration de l'ordre social, d'une purification et d'une absolution. Toutes les fautes doivent être symboliquement portées à la connaissance du génie tutélaire du village et par lui sanctionnées. Sur la place où tous sont rassemblés, les vieux et les femmes égrennent tour à tour un chapelet de délits imaginaires, dans lesquels chacun est invité à se reconnaître. Cette procédure (*kèlèkèlèmala*) permettra de rappeler les principes régissant les rapports entre les hommes, selon leur âge et leur sexe. Tout interdit est rappelé par les cadets (*dogo*) sous forme d'anecdotes humoristiques qui provoquent la réprimande des aînés (*koro*), nécessite le rachat des fautes et ainsi réinstalle le pouvoir des seconds sur les premiers.

Le passage d'une classe au degré supérieur de la hiérarchie n'a pas seulement une valeur sociale. Il est aussi celui, symbolique, du profane au sacré. Le rite est celui du *koson* (de *ko* : rivière et *son* : arroser, sacrifier) où l'on rappelle sa soumission au génie tutélaire (*sigibagalu* : ceux qui s'installent à demeure) qui siège à cet endroit; dans le *ko*⁸. Les membres de la classe sortante vont sacrifier trois bœufs achetés avec le produit de leur travail commun. Symboliquement, le passage de chacune de deux classes engagés dans ce rite s'effectue devant le génie tutélaire. Les cadets arrosent le siège du sacrifice avec le sang du bœuf égorgé par un patriarche. Puis ils procèdent au sacrifice d'un coq, de pâte de mil (*dègè*) et de noix de kola afin d'identifier l'avenir. Au terme des trois jours de fête, le *kèri* sortant dit céder le siège sacré du génie tutélaire au *kèri* qui prend sa place et, ainsi, l'intronise tout à fait.

8. Chaque village possède un lieu sacré où réside ce génie (et parfois son complémentaire féminin) qui protège le village et auquel des sacrifices sont périodiquement rendus (conformément au rythme ternaire d'intronisation des classes dans le Baya, ce sacrifice rituel a lieu tous les trois ans). Les femmes qui ne parviennent pas à avoir d'enfant sacrifient également au génie, en lui promettant de donner à l'enfant qui viendrait à naître un des noms qui se rattachent à lui.

Promu à la tête des classes d'âge actives, le nouveau *kèri* hérite donc du lieu sacré du village. Il reçoit aussi les symboles sociaux de la connaissance : le *buru* qui sonne comme le *komo*⁹ et le *warabajolo* ou *ciwara*, masques et emblèmes de sociétés de culture originellement liées à la société d'initiation du *ciwara*¹⁰.

Au Baya, où ce rite ne se fait plus¹¹, chacun des groupes de culture, sur la base de classe d'âge, de lignage ou de clans, possédait ainsi son organisation et ses propres règles, et s'inscrivait dans un espace et un temps particuliers et précis, organisés aux fins d'affirmer son identité et ses relations avec les autres. Fort de ses spécificités et fonctions, il participait ainsi au maintien d'une cohésion sociale et à la validité des rapports et règles établis entre les divers groupes du village et entre leurs membres (aînés et cadets, hommes et femmes, nobles, « gens de caste » et descendants d'esclaves). En ce sens, l'équilibre des parties et celui du tout ressortissaient à la présence, à l'activité et à la complémentarité de tous ces groupes de culture. A contrario, il devait être menacé par la suppression de l'un d'eux et par la modification conjointe des rapports sociaux, comme cela s'est passé suite au déplacement de villages et à l'arrivée d'étrangers. L'égalitarisme en vigueur lors des travaux d'une classe d'âge, par exemple (Leynaud et Cissé, 1978), n'a plus rempli sa fonction de compensation des tensions inhérentes aux rapports hiérarchiques. Les conflits naturels entre cadets et aînés, hommes et femmes ou entre lignages, ont eux-mêmes pu être exacerbés. Appauvris, les divers groupes de culture ont également cédé la place, en partie, à une organisation parcellaire du travail ; leur abandon a sapé les structures collectives de production et ouvert la voie (il en est aussi le produit) aux stratégies individuelles de recherche d'emploi, de production ou d'échanges, en marge du contrôle amoindri des groupes d'appartenance – lignage ou classe d'âge.

Conjointement, cette disparition totale ou partielle, selon les villages ou hameaux, des groupes de culture, s'est accompagnée d'une altération des structures de socialisation et d'intégration de l'individu, qui leur sont en grande partie liées (le *kérisènè* opérant par exemple dans le cadre de la

9. Chez les Malinké, le *komo* est l'initiation la plus importante. Conduits au *komo* au sein d'une société dirigée par un forgeron, les hommes sont confrontés au symbole de la connaissance même.

10. D'après Zahan (1960 : 20-35), le *ciwara* est l'une des six sociétés d'initiation. Chacune a une correspondance avec une articulation ou un organe du corps humain ; elles sont à ce titre reliées entre elles. Elles constituent, dit-il, le moyen pour l'homme de se réaliser et sont « les instruments de l'achèvement de l'humanité ». Le *ciwara* est en rapport avec l'ouïe et suscite le courage, « âme, de l'activité et du travail humains ».

11. Nous avons observé ce rite à Tiémogola, dans le Keleyadugu, à la frontière du Baya. Ce rite n'est plus pratiqué dans sa globalité au Baya mais, de l'avis des informateurs qui nous accompagnaient, était encore pratiqué il y a une vingtaine d'années de façon tout à fait identique à celui qui a été décrit ici.

classe d'âge et définissant les rapports mutuels entre aînés et cadets). Cela non plus n'est pas sans incidence sur la scolarisation, dans la mesure où cette modification a ouvert la voie à d'autres modes de socialisation et consacré la transformation des structures de transmission des savoirs.

2. Désocialisation et libération de l'enfant

Les modifications auxquelles sont sujets les périodes de travail collectif et, conjointement, l'accomplissement des rites et des initiations, constituent un bon exemple de cette évolution et fournissent des indicateurs des processus de scolarisation.

Originellement membre d'une classe d'âge¹² (*kèri*), l'enfant malinké participe à la reproduction d'une structure cyclique de socialisation fondée sur l'acquisition progressive d'un corpus de savoirs soumis au *secret* (*gundo*) des seuls initiés. Constituée tous les sept ans¹³ lors de la circoncision des enfants de même génération, une classe s'inscrit en effet dans un ensemble de sept unités semblables. A elles toutes, elles correspondent à une année longue du calendrier malinké. Chacune d'elles reçoit un nom appartenant à ce cycle septennal, de sorte qu'au terme de quarante-neuf ans, la nouvelle classe prend le même nom que la première anciennement constituée (Leynaud, 1966). A chaque circoncision, la classe d'âge immédiatement inférieure à celle des initiés se ferme, une autre se constitue et acquiert une formalité que définiront une organisation et des activités précises.

12. La fonction socialisante des classes d'âge a partout été mise en évidence. De même leur pouvoir régulateur de l'ordre social et leur capacité à relayer le clan ou le lignage dans la conservation des valeurs rituelles et morales, ont été maintes fois soulignés. L'accent est généralement porté sur cette fonction de reproduction (en particulier, D. Paulme, 1971 ; P. Charest, 1971 ; G. Balandier 1985 ; P. Erny, 1968 et 1978). Cette dimension sera plus largement abordée (chapitre 4, § III, *La socialisation et l'apprentissage à l'épreuve de l'École*), lorsqu'il s'agira d'envisager l'influence de l'éducation scolaire sur la socialisation de l'enfant.

13. La périodicité de sept années est aussi celle de réfection des sept sanctuaires (*kamablon*) où reposent les *dyow* (masques et fétiches) des sociétés malinké et bambaras d'initiation. Le plus connu actuellement est celui de Kangaba dans la Haute-Vallée, berceau mythique de cette civilisation mandingue, dont on refait le toit tous les sept ans. A cette occasion, les griots Diabaté de Keyla rappellent le mythe de création du monde et réitèrent la généalogie du peuple manding. Les griots novices sont par ailleurs initiés par leurs maîtres (ce rite a eu lieu pour la dernière fois en 1989). Voir notamment à ce sujet G. Dieterlen, « Mythe et organisation sociale au Soudan Français », *Journal de la Société des Africanistes*, T. XXV, Fasc. I et II, p. 67, et C. Meillassoux, « Les cérémonies septennales du kamablon de Kaaba », *J.S.A.*, T. XXXVIII, Fasc. II, 1968, pp. 173-182.

La circoncision, la première de toutes les étapes initiatiques, constitue un cadre pour le groupe des jeunes enfants et lui impose des limites, le place dans un rapport de savoirs et de pouvoirs à l'égard des classes supérieures de ses aînés et inférieures des incirconcis (*bilakorow*). La première initiation orchestre en tout premier lieu le rapport à la connaissance et, à travers elle, la subordination de l'enfant aux règles en vigueur dans ses groupes d'appartenance. Le temps de retraite d'ordinaire suivi après la circoncision elle-même, en dehors du village, est celui des premiers enseignements. L'enfant y est instruit, par des jeunes hommes de la classe supérieure, des règles sociales élémentaires – dont le respect dû à l'aîné – et des premiers savoirs ésotériques. « Le passage de l'enfance à la classe des pubères, notait par exemple Labouret, est marqué par des cérémonies, des initiations, des rites plus ou moins compliqués de séparation avec les inconscients et les ignorants, d'agrégation avec les responsables et *ceux qui savent les choses*¹⁴ » (Labouret, 1941 : 120).

En fait, l'enfant nouvellement circoncis apprendra surtout avec l'initiation qu'*il ne sait pas*. Le passage lui dicte une place sur l'échelle hiérarchique des savoirs, lui livre les premiers éléments d'une connaissance qu'il saura devoir acquérir tout au long de sa vie et que ses aînés, eux, possèdent plus amplement.

Passage et secret déterminent la spécificité de chaque classe et fournissent la mesure de la reproduction de ce système vertical. Mais celle-ci est aussi et surtout gage d'une stabilité des institutions chargées des décisions collectives et du maintien de l'ordre.

Nous avons vu par exemple que les membres de la classe d'âge active promue à la tête de ses cadettes deviennent en partie garants de la tenue des cultes, de l'organisation du travail de la terre, et des rapports entre aînés et cadets.

Cette classe demeure néanmoins soumise au veto du *sudugutigi*, le « chef coutumier », seul apte à décider, en dernier recours, du bien-fondé des décisions prises par les détenteurs temporaires des emblèmes. Celui-ci accède à ce poste selon la règle de primogéniture. Des responsabilités lui sont dévolues, comme elles le sont pour la première des classes d'âge, en

14. (C'est moi qui souligne.) La connaissance (*lonya*) est particulièrement importante dans la culture mandingue. D'une part, des savoirs particuliers sont appris en fonction de l'âge, du sexe et du clan ou de la caste à laquelle on appartient. D'autre part, certains, comme les griots, doivent toute leur vie « voyager, observer, s'informer et s'instruire auprès de ceux qui savent », selon le mot de Wâ Kamissoko (in Cissé, 1991 : 260) qui précise : « Un griot qui n'observe pas cette règle est moins qu'un sourd-muet de naissance, doublé d'un aveugle et d'un paralytique ; il ne deviendra donc jamais un *nwâra* [celui qui maîtrise « la *djaliala*, la connaissance des "origines premières" (*sinti*) des choses et des êtres et de leur signification ; la connaissance des faits passés et leur compréhension ; l'étude des chemins suivis par l'humanité »] (...) Ignorer ces exigences dictées par l'initiation (...), c'est nier la réalité » (*ibid.*, pp. 260-261).

sa qualité de patriarche. Il lui appartient, avec le conseil qui l'assiste, de gérer les biens de la communauté (la terre en premier lieu) et de veiller à la juste répartition des biens. Il se trouve également à la tête du conseil du village chargé de trancher les conflits, de régler les délits, d'infliger les peines au fautif. Son pouvoir, comme celui de la première classe d'âge, est ainsi étroitement lié à l'organisation collective du travail et à ses fondements religieux.

Avec le déplacement des villages, la déstructuration sociale conjointe et la disparition ou l'altération des structures de production, ces règles ont été bouleversées, ainsi que les institutions correspondantes. Par exemple, les travaux autrefois ordonnés par les rites annuels ou septennaux sous l'égide des chefs de villages, de clans ou de lignages, ne rassemblent plus que quelques villageois éloignés du centre de l'arrondissement. Les institutions religieuses ont elles aussi, de fait, été érodées. Le rappel de la présence du génie tutélaire du village n'est plus suivi que par quelques adeptes, en marge des mosquées où se rassemble une population de plus en plus nombreuse. Les initiations elles-mêmes (dont la principale, celle du *komo*), qui, tout au cours de sa vie, doivent conduire l'homme à la connaissance et qui, conjointement, orchestrent la dévolution des savoirs et des pouvoirs, ont été altérées. Témoin par exemple la manière dont, d'un village à l'autre du site, se déroule la circoncision, la première d'entre elles.

La sortie de Vénus accompagnée de son témoin avait signalé, l'année passée, le moment favorable à la circoncision. Faute d'argent – la récolte avait été insuffisante –, l'initiation fut reportée à la saison sèche suivante. Ce jour-là, les vieux réunis chez le chef de lignage en cette veille de circoncision procédèrent au partage des offrandes apportées à l'occasion du rasage des têtes des enfants et au nom de la participation, de type obligatoire (*bolomafaga*)¹⁵, exigée de tous les parents et amis. Les uns et les autres avaient apporté des pagnes, de l'argent ou des noix de kola. Après être allées saluer par le chant le père des circoncis, les femmes se rendirent une à une chez le chef de clan et déposèrent leurs offrandes au seuil de sa case pour la circoncision.

Durant cette étape pré-initiatique qui doit livrer le garçon incirconcis à la masculinité¹⁶, au monde des hommes et à l'univers de la connaissance,

15. Ce terme générique désigne toute contribution apportée à une œuvre ou un rite collectifs. On verse son *bolomafaga* (sa quote-part) aussi bien à l'ami qui construit sa maison que lors d'un baptême, d'un mariage, etc. Faire ce don à la personne constitue le gage de son intégration et de sa reconnaissance dans ses propres groupes d'appartenance. Ne pas verser de *bolomafaga* dans toutes ces circonstances équivaut à une marginalisation vis-à-vis du groupe ou à la rupture implicite des alliances (de fait, il n'est pas pensable de ne pas ajouter sa part au *bolomafaga* collectif).

16. Notons à ce sujet qu'il y a des « domaines de la masculinité » (*kèya bonda*) particuliers. Y.T. Cissé (1991 : 145, note 18), cite notamment : « la *masaya*, "royauté" ; la *kè-*

les femmes sont au centre du rite. Elles sont, pour un temps, maîtresses de la danse. Avant que l'enfant incirconcis, être androgyne, ne soit privé de sa féminité originelle, les femmes consacrent un dernier moment sa double identité, réaffirment leur maternité et déplorent la dépossession de l'enfant promis au monde des hommes. Elles dansent autour des enfants rasés dans un dernier mouvement de protection et orchestrent seules l'annonce de leur passage au cercle masculin des initiés. En grand nombre, elles brandissent un bâton à bout de bras, simulacre des coups reçus de leur mari. En signe de désaccord, leur bras singe celui de l'homme, certaines fois levé sur elles. Mais le chant accompagne aussi le geste dans la volonté de relater ce qui, hors ce temps intermédiaire, doit être tu. Les femmes, cette fois, détiennent la parole et la disent. *I ku te tudu yan!*, lancent-elles : « Ne plante pas ta queue ici ! ».

La foule des hommes, passive, assiste à la critique des femmes et en supporte l'ironie. Contester ou simplement parler est pour eux proscrit. Ainsi, la réprimande ouverte des femmes introduit l'inversion de leurs rapports avec les hommes. Mais il y a aussi inversion dans l'énonciation de la parole et dans le mode de l'énonciation (la femme chante et crie, qui plus est à l'adresse de toute la foule et non seulement à son mari en particulier). L'inversion marque encore l'attribution des places respectives de la femme et de l'homme au sein de la communauté. La première passe d'une position d'ordinaire extérieure (elle ne fait jamais partie d'une délibération menée dans l'assemblée masculine) à une position centrale, etc.

La veille de la circoncision, les femmes ménagent le passage de l'enfant de l'état d'androgyne à celui d'homme, le passage réciproque de l'impureté à la pureté, du sacré au profane, de l'ignorance à la connaissance. Actrices privilégiées de ce rite pré-initiatique, elles rappellent a contrario et par anticipation les règles qu'auront à respecter les futurs initiés et que leurs aînés ont définies. En somme, ce passage et le nouvel ordre qu'il amorce ont été rendus possibles par l'inversion symbolique et la dramatisation¹⁷ – la réactualisation – des règles et rapports sociaux de

farinnya, "bravoure"; la *nyè mokoya*, "fonctions de guide", dont celles de chefs de lignages, de clan, de famille, etc.; la *kuntigiya*, "fonctions de responsable", dont celles de société de chasseurs, de sociétés de jeunes, etc.; la *somaya*, "prêtrise", dont la *djotigiya*, "chefferie de culte"; la *domaya*, "érudition", *numun masaya*, "maîtrise de la forge"; *nyo mansaya*, "maîtrise du mil"; *kèlè mansaya*, "maîtrise de la guerre"; etc. ».

17. M. Augé (1982) a abordé ce point à partir d'une série de rituels (celui des femmes wiko lors de la cérémonie de la circoncision étudiée par Gluckman (1949) ou celui des prêtresses du *vodu* féminin Avleketé). Il ne s'agit pas pour lui, comme dans le cas présent, « d'inversion au sens strictement logique du terme » (p. 270) dans la mesure où seules les femmes se travestissent et jouent ce rituel (et non également les hommes). Pour lui, « les rites que nous appelons en une première approximation rites d'inversion semblent bien correspondre au contraire à une dramatisation, une mise en scène et une exacerbation des différences » (p. 271).

la communauté. L'inversion sauvegarde l'équilibre de ces règles et rapports régis par des principes et opposés complémentaires (les relations d'autorité et de plaisanterie par exemple). La femme aura été le principal vecteur de cette inversion, et par conséquent le principal agent de la cohésion sociale – celui, aussi, de la reproduction des rapports sociaux. Ces « renversements partiels » (Augé, 1982 : 272) qui « constituent autant de perversions du rapport normal (...), jeteront une lumière rétrospective sur le sens et l'efficacité du rituel, et, au-delà, sur la légitimité du pouvoir qui l'a mis en œuvre ».

Cela se passait il y a peu à Dalabala, au centre du village, à quelques centaines de mètres d'un dispensaire où les garçonnets sont, de plus en plus, conduits pour la circoncision. Dans le même village et dans d'autres voisins, la circoncision s'effectue également selon d'autres règles, indépendantes de celles qui ont longtemps prévalu à son organisation et en ont assuré la permanence. L'inversion symbolique de l'ordre social a parfois lieu après (inversion là aussi) et non avant la circoncision. Le drame joué pour signaler l'état d'androgynie de l'incirconcis et son passage imminent à l'état adulte a valeur de folklore. En fait, la danse des femmes (originaires ou non du Baya) joue la farce pour accompagner le rythme entonné par le *jembe* (tam-tam), ou par simple réminiscence d'une pratique autrefois en vigueur. Inversé, le rite a perdu sa fonction première : l'inversion du rapport d'ordinaire entretenu par les hommes et le rappel des règles sociales fondamentales. Qui plus est, il s'est vidé de sa substance sacrée : il n'est plus joué dans ce temps interstitiel du passage de l'impureté à la pureté, de l'ignorance à la connaissance, mais en un temps décontextualisé, proprement profané (si le sacré « existe » encore il s'est déplacé).

L'abandon, même partiel, des institutions liées aux classes d'âge – la plus importante étant le rite d'intronisation de la classe âgée – a précipité et favorisé l'altération de la première initiation. Ainsi dépossédée de son rôle initiatique, la circoncision consacre désormais l'élan de formation individuelle, et non plus collective, de l'enfant. Les circoncis sont montrés au grand jour, exposés au regard des femmes et des fillettes, lesquelles n'ont plus peur du cri passé du *komo* énonciateur de mort pour les non-initiés.

La perte du secret rapproche hommes et femmes, mais tronque aussi les marques distinctives de leurs nature, place et rôles respectifs, réconcilie circoncis et incirconcis mais redéfinit aussi l'identité des jeunes hommes. Celle-ci n'est plus tant marquée par leur place dans le rapport hiérarchique des classes, que simplement dans celui des sexes et des âges. La circoncision opérée au dispensaire est vécue en dehors du cadre où grandit la classe d'âge. La disparition du passage rituel et initiatique entraîne avec elle la perte du cadre de sa célébration. L'enfant entretient dès lors des relations de camaraderie (horizontales) sans référence au

sacré et sous la coupe de relations filiales (verticales) placées sous le signe de la nucléarisation de la famille. Aire de circoncision et case de retraite, rite de souillure et rite de purification qui clôturent traditionnellement la circoncision, ont en partie été délaissés avec l'implantation du dispensaire. Changent alors, parallèlement, le rapport à autrui, à l'espace et au temps.

Les rapports sous-tendus par les classes d'âge, et de manière plus générale les institutions de socialisation, sont donc sujets à transformation. Nous verrons plus loin, de manière plus précise, que l'altération des structures de socialisation et d'intégration peut favoriser une remise en cause des savoirs dispensés en leur sein et, surtout, l'appropriation d'autres savoirs. Notons simplement ici que la perte de terres a précipité l'altération des structures, sociales et religieuses, autrefois validées par l'exploitation des premières ; que le déplacement des communautés villageoises a occasionné, plus fondamentalement, une remise en cause inédite des principes régisseurs de la vie collective et l'épanouissement conjoint de pratiques individuelles de production et de formation de l'individu.

Les communautés villageoises vivent, produisent et se reproduisent désormais selon d'autres règles, sur les bases d'une fragmentation de leurs unités sociales (lignages, classes d'âge et groupes de culture en particulier). Ont été remis en cause à la fois les modes de production et de reproduction. L'organisation et le fonctionnement des structures sociales et politiques, ainsi que les statuts et rôles de leurs acteurs, répondent désormais à la logique dynamique d'un « ordre fragmentaire ».

Ce passage à un tel ordre a certes été progressif et a inégalement atteint les diverses communautés villageoises du site de Sélingué, ou leurs unités sociales respectives. Leur inégale division en est l'un des signes, tout comme l'absence de modèle général ou principal – valable dans tous les cas et au-delà des particularismes – apte à régir l'organisation des communautés ou les rapports sociaux.

A une relative cohésion sociale passée assurée par des structures et modes précis de socialisation, d'intégration de l'individu et d'exercice du pouvoir (par la chefferie du canton (*jamanatigiya*), des groupes d'âge, de chaque village ou encore de chaque lignage (cf. Cissé, 1991 : 264)), se sont toutefois substituées d'autres structures et pratiques, avant tout hétérogènes. L'ordre fragmentaire réside dans cette hétérogénéité des pratiques (et représentations), dans la dynamique de leur coexistence et de leur affrontement, dans le rapport de forces qui les oppose, enfin et surtout, comme cela apparaîtra par la suite (chapitre 4), dans l'absence nouvelle de « champ de résolution » déterminé des conflits entre individus ou entre unités sociales. Certains des mécanismes de régulation ou de restauration de l'ordre social, tel celui auquel l'intronisation de la classe d'âge aînée donnait lieu, n'opèrent plus, ou à un moindre degré et de manière plus arbitraire.

Signes de cet ordre fragmentaire, des situations différentes coexistent. Se jouent à peu de distance et dans le même temps une destitution des principes ordonnateurs de la vie collective et leur rappel, l'adoption de modèles et pratiques exogènes et une forte résistance, sociale et politique, à l'égard d'institutions (en l'occurrence étatiques) capables d'attenter au pouvoir local (cf. *infra*, chapitre 5). L'incursion de modèles étrangers bute sur la rémanence de modèles coutumiers ; et, même s'ils s'atténuent et résistent mal à la pression des nouveaux modes d'être et pratiques, ces derniers subsistent en partie, comme dans le cas des villages de la rive opposée du fleuve ou des hameaux parsemés loin dans la brousse.

Plus de soixante-dix personnes vivent souvent dans chacun de ceux-ci, exploitant la même terre. La séparation sexiste des corps ou l'organisation du travail en fonction de l'âge et du sexe marquent davantage ici les gestes au quotidien, comme l'organisation de l'espace et du temps. Le capital est en majeure partie collectif (les jeunes et les femmes possèdent néanmoins leur espace cultivable individuel). Le chef de lignage veille à la contribution de chacun lors de la production et s'assure, sous l'œil des femmes, de son équitable répartition. Les hommes consacrent le plus gros de leur force de travail à la culture des champs collectifs et s'associent, comme les femmes, pour travailler sur leur *mogofilaforo* (« champ de deux personnes »). Seuls les adolescents travaillent entre pairs de même âge, au sein du *kèrisènè*. Enfin, chacun d'eux se rend dans son champ individuel (*bolole*) (les femmes ont aussi le leur : le *babonbolole*) et destine le produit de cette récolte pour une part à l'aîné, pour une autre à la mère chargée de vêtir ses enfants ; il ne peut satisfaire ses besoins personnels (vêtements, cigarettes et autres produits de consommation courante) qu'avec l'argent gagné grâce à la culture menée au sein du *kèrisènè*, et à celui que lui retourne, sur la base du travail effectué par la communauté, le chef du lignage.

Les recherches et pratiques individuelles de travail, qui échappent au contrôle des aînés, n'ont pas cours dans les hameaux, à l'opposé du site central semi-urbain de l'arrondissement. L'appropriation individuelle de biens, interdite par la règle gérontocratique de transmission, n'a pas non plus été autorisée. Ainsi les structures de production et d'échange, pour avoir été préservées dans certains cas de l'influence du salariat et de la monétarisation, sont-elles demeurées garantes d'un certain ordre collectif et, à travers lui, de l'intégration de l'individu au bénéfice de ses divers groupes d'appartenance.

Dans les autres cas, malgré la disparition des principaux groupes de culture, l'organisation malinké du travail n'aura pas non plus été complètement transformée, au point que l'on puisse conclure à une opposition entre hameaux et site semi-urbain, qui donnerait elle-même à penser l'existence du couple tradition-modernité. Cette organisation demeure, à

des degrés divers, gouvernée par des institutions telles que la *fasiya* (la patrilinéarité) ou la *koroya* (qui sous-tend la primogéniture) ; les individus de même classe d'âge se retrouvent d'ailleurs au sein d'une association de type récréatif, le *grin*, ou même pour travailler ensemble. Et les *kèrisènè*, après avoir été abandonnés, sont peu à peu remplacés par les *grinsènè*, organisés comme eux sur la base de la classe d'âge mais débarrassés du rapport hiérarchique qui les caractérise (Gérard, 1991). L'ordre fragmentaire en question réside ainsi tout autant dans la coexistence de structures différentes que dans la fragmentation de certaines d'entre elles. En outre, il s'inscrit dans une dynamique qui a pour traits ceux d'une déstructuration sociale mais aussi ceux conjoints, comme nous le verrons (chapitres 5 et 6), d'une résistance à ce mouvement, illustré par la réorganisation de structures de production pour un temps délaissées, par la réactivation de rites, enfin par la recherche de solutions (telle que l'adoption de l'islam) inscrites sous le sceau d'un socio-centrisme garant d'une cohésion sociale mise à mal. Certaines structures de production et de socialisation subsistent donc (comme le *ton* villageois), tandis que d'autres se sont transformées ou ont disparu. Mais la recomposition sociale du travail s'est accompagnée d'une modification des rôles et place de l'individu, à l'image de celle dont leurs groupes d'appartenance et réseaux de relations ont été affectés.

La disparition des groupes collectifs de culture, *sansènè*, *madansènè* et *kerisènè*, a également libéré l'enfant, désormais uniquement astreint, dans le cas des communautés fragmentées au moins, aux seules activités de la famille restreinte. Elle a, enfin, favorisé l'émergence de pratiques individuelles de travail, mais aussi de formation, d'apprentissage et de socialisation.

3. Le morcellement des lignages : un facteur de scolarisation

La scolarisation enregistre ces transformations, au rang desquelles la libération de l'individu a valeur de paradigme. De l'un à l'autre type d'organisation de la production (atomisée ou collective), l'inscription de l'enfant à l'école est facilitée, voire même précipitée, par sa plus grande disponibilité ou, au contraire, se heurte aux besoins de main-d'œuvre de ses groupes d'appartenance (en premier lieu le lignage).

Dans les communautés villageoises où le travail est encore collectif, où les groupes de culture constituent les principales structures de production, la jeunesse représente pour les générations supérieures, comme on l'a vu, un capital indispensable à la conduite des travaux agricoles, de saison sèche ou d'hivernage. Dans le cas contraire des unités sociales fragmen-

tées, déjà rompues au travail individuel, à l'exploitation agricole parcellaire ou encore à la pratique individualisée de nouvelles activités (en l'occurrence de service), la présence de l'enfant est moins nécessaire. Du moins son absence ne menace-t-elle pas l'équilibre et la dynamique des groupes de travail. Dans ce cas, il peut également être plus facilement libéré pour d'autres activités (de nombreux enfants sont par exemple envoyés à Bamako pour y travailler), mais aussi pour les besoins de l'éducation scolaire¹⁸.

La scolarisation est fonction de cette utilité variable de l'enfant, comme en témoignent les stratégies, différentes d'un type d'organisation sociale ou de production à l'autre. Dans l'arrondissement où l'enquête a principalement été menée notamment, la population scolarisable du centre fréquentait beaucoup plus les établissements, publics ou privés d'enseignement, que celle des villages et hameaux reculés, et était beaucoup plus assidue qu'elle. La distance entre le domicile et l'école n'entrait pas systématiquement en compte dans cette inégale fréquentation. La population de l'un des villages du centre scolarisait par exemple beaucoup plus ses enfants que celle d'un autre village du même site (46,3 % et 34,1 %), alors que l'une et l'autre étaient à égale distance de l'école publique. La population enfantine de certains hameaux, très éloignée de toute infrastructure scolaire, était également parfois davantage scolarisée que celle de villages équipés d'une école, etc.

Le type d'organisation sociale, en particulier celle de la production, paraissait en revanche davantage déterminant. Le rapport entre populations scolarisable et scolarisée de chaque site en fournit un bon exemple.

18. Cette conclusion marque la spécificité du contexte rural par rapport au milieu urbain, mais également un rapport commun, d'un cas à l'autre, entre le travail des enfants et la fréquentation scolaire. En effet, ici comme à Bamako, où une étude de ce rapport a été menée (Marcoux, 1994), « on peut penser que (...) la fréquentation scolaire ne pourra être effective que dans la mesure où la non participation des enfants aux activités productives ne porte pas atteinte à la subsistance du groupe familial » (*ibid.*, p. 173). C'est bien ce que met en évidence une scolarisation plus importante dans le cas des lignages et communautés villageoises sujets au processus de fragmentation. Cependant, en milieu urbain, les fondements de cette règle sont inverses par rapport à ceux qui sont exposés ici. R. Marcoux souligne en effet qu'un nombre important d'enfants dans la famille permet d'en libérer une partie, dont l'absence ne remet pas en cause l'accomplissement des travaux, et donc facilite la scolarisation. Ainsi, « la polygamie et le maintien d'une fécondité élevée (...) permettraient donc, dans le contexte malien, d'assurer la subsistance des ménages sans la contribution des jeunes de 8 à 14 ans, favorisant ainsi la scolarisation de ces derniers » (*ibid.*, p. 174). En milieu rural en revanche, la présence nécessaire de tous les enfants, en tout cas de la majorité d'entre eux, en raison du mode particulier de production (davantage que par la réalisation des travaux eux-mêmes), freine la scolarisation. Nous allons voir par ailleurs que l'organisation sociale, elle aussi, justifie et entretient une moindre scolarisation dans le cas des familles étendues.

Dans les hameaux de l'enquête, 78,7 % des familles comptaient six membres et plus scolarisables ; 38,7 % de celles du centre de l'arrondissement étaient dans ce cas. Par contre, 66,7 % des premières avaient une « population scolarisée restreinte » (moins de trois enfants scolarisés), contre 65,5 % pour les secondes, mettant ainsi à jour l'une des règles précédemment identifiées au sujet des stratégies : les tuteurs des familles à population scolarisable restreinte inscrivent proportionnellement davantage leurs enfants que les autres. Moins les familles ont de membres scolarisables et plus leurs enfants vont à l'école. Mais cela s'inscrit dans le cadre de l'ordre fragmentaire évoqué et, à ce titre, révèle les rapports particuliers entre taille de la famille, travail et scolarisation.

A travers leurs structures particulières de production et d'échanges, les différents sites rendent compte du rapport entre la scolarisation et le morcellement des lignages. L'atomisation du travail, à l'origine de l'émancipation et de l'entreprise individuelles – davantage qu'elle n'en est le produit – favorise une scolarisation plus importante. A l'inverse, la préservation des structures collectives et hiérarchiques de travail et de répartition des produits interdit, ou tout au moins entrave, la libération de l'enfant et sa mise à l'école.

La moindre scolarisation des hamelins résulte ainsi davantage de l'exigence de cohésion de la communauté lignagère et de reproduction de ses structures, que d'un besoin de main-d'œuvre ou de la capitalisation de la force de travail. Réciproquement, les communautés villageoises comme celles du centre de l'arrondissement, déjà engagées dans un processus de réorganisation sociale, autorisent, justifient et même secrètent une scolarisation plus forte. Dans leur cas, celle-ci est à la fois le produit et le moteur d'une nouvelle division du travail.

Si, comme cela est le plus souvent considéré, la scolarisation est un facteur de morcellement des communautés et d'atomisation des structures de production, elle ne l'est donc, malgré tout, qu'à titre secondaire. Elle participe certes à cette dynamique à travers le retrait des enfants, qui fragilise les structures de socialisation ou celles de la production – alors privées d'une partie de leurs membres, tous récepteurs et virtuels transmetteurs des différents capitaux (symboliques, de production, etc.), autrement dit vecteurs de la reproduction de ces structures. Mais elle n'est cependant que le produit de ce processus préexistant de fragmentation des diverses unités sociales, même si elle l'entretient. Dans le cas des communautés villageoises étudiées, les stratégies attestent que l'extension de la scolarisation à la majorité des enfants nécessite cette fragmentation plutôt qu'elle ne la crée préalablement.

En témoigne également le rapport entre l'altération des structures de socialisation, l'adhésion au mode scolaire de socialisation et la scolarisation elle-même.

Dans les hameaux, la totalité des familles ayant scolarisé des enfants choisissaient de les inscrire dans plusieurs types d'établissements (public et privé, laïc et religieux), adoptant de la sorte une stratégie de scolarisation mixte ou plurielle ; aucune n'avait scolarisé ses enfants à l'école publique uniquement. 27,8 % des familles du site semi-urbain (villages du centre) adoptaient au contraire une stratégie simple d'éducation et plus de la moitié des familles à « population scolarisée restreinte » avait inscrit ses enfants à l'école publique. Sur la totalité des enfants de ce type de famille, 60,9 % étaient ainsi volontairement inscrits dans une école laïque d'État, 25 % dans les autres cas.

Autrement dit, les tuteurs de lignages fragmentés ou de familles nucléaires adhèrent, davantage que les autres, à une éducation individualisée – comme l'est celle de l'école publique – et aux modes éducatifs de promotion sociale individuelle.

Nées d'une division d'un corps plus large où la place de l'individu répondait d'abord à une dynamique collective, les familles nucléaires reproduisent ainsi à travers leurs choix et stratégies d'éducation la logique d'individualisation, inhérente à l'instruction. Elles confèrent à leurs pratiques éducatives la logique caractéristique de leur propre évolution.

4. Une scolarisation dynamisée mais contenue

Les stratégies de scolarisation sont en ce sens révélatrices de l'évolution à laquelle sont soumises les diverses communautés rurales. Elles expriment aussi un ensemble de facteurs et conditions de l'adhésion à l'enseignement public et au système scolaire tout entier. Les caractéristiques de l'offre scolaire figurent dans cet ensemble, cela a été dit. Au niveau du champ social, la scolarisation « sur les bancs » de l'État ressortit, en partie au moins, à un processus large d'individuation et d'individualisation, enclenché et entretenu par la fragmentation des lignages et une division atomisée du travail. Mais ces conditions et facteurs de production de la scolarisation sont autant de limites à son extension. Là où le système de production requiert la participation de tous les membres des différents groupes de travail, où la distribution des savoirs (tout au moins de ceux qui sous-tendent les rapports entre des structures comme les classes d'âge, ainsi qu'entre leurs membres, cadets ou aînés) répond encore à la règle gérontocratique (qui suppose elle-même une socialisation particulière des individus), une extension de la scolarisation à la majorité des enfants en âge de suivre des études bute encore sur leur impossible libération, ainsi que sur l'absence d'individualisation des pratiques qu'elle présuppose et entretient.

Cette simple donnée apporte un autre enseignement sur l'évolution du système scolaire et éclaire le processus actuel de déscolarisation observé au Mali, comme en d'autres pays africains. L'École avait pu s'édifier sur la base d'une rentabilisation de l'investissement consacré dans les études de l'élève. Mais cette logique de production d'un « ordre scolaire » contenait en elle-même le moteur de son enrayement. Cet investissement réalisé par les parents devait en effet être consenti dans la seule mesure où la scolarisation de l'enfant n'altérerait pas les structures de production (ou dans celle d'une transformation préalable de ces structures). En milieu rural, les populations n'ont ainsi accepté de scolariser leurs enfants qu'à la condition, au moins implicite, d'un maintien des structures et de la dynamique collectives de production. Le capital scolaire lui-même, la richesse et le prestige promis par l'emploi que ne manquerait pas d'avoir le diplômé, ne devaient être recherchés que dans les limites imposées par l'exigence de cohésion sociale. En atteste par exemple le fait qu'il a suffi que l'École n'offre plus automatiquement aux étudiants le gage d'un emploi dans la fonction publique pour que l'investissement perde de sa légitimité et de sa raison d'être. Une scolarisation réservée et, à la fois, la déscolarisation, en font preuve également.

A l'appui de ces éléments, la logique d'érection du système scolaire, telle qu'elle a été instituée par les administrateurs et, surtout, reconduite par les responsables maliens de l'éducation, cette logique apparaît, *a posteriori*, bien aléatoire. Et la production d'un certain ordre par l'École bien incertaine. La logique de rentabilité une fois mise à mal, les populations ne placent plus, ou moins, leurs espoirs et attentes dans cette institution. Plus encore, comme nous le verrons, elle cherchent à utiliser celle-ci davantage qu'elles ne souscrivent à ses promesses ou seules vertus. Leurs stratégies de scolarisation enregistrent par ailleurs une certaine fragmentation du champ social. Qui plus est, de manière mesurée : si les tuteurs de familles restreintes inscrivent davantage leurs enfants à l'école que les autres, ils ne consentent cependant qu'à y envoyer un minimum d'entre eux. C'est dire combien l'adhésion des populations à l'École durant vingt ans (1960-1980) était fragile – à l'instar de la précarité de cette logique scolaire fondée sur l'équivalence diplôme-emploi – et les conditions de production de la scolarisation particulièrement sujettes à un type donné d'évolution ; combien aussi les systèmes ruraux de production, ainsi que les structures sociales de ces sociétés, sont largement restés indemnes de cette logique, qu'ils ont eux-mêmes contenue et qu'ils freinent encore en opposant à l'École publique leur propre dynamique.

L'École a malgré tout acquis des adeptes, même peu nombreux. Nous verrons qu'elle a également imposé son image et contribué à forger des représentations et des pratiques. Un regard sur le changement social caractéristique d'un site hydro-rizicole a jusqu'ici tenté de mettre en évidence quelques ressorts de cette dialectique scolaire. D'autres doivent être

appréciés. Le processus d'individuation et d'individualisation, inhérent à une atomisation des structures de production et à une fragmentation des lignages, a en effet précipité l'évolution du rapport au « fait scolaire » par d'autres voies aussi. Portons donc à nouveau le regard sur le changement social auquel est soumise une région comme celle, malinké, du Baya. Cela devrait permettre d'identifier d'autres facteurs structurels et conjoncturels de la scolarisation puis, dans un second temps, les limites à l'extension de l'École.

3

La Lettre révélée

L'école en marche

La construction du barrage de Sélingué a nécessité celle d'une route, en parallèle à l'ancienne piste qui reliait l'arrondissement de Kangaré à Bamako. « C'est à partir de ce moment-là que le coin a commencé à être vraiment tiré de l'oubli », évoque un ressortissant du Baya aujourd'hui installé à Bamako. Le Baya est sorti de son anonymat et de son autarcie passée. Il n'y a pas si longtemps (1954), les deux pistes dont avait bénéficié cette région par le passé furent abandonnées. Aux yeux des administrateurs, le canton représenté par Kankéri, ancien pôle commercial, apparaissait comme « une région qui s'est repliée totalement sur elle-même » (Rapports politiques et de tournée. Subdivision de Yanfolila, 1953, ANM). A cette période, l'arachide n'en est plus exportée, les projets de développement avortent, la tutelle administrative et politique des administrateurs coloniaux s'amenuise. Contre leur gré bien sûr : ce repli des gens du Baya sur eux-mêmes fait figure d'insoumission. Pour les premiers, il ne s'agit pas tant de restaurer la situation économique autrefois prospère du canton, que de « rétablir une situation politique dont le contrôle nous a échappé » (ibid.). Vingt ans plus tard, la construction du barrage a nécessité celle d'une route, laquelle a désenclavé la région et a ouvert une porte sur la capitale.

1. Sur le chemin du progrès, l'école

Séruba, un jeune paysan de trente ans habitant l'un des villages situés derrière le barrage de Sélingué, se souvient de la situation du canton dix ans avant sa transformation. Certains élèves, raconte-t-il, « se sont enfuis

à Bamako » après leurs études. « Parmi eux on peut citer quelques filles, qui ont été les premières à partir. Et quand elles sont revenues elles avaient pris un nouveau visage. Ce n'était plus les filles qu'on avait auparavant devant nous mais des filles transformées, qui avaient pris l'aspect des citadines. Pour ceux qui n'étaient pas allés à Bamako, c'était du miracle. Il fallait percer ce mystère. Donc il y a eu des tentatives de certains qui ont voulu imiter. Et cette situation a créé un flux de va-et-vient entre Bamako et notre zone. Ça a fini par contaminer tout le village. Au lieu que ça soit seulement les écolières et les écoliers, c'était désormais même les villageois. »

Aujourd'hui, des chapelets de « bâchées » conduisent chaque jour les villageois à la ville, identifiée comme le cœur du progrès et de l'argent. « Il suffit que la fille ait atteint un certain âge pour qu'elle aille à Bamako. (...) Il y a certaines mamans qui poussent leurs filles, quand elles ont un certain âge, à aller à Bamako pour chercher ces ustensiles¹. Et maintenant, c'est devenu une gloire dans notre milieu. Toutes les jeunes filles, à un certain âge – même dix ans hein !, même à sept ans elle peut aller à Bamako ! – partent là-bas et souvent restent jusqu'à l'âge du mariage. »

Les services, mais surtout les échanges commerciaux avec les arrondissements et milieux urbains, proches ou lointains, se sont développés ; certains villages en bénéficient aujourd'hui et en tirent un complément de ressources, inapte cependant à suppléer les fruits perdus de la terre. Et la ville s'est rapprochée, offrant une image de la modernité, tandis que les villages, désormais, peuplent « la brousse », cet autre univers dont « les gens de la ville » ne savent plus toujours ce qu'il contient et dont ils parlent rapidement à l'aide du qualificatif « retardé ». Pourtant, malgré cette apparente division de deux mondes, la route donne formes à ces images parce qu'elle rapproche les deux univers et matérialise leurs différences. Même en brousse, les paysans finissent par se sentir « évolués » parce que le goudron se déroule au pied des cases. Les trajets se multiplient aujourd'hui vers la capitale. Les enfants font parfois l'apprentissage de la rue, du travail et de la prostitution avant d'avoir assisté leurs aînés dans leurs travaux. Pour eux, l'initiation n'est plus tant celle de la culture ou celle de la connaissance transmise par le *komo* dans le secret, que celle du travail et de l'avoir promis par la ville. Et, devant ceux qui se sont parés des atours citadins, on se sent *en retard*. La modernité se charge d'une temporalité et hiérarchise.

Le barrage dresse désormais une frontière : on habite d'un côté ou de l'autre. Selon le cas, l'on est ou non du côté du progrès et sur la marche de la « civilisation » (sic), les bienfaits de la ville sont à portée de main ou encore lointains. Les jeunes filles « de l'autre côté » pourront espérer se

1. Il s'agit des ustensiles de cuisine qui doivent constituer le douaire, dont la mère de la future mariée est en principe responsable.

marier à un homme du centre de l'arrondissement ; les villageoises de ce dernier site refuseront pour conjoint celui qui habite dans les villages reculés, car là l'histoire marche à reculons. Elles diront vite avec dédain que « c'est la brousse » et porteront le regard du côté de l'asphalte.

Ces routes se tracent et se déroulent d'elles-mêmes, pour ainsi dire. Leur création a tôt facilité l'émigration des jeunes du Baya vers la capitale et l'immigration à Sélingué de tous les maliens non originaires de ce canton. Pour avoir transporté les uns et les autres, elles ont secrété la séparation des personnes et la fragmentation des communautés lignagères et villageoises. Tout un chacun moins engagé dans l'entreprise collective et davantage porté à goûter les fruits tendus au bout de la route a naturellement voyagé et, ainsi, précipité le processus d'évolution à l'œuvre. Et ce n'est pas un hasard si des villages du Baya, situés en dehors du centre de l'arrondissement, possèdent encore leurs groupes claniques ou inter-lignagers de culture. De ce côté-là, les hommes restent davantage attachés à la terre. S'ils ont quitté leur village-souche après leur déplacement, ils sont en majorité allés à l'intérieur des terres. Et ils demeurent en retrait du phénomène d'urbanisation du centre de l'arrondissement. L'école, le dispensaire, la pharmacie, la brigade de gendarmerie ou les bureaux du chef d'arrondissement sont certes moins accessibles pour eux, mais ils en tirent des contreparties : seuls sur leur terre, ils restent maîtres de son exploitation ; à distance des services et organes administratifs, ils sont également moins sujets à la tutelle et au contrôle des autorités étatiques.

Divisées et réorganisées, les différentes communautés villageoises entretiennent un rapport particulier à l'altérité, perçue comme modernité à travers les modèles véhiculés par la capitale. L'ordre fragmentaire auquel elles sont inégalement sujettes a donné naissance à un mouvement dialectique d'ouverture et de fermeture. Les unes s'extériorisent, les autres se replient sur elles-mêmes. De l'une à l'autre, le travail salarié et l'émigration nécessaire à Bamako pour ce faire ou, à l'inverse, le refus d'une telle alternative et la restructuration de la communauté autour du travail agricole (comme dans le cas de villages déplacés après la mise en eau du lac, où renaissent les groupes de culture abandonnés ailleurs) déterminent ce rapport à l'extérieur et à toute forme d'altérité. Dans les hameaux, les plus jeunes sont envoyés à Bamako pour y travailler le temps d'une saison sèche ; leur absence ne menace pas la cohésion de la communauté. Celle de leurs aînés si ; eux n'émigrent pas. Dans les villages du centre de l'arrondissement, le choix de rejoindre la capitale appartient tout autant aux adolescents qu'à leurs aînés : avec la disparition des structures collectives de travail – hormis dans le cas du *ton* villageois ou du *ton* de jeunes – leur présence lors des travaux agricoles est moins nécessaire.

De l'un à l'autre cas, il convient désormais d'acquérir les biens de la capitale ou de ne pas y toucher, d'en adopter et copier les modèles ou de s'en préserver ; ou, plus justement, d'adhérer à cette modernité à tout prix

ou au contraire d'y goûter sans qu'elle ne puisse destituer les fondements de l'organisation sociale.

Parmi ces biens et modèles figure l'instruction, dont l'image aura été en partie vulgarisée par l'accès plus aisé aux centres urbains. Un jeune homme de trente ans, qui n'a pas encore inscrit d'enfant à l'école, dit : « La cause de notre retard c'est l'analphabétisme. Maintenant quelques-uns commencent à se réveiller. Il faut les suivre. » S'ouvrir à l'altérité nécessite en effet de s'y adapter. Il faut maîtriser les règles et posséder les codes de cette modernité que l'on croit voir ailleurs. Mais quels sont-ils sinon l'écriture et la langue française, ces clefs du progrès qui permettent d'accéder à la capitale et de s'y mouvoir ? N'est-ce pas nécessaire de parler français pour trouver son chemin et pour obtenir gain de cause auprès des services administratifs ?

Les voyageurs ont en effet appris que « le monde marche avec le papier » et propagé la conviction, aujourd'hui largement partagée par les paysans du Baya en contact avec l'univers urbain, que « ne pas avoir d'enfant dans une école au moins, c'est une honte pour l'Africain ». Les jeunes qui ont « fréquenté » (l'école) quelques années disent, eux, regretter leur sortie rapide du système scolaire et réaliser ce qu'ils ont perdu de la sorte : « On a été inscrit à l'école, mais notre père a gâté notre instruction en nous faisant sortir, affirment-ils avant d'ajouter : On n'en avait pas vu l'importance. Aujourd'hui on voit ses avantages. »

Maintenant que la ville est à quelques heures de route, on devient analphabète et on se sent différent. Et l'écriture, non plus si inaccessible et superflue mais créditée d'une place sur la voie de la « civilisation », s'impose peu à peu et charge les représentations, du temps présent comme de l'avenir, de ces lieux où l'on vit comme de l'ailleurs, mais aussi de soi et de ceux qui sont instruits, dans lesquels, illettré, l'on identifie les marques, positives et négatives, du progrès.

L'instruction est une lumière

Ces lettrés que l'on observe marcher, s'asseoir, manger, travailler ; que l'on écoute parler, discourir ; dont on guette les silences et les hausses de ton. Car ils sont différents ; il portent en eux la marque de ce qu'il faut ou ne faut pas faire. Pour beaucoup, il sont devenus un pôle d'identification. On est comme eux ou pas. « L'analphabétisme, m'ont dit tous les malinkés rencontrés, est une grande obscurité, avant d'ajouter : l'instruction, c'est comme si tu allumes une torche dans une case toute noire. » *kalanbaya ye dibi ye*, dit le proverbe : « l'ignorance est une grande obscurité ». Dans cette société où la place, les rôles et le devenir de chacun, ainsi que les rapports entre tous, sont largement fonction des savoirs acquis et de leur transmission rigoureusement définie, la connaissance est

d'abord ce qui éclaire, dévoile, troue l'opacité de l'ignorance. Dans ces communautés villageoises qui apprennent l'opportunité, voire la nécessité, de savoir lire, écrire et parler français, « le non-instruit, lui, se trouve dans un puits » : il est jugé incapable de voir, de discerner, de faire la part entre le bien et le mal, le bon et le mauvais. Ignorant des choses de l'écrit, de ses codes et de ses lois, il fait piètre figure. On lui prête les plus graves défauts, on le ravale au statut de l'enfant ou, pire, de l'animal, tous deux incapables de discernement. « L'instruit est toujours propre, son sang est toujours propre... » Le non-instruit, lui, « est comme une bête ». Le premier est calme, pondéré, son travail est clair, compréhensible et intelligent, au point que les non-instruits disent « regarder les lettrés comme des génies ». A l'image du voyageur si riche de toutes ses découvertes, si habile à distinguer le vrai du faux, l'instruit a accumulé des savoirs bénéfiques dans lesquels il puise pour agir et parler. Voyageur, il saura se guider, pourra recourir aux informations que lui donneront, dans leur langue – une langue qu'il apprendra plus facilement ou qu'il connaît déjà –, les personnes originaires du nouveau lieu où il se trouve. La Lettre le place ainsi sur le chemin de l'expérience et lui permet l'acquisition d'autres savoirs. L'instruction, disent encore les paysans malinkés, qu'ils soient ou non instruits, rend à l'homme sa faculté de voir, mais aussi d'entendre, de percevoir le signe dans l'amalgame, de saisir enfin ce qui ne peut qu'échapper à qui demeure ignorant.

S'étendent les champs de la connaissance, dans l'espace et dans le temps, et s'ouvrent, grâce à elle, les portes du passé et celles du monde. Un proverbe malinké dit : « La parole n'est pas une colline, elle se déplace » ; l'écriture, on le reconnaît comme une de ses fonctions premières, permet au contraire de mémoriser, de consigner. Ainsi les religions écrites comme l'islam préservent-elles leur « statut de foi universelle » et leur cohésion grâce au Livre, « point de référence permanent – [et grâce auquel] la communication est préservée comme objet matériel et donc relativement à l'abri du pouvoir de transformation de la tradition orale que la mémoire seule conserve, qui n'est transmise que dans des face-à-face » (Goody, 1994 : 143). En outre, passé et présent se rejoignent grâce à l'écrit, désormais véritable mémoire objective, fidèle à travers le temps. Un homme âgé du Baya jugeait en ce sens que « si on te donne un secret, tu l'écris, tu le gardes et tu peux t'en rappeler, même dix ans après ; que, si c'est écrit, tu sauras ce que tes ancêtres ont fait ». Seule la Lettre peut ainsi, dit-on, transmettre savoirs ou secrets sans les tronquer, les perpétuer donc, mais aussi en autoriser le dépassement.

Outil de communication apte à transcender la nature dans ses limites spatiales et temporelles, l'écriture devient aussi source et gage de progrès. Mais il y a plus. L'instruit ne possède pas seulement la faculté de s'adapter à des milieux étrangers au sien ou à faire face à l'imprévu. Il a aussi la

capacité reconnue – au moins virtuelle – d'intérioriser et de respecter les règles en vigueur en dehors du cercle des intellectuels.

Une mère dont un enfant fréquentait la cinquième année de l'école publique estimait sur ce point que les instruits, garçons ou filles, hommes ou femmes « savent respecter les parents. Eux savent que malgré leur saleté et leur pauvreté il faut les respecter, qu'il ne faut pas les négliger ». De tels propos faisaient écho à l'appréciation générale selon laquelle l'éducation, le respect et l'ensemble des comportements sociaux, sont valorisés par l'instruction (même si, comme nous le verrons, celle-ci n'est pas seulement sujette à de telles représentations positives). Le vol ou les abus sont répudiés et « naturellement » exclus des actes de l'instruit. Toute sa connaissance rejailit sur son être et en exulte les facultés sociales. Respect : le mot et l'image qu'il contient traversent les discours au sujet du rapport entre instruits et non-instruits. A écouter les non-lettrés, les premiers, éminemment sociables, détiennent les clefs de la communication : ils savent se faire comprendre grâce à leurs savoirs et à leur attitude respectueuse à l'égard de l'autre. Ils s'avèrent en somme plus aptes que les autres à « prendre les caractères humains » et à témoigner du fait que « l'instruction et l'humanisme (*adamadenya*) sont liés ». Ainsi, « l'instruit et l'illettré ne peuvent jamais être les mêmes. C'est comme les hommes et les bêtes. L'instruction nous permet de savoir comment vivre en société, comment respecter les gens ». Si le lettré est capable de discerner ce qui est socialement utile ou non, bon ou mauvais, juste ou faux, l'illettré, lui, « ne connaît pas la différence entre le bien et le mal, il peut s'amuser du mal », à l'instar du *bilakoro*, enfant incirconcis, qui n'a pas encore été livré au monde des hommes ni à l'univers de la connaissance et qui, une fois initié, devra à la fois et conjointement apprendre et se socialiser².

D. Zahan (1963) a parlé au sujet de la parole *banmana* de « Dialectique du verbe ». On pourrait ici parler de « dialectique de la Lettre » ou de l'Écriture. Comme la parole, l'écrit met en scène des savoirs et des acteurs, jugés savants ou ignorants, capables ou non de manier les règles d'un jeu instauré le plus souvent malgré eux. L'Écriture nourrit une représentation dialectique, voire manichéenne, où évoluent les maîtres de la Lettre et les autres. De l'avis des non-instruits, les premiers et les seconds possèdent en commun l'un des buts ultimes de la connaissance : la perfection holiste de l'être. Leurs savoirs doivent servir et parfaire des savoir-être. Leur connaissance acquiert sa valeur et sa richesse dans le perfectionnement de l'équilibre social entre parties, naturellement associées et

2. Dans la culture mandingue, c'est le forgeron qui, le premier, socialisa les hommes en leur apportant l'outil. C'est donc lui qui opère la circoncision qui délivre l'enfant de son caractère androgyne et, ainsi, le porte à se socialiser dans la recherche de l'être complémentaire. Et c'est aussi lui qui est le maître des initiations qui conduiront l'homme à apprendre tout au long de sa vie.

parfois opposées. Un paysan n'ayant jamais été à l'école m'a encore dit : « L'analphabète n'est rien. Nous sommes là, dépourvus d'yeux et d'oreilles. L'instruit nous devance beaucoup. Les manières de parler, de marcher ne sont pas les mêmes. Le lettré sait accueillir et parler avec un étranger. »

Mais cette reconnaissance – partielle – dont bénéficie l'instruit ressortit au pouvoir de la Lettre. Elle est en cela limitée et admet pour corollaire le mépris de la différence – tout au moins de l'émancipation individuelle autorisée par la possession de l'écriture. L'ignorance mérite le mépris, l'instruction la considération. On envie à l'instruit sa connaissance et ses facilités à obtenir, grâce à elle, travail, prestige et pouvoir. L'enrichissement personnel et la considération sont indissolublement liés, à l'image de l'être et de l'individualité sociale contenus tous deux dans la même personne. Ainsi, « quand on néglige l'instruction on sera négligé : l'instruction permet le respect de soi ».

La connaissance (*lonya*), l'un des éléments clefs de la structuration sociale et des rapports sociaux dans les sociétés mandé, a largement (mais non exclusivement) pris pour visage celui de l'instruction (*kalan*) de type occidental, parfois dénommée « grande connaissance » (*lonyaba*). L'analphabète est ignorant. Enfin, il est devenu ignorant devant ceux dont les savoirs tout entiers contenus dans la Lettre ont acquis force de loi. L'écriture s'est imposée, a pris en certains lieux la place de l'oralité, s'est insinuée au cœur des relations ; elle est devenue un outil de communication, d'échange ou même de revendication. Lors de la tenue des conseils, les vieux sollicitent souvent les compétences d'un jeune élève pour noter leurs décisions ; les *ton* masculins ou féminins notent également les citations pour éviter tout malentendu ou rappeler son devoir au mauvais payeur ; et tout un chacun fait appel à des lettrés (bien souvent selon des règles de choix bien particulières³) pour ses correspondances.

Ce passage-là, d'un code à l'autre, d'un outil de communication ou d'échange à l'autre, ou encore d'un ensemble de lois à un autre, ce passage est récent. Et il n'est pas achevé. De tous ceux qui ont tenté d'apprendre, bien peu sont parvenus à maîtriser l'écriture et la nouvelle langue nécessaire à son expression. Si le pas est encore hésitant et la langue tenace – si fondamentale dans un monde qui est « un lieu de causerie » (*barokegoro*) – il est néanmoins devenu légitime, sinon urgent et impéra-

3. Selon nos recherches en cours les « trajets sociaux d'écriture » (définis en réponse à la simple question : qui écrit quoi pour qui ?) sont largement déterminés par les relations et institutions de parenté, mais aussi par la nature de la relation entre le demandeur et l'écrivain, enfin par le type d'écrit. Par exemple, la proximité du demandeur avec l'écrivain sera inversement proportionnelle à la confidentialité du message (l'écriture d'un « secret » – d'un fait ou d'une histoire, d'une requête intime – étant confiée non pas à un proche mais à une personne parente ou, mieux, à une personne inconnue, donc neutre).

tif, de parler français et d'écrire dans cette langue. Qui ignore les subtilités de ces outils n'a plus toujours sa place parmi les hommes. Il faut les acquérir ou s'en défendre, peu importe. Essentiels ou secondaires, ils sont là qui s'imposent au quotidien. On pense être en retard en raison de son analphabétisme, et l'on juge devoir être différent des illettrés.

Au niveau des représentations, l'instruction ordonne ainsi un partage du monde, impose une autre figure du temps, de la modernité. La réalité impose bien sûr des réserves, tout comme les discours eux-mêmes, plus nuancés et moins univoques qu'il paraît ici. Pour une part créditée, la Lettre est aussi, comme nous le verrons ensuite, objet de refus et de résistance. Mais les mots, les regards et comportements ajustés vis-à-vis de l'instruit mettent à jour la lente imposition passée et présente de l'écriture latine. Dans un milieu rural engagé dans des rapports fréquents avec l'univers urbain, ils témoignent surtout de la résurgence et de la mise en scène, par le présent, d'un certain passé. L'urbanisation, ici, révèle et actualise les leçons enseignées hier et qui ne demandaient qu'à être entendues.

Leçons du passé, leçons de la ville : la Lettre mythifiée

Si l'instruit semble avoir toujours raison, face à la nature et devant les hommes, il n'en a pourtant pas, en effet, toujours été ainsi.

Il s'agissait pour l'administration française de recruter des élèves de manière à disposer de relais administratifs auprès des populations. William Ponty, lors de son discours d'ouverture au conseil de Gouvernement de l'AOF en 1908 expliquait notamment que le but poursuivi, « en créant des écoles, en étendant notre enseignement, est de répandre dans le Soudan, en même temps que notre langue, nos idées de civilisation, et de faire aussi de nos anciens élèves nos collaborateurs dans la grande œuvre pacifique que nous poursuivons. Représentez-vous par la pensée, disait-il encore, quel progrès administratif et financier nous pourrions immédiatement atteindre si nous disposions d'un personnel indigène capable d'établir des rôles nominatifs d'impôts, de tenir des registres d'état civil, de collaborer, en un mot, à notre action. » (cité par Bouche, 1975 : 567). Le personnel indigène ne sera pas, cependant, n'importe lequel. De Trentinian par exemple, inspecteur général de troupes de l'AOF, énonce en 1897 que « quelques enfants pourront être choisis en raison de leur intelligence et des services rendus par leurs parents, mais, ajoute-t-il, le plus grand nombre appartiendra aux familles des notables et gens influents » (cité par Bouche, 1975 : 441). Bien plus tard, entre 1930 et 1940, cette même politique scolaire est affirmée. Le gouverneur général adresse par exemple à ses administrateurs une lettre reprise par le chef du service de l'enseignement en ces termes : « Pour donner satisfaction à nos chefs je vous

invite, lorsque vous aurez à procéder à de nouveaux recrutements d'élèves, à réserver la plus grande place aux fils et parents de chefs et notables de votre région. Ce recrutement, établi d'après le recensement le plus récent de la population, avec bien entendu la haute approbation de votre commandant de cercle, portera sur tous les enfants d'âge scolaire (sept à onze ans) susceptibles de par leur origine de postuler plus tard à un emploi de chef. » Il enjoint alors les enseignants, « lorsque les élèves, présomptifs de chef, doivent quitter l'école pour une autre d'un degré plus élevé ou lorsqu'ils sont candidats à un examen ou à un emploi (...), de signaler d'une façon particulière (encre rouge) le lien de parenté qui l'unit à un chef » (Rapports scolaires de Bougouni, 1940, Archives Nationales du Mali).

Exposé par Georges Mandel, le but est clair : dans la mesure où les chefs doivent être en mesure d'exercer des fonctions de commandement et d'exécution, « même les plus modestes doivent parler et écrire correctement le français, être initiés aux techniques d'hygiène et d'agriculture, d'administration et de comptabilité. Il convient en outre de renforcer leur autorité naturelle, notamment vis-à-vis des éléments évolués de la population en leur donnant une formation générale suffisante » (note circulaire du 8/3/1940, Rapports scolaires de Bougouni, ANM). Une telle politique se soldera pourtant largement par l'échec.

Sommés de confier leurs fils au maître d'École, les nobles envoyèrent en effet le plus souvent ceux de leurs esclaves ou des « gens de caste » (*nyamankala*), au moins durant la première période de scolarisation (avant la fin des années 40), antérieure à un certain engouement pour l'école. Comme l'a noté le Recteur Capelle (1990 : 19), directeur général de l'enseignement en AOF de 1947 à 1949 et de 1954 à 1957, l'École des otages, rebaptisée « École des fils de chefs » après avoir été supprimée, « a rendu les plus grands services à l'administration et aux chefs coutumiers eux-mêmes, tout au moins à la plupart d'entre eux, car les autres, voulant tourner l'obligation de recrutement, conservèrent leurs fils dans l'ignorance de l'éducation française et envoyèrent des captifs à leur place ».

Les premiers élèves n'étaient-ils pas, comme les tirailleurs, voués à ne jamais revenir ? L'analogie entre les premiers et les seconds oriente encore largement les discours sur le passé. « Bic » et fusil, assimilés, ont tous deux conduit à la perte leurs involontaires détenteurs. Interrogé sur la scolarisation des enfants, Tumami répond que « s'il y avait le recrutement militaire, les chefs de famille envoyaient leurs esclaves, car si la tenue militaire venait pour toi, tes parents pleuraient, pensant que tu ne reviendrais plus ». L'association des deux termes n'est pas hasardeuse. Recrutements militaire et scolaire ont souvent été associés, puis simultanément étendus avant et après la Seconde Guerre mondiale. Pour la première guerre en Europe, 10 072 puis, en 1916, 14 853 hommes furent recrutés au

Soudan. En 1918, Blaise Diagne, le premier député noir du Sénégal, mobilisa 14 159 hommes au nom de sa fonction de commissaire de la République chargé du recrutement en AOF. A l'aube de la Seconde Guerre mondiale, la France intensifia son recrutement en AOF, qu'elle fit entrer dans la guerre en 1942. Le recrutement scolaire obéit, peu ou prou, au même procédé, même s'il mit davantage de temps à se mettre en place de façon systématique. Pour les besoins d'expansion de la culture française et d'organisation de ses services, l'administration coloniale choisissait de recruter ses seconds en priorité parmi les fils de chefs. Certains paysans africains se souviennent aujourd'hui que « c'est le chef de canton qui était chargé du recrutement des élèves, sur ordre du commandant de cercle. Celui-ci disait au chef de canton d'envoyer un certain nombre d'élèves. Si c'était vingt ou trente élèves par exemple, le chef de canton divisait ce nombre par celui des villages. On pouvait envoyer deux ou trois enfants par village. Le chef de village disait aux chefs de famille de donner une personne. Les villages les plus peuplés en donnaient davantage et leurs parents les conduisaient à Bougouni. Le chef de canton les accompagnait à l'école et les amenait au dispensaire ».

Jugés aptes à parler suffisamment le français, à écrire « d'une façon passable » et à compter, les élèves pouvaient alors, d'après les administrateurs, « quitter les cours, retourner dans leur pays, aider leurs parents dans l'administration des cantons et accroître par la connaissance acquise de la langue française et surtout leur habitude de nous fréquenter, notre influence dans la région » (Rapports scolaires de Bougouni, 1899-1916, Archives Nationales du Mali). Les populations, elles, ne l'entendaient pas ainsi et s'ingéniaient à déjouer l'entreprise coloniale. A l'ordre d'inscrire les fils de chefs elles cachaient leurs propres enfants, « allaient voir les féticheurs », envoyaient les enfants de leurs esclaves ou, dans le cas des guerriers, ceux des populations conquises. Par avance désocialisés (Meillassoux, 1986), l'esclave ou son descendant – ces « étrangers absolus », « non-parents » (ibid., p. 40) – devaient être les seuls à subir cette autre désocialisation opérée par la scolarisation. Eux seuls pouvaient ne pas enrayer par leur absence les « cycles productif et reproductif de la parenté » (ibid.). Si l'élève devait être perdu, il fallait pouvoir préserver la cohésion sociale de la communauté lignagère ou villageoise par le maintien de ses alliances matrimoniales. L'envoi de l'esclave pouvait seul ne pas attenter à ces données de la reproduction.

Et puis, il convenait pour les populations de ne pas tomber sous la coupe des administrateurs, et de se protéger de leur pouvoir et de ses instruments : l'éducation scolaire et, vraisemblablement, l'écriture, dont on ignorait la force et craignait la puissance, à l'instar du *nyama*⁴, cette force

4. Le *nyama* est caractéristique de tout animal ou végétal et libéré lors de sa mise à mort. Les Malinké disent par exemple à celui qui est frappé d'un mal après la coupe d'un

vitale et maléfique propre à toute chose, où se conjuguent impureté et danger ; cette force dont les « gens de caste » (*nyamankalaw*, comme les forgerons, seuls aptes à forger l'outil et à maîtriser le feu et, pour cette raison, à diriger les sociétés d'initiation et à conduire les pratiques occultes) sont investis, et au nom de laquelle leurs enfants étaient prioritairement choisis pour être scolarisés.

La Lettre était certainement dangereuse. Peut-être même était-elle un instrument de sorcellerie, dans la mesure où toute trace livre son auteur à l'action possible des sorciers⁵. Engagé comme tirailleur, Traoré fit connaissance de soldats instruits. Il se mit en quête de leur savoir, leur demanda de lui écrire « quelque chose », l'alphabet latin. Mais il hésitait et doutait de pouvoir apprendre, pensant aux sorciers, ces hommes capables « de se métamorphoser sans l'aide de Dieu, et de nuire à autrui ou de le manger en cachette » (Cissé, 1991 : 101). « Si c'est de l'anthropophagie, je ne vais pas savoir, pensait-il. Si l'écriture et la sorcellerie sont liées je n'apprendrai pas. »

Et puis, devait-on, pouvait-on impunément acquérir un tel vecteur de savoirs, l'écriture, traditionnellement réservé aux griots, « savants » (*loni-kèlaw*), seuls habilités, grâce au système graphique mandé de 266 signes notamment, à retracer l'histoire des grandes familles de cette société du Manden ou à dire la formation du monde ? Était-il possible d'apprendre ce qui, comme ce système, mais aussi comme l'écriture coranique, est investi du secret, en raison même de sa nature sacrée ? Étant « le fondement de la connaissance » et l'expression de la création du monde, ces 266 signes sont en effet restés dans le domaine du sacré (sanctuaire de Kangaba ou cases de la société initiatique du *Komo*), à l'abri de la vulgarisation. Leur usage est demeuré « fonction de cette sacralisation » (Dieterlen, 1981 : 435-437), à la fois limité, empli de mystère et subordonné à la règle initiatique du passage. Leur pouvoir, et plus encore celui de qui les connaît, est à la mesure de ces réserves et des fonctions assignées à la connaissance née sous leur empire. L'écriture coranique, islamique, obéit elle

arbre : « le *nyama* de l'arbre t'a pris » ou « le *nyama* de l'arbre s'est levé sur toi ». De même, en cas de lutte avec une personne, la défaite ressortit à la puissance du *nyama* : « le *nyama* de la personne s'est levé sur toi ». Au titre de son impureté, le *nyama* doit être libéré. « Quiconque veut mourir en paix, dit le griot Wâ Kamissoko, doit auparavant purifier sa victime en la débarrassant du *kono nyama*, c'est-à-dire l'ensemble des faits qui ont frappé son esprit ou bouleversé sa conscience au cours de sa vie. » Au moment de « clore et sanctifier la campagne d'unification du Manden », Soundjata, le conquérant malinké qui a établi l'empire du Mali au XIII^e siècle, fait deux prières. L'une d'elles consiste à se purifier du *nyama* de tous ceux que lui-même et ses hommes ont tués (Cissé, 1991, pp. 117 et 37).

5. Aujourd'hui encore, on n'écrit ni ne dessine pas sur le sol sans effacer ces traces après avoir communiqué son message à son interlocuteur.

aussi à cette règle. Certes, comme le souligne Goody (1994 : 139-142), l'islam a vraisemblablement exercé une influence « sur les cultures non écrites, non islamiques » – en particulier dans le domaine de l'activité magico-religieuse – en raison même du prestige de la culture écrite qu'elle représente (à travers les centres de Tombouctou et de Djenné notamment), ou encore de la « valeur pragmatique » de l'écriture islamique (puisque elle permettait aux musulmans « de communiquer à distance, d'enregistrer le passage des années, d'acquérir la connaissance des siècles passés et des lieux éloignés », ou encore d'étendre « les possibilités de mesure, de comptage, de notation et de répétition des observations », en somme d'effectuer « différentes sortes de traitement » des relations spatiales).

En cela la présence ancienne de l'écriture coranique (avec la venue de l'islam dans la boucle du Niger vers l'an mille), comme celle du système graphique mandé pouvaient-elles, virtuellement, prédisposer à une reconnaissance de l'écriture latine. Toutefois, cette reconnaissance et l'usage de l'une et l'autre semblent avoir été à la mesure limitée de leur statut d'écriture sacrée, et leur usage limité, non vulgarisé, avoir contenu cette reconnaissance même. J. Goody précise d'ailleurs en ce sens, à la suite des derniers propos cités (*ibid.*, p. 147) que « le premier attrait exercé par l'islam sur les étrangers était souvent d'ordre magique (ou magico-religieux) et que l'écriture fut d'abord appréciée pour son rôle dans la communication avec le supra-humain dans les rapports humains. [En vertu de quoi, poursuit-il,] cet attrait influença le développement de l'islam en Afrique occidentale (...) [et] ce rôle à l'égard de la communauté païenne ouvrit la route à la conversion d'éléments non islamiques ; mais il agit aussi en sens contraire sur le contenu de la croyance et sur sa pratique ; il contribua ainsi à ses pertes autant qu'à ses gains ». Et il conclut : « Cette situation semble en partie responsable des usages restreints de l'écriture dans le Soudan occidental, car elle aggrava les effets limitatifs déjà inhérents aux religions de l'écrit, qu'elles soient islamique, chrétienne ou hindoue ».

Cette charge symbolique dont était investie l'écriture, qui devait en limiter à la fois les fonctions, l'appropriation et l'usage, est également mise en évidence par le désir, opposé à la crainte, d'acquérir l'écriture latine, en vertu des pouvoirs – bénéfiques et non plus maléfiques – qu'elle semblait posséder. A. Marie signale par exemple (1994 : 325) que les Dan de Côte-d'Ivoire, même s'ils considéraient que l'école était « un instrument de la domination européenne », voyaient dans le monopole exercé par les Blancs « sur le "papier" : sur l'écriture et les "secrets" qu'elle était censée contenir » l'origine de leur pouvoir, se représentant ainsi « l'expérience de la toute-puissance blanche, telle qu'elle s'était manifestée lors de la conquête, telle que l'attestait chaque jour la démonstration par leurs objets techniques », selon leurs propres critères du pouvoir éminent, « conçu comme essentiellement lié à des connaissances secrètes (*bin-wo*) ».

procédant d'accointances avec les puissances surnaturelles qui gouvernent le monde».

Mais l'écriture latine pouvait-elle ne pas être investie de telles représentations, et être tant redoutée – avant d'être magnifiée –, dès lors que l'école elle-même, faute d'être largement implantée, demeurerait étrange et étrangère ? Écoutons plutôt cet ancien élève de Sélingué, scolarisé en 1962, redonner ses impressions d'enfant à l'égard de tout ce qui concernait le monde scolaire : « Nous avons peur de l'école, raconte-t-il. Donc nous avons très peur de nos aînés, parce qu'on pensait qu'ils avaient une autre force. Divine. Et, même si on pouvait les battre [à la lutte], on ne pouvait pas avoir le courage de les affronter. Parce qu'on pensait qu'ils étaient dotés d'une autre force, surnaturelle. Nous, on pensait que l'école donnait cette autre force aux enfants. »

Avant d'être davantage étendue sous l'impulsion du gouverneur général Brévié (1930-1936), et à la suite de la conférence de Brazzaville (30 janvier-8 février 1944), la scolarisation toucha en effet une infime minorité d'individus de l'Afrique Occidentale Française, et en particulier du Soudan français. En outre, la plupart des éléments formés ne dépassaient pas le stade de l'enseignement dispensé dans les écoles de village et les écoles urbaines (schéma 2).

En 1899, la majorité des cercles étaient dotés d'une école mais n'accueillaient encore que 350 élèves. En 1904, la colonie, alors dénommée Haut-Sénégal-Niger⁶ depuis le mois d'octobre, comptait 22 écoles. En 1911, ce territoire comptait 56 écoles et 87 classes où s'instruisaient 2 611 élèves. En 1929, 9 270 enfants suivaient des cours, répartis dans 70 écoles et 158 classes. En 1945, on dénombrait 110 écoles, 263 classes et 13 000 élèves.

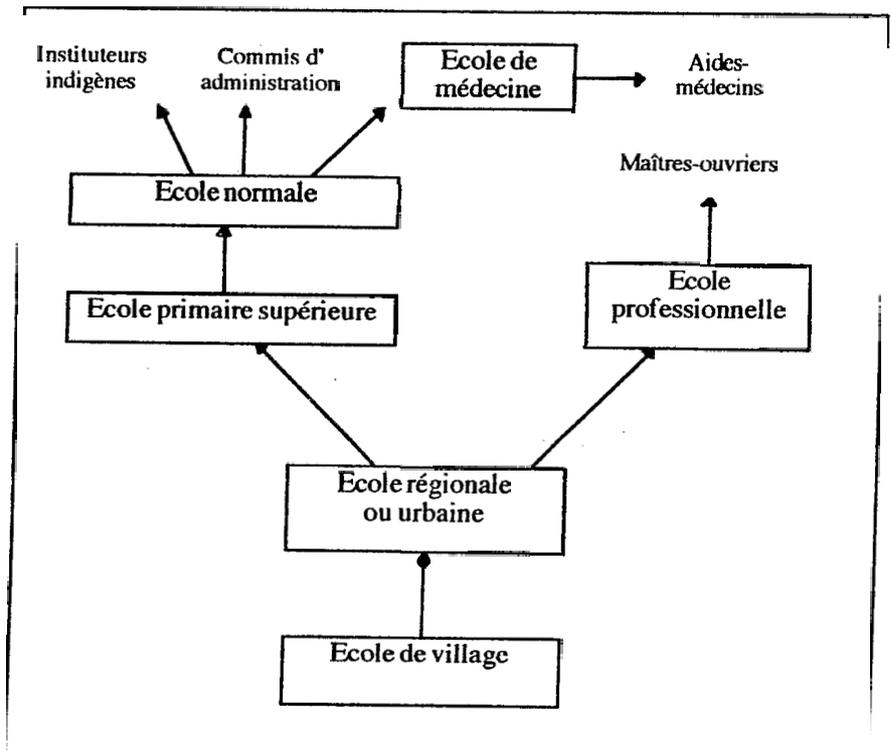
En 1960, le Soudan accueillait dans ses 317 écoles primaires (1 080 classes) 48 584 élèves, soit, estimait-on alors, 15 % de la population scolarisable âgée de 5 à 14 ans⁷. Pour l'ensemble de la colonie, le taux de

6. Un commandement supérieur est d'abord créé le 6 septembre 1880, dont le siège est placé à Médine. Le 26 février 1885, l'acte général de la Conférence de Berlin (article 31) reconnaît implicitement la souveraineté de la France sur le Haut et le Moyen-Niger. Le 18 août 1890, la région du Haut-Fleuve devient une entité administrative, financière et militaire autonome, sous le nom de Soudan Français, qui devient une colonie autonome le 27 août 1892. Démembré en 1899 (ses territoires sont répartis entre la Guinée, la Côte-d'Ivoire et le Dahomey), ce dernier sera remplacé par le Haut-Sénégal-Moyen-Niger jusqu'en 1902, qui dépend directement du gouvernement général de l'AOF et est représenté à Kayes par un délégué. Il cédera la place, jusqu'en 1904, à la Sénégalie-Niger, avant de devenir Haut-Sénégal-Niger. Le Soudan Français sera ensuite restauré le 4 décembre 1920.

7. Les taux de scolarisation donnés par le recteur Capelle dans l'ouvrage « L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances » (Karthala-ACCT, 1990, p. 181) – sans indications sur la tranche d'âge prise en compte – sont de 8 % pour le Soudan, de 25 % pour le Sénégal, de 4 % pour le Niger, de 7 % pour la Mauritanie, de 8 % pour la Haute-Volta, de 12 % pour la Guinée, de 30 % pour le Dahomey et de 34 % pour la Côte-d'Ivoire.

Schéma 2

Structure du système d'enseignement en AOF de 1903 à 1946



Source : J. Capelle, 1946 : 26

scolarisation était estimé à 2,4 % en 1938-39 (71 200 élèves), et à 4,2 % en 1949-50 (105 276 élèves dans le public et 32 709 dans le privé)⁸. C'est dire que, loin d'être généralisé à l'ensemble de la Fédération, l'enseignement est longtemps resté à la portée de quelques-uns seulement. Cette restriction s'est de surcroît doublée d'une sélection qualitative importante (cf. Tableaux 13 et 14, pp. 105-106).

Tableau 13

**Situation scolaire dans l'enseignement primaire
au Soudan Français* de 1946-47 à 1959-60**

Années	Nombre d'écoles	Nombre de classes	Nombre d'enseignants ⁹	Nombre d'élèves	Nombre de CEPE ¹⁰
46/47	101	346	/	17 022	309
47/48	/	/	/	/	/
48/49	/	/	/	17 179	354
49/50	/	/	/	/	/
50/51	178	560	560	25 332	/
51/52	190	595	712	24 850	539
52/53	/	/	/	/	/
53/54	184	651	/	29 011	782
54/55	/	/	/	31 100	1 140
55/56	/	819	819	32 140	870
56/57	/	/	/	36 468	1 174
57/58	247	1 042	1 042	37 000	1 191
58/59	/	/	/	/	1 222
59/60	317	1 080	1 112	48 594	/

Source : « L'économie de l'enseignement en République soudanaise », ministère du Plan, 1960.

* Le Soudan Français deviendra la République soudanaise en novembre 1958.

/ : données inexistantes

Il convenait en fait de former d'abord les individus pour les besoins de l'administration coloniale et du développement économique, des élites « à qui il appartiendrait de réagir » (Richard-Molard, 1949 : 150). Lors de la conférence de Brazzaville, plusieurs orientations politiques concouru-

8. Source : J. Capelle, *ibid.*, p. 56. Selon cet auteur, le taux de scolarisation était par ailleurs de 8,5 % pour l'AEF, de 22,9 % pour le Cameroun, et de 20 % pour le Togo.

9. On distingue en 1950 les directeurs d'écoles, les instituteurs principaux, les instituteurs ordinaires, les instituteurs adjoints et les moniteurs.

10. CEPE : Certificat d'Études Primaires Élémentaires. En 1950, les écoles primaires, qui comportent soit un CP 1, un CE 1 et un CM 1, soit un CP 2, un CE 2 et un CM 2, ne présentent des candidats au Certificat que tous les deux ans, chaque fois qu'une promotion achève le cycle de six ans d'études.

rent à la formation des futurs responsables politiques africains. Les colonies devraient être représentées au sein de la future Assemblée constituante et auprès du pouvoir central, et chacune acquérir une « personnalité politique » (Guth, 1990) grâce à la décentralisation administrative. Enfin, des assemblées et conseils locaux devraient voir le jour. Il s'agissait de donner à une fraction de la population « l'occasion d'éprouver ses capacités par la création de communes indigènes » (ibid., p. 97). De l'une à l'autre étape, l'enseignement devait aboutir à la constitution d'une élite, capable à la fois de propager des modèles axiologiques, juridiques et politiques occidentaux, et d'assister les administrateurs dans la constitution des divers services de la Fédération. Pour favoriser la fréquentation des écoles laïques, il fallait former des instituteurs et « prendre des petits fonctionnaires indigènes parmi les élèves sortant des écoles » (Bouche, 1975 : 480). Selon cette logique élitiste, l'accession à l'enseignement primaire supérieur fut conditionnée par l'obtention du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE).

Tableau 14

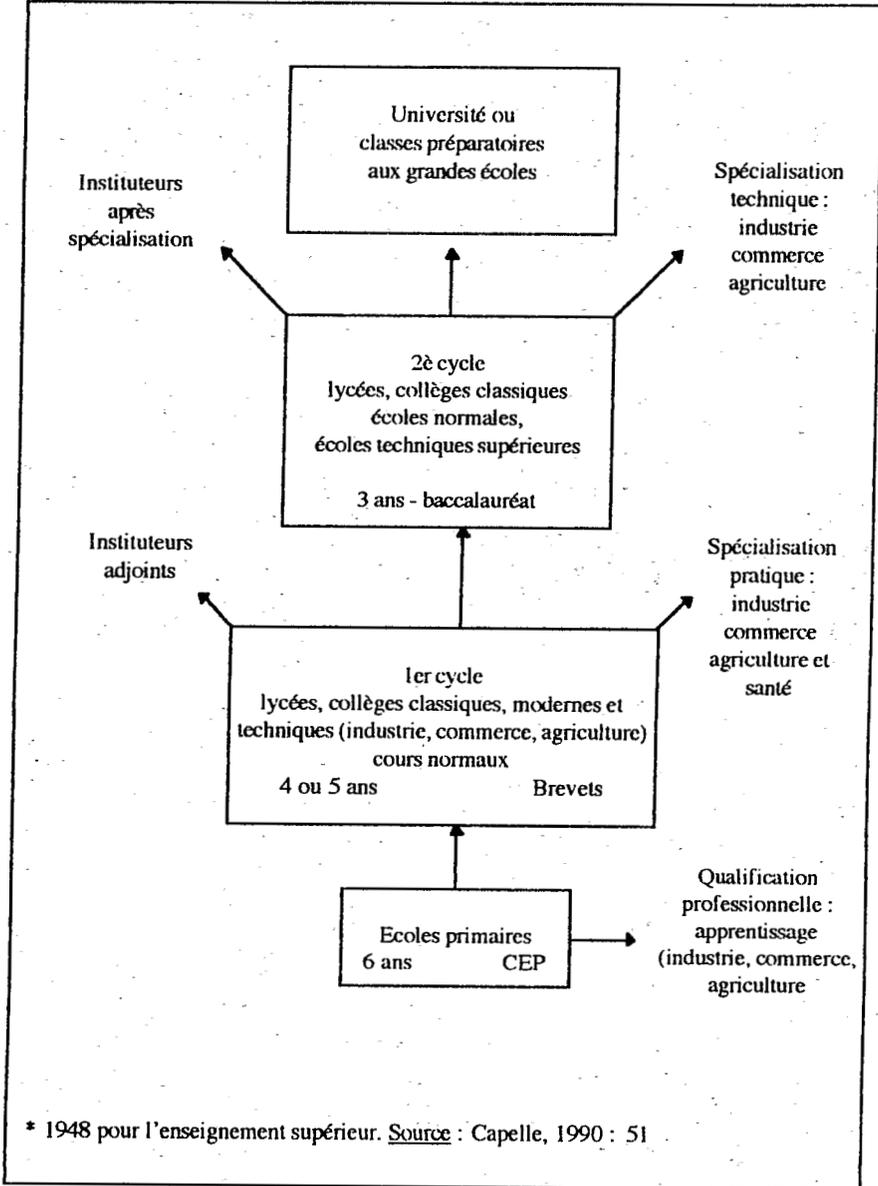
**La scolarisation et les résultats scolaires dans l'enseignement
au Soudan Français en 1949**

Population scolarisable	Répartition des élèves		Résultats aux examens		
			candidats reçus		
6 à 10 ans : 210 700	<i>primaire :</i>	garçons : 18 021	certificat d'études	948	354
		filles : 3 748			
11 à 12 ans : 105 350	<i>primaire supérieur :</i>	total : 21 769	entrée en 6 ^e (et bourses)	813	228
		garçons : 194			
12 à 15 ans : 263 375	<i>secondaire :</i>	garçons : 362	Brevet élémentaire	62	31
16 à 19 ans : 210 700		filles : 97			
Élèves européens : 316		total : 459			
	<i>technique :</i>	garçons : 354	Brevet 1 ^{er} cycle	20	2
			Baccalauréat		
			1 ^{re} partie	38	16
			2 ^e partie	9	3
			Sortie École Normale de garçons	35	29
			Diplôme d'Aptitude Pédagogique	25	12
	Sortie École Technique Supérieure	2	2		
	CAP collège technique	18	9		

Source : Rapport politique du ministère de l'Intérieur et des Collectivités territoriales, Tome I, 1949.

Schéma 3

Structure du système d'enseignement en AOF en 1946*



Les écoles régionales et urbaines, où les élèves suivaient un enseignement de cours moyen après les premiers cours de l'école rurale, furent le premier tremplin de la future élite admise au certificat, la première barrière importante. Naquit alors « une catégorie nouvelle, celle des certifiés, qui constitue à cette époque l'élite des territoires et fédérations, comme cela avait été le cas en France au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle » (Guth, 1991 : 4-5). Jusqu'en 1920 au moins, selon les indications de D. Bouche, le système scolaire enregistra des résultats remarquables « dans la formation d'une élite (...) Sur le reste de la population, l'influence de l'école française fut faible, sinon nulle » (Bouche, *op. cit.*, p. 888). Durant les deux dernières décennies d'administration coloniale, le nombre d'élèves de l'enseignement primaire crût considérablement (pour le Soudan français on passe de 10 000 élèves à peine en 1930 à 48 594 en 1959-60 – cf. Tableau 13), mais il demeura infime en proportion de la population scolarisable. (En 1958, le taux de scolarisation de la Fédération du Mali n'était que de 5 %.)

Si l'école s'est peu à peu étendue, elle n'a ainsi vulgarisé l'enseignement et l'éducation scolaire qu'au niveau primaire (et encore) et est demeurée fortement élitiste.

En 1949 par exemple, le Soudan français comptait, selon les estimations, 210 700 enfants scolarisables âgés de six à dix ans. 21 769 d'entre eux étaient scolarisés (Tableau 14). D'un stade, d'un niveau à l'autre du cursus (cf. schéma 3), les déperditions étaient considérables. En 1946-47, la colonie totalisait à peine 309 lauréats du CEPE pour 17 022 élèves, moins d'un par classe (0,89). Sur 37 000 élèves inscrits à l'école primaire en 1957-58, 1 191 seulement furent certifiés... En 1949, 948 candidats postulèrent pour l'acquisition du CEPE, 20 pour le Brevet 1^{er} cycle, 38 pour le Baccalauréat 1^{re} partie et 9 pour le Baccalauréat seconde partie ! Ce principe de sélection ne fut d'ailleurs pas réservé à l'AOF. « Ainsi au Togo, en 1937, sur 10 000 élèves scolarisés, 182 seulement l'obtiennent [le certificat] » (Guth, 1993 : 220). En Afrique équatoriale française, en 1944, deux cents quatre-vingt-dix-neuf seulement des vingt-huit mille huit cents soixante et onze élèves scolarisés (13 225 dans l'enseignement public du premier degré, 15 646 dans l'enseignement privé) sont certifiés (*ibid.*).

L'enseignement lui-même confortait une mythification de l'instruction et de l'École enclenchée par la relative rareté des écoles rurales et par la promotion réservée de quelques élus. Les responsables de l'éducation décidèrent peu à peu il est vrai d'étendre l'enseignement à une masse de plus en plus importante d'enfants, aux fins de favoriser le développement des territoires et de renforcer l'assise de l'administration coloniale. Le service de l'enseignement se diversifia dans cette perspective, tant pour la

durée des filières préexistantes, alors plus longue, que pour l'enseignement technique¹¹ (cf. schéma 3).

Le rapport Davesne sur l'enseignement en AOF, présenté en 1931, sur l'Enseignement dans les colonies et pays d'outre-mer, préconisa par exemple « la réalisation de réformes pratiques de la formation du personnel indigène de l'enseignement professionnel :

1) créer une "école normale rurale" dans chacune des colonies du Groupe ;

2) simplifier l'enseignement général donné à l'école normale ; accorder une place plus large à l'effort personnel de l'élève-maître ;

3) renforcer considérablement l'enseignement professionnel proprement dit (pédagogie pratique) ;

4) Organiser un enseignement pratique : stages dans les stations agricoles – stages dans les hôpitaux et les dispensaires » (Rapports et comptes rendus du Congrès intercolonial sur l'Enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer, 25-27 sept. 1931, H. Didier, Paris, 1932, cité par Seck, 1993 : 83).

« Dans tous les cas, notait Capelle au sujet de la réforme adoptée en 1946, il fallait rehausser les niveaux, diversifier les formations et ajuster les structures et qualifications à celles de l'enseignement technique métropolitain » (*op. cit.*, p. 83).

Dès l'enseignement primaire, des sections manuelles et des sections ménagères furent annexées aux Cours-Moyens, où les garçons suivaient une éducation technique de futurs ouvriers et les filles un enseignement élémentaire d'hygiène, de puériculture, de couture, de ménage ou de cuisine¹². Et, à partir de 1946-47, un enseignement technique vit le jour dans

11. En 1945, le Haut-Commissaire Gouverneur général de l'AOF, Cournarie (1943-46), réorganisa l'enseignement primaire en AOF, selon un schéma qui resta en vigueur jusqu'à l'indépendance (arrêté n° 2576/IP du 22/08/1945). L'enseignement primaire fut toujours donné dans les écoles primaires, et l'enseignement supérieur dans les Écoles Primaires Supérieures implantées dans les chefs-lieux de chaque colonie. Mais la formation des cadres administratifs, dispensée dans les cours normaux, s'étendit aux diverses branches d'activités. En 1949, le collège classique Terrasson de Fougères dispensait un enseignement du second degré équivalent à celui d'un lycée français et préparait les élèves jusqu'à la deuxième partie du baccalauréat. A la fin de la classe de troisième, les élèves présentaient comme en France le Brevet d'Études du Premier Cycle. Des bourses furent accordées, en nombre restreint, aux élèves entrant dans l'enseignement secondaire, supérieur ou technique (en 1949, 35 élèves boursiers furent envoyés à la métropole pour suivre un enseignement général en lycée, un enseignement technique ou une spécialisation de sage-femme, de dentiste, en droit ou en agriculture). Un centre de baccalauréat fut également ouvert à Bamako où les candidats de cette ville ou d'Abidjan purent passer l'oral et l'écrit ; Katibougou fut dotée (dès 1935) d'une école normale de garçons conduits au baccalauréat, et d'un collège technique agricole. Enfin, un enseignement technique spécialisé fut mis en place.

12. Les travaux agricoles devaient néanmoins être supprimés, sinon dans les faits du moins dans les textes, avec la réforme de 1946 qui généralisa l'école à six années d'en-

des centres d'apprentissage et des collèges, ainsi qu'un enseignement agricole donné dans des centres et collèges spécialisés. Des sections manuelles, dont « la valeur éducative et professionnelle [était] à peu près nulle » (Capelle, 1990 : 83) furent annexées aux écoles urbaines, et créées des écoles professionnelles (à Dakar, Saint-Louis, Bamako, Abidjan, Cotonou et Conakry). Logés à l'École Technique Supérieure, des garçons issus de l'enseignement primaire supérieur purent suivre des cours dans le nouveau collège technique ou se former dans un centre d'apprentissage à la maçonnerie, à la forge, à la menuiserie, à la mécanique ou à l'électricité (dans des locaux qu'ils construisaient d'ailleurs eux-mêmes sous la direction d'un unique maître), et acquérir un certificat (créé par arrêté en 1929). Une école de Travaux publics ouvrit également ses portes à Bamako en 1950. Enfin, des agents furent formés pour les PTT, les douanes, la justice et l'administration ; Dakar fournit les premiers médecins, sage-femmes et pharmaciens, Bamako les premiers diplômés de l'École vétérinaire.

Des mesures populaires de scolarisation furent en outre progressivement adoptées afin d'attirer le plus grand nombre possible d'enfants et le recrutement s'intensifia, quitte à ce qu'une minorité d'entre eux poursuivît des études secondaires. Les élèves devaient être nourris, habillés et soignés. En 1946 par exemple, 21,1 % du budget de l'enseignement primaire, qui représentait 55 % du budget total de l'enseignement soudanais, fut consacré à l'entretien des élèves. (Cette proportion passa à 34 % en 1956, puis à 37 % en 1958, avant de chuter à 33 % en 1960.)

Mais, malgré cette apparente démocratisation – qui ne devait principalement servir que l'assimilation des valeurs occidentales et l'adhésion des populations à l'édification d'un ordre économique et social nouveau –, l'enseignement n'allait être apporté à la plus grande partie des élèves que dans ses seuls principes élémentaires.

Si l'École, selon les administrateurs, ne devait pas rester « à la surface de la vie indigène », mais « pénétrer la masse, s'établir sur le sol, s'enraciner dans l'âme populaire », et demeurer « soucieuse de ne point dépayser, de ne point déraciner, de ne point désaxer, de ne point déséquilibrer » (Hardy, *Une conquête morale*, 1917, cité par Erny, 1977 : 64), elle demeurerait cependant subordonnée à l'objectif de former les commis et fonctionnaires nécessaires, sans que la formation d'un nombre excessif de fonctionnaires pût déséquilibrer tout le système. A partir de cette exigence de régulation, l'École remplit une fonction politique d'imprégnation culturelle de la masse et de sélection d'une élite restreinte. Aux yeux des administrateurs, « le danger, c'est que tous les enfants, une fois qu'ils ont mis le pied à l'école, veuillent gravir l'échelle [scolaire] jusqu'au bout ». Ils

seignement, avec un programme débouchant sur le certificat d'études primaires et permettant aux meilleurs élèves d'accéder aux enseignements de niveau secondaire.

n'ignorent pas combien l'école, pour les élèves et leur famille, « est avant tout un instrument d'ascension sociale », grâce à l'accès aux emplois administratifs. Et ils redoutent cet engouement pour sa capacité à provoquer « encombrement, déséquilibre, fabrication en série de ratés et de mécontents » (*ibid.*). Pour G. Hardy par exemple, le remède à apporter devant cette menace « consiste, grosso modo, à reculer l'échelle dans un coin, à n'y laisser parvenir que le nombre d'individus dont on aura besoin et à prévoir, pour les autres, c'est-à-dire pour la majorité, un vaste terre-plein qui restera au niveau de la vie indigène qu'il reflétera fidèlement ; autrement dit, nettement séparée des écoles destinées à former l'élite, une école populaire, *une bonne école toute simple, pas savante pour un sou*¹³, exclusivement occupée d'améliorer dans tous les sens le genre de vie traditionnel (...) » (*ibid.*). Et ce, grâce à une pédagogie élémentaire qui consiste à « faire apprendre, toujours apprendre des connaissances toutes faites. Le bon élève, ajouté cet ancien instituteur de la Haute-Volta, était bien celui qui savait répéter fidèlement l'enseignement reçu.

L'enseignement était autoritaire, dogmatique, visant la reproduction la plus fidèle possible du modèle reçu » (Kargougou, 1995 : 344-345).

Calquée sur la carte politique, la carte scolaire renforçait l'armature administrative coloniale. Elle contribuait aussi et surtout à la définition d'une géographie sociale qui perdure aujourd'hui encore. Le système des écoles de village, régionales et urbaines, a en effet opéré une distanciation entre milieux urbains et ruraux sur la base d'un accès inégalitaire à l'éducation scolaire. Pareille politique ne participa certainement pas à la réhabilitation de l'École et à la vulgarisation de la culture scolaire, l'une et l'autre étant réservées et demeurant inscrites, dans l'esprit des populations rurales, au rang des contraintes instituées par le colonisateur pour affirmer sa présence et consolider son emprise. D'une part, « le seul modèle connu, toujours en brousse, était celui de l'école rurale, fondé sur un enseignement de quatre ans ne débouchant sur aucune possibilité de poursuite d'études – sauf pour les quelques rares élèves qui désiraient et pouvaient aller dans une agglomération importante et s'y faire admettre au cours moyen d'une école à six classes » (Capelle, *op. cit.*, p. 80) ; d'autre part, la scolarisation répondait au recrutement obligatoire – chaque chef de village étant « taxé en nombre d'enfants pour l'école comme en nombre de francs pour l'impôt » (*ibid.*, p. 45). En cela apparaissait-elle aux parents « comme une opération profitable seulement aux Toubab [Blancs] et sans intérêt pour eux-mêmes » (*ibid.*, p. 46), au point d'être très nettement freinée par une véritable « désertion scolaire », dès l'abolition des corvées – au rang desquelles elle figurait – et du travail forcé, décrétée avec l'adoption de la nouvelle Constitution en 1946.

13. C'est moi qui souligne.

2. Une École à la fois étrangère et répudiée, mais enviée

L'École ne plaisait pas et était souvent identifiée à un ancre de perdition. Cependant, grâce à l'extension limitée des structures scolaires, à une pseudo-démocratisation de l'enseignement, aux promesses d'ascension sociale et à l'élitisme conjoint, elle devait également être perçue – cette fois de manière positive – comme appartenant à un autre monde, dont seuls quelques initiés, auréolés à la mesure du mystère de leurs savoirs, goûtaient les promesses. Un élève scolarisé pour la première année en 1962 se souvient : « Lorsque nous arrivions pour les vacances, les villageois disaient que c'était l'arrivée des élèves. Il y avait une démarcation totale entre les villageois et nous. Parce que, dans la mentalité des villageois, l'élève c'était celui qui amenait avec lui certaines valeurs de l'Occident. Les élèves, c'étaient des gens déracinés, des gens qui avaient des réalités autres que les tiennes. Donc ils se démarquaient de nous. Cette situation nous a contraints à nous regrouper entre élèves dans le village, puisque les autres jeunes qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école nous rejetaient. Donc il y avait deux groupes. Les villageois s'écartaient de nous, simplement parce que nous étions élèves. Parce que, pour eux, nous avions subi une formation qui nous donnait certaines faveurs et qui les faisaient se démarquer de nous (...) Et cela se répercutait sur toutes nos activités. Et il se trouvait, malheureusement pour les jeunes qui n'avaient pas eu la chance d'aller à l'école, que presque toutes les filles tombaient dans nos filets. Parce qu'elles étaient curieuses de découvrir ce que nous amenions. Parce que nous étions... tandis que les autres étaient habillés en pantalon bouffant, chemise délavée ou pas très propre, nous en ce moment, nous étions à la noce. Nous étions très admirés par les jeunes filles... »

Les fétiches étaient utilisés pour retirer les enfants de l'école mais le maître, personnage intouchable et mythique, était déifié : « Nous considérons nos maîtres comme des gens différents de nous (...) Et ces maîtres qui portaient sur eux un costume, une chemise blanche, le tout bien propre, pour nous c'était chose extraordinaire. Puisque nous, nous sommes habitués aux paysans en haillons. Bon, pour nous le maître c'était... le maître faisait partie d'un autre monde ! »

Ignorance, mystère, crainte et interdit devaient ainsi, en milieu urbain et durant les premières décennies de la période coloniale au moins – au-delà en milieu rural –, limiter la scolarisation au seul recrutement. Dans les années soixante, tandis que les gardes viennent rappeler les villageois à l'obligation scolaire (instituée dès la première réforme du système éducatif en 1962), l'enfant fait le sourd ou l'aveugle sur ordre paternel, claudique ou demeure muet devant les autorités. Un enseignant de trente-cinq ans, originaire de l'un des villages du Baya, se souvient de ses premières

années de scolarité, en 1962, et évoque en ces termes les procédés de recrutement et la résistance opposée : « Avant notre départ [auprès des autorités], nos parents nous disaient que si l'on nous demandait de compter jusqu'à dix, il ne fallait pas compter franchement, qu'il fallait sauter les nombres. [On jugeait alors qu'un enfant sachant compter de un à dix pouvait rentrer à l'école.] On a quand même été recruté. Au bout d'un moment, nos parents ont vu qu'on ne serait pas renvoyé. Ils ont fait appel aux charlatans. Ce sont des connaisseurs qui peuvent détruire la volonté de certains au mépris des autres. Les enseignants veulent qu'un enfant soit enseigné, le père ne le veut pas. Un charlatan est à côté, il va tracer des signes sur la terre et voir là-dedans, voir s'il faut faire un sacrifice. Par exemple chez moi, mes parents ont fait des sacrifices pour que je sois renvoyé de l'école. J'ai connu ça. Il y avait un sacrifice avec du beurre de karité, dans lequel on mettait un caillou. Tu prenais ça, le caillou enveloppé dans du beurre de karité, et tu allais à l'école. Sur le chemin, tu déposais ça sur un rocher ; quand le soleil venait, après toi, l'huile se répandait et laissait le caillou. Donc tu étais comme le morceau de caillou, tu serais renvoyé. »

Passée la première confrontation avec l'écriture, les lettrés et l'école, ainsi que les résistances conjointes, le caractère profane et, plus encore, le pouvoir de cet instrument étranger comme de l'institution qui le dispensait, dut pourtant être reconnu. L'étrangeté nourrissait la peur, mais aussi la curiosité. Partis combattre, des soldats avaient appris à lire. Eux, les premiers, pour avoir assuré « le premier défrichage de la pénétration scolaire » (Capelle, 1990 : 21) et « fait pénétrer une instruction primaire, sommaire certes, mais qui a fait beaucoup pour la diffusion du français comme langue véhiculaire » (*ibid.*, p. 20), eux magnifièrent leur instruction.

Après avoir vu dans l'écriture un procédé occulte, Traoré précédemment cité s'est rendu à l'évidence qu'elle ne possédait rien de commun avec la sorcellerie. L'instruction lui plut, dit-il, « au point que je me suis obligé à apprendre moi-même ».

L'École elle-même, à travers la distanciation, géographique et sociale, qu'elle opérait, devait générer cette reconnaissance de l'éducation scolaire. Elle était là, au bout de la piste ; par trop inaccessible, elle finit par nourrir l'envie. Car elle ne pénétrait dans les campagnes qu'à petites doses, à la mesure des quelques élèves partis apprendre durant une année puis retournés chez eux ; mais elle s'insinuait aussi grâce à eux. Elle vivait auprès des populations rurales à travers l'image que leur en fournissaient les cols blancs des maîtres ou des élèves promus. Un cercle comme celui de Bougouni, dont le Baya faisait alors partie, fut par exemple doté en 1947 d'une école régionale au chef-lieu et de six écoles de village, totali-

sant à elles toutes 18 classes pour 947 élèves (423 en 1940), pour une population de 200 000 habitants. Pour nombre de villageois, l'école la plus proche était alors située à plusieurs dizaines de kilomètres de piste.

Les lettrés, à travers les fonctions que leur attribuaient les administrateurs, l'argent et le pouvoir acquis, devaient finir d'annuler les craintes, et plus encore alimenter un certain engouement pour l'école. Beaucoup en effet participèrent à l'histoire politique de la fédération du Mali et du Mali indépendant. Ce sont eux, les « évolués » (on dirait aujourd'hui les « assimilés »), qui fondèrent les premières associations et groupements dans lesquels ils apprirent leur futur rôle de politicien. Tel a par exemple été le cas du Foyer du Soudan, animé par Makane Macoumba et Mamadou Konaté – le premier étant aussi secrétaire général du Comité d'Études franco-africain –, du groupe Art et travail avec Modibo Keita – qui, après avoir fait des études en France, devint instituteur –, de l'Espérance, groupe présidé par Fodé Touré, Guinéen licencié en droit. C'est aussi un instituteur devenu chef de canton, Fily Dabo Sissoko, qui fut élu en octobre 1945 comme représentant soudanais de la nouvelle Assemblée nationale constituante française. Mamadou Konaté, secrétaire général de la section soudanaise de la Confédération Générale du Travail (CGT), le concurrent du précédent élu, avait été surveillant général de l'École Normale William Ponty puis directeur d'école pendant plus de vingt-cinq ans.

De ces premières associations et groupements naquirent les premiers partis, sous la direction de leurs responsables initiaux. Fily Dabo Sissoko créa en 1946 le Parti progressiste soudanais (PSP), soutenu par les cadres et les fonctionnaires. Modibo Keita fut secrétaire général de l'US-RDA (Union Soudanaise – Rassemblement Démocratique Africain), créé la même année lors du Congrès de Bamako et opposé au PSP. Il fut également élu en 1956 aux côtés de Mamadou Konaté avant d'être vice-président de l'Assemblée nationale. Grâce à la loi-cadre du 23 juin 1956 enfin, ces dirigeants purent participer au gouvernement. Tels Fily Dabo Sissoko, Hamadoun Dicko et Modibo Keita, qui obtinrent des postes ministériels dans divers gouvernements de 1948 à 1957. Et c'est sous l'impulsion des deux partis soudanais que l'Assemblée territoriale choisit en 1958, après référendum, de transformer le territoire en État-membre de la Communauté, susceptible de se fédérer avec d'autres États. C'est enfin Modibo Keita, alors secrétaire général du Parti de la Fédération Africaine (dont l'US-RDA était la section soudanaise), qui annonça à Paris la volonté du Mali d'exercer son plein droit à l'indépendance et qui permit l'accord d'un « transfert de compétences » ratifié par le Parlement français et par les Assemblées législatives du Sénégal et du Soudan. La fédération du Mali reçut en 1960 la charge de la politique étrangère, de la défense, de la politique économique et financière, du contrôle de la justice et de l'enseignement supérieur, de l'organisation générale des transports et des télécommunications, avant d'être proclamée indépendante le 20 juin de cette même année.

Et c'est également à travers les étudiants (en particulier la Fédération des étudiants d'Afrique Noire en France) que s'exprima la volonté d'indépendance nationale. C'est parmi eux « que se formèrent et se connurent une bonne partie des futurs dirigeants des États indépendants » (Coquery-Vidrovitch, 1992 : 28)¹⁴.

Sous-bassements de l'évolution politique de la fédération occidentale, la scolarisation et la promotion des diplômés aux principaux postes politiques permirent ainsi l'érection de groupes articulés, précisément, autour du rapport entre « gens du pouvoir » – les « gens de la Lettre » (ou « gens à décret » comme ils furent appelés au Cameroun) – et « gens de la terre ». Le PSP défendait les intérêts de notables locaux et des aristocrates ruraux tout en bénéficiant de l'appui de l'administration française ; l'US-RDA, lui, « représentait fondamentalement ceux qui constitueront plus tard la bourgeoisie d'État », s'alliant aux commerçants et ralliant à lui la majeure partie de la paysannerie (Bayart, 1989 : 125). J.L. Amselle précise : « Lorsqu'en 1960, le Mali obtint l'indépendance, la petite bourgeoisie d'enseignants, de commis et de syndicalistes issus de l'aristocratie ouvrière qui dirige l'US-RDA s'installe au pouvoir (...). Cette petite-bourgeoisie, en accédant aux responsabilités suprêmes, prend d'emblée la forme d'une "nomenklatura", c'est-à-dire d'une nouvelle classe de privilégiés dont le pouvoir politique n'est pas la résultante des moyens de production et d'échange, mais, bien au contraire, dont les instruments d'accumulation sont fonction de la place occupée dans l'appareil d'État » (Amselle, Socialisme, capitalisme et précapitalisme au Mali (1960-1982), cité par Bayart, 1989 : 125-126).

Grâce à la promotion d'une élite – ou simplement l'altérité qu'elle incarnait –, grâce aussi à sa capacité à maîtriser les outils et « technologies de communication » (Goody, 1979) à la base d'un monopole du pouvoir, l'instruction allait apparaître comme une alternative sociale jusque-là inexistante – avant d'être l'instrument d'une alternative politique. Après avoir été craintes et redoutées, après avoir été considérées comme dangereuses et impures, l'instruction et la Lettre devaient s'imposer comme sources de pouvoir et comme critères de différenciation.

Le conquérant malinké légendaire du XIII^e siècle, Soundjata, avait partagé la société malinké, sur la base d'une organisation interclanique initiale, entre les gens destinés au pouvoir (les Mansaré) et à la guerre, ceux adonnés à l'agriculture (le commun des hommes), ceux qui se consacraient à l'artisanat et à l'agriculture.

14. D'autres cas illustrent ce rôle des intellectuels. Après avoir été divisée en 1932 entre le Soudan Français, le Niger et la Côte-d'Ivoire, la Haute-Volta par exemple sera reconstituée en 1947 grâce, en partie, à l'aristocratie et à l'élite intellectuelle mossi issue de l'école coloniale (Madiéga, 1995).

craient au commerce (dont les Mandé-mori, marabouts du Mandé), enfin ceux qui se livraient à la conservation des traditions historiques, à l'exercice du culte ancestral ou à l'accomplissement des rites initiatiques : griots généalogistes (*jeli*), forgerons-sculpteurs maîtres des sociétés d'initiation (*numu*), et esclaves de case (*woloso*), en priorité précepteurs et encadreurs de la jeunesse. Leynaud et Cissé ont rapporté ces mots de lui (1978 : 110) :

« Que ceux qui font la guerre fassent la guerre
 Que ceux qui font le commerce fassent le commerce
 Que ceux qui font l'agriculture fassent l'agriculture
 Si cela se faisait
 Le Mandé serait agréable (il ferait bon vivre au Mandé)
 Le Mandé serait prospère »

Un clivage symbolique et religieux sépare également les différents clans, notamment les nobles et les gens de caste, sur la base d'une division anthromorphique de la société.

Selon les auteurs précédemment cités Soundjata aurait encore dit :

« Gens de caste ! Vous serez les yeux, les oreilles et la bouche du Mandé
 Quant à vous, marabouts, vous serez l'esprit du Mandé
 Que cela soit ainsi ! »

Chaque individu appartient ainsi à un clan et à une caste (nobles, gens de caste ou descendant d'esclave) – même si cette modalité a évolué avec les guerres de lignage et l'esclavage et que les « conversions identitaires » sont fréquentes (Amselle, 1990). Cette stratification garde une dimension tant sociale (entre hommes libres, tenants du pouvoir, agriculteurs, gens de caste et hommes non libres) que religieuse (entre lettrés de l'islam, prêtres et féticheurs – *soma* – et gens de caste – *nyamankala*), qui impose aujourd'hui encore « une subordination héréditaire des statuts et des rangs » (Camara, 1976). Certaines pratiques par exemple correspondent à une réparation après rupture d'interdit et à ce titre requièrent la seule compétence de ceux, les *nyamankalaw*, qui sont habilités à rétablir cet ordre ; la division spatiale de la communauté villageoise correspond initialement à une division et à une différenciation établies sur une base technique, religieuse ou symbolique ; enfin, dans les sociétés de type segmentaire, le mode de succession à la chefferie du village (*dugu*) ou du « canton » (*jamana*) obéit à la règle de primogéniture, confinant de la sorte tout individu dans une position déterminée par son appartenance clanique et lignagère. Le clivage entre nobles (*horon*), esclaves captifs de guerre (*jon*), esclaves achetés (*sanjon*) ou esclaves adoptés nés dans la concession du maître (*woloso*), interdit encore à ces derniers l'accès à la chefferie. Une

nette séparation existe par ailleurs entre nobles et gens de caste, à travers l'endogamie notamment. Les seconds ne pourront nouer des alliances matrimoniales avec les premiers, si décisives par ailleurs pour l'obtention du pouvoir. L'identité clanique et l'appartenance à une caste possèdent une certaine élasticité. Il n'en reste pas moins qu'une hiérarchisation du pouvoir, qu'une transmission réglée du savoir (les maîtres d'initiation étant par exemple obligatoirement des forgerons) et qu'une séparation des hommes perdurent sur la base d'une répartition symbolique des rôles et des statuts.

Grâce à leur instruction, et non plus sur les bases de la hiérarchie caractéristique de la société mandingue, certains purent prétendre jouer un rôle auquel leur statut de gens de caste ou simplement de cadet ne leur permettait pas d'accéder – cela au risque de provoquer des querelles lignagères entre frères consangins (*fadenkèlè*). A l'ancienne hiérarchie sociale, symbolique et religieuse, devait se superposer une autre hiérarchie. En outre, les *Mande-mori*, les lettrés musulmans de la société mandingue, ne furent plus les seuls à pouvoir manipuler l'écriture, mais selon d'autres codes et à d'autres fins.

La barrière scolaire constituée par le certificat acquit l'efficacité d'une barrière sociale et symbolique. Mais elle institua, aussi et surtout, une distanciation entre deux classes nées de l'éducation scolaire : celle des lettrés et celle des non-lettrés. Sur fonds de domination politique, l'écriture a ainsi été érigée en instrument de différenciation sociale et symbolique. En instrument de pouvoir aussi : celui de pénétrer d'autres champs sociaux (urbain) et politiques¹⁵, celui aussi d'assumer à leur place le rôle dévolu à leurs pairs au sein des institutions coutumières : « On a fait le service, on a fait la guerre, nous racontait Traoré. Quand je suis revenu ici, le chef de village a vu que moi je faisais le papier (*sèbè*). Mes parents n'ont plus été à la réunion de chefs de village, je les ai remplacés. Le chef de village ne se levait pas sans moi. »

En un sens symbolique d'une inversion de l'ordre social (des esclaves devaient dominer), cette partition inédite des hommes accusait l'entreprise de dégradation appliquée au champ politique. (Nous verrons que cela non plus n'a pas été sans incidence sur la scolarisation.) Mais elle jetait, surtout, les bases d'une reconnaissance et d'un pouvoir de l'écriture.

Celle-ci devait ainsi peu à peu sécréter un ensemble de représentations nourries par la nouvelle élite instruite. Une mythification de la Lettre (de l'instruction et de ses instruments, l'écriture et la langue française), était à

15. Selon la loi Lamine Gueye du 7 mai 1946 qui accordait la citoyenneté à tous les ressortissants d'outre-mer, l'instruction fut par exemple un critère de discrimination pour l'octroi du droit de vote. Ce critère, note Monique Lakroum (1992 : 187), « renforça les élites intellectuelles très influentes au Sénégal » [plus qu'il ne fut pour elles un obstacle].

l'œuvre ; grâce à elle, tout instruit serait auréolé d'un prestige dans lequel il pourrait puiser pour affirmer son altérité et sa supériorité – même si, comme nous le verrons, cette image s'accompagnait du mépris de cette supériorité.

Les politiques coloniales et post-coloniales de l'éducation, pour avoir limité l'extension de l'École et subordonné l'édification du système scolaire à la formation préalable d'adjoints et, plus tard, de cadres, pour avoir établi des équivalences entre savoir et pouvoir, entre formation et emploi, avaient ainsi défini une terre promise à laquelle seule l'instruction permettait d'accéder. Moins étrangère pour l'ensemble des populations, l'École ne devait pourtant pénétrer les milieux ruraux que peu à peu, et ainsi garder son mystère et être magnifiée par ceux qui ne pouvaient en connaître l'existence qu'à travers l'image mythique que leur en fournissaient les rares élèves exilés ou les auxiliaires de l'administration.

Écriture mythique donc. Mais aussi mystique de l'écriture, comme celle dont le système graphique ou l'écriture coranique étaient empreints, grâce à laquelle tout lettré formé à l'école des Blancs, eux-mêmes symboles du progrès, devait acquérir du prestige, grâce à laquelle aussi s'accrut la demande scolaire. Nombreux furent par exemple ceux qui, comme les Dan de Côte-d'Ivoire, multiplièrent « les efforts pour avoir des "écoles de brousse", y compris des écoles clandestines, avec des maîtres payés par eux, officiant dans des bâtiments construits par eux. Envoyer ses enfants à l'école des "Blancs", c'était déléguer les émissaires du village pour qu'ils aillent s'initier à la puissance moderne et puissent en retour en faire bénéficier le village » (Marie, 1994 : 325, note 1). De fait, de telles écoles clandestines virent le jour en Côte-d'Ivoire et en Guinée après la désertion scolaire des années 1946-48, à la demande des populations côtières plus acquises à la scolarisation et convaincues, comme le soulignait encore le recteur Capelle (*op. cit.*, p. 47), que « l'ignorance c'est l'abaissement, le savoir c'est l'élévation au-dessus des autres ».

Ainsi, grâce à la multiplication, même limitée, des établissements scolaires, à une différenciation sociale entre instruits et non-instruits et à une distanciation conjointe entre milieux urbains et ruraux, l'École a pu être appréhendée comme l'antichambre de la richesse et du pouvoir. Elle a, aussi et surtout, jeté les bases d'une reconnaissance de la Lettre et, au-delà, celles d'une transformation sociale des communautés rurales.

Consacrer une part du capital humain ou financier aux études et adhérer au postulat d'une rentabilité d'un tel investissement, cela équivalait à laisser s'instaurer dans le champ social d'autres acteurs (individus et institutions) et, surtout, à admettre l'existence et la validité d'autres savoirs et d'autres procédés de leur transmission. Envoyer son enfant à l'école consistait, peu ou prou, à reconnaître à ces autres savoirs une « efficacité »

ou une quelconque utilité sociale, et à consentir à l'institutionnalisation de leurs structures de transmission. A travers cette reconnaissance de l'instruction, même limitée on le verra, les populations ne devaient pas seulement consolider le pouvoir des Gens de la Lettre, mais également légitimer les instruments de son appropriation par quelques-uns. Elles laissaient aussi s'introduire de nouveaux moyens d'accomplissement individuel en marge des structures de socialisation et de production ; elles nourrissaient, déjà, la transformation des processus d'apprentissage à travers une « décontextualisation du savoir » (Goody, 1979 : 52).

Nous verrons dans les deux prochains chapitres les dimensions et les implications de cette dynamique, et notamment les résistances et conflits auxquels elle donne lieu. Notons encore que quatre phénomènes principaux naquirent de cette reconnaissance de la Lettre : l'institutionnalisation du pouvoir sur la base d'une mythification de l'instruction – à l'instar de celui qui s'institua par le passé dans les limites circonscrites des cartes politiques et scolaires –, la vulgarisation, même partielle, de nouveaux savoirs et l'extension des structures de leur transmission, enfin l'émergence de l'individu.

Ces leçons du passé se font encore entendre, même si l'échec actuel de l'École à promouvoir ses diplômés a engagé une démythification de la Lettre et sa propre destitution. Des leçons du passé qui sont aujourd'hui soutenues par d'autres processus, eux-mêmes engagés à la faveur d'une multiplication des échanges entre les différents milieux (urbains et ruraux notamment) et des réseaux.

Dans le cas du Baya par exemple, le rapprochement des communautés rurales avec le monde urbain a fourni matière à cette mythification de l'École, car l'écriture héritée du Blanc et utilisée en ville semble être, aujourd'hui encore, à la fois fruit et condition du progrès. Cependant, et même si, faute d'être vulgarisée auprès de la majorité, la Lettre reste sacralisée, les échanges accrus avec la capitale ont transcendé cette mythification à l'œuvre depuis des décennies. L'écriture et l'instruction façonnent les représentations du monde et ordonnent même des stratégies d'appropriation. Mais, pour avoir été identifiées à travers leur nature et les pouvoirs qu'elles pouvaient conférer, elles sont davantage aujourd'hui perçues pour ce qu'elles sont et ce qu'elles procurent réellement. Cette légitimité reconnue à l'écriture a désormais sa source tout autant dans les fonctions et le pouvoir qu'elle a acquis que dans ceux dont on la chargeait idéalement, en raison de la mythification orchestrée par les administrateurs coloniaux et les responsables maliens de l'éducation, ou de la distanciation sociale et politique opérée entre milieux urbains et ruraux, comme entre « Gens de la Lettre » et « Gens de la terre ».

Dans un milieu rural engagé dans des échanges quotidiens avec le monde urbain, les Lettrés offrent des références identitaires parce que le

comportement, l'attitude et la parole de celui qui écrit et manie la langue française ont obtenu et obtiennent encore raison auprès d'acteurs et dans certains champs valorisés par le non-instruit. Le monde de l'écrit – ses lois et ceux qui les appliquent – est le premier de ceux-ci. La considération qu'on accorde aux instruits est à la mesure de leur pouvoir. Le seul pouvoir d'avoir raison, d'obtenir gain de cause envers et contre tout – enfin, envers et contre la raison coutumière. Certains signes témoignent du peu de force dont dispose encore cette dernière dans un milieu sujet à un profond changement social : les parents, dit-on, n'éduquent plus leurs enfants comme avant, les laissent libres de courir et de ne plus travailler. « L'administration a laissé nos valeurs, nous disait l'imam d'un village. On pouvait punir le fils de son voisin et inversement. L'enfant appartenait à tout le monde. Maintenant, si nous faisons cela, les enfants nous convoquent à l'administration [la gendarmerie] qui leur donne raison. Avant, si on sentait que tu voulais protéger ton enfant, tu étais condamné [par le groupe]. Aujourd'hui, les pères aiment trop leurs enfants [ils se les approprient]. Ils sont incapables de surveiller les enfants et de les maintenir en famille. » Autrement dit l'éducation, qui enregistre les changements en cours, les précipite grâce à la transformation écrite des règles coutumières, et ne remplit plus sa fonction première de reproduction... Le code moral de la communauté s'est peu à peu délité, a été rongé par l'incursion d'autres préceptes. Il ne suffit plus à régler des actes inspirés de modèles extérieurs, puisés à la ville, à Bamako.

Les voyageurs y apprennent que ces autres lois, écrites, conduisent au respect des autorités, croient y voir une condition de la richesse et la source d'un confort goûtés seuls par l'expatrié en compagnie de sa femme et de ses enfants. Le gain est à la fois symbolique et pratique : l'être s'épanouit lorsque sa connaissance s'enrichit et lorsqu'il est socialement reconnu ; il tire également de ses savoirs un bénéfice concret dont l'amélioration de sa vie terrestre et matérielle peut rendre compte. Combien d'emplois l'individu ne peut-il pas obtenir grâce à son instruction ! Il peut se parer de la tenue militaire, enseigner, en bref travailler dans tous les domaines « où l'on se sert du papier ». L'instruction est gage de promotion et de mobilité sociales, le lettré a par avance des emplois réservés et est promis à un avenir placé sous le signe de la richesse, de la facilité. Un jeune homme de vingt-deux ans, paysan de l'un des villages malinké, jugeait en ce sens que « l'homme a nécessairement besoin de l'instruction, avant d'ajouter : si tu n'es pas instruit tu es comme zéro. Tu n'as rien. Si tu étudies tu peux avoir de la nourriture, des habits, tu peux secourir les autres. Dans le temps, les Noirs n'étaient ni commandants ni secrétaires. Aujourd'hui ils le sont. C'est l'instruction qui fait ça ».

Qu'importe si la représentation n'est pas conforme à son objet, si la réalité est enjolivée ? Elle contribue à valider l'idée d'une acquisition nécessaire de nouveaux savoirs, et parfois cette acquisition elle-même.

Plus fondamentalement, l'instruction devient un critère d'évaluation de la connaissance, quelle qu'elle soit. Les savoirs, scolaires ou non, tombent sous sa coupe, sont réévalués à la lumière des pouvoirs de l'écriture *tubabu* [du Blanc] et, en chaque individu, investis du doute : « Si tu ne sais pas lire et écrire, tu ne sais rien, tu ne connais rien. On ne sait pas si notre connaissance est vraie ou fausse, sauf si Dieu nous amène à voir la vérité. » L'écriture institue un barème de la vérité, de la justesse, où savoirs et individus recevront une place hiérarchisée, marquée du sceau de l'illettrisme ou d'une connaissance redéfinie. L'individu est instruit ou ne l'est pas : il sait ou ne sait pas.

Ainsi l'écriture instaure-t-elle « une distinction essentielle » aux yeux des illettrés de ces groupes, « où la compétence à lire et à écrire est plutôt rare » (Fabre, 1993 : 174).

Apparaît l'arbitraire de l'écriture, un arbitraire symbolique et ontologique, et social et politique. Le champ de la connaissance et celui du politique, tous deux imbriqués et étroitement associés dans les sociétés mandingues, se redessinent. Leur transformation induit celle d'un rapport social et d'un rapport politique entre les divers acteurs selon leur appartenance respective à deux vastes domaines sociétaux en constante interaction : le premier, prioritairement défini par les structures et procédés de transmission orale et des savoirs qu'elle ordonne, en fonction desquels sont définis la place et le rôle de tout individu selon son sexe, son âge ou encore sa caste ; le second domaine, gouverné par l'écriture, qui accorde des rôles et des fonctions individuels débarrassés des critères d'identification pertinents dans le premier champ. Qui est instruit, dit-on, qu'il soit de telle ethnie, de telle caste, de telle classe d'âge ou de tel sexe, obtient plus facilement que tout autre les faveurs des décideurs économiques ou politiques. Argent, prestige et pouvoir lui sont, selon la nouvelle partition ordonnée par la possession de l'écriture et de la langue française, *nécessairement* réservés.

L'introduction récente de l'écriture occidentale et le faible nombre d'individus instruits sont, comme on l'a vu, en partie à l'origine de ces représentations. Faute d'avoir été étendue, l'écriture n'a pas été vulgarisée. L'existence même des discours tenus à ce sujet en témoigne. On ne crédite peut-être pas l'instruction tout autant qu'on le dit. Mais, devant l'ethnologue blanc qui invite à se prononcer sur la question, lui-même étant le symbole et l'héritier vivant du pouvoir de l'instruction, on juge devoir tenir de tels discours, témoignant par-là même de la reconnaissance de son identité de lettré et de ses valeurs, elles-mêmes contenues et condensées dans l'instruction.

Dans les milieux, en l'occurrence urbains, et les pays où une importante proportion des enfants vont à l'école, où l'instruction est un capital légué de génération en génération, la culture scolaire n'est plus investie du

même prestige ni du même pouvoir. Au Congo par exemple, « Tant d'années passées sur les bancs de l'école démystifient celle-ci et ne favorisent guère le mythe du lettré, tel qu'il avait été développé dans les années précédant les indépendances. Il n'est plus l'homme d'une autre essence, étranger à son monde antérieur, comme l'est le jeune circoncis qui revient du bois sacré. L'expansion scolaire et la poursuite des études par des générations plus nombreuses sur toute l'étendue de la république en font une figure populaire et plus banale. Après tout, comme le grand-père, le père a déjà exploré l'école, le fils se doit de suivre cette nouvelle tradition » (Guth, « Avoir vingt ans à Brazzaville », à paraître).

Et, lorsque l'instruction a été mise à l'épreuve du marché du travail et de la monétarisation, la culture scolaire se trouve détrônée. Les Jeunes Diplômés de Bamako, dont on ne reconnaît plus les savoirs simplement parce qu'ils n'ont pas de travail, le savent bien. Là où, au contraire, argent et instruction n'ont pas encore été objets de l'expérience commune, où l'un et l'autre n'ont pas été disputés et confrontés, savoir richesse et pouvoir s'ordonnent encore souvent selon une partition où le premier attribut est gage de l'un ou des deux autres.

Pour une part héritées du statut et du pouvoir de l'écriture dans la société mandingue, ainsi que des politiques scolaires coloniales et post-coloniales qui ont magnifié les instruits, les représentations positives de l'écriture et de l'instruction reposent donc également sur celle de la source des biens importés : Bamako, le siège de l'argent et du pouvoir. Parmi ces biens figure l'instruction, que l'on sait nécessaire à l'obtention d'emplois (dans la fonction publique surtout, au moins jusqu'à une date récente), à la lecture de l'ordonnance du médecin ou encore au maniement des instruments de comptage du temps, de mesure de l'espace et des quantités, qui ont désormais une place dans la gestion de la production agricole et dans l'administration du territoire local. Nécessaire aussi à la contraction de relations avec le Blanc, détenteur d'un savoir technologique fondé sur cette écriture bien souvent mère, dans les esprits, d'un langage oral ou écrit secret, seul à même de conférer la supériorité technique.

Les représentations de l'écriture se fondent alors sur une équation dont ville et instruction constituent les deux termes et dont le progrès symbolise le résultat. Les « gens de la ville » sont différents : ils ont plus et sont instruits, ils ont plus parce qu'ils sont instruits, « évolués » (sic).

L'instruction possède en ce sens une valeur *idéo-centrique* : elle est perçue par les populations périphériques ou satellites, rurales ou semi-urbaines en relation avec Bamako, comme signe et symbole du progrès et comme condition d'accès aux bienfaits de la modernité urbaine. Elle constitue, en la personne du lettré, un pôle d'identification et de différenciation au même titre que la ville à travers ses citadins. Ne pas être instruit ou être paysan – les deux attributs se conjuguent en une unique expres-

sion —, c'est être en retard. Et il ne s'agira pas tant de s'instruire ou de scolariser ses enfants pour l'instruction elle-même, en reconnaissance de sa fonction ontologique de progrès dans la connaissance, que pour dépasser son état de « retardé ».

Aux yeux des jeunes villageois malinké, être instruit, c'est déjà ne plus être tout à fait paysan — ou tout au moins pouvoir accéder à l'univers urbain. Il s'agirait donc d'être différent ? Oui, parce que l'appropriation des qualités de l'instruit s'accompagne, pense-t-on, d'une amélioration des conditions de vie, d'une émancipation à l'égard de la chose écrite et de ceux qui la manient (cf. chapitre 4) ; et non, bien sûr, car il n'est pas question de renier son identité, ni même d'abandonner la houe. Mais la question mérite-t-elle seulement d'être posée ? Il y a un pas entre la parole et l'acte, que tout individu ne franchit pas, a ou n'a pas besoin de franchir. On a beau vanter les mérites de l'instruction, on n'est pas prêt pour autant à envoyer son enfant sur les bancs de l'école des Blancs.

3. L'éducation au pied de la Lettre

L'écriture latine est donc en partie perçue comme un symbole et une condition d'accès à la modernité. Aujourd'hui, l'ignorance n'est pas seulement signe d'obscurité. *ni kalan te dunuya te* : s'il n'y a pas d'instruction, le monde n'existe pas (ne peut évoluer). L'instruction s'est également instituée comme instrument de prestige et de pouvoir, et comme terme de différenciation sociale.

Elle est devenue critère d'identification, à l'image de la classe des lettrés qui en constitue le pôle pour tous les analphabètes. Les instruits ont acquis ces lettres de noblesse aux yeux des paysans en raison d'une mythification passée de l'instruction et d'une légitimation encore actuelle de l'arbitraire dont elle est porteuse. Mais ce processus ressortit aussi, dans le cas du Baya au moins, à la déstructuration sociale des communautés villageoises et à l'émergence d'un « ordre fragmentaire ».

La Lettre a pu être identifiée comme instrument de communication et de pouvoir en raison d'une transformation du champ social, à partir du moment aussi où la société a secrété les conditions de son appropriation et de son instrumentalisation ; autrement dit, lorsque les communautés villageoises se sont ouvertes sur l'extérieur et ont été sujettes à de nouvelles dynamiques sociales, et surtout quand l'individu, c'est-à-dire le canal d'instrumentalisation de l'écriture, s'est émancipé de la tutelle collective.

A travers leurs stratégies éducatives, les populations traduisent l'impact de leur ouverture sur les milieux urbains et celui de processus comme

l'individuation et la fragmentation conjointe du champ social. Elles montrent que ce rapport à l'écriture et à la langue française détermine en partie la scolarisation. Leur ouverture sur *le monde du papier* leur enseigne l'opportunité, voire la nécessité de maîtriser ces nouveaux outils. Si les populations rurales consentent aujourd'hui encore à scolariser leurs enfants, alors que la perspective de promotion sociale du jeune diplômé est quasiment nulle, c'est bien, au moins en partie, pour que ces élèves leur livrent ces deux instruments d'adaptation aux modèles en vigueur dans les milieux urbains. Dans une certaine mesure, *l'éducation est au pied de la Lettre*.

D'un site à l'autre de la région étudiée, inégalement sujets à la pénétration des codes écrits, le besoin de s'approprier l'instrument de leur maîtrise varie et secrète des stratégies différenciées d'éducation. Le cas de Dalabala, l'un des villages du site hydro-rizicole étudié, est à ce titre exemplaire.

Les enfants y sont proportionnellement davantage scolarisés que ceux des autres villages de l'arrondissement. L'évolution de cette proportion diffère également de l'un à l'autre cadre. De 1970-75 à 1980-85 par exemple, elle n'a cessé d'être positive dans le premier cas ; la génération des 12-17 ans par exemple a davantage été scolarisée (de 1980 à 1985) que celle des 18-23 ans (de 1975 à 1980) ou, plus encore, celle des 24-29 ans (1970-75). Pour l'ensemble de l'arrondissement, l'évolution s'est orientée à la baisse dès 1975. A Dalabala, c'est la génération des 12-17 ans (à partir de 1980) qui a marqué le déclin de la scolarisation. Les effets des politiques scolaires ont ici été enregistrés plus tard ; le désir ou le besoin de scolariser les enfants se sont exprimés plus longtemps et dans une plus large mesure que dans les autres villages.

C'est que Dalabala est un gros village situé au bord du « goudron », qui ouvre aux gens du Baya une porte sur l'extérieur. C'est le plus important centre d'accueil du site de Sélingué pour les étrangers venus de toutes les régions du Mali, le premier pôle commercial de l'arrondissement aussi. Les réseaux de relations s'étendent et se multiplient ; ils empruntent les contours dessinés ailleurs, à la ville. Une frontière symbolique entre deux univers se dresse à sa marge : le poste de douane. Les conducteurs et voyageurs désireux d'effectuer le passage d'un univers à l'autre, de Sélingué au monde urbain, doivent montrer patte blanche : leur carte d'identité leur est demandée pour entrer et sortir de l'arrondissement (la carte d'identité étant elle-même symbolique d'un certain passage, celui de la communauté à l'individu). Là est octroyé ou refusé le droit de voyager vers la ville et d'en revenir. Le chef administratif de village (*tubabudugutigi*) de Dalabala ne s'y est pas trompé : il a choisi de s'établir à la marge du village, dans ce *no man's land* occupé par les seuls douaniers. Il suit la marche du monde, guette du coin de l'œil le chargement des « bâchées » et mesure l'opportunité de faire le commerce de tel ou tel bien. Il est du côté

de la Loi des Blancs, *tubabu*, et de la « civilisation », en retrait de la communauté villageoise et de ses lois coutumières (ce qui suffit parfois à le marginaliser davantage encore, et à accentuer sa position sociale et symbolique), mais aussi au centre des réseaux de communication entre Sélingué et les arrondissements voisins. Il s'est établi à cheval entre deux mondes, au sein desquels il se ménage une place, dont il évalue les lois, dans lesquels enfin il noue des relations à la fois indispensables à son intégration et au passage de l'un à l'autre. (Il faut pouvoir négocier tout autant avec les étrangers pour l'attribution de terres, avec les autorités de l'arrondissement pour le prélèvement de l'impôt, avec le conseil de village et les autorités coutumières pour les transactions ou accords passés avec les deux premières catégories d'acteurs.)

Dans ce village, les enfants sont davantage scolarisés que dans les autres. Les étrangers venus bénéficier des potentialités du site et installés à Dalabala n'y sont pas pour rien : souvent plus acquis que « les Gens du Baya » à la nécessité d'envoyer les enfants à l'école, ils grossissent les cohortes d'élèves, et suggèrent l'opportunité d'adopter la même démarche. Un autre facteur est cependant plus déterminant : ici plus qu'ailleurs, l'instruction est devenue un passeport pour la ville. Elle est, en somme, une clef d'accès à l'altérité.

L'essentiel est d'être instruit. Peu importe la Lettre, si elle est reconnue par le centre considéré comme celui du progrès. On le verra plus loin (chapitre 6), l'adhésion à l'islam et la souscription à son enseignement sont validées par l'expansion de cette religion, elle-même occasionnée par la multiplication des communications avec Bamako.

Le choix de la Lettre et de son dispensateur est guidé en priorité par leur appartenance au monde de la « civilisation » : inscrits dans un courant dont les eaux échouent sur d'autres berges que cette plage qui s'agrandit – que l'on choisit de voir s'étendre –, ils perdront de plus en plus d'adeptes. Identifiés comme véhicules aptes à porter dans ce courant et sur cette plage quiconque les emprunte, ils multiplieront au contraire le nombre d'émules. Incrire ses enfants à la médersa ou à l'école coranique se justifie alors au même titre, parfois davantage, que la scolarisation dans les établissements publics, puisque cela autorise la réussite. Enfin, une certaine réussite : non pas celle, scolaire, toute contenue dans l'obtention du diplôme, mais celle qui confère à l'élève, et plus encore à ses parents, la capacité de répondre aux exigences du monde en marche par possession des rudiments de l'instruction.

Instrument d'appropriation des modèles exogènes véhiculés par les milieux urbains, l'écriture est aussi outil de communication et de transmission d'informations. A ce titre, la fragmentation des lignages et la division du travail modulent la nécessité de la posséder. La possibilité, pour une famille étendue par exemple, de n'inscrire que quelques enfants à l'école pour acquérir une possession généralisée d'une compétence parti-

culière en lecture, en écriture et en français, lui permet de garder la plupart de ses membres pour ses activités de production. Par extension, la présence d'un tel individu compétent profite à des familles ou lignages différents du sien propre, pour peu qu'un réseau de relations existe entre les premiers et le second.

Dans les hameaux, l'exploitation de la compétence individuelle s'effectue dans une proportion plus importante que dans les villages, où davantage d'individus possèdent ces savoirs et savoir-faire, où le réseau de relations est aussi plus étendu et plus circonscrit (dans le cas de familles nucléaires). En matière d'instruction, la compétence d'un élève est ainsi davantage sollicitée que dans les villages où une proportion plus grande d'enfants est scolarisée, mais aussi plus disponible. La nature des relations nouées entre les hamelins, celle de leur organisation sociale, enfin la rareté (relative) des individus instruits, facilitent le recours à leur savoir. Mais elles justifient aussi leur petit nombre : quelques-uns seulement peuvent aisément subvenir aux besoins de lecture ou d'écriture éprouvés par leurs pères, amis et voisins.

La situation est tout autre dans le cas de familles nucléaires. La segmentation du lignage nécessite et crée elle-même la multiplication des compétences, *a fortiori* lorsque l'échange de savoirs est soumis à la monétarisation générale des biens et services. Les besoins de l'écriture et de la lecture diffèrent également d'un cas à l'autre et, en ce sens, modulent aussi l'extension des savoirs et la multiplication des individus compétents : un réseau de relations étendues et nécessairement réciproques (une communauté lignagère vivant en hameau seule sur elle-même n'est pas concevable) ne nécessite pas des compétences identiques multiples. La segmentation du lignage, la dislocation des liens (matrimoniaux en l'occurrence) ou encore la monétarisation des échanges justifient au contraire une acquisition approfondie d'un corpus étendu de savoirs et savoir-faire. Dans le premier cas, l'instruction acquiert la valeur de « compétence étendue », dans l'autre celle de « compétence restreinte ». Il n'y a qu'un pas pour que cette compétence devienne fonctionnelle : celui que franchissent les communautés villageoises lorsqu'elles s'ouvrent sur l'extérieur.

L'appropriation de l'écriture et de la langue française est donc, selon leur portée idéo-dentrique, plus ou moins légitime, et, selon l'existence ou l'absence du processus conjoint de fragmentation sociale, selon le besoin de s'adapter aux changements en cours – ou de s'en émanciper –, nécessaire ou non. Dans cette perspective, le mode de scolarisation varie non seulement en fonction de la composition numérique de la famille, mais aussi selon la nature et le volume de ses échanges, comme en témoignent le souhait d'instruire ses enfants et une stratégie plus forte de scolarisation, conjoints à une réprobation de l'école publique, et le sentiment, éprouvé dans d'autres cas au sujet de l'instruction, d'une donnée secon-

daire qui ne mérite pas que l'on sacrifie la force de travail de l'enfant ou des ressources pécunières trop rares.

Sans doute peut-on voir là l'origine d'une moindre scolarisation et de la résistance manifestée à l'égard de l'École de la part des paysans vivant en hameau par rapport à ceux qui travaillent et échangent dans des sites semi-urbains, ou celles des ruraux en général (cf. Tableaux 4 et 5, p. 42).

Là réside aussi vraisemblablement, et *a contrario*, l'une des causes de la déscolarisation.

Pendant les deux dernières décennies, l'École malienne a en effet largement participé à une démythification de la Lettre et de l'instruction, à travers la ruralisation ou l'expérimentation de l'enseignement en langues nationales, l'une et l'autre largement réprouvées par les populations¹⁶. Informés du chômage des jeunes diplômés et rendus à l'évidence que les études ne conduisent pas tout élève à un emploi, les paysans reconnaissaient en partie à la ruralisation le mérite de préparer l'enfant aux activités agricoles et de lui donner des chances supplémentaires de réintégration en cas d'échec scolaire. La résistance à cette activité demeurait vive cependant. « Si un maître fait cultiver les enfants au point de laisser les études, jugeait un père d'élève de Sélingué, c'est du mauvais travail. Apprendre à cultiver à l'école n'est pas mauvais, ajoutait-il ; mais trop, c'est mauvais. Les enfants doivent aller à l'école pour apprendre, mais ils ne font rien si ce n'est cultiver. »

Comme lui, les détracteurs de la ruralisation estimaient que les élèves n'avaient pas nécessairement besoin de cet enseignement pratique que leur apportait naturellement leur milieu, et mieux que n'auraient su le faire les enseignants. Et puis, pouvait-on sacrifier l'enseignement de l'écriture, du calcul et de la langue française sans galvauder l'instruction, sans remettre en cause une certaine « raison scolaire » inhérente aux missions premières de l'École ? La Lettre devait être promue. Les activités manuelles, qui ont elles aussi une valeur intrinsèque, pouvaient faire l'objet d'un apprentissage, mais à la condition de ne pas entraver l'enseignement des matières didactiques. Il pouvait sembler juste de leur accorder une certaine place, en raison de leurs spécificités et utilité, ou de leur pouvoir virtuel à rehausser l'instruction ; mais l'équilibre entre la Lettre et l'Outil ne devait pas être menacé, ni la place et le rôle respectifs de l'une et l'autre remis en cause.

Aux yeux des parents d'élèves, cet équilibre entre les diverses disciplines, entre les deux domaines de savoirs, a été rompu par le temps trop

16. C'est le cas au Mali, mais aussi dans d'autres pays, comme la Guinée, où les populations ont témoigné leur satisfaction de retrouver un enseignement en français après qu'il ait été donné, sous S. Touré, en langues nationales. Voir à ce sujet *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*, J.-Y. Martin et Ta Ngoc Chau, IPE, 1993.

important que les enseignants consacraient aux activités agricoles. Ils estimaient avoir « donné les enfants aux maîtres pour qu'ils soient instruits », non pour qu'ils cultivent après les cours et pendant les vacances scolaires. Qu'ils fussent « employés dans les champs scolaires », « c'était comme s'ils n'étaient pas là pour l'enseignement ». Écriture et culture paraissaient, sinon inconciliables, du moins spécifiques, au point que l'une et l'autre, auxquelles certains lieux et moments devaient être respectivement réservés, ne pouvaient être menées de front.

Cette résistance met à jour la dualité, voire l'antinomie, dont les représentations investissaient l'apprentissage de l'écriture et celui de la culture. L'un et l'autre demeuraient opposés, tant dans leur nature propre que dans leurs fonctions sociales respectives. Le premier devait déboucher sur une mobilité et une promotion sociales autorisées par la maîtrise de la langue française et des savoirs livresques, et s'accompagner non moins logiquement d'une différenciation entre lettrés et non-lettrés, dans laquelle la scolarisation a toujours puisé une raison d'être et une légitimité. Le second apprentissage possédait lui les particularités de tout élément apte à assurer la reproduction des structures et des modèles axiologiques sociaux. Un enseignant le soulignait à juste titre en parlant de la réticence de ses élèves à l'égard de la ruralisation. Il disait : « Pour les enfants, on n'a pas compris l'idée de lier l'école à la vie. Pour nous, l'école c'est le milieu intellectualiste. Les enfants n'y vont pas pour apprendre à couper du bois ou repiquer une salade, mais pour apprendre ce que Newton a fait, hein ! Ce que Pasteur a découvert. Ils y vont pour ça, pas pour repiquer des choux, ni pour soigner des tomates. Je dirais, moi, qu'ils n'aiment pas la ruralisation parce qu'il y a une contradiction avec ce qu'ils pensent. Ils suivent l'école d'un point de vue intellectuel pour devenir de grands ingénieurs, de grands bureaucrates. »

L'assignation de fonctions particulières à chaque domaine de savoirs corrobore les représentations de l'écriture telles qu'elles sont précédemment apparues. La conciliation entre la Lettre et l'Outil est anormale aux yeux des individus attachés au pouvoir symbolique et social de l'écriture. La Lettre n'admet pas de partenaire étranger à son monde. L'outil demande lui aussi à travailler sa terre dans les mains de son propriétaire et non dans celle des lettrés. La séparation des domaines et des savoirs doit être préservée.

Cette résistance à un « œcuménisme éducatif » où coexisteraient le « Bic » et la houe montre bien l'attachement à l'instruction de type occidental. Combinée aux représentations des individus lettrés forgées chez ceux qui ne sont pas instruits, elle atteste aussi une certaine imprégnation de l'écriture. Grâce à l'École, passée et présente, et à travers les échanges accrus avec *le monde du papier*, celle-ci amène tout un chacun à penser le monde de façon particulière et à mettre en œuvre des pratiques, d'appro-

priation ou de résistance, non moins caractéristiques de son implication dans le champ social. Comme en d'autres milieux qu'elle a depuis longtemps pénétrés – même si c'est dans une moindre mesure compte-tenu du fait qu'elle n'est pas ici vulgarisée –, « les groupes et les personnes se posent et se pensent dans leur rapport à elle (l'écriture). 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... » (Fabre, 1993 : 172-173) sont, ici, de plus en plus marqués par son empreinte.

Dans les milieux ruraux non engagés dans des échanges quotidiens avec l'univers urbain et faiblement scolarisés, cette prégnance de l'écriture est naturellement moins forte. La communication, les échanges, le règlement des conflits, ou encore le traitement du désordre, passent par d'autres voies. Le féticheur (*soma* ou *besitigi*), le tradi-thérapeute (*fura-kèla*), ou encore le chef coutumier (*sudugutigi*), sont davantage sollicités que le médecin du dispensaire qui rédigera l'ordonnance, le brigadier qui enregistrera la plainte, le chef administratif qui portera des requêtes auprès du chef d'arrondissement, ou encore l'élève et l'étudiant qui seront chargés d'établir la médiation avec les autorités administratives, médicales, scolaires, etc., en somme avec *tous ceux qui se servent du papier*. Sans doute faut-il voir dans ce moindre besoin de l'écriture – lui-même soutenu par une organisation sociale particulière – son inégale imprégnation et, dans le fait qu'elle joue un rôle minime dans l'organisation et la gestion quotidienne des rapports sociaux, l'origine d'une faible scolarisation.

Moins présente en milieu rural, l'École accueille évidemment moins d'adeptes. Mais son implantation plus importante ne grossirait pas forcément les cohortes d'élèves. Pour preuve : dans les milieux, ruraux et semi-urbains, où la scolarisation dans les établissements publics est la plus forte – même si elle est moindre qu'en milieu urbain et si toutes les places offertes par l'école d'État ne sont pas occupées –, les parents d'élèves créent eux-mêmes des médersas, en accord et avec le concours des marabouts. Autrement dit, ces populations souscrivent à l'enseignement (profane ou sacré, laïc ou religieux), en partie indépendamment de la présence des structures scolaires publiques. Leurs stratégies de scolarisation ont d'autres origines, mobiles, et fins que ceux de l'institution. Loin d'être identiques ou assimilées, la « raison éducative » et la raison graphique, scolaire, diffèrent et, souvent, divergent.

Au rang des origines des stratégies figure une transformation des structures sociales, en particulier celles de la production et celles de socialisation et de transmission des savoirs. Atteintes dans leur cohésion et dynamique, les unes et les autres se sont accompagnées d'une libération de l'individu. Les secondes ont en outre favorisé l'incursion d'autres savoirs, mais également leur appropriation individualisée. C'est à cette condition

que la Lettre a pu être reconnue, acquérir une légitimité et enclencher des stratégies d'appropriation (notamment par la scolarisation). C'est aussi à cette condition qu'elle a obtenu cette place dans le champ social et politique et qu'un rôle lui revient – même de manière relative et particulière d'un univers, urbain ou rural, à l'autre – dans la structuration de la société en fonction du groupe particulier des « Gens de la Lettre ».

Entre en compte, au titre des fins inhérentes aux stratégies de scolarisation, l'adaptation à d'autres milieux, ainsi qu'à leurs modèles, règles et codes (écrits en l'occurrence, mais pas uniquement), que l'accroissement des échanges avec eux, mais aussi le recours individuel à ces modèles, règles et codes, impliquent et rendent nécessaire. Nous le verrons, cette adaptation est bien plus profonde, puisqu'elle concerne aussi les transformations qui ont donné lieu à la scolarisation elle-même. Autrement dit, une société comme celle, rurale, du Baya, ne doit pas et ne cherche pas seulement à s'adapter à d'autres qu'elle mais aussi à elle-même. L'éducation (apprentissage, socialisation et intégration) est le moyen de cette adaptation.

Deux questions se posent encore néanmoins pour expliquer l'inégale scolarisation en fonction de l'introduction et de l'appropriation d'autres savoirs, et du rapport variable à l'écriture : tout d'abord celle de savoir pourquoi l'écriture est moins présente ici et là ; ensuite celle du rapport paradoxal entre une inscription certaine de l'écriture dans le champ social (comme le révèlent les représentations et les pratiques enregistrées en milieu semi-urbain) – inscription qui motive son appropriation et des stratégies correspondantes de scolarisation – et la faible proportion d'enfants inscrits dans l'enseignement public, apte plus que tout autre à transmettre cet outil de communication. En somme, pourquoi les populations acquises à l'idée que l'instruction est aujourd'hui indispensable, et la maîtrise de l'écriture nécessaire, ne scolarisent-elles pas davantage leurs enfants ?

Certains facteurs relatifs à l'offre scolaire ont été énoncés pour répondre à la première question. N'y revenons pas. D'autres, relatifs au système scolaire, ont été envisagés au premier chapitre pour expliquer la seconde. Mais les uns et les autres laissent en suspens le lien entre écriture et non-scolarisation. Il s'agit donc de rechercher d'autres réponses à ce problème, à la fois au cœur du champ social et politique et au niveau de la « culture scolaire » (du type de socialisation apportée par l'École, du contenu de l'instruction et de l'écriture latine elle-même).

L'écriture menaçante

L'école en panne

Dans le cas des communautés rurales étudiées, le choix de la modernité est donc l'un des moteurs de l'adhésion croissante aux modèles en vigueur dans la capitale, et, pour cette raison, l'un des facteurs de scolarisation. Il est cependant relatif et n'est pas le seul à jouer ce rôle. Parallèlement, ce choix s'accompagne de la réprobation, voire du refus, ses corollaires. On l'a dit, les mérites et vertus reconnus à l'instruction ne s'accompagnent pas systématiquement de la décision de scolariser ses enfants. La faible scolarisation en témoigne. Qui plus est, cette réprobation et ce refus portent aussi sur l'écriture elle-même.

Car le pouvoir figure aussi sur la scène de cette modernité que l'on croit voir ailleurs et pour laquelle l'on choisit parfois de troquer son identité (n'étant plus paysan de son état mais simplement originaire d'un milieu rural, n'étant plus illettré mais sachant « se débrouiller » en français, etc.). Pouvoir symbolique et social de l'écriture et de l'instruction, qui divisent et qui portent en elles les germes d'une transformation radicale de la société, mais aussi pouvoir politique des instruits que les illettrés disent envier et craindre à la fois, tant l'instruction leur apparaît comme instrument de domination. Voyons donc en quoi et pour quelles raisons. Cela fait, on pourra davantage apprécier pourquoi ceux qui disent nécessaire d'instruire tous les enfants rechignent à le faire.

1. Entre les communautés villageoises et l'État : la « Lettre de la Loi »

Dans les villages du centre de l'arrondissement où cette étude a pour l'essentiel été conduite, la dynamique sociale a évolué avec la disparition

ou l'altération des structures de socialisation et d'intégration, avec la migration plus précoce et plus fréquente des jeunes vers la capitale, mais aussi avec l'introduction de nouveaux savoirs (scolaires en l'occurrence).

La mise en place de nouvelles structures de pouvoir et de nouvelles autorités (notamment le chef administratif) a elle aussi transformé le champ social et politique.

Les pouvoirs se déplacent désormais, à un niveau horizontal entre patriarches, ou entre clans et lignages (qu'aucune autorité ne réunit plus comme c'était le cas autour du chef de canton, le *jamanatigi*), enfin à un niveau vertical, entre les jeunes qui se tournent vers la capitale et leurs aînés, au contrôle desquels ils échappent, entre ceux qui sont instruits et ceux qui ne le sont pas. Enfin, le rapport politique entre État et communautés est lui aussi sujet à modifications. Là aussi, à l'instar des jeux de pouvoir caractéristiques de la période coloniale, entrent en compte l'introduction de l'écriture et la socialisation inédite des individus formés sur les bancs scolaires.

De même qu'une nouvelle division du travail est apparue avec l'abandon des groupes collectifs de culture et a entériné leur disparition au profit du travail individuel salarié, les institutions fondamentales des communautés villageoises, garantes de leur cohésion par l'affirmation continue et le rappel épisodique de leurs règles et lois, se sont érodées. Elles ont précipité l'instauration du recours individuel à une nouvelle autorité juridique pour la résolution des conflits, ou facilité l'adoption d'autres règles et contrats. A propos de la situation du Baya lors de la construction du barrage de Sélingué, l'un des habitants de ce canton, fonctionnaire en exercice dans la capitale, signale que : « Dans le temps, chez nous, c'était très grave si tu détournais la femme d'autrui. C'était vraiment grave. Il y avait des lois là-bas – bon c'était traditionnel, c'était coutumier –, si tu détournais la femme de quelqu'un il y avait quand même des sanctions qu'on prenait à ton encontre. Les villageois ont essayé d'appliquer ça au départ [à l'encontre des ouvriers venus travailler sur le barrage de Sélingué] et petit à petit ils ont vu que c'était déplacé et qu'il faut donc peut-être aller se plaindre à la gendarmerie ou chez le chef d'arrondissement.

Quand tous ces gens sont venus, une brigade de gendarmerie s'est d'abord présentée là-bas, ensuite on a construit une brigade et des agents sont venus. Donc les gens ont commencé à prendre l'habitude de se plaindre à la gendarmerie ou en tout cas chez le chef d'arrondissement. Sinon on essayait de trancher ça au village. Si tu détournais la femme de quelqu'un, tu payais dans le temps, si mes souvenirs sont bons, premièrement on payait une chèvre, plus je crois 200 CFA, plus quarante coups de cravache. Ça c'était la sanction, si tu touches la femme d'autrui. C'est le conseil de famille d'abord, ensuite élargi à un conseil de village, qui décidait de cela. Dans le village on se réunissait et on essayait de prendre

une sanction comme ça. Généralement ces gens-là ne se pliaient pas à notre volonté (...) Finalement, puisqu'ils ne se pliaient pas à ça, on les ramassait, on les battait et ils prenaient la fuite. Généralement on les chassait carrément du village. »

Les institutions coutumières habilitées à régler les conflits interindividuels ou interlignagers ont dû admettre à leurs côtés d'autres instances judiciaires. Le brigadier de gendarmerie et l'autorité administrative qui siège à l'arrondissement se sont offerts comme interlocuteurs possibles pour le plaignant, et leur corps d'appartenance constitué comme autre champ de résolution des conflits ou de règlement des délits. Deux types d'institutions et d'instances juridiques au moins (auxquels il faudrait ajouter le « tribunal musulman » institué dans les communautés islamisées) coexistent donc.

Le chef coutumier (*sudugutigi*) et son conseil ne sont plus les seuls maîtres de la terre, ni gestionnaires des affaires : depuis l'érection du canton en arrondissement (1961), un chef administratif (*tubabudugutigi* – litt. « chef blanc du village »), représentant du village auprès de l'État et réciproquement, a lui aussi droit au chapitre. Elu pour trois ans par le conseil du village, il a la charge de récolter l'impôt, de faire appliquer les décisions prises par les autorités publiques de l'arrondissement et, en retour, de réaliser la médiation entre ces dernières et les villageois. La coexistence de ces deux chefs de village a précédé la déstructuration des communautés villageoises. Avec elle cependant, le rôle (au moins officieux) du second s'est accru. L'altération des institutions coutumières habilitées à résoudre les conflits a précipité le recours individuel à l'autorité d'État. Elle a ainsi doté le chef administratif d'une fonction de médiation entre la communauté villageoise et les autorités de l'arrondissement bien plus importante qu'elle ne le fut.

De nouvelles institutions se sont imposées et de nouveaux droits, reconnus par les représentants de l'État et non par les autorités coutumières, ont été octroyés – comme le fait, pour une femme, de ne pas être frappée par son mari pour adultère, ou pour un homme d'être corrigé par ses aînés. D'autres droits, mais aussi d'autres identités, en vertu du recours individuel à l'autorité officielle et de l'ignorance de l'identité sociale du plaignant ; enfin d'autres rapports sociaux ont également été institués, dans la mesure où le plaignant et le coupable sont seuls engagés, à l'écart de leurs groupes d'appartenance désormais déresponsabilisés (contrairement à la règle coutumière, selon laquelle le fautif engage la responsabilité de son lignage à l'égard du lignage de la victime et la sanction appliquée vise en priorité à rétablir les liens entre ces deux groupes).

L'ordre fragmentaire caractéristique de l'organisation des communautés lignagères et villageoises a favorisé le recours des villageois aux institutions étatiques pour la résolution de leurs problèmes administratifs. Mais la présence d'agents de l'État en matière juridique ou de maintien de

l'ordre a institué une opposition entre deux ordres essentiels dans lesquels l'individu a tour à tour un statut différent. (Devant les autorités de l'arrondissement on ne sera pas chef ou fils de chef de village (à moins que ce statut ou cette fonction ne soient perçus par les autorités comme source d'« arrangements » bénéfiques), mais simple paysan défini par des propriétés qui donnent droits ou imposent des devoirs. On ne sera pas davantage noble ou homme de caste, dans la mesure où cette appartenance n'est pas un critère de différenciation en matière de droit. Cette identité acquerra une pertinence et une quelconque fonction si l'identité de l'agent de l'État est identique ou établit entre les deux parties une relation particulière, et alimentera des relations de clientélisme.) Elle a aussi et surtout accusé la fragmentation du champ politique alimentée par l'érosion de ses institutions et l'affaiblissement conjoint des rôles et fonctions des autorités coutumières, et cautionné l'émancipation individuelle.

État présent, État absent : les communautés villageoises préservent certains de leurs organes et institutions de l'incursion de la Loi, tandis que celle-ci peu à peu s'imisce à l'encontre du pouvoir coutumier. Là où les structures de régulation sociale et de règlement de l'ordre ne parviennent plus à remplir leur fonction initiale, l'autorité de l'État se présente comme une alternative : les bureaux de la gendarmerie ou de l'arrondissement s'instituent et sont institués comme de nouveaux tribunaux. Et tout étranger désireux de s'installer dans le village de son choix sollicite bien souvent l'agrément du chef administratif, non plus celui du chef de terre. Quelques kolas et quelques billets suffisent alors à l'acquisition d'une terre par ailleurs revendiquée par ses naturels héritiers. Des luttes sourdes opposent désormais ceux qui, prompts à reconnaître l'autorité de l'État et la suprématie de sa loi, n'hésitent pas à recourir à son arbitrage, et ceux qui, à l'inverse, s'en écartent.

Chaque unité sociale ou presque est un champ de transformation : le lignage, dont les lois et la reproduction ressortissent à la participation de tous au travail collectif et à leur sujétion à son ordre ; la communauté villageoise, dont l'organisation est fragilisée par l'insubordination de certains de ses membres au travail collectif, ou dont la cohésion pâtit d'associations matrimoniales contractées en dehors des réseaux traditionnels d'alliances ; enfin des structures horizontales de socialisation et d'intégration comme la classe d'âge, remises en cause par l'émancipation individuelle.

Dans chaque cas se jouent les rapports de l'individu et de la communauté villageoise avec des milieux exogènes (en l'occurrence urbains), et celui de ces mêmes acteurs à la Loi d'État et aux autorités chargées de l'appliquer. Inégalement régies par cet ordre fragmentaire caractéristique de leur transformation, les communautés villageoises sont alors le théâtre de mouvements eux aussi différents, et de rapports variables à l'altérité et à l'État.

Témoins les trois sites de référence précédemment présentés (cf. tableau 12, p. 69). Le chef-lieu d'arrondissement est le siège des autorités administratives, judiciaires et politiques. Lors de l'enquête, ces dernières étaient toutes représentées, indirectement ou directement, dans chaque village, à travers le *tubabudugutigi* et, jusqu'à la destitution du président M. Traoré (en mars 1991), par les comités affiliés aux sous-sections UDPM, UNJM et UNFM du Parti unique. Les *ton* villageois ou de jeunes par exemple avaient à leur tête un président, démocratiquement désigné par leurs membres, qui devait en principe rendre des comptes à la sous-section centrale de l'arrondissement (un conseil constitué de cinq représentants de chaque village). Chaque jeune travaillait donc au sein de son lignage, ou avec les membres de sa classe d'âge et, d'un autre côté, dans le *ton* UNJM et le *ton* villageois UDPM. Aujourd'hui encore, chaque habitant peut recourir tout autant à l'autorité des brigadiers qu'à celle des conseillers villageois pour résoudre un conflit avec un tiers, se marier officiellement auprès des représentants de l'État ou non, etc. De même tout étranger désireux de s'installer sur les terres du village doit-il obtenir l'agrément du *tubabudugutigi* qui, lui, ne peut prendre seul la décision et doit en référer au conseil de village. Dans les hameaux et dans les villages reculés, ces diverses institutions étaient, en revanche, peu présentes ou même absentes.

Terrain premier d'application de la Loi d'État et du contrôle politique de tout le secteur par les autorités étatiques, les villages du centre de l'arrondissement faisaient figure de centre social et politique. Le chef-lieu de l'arrondissement représentait le canal par lequel la Loi parvenait à être appliquée à tous les degrés. Les communautés ou unités sociales « satellites », en marge de ce centre géographique et politique, n'étaient touchées qu'à condition d'une légalisation préalable des pratiques mises en œuvre par le centre. Pour efficace qu'elle fut, cette stratégie politique contenait ainsi en elle-même ses limites : les communautés satellites étaient naturellement moins directement concernées par cette légalisation et moins soumises aussi à l'application de la Loi. L'État n'intervenait pas ou moins dans la gestion de leurs affaires, et contrôlait moins les individus. Pour preuve : la crainte des autorités, toujours soupçonnées de venir récolter l'impôt tant leur présence était rare, était ici toujours aussi forte. Ainsi cet homme nous voyant venir, empressé de nous présenter ses quitus des années passées, avant même d'être averti de l'objet de notre visite ; ou cette femme, interrogée sur la scolarisation, qui craignait d'être emmenée par les gardes parce que ses enfants n'allaient pas à l'école, et qui nous demanda ce qu'ils deviendraient si elle devait être « enfermée »...

D'une situation à l'autre, d'un rapport politique entre institutions étatiques et coutumières à l'autre, le contrôle des individus est donc plus ou moins fort et, partant, l'adoption des règles officielles conforme ou non à la Lettre. Comment la place de l'écriture et de la langue française, ainsi

que la nécessité de les acquérir, pourraient-elles être identiques ? Dans les villages du centre administratif et politique de l'arrondissement, ces instruments du contrôle exercé par l'État sédimentent un rapport de forces dans lequel sont engagées les autorités coutumières. Ils nourrissent aussi les conflits inter-individuels à l'intérieur de toute communauté. En voici quelques exemples.

Jeux d'écriture, jeux de pouvoir

Ceux qui sont appelés à bientôt succéder à leurs pères à la tête des classes d'âge, donc à organiser le travail de la communauté (parfois encore à en ordonner les rites sur injonction du chef religieux coutumier), ceux-là regrettent leur analphabétisme. Le pouvoir de décision appartient désormais, au moins en partie, à ceux qui écrivent et parlent français. L'instruction se substitue peu à peu à l'âge comme condition d'accès au pouvoir au sein des institutions coutumières. Ou plutôt, l'une et l'autre, en concurrence, orientent un rapport de forces entre les détenteurs de l'écriture et ceux qui en sont privés. Le choix du président du *ton* UDPM et UNJM ou celui de chef ou conseiller du village, par exemple, devra satisfaire au moins trois conditions, ou privilégier un attribut au détriment de l'autre : le futur responsable (au moins dans le cas du chef de village) doit être membre du lignage fondateur du village, depuis toujours à la tête de la chefferie ; trop jeune, il ne peut être retenu, car l'expérience et la connaissance (ésotérique) lui manquent ; illettré, il ne saura pas s'arranger avec les autorités de l'arrondissement et tourner le rapport de forces à l'avantage de la communauté villageoise. Mais l'instruit est aussi dangereux, car : « l'écriture obscurcit les choses » (*sebeni be kè ka dibi dibi ko kè*). Ses savoirs, dont on ignore le sens et la portée exacts et que l'on ne maîtrise pas, peuvent le rendre maître du jeu. Demeurera-t-il du côté des non-instruits et de la communauté villageoise ou choisira-t-il de pactiser avec les représentants de l'État ? Le choix, en définitive, sera un compromis. Le président sera doté des deux premières qualités (l'appartenance à un lignage précis et un âge avancé) et, s'il est analphabète, sera assisté d'un lettré pour la résolution des problèmes afférents au code écrit.

Mais l'élection du responsable sera difficile et hésitante, elle suivra les méandres de la palabre. Le choix privilégié de l'individu instruit répondra à l'assentiment collectif. Avant de réaliser ce consensus, jeunes et vieux, instruits et illettrés, membres apparentés à la chefferie du village et les autres – plus rarement étrangers et autochtones – s'affronteront à la mesure des divisions caractéristiques de leur groupe d'appartenance.

Ainsi, l'écriture et l'instruction sont parfois le point d'articulation de ce rapport de force initialement né de l'incursion de la Loi, de l'ouverture

de la communauté villageoise sur l'extérieur, enfin de l'ordre fragmentaire auquel est sujette son organisation. En ce sens, elles constitueront l'un des fondements de cet ordre. Chaque fragment de la communauté ou presque, parce qu'il compte des instruits, devient le théâtre de nouveaux rapports. Sa propre cohésion est par ailleurs menacée par l'appropriation individualisée de l'écriture et par la désocialisation de ses membres instruits, soit parce qu'ils sont engagés sur d'autres voies ouvertes par la proximité avec les milieux urbains, soit parce que, dotés de ces nouveaux savoirs qui ont valeur de pouvoir auprès des représentants de l'État ou ceux de la communauté lignagère ou villageoise, ils choisissent de faire leurs armes hors de leurs groupes d'appartenance ou d'instaurer d'autres règles en leur sein.

Un enseignant de l'école publique avait par exemple ce mot cinglant mais juste au sujet de ceux qui veulent s'instruire : « Ils veulent arriver au papier. Pour eux, tant qu'ils ne savent pas lire, ils pensent qu'ils se font bouffer. Et nous [les lettrés], on est ceux qui les bouffent. Ils sont la viande qu'on bouffe. » En écho à ces propos, les paysans non-instruits rencontrés nous disaient : « Nous sommes dans les mains des lettrés. Ils ont plus de pouvoir, tout le monde a peur d'eux. Si tu es illettré, tu peux avoir la force de supporter quelqu'un dans un voyage tout autour du monde. Mais, s'il est instruit, il peut te coloniser. »

L'instruction rappelle le « temps colon », « le temps de la force », du travail forcé (*forcewati*). « Oui, en ce temps, raconte Sinayoko, les gens n'aimaient pas le Blanc. Parce qu'à l'arrivée du Blanc, ceux qui avaient le pouvoir sont tous descendus. Ils n'ont plus eu leur place. Ceux qui devaient garder et surveiller ne pouvaient plus le faire ; c'est pourquoi ils n'ont pas vite accepté l'arrivée du Blanc. Les Blancs ont donné le pouvoir à ceux qui les ont acceptés et ceux qui ne les ont pas voulu sont tombés, ils n'ont plus eu le pouvoir. »

Certes, ce sont là des discours, en partie fruits de représentations, qui n'autorisent pas à penser la réalité et les pratiques nées de l'utilisation de l'écriture latine, aussi duales qu'ils le disent. Mais cette partition, même caricaturale, de deux mondes sur la base de l'instruction, se construit en référence à la Lettre et au pouvoir dont ses maîtres ont été peu à peu investis. Au-delà d'une hypothétique adéquation entre représentations et pratiques, les discours donnent donc à lire, puisqu'ils sont eux-mêmes une pratique sociale, une construction de la réalité sous-tendue par l'imposition et par l'inégale maîtrise de l'écriture latine et de la langue française.

Cela est vrai de l'Afrique anciennement colonisée par les Français ; mais également de celle qui a subi la domination des Anglais et, au-delà, de toute terre où l'écriture s'est imposée comme instrument de gestion des hommes et des biens, comme l'a par exemple noté J. Goody (1994 : 14) à la suite de C. Lévy-Strauss (1984) : « Par le monde entier, les tech-

niques de l'écriture ont été employées pour acquérir, c'est-à-dire pour aliéner, la terre des peuples de l'oralité. C'est un instrument très puissant, dont l'emploi est rarement dépourvu de signification sociale, économique et politique, surtout du fait que son introduction implique habituellement la domination de la partie illettrée de la population par ceux qui savent écrire, ou même de celle qui maîtrisent moins l'écriture par ceux qui la maîtrisent davantage. Là où il y a écriture, les "classes" ne sauraient être loin. » Rappelant que l'écriture a historiquement toujours été le privilège d'une élite et l'objet d'une transmission réservée¹, Lê Thàn Khôi (1991 : 136) va plus loin en précisant : « l'écriture renforce et multiplie les mécanismes de domination qui ne sont plus le fait d'*individus* ou de *classes d'âge* par lesquelles finalement tout le monde passe, mais de classes sociales plus ou moins fermées, et même ayant chacune son propre langage et sa propre éducation ». Il n'est pas possible, concernant la société étudiée, ou même la société malienne dans son ensemble, d'aller aussi loin – même si l'élite politique a été et demeure lettrée –, parce que la culture scolaire (le « code alphabétique » et le « code linguistique » du français notamment²) est trop peu généralisée et appropriée et qu'elle est, nous le verrons, objet d'une forte résistance, tout comme le sont ses détenteurs. De surcroît, cette culture et ses représentants sont, en milieu rural au moins, réappropriés et réservés à des fonctions particulières. Loin de permettre l'érection de deux classes distinctes qui sépareraient les lettrés et ceux qui ne le sont pas – à travers leurs identités, fonctions et pouvoirs – l'écriture discrimine ici les individus en fonction de ce qu'ils savent et peuvent *individuellement*³, et ce de manière inégale : selon le niveau de

1. Les premiers textes littéraires – des hymnes religieux rédigés à Sumer en – 2 600 – étaient par exemple écrits par des scribes « qui se succèdent de père en fils et [qui] gardent jalousement leur monopole. Certains textes commencent ainsi "l'initié dit à l'initié" » (Lê Thàn Khôi, 1991 : 136). Chez les Aztèques, « les encyclopédies étaient rédigées par des spécialistes et leur interprétation réservée aux prêtres et aux nobles dont les enfants étaient instruits dans des collèges spéciaux appelés *calmecac* » (*ibid.*).

2. Selon les termes de J.-Y. Martin, dans une communication orale donnée dans le cadre des travaux de l'équipe « Politiques d'éducation » de l'ORSTOM. Outre les deux codes cités, cet auteur distingue le « code bureaucratique », le « code juridique » et le « code social ». Même s'il sont « inégalement nécessaires à la socialisation de l'enfant », ces cinq codes principaux « se télescopent dans la scolarisation » et sont objet d'apprentissage pour les élèves – à la différence de leurs pairs non scolarisés.

3. Nous verrons par exemple que les instruits – au moins ceux qui n'ont pas fait des études supérieures et qui, pour cette raison, restent en milieu rural – n'ont pas d'action collective et que leur usage de l'écriture est le plus souvent individuel. Tout autre est bien sûr le cas, en milieu urbain, des groupes d'étudiants et de diplômés qui revendiquent, eux, leur identité de lettrés et, en ce nom, des prérogatives et des droits particuliers (cf. à ce sujet notre article *La lettre et l'individu : instruction, marginalisation et recherche d'intégration des Jeunes Diplômés bamakoïses au chômage*, 1994).

leurs études et le milieu dans lequel ils vivent en effet, les instruits n'ont ni le même statut ni les mêmes « pouvoirs ».

Il n'en reste pas moins que l'écriture marque les individus et les divise. Le passé portait déjà les fruits de ce partage inégal. Grâce à la « fonctionnarisation de la chefferie » traditionnelle des cantons (malinké ou bambara notamment, *jamanatigiya* ou *kafutigiya*) effectuée par les administrateurs coloniaux (Leynaud et Cissé, 1978), des lettrés purent prétendre exercer les fonctions de chef⁴ de canton sans avoir à respecter le mode coutumier de désignation et user, à leur avantage, du droit et des règles coloniaux. Pour d'autres, la participation au recensement – qui exige de savoir écrire – s'offrit comme possibilité de se rapprocher du poste de chef et comme instrument de revendication. Le Baya par exemple en fit la double expérience.

Un ancien chef de village se rappelle : « Les Blancs sont venus. Walamako est parti sur leur trace. Walamako est devenu le premier chef de canton des Blancs. » La règle voudrait que, « si le *jamanatigi* [chef du « canton »] meurt, c'est le plus âgé du *jamana* qui prend sa place, même s'il est d'un autre village [que celui de l'ancien chef] ». Mais, « du temps des Blancs, c'est celui qui possédait la connaissance et l'argent qui devenait *jamanatigi* ». D'autres, après Walamako, ont tenté d'user de cette opportunité. En 1947 par exemple, selon un rapport d'administrateur, S., ancien sergent démobilisé, sollicite la place de chef de canton. « Cette démarche étant restée sans effet, indiquait le rapporteur, il vint dernièrement solliciter la place de secrétaire de chef, car il aurait ainsi eu toutes les facilités pour le remplacer [le chef en place] après sa mort. Et lors du recensement de Kangaré, je vis quelques militaires arriver, dont S. qui se mit en devoir de se faire passer aux yeux de la population pour le secrétaire du chef et son représentant ; pour ce faire, il avait l'intention de suivre l'équipe de recensement dans le canton » (Rapports politiques de Bougouni, 1947, Archives Nationales du Mali).

Plus tard, en 1955, lorsqu'un nouveau chef de canton doit être choisi, lequel des Doumbia promis à la chefferie « s'assiera au pouvoir » (*fanga*) et occupera ce poste ? Selon les habitants de l'un des villages du Baya, c'est à Moriba qu'il revient d'assurer la succession du *jamanatigi* défunt parce qu'il a fait l'armée. Mais un autre village s'y oppose. Rien n'y fait et Moriba assure la chefferie. A la mort de ce chef intronisé contre les règles lui succède N., choisi en raison de son instruction et de sa connaissance de ce rôle de chef.

4. Investis de leur fonction à titre personnel par le commandant de cercle, les chefs de canton avaient entre autres tâches – au moins avant la suppression de l'indigénat en 1946 – celle d'assurer « la fourniture du nombre d'enfants nécessaires pour remplir l'école à sa capacité » (Capelle, 1990 : 79).

Même si elle visait à « renforcer le pouvoir des chefs traditionnels contre les élites modernisées » (Amselle, 1985 : 23), l'administration offrait ainsi aux instruits (les exemples pourraient être multipliés) la possibilité de se rapprocher des autorités et de maîtriser les lois édictées par l'administrateur. Dans la mesure où ce dernier « dépendait des chefs qui étaient sa principale source d'information et l'outil d'exécution décisif, il avait tendance à les soutenir contre leurs administrés, en faisant jouer en leur faveur le Code de l'indigénat⁵, voire en leur envoyant une force de police de répression » (Coquery-Vidrovitch, 1985 : 120). A ce titre, les instruits, qu'ils fussent ou non hissés au poste de chef, pouvaient également se retourner contre les individus, autorités ou simples administrés, en leur opposant le droit colonial, ou simplement en jouant sur leur statut. Au sujet de l'histoire coloniale de l'actuel Burkina Faso, Y.G. Madiéga (1995 : 23) rappelle par exemple que « l'autorité des chefs était menacée par la nouvelle élite issue de l'école coloniale et les anciens militaires : les interprètes, « oreilles et bouches du commandant », personnages importants et influents ; les gardes de cercle, bêtes noires des habitants, dont l'arrivée dans un village crée la panique (en mission, ils prennent tout ce qu'ils veulent aux paysans, abusent des filles ou des femmes pendant la surveillance des chantiers, etc.) ; commis, à la fonction enviée, instituteurs, hommes de savoir... ».

S'imposait l'arbitraire de l'écriture (mais aussi de la langue française), dont allaient profiter les lettrés à la suite d'administrateurs enclins, sur la base du code de l'indigénat, à usurper le pouvoir « d'infliger, sans jugement, des peines d'amende⁶, de prestations ou de prison pour certains faits qui n'étaient en réalité ni des crimes ni des délits. La loi était assez souple pour laisser libre cours à l'arbitraire » (De Benoist, 1989 : 99).

Tel est bien le sens, également, des propos rapportés aujourd'hui, tels ceux, par exemple, de ce directeur d'école primaire burkinabé : « Au temps colonial, dit-il, il s'est installé dans l'esprit des gens qu'un enfant inscrit à l'école était presque un enfant perdu. Perdu, explique-t-il, du point de vue culture, et sur beaucoup de plans, parce que l'école était presque assimilée à l'armée, où on allait sans revenir. Mais il y avait cette perte psychologique, morale, plus prononcée, parce que cet enfant qui va aller reviendra sous une autre forme. Ce sera un autre type d'homme, transformé. Et nos parents voyaient cette perte de leur culture, qui com-

5. L'indigénat fut institué le 15 novembre 1924 pour être appliqué aux « sujets » coloniaux (sujets qui « peuvent accéder à la citoyenneté en abandonnant leur statut personnel et en se soumettant au Code civil français » (Richard-Molard, 1949 : 151).

6. Les peines disciplinaires peuvent aller jusqu'à 100 F d'amende et quinze jours de prison, ce pour une vingtaine d'infractions, dont le refus de l'impôt, des prestations ou des réquisitions, les « actes de désordre », les « propos séditieux », etc. (cf. Coquery-Vidrovitch, *op. cit.*, pp. 125-126).

mençait déjà à s'en aller. Donc il y avait cette perte-là. Et de deux, il faut bien l'avouer, il y avait nos frères qui étaient partis comme militaires et parmi lesquels on recrutait les gardes-cercle (c'étaient les oreilles et les yeux du commandant de cercle), qui sévissaient trois fois plus que le commandant. Quel impact ça a laissé sur la population ? Ce sont leurs enfants, allés entre d'autres mains, qui sont transformés et qui reviennent contre eux. »

La « fonctionnalisation » des structures politiques des communautés villageoises – confortée, on le verra, par la discrimination de l'individu, par l'individuation – conférait ainsi à l'instruction la force d'un instrument politique. L'édification du système scolaire, nécessaire à la formation d'individus capables de seconder les administrateurs et de prolonger leur action, devait, elle, offrir à quelques élus l'assurance d'une promotion sociale et d'une participation à une élite à l'échelle du pays. Leur formation devait en outre leur permettre de revendiquer une égalité de droits et de statuts avec leurs pairs français, autrement dit de réclamer une « assimilation franche et réelle » (Seck, 1993 : 58) après avoir pris conscience de « l'arbitraire colonial », retournant ainsi contre les administrateurs l'un des fondements de leur pouvoir⁷.

Comme nous l'avons vu, ce furent eux, certains instruits, qui, autrefois menacés, accédèrent aux postes de responsabilités et permirent au Mali d'acquérir son indépendance. Aujourd'hui, ce sont également eux, capables en de nombreux cas d'orienter à leur faveur le rapport de forces qui peut les opposer à un tiers, qui représentent aux yeux des non-instruits « un danger » (*sic*), à la fois pour les individus et pour l'ordre social. Si un instruit et un illettré se querellent, soulignent les représentants de l'un et l'autre, « s'ils vont chez un supérieur, on accusera toujours ce dernier. L'un sait écrire son nom, l'autre ne connaît rien. Donc il sera accusé ».

C'est clair : la loi sépare et l'instruction peut, mieux que tout autre procédé, permettre de transgresser cette frontière institutionnelle. La maîtrise de l'écriture autorise également le passage d'un univers institutionnel à

7. Les « trois principes directeurs de l'État », au niveau de l'éducation, étant, selon P.I. Seck (*ibid.*, p. 37), la centralisation administrative de l'enseignement colonial sous tutelle du gouvernement français, l'assimilation (comme objectif) et l'utilitarisme de l'enseignement. L'auteur note que « cette revendication [d'assimilation] contenait implicitement la remise en cause des intérêts coloniaux, et en général du système colonial dans ses fondements. Poussée jusqu'à son terme logique, elle remettait en cause la souveraineté de la Métropole et amorçait la restitution aux Africains de la capacité d'initiative historique qui, sur le plan politique, devait conduire à la prise en charge par eux-mêmes de leurs propres affaires » (p. 59). A la revendication de l'« assimilation franche et réelle », les administrateurs opposèrent le choix politique d'« association » qui a « conduit à une sélection rigoureuse d'une infime minorité d'individus pour leur conférer le statut d'assimilé, de Français » (p. 61).

l'autre, ou d'un statut (de lettré) à l'autre. Le lettré peut, lui, se travestir en conformité avec son interlocuteur, troquer une loi ou des codes contre d'autres et tourner à son avantage le bénéfice de sa double identité. Certains, dit-on, en usent et font prévaloir leur supériorité dans la sphère du pouvoir. Leurs savoirs sont un passeport pour des privilèges, ou la garantie d'exemption pénale en cas de faute. Qu'ils s'abstiennent d'une telle duplicité ne suffit pas néanmoins à les débarrasser d'une étiquette inexorablement gravée sur eux dès leur entrée dans l'univers scolaire. *Faire ou avoir fait les bancs c'est être Blanc (tubab')* et détenir des droits, des privilèges et surtout un pouvoir particulier. Aussi est-il couramment dit que « les illettrés ont pour tubab' les lettrés », et que « si tu es instruit tu seras le tubab' d'un autre ».

L'individu, entre la Lettre et la Loi

La déstructuration des communautés villageoises du Baya, après la période coloniale et sur fonds de transformation préalable du champ politique, illustre ainsi la rencontre du passé et du présent. Chacun aura mis en scène, dans des directions différentes mais selon les mêmes procédés – la modification des règles d'accès au pouvoir, l'individualisation et le recours à l'écrit – l'extension possible de l'écriture, l'émergence d'une opportunité de s'instruire, enfin et surtout l'imposition d'un ordre dans lequel l'écriture – et l'individu son vecteur – auront respectivement acquis force de loi et pouvoir.

Menacées de désordre ou de déséquilibre, les communautés possèdent leurs règles et rites de restauration de l'ordre. Mais des symboles étrangers à ce cadre, un autre langage et de nouveaux acteurs aussi, ont pris place et se font entendre. Ces symboles et ce langage, le pantalon comme le livre, l'écriture comme la langue française, sont la propriété de ces seuls acteurs, qui en délivrent les clefs à leur gré – au moins virtuellement –, selon ou contre les règles de transmission des savoirs. Il n'appartient également qu'à eux, sujets engagés sur la voie de l'autonomie dans une société fragmentée, d'adopter ou non les codes de l'écriture, de subordonner leurs savoirs à ceux de leurs aînés non-instruits ou de se présenter comme détenteurs de nouvelles vérités, ou encore de livrer ou non ces savoirs en prenant le parti des illettrés dans le rapport de forces qui les engage à l'égard des représentants de la Loi. De leur côté, les individus non-instruits ont également le choix, même s'il est dicté par la contrainte, de requérir ou de refuser les savoirs des lettrés et leur participation à leurs propres activités, en somme de les associer à leurs côtés.

L'existence même de ces possibilités suggère celle de nouveaux conflits, dans lesquels « l'individu savant », lettré, constitue à la fois un

nouveau sujet et un nouvel objet. Donnons ce mot de Keita, un habitant du Baya qui a refusé de scolariser ses enfants : « Si j'inscris mon enfant à l'école et qu'il a une connaissance plus approfondie que la mienne, moi son père je serai son premier ennemi ». L'individu instruit devient la source possible de conflits entre deux individus ou deux groupes du seul fait de son altérité ou de ses savoirs propres, que l'on convoite et dont on se méfie tour à tour, à l'instar de quiconque est plus riche ou plus puissant. Un imam souligne par exemple au sujet des maladies que les hommes s'infligent entre eux⁸ (*mogobolobanaw* – litt. « maladie [de la] main des hommes ») au nom de cette nécessaire « égalité par le bas », que : « Un homme plus fort, plus riche ou plus instruit que moi sera l'objet de punitions, infligées par Dieu sur ma demande ». Dans une société où les rapports sociaux sont largement prédéterminés et articulés sur la base de ces trois attributs principaux⁹, n'est pas savant qui veut. Et qui le devient contre les règles d'accès à un tel statut encourt la sanction, au moins implicite, adoptée pour toute rupture d'interdit : l'exclusion temporaire ou définitive de certains domaines¹⁰.

Posséder la langue de conception de la Loi et l'instrument de son application permet en effet d'en prévenir les abus. Les ignorer revient à être vulnérable, à être « aux mains des lettrés » et des représentants de l'État. Les « Gens du Baya » le pensent et disent que « s'il arrive quelque chose dans la famille, on va chercher un instruit ; pour régler des problèmes administratifs c'est important ». Un instruit, reconnaissent-ils, « peut surtout aider à nous défendre ».

Les anciens élèves instruits partagent eux-mêmes cet avis et pensent avoir une responsabilité à assumer dans ce domaine. Traoré par exemple,

8. Les Malinké classent les maladies en trois catégories, elles-mêmes subdivisées en sous-catégories : celles qui sont le fait de Dieu (*Allahbana*), celles qui sont infligées par les hommes et celles dues aux génies (*jinabana*). Seules les secondes sont transmissibles. Elles correspondent à des ruptures d'interdits, en particulier l'adultère, ou à une volonté de celui qui « envoie la maladie » d'enrayer le succès (richesse ou pouvoir) auquel est promise sa victime.

9. L'organisation sociale de certains villages, dioula notamment, est encore fortement marquée par la prédominance et l'articulation de ces trois attributs : tel village comporte par exemple trois quartiers (*kabilaw*) très distincts : celui des guerriers (*fama*), celui des marabouts, les connaisseurs sur lesquels s'appuyaient les guerriers pour connaître à l'avance l'opportunité d'engager la guerre ou l'issue des combats, enfin celui des commerçants, appelés, lors des conquêtes, à soutenir financièrement les guerriers qui, en retour, les assuraient de leur protection. Dans ces villages, la transmission de la chefferie, du savoir (coranique au moins) et des attributs du commerçant, demeure marquée par cette division initiale.

10. En cela les initiatives, actions et pouvoirs de l'instruit sont-ils relatifs et, dans les milieux non alphabétisés à cohésion sociale forte où prédominent encore de telles règles et sanctions, très limités. Des exemples tenteront de l'expliciter dans la suite du texte.

titulaire du DEF, estime que « les illettrés n'ont pas la même vie que les lettrés. Quand tu es lettré il faut te mettre à ta place, quand tu es illettré il faut te mettre à ta place. Même si vous vous mettez dans un même récipient, le lettré va en sortir, l'autre ne pourra pas. Il est aveugle, il ne verra pas ce qui est en haut ou en bas pour sortir. Si le lettré ne l'aide pas, il sera très difficile pour lui de sortir. Par exemple moi je vais à la brigade pour l'affaire d'impôt. Si quelqu'un qui est illettré y va aussi ou y est déjà avant moi, moi on va me libérer plus vite que l'autre grâce aux mots avec lesquels je vais m'exprimer. Lui, avant qu'on l'appelle... »

Pour qui ne possède pas ces codes, comment ne pas être assujéti à l'arbitraire de la Loi et au bon vouloir de ses représentants, sinon en s'associant à un lettré ou en acquérant soi-même les compétences indispensables ? Lorsque l'association n'est pas réalisable ou opportune, l'instruction s'avère bien souvent nécessaire pour déjouer ce pouvoir de l'écriture et de ses détenteurs.

Cette nécessité est bien sûr accusée dans les milieux davantage soumis au jeu administratif et politique entre autorités coutumières et autorités étatiques et davantage régis par le recours individuel aux diverses instances habilitées à régler les conflits. Là encore, ces milieux sont ceux qui se sont ouverts sur l'extérieur, ceux qui subissent et mettent en œuvre leur propre transformation, ceux aussi qui sont plus acquis aux modèles importés de la capitale. Les stratégies de scolarisation témoignent, d'un site à l'autre de cette région, du rôle exercé par la Lettre et par la loi étatique, de la nécessité d'acquérir la première pour se préserver des applications de la seconde.

2. Instruction, droit et scolarisation

Ainsi par exemple, 26,8 % de la population villageoise du centre de l'arrondissement était scolarisée dans une école d'État ; les autorités avaient recruté 17,8 % de la totalité des élèves inscrits à l'école publique. Par ailleurs, plus de la moitié des individus scolarisés volontairement (50,7 %) étaient dans ce type d'établissement. Dans les hameaux, 14,8 % de la population scolarisable remplissait l'obligation scolaire, mais 58,3 % de cette proportion avait répondu aux injonctions des autorités. 11,1 % seulement de la population volontairement scolarisée était confiée aux maîtres de l'enseignement public. D'un site à l'autre, la scolarisation répondait donc dans des proportions très variables à une stratégie volontaire ou au recrutement.

La répartition des enfants dans les divers secteurs d'enseignement fournit un autre indicateur. Là encore, entre les villages du centre de l'ar-

rondissement, ceux plus éloignés et les hameaux, les stratégies de scolarisation différaient très nettement. Dans le premier cas, la population scolarisée volontairement suivait l'enseignement laïc public en majorité et, dans une moindre mesure, l'enseignement du maître de médersa ou du marabout. Le cas de la population scolarisée des hameaux était exactement l'inverse. La répartition de ces deux populations entre les divers secteurs était respectivement celle-ci : École publique, 50,7 % et 11,1 % ; médersa : 32,8 % et 44,5 % ; école coranique : 16,5 % et 44,4 %. Si les enfants des hameaux fréquentaient les bancs publics, c'était ainsi davantage à la suite d'un recrutement que par volonté propre de leur tuteur, et dans une proportion moindre que les enfants confiés aux maîtres musulmans. Dans le cas d'un village comme celui du centre de l'arrondissement, ouvert sur l'extérieur, centre des échanges commerciaux développés avec les milieux urbains voisins et, enfin, soumis à la pression des institutions étatiques, les enfants étaient au contraire majoritairement scolarisés sur initiative de leur tuteur, et à l'école publique. Un dernier exemple : 25 % des individus des familles résidant en hameau dont deux enfants étaient scolarisés fréquentaient l'enseignement public volontairement (60,9 % pour le village du centre) ; aucun des familles dont trois enfants ou plus suivaient un enseignement (contre 45,4 %).

Quel que soit le mode de stratégie de scolarisation envisagée – synchronique ou diachronique, volontaire ou adoptée après intervention des autorités –, le constat est le même : le recours à l'école publique est prioritaire dans le cas des villages du centre de l'arrondissement, et secondaire dans les autres. D'un site à l'autre, le choix de l'enseignement laïc intervient soit avant, soit après celui de l'enseignement religieux ; le besoin ou la nécessité d'être instruit varient et engendrent des stratégies différenciées de scolarisation.

Dialectique de l'écriture, là encore, cette fois par le biais de la scolarisation : la Lettre s'institue d'elle-même, pour ainsi dire, sur la base de l'incursion de la loi d'État. Mais elle fonde aussi les rapports entretenus avec les représentants étatiques. Elle oriente ces rapports, selon le contexte de leur appropriation, dans le sens d'un rejet ou d'une adoption ; elle nourrit et autorise des stratégies d'émancipation à l'égard des représentants de l'État ou, à l'inverse, à l'égard des autorités et institutions coutumières. Parce qu'il est nécessaire d'évaluer le contrôle effectué par les autorités et de prévoir la sanction, l'orientation de ces stratégies correspond à une proximité différenciée à la Loi. Elle résulte aussi d'une adoption conjoncturelle de pratiques inspirées d'autres modèles, produits ailleurs. Les différents sites retenus l'illustrent bien. De l'un à l'autre, les représentants de l'État sont plus ou moins présents et les échanges avec l'extérieur plus ou moins fréquents et diversifiés ; mais le recours aux premiers est inégalement sollicité et les échanges différemment entretenus

ou développés. D'un cas à l'autre les villages ou hameaux sont aussi plus ou moins sujets à la pénétration des modèles idéologiques et comportementaux puisés en milieu urbain, en particulier dans la capitale, donc inégalement portés à souscrire aux procédés (en l'occurrence judiciaires) conçus dans le contexte de création de ces modèles selon la logique de l'écriture.

Même si la scolarisation prive la famille, le lignage ou le village de la force de travail de l'enfant, elle les dote ainsi d'un pouvoir social et politique à l'égard des représentants de l'État ou, plus généralement, des instruits. Capable de lire la Loi, l'élève offre à ses pairs la possibilité de répondre aux autorités administratives, de comprendre leurs règlements, ou encore de faire face aux plaintes éventuelles déposées contre soi par un tiers auprès des institutions d'État. Des communautés villageoises comme celles du centre de l'arrondissement requièrent nécessairement cette compétence davantage que celles des hameaux, politiquement et administrativement plus indépendantes. Tout intermédiaire entre la communauté et les représentants étatiques (en l'occurrence le *tubabudugutigi*, les présidents de *ton*), doit savoir écrire ou, à défaut, pouvoir recourir aux services d'un lettré.

Investi d'un rôle avant tout économique et social dans un cas, l'enfant est ainsi doté dans le second de responsabilités politiques et sociales de nature différente : maillon nécessaire des chaînes de production et de solidarité au sein des hameaux, il représente pour certaines communautés villageoises – tout au moins au sein de certains de leurs fragments – un instrument d'appropriation de l'écriture et le canal de leurs rapports politiques à l'État. Ses études représentent un capital social directement lié aux phénomènes d'urbanisation et de proximité avec la Loi étatique. La scolarisation, qui répond aux contraintes politiques et satisfait les rapports idéo-centriques avec les milieux urbains, prend alors des proportions variables selon les cas. Autrement dit, elle sert l'appropriation des instruments d'imposition d'un ordre administratif, judiciaire et politique particulier. Cela étant, elle permet aussi, dans une certaine mesure, de déjouer cet ordre. Elle remplit donc une autre fonction : celle de minimiser l'impact de l'écriture à travers le contrôle du pouvoir des instruits.

Ainsi peut s'expliquer la scolarisation restreinte des élèves : l'instruction est indispensable pour s'approprier les instruments d'application de la loi, échanger avec l'extérieur et pénétrer les milieux, instruits, du pouvoir – ou tout au moins de ne pas être assujettis à leurs représentants. Le pouvoir de la Lettre, instrument de la loi, menace cependant les institutions coutumières. Dans une société en pleine transformation et consciente, par ailleurs, que ses enfants ne pourront plus accéder qu'avec difficulté à l'appareil d'État, une scolarisation prolongée n'est alors ni rentable ni, simplement, légitime.

La réserve appliquée par les parents à la scolarisation a cependant d'autres mobiles, même s'ils s'inspirent, comme dans le cas précédent, de la volonté de contrôler l'arbitraire de la Loi ou, plus globalement, celui de la Lettre. D'autres mobiles, car la Lettre possède également des fonctions sociales, non plus seulement administratives ou politiques. Si l'écriture a transformé les règles du jeu politique, elle n'en a pas moins, en effet, investi celles de la transmission des savoirs et atteint ces savoirs eux-mêmes. Là encore, les politiques coloniales ont jeté les bases de cette évolution. En discriminant l'individu d'une part – c'est-à-dire le canal d'instrumentalisation de l'écriture –, d'autre part en introduisant d'autres procédés et structures de socialisation, scolaires en l'occurrence. Après avoir tenté d'analyser cette incidence de l'écriture, nous verrons combien elle peut également nourrir des réticences de la part des populations, et impulser les stratégies de scolarisation, dans le sens, là aussi, de la réserve.

3. La socialisation et l'apprentissage à l'épreuve de l'École

Individus inscrits, individus instruits

Après avoir, jusqu'en 1917, mis en place une administration directe, inspirée de la politique des races de Gallieni, la France exerce sa présence au Soudan français par le biais d'une administration indirecte, qui va alors reposer sur la chefferie traditionnelle. Le territoire est divisé en cercles (dont le nombre a varié, de dix-sept à vingt et un), et eux-mêmes en subdivisions. Chacune d'entre elles est placée sous l'autorité d'un administrateur des colonies assisté, suivant les besoins locaux, d'adjoints et agents techniques relevant des services administratifs et techniques, notamment un agent spécial pour les finances, un juge de paix, un agent du service d'agriculture et un chef du service de l'enseignement. Pour le contrôle des nouvelles entités administratives et l'application par leurs ressortissants des mesures décrétées au niveau central par le gouverneur général, des chefs de canton sont nommés par les commandants de cercle. Robert Delavignette, gouverneur général, disait ainsi avoir contribué à l'institution « en féodaux, de gens que nous tirions de notre domesticité ou de l'esclavage, au mépris des vieilles familles du pays. Les villages nous paraissant de peu d'importance furent indemnes. Et nous fabriquâmes surtout des chefs de canton » (Delavignette, *Les vrais chefs de l'Empire*, 1939, cité par De Benoist, 1989 : 97)¹¹. Ces derniers furent investis à titre

11. Les administrateurs ont ainsi établi, notamment sur la base des *jamanaw* ou *kafu* (« cantons ») existants, des cantons géographiquement circonscrits, mettant alors en œuvre une « territorialisation du pouvoir » (Amselle, 1985) auparavant étrangère au Mandé.

personnel, par délégation du commandant de cercle, de récolter l'impôt, d'assurer le développement agricole du cercle, mais aussi de réaliser le recensement des populations et de permettre les recrutements, militaire et scolaire. Arrêtons-nous sur ces deux dernières fonctions, les plus intéressantes pour ce qui nous concerne ici.

A travers le recensement exécuté par les administrateurs, l'individuation signala le passage à un nouvel ordre social et politique, initialement marqué par la « territorialisation du pouvoir » et la fonctionnarisation de la chefferie dans les cantons¹², poursuivi ensuite par l'indexation de la carte scolaire sur la carte politique – autrement dit par l'utilisation de la formation civique des individus au service de l'assujettissement politique de leur communauté d'appartenance. Pour les besoins d'un contrôle accru des populations, signalait Maunier en 1936, on fit passer les sujets « de la tribu à la nation et du groupement à l'individu. Ayant créé l'individu, on en venait à compter, en organisant le recensement : le recensement par l'individu ; le compte par tête et non plus par feux, ou bien par foyers, tentes ou maisons » (Maunier, 1936 : 363-364).

Les inscriptions d'État civil instituaient ainsi un procédé de contrôle des membres particularisés de toute unité sociale du canton ou du village. Elles érigeaient surtout un ordre, non plus politique mais social et symbolique, sous l'égide de l'écriture, selon lequel tout problème politique devait être traité « en un problème *technique* relevant de la compétence administrative » (Balandier, 1984), traitant ainsi la gestion des hommes ou de l'espace selon une certaine « raison graphique » liée à une « logique de l'écriture » (Goody, 1979, 1986).

Codes, règlements, administration, recensements : « Tout cela fait passer de l'oral à l'écrit, du transmis à l'écrit, remarquait Maunier en 1942 en précisant : Tel est le progrès qu'apporte l'État : ouvrir des archives garnies de registres, pour compter les gens et garder les droits ; marquer sur le papier, comme autrefois sur la brique et l'étoffe, les filiations et les situa-

12. La nomination des chefs de cantons, qui devait restaurer des règles de contrôle absentes aux yeux des administrateurs, a en effet affublé la chefferie d'une fonction utilitaire étrangère à sa nature. Un chef (de canton – *jamanatigi* – ou de village – *sudugutigi*) avait en effet pour seul pouvoir de contrôler la gestion du terroir, de veiller aux relations avec les *jamanaw* ou villages (*dugu*) voisins, enfin d'arbitrer les conflits inter-lignagers et de maintenir les règles de succession à la chefferie. Cette fonctionnarisation ne sera pas sans conséquences. Bien souvent en effet, les chefs furent appelés à jouer un rôle d'ordinaire étranger à leur fonction et, pour l'assumer, à faire appel au soutien autoritaire de l'administration. Leynaud et Cissé (1978 : 48) notaient en ce sens que, chargés de faire exécuter par les villageois les ordres qu'eux-mêmes recevaient, ils perdaient « progressivement le prestige personnel qu'ils tiraient de leur position d'aîné dans des clans de patriarce ». Ayant à faire exécuter les ordres des administrateurs, le chef de canton ou de village devenait d'un côté la courroie de transmission du pouvoir colonial et, de l'autre, un bouclier contre ce même pouvoir, utilisé par les administrés.

tions ; identifier, déterminer hommes et biens : changement radical parmi les habitants, même très avancés, des pays d'outre-mer. Entre autres effets, il ouvre la carrière à l'individu, possesseur de biens et sujet de droits (...) En allant ainsi du vague au précis, on permet à tous de se déplacer des droits collectifs, toujours incertains par définition : peu dessinés, mal constatés, puisqu'ils sont pour tous la tradition, et non pour chacun par la convention. Définir, préciser, garantir, limiter, c'est, du même coup, personnaliser. L'État sauve ainsi les individus des communautés. Et disons dès lors : l'État, en un sens, c'est l'État civil » (Maunier, 1942 : 268-269).

En 1950, le Baya par exemple compte un seul instruit, formé à Bougouni, le chef-lieu de cercle. Il est choisi comme secrétaire du chef de canton jusqu'à la création, en 1951, de la subdivision administrative de Yanfolila, dans le Wassoulou voisin. Il est chargé de parcourir les chemins du Baya, de village en village, pour transmettre les notes administratives et participer au recensement. Aujourd'hui il se souvient : « Le commandant de cercle de Yanfolila m'a demandé de faire faire des routes entre chaque village. Pour circuler et exécuter les recensements il fallait une bicyclette ou un cheval. Si j'écrivais une lettre je devais la donner au chef de Kangaré [alors chef-lieu du canton], lui partait la donner à celui de Dalaba, qui la portait à son tour à celui de Sanankoroba, ainsi de suite jusqu'à Yanfolila. » Ainsi, ajoute-t-il, « c'est moi qui sensibilisais les parents d'enfants pour établir les actes de naissance, les papiers de mariage et les actes de décès ».

Peu à peu, à mesure que s'étend le réseau des voies de communication, d'un village à l'autre, d'un canton au chef-lieu de cercle ou de ces centres entre eux, « la structure d'État devient par elle-même, pour la première fois dans l'histoire de ce pays, capable de protéger partout la personne » (Richard-Molard, 1949 : 153). Surtout, cette structure s'établit sur une unité discriminée, l'individu, et en cela tend à saper les bases de l'organisation sociale et politique des communautés villageoises. « L'on voit peu à peu se relâcher les liens qui cimentaient en micro-groupes les cellules sociales, remarquait le précédent auteur avant de préciser que : famille, « communauté taisible », groupements divers, perdent leur caractère de nécessité, ne survivent que par la tradition. Voici la possibilité pour un individu de s'affranchir de cette tyrannie d'une collectivité dépersonnalisante dont l'Africain, sous peine de ne pas être, devait naguère accepter le joug. »

Le comptage, le repérage et l'inscription prenaient ainsi place dans l'ensemble des conditions d'une individualisation, d'un « déracinement » et d'une « désocialisation » des individus, non plus identifiés selon leurs appartenances communautaires originelles mais atomisés et livrés à eux-mêmes (Marie, 1990 : 8).

Le recensement jetait en ce sens les bases d'une « décontextualisation » de l'individu, désormais *individuellement inscrit* sur un registre administratif – lui-même établi afin de quadriller un espace géographique et politique –, et virtuellement soumis à un contrôle ou à un recrutement. Le comptage des individus se doublait parallèlement de l'instauration d'outils et de procédés de communication (l'écriture, le registre, la langue française) utilisés par le pouvoir central (commandement de cercle) à destination de la base (le village) par l'intermédiaire d'agents individualisés par leur rôle et leur fonction (les chefs de canton, mais aussi les lettrés et les interprètes). En ce sens, « l'adoption de formes écrites de communication » a été, comme ailleurs et depuis l'adoption de l'écriture, « une condition intrinsèque » de la gestion des territoires et « de systèmes de gouvernement plus impersonnels et plus abstraits » (Goody, 1977 : 56).

On devine à travers ce triple processus – de modification des règles d'accès au pouvoir, d'individualisation et de recours à l'écrit de type administratif – l'extension possible de l'écriture, l'émergence d'une opportunité de s'instruire et, parallèlement, les réticences que pouvait faire naître un pareil instrument de gestion et de contrôle.

Jeu dialectique de l'écriture et de l'individuation, que le temps aura érigé en système : l'une et l'autre s'appelaient et s'épaulaient, se justifiaient et se renforçaient. Le pouvoir fondé sur l'arbitraire de l'écriture, qui désagrège les corps sociaux initialement constitués et en isole les éléments, résidait déjà dans ce jeu et le nourrissait. La première des institutions à privilégier l'individu, l'École, allait alimenter ce jeu et le rendre efficace. En renforçant la territorialisation du pouvoir tout d'abord. En s'appropriant le territoire par « la création ex-nihilo d'une organisation scolaire » (Guth, 1990 : 96), elle accusait en effet une certaine « fragmentation » du champ politique. Ensuite et conjointement, en isolant des individus, les privant alors des initiations et apprentissages auxquels leur âge les assignait normalement – faisant ainsi d'eux des êtres « désocialisés ». Le lien entre écriture/instruction et individuation/individualisation devait enfin être établi, au sein de l'univers scolaire, par l'introduction de savoirs nouveaux et investis de fonctions originales, et par l'utilisation de procédés individuels d'apprentissage et d'exploitation des savoirs.

Du komo au maître d'école. L'émergence de l'individu

« Qu'est-ce que le monde (*dunuya*) ? Se connaître soi-même (*ka èrè lon*), nous disait Keita en précisant : il y a deux intérêts à apprendre. L'un se trouve dans ce monde. Si tu es instruit¹³ ta vie sur terre sera facilitée.

13. Il s'agit ici avant tout de l'instruction coranique, qui enseigne aux hommes les règles sociales à ne pas enfreindre (respect, fidélité, honnêteté et intégrité principalement).

L'autre est dans l'au-delà (*lakira*). Si tu as cela tu garderas ta place parmi tes parents et tes semblables et tu les respecteras. Tu prépareras ainsi ta vie dans l'au-delà. Si Dieu te donne un tel état d'esprit il te sauve. »

Rappelons que dans l'aire culturelle mandingue, l'homme est philosophiquement et socialement engagé à apprendre tout au long de sa vie, à travers les épreuves quotidiennes où il doit puiser les éléments aptes à se perfectionner et à se rendre maître de lui-même, à travers les apprentissages patiemment suivis et observés aux côtés de l'aîné, enfin à travers les initiations qui lui délivrent les secrets de la nature profonde de l'univers et de l'être humain, de l'humanisme (*adamadenya*). Au sujet de la culture banmana, D. Zahan (1960 : 13) notait par exemple que « les sociétés d'initiation (*jow*) coopèrent, dans leur ensemble, à une œuvre de libération et de reviviscence de l'homme, chacun d'eux se consacrant à la découverte d'un fragment de la Connaissance (*lonya*) relative à l'homme et à sa destinée. » Dans leur totalité et leur succession au cours de la vie, les *jow* expriment en ce sens le processus évolutif de la connaissance de l'être humain tout au long de sa vie¹⁴ : « la connaissance de soi (par l'initiation

Les Malinké (comme les Dioula notamment) distinguent deux types principaux de savoir : celui qui est livré à tout un chacun par l'enseignement général (*lonigwè* – litt. savoir blanc –, *bayanou* en arabe) et l'enseignement ésotérique et occulte (*gundoloni* – litt. savoir secret – *sirmou* en arabe), tiré du Coran et qui est à la base du « maraboutage », des pratiques magico-religieuses.

14. Ce qui ne signifie aucunement que les initiations constituent le seul apport de savoirs, et leurs sociétés le seul cadre d'acquisition. La relation inter-individuelle est très souvent le cadre privilégié de l'enseignement (de savoirs techniques comme de l'histoire collective). En outre elle fait intervenir des règles de transmission bien différentes de celles qui prévalent lors des initiations : de l'un à l'autre cas la mise à l'épreuve de l'apprenant conditionne la transmission des savoirs mais sur la base de la patience, de la volonté et de la persévérance dans le premier cas, sur celle du courage dans le second ; la transmission réglée des savoirs obéit à l'âge dans le cadre des initiations (un cadet ne pourra pas être initié avant son aîné), non dans celui de l'apprentissage individualisé (un cadet pouvant en savoir plus que son aîné parce qu'il aura été préféré à lui par son maître en raison de ses qualités propres), etc.

La hiérarchie des savoirs, ou plutôt leur application et, partant, leur « efficacité », respecte largement la structuration en classes d'âge, en clans, etc. Mais il n'est pas exact de dire – ce qui consacre à tort la dimension holiste des communautés et la nécessaire sujétion des individus à son ordre – que l'enseignement n'est jamais individuellement acquis, que « l'enfant apprend par et avec les autres » (Fellous, 1981 : 212). De même est-il sans doute inexact de considérer « qu'en savoir davantage ou être plus brillant, plus intelligent, sera vécu avec angoisse "comme si on avait pris la place d'un autre" » (*ibid.*). Structures et espaces-temps d'apprentissages (d'initiation notamment) consacrent à chacun, il est vrai, un égal lot de savoirs. Mais s'en tenir à cette seule dimension revient à oublier tous les autres passages (non institutionnalisés) qui transcendent les structures et les institutions. L'étude du savoir ne peut pas, pour ces raisons, se cantonner à ces initiations et doit être étendue à tous les domaines de la vie sociale. Comme Camilleri l'a justement noté (1985 : 41), « Le processus éducatif est et doit être compris comme un système total, répandu à travers l'ensemble de la collectivité, englobant tous les agents et institutions qui se veulent pédagogiques, mais aussi bon nombre d'autres qui n'ont pas explicitement cette vocation. »

au *n'domo*) engendre l'investigation au sujet de la connaissance elle-même (symbolisée par le *komo*) et amène l'homme en face du social. De là naissent le jugement et la conscience morale. La connaissance aborde le cosmos pour aboutir peu à peu à la divinité (...)» (*ibid.*, pp. 32-35).

Pour la plupart, les six sociétés d'initiation ont disparu de la Haute-Vallée du Niger où cette étude a été menée. Dès 1960, les principaux auteurs qui se sont intéressés à cette aire culturelle le notaient déjà (Leynaud et Cissé, 1978 ; Leynaud, 1966). Les rites initiatiques demeurent cependant en maints endroits, comme le *komo* par exemple. Il n'est pas aisé d'en connaître l'existence, et moins encore d'assister à leur déroulement, tant leur rareté actuelle s'entoure du secret essentiel à leur conservation. Mais le quotidien parle souvent de lui-même, en marge de ces sociétés dont il suggère l'altération récente. L'organisation du travail agricole par exemple demeure largement indexée sur d'anciennes pratiques initiatiques (celle du *ciwara* par exemple), quand bien même les groupes de culture dont ils furent le support ont eux aussi, comme nous l'avons vu, été sujets à transformation. La réalité actuelle, où le rapport à autrui possède très souvent les dimensions d'un rapport aux savoirs (*koroya* et *lonya* – de *koro* : aîné et *loni* : connaissance – allant de pair), porte en elle la lourde charge symbolique du système passé d'initiations. Aujourd'hui comme hier, la connaissance signale le passage à l'état d'homme. L'enfant incirconcis (*bilakoro*) ne sait pas encore. Son appartenance au monde des hommes, des adultes, reste soumise au dépassement de son état (même si l'enfant est aujourd'hui circoncis plus tôt que ses aînés hier, et au dispensaire, non dans la perspective d'être introduit dans le bois sacré). Ses sens doivent se former tout à fait pour recevoir les premiers éléments d'une connaissance résolument attachée aux différentes étapes de la vie et livrée avec parcimonie, dans le respect du statut de l'individu comme dans celui de la réserve propre à la transmission. Les pères entoureront du secret des savoirs promis à la disparition ou à l'altération s'ils venaient à être vulgarisés. Ils garderont aussi ce qui fonde leur statut d'aîné, ou de guerrier, ou de griot, ou d'homme, avant de le révéler à celui qui aura acquis ce statut et qui aura mérité cet apprentissage. Les rapports entre nobles et gens de caste ou esclaves de case entérinent cette inégale détention ; ceux qu'entretiennent hommes et femmes répondent aussi à l'appropriation différenciée des savoirs. La femme est largement tenue en dehors du sacré, comme le sont les incirconcis. Elle est requise « là où sont les frontières et se font les passages », dit G. Balandier (1985 : 82-83) : « de la nature à la culture, de la reproduction à la production, de la société à ce qui lui est extérieur, de l'égalité à l'inégalité, des choses aux signes et symboles ». Ainsi, « la distribution des contraintes et des privilèges en fonction de l'ancienneté » n'est peut-être pas seulement fonction de l'initiation (*ibid.*, p. 100), mais aussi de la connaissance elle-même. Les savoirs définissent la place et le statut de l'individu, constituent les termes du passage d'un

domaine à l'autre (d'une classe à l'autre), d'un univers à l'autre (du profane au sacré), ou encore d'un état à l'autre (de l'ignorance à la connaissance), conditionnent enfin l'appropriation, l'exercice et la transmission de certaines prérogatives et de certains pouvoirs¹⁵ :

*masaya ye gundo ye
kunfin tè a soro*

La royauté est [un savoir] secret
Un ignorant ne peut l'obtenir

« C'est donc dire, indique S. Bagayogo de qui est tirée cette maxime, qu'un savoir et un savoir-faire sont à l'origine du pouvoir. Le premier tient aux révélations faites au postulant par les spécialistes du décryptage des signes du destin. Le second procède d'acquisitions : ce qu'il aura acquis dans le commerce avec les hommes et les génies lors des pérégrinations par les techniques de protection et de renforcement de sa qualité ontologique (celle de se connaître soi-même) puis dans l'art de mobiliser autour de son dessein tous ceux qui n'ont rien à perdre à tenter l'aventure avec lui » (Bagayogo, 1987 : 95-96).

Toutes ces règles permettent d'assurer la permanence des institutions et d'éviter qu'elles ne s'érodent, qu'elles soient fragilisées par tous les actes (y compris d'apprentissage) individuels et qu'elles ne remplissent plus leurs rôles sociaux et politiques. Nous verrons plus loin, à travers quelques exemples, que cette logique interdit la prééminence des acquisitions individuelles et qu'elle prive toujours leurs auteurs d'un quelconque pouvoir individuel. Elle minimise également la capacité de chaque individu à s'émanciper du groupe ou à instaurer en son sein des règles inédites qui s'opposeraient à celles qui ont jusque-là prévalu.

En quoi l'éducation scolaire est-elle différente ? Et comment cette différence a-t-elle pu secréter l'individualisation et l'individuation, principes d'une appropriation des instruments et codes scolaires, elle-même à la base, selon qu'elle est généralisée ou non, d'une extension ou d'une limitation de la scolarisation ?

Inscrire un enfant à l'école, c'est d'abord le livrer à un univers de savoirs autres et le soumettre à des structures et procédés d'apprentissage différents de ceux de son milieu lignager et villageois. De l'un à l'autre

15. Certains et non tous. La connaissance délivre bien un certain pouvoir aux connaisseurs (*lonikèlaw*), qu'ils soient féticheurs, guérisseurs, maîtres de sociétés d'initiations ou encore imams. Mais l'accès à la chefferie par exemple, de village ou de canton, n'est pas dicté par cette règle mais par celle de la primogéniture.

cadre d'apprentissage et de socialisation, le « champ social de la connaissance » n'a ni les mêmes contours, ni les mêmes limites, ni, surtout, les mêmes fonctions. En cela, la scolarisation opère une rupture fondamentale.

Certes, la pédagogie appliquée par les parents et celle des maîtres d'école sont très similaires. Dans l'un et l'autre cadre, l'adulte a pour rôle d'enseigner à l'enfant, ou plutôt de lui faire admettre la validité des savoirs dispensés. Son statut de pûné n'autorise pas l'élève à remettre ces savoirs en cause, ni, bien souvent, à en connaître le sens exact et l'origine. Le *bilakoro* (incirconcis) comme l'élève devra écouter les conseils et regarder, regarder, répéter et répéter les mots ou gestes enseignés, sans mot dire et sans interroger. « Apprendre les choses par soi-même vaut mieux que les demander (*i kè fendo lon i èrè ma o kawusa gninika li ye*) » est-il dit en maninka. Au nom du respect dû au savoir et à celui qui le détient, celui qui apprend doit respecter le silence et la réserve, le contrôle de lui-même et de sa parole. Devant le soufflet de forge ou le tableau noir, son ignorance lui ordonne également l'écoute et l'observation, et lui interdit toute participation active avant que ne lui soit donnée l'autorisation ou enjoint l'ordre de dire ou faire ce qui lui a été dit ou montré. Ainsi peuvent être véhiculées et respectées la conformité et la soumission nécessaires à la préservation des règles sociales. Un père doit élever son fils dans l'esprit où son propre père l'a lui-même éduqué, le « mûrir » selon les mêmes principes : « C'est toi qui donnes l'esprit à l'enfant, insistent les Malinké : si tu lui dis de faire ça il le fera ; si tu lui dis de le laisser il le laissera. Si le père et la mère ne gardent pas l'enfant dans la famille, s'ils ne lui font pas suivre les coutumes traditionnelles (*lanbekoro*), il ne sert à rien et ne connaîtra rien. Si les enfants les suivent, ils ont l'esprit de leur père, l'esprit de leur mère, celui de leur grand-frère, ils savent accueillir et respecter les gens, ils savent ne pas les gêner pour éviter les querelles. » Qu'il s'agisse d'enseigner les règles de l'échange, celles du travail à la mesure du pratiquant ou celle de la maîtrise de soi qui doit permettre une intégration plus rapide et plus profonde des normes culturelles, trois processus d'apprentissage prévalent et concourent au même résultat. Le premier consiste à faire participer l'enfant, à l'associer aux entreprises adultes, et ainsi à le responsabiliser. Le second, dominé par le laxisme, entretient le laisser-faire et favorise l'imitation, mais également l'auto-apprentissage. Le manque d'initiative, la résistance à apprendre ou encore l'inaptitude de l'enfant à remplir les tâches normalement dévolues à un enfant de son âge se solderont par des réprimandes, des rappels à l'ordre et des coups de chicotte. La troisième règle enfin permet le maintien d'une distance entre l'enfant et l'adulte, que le premier est engagé à respecter au risque d'être réprimandé ou renvoyé. La sanction corrige la transgression des interdits, pose des limites au laisser-faire parfois consenti, établit une distinction entre le bien et le mal, ce qui est bon ou mauvais, rappelle

enfin l'autorité et le statut de celui qui enseigne. Cette distanciation permettra donc la reconnaissance du savoir pour lui-même et de son détenteur, l'identification de l'élève au maître, facilitera enfin l'imprégnation culturelle des principales normes (en particulier la *koroya* – de *koro* : aîné – et la *maloya*, la honte que tout puîné doit témoigner à l'égard de l'aîné en cas de faute, ou toute femme vis-à-vis de son mari ¹⁶).

De même à l'école. « Debout ! Assis ! Debout ! Assis ! Croisez les bras », lance le maître à ses élèves pour canaliser leur attention en début de cours. La consigne répétée chaque fois que l'exige une remise au calme des élèves structure le temps, impose au corps et à l'esprit une discipline, détermine les limites de l'exercice et de l'initiative individuels, enfin définit la faute possible et suggère la sanction. En dehors des courts moments de liberté autorisée par la sortie de l'ardoise, le rinçage de l'éponge, l'échange de cahiers pour la correction mutuelle, par les élèves, de l'exercice, la parole et le geste enfantins sont rigoureusement dictés par la question ou l'ordre du maître. Durant les premières années d'initiation à la lecture, à l'écriture et aux cadres et procédés de leur enseignement, la parole est éminemment formelle. L'élève ne parlera pas pour donner un avis mais pour donner la réponse à la question (souvent contenue en elle) ¹⁷. Il n'interrogera pas ni ne sollicitera d'explication en cas d'incompréhension mais lèvera le doigt à l'invitation du maître. Durant les premiers temps d'apprentissage scolaire le cours magistral est à l'honneur. Il ne s'agit pas tant pour l'élève de chercher que d'admettre. Comme en dehors de l'école, des consignes identiques assurent « le renforcement et le perfectionnement des mêmes types de conduites du fait de leur exercice répété dans les mêmes types de situations » (Camilleri, 1985 : 34). Seule l'acquisition des règles du comportement après plusieurs années passées sur les bancs, après assimilation du rapport à l'autorité du maître, après adoption conforme des mots et gestes préconisés, autorisera l'émission du doute, la marque d'incompréhension et la demande d'explications complémentaires. Comme l'a souligné Bernstein (1975 : 279) au sujet des systèmes occidentaux d'enseignement (dont la pédagogie est très voisine de celle ici décrite), « le mystère d'une discipline (son incohérence, le désordre et l'inconnu qui la caractérisent) » n'est révélé que plus tard à une minorité (en l'occurrence une élite) « qui a fait la preuve d'une socialisation accomplie ». Cette distanciation entre l'apprenant et la connais-

16. On dit d'une personne impolie, insolente, globalement impudique : « a te maloya », elle n'a pas honte (de *maloya* : le sexe ; une personne qui n'a pas honte ne garde pas son sexe caché).

17. Il convient cependant de souligner l'introduction d'une nouvelle méthode d'apprentissage du français (« le langage par le dialogue ») conçue selon une pédagogie participative. L'enfant y est invité à se placer dans la situation où se trouvent des personnages dessinés, et à redonner le dialogue qu'ils échangent.

sance elle-même – le premier a davantage accès dans les premiers temps à « des états du savoir » qu'à « des manières d'apprendre » (*ibid.*, p. 280) –, cette distanciation est similaire à l'école et dans le cadre du lignage ou des sociétés d'initiation. La chicotte est maniée pour les mêmes raisons ici et là ; la réprimande est adressée avec les mêmes mots et emprunte, au sein ou à l'extérieur de l'école, le même trajet du rapport à l'autorité de l'aîné. L'enseignant fait figure de « maître-père ». Dans sa pratique professionnelle, il s'adresse à l'élève comme à ses propres enfants et lui apporte son enseignement avec autant de dirigisme et de laxisme qu'il en use en dehors des cours. Davantage qu'elle ne fonde une méthode, cette pratique s'inspire d'une pédagogie sociétale à laquelle l'enseignant, lorsqu'il était enfant et élève, a lui-même été formé¹⁸. Si l'action pédagogique et l'apprentissage scolaires diffèrent de ceux de l'éducation familiale, c'est essentiellement au niveau des structures d'apprentissage (davantage qu'au niveau des procédés). Si la scolarisation peut avoir une incidence sur la socialisation de l'enfant, il convient d'en chercher les traces davantage dans la différence des savoirs acquis et, plus encore, dans la fonctionnalité, dans l'utilisation et l'exploitation respectives de ces savoirs.

Dans chaque univers d'apprentissage, lignager et scolaire, les « formes de classification » et les « systèmes de découpage » des savoirs (Bernstein, 1975) sont très rigides, les structures respectives d'apprentissage varient fondamentalement et demeurent rigoureusement délimités. Il n'y a pas continuité entre les savoirs scolaires et extra-scolaires, comme cela peut être le cas dans les pays occidentaux (au moins dans une certaine mesure en raison de la cohérence des contenus enseignés), mais plutôt rupture ou délimitation forte entre les deux domaines. C'est en partie pour cette raison que, dans un pays africain comme le Mali, la scolarisation alimente « le sens du sacré, de l'altérité radicale de la culture scolaire ». Cette rupture et cette délimitation ressortissent par ailleurs à la nature de l'acte d'apprentissage lui-même.

L'élève est engagé seul dans l'acte d'apprentissage et doit scrupuleusement respecter cette frontière : ses qualités et compétences, pour être

18. Ce principe d'auto-reproduction, dont ont parlé Bourdieu et Passeron (1970) pour désigner la pratique des maîtres en fonction de l'enseignement qu'eux-mêmes ont reçu, peut être transposé dans ce cas mais également, sans doute, dans une autre dimension. Il n'y a pas ici seulement auto-reproduction de l'action pédagogique scolaire mais de toute action pédagogique, cette fois d'un univers (extra-scolaire) à un autre (scolaire). Cette donnée fournit la base d'une évaluation possible des transformations de l'action pédagogique en milieu africain : si celle-ci n'est plus aujourd'hui ce qu'elle a été (notamment dans l'usage moindre de la violence), sans doute faut-il en chercher les facteurs, non pas au sein du système scolaire lui-même mais dans le champ social. Cette transformation serait le produit d'une altération de la « cohérence des modèles » sociétaux, et non des modèles scolaires.

reconnues, exigent l'individualisation. L'élève est avant tout conduit à apprendre *pour lui-même*, à s'auto-évaluer en référence au niveau de chacun de ses camarades. Il ne doit qu'à lui-même d'être moins bon ou meilleur, de réussir ou d'échouer. Au-delà, il acquiert une identité et un statut particuliers, non plus validés et légitimés par sa place et son rôle dans le groupe mais par sa position relative à l'égard des autres. Ses savoirs scolaires ne sont pas des « savoirs-être ensemble » ou des savoir-faire transmis dans le cadre lignager ou de la classe d'âge et indispensables à la cohésion de chacun de ces groupes, mais des indices de performance, des outils de compétition, des critères d'évaluation et de promotion individuelle. L'enfant disparaît derrière l'élève, la personne derrière l'individu.

La note scolaire, de manière plus générale l'examen, permettront non seulement le repérage de l'individu mais définiront aussi des catégories dans lesquelles celui-ci aura nécessairement une place. La moyenne départagera les mauvais et les médiocres des bons et des très bons élèves. Chacun sera plus ou moins « soigneux » ou « attentif » que son voisin, et, surtout, moins bon ou meilleur que lui. Le maître pourra établir des listes des élèves, les désigner par un point qui, ajouté à tous les autres, figurera par une courbe le *niveau* de la classe et de chacun *par rapport* aux autres. L'individu sera reconnu à cette marque située en deça ou au-delà de la ligne médiane de démarcation des bons ou mauvais élèves. On le lui rappellera périodiquement aux diverses évaluations : il sera le premier, le dixième ou le dernier de la classe. Et tous connaîtront leur place respective ; ils s'en souviendront longtemps, bien après avoir franchi les portes de l'école pour la dernière fois. Adultes ils diront : « J'étais intelligent, j'étais le premier de la classe. »

Cette individualisation de l'apprentissage et des compétences n'est pas sans incidences sur la structuration de cette société mandingue où la connaissance est à la fois la base et le point d'articulation des rapports sociaux, ceux de pouvoir en l'occurrence.

La hiérarchie scolaire ne se fonde pas sur l'âge social défini dans le champ de la parenté classificatoire ou des rapports de subordination à l'aîné dictés par leur connaissance respective, mais sur l'âge scolaire défini par de nouveaux indices : chacun – ou plutôt Untel – « a redoublé x classes », « a suivi sa scolarité sans redoubler », etc. Le passage d'une classe à l'autre est celui d'un niveau au niveau supérieur. Il se fonde sur un principe inverse à celui qui prévaut dans le milieu extra-scolaire. La performance et les savoirs, et non plus l'âge, en sont la condition. On n'acquiert pas ces savoirs *après* avoir accédé à la classe supérieure mais *avant*, non plus parce qu'on a l'âge d'apprendre mais parce que l'on sait *déjà* davantage. Individualisé, l'accès à l'étape supérieure introduit ainsi une rupture dans le mécanisme de succession cyclique des classes d'âge et contrarie la règle principale de son fonctionnement : le rapport entre aînés

et cadets. Certes l'école connaît elle aussi ses « grands » et ses « petits », membres apparentés de classes inférieures et supérieures. Mais le cadet pourra devenir « grand » et l'aîné « petit », l'un et l'autre alors resitués selon une nouvelle échelle – linéaire cette fois – où la compétence destitue le droit conféré par l'âge. Passé le temps de récréation où se jouent les rapports extra-scolaires, ce droit n'aura plus de légitimité ; car l'identité scolaire acquiert une formalité individuelle, au détriment d'une identité relative définie originellement par l'appartenance à une classe d'âge particulière et par un corpus limité de savoirs.

Avant tout autre chose, l'élève apprendra bien à devenir un individu ; détenteur de ces savoirs qu'il lui faut jalousement garder (au risque de ne pas « passer » lors de la compétition avec ses pairs), il pourra légitimement en revendiquer l'exploitation personnelle. La logique de l'apprentissage est celle-là : l'enfant apprend *pour se servir* de ses savoirs, non pour son propre épanouissement ; il apprend *pour lui-même* et seul, et non dans la perspective implicite de mettre ses savoirs au service du groupe. Désacralisée et « fonctionnalisée » – mais aussi « fonctionnarisée » à travers l'application des codes (l'écriture latine étant avant tout l'instrument de l'administration) –, la connaissance est ainsi dépossédée de sa dimension ontologique. Les savoirs et savoir-faire acquis à l'école pourront être exploités en dehors de ce cadre collectif, être appliqués à d'autres objets, être enfin orientés par des motivations et vers la satisfaction de désirs individuels.

Ainsi, plus que les savoirs eux-mêmes diffèrent leurs codes. Certains codes pertinents dans le champ social ne le seront plus aux yeux de l'individu scolarisé, pour qui n'existe plus un seul « modèle unitaire de personnalisation » (Camilleri, 1985 : 104). Change la « définition sociale des situations, c'est-à-dire "celles qui sont pertinentes à la fois aux yeux d'égo et d'autrui dans la situation commune" » (Dubar, 1991 : 101). Les données des deux systèmes s'affrontent et se nient ; elles nourrissent « le morcellement de l'individu », qui doit à lui seul d'effectuer le passage de l'un à l'autre système et de dépasser leur antinomie, faute de ne plus s'adapter à aucun des deux. Ce clivage entre les deux systèmes est particulièrement important pour l'enfant ; non seulement il introduit « des coupures conceptuelles qui découragent l'établissement de relations avec les réalités quotidiennes ou, du moins, qui filtrent très sévèrement les connexions de ce genre » (*ibid.*, p. 281), mais il participe aussi à la désocialisation de l'élève par l'apprentissage d'autres règles, par l'appropriation d'autres instruments de communication, de gestion, de pouvoir.

Les parents ne disent-ils pas justement de l'enfant scolarisé qu'il est « perdu » ou « délinquant » – même s'ils lui accordent la faculté de les respecter –, rappelant ainsi l'inaptitude de la majorité des élèves à adhérer

rer à nouveau à un ensemble de valeurs et de comportements qui leur sont devenus, ou déplacés, ou inadaptés à l'évolution en cours, ou étrangers ?

Les rapports entre les anciens élèves et ceux qui n'ont jamais « fait les bancs » et la difficile réintégration des premiers en témoignent bien.

Les termes de la communication entre instruits et non-instruits et leur faculté à travailler ensemble selon des directions communément définies sont marqués par le temps de l'absence et de l'apprentissage scolaire. « Je suis arrivé, j'ai tenté de les intégrer, je leur ai montré le chemin petit à petit mais ça n'a pas marché », dit ainsi un jeune diplômé, revenu chez lui parce qu'il n'a pas trouvé de travail à Bamako, au sujet des habitants de son village. L'intégration est à la mesure de la durée passée hors communauté : inconciliables avec ceux des non-instruits, leurs savoirs s'avèrent le plus souvent inopérants et ne peuvent combler le fossé creusé par une soustraction si prolongée aux normes valables pour leur communauté. Le processus d'acculturation dont ils ont été l'objet débouche alors pour eux, non tant sur une incompréhension ou une inobservation des règles en vigueur, que sur l'impossibilité d'être reconnus capables de les admettre et pratiquer. Les villageois malinké non-instruits nous disaient en ce sens : « Un lettré ne peut pas tenir la place d'un illettré, mais un illettré ne peut pas non plus prendre celle d'un lettré. »

Sont donc en cause les savoirs, leurs codes, leur utilité et leur fonctionnalité, mais aussi le groupe et l'individu, l'un et l'autre acteurs d'un maintien ou d'une transformation des rapports sociaux, et détenteurs, dans leur dessein, d'instruments particuliers. La culture malinké offre les siens, l'école en propose d'autres. A ce titre et cette fois encore, l'écriture, principal vecteur de transmission des savoirs scolaires, n'est-elle pas profondément en cause dans le clivage entre les deux domaines, en particulier dans l'acte d'individualisation qui fonde ces différences ?

Écriture et vulgarisation des savoirs

Symboliquement et socialement, l'écriture elle-même possède en effet ce pouvoir de division à travers l'individuation et l'individualisation. Apprise et pratiquée individuellement, elle s'oppose tout d'abord aux principes de la littérature orale – laquelle est « faite pour un groupe, par un groupe qui en est l'initiateur et l'initié » (Sonfo et Dembele, 1986) –, et bouleverse la mémoire collective construite sur l'oralité. Aux mains de l'individu, qui peut l'utiliser sans recours nécessaire à l'autre ou au groupe, elle établit une hiérarchie parallèle et, surtout, redéfinit l'appropriation des savoirs. Apte à opérer sans le concours de quiconque, le lettré s'oppose au principe coutumier d'association. Il modifie ainsi les contours du champ social de la connaissance et les critères d'identification, propres à ce champ, auquel chacun se réfère nécessairement.

« Quelqu'un peut être instruit mais on ne lui fait pas confiance », disent tous les paysans malinké en faisant remarquer que celui qui est instruit « n'a besoin de personne », au point que les gens se méfient de lui. La condition et l'enjeu de la différence et du pouvoir apparaissent ainsi dans la capacité de l'instruit à agir seul. Cette supériorité prend place en dehors du cadre des lois de l'échange et de l'association. Comme telle, elle ne peut qu'induire des relations anormales et se solder par l'exclusion, totale ou relative. « Si ta pensée s'attache à l'écriture, nous signalaiert encore les personnes rencontrées, tu te corromps toi même et les autres vont te dénigrer. Tu ne considères plus personne. Cela finira par te rabaisser. Si tu te crois supérieur aux autres parce que tu connais l'écriture tu te méprends. »

Identifiée comme propriété individuelle et comme instrument d'émancipation, l'écriture déjoue aussi l'ordre collectif en s'opposant à lui, par appropriation des individus et par dissolution des groupes. Efficace dans des mains individuelles, elle devient menaçante.

Profane, la Lettre peut attenter à l'identité, sacrée, de la personne. « Tout le monde a peur du lettré à cause de la trahison », disent tous les paysans illettrés. Mais elle protège aussi qui la maîtrise : « On ne peut pas tricher contre un instruit, on ne pourra le trahir ni oralement ni par écrit. » Si elle est signe de lumière et de propreté, l'écriture possède aussi pour corollaire une capacité à salir, à assombrir : trahi, l'individu peut être mis au ban, à l'ombre. Pire : « Si tu n'es pas instruit et que tu te trouves avec deux instruits, ils peuvent préparer devant toi même ta propre mort. »

Mais pourquoi l'instruit représente-t-il une « trahison » toujours possible ? Pourquoi, selon le mot d'un professeur, les paysans se méfient-ils des instruits ? Pour le comprendre, il est nécessaire de se reporter à la place de la connaissance dans cette culture et aux modes de sa transmission.

En fonction de la valeur de la connaissance dans la culture mandingue, telle qu'elle a précédemment été abordée, le *passage* symbolique et social d'un domaine de la connaissance (ésotérique) à l'autre conditionne l'appartenance à la classe d'âge supérieure. Pour une part au moins, les passages verticaux d'un degré à l'autre de la pyramide des âges sont ainsi ceux d'un stade de la connaissance à l'autre.

La circoncision est en cela – et *a posteriori* – le signe d'un triple passage de l'incirconcis à la vie d'homme, orchestré par une inversion symbolique de la dualité de l'être non initié (à la fois mâle et femelle, pur et impur). La nuit de veille de la circoncision est le seuil de ce passage. Avant l'entrée dans le nouveau monde, la féminité et l'impureté caractéristiques de l'incirconcis sont magnifiées. Ce sont les femmes, comme nous l'avons signalé, qui introduisent le passage de l'état de pureté de l'androgynie et d'impureté de l'être ignorant et non-socialisé à celui d'impureté de l'homme mâle (ouvert aux conflits) et de pureté – virtuelle – de

l'homme socialisé qui accède à la connaissance. Elles guident aussi les futurs initiés sur la voie de la connaissance et de la reproduction, et, bien sûr, du sacré délivré par le *komo*. Après la retraite – temps provisoire, interstitiel – consécutive à la circoncision pendant laquelle les premiers enseignements sont livrés au nouveau circoncis, on procédera à la mise à feu du lieu de retraite – espace provisoire, interstitiel lui aussi (il n'est ni tout à fait dans le village – il est clos et protégé des regards – ni tout à fait au-dehors). La rupture symbolisée par la destruction met en scène le passage d'un monde à l'autre et l'impossible retour à l'état antérieur. Elle institue, pour l'initié, un nouvel ordre : celui de la connaissance – du secret et du sacré – et des rapports humains de reproduction. L'enfant ou l'adolescent circoncis est maintenant délivré d'un état où pureté et impureté se conjugaient, où sagesse et idiotie étaient associées. L'initiation a inversé l'ordre de ces propriétés caractéristiques de l'androgynie dont est marqué celui ou celle qui n'a pas perdu sa féminité (dont le siège est le prépuce) ou sa masculinité (le clitoris), et a radicalement modifié le rapport symbolique et social à la connaissance. Non initié, l'enfant ne pouvait pas savoir, n'était pas non plus en mesure de comprendre. Entré dans le monde des hommes, il est désormais averti de son ignorance : celle-ci constituera alors le critère d'élection du rapport à l'aîné et de subordination à un ordre gouverné par la détention de savoirs hiérarchisés.

Dès le stade où l'enfant fait l'expérience des premières initiations conduites par un masque, le secret investit ainsi la transmission des savoirs ésotériques. Il en protège et définit la nature, en consacre la valeur sacrée et en transcende les pouvoirs. Les savoirs seront masculins ou féminins, partageront hommes et femmes, aînés et cadets, et constitueront le substrat des sociétés secrètes (notamment celles de femmes ou de chasseurs). De retour du lieu de circoncision, les hommes initiés protègent les nouveaux circoncis du regard des femmes en imitant le cri du masque symbolisant la connaissance, le *komo*. Toutes perçoivent le signal et se cachent, car quiconque, femme ou non-initié, verrait son auteur, encourrait la plus sévère punition. Les enseignements délivrés aux circoncis par le masque doivent pareillement être tus. Tout initié qui dévoilerait les secrets d'accès à cet autre monde est promis à la mort. Le secret, de par sa nature sacrée, ne souffre pas le compromis. Lors de l'initiation au *komo*, le chef du culte « présente aux futurs sociétaires, un à un, les outils des ancêtres. Il leur en explique l'origine, l'histoire, le rôle et la valeur spirituelle, leur enseigne le respect qu'ils doivent aux ancêtres pour leur courage, leurs travaux et les inventions techniques dont ils furent les auteurs et les dépositaires (...). Les impétrants prêtent ensuite le serment dont le chef récite le texte : « Si je révèle (les secrets) du *boli* (fétiche), qu'il me tue ; si je dévoile les institutions, qu'elles me tuent ; jusqu'à ma mort, si je parle,

que mon père meure, que ma mère meure, que le *boli* brise mon cœur¹⁹ » (Dieterlen, 1950 : 155). Et le maître du *komo* rappelle :

(...) Vous ne pouvez me voir,
Vieilles femmes,
Vous ne pouvez me voir. (...)

Initiez-vous les hommes,
ainsi vous me verrez.
A ceux qui ne sont pas initiés,
je reste invisible. (...) ²⁰.

Comme pour les Bambara, le pouvoir de dire, de manipuler le verbe, est réservé chez les Malinké aux « Gens de la parole », comme les appelle Camara (1976) : aux griots, maîtres dans l'art de parler et dépositaires de ce que les nobles « tiennent cachés au fond de leur être » (*ibid.*, p. 173) : de leur histoire, de leur généalogie mais aussi des fondements de leur civilisation. Cette parole est investie de la réserve : « Nous sommes les sacs à parole, les sacs qui renferment des secrets plusieurs fois séculaires », dit le griot (Niane, 1960 : 9). Le *naara*, « celui qui réalise des prodiges en manipulant uniquement le verbe » (Kone, 1990 : 19), poursuit : « Nous enseignons au vulgaire ce que nous voulons bien lui enseigner » car « Toute science véritable doit être un secret » (Niane, *op. cit.*, p. 8). Aussi prête-t-il serment entre les mains de ses maîtres « d'enseigner ce qui est à enseigner et de taire ce qui est à taire » (*ibid.*, p. 153).

Les conflits passés, de Sundjata et Samori à ceux des Blancs, ont enfoui leur propre histoire, détenue aujourd'hui par de rares griots qui, prudents et soucieux de ne pas raviver d'anciennes guerres intestines, nous disent : « Il n'est pas mauvais de tout connaître mais il est mauvais (dangereux) de tout dire (*ka bè lon manjugu ka bè fo de kajugu*). » Lorsqu'il nous racontait l'histoire de Samori, Yoro, habitant le Wassoulou aujourd'hui partagé entre le Mali et la Guinée, savait porter indirectement atteinte à tel ou tel lignage autrefois rangé aux côtés du conquérant. Et il sentait peser sur lui, à mesure que se déroulait son récit sous le rythme du *goni*, la menace de la mort. Un mot de trop la lui garantissait. Conscient du danger encouru à dire les alliances contractées par le sanguinaire – celles qui lui ont donné le Wassoulou –, il s'arrêta ; car, dit-il, « La parole mange souvent ceux qui la disent » (Diabaté et Gérard, 1991). Ce qui doit être dit et su ne peut et ne doit l'être de quiconque.

19. *Ni nye korobo, boli ka fa, ni nye korobo, dyow ka fa, fo kata n'sa ni nya fo n'fa ka sa, n'ba ka sa, boli jugu ka son ta.*

20. Source : « Recueil de littérature manding », ACCT, Paris, 1980, p. 231.

Le secret interdit la vulgarisation des savoirs, il en assure la permanence et l'efficacité symbolique ; le non-initié demeurera toujours à la marge d'un champ de la connaissance auquel son âge ne lui permet pas encore d'accéder. Passées les portes de l'enfance et de l'adolescence, l'homme acquerra peu à peu le statut et le pouvoir de celui qui sait. Ce pouvoir sera à la mesure du secret qui protège ses savoirs. L'ignorant est par essence vulnérable : sa méconnaissance des savoirs détenus par ses aînés nourrit en lui le doute de leur puissance. Le savoir protégé n'a pas de contours ni de limites, excepté pour son naturel détenteur. Hors ce champ de possession, il est en lui-même occulte, incommensurable, indéfinissable. Qui le détient peut en user ou en abuser à l'égard de l'ignorant.

Le secret, qui s'accompagne de la séparation des personnes, en certains cas de la constitution de groupes homogènes et distincts, ainsi que du processus d'identification au groupe d'appartenance, qu'il soit classe d'âge, société secrète ou « classe » d'enseignement²¹, garantit dès lors à la fois la sauvegarde de la mémoire collective et celle des modes de sa transmission : l'interdit qui frappe l'acquisition systématique et non réglementée d'un corpus de savoirs hiérarchisés les protège ainsi que leurs détenteurs. L'enseignement sera long pour l'apprenant choisi par le savant (grand-père, père, oncle ou frère aîné) et marqué tout autant par le silence que par la parole, par la réserve que par la démonstration, par le déroulement que par l'arrêt brut, significatif d'un report ultérieur, lorsque l'élève aura grandi et mûri. Il sera tout autant fondé sur la patience, la soumission et la persévérance du talibé aux côtés de son marabout, soucieux d'évaluer le mérite de son élève pour lui dévoiler quelques bribes du « savoir secret » (*gundoloni*) qu'il a lui-même acquis à force d'abnégation.

21. En l'occurrence coraniques. Rappelons la division des savoirs en « savoir blanc », général, et « savoir secret », ce dernier étant à la base des pratiques magiques qui constituent le maraboutage. Il est dans certains cas très difficile de connaître ces pratiques ou d'en voir les traces, les marques, même en se tenant auprès du marabout. Car il s'agit pour lui de les cacher afin d'en accroître l'efficacité ou, en tout cas, le mystère. Ou plus encore de les cacher pour accréditer la supériorité de son savoir par rapport aux vulgaires marabouts (*jinamori*) qui recourent tout autant aux génies qu'à Dieu. C'est à cette condition que ses savoirs peuvent être considérés comme supérieurs et sa réputation étendue. Chez l'un des imams rencontrés par exemple, aucune écriture coranique n'est visible, aucun des moyens non plus (plantes, sable, amulettes, etc.) utilisés pour le maraboutage et la divination. Ses élèves opèrent dans l'ombre de leur case, jamais au grand jour (pour la fabrication des amulettes par exemple). Son savoir, considéré comme très étendu, est attesté par sa connaissance de la langue française, qu'il dit avoir acquis en autodidacte, grâce au don que Dieu lui a apporté. Il est cru, car il tait ses trois années de scolarité à l'école des Blancs. Aucun de ses élèves ne mendie non plus, qui fournirait une explication à la manière dont il entretient, sans aucun revenu, les vingt-cinq personnes dont il a la charge. « Dieu me donne ce dont j'ai besoin quand j'en ai besoin » est la seule réponse, la plus logique aussi, qu'il s'autorise à donner pour conforter le mythe de sa puissance.

L'écrit, lui, dévoile, trahit, a la capacité illimitée de révéler le secret. Il autorise ainsi, virtuellement, l'accès à une connaissance ésotérique, en marge du long apprentissage initiatique. Il ne suppose ni « maturation initiatique », ni secret, à l'opposé par exemple des paroles dispensées lors des rites sociétaires. Or le sacré ne supporte pas d'être impunément divulgué. La transmission des savoirs lors des initiations obéit à des codes et respecte une progression conforme à l'épanouissement de l'être de la vie à la mort. Leur divulgation et propagation, qui sont sources d'une vulgarisation, les désacralisent et contiennent par là même le risque d'une dissolution des sociétés initiatiques, mais aussi d'une réémergence de conflits passés entre clans ou lignages.

Si l'instruit est considéré comme dangereux, c'est donc parce qu'il peut livrer ce qui, pour des besoins d'intégrité, voire de survie, individuelle et collective, doit être tu. De ses proches non-instruits, le professeur précédemment cité souligne au sujet de ses pairs non instruits : « Ceux-ci se méfient de nous parce que nous sommes venus de loin. Je veux dire que nous avons subi une formation différente de la leur, nous possédons des connaissances qui n'appartiennent pas à leur réalité. » Il ajoute : « Mais ils savent que nous connaissons une bonne partie de leurs réalités. Donc nous sommes des gens dont il faut se méfier, parce que nous sommes capables de divulguer leurs connaissances. »

L'oralité, signale-t-il ici, est en partie destituée par l'écriture²², car ce qu'elle transmet peut être approprié selon d'autres codes, puis impunément divulgué, à l'encontre des secrets dont s'entoure la parole pour la sauvegarde de l'histoire collective et pour celle des structures de transmission des savoirs.

En outre, la lecture et l'écriture enfreignent les règles de transmission et d'acquisition des savoirs parce qu'elles sont des actes foncièrement individuels. Sans doute des écoliers, des étudiants ou des écrivains publics consignent-ils sous l'arbre à palabre, dans l'obscurité des cases ou sur les trottoirs urbains, les paroles de l'illettré. Ils restent maîtres cependant de l'acte de consignation. Il leur appartient de jouer avec les mots, par ruse ou omission, à l'insu du confident. Ils deviennent ainsi – beau paradoxe – maîtres de la Parole (à cette réserve près qu'ils savent ne pas devoir divulguer certaines choses et qu'ils craignent eux-même la sanction à une telle infraction). Le secret de tout un chacun se tient à la portée de l'écrivain et lui seul détient le pouvoir de le divulguer, innocemment ou par désir de

22. De l'écriture latine, scolaire tout au moins. Ce qui n'est pas le cas des écritures occultes (dérivées de l'arabe coranique notamment), ou même de l'écriture latine qui est utilisée sur certains supports (comme le sable) de façon à être effacés. Certains groupes perpétuent ainsi leur histoire en révélant le nom de l'ancêtre fondateur, non oralement car la parole elle-même enfreindrait le respect dû à ce nom, mais par écrit de manière à pouvoir faire disparaître toute trace de l'acte de transmission.

corrompre l'émetteur. Mais, pour une part au moins, il décide aussi des termes de la communication : livré à lui-même et délivré de l'autre il devient en quelque sorte intouchable. Dans bien des cas, l'illettré ne peut déjouer ni ce que ce dernier pourrait fomenter contre lui, ni l'atteindre car il a le droit pour lui. Les procédés coutumiers d'atteinte à la personne sont largement voués à l'échec en raison du recours, toujours possible, aux représentants de l'État.

Par avance innocenté et intouchable, le lettré peut agir seul ou avec ceux qui possèdent ses propres codes. S'il menace indirectement la personne et la communauté par possession d'un instrument de division, il constitue aussi et surtout un danger possible pour l'équilibre social en raison de ses entreprises individuelles. L'Écriture le tient à la marge de la parole et de ses officiants ; ses compétences lui autorisent, virtuellement au moins, le détournement de la première et le contrôle des seconds.

L'institution d'autres références et d'autres procédés d'apprentissage ne menace donc pas seulement la connaissance mais la communauté qu'elle fonde et qui la met en scène. Qui plus est, elle participe à l'altération des structures de socialisation et, plus profondément, à une remise en cause de « la distribution du pouvoir et des principes de contrôle [social] » (Bernstein, 1975 : 263) propres aux communautés villageoises.

4. L'instruction : un obstacle à la scolarisation

Vivifiante et valorisante, l'instruction est donc aussi spoliatrice : la confiscation ou la manipulation de la Parole par l'Écriture porte atteinte à la personne ainsi qu'à la communauté dont la cohésion dépend de tout individu. Objet de division, l'instruction l'est aussi en raison de son pouvoir d'émancipation individuelle, en marge et à l'encontre des structures collectives et des principes holistes d'organisation. Cela aussi explique, en partie au moins, une certaine résistance à l'École, exprimée par une faible scolarisation ou par l'interruption rapide de la scolarité des élèves, telles qu'elles sont apparues au premier chapitre. Une résistance à la mesure des impacts exercés par l'écriture et l'École, qui se sont insinuées dans le champ social et dans celui de la connaissance, selon des règles et une logique propres, bousculant les règles d'apprentissage, de socialisation et d'intégration, ou encore de communication et d'échange.

L'une et l'autre ont pu et peuvent favoriser l'érection d'un autre ordre, nourrir d'autres dynamiques et tensions et œuvrer dans le sens d'une fragmentation du champ de la connaissance. Mais c'est aussi à la condition de cette transformation que l'instruction et l'écriture ont pu, à un moment donné au moins, être reconnues, et induire une scolarisation plus impor-

tante. Autrement dit, si l'École crée elle-même les conditions de son extension et de sa réussite, elle semble générer aussi, et malgré cela, sa propre faillite.

La société possède certes ses mécanismes de régulation, aptes à résoudre par avance les conflits (dont ceux, actuels, entre lettrés et illettrés), à rétablir une « solidarité » et une « complémentarité » entre individus, sans cesse remises en cause par les tensions caractéristiques des rapports sociaux entre hommes et femmes ou aînés et cadets, nobles et gens de caste, etc., ou encore à corriger les écarts individuels menaçants.

Les classes d'âge agissent dans ce sens, grâce à leur capacité à renforcer les structures et règles de socialisation en établissant, en parallèle avec les autres groupes sociaux comme le lignage, une « cohérence des modèles » éducatifs et sociétaux (Fellous, 1981).

La transmission et l'acquisition individuelles des savoirs, toutes deux possibles, sont en ce sens, elles aussi, réglées et absorbées. Si elles ouvrent la voie à d'autres projets, à d'autres trajets en marge des structures collectives, parfois aussi à d'autres conflits, elles n'ont pas toujours, en milieu rural au moins et dans les limites de la cohésion et de l'équilibre du champ de la connaissance, de réelle efficacité sociale et politique. Écoutons plutôt Moussa qui raconte la confrontation avec ses aînés pour gagner le *warabajolo*, figure emblématique du pouvoir social de la classe d'âge aînée sur ses cadettes, au terme d'un travail qui consiste à cultiver le plus rapidement possible une bande de terre (*warabakala*). Les cadets, dit Moussa, même s'ils sont physiquement plus forts que leurs aînés, ne détiennent pas le pouvoir de les vaincre lors de cette conquête. Pour les empêcher ou éviter que le cadet parvenu le premier au bout du *warabakala* ne crie à l'arrivée pour signaler sa victoire, comme cela est de règle, les aînés useront de leur pouvoir occulte. Après avoir lutté contre « les éclairs » et « les serpents » envoyés contre lui par son concurrent, Moussa gagne le premier le bout de la bande de terre. « Mais si tu arrives il faut crier, crier !, dit-il. J'essaye de crier, j'essaye ! Je ne pouvais pas ! Et, la bouche grande ouverte tout en restant muet : et rien, je ne pouvais pas. Rien, aucun son ne sortait ! Il est arrivé au bout du *warabakala* et a crié avant moi... » En fait, Moussa, cadet, ne pouvait pas gagner cette fois-là contre son aîné. Le temps n'était pas encore à la passation du pouvoir. Il lui fallait attendre encore une année, terme du cycle de sept ans, pour gagner le *warabajolo* et succéder à ses aînés à la tête des classes d'âge. D'autres exemples peuvent être donnés dans ce sens. Lorsque son frère aîné nous raconte l'histoire de leurs conquêtes à partir de Kong jusqu'à Bobo-Dioulasso au Burkina Faso, Ouattara se tait. Il en sait pourtant davantage que celui qui a la parole. Mais lui ne peut la prendre, son statut de cadet le lui interdisant. Au risque d'enfreindre la règle – et conscient que la prise de parole peut lui conférer du prestige et un certain pouvoir –, il guettera l'absence de son aîné pour livrer ce qu'il sait. Plus loin, un

jeune talibé assis à côté du fils de son marabout – étant descendant de guerrier, ceux-là mêmes qui se sont placés « dans les mains » des marabouts lors de leurs conquêtes, il n'appartient pas à leur famille ni à leur clan – ne donnera pas son avis sur l'objet de la « causerie » en cours avant d'en avoir reçu l'autorisation. Il est pourtant plus âgé que lui, plus savant aussi, après avoir suivi son maître durant un nombre d'années bien supérieur. Mais il doit respecter le contrat passé entre ses ancêtres et ceux de son maître, qui l'oblige au respect et au silence à l'égard du membre du clan maraboutique.

Ainsi, les savoirs individuellement acquis ne confèrent jamais à leur détenteur qu'un pouvoir limité, sinon nul. La primauté du groupe sur l'individu règle *en principe* l'absorption des différences individuelles et en contrarie l'exploitation en dehors des règles définies de distribution des savoirs et des pouvoirs. « La signature personnelle est toujours progressivement effacée » au long de la transmission des savoirs (Goody, 1979 : 73). En ce sens, l'initiative ou la création individuelles n'autorisent ni une transformation des champs sociaux de la connaissance ni celle des rapports entre savoirs et pouvoirs.

Des mécanismes assurent la permanence des institutions ou, tout au moins, empêchent qu'elles ne s'érodent et ne remplissent plus leur rôle social et politique. Ils minimisent aussi la capacité de chaque individu à s'émanciper du groupe ou à instaurer des règles non conformes à l'ordre préétabli. Ils s'opposent, enfin, à l'inversion d'un rapport existant entre savoirs et pouvoirs et celle d'une hiérarchie des divers modes d'acquisition des uns et des autres. A ce titre, seuls les passages institutionnalisés d'une classe à la classe supérieure, de tel lignage à tel autre (cf. les interdits qui règlent les alliances matrimoniales), du profane au sacré, ou encore de l'ignorance à la connaissance, possèdent une réelle efficacité sociale et politique.

Mais cette dynamique, garante d'un équilibre social, suppose à la fois la cohérence des modèles éducatifs, celle des structures de socialisation et d'intégration, enfin l'absence d'éléments capables d'altérer les fondements de cet équilibre. On comprend alors combien cette dynamique a pu évoluer à la faveur des politiques coloniales et post-coloniales d'éducation, à la suite de la déstructuration des communautés villageoises touchées par le barrage de Sélingué, enfin à travers l'introduction conjointe de l'École et d'un « ordre de l'écriture » avec elle – qui ont eux-mêmes pu avoir lieu en jouant sur cet équilibre, en prenant place dans des failles déjà creusées par la fragmentation du champ social et politique.

C'est également grâce à ces transformations que les cadets instruits et promus, dans certains milieux tout au moins, ont pu opposer leur statut à leurs aînés, remettre ainsi en cause la subordination à laquelle ils sont tenus au nom de la *koroya* et, au-delà, suggérer d'autres aventures et la

légitimité d'autres règles et principes. C'est aussi cette dynamique qui aura conduit l'écriture et l'École à transformer les règles du jeu politique, et permis à certains d'acquérir les clefs d'accès au pouvoir. Avant d'évaluer d'autres conséquences de cette dynamique, notamment à travers les stratégies des populations adoptées pour la maîtriser, apportons quelques conclusions préliminaires.

En milieu rural malinké au moins, la Lettre dresse donc aujourd'hui une frontière sociale entre instruits et non-instruits. Il y a ceux qui savent et qui peuvent, pour eux et contre autrui, et ceux qui possèdent d'autres savoirs, en certains cas rendus obsolètes par l'incursion de la Lettre et de la Loi, et dont le pouvoir est aujourd'hui caduc au sein même de la communauté villageoise. La promotion d'une élite instruite était en partie parvenue à légitimer l'arbitraire de l'écriture, au point que la qualité d'instruit transcenda parfois l'identité sociale de caste, symbolisant une altérité prestigieuse et conférant, hors du champ social coutumier, un pouvoir qui se superposa et tendit même, peu à peu, à se substituer à celui qui, précisément défini, transmis et acquis par les individus selon leur âge, leur sexe, leur appartenance clanique et leurs savoirs associés, règle les relations sociales au sein de la communauté villageoise, du « canton » ou d'un plus large champ culturel.

Idéologiquement, l'écriture aura institué un ordre, mais aussi un désordre, l'un et l'autre étant, pour les populations non alphabétisées, en bonne partie ceux dont l'expérience sociologique du pouvoir colonial a chargé les représentations du Blanc. Ainsi l'écriture est-elle identifiée comme un instrument de progrès et un symbole de modernité, mais aussi, à l'image des traces laissées par les administrateurs, perçue comme source de division. Gage d'épanouissement de l'être et d'amélioration des conditions de vie, l'instruction est créditée d'un « pouvoir de vie » (pour reprendre le mot de M. Augé). Menaçante pour l'intégrité de la personne et de la communauté, elle est davantage caractérisée par un « pouvoir de mort ».

La structuration particulière de l'espace politique pendant la période coloniale et l'établissement d'une carte scolaire conjointe d'une part, la légitimation d'un arbitraire culturel à travers une mythification de l'écriture et de l'instruction d'autre part, ont sédimenté ces représentations. Mais ces dernières sont aussi le produit d'un profond changement social, dont, dans le cas d'un site hydro-rizicole comme Sélingué, la fragmentation du champ social et celle du champ politique donnent la mesure.

L'altération des structures collectives de travail, comme celles de transmission des savoirs et pouvoirs hiérarchisés, a miné les frontières qui garantissaient jusque-là l'intégration de l'individu dans ses divers groupes d'appartenance. Livrés à eux-mêmes, promis à l'autonomie par la vie citadine si proche désormais, si généreusement offerte par le long cordeau

tendu entre Sélingué et la capitale, beaucoup de jeunes ont choisi l'alternative. A l'exigence de subordination contenue dans le respect de l'aîné, ils sont devenus capables – le temps au moins de s'initier aux règles en vigueur *là-bas* – d'imposer leur indépendance, la supériorité de leur expérience et de leurs savoirs, parfois même leur richesse. Aux symboles de pouvoir détenus par leurs aînés à la tête de toutes les classes d'âge ou aux savoirs jalousement gardés par les patriarches, ils peuvent désormais opposer ceux d'une modernité, ceux qui fondent non seulement une nouvelle différenciation entre individus, mais aussi un autre rapport à l'espace, au temps et à la connaissance.

L'écriture et l'instruction sont de ceux-là. Les discours tenus à leur sujet donnent à entendre que l'écriture institue de nouvelles équivalences, qu'elle secrète de nouvelles oppositions dialectiques. L'analphabète est paysan ; qui n'est pas instruit est placé à la marge de « la civilisation », il est *en retard* et dans l'ombre, à l'opposé de l'instruit qui, lui, a dépassé le stade de l'animalité et vit à la lumière. Mais cette reconnaissance de la Lettre, et plus généralement les représentations de l'écriture et des lettrés, sont nées d'une désacralisation du pouvoir et des savoirs.

La fonctionnarisation de la chefferie opérée dans le cadre de l'administration indirecte coloniale a érodé les règles de distribution des pouvoirs au sein des communautés villageoises ; l'enseignement et la réduction des savoirs à un utilitarisme inscrit dans les codes de l'écriture et du pouvoir ont parallèlement participé à une décontextualisation des savoirs et de l'individu ; la pénétration d'autres règles et modèles sociaux et politiques enfin, a précipité une nouvelle « construction sociale de la réalité » (Dubar, 1991).

En témoigne la scolarisation, qui s'impose inégalement selon l'ouverture ou la fermeture des communautés sur l'extérieur, selon leur déstructuration initiale et leur proximité avec les centres urbains, enfin selon leurs rapports à l'État. De l'un à l'autre cas, les proportions d'enfants inscrits sur les bancs de l'École diffèrent.

Dans les milieux sujets à cette fragmentation et à cette ouverture, un rapport de forces orienté à la faveur des lettrés et des autorités étatiques, grâce à l'imposition de la Lettre et de la loi – de « la lettre de la loi » –, a généré le besoin, voire la nécessité de s'instruire. L'École elle-même est devenue légitime. Cela ne signifie pas, bien entendu, que l'évolution caractéristique de ce site soit une condition générale de la scolarisation. Le poids de l'évolution politique dans la scolarisation semble néanmoins avoir joué dans ce cas précis, en lui-même symbolique de l'édification de l'École. N'est-ce pas en effet en utilisant leurs diplômes et statuts que les premiers responsables maliens ont pu s'émanciper de la tutelle de leurs administrateurs et gagner l'autonomie de leur pays ?

L'instruction d'un individu ou de quelques membres de la communauté ne règle pas pour autant les nouvelles tensions entre les divers

acteurs nées de l'inégale maîtrise de l'écriture, de l'incursion de la Loi d'État ou de la coexistence d'instances juridiques de nature différente ; elle ne permet pas davantage à l'État, aux individus ou aux communautés d'être maîtres du jeu de façon définitive. La scolarisation est un processus indicateur du passage à un ordre social en partie érigé sous l'empire de l'écriture. Elle s'inscrit dans le rapport politique institué entre l'État et les communautés, et dans le rapport social initié et orienté par l'élite instruite ; mais ces rapports sont toujours fluctuants, à l'image de l'interaction entre oralité et écriture, ou de l'association des lettrés et de ceux qui ne sont pas instruits. Les représentations de l'écriture et des instruits ne sont pas non plus inconditionnellement positives : elles enregistrent le désordre que l'une et les autres ont contribué à faire naître. Souscrivant à cette dialectique de l'écriture, les populations choisissent par exemple d'acquiescer ce passeport de la modernité, mais elle prennent aussi et tout à la fois garde à ses effets néfastes, cherchant à bénéficier de ses bienfaits et tentant de se prémunir de son pouvoir.

Lorsqu'elles scolarisent leurs enfants, les populations ne font que respecter ce lien logique entre Lettre, Loi et pouvoir qui s'impose à eux. Mais la scolarisation semble leur permettre aussi de déjouer, en partie au moins, le contrôle exercé par les représentants de l'État et de minimiser leur assujettissement à la Loi. L'écriture, alors pensée comme instrument nécessaire à l'émancipation (individuelle, mais aussi collective), serait appropriée comme telle. A la fois objet d'appropriation et de résistance, elle serait un instrument de compromis : celui dont une scolarisation réservée est elle-même symbolique.

Concourant à la fragmentation des unités sociales et à la division des individus, l'instruction s'imposerait alors peu à peu comme instrument de résolution des tensions nées de ce changement social. Après avoir sapé les structures de transmission des savoirs et des pouvoirs, la scolarisation serait appréciée comme un moyen de pallier le désordre qu'elle-même a contribué à créer.

L'instruction ne serait-elle pas alors le meilleur moyen de destituer la logique des « pouvoir-savoirs » (Foucault, cité par Verlet, 1992) instaurés par l'État pour assurer la permanence de son pouvoir politique, et au rang desquels l'écriture a obtenu une place de premier plan ? Plus justement, l'École n'est-elle pas un instrument aux mains des populations, une institution appropriée par la société ? Telle est bien l'une des leçons suggérées par les stratégies de scolarisation : si les populations consentent à envoyer certains de leurs enfants à l'école, elles refusent de souscrire inconditionnellement à l'éducation scolaire ou à l'instruction. Objet de convoitise, celle-ci semble l'être aussi de résistance. Acquiescées à certaines exigences de l'évolution en cours (« Aujourd'hui le monde marche avec le papier »), les populations semblent réticentes à une transformation radicale de leurs institutions essentielles, en l'occurrence celles de l'éducation. Ne serait-ce

pas là la marque d'une volonté de préserver la société elle-même des influences externes, et de sauvegarder son identité ?

C'est là une autre question, qui soulève le problème des fins inhérentes aux stratégies d'éducation, non plus celui de leurs déterminants sociaux, économiques et politiques, tels que nous avons pu les aborder. Tentons maintenant de les clarifier.

École refoulée, école appropriée

Quelques lampes à pétrole éclairent faiblement le local récemment construit par les villageois, en banco et couvert de tôle. A l'annonce des cours de *balikukalan*, l'alphabétisation fonctionnelle¹ en banmanan (la principale langue véhiculaire au Mali), ces derniers se sont précipités pour s'inscrire, répondant ainsi à l'appel lancé par les divers responsables, économiques ou politiques, au nom du développement. Le Président Moussa Traoré ne disait-il pas lui-même que « seuls les paysans alphabétisés sont capables de s'organiser et de prendre en main la gestion de leurs problèmes de développement » ? Le directeur de l'Office d'Exploitation des Ressources du Haut-Niger, initiateur de ce programme, jugeait lui aussi, dans le même sens, que l'alphabétisation « s'avère de nos jours une nécessité de premier ordre pour entreprendre et réussir un programme de développement en milieu rural. Elle est la condition d'une vraie libération du monde rural et le gage de son auto-promotion rapide, ajoutait-il avant de justifier l'origine de la campagne d'alphabétisation menée auprès des paysans malinké : convaincus que l'ignorance a toujours constitué un frein

1. L'alphabétisation en langue nationale ou « éducation non-formelle », en opposition à l'éducation formelle dispensée par un système scolaire « institutionnalisé, chronologiquement gradué et hiérarchiquement structuré » (Coombs et Ahmed, 1974 : 78) est défini comme une « activité éducative et systématique, conduite en dehors du système formel en vue de fournir différents types d'apprentissage à des groupes particuliers de la population, adultes aussi bien qu'enfants » (*ibid.*, cité par Le Thanh Koi, 1981 : 2). De nombreux travaux ont été menés sur l'alphabétisation fonctionnelle au Mali, auxquels le lecteur pourra se reporter pour des informations plus importantes. Notamment : « Les études expérimentales d'éducation de base. Le cas du Mali », in « L'éducation de base dans les pays du Sahel », M. Botti *et al.*, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Hambourg, 1977, pp. 93-104 ; « L'éducateur et le villageois. De l'éducation de base à l'alphabétisation fonctionnelle », M. De Clerk, L'Harmattan, 1984 ; « L'alphabétisation et l'éducation permanente au Mali », A. Berthe, in « Le formel et le non-formel dans l'éducation de masse », Alpha n° 10, ACCT, Paris, 1985, pp. 78-90 ; « L'alphabétisation au Mali. Un problème non résolu », I. N'Diaye, in Notre Librairie, n° 75-76, juillet-octobre 1984, pp. 157-159.

puissant à l'épanouissement des sociétés et à leur essor économique, le Parti et le Gouvernement de notre pays entendent mener une politique persévérante d'alphabétisation fonctionnelle des masses laborieuses. (...) L'initiation du présent programme de formation d'animateurs d'alphabétisation en langue banmanan, poursuivait-il, procède de notre volonté de rompre avec les procédés d'encadrement archaïque au bénéfice d'un système actif de développement accepté par les populations promotrices et bénéficiaires de leur développement (...)» (Discours prononcé le 8 septembre 1990 à Kangaré).

Il s'agissait alors d'« alphabétiser pour mieux s'organiser », et non plus, comme par le passé, d'« alphabétiser pour mieux produire »², en fournissant aux individus « des moyens intellectuels et techniques qui leur permettent de participer plus efficacement aux processus de développement socio-économique » (De Clerck, 1984 : 177-178). La démarche adoptée dans le cas de Sélingué ou dans celui, plus ancien, de la CMDT³, respecta cette même orientation. Mise au service de l'organisation de la production, cette nouvelle compétence devait néanmoins permettre avant tout son accroissement.

Les douze écoles ouvertes dans l'arrondissement après formation d'animateurs par la Direction malienne de l'alphabétisation fonctionnelle (DNAFLA⁴) accueillirent en moyenne un peu plus de quarante-huit élèves. Faute de places suffisantes, il fallut choisir. Ici, les premiers au rendez-vous donné par l'instruction furent retenus par le conseil chargé de la bonne marche de l'école (composé des deux enseignants, du chef de village (*tubabudugutigi*) et de deux conseillers, des présidents villageois de l'UDPM, UNJM et UNFM, d'un directeur d'école du village (médersa ou école coranique), du représentant des élèves, enfin d'un homme sans responsabilité particulière mais apprécié des villageois). Ailleurs, les notables du village obtinrent une place en priorité. Ailleurs encore, le nombre des femmes candidates excéda celui des hommes. La crainte exprimée par ces derniers d'être confrontés à des femmes plus instruites

2. D'après un entretien avec le formateur en *balikukalan* du stage organisé dans l'arrondissement de Kangaré ; Kangaré, le 13 juin 1990.

3. Dans certains secteurs où des Opérations de Développement Rural furent engagées et où la CMDT était implantée pour la culture du coton, notamment l'arrondissement de Siekorolé au sud de l'arrondissement de Kangaré, chaque village possédait dès 1968 une école d'alphabétisation fonctionnelle prise en charge par le *ton* villageois et animée par des employés de la CMDT. Ces écoles échouèrent rapidement néanmoins en raison d'un refus, par les populations, d'une alphabétisation en langue nationale. Le fait de ne pas obtenir d'emploi lucratif à l'aide de cette formation les conduisit également à désertier ces écoles.

4. Cette Direction Nationale de l'Alphabétisation fonctionnelle et de Linguistique Appliquée a mené des opérations d'alphabétisation dans tout le sud-est, notamment dans la région de Sikasso, en coopération avec la CMDT dans le cadre du développement de la culture du coton et des Opérations de Développement Rural (ODR).

qu'eux rééquilibra les deux groupes. Hommes et femmes ont pris place sur les bancs, livre, cahier et stylo à la main.

Dans la pénombre, les yeux se plissent pour déchiffrer au tableau les signes tracés par le maître à l'aide d'une craie qu'eux tous ont contribué à acheter. La méthode syllabique est à l'honneur pour l'apprentissage du *baliku* et les parents, comme leurs enfants à l'école publique, écoutent et répètent, répètent, répètent encore la parole du maître. L'association des graphèmes et morphèmes en mots interviendra après la reconnaissance phonétique préalable de chaque lexème. *ba, be, bi /, la, le, li / ka, ke, ki, ku / ba-li-ku*. Le maître indexe sa méthode sur celle du livre, point par point. Toute autre est d'avance exclue. Très vite, les formateurs se heurtent alors à l'inégale compréhension de leurs élèves, qu'ils doivent répartir en groupes. Eux-mêmes s'interrogent sur ces différences et, faute de trouver des réponses adéquates, choisissent de rétablir l'hétérogénéité des classes par la constitution de petits groupes de niveau, auxquels les mêmes éléments seront enseignés, selon une méthode identique mais à un rythme moins soutenu pour les plus faibles. Les femmes viendront trois soirs de la semaine, les hommes trois autres soirs. L'essentiel, pour tous, consiste à acquérir le contenu du livre dans les six mois impartis à l'apprentissage.

Flatteur à l'égard des autorités (il dit « Nous devons penser aux bienfaits de nos dirigeants pour que notre instruction aille de l'avant »), le délégué des formateurs encense le *balikukalan* à l'occasion de la clôture de leur stage de formation :

« Nous étions dans l'obscurité, mais grâce au *baliku*, cette obscurité a été éclaircie, dit-il. Aujourd'hui, si tu es instruit, il faut augmenter ton instruction. Si tu n'es pas instruit il faut chercher à l'être pour connaître les événements de la vie.

J'ajoute un nom au *baliku*. Je dis "support de la vie".

Au lieu de connaître n'importe quelle chose, il est nécessaire de savoir qui tu es. Un moyen de se connaître, c'est de pouvoir écrire tes idées dans ta langue maternelle. Hommes et femmes du Mali, jeunes et vieux, le *balikukalan* est notre lumière. Si cette lumière s'éteint, nous resterons dans l'obscurité jusqu'à notre fin » (Discours prononcé le 8 septembre 1990 à Kangaré).

Les élèves, eux, créditent cet apprentissage en *banmanan* de nombreux avantages, à l'instar de toute instruction. Ils lui reconnaissent d'abord une fonction concrète d'objectivation des pratiques agricoles. Savoir lire, écrire et compter dans sa langue – enfin, dans une langue proche de la sienne, le *maninka* – est, disent-ils, « utile pour le calcul des limites agricoles, des pesées. Sans cela tu feras tes calculs à vue d'œil ». Au-delà de cette fonction pratique, le *balikukalan* est investi de la même charge symbolique que toute instruction. Qui est instruit peut accéder aux bienfaits du progrès, « rattraper son retard », mais également être « différent des illettrés » et pénétrer le cercle des lettrés, et ainsi gagner de la considération de

la part de ses pairs. Posséder la lecture et l'écriture autorise enfin la maîtrise de ses actes et de leurs conséquences à l'encontre de toute tentative possible de récupération par un tiers. C'est donc, aussi, posséder le moyen de s'émanciper à l'égard des lettrés, forts du pouvoir que leur concèdent leurs savoirs. « Si tu connais le *baliku*, estime ainsi Sangaré, un agriculteur de trente-cinq ans, tu sauras comment faire tout ce qui touche à l'agriculture. Et personne ne pourra te tromper, tu ne seras pas volé. Quelqu'un d'instruit peut venir te vendre ou t'acheter quelque chose à tel prix en te montrant un papier, alors que ce n'est pas vrai. Il t'a montré son instruction, son savoir. Tu ne peux pas arriver tant que tu ne connais rien. »

1. Résistances

On reconnaît là toutes les fonctions dévolues à l'instruction en règle générale et précédemment examinées. Mais la reconnaissance de cet enseignement s'inscrit en marge des canaux de l'éducation scolaire dispensée dans les écoles publiques. Le choix de suivre ces cours répond à deux objectifs, contenus dans une même stratégie. Longtemps, les champs du périmètre irrigué de Sélingué sont restés vides. Il n'était pas question de travailler là où s'érigeaient autrefois, le temps de l'hivernage, les cases des hameaux temporaires de culture, là où, pensait-on, la terre ne donnait plus. Le refus d'y travailler – paradoxal en raison de la perte de terres consécutives à la mise en eau du barrage – avait valeur de résistance. La décision officielle d'attribuer des terres aux fonctionnaires, auparavant réservées aux paysans, mobilisa ces derniers. Les hommes de lettres ravissaient les terres à leurs maîtres et les premiers épis de riz verdissaient. Plus tard, la résistance des paysans prit forme d'insoumission. Tenus de rembourser à l'organisme prêteur la valeur des engrais utilisés sur le périmètre, une majorité d'entre eux se refusèrent à déduire leur dû de la récolte fraîchement emmagasinée. Devait-on payer quoi que ce fût après la récolte des fruits donnés par sa propre terre ? Les dettes s'accumulèrent, témoignant d'une large résistance aux tentatives des « développeurs ». Au-delà du souhait légitime de s'instruire et de progresser dans la connaissance, l'alphabétisation pouvait, elle aussi, servir cette stratégie : apprendre à lire et à écrire en banmanan permettrait de contrôler soi-même son travail sur une terre qui n'était plus sienne, de vérifier la justesse des pesées et de vendre la récolte en fonction de son poids réel, et ainsi de contrôler, en partie au moins, l'action des autorités chargées du développement de la région.

Une volonté identique à celle qui occasionnait une scolarisation minimum des enfants dans l'enseignement public guidait par conséquent l'ap-

prentissage de l'alphabétisation fonctionnelle. Un même impératif aussi : maîtriser les instruments d'imposition de la Loi et de contrôle des hommes, et ceux des nouvelles mesures du travail, du temps et de l'espace. D'un cas à l'autre, une même fonction était dévolue à l'écriture, perçue comme instrument et enjeu de pouvoir et acquise comme telle. Schématiquement, la résistance à l'instruction publique et la résistance à la culture dans le périmètre irrigué procédaient du même phénomène global de rejet des organes étatiques, de leurs représentants et de leurs codes étrangers, à l'instar des pratiques de tout temps mises en œuvre par les populations pour déjouer l'entreprise des administrateurs.

Rappelons par exemple le refus passé d'envoyer son enfant à l'école et les stratégies associées. A l'ordre d'inscrire les fils de chefs la majorité des nobles répondaient par l'envoi des fils d'esclaves ou par l'insoumission : « Au moment du recrutement des élèves on cachait les enfants ». L'élève, comme le soldat, semblait être à jamais perdu. En majorité, les parents se sont « levés pour aller voir les féticheurs ». En 1931, l'école de Bougouni (chef-lieu de l'un des premiers cercles du Soudan français, créé en 1893), qui accueille 271 élèves, est par exemple censée compter, selon les rapports d'inspection, 63 fils ou parents de chefs, 13 fils de notables, 11 fils de forgerons et de cordonniers, le reste de fils de cultivateurs (Rapports d'inspection de Bougouni, 1930-1935, ANM). Mais ces chiffres, à n'en pas douter, sont faux. Les administrateurs pensent tenir auprès d'eux un nombre de fils de chefs bien supérieur à leur nombre réel. Les autorités villageoises, racontent aujourd'hui les anciens administrés de ce cercle, « prenaient les esclaves et les mettaient à l'école. Ils les considéraient comme des gens achetés ; qu'il leur arrive du mal ou pas, peu importait. Donc ils envoyaient leurs enfants à l'école ».

Les raisons particulières ont été évoquées, la plus importante étant celle d'échapper au Blanc. M. Père rapporte par exemple la résistance des Lobi de l'actuel Burkina Faso « aux méfaits de la colonisation », à travers « le serment sacré fait par les responsables à cette époque, jurant solennellement et sur ce qu'un Lobi a de plus précieux, l'honneur, qu'aucun de leurs enfants ne suivra, de quelque manière que ce soit, et sous peine de malédiction et de mort la "voie des Blancs", la "mauvaise voie des étrangers" ». Acte secret, la mise de « la bouche » (*nus*) a ainsi amené les parents à cacher leurs enfants pour qu'ils ne soient pas recrutés : « l'école n'était-elle pas par excellence "la voie des Blancs" ? », souligne l'auteur avant de conclure : « Et voilà pourquoi jusqu'à ces toutes dernières années, les pays Lobi, Birifor et Gan, étaient restés de véritables "déserts scolaires" et pourquoi cette région a été qualifiée de "rebelle", de "réfractaire" et d'"irréceptive à tout progrès", réputation qui lui colle encore à la peau de nos jours... » (Père, 1995 : 160-161).

Dans bien des cas, cette stratégie d'évitement dépassait ainsi le domaine de la scolarisation.

En 1956 par exemple, le chef de la subdivision de Yanfolila, dans le cercle de Bougouni, estimait les recensements bien inférieurs à la réalité, y compris ceux que lui-même effectuait, en expliquant que « la population cache toujours, autant que faire se peut, l'importance exacte de chaque famille. En particulier les filles nubiles prêtes au mariage sont dissimulées systématiquement, car la question de leur recensement et du paiement de leur impôt se posera aussitôt après leur mariage » (Rapport d'inspection du cercle de Bougouni, subdivision de Yanfolila, 2^e Inspection des Affaires Administratives, Direction Nationale de l'Intérieur et des Collectivités Territoriales, 1956).

D'autres résistances étaient également mises en œuvre, non plus inscrites dans le champ scolaire mais dans celui, économique, de la production, ou dans celui, politique, des rapports de pouvoir entre autorités coloniales et coutumières, ou encore dans le domaine religieux. Les commerçants africains, par exemple, réussirent ainsi à « contrer toutes les tentatives visant à développer une production du coton destinée exclusivement à l'Europe » (Amselle, 1990). Les paysans parvenaient à fonder des « villages "clandestins" à l'écart des villages officiels et le plus loin possible des chefs de canton » (Olivier de Sardan, 1993), ou encore à nommer des « doublures » comme chefs de canton (au nom de l'administration indirecte mise en place). En partie soumis à Samory, le conquérant malinké de la fin du XIX^e siècle, lors de sa progression vers Sikasso, les « Gens du Baya » durent ouvrir des écoles coraniques. Le Baya n'aura pas été islamisé pour autant, délaissant les établissements ouverts sitôt les Français implantés, en profitant de leur politique à l'égard de la religion. « Comme ils nous ont dit qu'on pouvait faire ce qu'on voulait [par rapport à l'islam], raconte aujourd'hui Doumbia, le premier imam du Baya, d'après les propos tenus par son propre père, on a laissé les écoles coraniques. » Il faudra alors attendre la fin des années 1940 pour que l'islam, propagé par la Haute-vallée du Niger, ait à nouveau des fidèles dans ce canton malinké.

Aujourd'hui, l'orpaillage sert de prétexte pour se soustraire au travail de la terre dans un cadre imposé. De même la mise à l'écart de l'enfant, le retrait de l'élève de l'école avant le terme de ses études, ou encore la scolarisation dans les médersas, permettent-ils de s'émanciper de l'institution scolaire publique, à l'instar des pratiques déjà mises en œuvre pendant la période coloniale. Aucun refus n'est ouvertement énoncé, non, car il donnerait prise à l'instigateur des nouvelles mesures, fort de la contestation pour sanctionner l'insubordination. Aucune résistance n'est non plus franchement opposée. L'assentiment feint permet en revanche dans bien des cas d'éviter le conflit ouvert, de rester maître du jeu et d'infléchir les situations dans le sens initialement prévu. Que les gardes viennent chercher les élèves : on les leur confiera pour éviter l'emprisonnement, mais on les retirera très vite de l'école, sous prétexte que leur absence

entrave le bon déroulement des activités agricoles, que la maladie les a « pris » ou, mieux, que leurs capacités limitées ne peuvent les conduire qu'à l'échec scolaire.

Cette « résistance passive » aux entreprises menées par les autorités de services publics ou privés, ou l'appropriation d'instruments (comme l'alphabétisation) à des fins détournées semblent satisfaire au moins un même objectif : la préservation des institutions coutumières sur lesquelles repose l'organisation économique du travail, ou sociale et politique des communautés villageoises. Minimale, la scolarisation permet de retenir les individus indispensables au maintien des structures de production, mais aussi de socialisation, d'initiation et de transmission des savoirs et des pouvoirs. Lorsqu'ils décident du nombre des enfants à scolariser et de ceux, particuliers, qui « feront les bancs », les tuteurs se donnent par ailleurs les moyens de contrôler l'extension, ou tout au moins l'influence, des organes régis par la loi d'État. Le choix d'inscrire quelques enfants à l'école pour maîtriser l'application de la Loi et celui de ne pas les confier tous au maître pour assurer, à travers l'héritage, la permanence des institutions, vont dans ce sens et ont cette même légitimité.

Lorsqu'elle est à la fois décidée, maîtrisée et orientée, la scolarisation est en ce sens l'un des moyens d'infléchir le rapport entre institutions étatiques et coutumières, et d'assurer la permance des institutions de socialisation et d'intégration de l'individu ou, de manière plus générale, celles qui participent au contrôle social.

Les problèmes d'intégration des anciens scolarisés, dont on a un peu parlé dans le précédent chapitre, les stratégies adoptées à leur égard, ou encore le rôle qui leur est concédé au sein des communautés villageoises, sont caractéristiques de cette résistance passive des populations à l'égard des modèles inspirés de la Lettre et d'une certaine modernité.

2. L'instruction fonctionnalisée

Soustraits à leur milieu le temps de leurs études, l'élève ou l'étudiant doivent, au terme de leur scolarité, être réinsérés parmi les leurs. Parfois considérés comme « délinquants », l'un et l'autre sont le plus souvent jugés inaptes à l'exécution des travaux agricoles, ou indisponibles, et sont privés d'une place au sein des groupes de travail. Ils ne sont pourtant pas totalement exclus. Leur instruction leur confère des faveurs, tout au moins leur assigne-t-elle des rôles et tâches particuliers. « On doit toujours choisir les instruits comme responsables », souligne la majorité des individus auprès desquels l'enquête a été effectuée, dans la mesure où « l'illettré ne peut pas s'occuper des affaires du village ». Sachant écrire et parler fran-

çais, l'instruit est convié à rédiger du courrier ou à lire la dernière lettre reçue. Il a d'autres missions cependant, dont celles de régler des litiges administratifs, d'assurer le règlement de l'impôt à sa juste mesure, ou encore de résoudre les différends entre des individus et les représentants de l'État. Pour la majorité des villageois, le chef de village (*tubabudugutigi*) et ses conseillers doivent « tous être des instruits », parce que le premier « est là pour régler toutes les affaires du village », et les seconds « pour s'occuper de l'impôt, ainsi que des querelles. Si tu ne connais pas la somme totale de l'impôt que tout le village doit payer, ajoutent-ils, tu accepteras ce qu'ils [les autorités de l'arrondissement] diront. S'ils [les conseillers] ne sont pas instruits, le village risque de payer quelque chose qu'il ne doit pas. Et de conclure : pour ça, je veux qu'ils soient tous instruits ».

Tel est bien le rôle qui est le plus souvent confié aux élèves et étudiants. Traoré par exemple, trente ans, qui ne revient qu'épisodiquement dans son village parce qu'il est aujourd'hui professeur, témoigne dans ce sens : « Par exemple, moi, j'étais [dans les années 60-70] pratiquement le seul instruit de la zone. Ils venaient tous me faire lire leurs lettres. Il arrive souvent qu'ils se déplacent d'un village à l'autre. Bon, tout récemment aussi, quand j'arrivais dans la famille, il y avait un problème de carnet de famille. Parce qu'il y a des gens qui sont partis à l'exode il y a très longtemps, d'autres sont décédés, d'autres ont atteint l'âge d'être imposables, d'autres encore l'ont dépassé. L'année dernière, ils me disaient qu'ils avaient payé l'impôt de dix-huit personnes, et cette année de vingt-deux. Où se situait la différence ? Ils ne savaient pas. Quand je suis arrivé, ils m'ont consulté. »

En fait, l'instruit a à charge d'établir la communication entre les représentants administratifs, ou ceux qui jouent de leur connaissance de la langue officielle pour imposer leur volonté, et les autres, uniquement pourvus du maninka pour s'exprimer, se faire entendre et convaincre. Il a une place là où la langue *tubabu* est utile ou exigée : les bureaux de l'administration, ceux de la gendarmerie, ou encore tout autre milieu où l'usage du français est gage d'un respect des droits, d'une reconnaissance ou de passe-droits. Aussi faut-il, de l'avis de tous, « donner les responsabilités à un instruit car il peut traiter toutes les affaires par écrit. Un illettré est obligé de chercher un lettré. Quand on veut aller à Bamako par exemple pour résoudre un problème, un lettré peut le résoudre rapidement, pas un illettré ».

Avant le changement de régime politique en 1991, les anciens élèves étaient représentants du comité UDPM du village, présidents ou secrétaires de l'UNJM au même niveau ; ils sont encore présidents de la fédération sportive ou enseignants en alphabétisation fonctionnelle (*balikukalan*). Ils sont là où l'exige le rapport à l'autorité d'État ou aux responsables du développement. S'ils facilitent une pénétration des insti-

tutions politiques officielles, ils dressent néanmoins, à la fois, une limite à leur exercice. Appelés à être chefs administratifs (*tubabudugutigi*) ou conseillers du village, ils doivent avant tout réaliser la médiation avec les autorités administratives, et permettre de la sorte la résolution des conflits, nés de l'incursion de la Loi d'État (en matière de juridiction notamment), qui opposent les villageois entre eux. Leur incombe la réconciliation des parties divisées en raison de pratiques inspirées d'un côté du droit coutumier, de l'autre du droit d'État. Leur concours sera sollicité par exemple pour des problèmes de terres illicitement vendues, lors d'un conflit entre homme et femme porté à la connaissance des gardes, ou encore pour maîtriser l'action des institutions politiques. Ainsi Traoré, précédemment cité, dit-il avoir été plusieurs fois contacté dans ce sens par les villageois, avant d'être accusé, comme les autres intellectuels, « de ne pas faire partie d'organisations politiques. Parce qu'ici, explique-t-il, il n'y a aucun ancien élève diplômé qui est à la direction de l'administration ou d'une organisation politique du milieu ; sauf les jeunes qui sont partis à l'école, qui ne sont pas diplômés, qui dirigent notre sous-section de jeunes [UNJM]. Les gens se plaignent de cela ».

Il est en somme fait appel aux instruits pour communiquer et s'adapter aux milieux urbains, mais aussi et surtout pour se prémunir des divisions secrétées par la coexistence d'institutions exogènes, par l'adoption de pratiques engendrées par les règles administratives ou par la substitution du droit d'État au droit coutumier, enfin pour contrôler un rapport de forces sous-tendu par l'application de la « Lettre de la Loi ».

Au moment où se réunit le conseil du village par exemple, Masaman, un jeune homme de vingt-cinq ans qui a étudié à l'école publique et parle français, qui est pour cette raison vice-président du *ton* villageois, doit prendre note des délibérations. On le charge de consigner les décisions collectivement prises, autrement dit de parer aux éventuels détournements individuels légitimés ailleurs par le droit officiel. L'acte écrit, qui enregistre des accords pris sur la base du droit coutumier, fait dès lors force de Loi. Quiconque ne s'y soumet pas ne pourra arguer du mensonge de l'accusateur lors d'une éventuelle sanction, ni prétendre à une validité supérieure des règles administratives sous prétexte qu'elles sont écrites. L'instruit doit ainsi rétablir le consensus brisé par l'introduction d'autres règles et pratiques.

Ironie – et force – de l'écriture ! : les non-lettrés, majoritaires dans la population concernée, lui assignent une fonction inverse à ce pour quoi elle a été instituée – l'administration du tout par celle des parties. Ils la chargent de rétablir un équilibre et une cohésion qu'elle-même a plus tôt menacés. (Du moins est-elle appelée à annuler les divisions instituées sous cet ordre, et non forcément les autres – les guerres de lignage ou celles qui opposent les frères nés de mères différentes (*fadenkèlè*), par exemple, avaient et ont encore en effet d'autres raisons et d'autres codes que ceux de l'écriture.)

Les instruits donnent ainsi à la fraction non-lettrée de la communauté les clefs d'une utilisation de l'écriture, au service d'un ordre établi avant son introduction. « Si ton enfant est instruit, est-il affirmé en ce sens, les lettrés ne formeront pas de complot contre toi ; s'il y a un problème administratif qui se pose au village, l'instruit peut le résoudre. » Les pouvoirs de ce dernier sont à la mesure de l'arbitraire politique institué, incommensurables et indéfinis à la fois : « l'instruit peut s'en sortir et sauver l'illettré à la fois ». Il peut donc non seulement éviter les dissensions inter-individuelles mais aussi juguler un désordre qui menace la communauté tout entière, en raison précisément de cette incursion de l'écriture – du moins des lois établies grâce à elle – dans les rapports sociaux et politiques.

Le rôle et le pouvoir des instruits s'arrêtent là cependant, en raison même de la double nature de l'écriture et de l'instruction. Apte à rallier l'assentiment individuel et à favoriser le maintien des institutions coutumières et des règles holistes qui les fondent, le lettré a aussi, nous l'avons vu, la possibilité et la faculté d'user de sa connaissance des codes bureaucratique ou juridique et de sa proximité avec les autorités étatiques contre ses pairs. Aussi ses qualités doivent-elles être appréciées indépendamment de son instruction, et ses compétences réévaluées à la lumière de sa sociabilité. Être instruit ne suffit pas (ou, même, n'est pas prioritaire) ; encore faut-il respecter les règles en vigueur et savoir parler le langage de tous – autrement dit savoir faire fi de son instruction. Le savoir ne fait pas tout, n'ouvre pas toutes les portes, ni ne dispense le lettré de respecter les valeurs qui sous-tendent la reconnaissance de la personne. S'il n'est pas respecté pour lui-même, ce dernier ne sera pas non plus considéré pour son seul savoir scolaire. Entre celui qui est allé à l'école et celui qui a « un bon esprit » (*akili kadi*), la balance peut alors pencher en faveur du second. Si « les instruits doivent avoir la responsabilité en main pour tous les problèmes administratifs et tout ce qui a trait à l'instruction », cette attribution comporte néanmoins des exceptions et des réserves. Par exemple, « quelqu'un qui est instruit et qui est respecté doit avoir les responsabilités dans le village mais pas s'il n'est pas respecté ».

Et, là où prévalent encore les règles de succession à la tête de la chefferie, l'instruit ne peut prétendre être responsable au nom de ses savoirs. Certes la majorité des individus considèrent que « le chef administratif doit être lettré » ; mais tous demeurent attachés au fait que « celui qui est le plus âgé doit avoir la place de chef (*sudugutigi*) dans le village ». Destinés à prendre les responsabilités dans le seul cadre des rapports entre la communauté villageoise et l'État, les instruits demeurent écartés des domaines gouvernés par les institutions coutumières. Se ferment à eux les champs sociaux de la connaissance. Non initiés au *komo* comme l'ont été leurs pairs non scolarisés, instruits de la Loi des Blancs et investis du pouvoir de destituer les savoirs ésotériques, ils pourront rarement exiger la simple

histoire de leurs ancêtres, et moins encore prendre la place de qui détient ces savoirs. S'il convient de leur donner « la responsabilité des tâches administratives », en l'occurrence celles de membre du conseil de village, il n'est pas question de leur concéder la chefferie coutumière du village. Traiter les affaires administratives, dit en ce sens un homme de la dernière classe d'âge, « cela n'a rien à voir avec le *sudugutigi* : le village lui appartient ». En effet, rappellent les Malinké, « le chef de famille ou des coutumes traditionnelles, depuis nos ancêtres, ne dépend pas de l'instruction. Tu es choisi comme chef de famille, de quartier ou de village, lorsque tu as l'âge d'avoir cette responsabilité. Être chef administratif n'a rien à voir. Lui est désigné parce qu'il sait bien parler, qu'il peut s'entendre avec les autorités. Si tu choisis un instruit pour ce poste, c'est très avantageux pour le village. Le *sudugutigi*, le village lui appartient. S'il décide de faire telle chose dans le village on le fait. C'est comme les chefs, les rois (*fama*) d'autrefois ».

« Tout ce qui a trait à la tradition, on nous écarte, confirme le professeur Traoré ; parce qu'on nous considère comme des gens déracinés, puisque nous avons subi l'influence d'autres cultures. Nous avons subi d'autres formations qu'eux [les paysans illettrés] n'ont pas suivies. Ils ont évolué dans leur milieu. Ils sont imprégnés des réalités du milieu plus que nous. Nous sommes des élèves, eux sont analphabètes. Le fait de ne pas être allé à l'école constitue déjà une différence entre nous. Ils nous considèrent plus proches des citadins, c'est-à-dire ceux qui ont pris contact avec la ville, qui ont une formation différente de leur manière de vivre, de leur façon de penser. Donc nous sommes des gens différents. Et cela se marque par une démarcation nette de leur part. Donc nous ne sommes pas en mesure d'assumer ces responsabilités-là. Cela demande une connaissance parfaite des pratiques traditionnelles [que nous n'avons pas]. »

Les rôles et pouvoir dévolus aux individus en raison de leur instruction butent par conséquent sur l'organisation sociale et politique des communautés villageoises ; ils ne sont plus requis ni exercés là où prévalent les règles et institutions coutumières d'exercice de l'autorité, d'imposition de la Loi, ou celles de la gestion des groupes et de l'organisation du travail.

Écoutons encore Traoré : « L'éducation est conçue chez nous de façon que chacun a son domaine spécifique, dit-il. C'est le système de vie communautaire, où la vie de famille est gérée par un chef de famille. Ce sont ces anciennes valeurs qui continuent à exister dans notre milieu traditionnel. Au niveau de l'éducation, c'est la même chose. Elle est assurée par la communauté. L'enfant n'appartient à personne, il appartient au groupe. Si bien que chacun a son rôle à jouer. Enfin, c'était surtout valable avant le barrage, avant l'ouverture sur l'extérieur. La mentalité change petit à petit, mais la force de la communauté reste grande. Le poids de la communauté est très très grand. Par exemple, je dis aux parents qui envoient

leur fille à Bamako qu'ils ne se rendent pas compte que ce qu'ils sont en train de faire n'est pas conforme à la réalité. Je leur dis, mais, pour le moment, je ne peux pas être écouté. Je ne peux pas être efficacement écouté. Certains peuvent m'écouter, d'autres non. Parce qu'il y a l'ombre de la vie communautaire qui plâne sur l'élément [l'individu]. On pense qu'un élément ne peut pas régler la situation. C'est la communauté toujours qui décide. »

Tels sont les propos d'un professeur conscient d'être différent, qui revendique sa différence mais qui la déplore et la nie tout à la fois, regrettant de ne pas être écouté et refusant que ses pairs villageois non-instruits suivent le courant qui l'a lui-même porté vers la ville et qui lui a permis d'acquérir son statut – légitimant en fait de ne pas être écouté et de ne pas pouvoir outrepasser ses simples fonctions et droits de membre commun du lignage ou du village. Propos dont le paradoxe, qui n'est qu'apparent, révèle ainsi à la fois les limites de l'exercice de l'intellectuel dans sa communauté villageoise, limites qu'il pose lui-même à la suite de ses pairs, validant par là même la place qu'ils lui réservent...

Selon cette logique d'« intégration passive » appliquée à leur rencontre et à laquelle eux-mêmes participent, il n'est pas question pour les lettrés d'imposer leurs lois, ou simplement de suggérer la modification de l'ordre existant – à l'opposé d'une stratégie d'« intégration active » qui consisterait à leur déléguer la gestion des affaires du village, à leur permettre la révision de lois coutumières, ou plus simplement celles de l'organisation du travail par exemple. S'ils sont admis au sein des différents groupes, ils sont en revanche exclus de certains domaines et écartés lors des prises de décision qui, elles, émanent des autorités coutumières.

Un ancien élève titulaire du DEF, fils de chef (*tubabudugutigi*) d'un des plus importants villages (commercialement et démographiquement) de l'arrondissement, exprime ainsi, en français, la nécessité de promouvoir les instruits aux postes de responsabilité et l'impossibilité pour lui de réaliser ce souhait : « C'est moi, raconte-t-il, qui ai été le premier à servir le village administrativement et politiquement. Pour ça, nous les instruits nous sommes très sollicités. J'ai même l'impression que les villageois, les vieux sages arrivent à comprendre les choses. Parce qu'il n'y a pas un seul bureau ici [une seule association]... Que ça soit les conseillers du village ou chef de *ton* villageois ou autre chose, s'il n'y a pas un intellectuel, un ancien élève... donc ils ont bien compris. Nous sommes tous là pour servir le village. C'est indispensable. Si tu as donné la responsabilité à quelqu'un qui a des "bics" [qui sait écrire], alors c'est lui qui est responsable. Il doit tout supporter.

Ceux qui ne sont pas instruits ont des responsabilités !, et ils sont plus forts que nous. Ceux qui ne sont pas instruits sont plus forts que nous ; c'est-à-dire que... ils ont des responsabilités, mais il y a la tradition. Par exemple, si moi je suis gosse, que je suis avec mon père dans un bureau,

moi je suis obligé, on est obligé de respecter la tradition, parce que lui il est vieux. Quand il dit quelque chose c'est la tradition. Quand ton vieux, ton père, ton grand-frère maintenant, même dans une réunion, quand ils placent un mot, tu n'as pas à contredire. Tu vois c'est ça la tradition. (...) En parole, je suis la tradition, mais donner la responsabilité totale aux gens... Il faut qu'on échange des idées et on va se comprendre. Mais laisser passer ces gens-là et les laisser faire ce qu'ils veulent... Ceux qui ne sont pas instruits ont pleinement la responsabilité dans le village, parce qu'ils sont plus nombreux que nous et plus vieux que nous. Nous pouvons dire qu'ils peuvent nous avoir comme des fils. Nous sommes leurs fils. Mais pour bien gérer, ils savent bien que pour bien gérer, il faut se souvenir de tout, il faut des écritures. C'est pourquoi ils ne peuvent pas se passer de nous. Nous qui sommes parmi eux, il faut qu'on comprenne qu'on a les mêmes objectifs de développement du village. Nous visons le même objectif, donc on ne peut pas les laisser aller. Ce qu'ils ont décidé, c'est décidé : c'est pas ça. Il faut que nous décidions aussi. Il faut vraiment que nous faisons quelque chose de collectif, il faut qu'on se concerte, qu'on se comprenne sur quelque chose. Si on laisse faire ces gens-là parce qu'ils sont nombreux et qu'ils sont vieux, c'est ça qui pèse sur nous. C'est pas normal, c'est pas normal. Voilà. Ils ont pleinement les responsabilités, ils ont pleinement les responsabilités, mais les papiers administratifs ils ne peuvent pas s'en passer. Ce sont ces postes-là [ce rôle-là] qu'ils nous donnent, mais il faut que l'on ait aussi des responsabilités. »

Tous, à de rares exceptions près, tiennent ce même langage. Tous, instruits, considèrent détenir les clefs du développement, ou tout au moins posséder les moyens intellectuels, dont sont privés les illettrés, de remplir les responsabilités, essentielles à leurs yeux, dans le village. Ils se sentent et se disent différents. Leur discours sur eux-mêmes et sur les non-instruits accrédite les représentations de l'instruction forgées chez les seconds. Ils se disent et sont pensés, par les illettrés, différents et, d'une certaine façon, supérieurs à eux. Il est vrai que la participation à l'école est (du moins a été) le pivot d'une différenciation sociale qui permet l'accès au pouvoir (Fauchoux, 1977 : 340). Ainsi leurs différentes représentations, concluait cet auteur après enquête auprès des élèves de Ségou, « en prenant implicitement ou explicitement appui sur la fréquentation de l'école, leur permettent de se poser actuellement comme détenant un modèle nouveau de comportement, justifiant ainsi leur position sociale privilégiée » (*ibid.*, p. 317).

Cependant, ils se sentent et se disent aussi incapables, face à la pression des institutions et autorités coutumières, de remplir d'autres fonctions et responsabilités que celles qui leur sont assignées. Ils disent refuser les traditions et les concepts véhiculés par leurs pairs non-instruits, mais,

comme le laissait entendre le dernier intervenant cité, ils en admettent par ailleurs la validité et se soumettent à leurs représentants.

« Nous sommes, dit encore Traoré, des gens auxquels on ne peut pas faire confiance. Cette différence qu'il y a entre nous [lettrés et illettrés] fait qu'on ne va pas vers eux et qu'ils ne viennent pas vers nous. Ce qui fait la différence, 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. Nous sommes conscients de cela. C'est ce qui nous retient. Dans le cas contraire on pourrait s'approcher d'eux. Mais ils ne nous font pas confiance. Et ils ont raison parce que nous ne sommes pas initiés à toutes leurs réalités. Nous sommes conscients de ne pas connaître toutes les réalités nécessaires pour assumer certaines responsabilités. Donc nous aussi nous ne nous faisons pas confiance. Donc il n'y a pas d'intégration, pas d'intégration. »

En définitive, les étudiants et jeunes diplômés ne peuvent et ne réussissent à s'associer à leurs pairs comme les membres non-instruits de la communauté, ni à enclencher des stratégies d'intégration « active » ou « participative » qui, seules, permettraient la mise en valeur, sociale et politique, de leurs savoirs⁵. Plus encore : parce qu'ils sont pourvus de l'écriture, ils se trouvent parfois privés de la parole, comme le sont les Jeunes Diplômés bamakoïses au chômage.

5. On peut rétorquer sur la base des propos tenus par Traoré que cette distanciation entre lettrés et illettrés, introduite par les seconds et confortée par les premiers, sert une séparation des pouvoirs dont l'élite instruite a précisément de tout temps profité. Qu'en outre, les politiques scolaires ont toujours garanti cette logique politique en réservant l'accès à l'éducation à une minorité de la population et en privilégiant les pôles urbains, qui sont les pôles politiques. Mais c'est au niveau de l'État que ce « jeu » politique, au centre du pouvoir et de l'institutionnalisation de l'École publique, prend tout son sens, dans une perspective symétriquement inverse à celle qui existe au niveau local, et vraisemblablement grâce à cette opposition (c'est sans doute bien, en effet, parce que l'École n'est pas vulgarisée ni instituée en milieu rural qu'elle peut avoir ce poids social et politique au niveau macro-social de l'État. Autrement dit : Traoré, qui semble regretter cette impossible intégration parmi les siens, en bénéficie pour préserver, ailleurs, le pouvoir tiré de ses savoirs). Ces stratégies des populations rurales en matière de scolarisation et de post-scolarisation se retourneraient donc contre elles, les livrant davantage encore à l'arbitraire sociale et politique de la « Lettre de la Loi » ? Oui, à condition que l'État dispose de la maîtrise de la loi par le biais d'une vulgarisation minimum de la Lettre. Tel ne semble pas être le cas, justement, tant les populations parviennent à s'appropriier l'École et à la refouler à la fois, entravant son institutionnalisation et la simple vulgarisation des savoirs qu'elle transmet, comme la suite du texte va tenter de le montrer.

3. La scolarisation, entre modernité et « contre-modernité »

Privés de leurs lettres de noblesse en raison de leur indigence, ces derniers sont bien souvent détrônés par une politique du ventre où ceux qui ont « la poche lourde » s'autorisent à leur faire remarquer : « J'ai peut-être fait le boy mais je te nourris, je nourris ta famille, je m'en fiche de ton instruction ! » ; ou encore à les désigner, en vertu de leur pauvreté, comme individus tout juste bons à parler et incapables de combler les attentes légitimes du sexe opposé (« Il parle jusqu'à ce que son pantalon se déchire [sans ne rien pouvoir faire d'autre] ! », dit du jeune diplômé la belle qu'il tente de séduire) (Gérard, 1994).

Incapables de prendre les leurs en charge comme ils le devraient en vertu de leur âge, et soumis à leurs cadets qui travaillent, dépourvus de la possibilité de rentabiliser l'investissement dont ils ont été l'objet à travers leurs études, et plus encore de se marier, les jeunes diplômés au chômage se trouvent « marginalisés au sein de cycle d'échanges (entre générations), d'univers de responsabilités (en l'occurrence celles de père, de mari, d'aîné) et de relations, tous domaines dans lesquels le travail, d'avantage que l'instruction, détermine la socialisation et l'intégration » (*ibid.*, p. 40). Et, s'ils rechignent à se défaire de l'image, naguère prestigieuse, de personne lettrée et diplômée, s'ils refusent d'être rabaissés au niveau de manœuvre, ils se résolvent néanmoins à faire fi de leur instruction pour pouvoir trouver du travail ; car seule leur insertion sur le marché du travail peut leur permettre de ne pas être dépendants des leurs, d'accomplir leurs devoirs à leur égard et, ainsi, de recouvrer une place parmi eux. Leur intégration, ils l'ont compris, passe avant tout par l'adoption de solutions définies par la société dans le respect de valeurs, mais aussi dans le cadre d'institutions et de structures, antérieures et indépendantes d'une « culture scolaire » récemment introduite.

Posséder cette dernière n'est donc pas gage d'intégration, et moins encore l'instrument d'une mise en valeur de ses savoirs (hormis dans le cas où un emploi n'est délivré que sur la base du diplôme). Et, pour être simplement reconnu, l'instruction ne suffit pas, loin de là. Pour avoir sa place parmi les siens pas davantage. Importe au premier chef l'aptitude à remplir son rôle de mari, de père et de frère aîné. Pour qui n'y parvient pas, la participation minimale à la gestion des affaires, donc aux prises de décision, est refusée. Indigent à l'égard de ceux qu'il devrait prendre en charge à son tour, le jeune chômeur diplômé en fait l'expérience lorsqu'il est tenu à l'écart des conseils de famille ou lorsque son cadet, qui travaille, est consulté avant lui par ses pairs.

Dans le cas des communautés rurales étudiées, les stratégies adoptées à l'égard des instruits correspondent à cette même loi de l'intégration par le travail. Mais elles sont investies d'une légitimité particulière. Les lettrés

ne doivent leurs responsabilités, lorsqu'ils en ont, qu'à l'exigence de sauvegarde d'une organisation et de rapports sociaux, et d'une autonomie politique à l'égard de l'État. Maintenus en dehors du pouvoir fondé sur la connaissance (au moins celle, ésotérique, qui est transmise en fonction de l'âge et des initiations subies), ils ne sont pas à même de transformer les institutions coutumières, ni l'organisation de quelque unité sociale que ce soit. S'ils véhiculent des pratiques adoptées en d'autres milieux pénétrés et organisés selon les codes écrits, c'est toujours dans les limites imposées par les règles sociales et politiques coutumières. Ils participent bien sûr, indirectement au moins, à une modification de ces règles. Ils concourent notamment à la reconnaissance idéo-centrique des pratiques et valeurs d'inspiration occidentale et à leur adoption en milieu rural. Ils demeurent incapables cependant d'inverser le rapport entretenu entre État et communautés rurales et, conjointement, celui de l'oralité à l'écriture. Symboles et signes d'une certaine modernité, ils constituent la source à la fois de son acceptation et de son refus par leurs pairs. Plus encore, ils fournissent la mesure de cette acceptation ou de ce refus, à travers leur aptitude ou leur incapacité à s'intégrer dans leur communauté lignagère ou villageoise et à se subordonner à ses pratiques. Trop enclins à faire appliquer la loi écrite ou à mettre les valeurs d'inspiration occidentale en exergue, ils secrètent leur propre marginalisation. Habiles au contraire à établir une médiation entre les autorités étatiques et coutumières, à éviter les dissensions ou à régler les conflits inter-individuels, en somme à donner à la communauté les moyens de se préserver, ils retrouvent leur place parmi les leurs et sont dotés de responsabilités. Si leurs actes confèrent une légitimité aux représentations de l'écriture produites par l'institution scolaire, par la proximité avec les milieux urbains, enfin par l'État lui-même, ils constituent donc néanmoins pour les populations rurales un instrument de contrôle du pouvoir étatique et de maîtrise des règles sociales exogènes. Ils reproduisent de la sorte le rapport dialectique et politique entre l'oralité et l'écriture (les propos exprimés par Traoré le montraient bien), mais sont l'instrument d'une inversion de ce rapport.

Les limites imposées aux anciens élèves dans la mise en valeur pratique de leurs savoirs, et l'utilisation de ces derniers à des fins d'émancipation individuelle et collective, définissent ainsi une double résistance élaborée par la fraction non-lettrée des communautés rurales ; une résistance à « la lettre de la Loi » d'une part et, d'autre part, une résistance à l'écriture ou à l'instruction de type occidental, en tant qu'objet de différenciation et de pouvoir. La seconde est à la fois plus large et plus profonde. Elle exprime le rejet d'un ordre possible qui serait régi par d'autres lois que celles de la transmission réglée, en l'occurrence initiatique mais non exclusivement, des savoirs et des pouvoirs. En ce sens, n'est-elle pas l'expression symbolique d'une résistance à l'État et, plus fondamentalement, d'une résistance à une forme de modernité dont le pouvoir poli-

tique institué par l'État à l'égard des communautés n'est qu'une modalité? Si tel est le cas, le rôle premier des instruits est bien de doter leurs pairs illettrés des moyens de faire face à l'intrusion de la Loi et des valeurs d'inspiration occidentale, autrement dit de s'adapter aux changements sociaux, économiques et politiques en cours.

Les choses ne sont pas pour autant réglées, à l'instar des rapports variables entre instruits et illettrés, et plus encore des rapports à l'instruction et à l'écriture. S'affrontent en permanence une résistance sociale et politique à un ordre placé sous le signe d'une modernité véhiculée par le monde urbain, et une adhésion, idéo-centrique précisément, aux valeurs et modèles citadins d'inspiration occidentale. Tous les enfants ne sont pas scolarisés, mais quelques-uns au moins sont envoyés à l'école. On refuse massivement de scolariser les filles aux fins d'une reproduction sociale et d'un maintien des alliances matrimoniales mais on les envoie à Bamako, quitte à ce qu'elles se prostituent, pour l'acquisition de leurs ustensiles de future femme. Les anciens élèves sont très souvent privés du droit de décider, mais ils sont choisis comme médiateurs et émissaires auprès des représentants de l'État et on sollicite leurs compétences, on fait appel à leurs relations contractées en milieu urbain pour améliorer la vie quotidienne individuelle ou pour développer le village. On refuse de vendre ses terres mais l'on consent à lotir le village, à individualiser l'espace habité. On identifie la ville au progrès, mais l'on écarte les instruits parce qu'eux-mêmes symbolisent le monde urbain dans lequel est identifiée l'origine des maux qui atteignent nouvellement le corps biologique et le corps social. Etc.

Se joue, à travers toutes ces apparentes oppositions et contradictions, un compromis entre modernité et « contre-modernité » ; se négocie aussi le passage progressif à une organisation sociale où prennent peu à peu place des unités sociales hybrides (comme les *ton* du Parti, créés sur le modèle des groupes de culture préexistants), où s'insinuent des rapports sociaux inspirés des modèles citadins, où peu à peu s'impose l'écriture comme instrument de contrôle d'un rapport politique à l'État et d'accession aux centres urbains identifiés comme étant ceux du progrès.

Si l'on assiste à une résistance, celle-ci trouve donc son épanouissement dans une série de compromis davantage que dans le refus pur et simple. Les unités sociales fragmentées ou hybrides s'organisent sur la base d'institutions caractéristiques d'une division segmentaire de la société (chefferie du *sudugutigi*, règles de patrilinéarité et de primogéniture, transmission gérontocratique des biens, des savoirs et des pouvoirs) et d'institutions étatiques et, par ailleurs, de relations sociales articulées autour des règles coutumières d'association, d'échange et d'alliance, et de règles inspirées des milieux urbains. Ces dernières sont réinterprétées, réaménagées sous le poids des premières, et induisent une modification des relations et des pratiques à partir de données sociales initiales dont

celles-ci furent le produit. « Placés dans des conditions nouvelles – celles de la modernité et de l'urbanisation –, et mis à l'épreuve par elles, ces habitus, loin de se défaire, restent prégnants parce qu'ils sont aptes à se modifier sans se renier par une sorte de travail sur soi débouchant sur des formations de compromis et de métissage » (Marie, 1991 : 152-153). Ainsi s'explique « le maintien, à travers des réaménagements fonctionnels, de structures familiales, de réseaux de sociabilité et de systèmes symboliques relevant des patrimoines hérités ; mais, simultanément, la logique et les formes métissées de ces réinterprétations fonctionnelles sont pré-déterminées par des habitus, enracinés dans la longue durée culturelle et sans cesse retravaillés pour répondre aux nécessités inédites du présent et de l'urgence » (*ibid.*).

Ainsi peuvent aussi vraisemblablement s'expliquer l'apparente contradiction entre la volonté affichée de scolariser son enfant et la subordination de son inscription à sa circoncision préalable, l'adhésion verbale sans réserves à l'instruction et une scolarisation ou des démarches limitées pour apprendre, la volonté des anciens scolarisés d'élaborer et de mettre en œuvre de nouveaux modèles et leur reconnaissance de l'autorité des pères, la disparition de groupes de culture fondés sur la structure des classes d'âge mais l'institutionnalisation de *grinsènè* sur le modèle des *kèrisènè* passés, l'abandon de pratiques symboliques comme l'intronisation de la première des classes d'âge et le maintien de l'autorité du *sudugutigi* contre celle du chef administratif, etc.

Résistances à la lettre de la Loi, à la Lettre seule et aux pratiques et rapports sociaux et politiques qu'elles fondent, expriment et trouvent une justification à travers une dialectique de l'écriture et, au-delà, une dialectique de la modernité. En fait, s'il s'agit d'être instruit il n'est pas question d'être *tubab'* (Blanc). N'est-ce pas là la marque d'une volonté de s'adapter sans se perdre ? Telle est bien l'une des leçons précédemment suggérées par les stratégies de scolarisation. Orientées dans le sens d'une scolarité limitée (peu d'enfants envoyés à l'école, et pour peu d'années), elles satisfont l'objectif de se préserver. Multiples, elles autorisent la capitalisation des savoirs, aux fins d'une adaptation à *un monde qui bouge*, monde devenu multiforme, aux codes et lois pluriels. L'instruction ne délivre pas seulement ces codes. Elle offre aussi la possibilité, par leur appropriation, de s'y adapter et de surveiller leur extension. On quête dans les diverses institutions ce que l'on pense utile à la nécessité de s'adapter aux changements en cours... et de sauvegarder son identité. Et s'opposent encore à la différenciation sociale instituée par l'écriture et l'État, les règles fondamentales du passage initiatique (même si l'initiation diffère) et du secret comme conditions d'appropriation réglée des savoirs et des pouvoirs...

4. Une École déjouée et utilisée

L'École est là, dont on se sert et dont on retient les élans. Ici s'impose l'image d'une École aux mains de la société, non pas fondatrice de son devenir mais façonnée par elle. Au mieux, et en milieu urbain, elle est un passage pour avoir une place dans la société, et non le lieu de construction de cette société, qu'elle fragmente – à travers la désocialisation des élèves ou l'exclusion des jeunes diplômés sans travail, ou encore à travers la division de l'espace en autant de lieux privilégiés ou défavorisés de scolarisation –, davantage qu'elle ne la sédimente. En milieu rural, ce que les populations font d'elle prédomine sur ce qu'elle produit. Elle n'est certes pas sans effets, comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre, et comme en témoigne, précisément, la réserve opposée à son égard tant elle est menaçante. Mais ne passent jamais par elle qu'une minorité des enfants. La société l'utilise davantage qu'elle ne se laisse marquer ou transformer par elle. Une École utilisée donc, mais aussi fonctionnalisée, dans laquelle sont puisés les éléments nécessaires à l'adaptation aux changements sociaux en cours... et à sa propre maîtrise, tant son emprise sur les institutions sociales endogènes menacerait l'équilibre et la dynamique sociale.

Mais cette stratégie d'appropriation n'est-elle pas inhérente à la logique d'adaptation qui a présidé à l'évolution de ces sociétés et à celles des institutions exogènes – scolaires en l'occurrence – qu'elles ont eu, tour à tour, à admettre en leur sein ? Plusieurs faits semblent l'attester. La stratégie de revendication de l'élite instruite auprès des administrateurs coloniaux par exemple, qui révèle l'appropriation, sur la base de l'instruction, du code institué par le colonisateur dans la perspective de le retourner contre lui ; l'apprentissage de la langue française et de l'écriture par ceux qui voyaient en elles le moyen d'accéder à la chefferie, de se rapprocher des autorités coloniales et de s'émanciper de leur tutelle ; ou encore la stratégie des populations islamisées à l'égard des représentants de l'Occident qu'elles critiquent. En effet, signale R. Otayek (1993), « Les nouveaux oulémas nord-nigériens, les islamistes sénégalais, d'autres encore, recourent qui à l'anglais, qui au français pour dénoncer les méfaits de l'occidentalisation. Lancés à la conquête des forteresses de la culture occidentale que sont les universités et, plus généralement, le système éducatif hérité du colonisateur, ils en assimilent les valeurs et les schèmes, les soumettent à la critique islamique avant d'en faire des armes qu'ils retournent en quelque sorte contre "l'agresseur". »

Mixte, plurielle, alternée ou sporadique, les stratégies de scolarisation portent ainsi la marque du double principe de résistance passive et d'appropriation aux fins de s'adapter à l'évolution en cours et à une certaine modernité à travers elle. Produits d'un rapport social à l'éducation et à

l'institution scolaire, d'un rapport idéologique et politique à l'État, enfin d'un rapport symbolique à la modernité et à l'un de ses instruments, l'écriture, elles sont conjointement motivées par contrainte, nécessité et idéologie. Contrainte liée à l'incapacité du système scolaire à répondre à la demande scolaire en termes de promotion, mobilité et intégration sociales de ses élèves ; mais également afférente au champ social d'adoption de ces stratégies d'éducation. Nécessité de juguler le pouvoir de division inhérent à la socialisation scolaire et à l'instruction. Les anciens scolarisés, déchus après un échec dans la recherche d'emploi ou placés devant la difficulté de se réintégrer après de longues années passées à l'écart, en sont les témoins vivants et savent combien la primauté des institutions coutumières interdit les initiatives et entreprises individuelles adoptées sans consultation ni assentiment de ses pairs. Ainsi s'imposent le respect de la règle collective et les réserves à l'égard de l'écriture et de ses adeptes sous peine d'en subir le pouvoir de division. La scolarisation, en ce sens, répond au maintien d'un consensus collectif (gage d'une cohésion sociale) que tous, y compris les anciens scolarisés, respectent par nécessité. Idéologiquement, l'instruction est également un passeport pour la ville, mais aussi l'instrument qui autorise le contrôle du rapport politique institué par l'État. Elle mérite donc d'être acquise à double titre. Contrainte et nécessité, enfin, se rejoignent. Si l'instruction s'avère aujourd'hui indispensable pour participer à l'élan qui porte les communautés rurales ou semi-urbaines vers la ville, il s'agit aussi de se prémunir de ses méfaits. S'il est nécessaire de posséder les rudiments de la lecture, du français ou du Coran, il n'est pas indispensable d'en connaître toutes les finesses, ni opportun d'être trop instruit, encore moins d'être *tubab'*. Aussi est-il légitime de scolariser un nombre restreint d'enfants et de les laisser à l'école quelques années seulement. L'adaptation d'une part, la préservation des institutions sociales et politiques d'autre part, sont à ce prix.

L'École n'est donc pas seulement fonctionnalisée, mais également appropriée, à l'instar des savoirs qui sont puisés en elle parce qu'ils sont devenus utiles avec la transformation des structures sociales et politiques des communautés villageoises.

Une École fonctionnalisée, appropriée, mais aussi façonnée, qui acquiert une place en fonction de ce qu'elle offre et des menaces qu'elle contient, et à la mesure des changements sociaux auxquels il faut faire face. École refoulée enfin, qui est refusée et rejetée tant ses savoirs et leurs modèles associés s'opposent à ceux, coutumiers, qui sous-tendent l'organisation et la dynamique de la société.

Appropriée, façonnée, refoulée, l'École est admise et refusée à la fois. Dans un pays comme le Mali, si elle est moins inconnue qu'hier, son image et ses savoirs ne sont pas pour autant vulgarisés. Bien que plus présente, elle demeure un corps étranger, à l'instar de tout individu issu d'une

culture étrangère, que l'on accueille et admet par devoir d'hospitalité mais dont on sait bien qu'il ne pourra jamais s'intégrer, auquel on refusera même parfois l'intégration si ses comportements et initiatives semblent pouvoir porter atteinte (comme c'est par exemple le cas au Baya, à l'égard des migrants auxquels une terre est prêtée pour s'installer et travailler, mais qui ne pourront pas faire partie du conseil de village).

Enfin, l'École est un corps demeuré étranger, parce qu'elle n'est pas incluse dans la vie collective mais tenue à l'écart, non pas intégrée mais toujours sujette à marginalisation, non pas acceptée telle quelle mais retravaillée dans des directions et à des fins opposées à celles qu'ont définies ses responsables politiques. Là où ces derniers énoncent le principe d'une scolarisation de masse, les populations choisissent de n'inscrire leurs enfants à l'école qu'au compte-gouttes ; à la nécessaire unité de la nation postulé par les premiers sur la base d'un service scolaire public indifférencié et généralisé, les populations opposent des stratégies mixte et plurielle d'éducation à destination des écoles d'État et des médersas ou des écoles coraniques. Là où, enfin, la qualité de l'éducation est politiquement conçue selon des procédés élitistes de sélection, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes apprécient l'enseignement, non comme une étape sur la voie de la réussite, mais comme un capital de savoirs utiles à d'autres fins. De l'État aux communautés, promotion, compétences, savoirs et « pouvoirs-savoirs » ne sont pas investis des mêmes représentations, ni n'impulsent les mêmes pratiques et stratégies. Dans le cadre du système scolaire, la barrière conditionne l'obtention du niveau, lui-même déterminant en termes de promotion et de différenciation sociales. Pour les parents, la possession d'un diplôme n'est plus toujours gage d'ascension ou de mobilité. Le niveau à atteindre se situe lui-même au bas de l'échelle dressée par les concepteurs et politiciens de l'éducation, à l'opposé donc de celui qu'eux-mêmes ont défini. Non pas qu'il faille en savoir le moins possible, mais un minimum suffit à satisfaire les attentes placées dans l'instruction et à remplir les fonctions qu'on lui assigne.

Différenciation sociale, échelle des compétences et des savoirs et utilité politique de ces savoirs s'organisent et prennent ainsi respectivement place selon des logiques et dans des directions différentes. En imposant leurs propres pratiques, les populations mettent à bas l'un des principes de fonctionnement de l'école, selon lequel, « dans son mécanisme de contrôle, elle exige l'acceptation de la loi du marché et la reconnaissance de la compétition (...) ». Elles s'opposent aussi au fait qu'« elle définit le savoir comme une connaissance technique, unique et univoque, parce qu'elle demande à l'élève d'avoir un discours sur le réel et non une pratique de celui-ci » (Gras, 1974 : 99) ; elles redéfinissent de la sorte la fonction idéologique et politique des savoirs et, de manière plus générale, celle de l'éducation.

Quels peuvent alors être la place de l'École dans la société, le rôle de la première dans l'évolution de la seconde, enfin les rapports entre l'une et l'autre ?

5. Une culture scolaire ajournée ?

Structurellement conçu et organisé comme il l'est, le système scolaire malien doit nécessairement, pour remplir les objectifs des politiques d'éducation, accueillir une proportion majeure de la population scolarisable et, surtout, recueillir les suffrages des parents d'élèves. Compte tenu des procédés de sélection par exemple, une population scolarisée restreinte conduit le système scolaire à sa perte ; c'est bien ce qui se passe. En matière d'éducation et d'enseignement proprement dits, la préparation des enfants est non moins indispensable : le caractère occidental des programmes enseignés et des structures d'enseignement devrait avoir des correspondances au niveau du champ social et éducatif extra-scolaire, faute de quoi l'enfant a d'énormes difficultés pour réussir. Une rupture trop importante en termes de socialisation, de procédés d'apprentissage ou d'un rapport général aux savoirs, accroît en effet les difficultés d'adaptation au système scolaire et éducatif et d'assimilation de ces savoirs. Enfin, l'enfant doit être prédisposé à recevoir cet enseignement dans des conditions différentes de celles, caractéristiques de son milieu, dans lequel il a jusque-là appris, grandi et s'est adapté. Cette préparation s'avère d'autant plus importante que la rupture entre les deux systèmes de socialisation et d'apprentissage, telle qu'elle est apparue, est elle-même accusée. La sociologie américaine a montré, à travers le fameux principe de Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968), combien l'attitude des parents à l'égard de leurs enfants était déterminante dans leur parcours scolaire. A. Coulon a évalué lui, au sujet des étudiants, la nécessité de découvrir et de « s'approprier les routines et les allant de soi – les ethno-méthodes – dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur, faute de quoi le novice ne pourra pas s'agréger à son nouveau groupe et sera rapidement en situation d'échec ou d'abandon » (Coulon, 1990 : 96).

Or toutes les stratégies d'éducation mises en œuvre s'inscrivent contre cette logique d'adéquation entre le champ social et le système scolaire. Elles possèdent une logique différente de celle qu'exige le système scolaire pour fonctionner, selon ses structures et en fonction des objectifs qui lui sont assignés. Elles sont surtout dépourvues de la rationalité sur laquelle le système scolaire est *a priori* construit. Les responsables de l'Éducation prennent pour données et acquises la participation des parents d'élèves, l'adaptation de l'enfant à un contexte éducatif différent du sien

ou sa prédisposition à assimiler des savoirs nouveaux. Ils se fondent sur le postulat d'une adéquation entre système scolaire et champ social, entre offre et demande d'éducation, entre politiques scolaires et stratégies d'éducation. Or ces stratégies, comme cela est apparu, ont davantage les contours d'un projet social et politique, que ceux d'un projet éducatif.

Les populations ne considèrent pas l'éducation scolaire comme indispensable, ne préparent pas leurs enfants à la scolarisation, n'assistent pas ceux qui sont scolarisés, et assignent à la scolarisation des objectifs différents, voire opposés à ceux dont le système scolaire est politiquement investi. Le choix par exemple d'inscrire certains de ses enfants dans l'enseignement public et, conjointement, d'autres dans l'enseignement privé, montre bien qu'une telle stratégie, syncrétique, plurielle, alternative, repose non seulement sur une appréciation de l'institution opposée à la conception sur laquelle celle-ci est construite et se construit, mais aussi sur un projet social large ignoré par les dirigeants, dans lequel l'éducation n'est qu'une modalité secondaire et non première.

Champs social et scolaire demeurent ainsi étrangers l'un à l'autre par ignorance mutuelle et par productions respectives d'idéologies et de pratiques divergentes. Les stratégies des parents sont opposées aux principes de fonctionnement du système scolaire ; mais elles sont aussi décalées par rapport aux représentations contenues dans la demande d'éducation. Là où tous affirment la nécessité d'inscrire tous les enfants à l'école, une majorité choisit de n'en inscrire que quelques-uns. Alors que tous postulent le bien-fondé de l'éducation scolaire et semblent souscrire idéologiquement à l'utilisation de l'écriture, une minorité donne à ses stratégies d'éducation une configuration conforme à ces représentations de la Lettre et du fait scolaire. On l'a dit, la demande d'éducation – tout au moins les représentations qui la fondent – sont en elles-mêmes l'expression du rapport dialectique entre système scolaire et champ social, entre État et communautés, entre oralité et écriture. En somme, elles sont tout autant le produit de ce champ social que de l'introduction de l'écriture, dont l'enseignement scolaire n'est que l'un des vecteurs ; elles résultent d'une construction opérée conjointement par un système social – ici malinké – et par un système scolaire qui lui est étranger.

L'institution scolaire est gouvernée par la conjoncture : ses produits, qui enregistrent inégalement ses succès, sont éminemment changeants : le chômage des jeunes diplômés en est un exemple probant. La sujétion de l'institution à des aléas qu'elle ne maîtrise pas rend caduques et inopérantes l'idéologie sur laquelle elle repose mais également les représentations du fait scolaire incluses dans la demande d'éducation. La promotion sociale à l'aide des études, autrefois fondée, est aujourd'hui une réalité dépassée. La demande d'éducation se fonde encore cependant sur les résultats passés et sur l'idéologie avancée pour justifier l'orientation des politiques scolaires. Cela apparaît par exemple dans le fait que nombre

d'étudiants suivent aujourd'hui des filières aux débouchés certains par le passé mais inexistantes aujourd'hui, tout en étant *a priori* convaincus qu'elles sont restées la voie de la promotion sociale. Si les représentations de l'écriture et du fait scolaire reposent ainsi sur des données conjoncturelles – et sont pour cette raison dépassées –, les stratégies d'éducation demeurent, elles, avant tout le produit du champ social.

Plus fondamentalement, dans un milieu rural comme celui de l'étude, l'École, à travers son fonctionnement et dans son action, demeure assujettie à la société davantage qu'elle n'impulse son évolution. Les anciens scolarisés, qui reconnaissent l'autorité des pères davantage qu'ils ne parviennent à faire admettre leurs propres savoirs, qui restent objets d'une mythification passée, qui admettent de ne pas être intégrés comme ils le voudraient, enfin qui n'ont pour rôle, fonctions et pouvoir que ceux que leur communauté leur concède, en fournissent un bon exemple. Eux attestent que les savoirs élaborés, transmis et hérités dans le cadre des sociétés d'initiation ou dans celui des rapports entre aînés et cadets, priment encore sur les savoirs scolaires, que le pouvoir s'ordonne selon la distribution réglée des premiers, non sur celle des seconds, enfin et surtout que la Lettre, non encore vulgarisée, participe certes peu à peu à une nouvelle « construction sociale de la réalité » mais non à la transformation de la société.

La règle dépasse le cadre particulier et vaut pour celui du pays et de l'État. Les lettrés maliens, signale S. Bagayogo en ce sens, « n'ont pu jusque-là se constituer en une force culturelle offrant une autre alternative dans la perception globale de l'environnement politique et social. Confinés dans leur grand rôle de fausse caution du savoir moderne, ils n'en ont pour la plupart intériorisé que l'efficacité technique extraite de son cadre politique et social constitutif. (...) » (Bagayogo, 1987 : 109). De même, si la bourgeoisie d'État « doit sa prééminence sur les classes historiques » à « son savoir moderne acquis sur les bancs de l'École », « elle n'en a assimilé pour l'instant que l'aspect utilitaire » (*ibid.*, p. 112), pérennisant de la sorte les règles de transmission et d'acquisition du pouvoir, mais aussi et plus profondément la structuration de la société autour du triptyque pouvoir, richesse, savoir.

Mais l'École pouvait-elle être davantage ancrée dans la société, et être productrice de son institutionnalisation – dont la vulgarisation de la culture scolaire eût été le moteur et le principe essentiel –, dès lors que les politiques scolaires l'ont façonnée comme elles l'ont fait : en privilégiant un enseignement en français – entérinant ainsi une culture du Blanc à travers laquelle les élèves sont encore aujourd'hui identifiés ; en faisant admettre l'instruction par la voie du mythe, en destituant l'instruction par la ruralisation ; en promouvant le sommet du système scolaire (l'enseignement supérieur) au détriment de sa base (l'enseignement fondamental) ; en discréditant le corps enseignant – jugé responsable des grèves de

1979-80 puis des troubles qui ont opposé le Mali au Burkina Faso en 1985 – et en le rendant indigent faute de payer son travail à sa juste mesure ; ou encore en rendant l'accès à l'éducation plus difficile et, à la fois, la promotion plus réservée ; enfin en privilégiant les pôles urbains et politiques à travers une « logique didactique et sociale de l'apprentissage » – autrement dit en créant les limites d'une extension de l'École d'une part, en accusant son pouvoir de déstructuration sociale d'autre part ?

Ainsi érigée et implantée, l'École pouvait-elle être instituée ? Qu'elle ait créé certaines des conditions de cette institutionnalisation (la promotion sociale par le diplôme en particulier) ne pouvait suffire. Il lui restait à se démocratiser ; à se transformer pour annihiler en elle les germes de la résistance opposée par les populations (en procédant notamment à la révision de la socialisation et de la formation de ses élèves, autrement dit en supprimant les facteurs de division sociale et politique) et ceux du refus (en s'implantant *le plus loin dans les campagnes*, comme ce fut notamment le cas en France à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle (Chartier, 1993)⁶).

Faute d'avoir évolué dans ce sens, elle n'a aujourd'hui qu'une place limitée, de surcroît dans un paysage scolaire recomposé à travers des stratégies (mixte, simple-mixte ou plurielle) associées en un syncrétisme novateur. Si elle n'est pas totalement délaissée, l'École publique doit en effet admettre à ses côtés des établissements islamiques d'enseignement, la médersa et l'école coranique. Le secteur privé prend place aux côtés

6. De nombreux parallèles semblent pouvoir être établis entre la situation de l'école en France à cette époque et celle de l'école au Mali aujourd'hui. A.M. Chartier fait notamment remarquer qu'à la fin du XIX^e siècle, une partie de la population a une demande de scolarisation limitée, « ce qui produit des scolarités brèves ou à éclipses, ou une inégale scolarisation des enfants dans une même famille (avec une moindre attention à la scolarisation des filles ou des cadets, par exemple) » (Chartier, *op. cit.*, p. 87) ; ou encore que « sur ces franges sociales plus réduites, ou sur ces aires géographiques circonscrites, l'école ne fait pas (pas encore ?) partie de l'horizon ordinaire des vies enfantines et ne s'est pas ancrée dans les habitudes familiales ». C'est en partie ce qui motivera les politiques scolaires (sous Jules Ferry puis Paul Bert) dans le sens d'une extension de l'école auprès des populations rurales (par création des écoles maternelles et des sections enfantines, en rapprochant « le cursus villageois du cursus urbain », etc.) ; car « c'est au village que vivent les enfants de France, c'est du village que viennent les conscrits illettrés. C'est donc là qu'il faut se donner les moyens d'une scolarisation précoce » (*ibid.*, pp. 87-92). Ce fut également la politique appliquée bien plus tard (à partir des années 40 surtout) par les administrateurs coloniaux au Soudan Français – même si les objectifs n'étaient bien sûr pas les mêmes –, à travers la diversification et l'extension des cursus scolaires, une large prise en charge matérielle des élèves (les dépenses d'entretien des élèves représentant par exemple, en 1946, 21,1 % du budget consacré à l'enseignement primaire), l'instauration des mutuelles et coopératives scolaires (1916) pour aider au financement des écoles, ou encore à travers la ruralisation, en partie conçue pour « éviter que ne naisse une masse déclassée, aigrie, ni rurale, ni urbaine, abandonnée par les siens » (Guth, 1990 : 76).

du secteur public, l'instruction sacrée aux côtés de l'instruction profane, enfin la « Lettre de l'au-delà » aux côtés de la « Lettre de la Loi ». « A la médersa, disent les Malinké du Baya, on y apprend l'autre-monde », celui de l'au-delà, de Dieu. S'ils ont le choix, ceux-ci adhèrent d'ailleurs à l'enseignement privé musulman en priorité et préfèrent envoyer leurs enfants à la fois sur les bancs laïcs et ceux des « officines » musulmanes, plutôt que dans les seules classes de l'État.

Restent les raisons d'un tel choix. Pourquoi l'enseignement musulman rallie-t-il à lui les parents soucieux de scolariser leurs enfants ? Est-ce simplement parce que l'offre scolaire publique ne satisfait pas leurs attentes ? L'islam a-t-il un rôle quelconque dans ce passage à la modernité, dont témoigne l'évolution de l'éducation ? Telles sont les questions qui guideront le chapitre suivant, à travers l'étude première des facteurs d'islamisation de cette région à population dominante malinké, puis celle, seconde, des facteurs d'adhésion à l'enseignement islamique. Après avoir tenté de montrer pour quelles raisons la médersa paraît bien être un substitut à l'École publique, nous aborderons en conclusion la question de la place de l'École publique dans la société et du devenir d'une « culture scolaire » de type occidental.

L'éducation est ailleurs

L'enseignement public à l'épreuve et l'essor des médersas

Ils ont replié la peau de chèvre tendue sur le sol, face à l'est, le temps de la prière. Assis sur des bancs de terre, ils suivent la parole du maître et la répètent, encore et encore. Le cahier a remplacé la planchette de bois des talibés, qui apprennent comme eux les versets sacrés du Coran. Les premiers ne se limitent pas à la mémorisation des sourates du livre saint. Prennent aussi place dans leur emploi du temps des cours d'arabe, de français, de calcul, parfois même d'histoire et de géographie. Le maître de médersa qu'ils écoutent a en effet la double tâche de leur apporter une instruction religieuse et un enseignement similaire à celui des écoles publiques, profane. Et, d'année en année, les bancs se remplissent, d'autres classes doivent être construites, de nouvelles médersas ouvertes pour accueillir les sujets qui, chaque année, se pressent en plus grand nombre aux portes de ces écoles d'enseignement musulman inspirées à la fois des « écoles traditionnelles coraniques » et des « écoles laïques françaises dont elles sont aussi l'amalgame social et pédagogique »¹ (Brenner, 1991).

Dans un arrondissement comme celui de l'étude, au sud-ouest du Mali, les médersas ont ainsi quadruplé en dix ans et trois fois plus de maîtres enseignent aujourd'hui qu'au début de cette période. En 1990, il comptait huit médersas et dix-sept écoles coraniques, où respectivement vingt et

1. A la différence des établissements du même nom des pays maghrébins, médersas et écoles coraniques sont ici tout à fait indépendantes. Les premières ont la même structure que les écoles publiques. Elles accueillent les enfants à partir de six ans et, depuis 1987, doivent les soumettre, après six et neuf ans d'études, aux examens de passage de fin de cycle, le CFEPCEF et le DEF. Les écoles coraniques, elles, reçoivent des enfants en bas âge – à partir de quatre-cinq ans – pour une durée variable, conditionnée par l'acquisition parfaite des versets du Coran.

dix-sept maîtres enseignaient à plus de neuf cent élèves, répartis dans quarante et dix-sept « classes » (les guillemets signalent ici que l'espace, unique et non divisé, où enseigne le marabout d'école coranique est généralement sa case ou une aire en plein air). Trente ans plus tôt, une seule médersa existait, où trois maîtres dispensaient des cours d'arabe. Près de la moitié des élèves scolarisés de l'arrondissement (49,6 %) suivent désormais un enseignement privé islamique selon un cursus équivalent, au moins pour les médersas, au premier cycle de l'Enseignement Fondamental public.

Aux côtés des établissements publics, médersas et écoles coraniques prennent une place de plus en plus importante. Une proportion croissante d'enfants se rend dans les unes ou les autres, pour suivre un enseignement franco-arabe ou pour apprendre le seul contenu du livre saint. Ce développement spectaculaire a des raisons conjoncturelles, particulières à ce site. L'afflux d'étrangers en provenance de toutes les régions du Mali est, par exemple, en partie à l'origine de cet essor. Cependant, le phénomène est plus général et affecte le Mali tout entier².

D'après le ministère de l'Intérieur, 123 médersas de premier cycle et 41 de second existaient en 1981, comptant à elles seules 924 classes. En 1983, un conseiller technique du ministère de l'Éducation nationale relevait, lui, 170 établissements de ce type où 42 000 jeunes suivaient un enseignement (Les Médersas au Mali, Document d'information, Ministère de l'Éducation Nationale, mai 1983). En 1988-89, le nombre de ces établissements aurait été de 308, avec 67 449 élèves et 1 821 maîtres, et auraient présenté 2 043 candidats à l'examen du CFEPCEF (source : « Les Échos », n° 18, du 10 au 24/11/89, Bamako).

Parallèlement, le taux de scolarisation baisse depuis un peu plus de dix ans dans le secteur public. La demande sociale d'éducation est ainsi sujette à une réorientation. Mais pour quelles raisons ? Est-ce seulement par désaveu de l'École publique que les parents optent aujourd'hui pour l'enseignement privé islamique ? La perte de crédibilité de cette institution porterait à croire que ses dysfonctionnements et ses échecs constituent l'origine première de ce phénomène. Autrefois considérée comme voie de promotion sociale, elle est en effet identifiée aujourd'hui, comme nous l'avons vu, à un lieu de « perte » où les élèves ne peuvent être utile-

2. Estimer la situation nationale en matière d'enseignement privé n'est pas aisé. Les diverses données statistiques (tirées pour l'essentiel de la Direction Nationale de la Planification et de l'Équipement Scolaires du ministère de l'Éducation Nationale) manquent en effet de fiabilité et ne réfèrent qu'aux établissements déclarés par les enseignants. Brenner (1993 : 191) remarque par exemple qu'en 1983, l'enquête portant sur les médersas ne concernait que les régions où existaient des écoles françaises. Les chiffres avancés par cet auteur diffèrent d'ailleurs de ceux qui suivent ici. En 1983 par exemple, toujours selon la direction de l'Enseignement Fondamental du MEN, 288 médersas accueilleraient 62 203 élèves (*ibid.*, p. 191).

ment formés à l'acquisition d'un emploi ou à de nouvelles techniques et compétences dont leur milieu profiterait pour se développer. Par ailleurs, les études ne sont plus « rentables » et ont également perdu de leur raison sociale, parce qu'elles ne garantissent plus la promotion dont le diplôme était de tout temps assorti. L'enseignant, mal payé, stigmatise l'échec de l'École. On le regarde vivre et travailler et l'on conclut, vite, à l'inutilité sociale d'une scolarité prolongée. Enfin, bien loin d'être un facteur d'intégration, l'éducation scolaire donnée dans les écoles publiques semble au contraire ne jamais avoir servi qu'une certaine différenciation, dont les écoliers et étudiants, exclus comme par le passé de certains champs de la connaissance, sont encore victimes. Rappelons le mot de Dauda, aujourd'hui professeur après avoir effectué ses études supérieures à Bamako, au sujet de la place des instruits dans leur communauté villageoise d'origine : « Il n'y a pas d'intégration totale possible, dit-il. On parle d'intégration lorsqu'on parle le même langage. Eux [les villageois non instruits] se méfient, ceux qui ne sont pas allés à l'école se méfient, parce que nous sommes des gens venus de loin, de loin, que nous avons subi une formation différente de la leur. »

Malgré ces représentations et les reproches adressés à l'École publique – dont le refus d'y envoyer ses enfants témoigne bien –, des réalités locales imposent de relativiser la corrélation entre déscolarisation dans le secteur public et expansion du secteur privé, musulman, d'enseignement. Dans le cas de la région malinké de l'étude, deux données semblent à cet égard particulièrement importantes : le phénomène d'islamisation croissante d'une part – comme le note L. Brenner (1993 : 163), une « résurgence islamique s'est accélérée au Mali » depuis le début des années soixante-dix ; et, d'autre part, le rapport d'adéquation entre le type d'enseignement dispensé par les médersas et la demande sociale d'éducation. Avant de se pencher sur l'une et l'autre, portons d'abord le regard sur les médersas à travers trois facteurs qui attestent leur expansion : leur création spontanée, la législation malienne qui a tenté de les contrôler, et les nouvelles politiques d'éducation qui, conjointement, ont pris en compte ce développement de l'enseignement privé dans une large mesure.

1. La médersa : un substitut à l'École publique

Une école spontanée

« A mon arrivée [à Sélingué], évoque un enseignant de médersa, les gens m'ont demandé d'enseigner à leurs enfants. Les gens du quartier. Il y

a des maîtres qui n'ont pas pu tenir et ont abandonné. En un mot, la médersa n'existait pas. Au départ j'ai eu dix-huit élèves et en peu de temps les gens ont reconnu que j'étais opiniâtre et courageux. Ils en ont parlé autour d'eux. » Tel autre maître a lui aussi ouvert une médersa après avoir été sollicité. Convié par l'imam du village à l'assister dans ses prêches – parce qu'il a suivi neuf années d'études coraniques à Ségou –, les villageois lui envoient par la suite leurs enfants. Tel autre encore, venu du nord-ouest du Mali après avoir eu connaissance des potentialités agricoles du site, ouvre une école d'enseignement islamique quelques mois après son arrivée pour répondre à la demande des voisins. Ousmane, lui, a suivi des cours en médersa pendant neuf ans, et a obtenu son diplôme, le Brevet d'Études Arabes (BEA). Arrivé à Sélingué, il a d'abord enseigné le Coran à la mosquée, où venaient l'écouter des fidèles chaque vendredi. Plus tard, il a normalement été conduit à ouvrir une médersa dans le village bozo du site, dépossédé d'un tel établissement depuis plusieurs années. Dernier exemple enfin, celui de Haïdara, qui enseigne le Coran. Originaire du Wasulu voisin – « Nos pères, dit-il, sont partis de Tombouctou car en ce temps-là on n'aimait pas l'islam » –, il aide des enseignants à recruter des enfants depuis son arrivée sur le site de Sélingué. Lui aussi assiste un imam qui l'a choisi pour adjoint. Depuis, il est connu de tous et réputé « comme quelqu'un qui peut bien aider à diriger l'islam ». Il joue le rôle de médiateur entre les villageois et l'imam, entre les maîtres d'écoles coraniques et les parents, entre hommes et femmes en cas de conflit « pour veiller à la bonne marche de l'islam dans le foyer ». Enfin, il fait partie du « conseil musulman » chargé de régler les querelles et litiges entre particuliers, notamment, dit-il, « en corrigeant la femme tout en lui montrant son tort ». Ses voisins ont vite reconnu en lui les qualités d'un « bon musulman » et ont fait appel à son savoir pour apprendre les versets coraniques jugés essentiels. L'imam même de l'un des villages du site, par exemple, l'est devenu après que les villageois aient reconnu son savoir. Apprécié pour sa connaissance du Coran, il a eu à charge d'instruire les enfants : « Tous les enfants du village, filles et garçons. Ceux qui ne venaient pas, raconte-t-il, n'étaient pas nombreux. Je leur apprenais tout sur du bois³. Moi-même j'ai cherché du bois. Celui qui vient pour apprendre doit amener du bois le lendemain. C'est de cette manière que j'apprenais aux enfants et beaucoup ont su les versets de la prière.

Nous sommes restés jusqu'au début du barrage qui a amené beaucoup de monde ici. De nombreux élèves connaissaient beaucoup de versets et pouvaient communiquer la religion. Beaucoup savaient que je connaissais beaucoup de choses et que je pouvais appliquer la religion. L'ancien

3. Il fait référence aux planchettes de bois (*walaka*) qui servent de support à l'écriture des versets coraniques.

imam avait beaucoup vieilli. Ils ont constaté que je pouvais faire la prière à toute la masse. »

D'un enseignant à l'autre, la démarche qui consistait à ouvrir une médersa ou une école coranique possédait une raison commune (le plus souvent la seule) : la demande de tiers – marabout, imam ou parents d'élèves. Dans l'arrondissement considéré, aucune médersa n'a ainsi été créée sur l'initiative propre d'un enseignant. Les villageois « envoient d'eux-mêmes les enfants à l'école, disait l'un d'eux, car, expliquait-il, là où nous sommes, si tu n'es pas instruit et les enfants non plus, tu finiras par le regretter. Celui qui n'est pas instruit ne peut rien faire pour lui ni pour quelqu'un d'autre. Tous les écoliers de médersa sont venus comme ça. Les gens qui nous dirigent aujourd'hui ne sont que des intellectuels. Je veux que les parents laissent leurs enfants s'instruire car ceux qui sont instruits dirigent le pays aujourd'hui ». Quelques briques de banco confectionnées par le maître et les parents, parfois quelques tables-bancs en bois fabriqués par le menuisier, suffiront à créer l'école et à accueillir des élèves. Pour le reste... Les compétences personnelles acquises par le maître à l'écoute du marabout lors de ses études constituent le plus souvent la base de son enseignement.

Des médersas menaçantes

Le Gouvernement malien a tôt mesuré ce développement spontané des écoles privées islamiques, à l'instar d'un Inspecteur de l'Enseignement de Tombouctou séduit par l'engouement des populations, qui, en 1983, envisagea même « la transformation progressive de deux écoles fondamentales en médersa » (Médersa au Mali, Ministère de l'Éducation Nationale, 1983). Dès 1971, un arrêté réglemente l'enseignement privé (N° 661/MENJS-CAB, portant application du décret du 20/09/71). Il en fixe les conditions d'exercice, celles de création et d'ouverture d'établissement et définit le profil des candidats désireux d'enseigner. Les mesures adoptées visent à contenir le développement « anarchique » des écoles privées ; elles favorisent cependant leur éclosion spontanée. La législation, en effet, est draconienne, eu égard aux conditions générales de vie et d'exercice des futurs maîtres. L'enseignant doit fournir nombre de pièces légales (copie d'acte de naissance, certificat de nationalité, extrait du casier judiciaire datant de moins de trois mois) et est aussi soumis à une enquête de moralité publique menée par les autorités de l'arrondissement. Il doit en outre être apte physiquement, être « indemné ou définitivement guéri de toute infection contagieuse », etc. Son établissement doit recevoir l'agrément « des autorités et agents ayant pouvoir d'inspection pédagogique et médico-scolaire » (article 3). Au complet, le dossier établi par le futur enseignant est transmis par le chef d'arrondissement au commandant de

cercle, puis gravit les échelons du parcours hiérarchisé de l'administration jusqu'au ministère, avant de revenir, par les mêmes étapes, à l'autorité de base.

En 1990, 25 % seulement des médersas de l'un des arrondissements où l'enquête a été conduite, par exemple, étaient officiellement ouvertes et déclarées. Plusieurs des maîtres avaient déposé un dossier, attendu son retour puis, faute de réponse, avaient décidé d'ouvrir leur établissement. D'autres avaient considéré ces démarches administratives comme vaines par avance, et choisi de passer outre. Une minorité d'entre eux avaient suivi la réglementation officielle et étaient inscrits sur les registres de l'Inspection Régionale de l'Enseignement Fondamental.

Des responsables du Ministère de l'Éducation Nationale déploraient ainsi en 1983 l'hétérogénéité des médersas et celle du niveau de leurs élèves, « bien que, selon eux, l'Éducation Nationale se soit employée depuis quelques années à recruter [les enseignants] par voie de concours et à leur donner une formation pédagogique et académique appropriée avant de leur ouvrir la carrière » (MEN, 1983, *op. cit.*). Ainsi le Centre de Promotion de la Langue Arabe (CPLA) et la Direction de l'Enseignement Fondamental évoquaient-ils la nécessité d'une réforme de l'enseignement de l'arabe, par « l'élaboration et la mise en application d'un programme uniformisé... » (*ibid.*). Ce programme, indexé sur celui de l'enseignement fondamental, devait rompre « avec l'enseignement coranique de type traditionnel et livresque » et « dispenser non seulement des connaissances, mais aussi et surtout prévoir des activités pratiques pour garçons et filles, permettant à ceux-ci de lier la théorie à la pratique en vue de l'ouverture de leurs connaissances vers des perspectives prometteuses s'inscrivant dans les objectifs globaux du développement de notre pays » (*ibid.*).

Les Inspecteurs régionaux d'enseignement dénonçaient ces élèves d'écoles coraniques, « simples dépositaires du Coran... [qui], au sortir de leur établissement, n'ayant appris aucun métier, deviennent oisifs, s'abandonnent à la délinquance juvénile, au vandalisme, au banditisme et à tout ce qui avilit la société malienne » (Mopti, *ibid.*). Les *garibous*⁴, ces élèves d'écoles coraniques qui mendient, sont jugés ennuyeux, peut-être dangereux. L'objectif est simple – les éduquer comme il convient –, la méthode pas moins. Les programmes des médersas doivent être calqués sur ceux de l'école fondamentale publique et, comme eux, enseignés en français. De l'avis des responsables du MEN, « une réforme de l'arabe s'impose ». Celle-ci consiste en « l'élaboration et la mise en application d'un programme uniformisé, mais aussi par l'adoption d'une seconde langue d'enseignement, le français en l'occurrence » qui, soulignent-ils, « est la

4. « Garibou » viendrait de leur appel à la générosité des passants : « dala garibou », leur lancent-ils (de *dala* : à la porte, en banmanan, et *garibou* en arabe : mendiant).

langue officielle mais aussi la langue de travail de notre administration ». Il s'agit par conséquent d'en maintenir le statut et le pouvoir, et surtout d'éviter que ne prenne trop d'ampleur l'extension de l'enseignement privé musulman et de la langue arabe.

Les arguments paraissent maigres pour justifier le ralliement de l'islam à la cause de l'État. Il est par exemple question « d'introduire un bilinguisme utile dans les Médersas pour permettre aux diplômés de ces établissements d'avoir les mêmes chances sur le marché du travail que les autres diplômés », car « l'État ne saurait rester insensible au sort de 41 000 jeunes qui, en définitive, passent par les médersas, comme d'autres passent par la Fondamentale ou tout autre institut de formation, pour pouvoir exercer un jour »... (*ibid.*). On estime cependant que l'arabe, qui « commence à prendre une place de choix parce que langue de l'islam et du Saint Coran, est néanmoins à considérer comme langue étrangère » et, donc, « comme langue seconde par rapport aux langues maternelles de nos jeunes écoliers » (*ibid.*).

En 1983, le MEN envisageait la réglementation pédagogique de l'enseignement privé musulman selon trois axes principaux essentiels : l'introduction du français, dont on vient de parler, celle de matières enseignées dans l'enseignement fondamental public, enfin la mise en place de la ruralisation, selon l'orientation suivie depuis 1980 dans les écoles publiques. Au chapitre de l'enseignement, le programme devrait comprendre obligatoirement des études religieuses, une éducation morale et civique, la lecture, l'écriture, le calcul, l'initiation mathématique et l'histoire-géographie, l'enseignement d'une ou plusieurs langues vivantes, enfin des exercices sensoriels, des sciences d'observation, du dessin, des travaux manuels, de la musique, ainsi que des travaux pratiques et une initiation à la vie urbaine et rurale. A travers ce dernier, l'accent porté sur la ruralisation fournit l'un des termes de la politique de « récupération » de l'enseignement privé. Tout comme dans l'enseignement fondamental, la ruralisation fut adoptée comme l'un des pivots de la formation de l'élève, comme l'une des données fondamentales des politiques scolaires. Dans le cas de l'enseignement privé, on jugeait aussi que « les travaux pratiques et l'initiation active urbaine et rurale (*sic*) procèdent du souci de dissiper l'hostilité répandue à l'égard des métiers manuels et ruraux, d'adapter l'enseignement aux exigences du développement économique et rural, de lier l'école à la vie pour d'évidentes raisons pédagogiques, économiques et sociales. Ils doivent donc constituer l'aboutissement logique et l'application de toutes les matières enseignées à l'école. Ils donnent un contenu réel à la "ruralisation", entendue dans le sens d'une imprégnation pratique intensive qui ajuste la formation scolaire aux réalités du milieu ambiant » (*ibid.*). On reconnaît là tout le discours utilisé pour justifier, à partir de 1978, l'introduction de la ruralisation aux côtés de l'enseignement académique dans les écoles fondamentales publiques.

Dès la fin des années soixante-dix, les responsables de l'Éducation tentèrent de contrôler l'enseignement privé, à travers une stricte réglementation des médersas et la légalisation de leur enseignement. Une telle politique suggère les craintes des dirigeants d'alors à l'égard d'une évolution qu'ils ne maîtrisaient pas. L'État, qui « ne pouvait tolérer plus longtemps que le quart des élèves du court primaire fût scolarisé dans les écoles ignorant les critères nationaux en la matière » (Brenner, 1993 : 171), manifestait ainsi sa volonté de freiner l'expansion de l'islam et de restaurer la seule éducation laïque, autrement dit de sauvegarder un instrument de son assise politique, instrument mis à mal par des « luttes de légitimité » (Otayek, 1993 : 13) nourries par la population arabisante. « Là où il souffre d'un déficit de légitimité, poursuit R. Otayek en soulignant que : c'est partout le cas en Afrique noire, sa stratégie consistera à organiser l'enseignement arabe, en le dotant d'un statut officiel, et à "récupérer" les arabisants, en les cooptant au sein de son administration. Au Nigeria, au Sénégal, au Mali, au Niger, l'État tente de prendre en main l'enseignement arabe pour le canaliser, le "séculariser" et, ainsi, le soumettre à des valeurs occidentalocentrées (...). »

A la fin du siècle dernier déjà, les colonisateurs avaient tenté de supplanter l'islam et ses officines éducatives. Le moyen le plus efficace leur avait semblé être l'imposition de la culture française – sur fonds de tolérance à l'égard des musulmans –, dont les indigènes n'auraient pas manqué de noter « la supériorité par rapport à la culture arabe ». Le Gouverneur Gredet affirmait par exemple en ce sens : « Il faut combattre l'islam par ses propres moyens, l'école ». Il ajoutait : « Il est de la plus haute importance d'afficher le plus large éclectisme pour contrer les marabouts qui mettent les indigènes en défiance contre nos méthodes et nos programmes. Aucune tentative contre la liberté de conscience ne doit être tolérée dans nos écoles. Quand notre langue sera répandue, les noirs qui savent parfaitement apprécier la valeur respective des enseignements, se rendront compte par eux-mêmes que c'est à notre école qu'il y a plus et mieux à apprendre. Ils désertent les écoles des marabouts dont le rôle désormais se bornera strictement à celui des prêtres et dont l'influence diminuera par la suite » (circulaire du 7/9/1895 du gouverneur Gredet, citée par Morisson dans sa « Notice sur les écoles et l'enseignement au Soudan », 1897, ANM). Selon Capelle (1990 : 28), recteur et directeur général de l'enseignement en AOF, « bien que l'effet des écoles coraniques sur la langue française fût nul, l'Administration s'efforça de les soutenir, en marge des consignes de laïcisation⁵. Elle prit même en charge des médersas destinées à former des marabouts, dans l'espoir que ceux-ci donneraient un enseignement franco-musulman, à l'image de ce qui avait

5. L'enseignement en AOF fut laïcisé en 1903.

été institué en Algérie. C'est ainsi que trois médersas furent créées : celle de Djenné dura de 1906 à 1913 ; celle de Tombouctou fut supprimée en 1918 (...) La troisième médersa fut ouverte seulement en 1914 à Boutilimit, en Mauritanie : ce fut la première école française chez les Maures et sa permanence en atteste le succès ».

Cette politique devait bien sûr servir l'expansion de l'enseignement laïc. Les médersas existantes dans le Soudan français d'alors, différentes des médersas islamiques, furent mises au service de la politique coloniale pour « former des auxiliaires pour l'administration, limiter l'impact de la culture arabe sur des populations islamisées, enfin éviter de donner un outil de rénovation à une religion plongée dans le traditionalisme » (Brenner, 1993 : 166).

Bien que différente, la politique malienne a reposé, dans les années quatre-vingt au moins, sur la même volonté de contrôler le développement de l'enseignement privé. Certes, celui-ci est reconnu par le Ministère de l'Éducation Nationale. Mais ne représente-t-il pas la plus lourde menace pour l'unité nationale, alors si chèrement proclamée par le gouvernement de M. Traoré ? Quelles peuvent être aussi la légitimité de l'enseignement public, et celle de l'État lui-même, face à un islam accueilli par un nombre croissant d'adeptes ? Au Mali comme ailleurs, au Togo notamment, il s'agissait d'admettre qu'« il ne peut y avoir deux sortes de citoyen : l'un qui parle le français, l'autre l'arabe ; le premier qui apprend les lois de la République, le second, celles du Coran ; le drapeau de notre pays qui flotte sur nos écoles et le drapeau de pays amis qu'arborent les écoles coraniques... » (cité par Lange, 1991 : 113).

Le développement spontané des médersas posait problème. En principe assujetties aux mêmes programmes que les écoles publiques, elles suivaient dans les faits – tout au moins lors de cette enquête – une toute autre orientation. Autonomes et indépendantes pour la plupart, elles dispensaient comme elles l'entendaient l'enseignement de leur choix. De l'une à l'autre, en milieu rural au moins et à de rares exceptions près, pas un emploi du temps, pas un programme, pas une structure non plus n'était identique. Seuls dans leur école construite dans des villages malinké, Nourdine et Ousmane devaient par exemple assurer l'enseignement à tous leurs élèves. Le premier accueillait des enfants dans trois classes. A l'heure où devaient débiter les cours, les élèves prenaient place dans leur salle et attendaient le maître. Celui-ci se rendait d'abord en première année où il donnait aux plus jeunes ses instructions, orales et écrites. Un élève de seconde année l'assistait dans ces préparatifs du travail scolaire puis en surveillait la bonne exécution, tandis que l'enseignant passait en seconde année. Il suivait la même procédure, là aussi appliquée par un élève de la classe supérieure. Après avoir confié la conduite des deux premières classes à des élèves aînés, il débutait ses cours en troisième année, avant de repartir en première pour vérifier le travail effectué par les

élèves, puis en seconde, etc. A quelques centaines de mètres de là, Nour-dine enseignait en compagnie de deux autres maîtres dans une médersa officiellement reconnue qui comptait cinq classes (faute d'être régulièrement et suffisamment rémunéré par les parents d'élèves, l'un des premiers enseignants avait délaissé sa fonction). L'un se chargeait des deux premières, un autre des deux suivantes, le dernier enfin de la dernière année d'étude. Davantage instruits en arabe qu'en français, ils faisaient appel à un élève de neuvième année de l'Enseignement Fondamental public pour l'enseignement de cette seconde langue. Mais les matières enseignées différaient elles aussi d'un établissement à l'autre. Les unes calquaient leurs programmes sur ceux de l'Enseignement Fondamental à partir de documents en arabe élaborés par le MEN, d'autres se contentaient au contraire d'enseigner en arabe la lecture et l'écriture nécessaires à l'apprentissage du Coran. L'un des enseignants disait par exemple : « Pour initier les élèves [à la préparation du Diplôme d'Études Fondamentales], j'ai commencé à appliquer les programmes de l'Éducation Nationale. Mais j'ai vu que je ne pouvais pas les appliquer entièrement. Ce que je pouvais faire, j'ai commencé à l'appliquer. Les programmes qui dépassent mes compétences, je les ai laissés de côté, mais ce que je suis en mesure de faire je le fais déjà. Et je ne peux pas appliquer toutes les matières, faute d'argent, à cause du manque de maîtres ».

Le Centre de Promotion de la Langue Arabe proposa ainsi « d'élaborer un programme à l'image de celui de l'enseignement fondamental dans les matières d'enseignement général » (MEN, 1983, *op. cit.*). La réforme des programmes constitua à ce titre l'un des principaux vecteurs du rattachement de l'enseignement privé musulman à l'enseignement public et de son contrôle. Des mesures législatives concoururent elles aussi à satisfaire cet objectif. En 1982 notamment, le cabinet du MEN informait le Directeur général de l'enseignement fondamental que « le conseil des ministres du 21/05/82 a décidé de la prise en main par l'Éducation Nationale des "Médersas". Leurs implantations, ajoutait-il, doivent obéir aux mêmes règles que pour les écoles laïques. Pour cela le texte sur les écoles fondamentales devra être repris afin d'y insérer la création des "Médersas" » (Note n° 1109 MEN/CAB).

Ce fut chose faite en 1985. A partir de ce moment-là, les médersas n'ont plus été gérées par le Ministère de l'Intérieur ni par le CPLA, mais par la Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental. De plus, le CPLA a été remplacé par la Division de Contrôle de l'Administration du Système des Médersas (DCASM), chargée d'établir les programmes d'enseignement. L'ampleur du développement de ces écoles est enfin mise en évidence par l'option politique, inscrite dans le Quatrième Projet d'Éducation adopté en 1989, de répartir l'aide financière destinée à l'Enseignement Fondamental entre secteurs public et privé.

Un champ scolaire recomposé

L'importance accordée aux médersas témoigne d'une transformation profonde du champ scolaire, qui se diversifie et se recompose, comme l'attestent les stratégies mixte et plurielle de scolarisation précédemment mises en évidence. La majorité des parents choisit en effet aujourd'hui d'inscrire certains de leurs enfants à l'école publique et d'autres dans un établissement d'enseignement islamique.

L'école publique n'est plus le maître de la place ; d'autres écoles, laïques⁶ ou confessionnelles, de plus en plus nombreuses, accueillent également la population scolarisable. Et, en dépit des tentatives gouvernementales de maîtriser leur développement, les médersas se multiplient en réponse à une demande sociale d'éducation croissante à leur adresse. Jusqu'en 1991 au moins, elles ne recevaient pourtant aucun financement de l'État. Leurs maîtres assuraient leurs cours grâce aux cotisations des élèves, et parfois à l'aide de subventions étrangères (l'Algérie, le Maroc, l'Égypte, le Koweït ou l'Arabie Saoudite étant les principaux fournisseurs de manuels scolaires, les premiers aussi à aider financièrement les étudiants désireux de poursuivre leurs études franco-arabes dans l'enseignement supérieur – qui n'existe pas au Mali). En 1990, les enseignants les mieux lotis de Bamako percevaient 20 000 à 30 000 FCFA mensuels, 18 000 FCFA pour les autres. Dans la capitale, les frais d'inscription se montaient le plus souvent à 1 500 FCFA, mais certains établissements comme l'Institut de Missira de Bamako exigeaient de leurs élèves des sommes plus importantes, majorées en fonction du niveau d'études. En milieu rural, les cotisations mensuelles sont généralement moindres et se montent à 500 FCFA, somme souvent insuffisante pour le fonctionnement régulier des établissements. Les locaux doivent être construits et entretenus par les maîtres et les parents d'élèves eux-mêmes, et des ressources extérieures trouvées pour pallier l'indigence des parents.

Enseignants et parents d'élèves, en définitive, prennent en priorité en charge les établissements privés musulmans. La demande des seconds en conditionne l'existence même, car seul un nombre suffisant d'élèves – donc un montant suffisant de cotisations – autorise la poursuite de l'enseignement. (La situation est toute autre dans les écoles coraniques, où les élèves produisent eux-mêmes les fruits de leur consommation personnelle et de leur maître. Au nom de l'apprentissage initiatique d'humilité

6. De nouveaux établissements laïcs d'enseignement, privés, les « écoles de base » (rebaptisées plus tard « écoles communautaires ») créées à l'initiative de parents d'élèves ou d'anciens enseignants, ont vu le jour en 1985 dans les principales villes du pays et se sont rapidement multipliées pendant plusieurs années. En 1991-92, on en comptait 103, dans lesquelles enseignaient 239 maîtres à 9 718 élèves (source : MEN, Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental, 1992).

auquel doit s'astreindre tout néophyte – selon le Coran disent certains marabouts, pour le seul bénéfice du maître disent les parents en majorité –, les talibés sont conduits à quêter et, ainsi, apportent à leur maître un complément à leur travail.)

Le moteur essentiel du fonctionnement des établissements privés musulmans – la demande d'éducation – échappe en partie à l'État, qui ne maîtrise ni la source du développement de cet enseignement parallèle, ni les dimensions du phénomène. Mais, au-delà de cette absence de contrôle, importe surtout l'évolution en cours. Quels sont les fondements de ce qui apparaît déjà comme une *réorientation de la demande sociale d'éducation* ?

Le choix des populations en faveur de l'enseignement privé musulman a les traits d'une stratégie de substitution ou d'évitement. Inscrire son enfant à la médersa ou à l'école coranique, c'est ne pas l'inscrire à l'école publique. Cependant, cette stratégie et le déclin de l'école d'État qui la motive ne peuvent expliquer seuls l'engouement pour l'enseignement coranique ou franco-arabe. Après tout, l'incapacité du système scolaire public à satisfaire les attentes des parents d'élèves en matière de formation, d'éducation ou de promotion des élèves, pourrait très bien décourager ceux-ci, au point de provoquer un refus total de tout enseignement scolaire. Les conditions de scolarisation elles-mêmes, identiques du secteur public au secteur privé, pourraient également nourrir un tel rejet des institutions d'enseignement et entraver la scolarisation. Un maître de médersa ne dit-il pas par exemple que les élèves « ont honte de venir tant qu'ils n'ont pas d'argent, que leur père essaye de les employer autrement pour trouver les cinq cent francs » ? Or un tel problème, rapporté au besoin et à la nécessité – éprouvés comme tels – d'avoir un enfant instruit au moins, semble secondaire. L'enseignant précédemment cité indique par exemple que « quand leurs enfants leur disent "c'est la fin du mois, mon maître demande la cotisation", les parents s'empressent de payer parce qu'ils ont honte de voir leurs enfants dans la rue ».

Le choix de l'enseignement musulman ne peut donc être uniquement inféré au coût des études ou, de manière plus générale, à l'ensemble des facteurs scolaires (structures, enseignement, produits), propres au secteur public, et des conditions de scolarisation. La création spontanée des médersas indique qu'il convient davantage de rechercher les facteurs de cette réorientation de la demande d'éducation dans l'islam, tel qu'il est pensé et pratiqué, et dans l'enseignement musulman lui-même. Là encore, l'islamisation de la région de l'étude servira de référence.

2. L'expansion de l'islam dans la vallée du Sankarani : le poids de l'histoire et de la conjoncture

Sur les traces de Samory

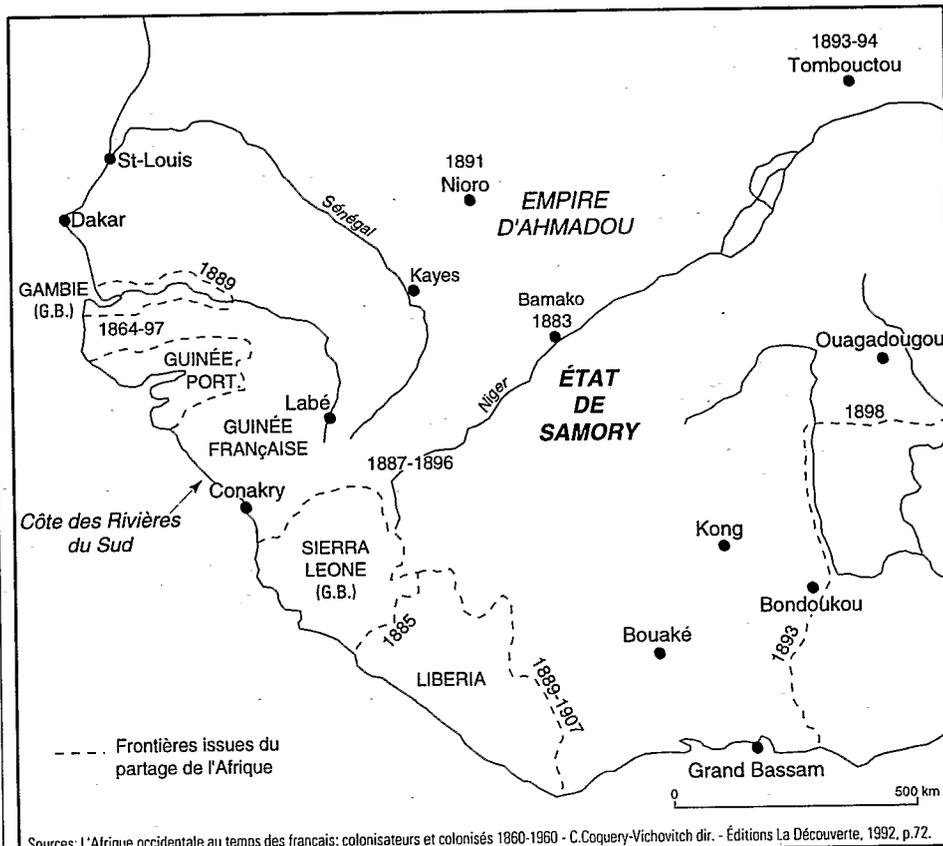
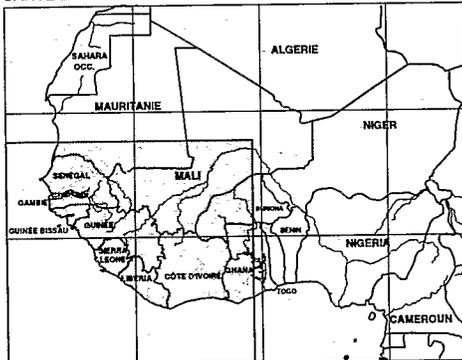
L'implantation de l'islam, tout au moins son influence sur la structuration sociale, est vraisemblablement récente dans un canton malinké comme le Baya. Le village le plus important de ce canton compte un imam depuis 1940 seulement et, à cette date, construit la première mosquée. Selon nos enquêtes, la première école coranique, parmi celles qui sont encore ouvertes aujourd'hui, aurait été ouverte à Tagan, au sud de ce *jamana* et à la frontière du Wassoulou, en 1930. Il faut attendre 1958 pour qu'une seconde accueille des talibés, mais à Dialakoroni, dans le Keleyadugu voisin.

L'histoire de cette partie du pays mandingue est néanmoins fortement marquée par celui qui se para du titre d'almami, de chef musulman : Samori Touré. Suivons ses traces. Elles nous permettront d'évaluer l'influence du conquérant malinké dans la progression de la religion de Mahomet dans le vaste empire qu'il a créé au XIX^e siècle et, de façon plus circonscrite, dans un *jamana* comme le Baya.

Né dans le bas Konyan, dans l'actuelle Guinée Conakry, Samori, qui « send sourdre en lui ce besoin de voyage qui porta ses ancêtres jusqu'à Tombouctou » (Person, 1976), se fait tout d'abord marchand, aux côtés des Dioula, ceux-là même qui, bien avant lui, firent commerce de la kola avec les musulmans du nord. Tour à tour, le conquérant s'allie aux musulmans, puis aux animistes, se concilie la grâce des Sissé, des Béréte, enfin celle des Kamara auxquels il est lié par l'ascendance. Sa conquête du bas-Konyan puis, au nord, du Sadabugu, nécessite pour lui toute alliance. Marchand, il doit renoncer à l'animisme de ses ancêtres et se tourner vers l'islam. Mais, nous dit Y. Person, il pratique « les cinq prières plus ou moins dévotement. (...) Il semble que le jeune colporteur ait, tout au moins au départ, pratiqué la religion musulmane comme une des servitudes liées à sa profession » (*ibid.*, p. 30). S'il pactise avec les musulmans, ce n'est que pour ses besoins de conquête. « Ses aventures avec les Sissé et les Béréte lui ayant fermé les portes des royaumes d'islam, où trouverait-il un prince à sa mesure ? Ses seuls alliés possibles demeurent les païens » (*ibid.*, p. 33). Les princes musulmans, de par leur force – ils « font figure de géants au milieu du brouillard des autres chefferies » –, lui imposent cependant de se tourner vers eux, de se les concilier. Ainsi les Sissé, avec lesquels il n'a jamais officiellement rompu ses liens, s'allient à lui dans leur conquête du nord. Puis ils se retournent contre lui. Séré Burôma leur chef entre en effet en conflit avec Samori, après que celui-ci se soit maintenu à distance dans leur conquête commune. A nouveau, Samori fait

Carte 4:
L'état de Samory lors
des débuts de la conquête coloniale

CARTE DE SITUATION



volte-face et s'adresse une nouvelle fois aux Kamara, animistes. Plus tard encore, alors que ce *kèlètigi* (chef de guerre) « néo-musulman » (*ibid.*, p. 63) est parvenu à conquérir le Sadabugu, les Kaba de Kankan, « ville alors prestigieuse, à la fois haut-lieu du commerce Dioula et centre de culture islamique », se tournent vers lui. « En quelques années, raconte Y. Person, un climat de guerre s'instaura entre païens et musulmans, rendant en 1875 la situation de l'islman assez inconfortable, tout ce que le pays comptait d'animistes s'étant coalisé contre eux. Les maîtres de Kankan, au bord de la défaite, recherchaient une alliance. Ils se tournèrent vers Samori : non seulement la gloire acquise par celui-ci était encore fraîche, mais il se proclamait, malgré ses origines, un très officiel croyant » (*ibid.*, p. 46). Grâce à cette alliance, Samori assure ses positions de plus en plus loin dans le Haut-Niger, « au point d'inquiéter non seulement Karamogho-Mori [le chef religieux des Kaba de Kankan] mais également les fils et successeurs d'El hadj Omar » (*ibid.*, p. 47).

S'il s'allie aux chefs de Kankan, Samori ne lutte pas moins contre cet autre apôtre de l'islam qui progresse plus au nord, avant de se retourner contre ses pairs musulmans une fois encore. Ses désirs de conquêtes lui imposent cependant, dans sa progression vers l'est, d'épouser tout à fait la religion de Mahomet, dont il se proclamera fidèle serviteur. En 1885, bien après son premier heurt avec les Français et après que ceux-ci se soient emparés de Bamako (1883), il prend le titre d'almami (imam, chargé de diriger les prières), dont il se sert à l'égard des bambara animistes pour justifier sa conquête du puissant Kénédugu. Il s'est alors fait initier à la voie qadiriyya et a étudié le Coran, les hadîth (les propos du prophète), ainsi que la jurisprudence. Plus tard encore — S. Cissé (1989) le situe en 1886 —, il se pare du titre de *namutigi* (maître en sciences religieuses)⁷ et décrète la loi islamique comme seule valable dans son empire. A partir de ce moment-là, il fait construire des mosquées dans tous les villages, fait détruire les fétiches et envoyer les enfants à l'école coranique.

Avant sa grande conquête de l'est, Samori ne lutte pas au nom de l'islam. Amadou Kouroubari, un de ses ennemis, estime qu'il aurait changé d'avis après avoir décidé de convertir les animistes à l'islam. « Après avoir ordonné de l'appeler "prince des croyants", [il] se serait rétracté en faveur du "grand chef des Turcs à Constantinople" » (Kouroubari, Histoire de l'imam Samori, in Delafosse (1901), Bulletin de l'IFAN, Dakar, XXI, B, 3-4, 1959, pp. 544-571, cité par Monteil, 1980 : 131). Faidherbe pense lui, en 1889, que « Samory, sans être un croyant bien fervent, est musulman. Mais il tient à l'écart les grands marabouts, dont il redoute les intrigues et l'influence. Cependant il fait construire des mosquées dans tous les villages et il proscribit rigoureusement l'usage des boissons fer-

7. De *namu* : turban dont se coiffent les marabouts qui possèdent le coran et *tigi* : chef, maître, porteur.

mentées» (Faidherbe, *Le Sénégal*, Paris, 1889, p. 414, in Monteil, *ibid.*). Il préfère plutôt la diplomatie et faire campagne avec les maîtres, animistes ou musulmans, dont il pense pouvoir acquérir un soutien. Sa faiblesse militaire lui dicte la prudence et le conduit à s'allier aux puissants de la place à conquérir. Et c'est à cette époque qu'il conquiert le Mandingue et l'un de ses cantons (*jamana* ou *kafu*), le Wasolon (ou Wasulu). Il obtient par exemple « la soumission de six *jamanaw* en leur faisant miroiter une expédition militaire victorieuse – et donc un butin conséquent – contre un seigneur de la guerre de la région » (Amselle, 1990 : 138).

S'il parvient à constituer un empire de dix régions et cent soixante-deux cantons, Samori le doit par conséquent davantage à sa tactique militaire – où il concilie ou emprunte alternativement l'identité d'un animiste et celle d'un imam religieux –, qu'à une croyance à l'islam dont tout porte à croire qu'elle n'a jamais été qu'une façade nécessaire à la conquête. S'il a, selon certains, « imposé au monde "païen" le respect des "cinq piliers" de l'islam » (Monteil, 1980 : 132), son passage reste avant tout marqué par le découpage territorial qu'il a imposé et la division entre les lignages qu'il a suscité (Amselle, 1990 : 138) – bien que la désignation des chefs de cantons ait toujours été faite sur le mode qui prévalait alors (Leynaud et Cissé, 1978 : 45)⁸. L'islam, dût-il être uniquement appliqué selon certains de ses principes fondamentaux (les cinq piliers que sont la profession de foi (shahâda), la prière (salât), le jeûne (siyam), l'aumône légale (zakât) et le pèlerinage à la Mecque (hajj)), a vraisemblablement marqué une partie de la population ralliée à Samori mais les divisions internes suscitées par ce passage, entre lignages ou communautés villageoises, ont dû tout autant freiner l'expansion de cette religion⁹. Les récits rapportés aujourd'hui, où l'histoire est parée du « manteau de l'islam » portent en eux-mêmes ces limites.

Habitant l'actuelle Guinée, à la frontière malienne, Yoro, par exemple, raconte l'épopée de Samori, « Manjubu Diabali, fils de Sogona Kamara », et évoque les traces laissées par son passage. « Certains villages lui résistèrent, raconte-t-il. Mais lorsque la guerre devient un face à face, un combat d'homme à homme, lorsqu'elle devient rouge comme le dos de la chéchia et qu'enfin l'Almami force le tata [rempart] et pénètre le village, ce

8. Leynaud et Cissé notent à ce sujet (1978 : 43) que, lors de la confrontation entre Samori et Borgnis-Desbordes dans la Haute-Vallée du Niger en 1883, une partie seulement des villages soutient Samori. A partir de cette division, « les querelles de village vont s'envenimer et on fait appel aux Français ou aux Sofas [guerriers] pour se débarrasser des voisins ».

9. A dire vrai, établir un quelconque bilan de l'action religieuse de Samori s'avère difficile et sujet à caution, tant en raison des versions contradictoires des auteurs qui traitent de ce sujet qu'en référence à l'histoire. La colonisation, postérieure ou contemporaine du passage de Samori, a introduit d'autres bouleversements qui rendent d'autant plus malaisées les appréciations de l'islamisation actuelle.

dernier est détruit, quoi qu'il arrive » (Diabaté et Gérard, 1991). Le Wasolon (ou Wasulu) en est encore marqué : le passage du conquérant malinké a détruit, ravagé les terres et divisé les hommes. « Dans le Wassoulo, disait A.H. Bâ en 1961, Samori a brûlé les gens comme des arachides ! A Bougouni, si vous prononcez son nom, vous n'aurez pas à manger. Il y a encore, à Bamako, un ancien chef de Samori qui, même aujourd'hui, n'ose pas raconter tout ce qu'il a vu » (cité par Monteil, 1980 : 130).

Yoro raconte cette histoire dont il n'a pas été et n'est pas victime et parle de Samori en le nommant l'Almami. De celui qui fut promis au pouvoir « par une femme-génie pour une durée de trente-trois ans, trois mois et trois jours », il dit : « L'Almami était un marabout détenteur de la plume. Lorsque la guerre chauffait il priait Dieu dans une tombe. L'Almami Touré priait Dieu dans une tombe. Les vieux m'ont dit cela comme ça. Pendant trente-trois ans et trois mois, entre le début et la fin de sa guerre, il pria deux fois : la première lors de la destruction de Kong, la seconde au seuil de Sikasso [qu'il attaqua]. »

Mais le récit de Yoro mêle mythe et réalité. Y prennent place des éléments mythiques et réels (la reconstitution historique de Y. Person en fait foi), où s'agencent et se combinent les marques de l'animisme et celles de l'islam, l'action des génies et celle de Dieu. Plus encore, le récit met à jour un « islam repensé, repétri », où « les "génies" musulmans se confondent facilement avec les fétiches » (Thomas, 1959, in Monteil, 1964 : 64-65). H.A. Bâ faisait ainsi état en 1961 d'une « convention de bon voisinage » passée au XIV^e siècle entre le Mansa (roi) et la société initiatique du *komo* (*ibid.*, p. 70). Par extension, le raccordement des ancêtres malinké à la généalogie du Prophète, par exemple, doit être apprécié à la lumière de ce syncrétisme religieux. « Pour la plupart des Soudanais, et en particulier les Malinké, remarquaient Leynaud et Cissé, l'histoire, la culture et la vie d'un peuple est un processus continu d'intégration et de mariage des faits, des idées et des hommes. » Dans un canton comme le Baya, peuplé en majorité de forgerons (les maîtres d'initiations dans la culture mandingue), en témoignent par exemple le fait que certains des grands féticheurs sont fils d'imams ou de marabouts ou, à l'inverse, que les imams de certains villages s'adonnent encore à des pratiques religieuses telles que des sacrifices au siège du génie tutélaire du village ; ou, plus encore, le fait que les premiers imams aient acquis cette identité et le statut correspondant parce qu'ils étaient eux-mêmes de grands féticheurs et maîtres d'initiation (en l'occurrence *komotigi*)... autrement dit détenteurs d'un savoir ésotérique, symbolique de la Connaissance, de la sagesse et de l'expérience, en fonction duquel pouvait être accordé le titre d'imam.

Si Yoro accorde le titre d'almami à Samori, c'est par respect à l'égard de ceux, peuls islamisés, qui lui ont livré cette histoire. Le Wasolon (au sud du Baya) a été envahi deux fois par Samori : la première avant sa progression vers Sikasso, dans le Kénédugu ; la seconde lors de sa retraite

après sa défaite dans cette conquête, où les Français seront vainqueurs. De ces deux passages naîtront des divisions au sein du Wasolon, après que certains se soient alliés au conquérant et que d'autres lui aient résisté. Mais les divergences trouvaient leur expression en dehors du champ de l'islam, qui comptait vraisemblablement peu d'adeptes encore. Elles constituaient même un rempart à la pénétration de cette religion, inégalement répandue depuis, d'une région à l'autre de ce pays peul ou du pays mandingue tout entier. Le récit de Yoro, qui contient en lui-même les divisions du Wasolon dont les siens témoignent encore aujourd'hui, porte ainsi la marque sociale du processus d'islamisation du *jamana* où il vit et, a contrario, des limites de ce processus. Plutôt que d'avoir créé un « front de l'islam » (Richard-Molard, 1952) – ou alors dans la seule perspective de son affrontement avec les Français –, Samori semble donc avoir surtout institué des divisions sur la base de cette religion.

Le Baya notamment, qui a inégalement subi les ravages occasionnés ailleurs par les sofas (guerriers) de Samori, semble – si l'on en croit les rapports des administrateurs coloniaux et les informateurs rencontrés – avoir été inégalement sujet à l'influence du conquérant, et avoir rapidement laissé l'islam lorsque les Français leur en offrirent l'occasion. Les habitants de certains villages fuient devant la menace de l'almami, d'autres sont épargnés par son passage, d'autres encore s'allient à lui. Et, si des écoles coraniques ont été ouvertes sur son ordre, elles ont rapidement été délaissées, sur la base du choix, laissé libre par les Français, de pratiquer toute religion. Au sujet de l'islam dans le cercle de Bougouni dont le Baya fait partie jusqu'en 1961 (date de la création du cercle de Yanfolila auquel il sera rattaché), le Commandant Maurice notait également en 1905 : « Toutes les écoles musulmanes instituées par Samory ont disparu avec leur fondateur. Aujourd'hui la population musulmane du cercle est insignifiante. La population est composée de fétichistes bambara, malinké, dioulas et Peuls du Wassulu. »¹⁰

Le chef-lieu de cercle de Bougouni compte à cette date une seule école où se rendent huit élèves. « Ces écoles, poursuit ce commandant de cercle, sont dirigées par des marabouts fort ignorants, sachant à peine lire et écrire l'arabe. Ces musulmans ne font pas le moindre prosélytisme et sont dans le cercle une trop infime minorité – qui d'ailleurs tend à décroître – pour qu'il y ait lieu de se préoccuper outre mesure de leur existence au point de vue de l'extension de la langue arabe et de l'influence religieuse. » (Rapports politiques de Bougouni, 31/12/1905, ANM) Trente ans plus tard, un autre rapport établit le même constat : l'islam ne recueille

10. On peut penser que les administrateurs avaient intérêt à minimiser l'existence et la portée de l'islam et de ses adeptes, comme cela apparaît à travers les politiques scolaires de contrôle des médersas. Le crédit accordé ici aux notes du chef de cercle se base sur leur similarité avec les propos tenus par nos informateurs.

que peu d'adeptes et seuls quelques marabouts peu zélés s'attachent à perpétuer une religion en déclin. Le commandant de cercle d'alors note en ce sens que « les musulmans du cercle sont, pour la plupart, des convertis par l'Almami Samory. Presque tous illettrés, ignorant les principes de la prière, ils font le salam sans ferveur ni exactitude. L'influence des quelques convaincus et leur réprobation devant tant de tiédeur sont sans fruit ; elles ne dépassent pas la limite de leurs villages ». Le cercle compte alors sept mosquées et six écoles et l'enseignement islamique ne progresse pas davantage. Les marabouts « ne se déplacent pas, leur autorité ne rayonne que sur un petit nombre de fidèles. Ils sont indépendants les uns des autres, sans relations entre eux. Le zekkat (dîme) leur est rarement versé, ni n'est pas non plus réclamé par eux ». Quant à l'enseignement, il « consiste à faire apprendre par cœur quelques versets du Livre. Ni les maîtres ne sont lettrés ni même instruits, ni les élèves n'apprennent à lire ou à écrire ». (Rapports politiques de Bougouni, 1934, ANM). Bien plus tard encore, un rapport d'inspection de la subdivision de Yanfolila, qui relativise celui de l'administrateur établi en 1953, fait état d'une expansion de l'islam dans la région, excepté au Baya qui est apprécié comme l'un des derniers bastions du fétichisme et de l'animisme : « Malgré un fonds d'animisme qui ressurgit à l'occasion des sacrifices, on peut dire que l'ensemble de la subdivision est islamisée, assez en profondeur, sauf peut-être dans le canton de Baya » (Inspection Générale, Cercle de Bougouni, Subdivision de Yanfolila, 1984).

Mais que signifie « islamisé assez en profondeur » ? Tous les administrateurs n'ont apparemment pas la même appréciation de la religion ni de son expansion. Certains voient dans l'absence d'initiations le signe d'une substitution de la nouvelle religion à l'animisme¹¹ ; d'autres observent l'implantation des mosquées et des écoles coraniques pour évaluer l'islamisation de la région ; d'autres encore s'en tiennent aux pratiques islamiques simples telle que la prière. L'un de ces rapports, dressé en 1955 au

11. Un administrateur notait par exemple, également en 1953 : « Le Baya est aujourd'hui entré dans l'orbite du monde musulman. L'islamisation est certes très superficielle, néanmoins le mouvement est lancé et irréversible. Seuls quelques vieux, moqués par plus d'un jeune, se déclarent fidèles à l'ancienne religion. L'initiation n'est plus pratiquée. Il est de bon ton de se dire musulman, même si on continue à pratiquer les rites anciens. » (Rapports politiques et rapports de tournée, Subdivision de Yanfolila, 1953, ANM).

Tel constat est probablement en partie vrai, en partie erroné. Conclure, comme le dit cet administrateur, à une disparition de l'initiation est certainement faux. Le secret dont s'entoure toute pratique sacrée, dont l'initiation au *komo* est la plus importante, interdit une connaissance exacte de la situation pour qui n'est, justement, pas initié. Tout comme ils s'ingéniaient à déjouer la politique coloniale dans la nomination fictive de chefs de canton, les bayakaw, à n'en pas douter, sauvegardaient leurs pratiques de l'incursion des administrateurs. L'initiation au *komo* est d'ailleurs encore largement pratiquée, ou n'a disparu que très récemment dans certains villages.

sujet de la subdivision de Yanfolila, montre bien l'ambivalence de ces repérages et évaluations et souligne la relativité de l'expansion de l'islam. En voilà un extrait, qui fait suite à une considération générale. Après avoir souligné que « l'islam s'étoffe peu à peu » et que « le nombre des élèves coraniques se sentant une vocation de marabout s'accroît chaque année », l'auteur du rapport dit ceci :

« Il y a quelques années encore, la majorité des cantons était animiste ; puis l'islam porté par les dioulas [commerçants malinké], les passagers des camions et les anciens militaires, s'est peu à peu implanté et aujourd'hui, presque partout, tout le monde est musulman ou du moins fait le salam. En réalité les croyances ancestrales ont la vie plus dure qu'il ne semble à première vue. Il est de bon ton de prier mais il ne viendrait à personne d'ignorer les fétiches et les interdits anciens. » L'auteur poursuit en signalant la « persistance sous un vernis islamique du vieux fonds animiste » et, à ce titre, prend pour exemple le cas du Baya. La situation de ce canton lui semble révélatrice de la coexistence de deux systèmes religieux différents, voire d'un amalgame syncrétique dont la connaissance impose à l'observateur du phénomène d'islamisation la plus grande retenue. « C'est ainsi, dit-il, que la crainte inspirée par le fétiche de Tagan ¹² dans le Baya persiste toujours et est d'un précieux concours quand il s'agit de débrouiller la vérité au travers des mensonges. Les habitants de la subdivision redoutent ces lieux saints et préfèrent dire la vérité plutôt que de faire un faux serment qui entraînerait inéluctablement la mort. (...) La tendance générale est de se dire musulman. Le canton du Baya est celui où l'islam semble avoir le plus de difficultés à s'enraciner ; il se heurte à l'animisme ancré chez les malinké » (Rapports politiques dans le cercle de Bougouni, ANM, décembre 1955). La même réserve est exprimée deux ans plus tard dans un rapport concernant la aussi la subdivision de Yanfolila. Les populations du secteur y sont jugées « en réalité plus islamisées que le reste du cercle » et « profondément musulmanes, à part celle du Baya » (Rapports politiques dans le cercle de Bougouni, ANM, 1957).

L'islamisation relative (en ce sens qu'il s'agit davantage d'un syncrétisme religieux) du Baya semble attestée. Certes des cantons voisins se forgent à ses côtés une tradition inspirée de l'islam que le passage de Samori a confortée ou qu'il a réveillée. Ainsi en est-il au nord du Gwanan, ou au sud du Ba-Sidibe dont l'ensemble de la population islamisée est sous obédience du Cherif de Kankan (Cheik Fanta Mamadi) (*ibid.*, 1955 et Inspection générale de la Subdivision de Yanfolila, 1954). C'est aussi, mais dans une moindre mesure semble-t-il, le cas du Keleyadugu par

12. Selon les gens du Baya, Tagan, le premier village de ce *jamana* (il en est alors le chef-lieu) accorda aux populations du Wasulu voisin le droit de s'établir à ses côtés, sur ses propres terres.

exemple, dont N'Famoussa Bagayoko le fondateur fit trois pèlerinages à la Mecque et fut le premier à introduire l'islam dans cette région (Monographie n°4 du cercle de Bougouni, Direction Nationale de l'Intérieur et des Collectivités Territoriales, Territoire du Soudan Français, 1953). Mais la propagation de l'islam n'est pas générale. Au sujet du cercle de Yanfolila, un rapport d'inspection estimait en 1981 que les Wasolonké, « très conservateurs, ont résisté longtemps à l'islam » et que la grosse majorité de la population « pratique un islam mêlé du culte des ancêtres »¹³. Mais c'est surtout la composition sociale même du Baya qui fournit les raisons de cette faible imprégnation de l'islam.

Les Doumbia, à la tête de la chefferie du Baya de très longue date (avant même l'empire de Ségou dont ils ont subi l'influence), sont des forgerons (*numu*), descendants de Fakoli Koroma, auxquels le conquérant Soundjata donna « le monopole de la forge, du travail du fer » (Niane, 1960 : 142). Leur appartenance à la caste des *nyamankalaw* leur impose l'endogamie. Les principaux alliés matrimoniaux des Doumbia de l'arrondissement de Kangaré sont ainsi, outre leurs homonymes de tous les villages, les Bagayogo du Keleyadugu. Leur qualité de forgerons s'accompagne par ailleurs de la direction des sociétés d'initiation comme le *komo*, de la circoncision, et de la garde des bois sacrés. Le rôle des forgerons dans l'appropriation et la transmission de savoirs connus et mis en pratiques par eux seuls est essentiel dans ce phénomène de résistance à l'islam¹⁴. Enfin, le Baya n'a pas accueilli ni donné naissance aux Mandé-Mori ou Maninka-Mori d'origine Soninké, les lettrés de l'islam si présents par ailleurs dans la Haute-Vallée du Niger. Une division initiale des savoirs sur la base des castes a segmenté les *kafu* et *jamañaw* du Manding et a sans doute contribué à une inégale expansion de l'islam. Rappelons par exemple simplement ces mots prêtés à Soundjata, ou la conception anthropomorphique de la société selon celle des savoirs :

« Gens de caste [griots - *jeli*], vous serez les yeux, les oreilles et la bouche du Mandé. Quant à vous, marabouts, vous serez l'esprit, le cerveau du Mandé (...) » (les Mansaré, descendants du roi et tenants du pouvoir représentant la tête, les autres *nyamankalaw* (dont les forgerons), les

13. L'auteur du rapport mentionne par exemple la disparition, en 1969, du fétiche le plus réputé et redouté, celui de Morifina. « On se souvient, dit-il, que la saisie de ce fétiche par le Juge de Paix en 1962 avait provoqué le soulèvement du Ouassoulou contre les autorités locales. Il avait fallu envoyer la troupe pour redresser la situation. » (Rapport d'Inspection du Cercle de Yanfolila, Ministère de la Défense de l'Intérieur et de la Sécurité, Inspection de l'Intérieur, 1981).

14. Et ce, davantage qu'un relatif isolement, auquel peut laisser penser le découpage réalisé par les administrateurs et dont ils rendent compte à travers leurs rapports (précisément écrits arrondissement par arrondissement), qui n'existait pas bien entendu, notamment en raison des pactes (*dyow*) ou des alliances matrimoniales (*furunyokon*) passés avec des clans de *jamañaw* voisins.

bras et les jambes, enfin les guerriers (*tontajon* ou *tontigi*) représentant eux le corps, image de support et d'espoir). Si Samori a tenté de créer ou a ouvert des écoles coraniques, elles n'ont ainsi pu demeurer ou se multiplier par absence de fidèles acquis à la religion et destinés à en transmettre les préceptes.

Historiquement donc, le Baya a vraisemblablement peu intégré l'islam (demeurent par exemple des pratiques comme le lévirat qui ont disparu en de nombreux points dans la Haute-Vallée du Niger, précisément en raison de l'islam – cf. Ranc, 1987) et a peu été imprégné des préceptes coraniques, qu'une forte tradition animiste a amalgamés ou même refoulés. Et les pratiques actuelles ne correspondent pas toujours – peut-être même rarement – à la lettre du Livre saint. Aussi est-il plus juste de parler d'un syncrétisme religieux, produit « d'une acculturation, d'une rencontre entre valeurs culturelles de l'islam et celles des peuples noirs ». Les maliens non-originares du Baya contestent dans ce sens la pratique musulmane des Malinké 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 (protection contre les génies) ou prédire l'avenir. La rencontre de l'islam et de la culture noire produit ce que Cissé a nommé une « néo-culture islamisée », dans laquelle « les normes de l'islam sont repensées, remodelées à travers celles des sociétés africaines. Une nouvelle structure se forme, régie par des valeurs hybrides » (Cissé, 1989 : 69). Mais, nous dit cet auteur, les valeurs de l'islam ne transforment pas l'individu sujet aux deux systèmes culturels de référence. Il y a davantage juxtaposition de l'islam et de la religion traditionnelle, intégration et réinterprétation de la première à des fins de lutte contre l'aliénation culturelle (*ibid.*, p. 71).

Les « gens du Baya » le reconnaissent eux-mêmes. Après avoir appris de l'un d'eux la disparition du *koni* (similaire au *n'domo* bambara, pratiqué lors du rite de circoncision) en raison de l'islam, je lui demande s'il apprend le contenu de cette religion à ses enfants et ce qu'il leur enseigne. Après avoir répondu positivement il précise qu'il leur apprend les prières et dit que, selon l'islam, ils doivent être battus s'ils refusent de prier. Est-ce tout ? « Oui, dit-il avant d'ajouter : Bon, nous, on est à cheval. Il y a des choses de l'islam qu'on croit, d'autres qu'on ne croit pas... » A la question de savoir lesquelles, je n'obtiens pas de réponse. De multiples observations et différents entretiens affinent pourtant cette image des pratiques musulmanes. Un enseignant de l'école publique dit ainsi : « La seule chose qui puisse nous faire abandonner l'islam c'est l'intégrisme. Si ces règles sont trop dures à respecter, on abandonnera. Nos conditions de vie sont trop dures. Bon, aujourd'hui on peut pratiquer l'islam parce que c'est une religion qui s'accommode de beaucoup de choses. Il y a beaucoup de choses qu'on ne respecte pas, ça ne fait rien. » Et il est vrai que les

femmes wahabites, voilées, attirent à elles les regards hostiles des paysans malinké. Jugés intégristes, les adeptes de cette confrérie¹⁵ demeurent quelques-uns tout au plus, en marge du courant plus laxiste qui attire à lui les nouveaux fidèles.

Si l'islam a ainsi peu eu d'influence sur la société des forgerons malinké du Baya, les ressorts de l'islamisation en cours doivent donc être recherchés ailleurs. Non plus dans l'histoire de l'expansion de cette religion mais dans ses facteurs contemporains. De même l'origine de la réorientation de la demande d'éducation à destination de l'enseignement privé musulman doit-elle être appréciée à travers le contenu de l'enseignement musulman, et non plus dans le simple rejet de l'éducation offerte par l'École publique.

L'islam : une voie de cohésion sociale

Déplacées suite à la mise en eau du barrage de Sélingué, les communautés villageoises malinké du Baya, nous l'avons vu, se recomposent, produisent et se reproduisent selon d'autres modes. Aux groupes de culture lignagers, interlignagers ou de classes d'âge qui furent à la base de l'organisation collective du travail, se sont substitués dans bien des cas d'autres groupes, motivés par la rémunération du travail. L'initiative individuelle guide désormais de plus en plus la recherche de travail ou soutient la production elle-même. Les rôles respectifs des individus, leur statut également, se sont transformés et l'identité collective a subi l'incursion des valeurs et pratiques importées par les maliens, mais aussi les guinéens, venus d'autres horizons. L'individu se trouvait pris dans un réseau de relations lui imposant des obligations – en vertu du *ton*, le contrat¹⁶ – le

15. Il y a principalement trois confréries représentatives au Mali : la qadiriyya, originaire de Bagdad, qui a été introduite vers la fin du xv^e siècle et le début du xvi^e et qui est la plus ancienne au Mali ; la tijaniyya algérienne, qui s'est répandue au Mali avec El Hajj Omar au xix^e siècle ; cette confrérie est divisée en trois branches au Mali : les omariens, les hamallistes et les adeptes de la Tarbiyya. Enfin une dernière confrérie recueille des fidèles : la wahhabiyya, issue du sunnisme. Selon S. Cissé, ses adeptes se réclament de l'orthodoxie musulmane et entendent suivre l'islam tel qu'il a été révélé au prophète Mohammed. (Pour un développement plus important de la question, se reporter à S. Cissé (1989, 129-140).) A Sélingué, les musulmans sont principalement adeptes du tijannisme véhiculé dès le xix^e siècle par les Cherif de Kankan.

16. Avant de désigner le groupe de culture, le *ton* désigne, rappelons-le, 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 fraternité d'âge. Rompu par non-respect de la règle collectivement définie, le contrat sera racheté ; pour manquement au devoir de politesse à l'égard de ses proches, pour irrespect à l'égard de l'aîné (*koroya*) ou pour une absence à un travail collectif, le fautif « payera » le *ton* avant de prétendre faire à nouveau partie du groupe (*a bena ton sara*).

dotant de responsabilités et lui apportant de l'aide le cas échéant ; les actes individuels eux-mêmes étaient inclus dans une dynamique collective et par elle réglés et canalisés. L'organisation du travail détermine encore souvent les rapports entre sexes et la place de tout individu, reconnu selon son appartenance clanique et lignagère. Mais nombre de paysans, après avoir été rémunérés pendant la construction du barrage, ont délaissé la terre et abandonné la culture, précipitant ainsi le processus de fragmentation enclenché par le déplacement des villages. Des initiatives individuelles de recherche des biens nécessaires à la satisfaction des différents besoins (la terre en l'occurrence), ainsi que des stratégies individuelles d'acquisition du pouvoir, ont pu naître et s'avérer efficaces, reléguant en de nombreux cas les règles de séniorité et de patrilinéarité à la base des relations de travail et de dévolution des savoirs et des pouvoirs.

Restons-en là pour ce rappel. Il suffit à noter que le déplacement des villages a eu trois conséquences relatives au problème central ici, le développement des médersas : une déstructuration sociale, l'extension des échanges entre les habitants du Baya et d'autres maliens, d'autres milieux aussi (urbains en l'occurrence), et une islamisation croissante de la région. Les communautés villageoises se réorganisent aujourd'hui après transformation des structures collectives de production et d'échanges ; mais elles n'ont pas encore trouvé d'alternative stable. Elles sont au contraire davantage gouvernées par la coexistence et l'alternance de structures individuelles et collectives. En attestent les conflits qui, de jour en jour, les secouent et ébranlent la lente réhabilitation de structures d'organisation hier en vigueur. Pratiquement et symboliquement, le signe des tensions apparaît par exemple dans les tractations opérées sur la vente de terres – ces terres qui ne sont originellement la propriété de personne –, et dans les dissensions auxquelles elles donnent lieu. Ici ou là, la tentation de céder des terres aux étrangers pressés de s'installer s'empare de conseillers de village et divise l'organe politique coutumier de la communauté villageoise. Le règlement du litige provoque ou nécessite alors parfois le recours aux autorités administratives représentantes de l'État. Ailleurs, la présence d'un étranger sur des terres qu'on pensait siennes et qui, sans que l'on en ait connaissance, ont été vendues, exacerbe les rancœurs et les conflits. Le conseil de village ne peut plus être saisi. C'est désormais la personne du chef administratif de village (*tubabudugutigi*) ou celle du chef de lignage (*kabilatigi*) qui seront individuellement prises à parti. Le contrat (*ton*) est modifié. On ne le rachète plus, plus toujours, confortant ainsi la remise en cause de la règle. Sa valeur consensuelle, mais également et surtout sa fonction de contrôle social, sont altérées.

Les pressions sont fortes cependant à l'égard de qui décide de s'écarter du groupe, ou de ne pas respecter ce contrat qui prévaut encore pour tous les promotionnaires ou parents par lui liés. Et, là où le *ton* rallie encore à lui les membres d'une même classe d'âge, où s'affirme le refus de l'indi-

vidualisme, le refus individuel de se soumettre à la règle se soldera pour le fautif par la pure et simple exclusion. La menace de la famine, celle de l'emprisonnement pour non-paiement de l'impôt ou de tout autre danger grave pour l'individu et les siens, ne mobiliseront plus aucun des membres du groupe, ni le groupe lui-même. Le refus du 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. Certains des vecteurs, idéologiques ou sociologiques, de l'organisation collective passée, restent ainsi prégnants. Les *habitus* depuis longtemps enracinés interdisent la transformation radicale des structures sociales. Dans les premiers temps ouverts à l'entreprise individuelle, des champs rizicoles du périmètre sont ainsi convertis en *forobaw* (champs collectifs) sous la houe de tous les membres du lignage. Le salariat et le dilettantisme favorisé par l'indemnisation, même maigre, des terres et vergers perdus, ont eu leur heure de gloire. Ils contenaient en eux-mêmes des promesses dont les paysans du Baya ou du Wasulu voisin ont cessé d'attendre la réalisation. Dans certains villages, les groupes collectifs de travail se recomposent. Certains modes passés ne sont plus opérants, structurants – le fonds religieux qui préexistait aux *sansènè* et *madansènè* par exemple est, lui, dépossédé de ses fonctions ; d'autres subsistent cependant au point que l'entreprise individuelle continue de se heurter au poids du groupe, à une organisation collective et à une idéologie qui, en deçà et au-delà des transformations sociales à l'œuvre, prévalent et règlent encore nombre de pratiques et de rapports sociaux. Qui désire entreprendre seul doit compter sur ses propres moyens et forces, non sur celles de la collectivité dont il s'écarte. L'échec potentiel de l'entreprise individuelle atteste que les communautés villageoises, bien que déstructurées, ne se sont toutefois pas départies de certaines normes et pratiques fondamentales, indispensables au passage progressif et à l'adaptation au nouveau système de production et d'échange. Cette adaptation, nécessaire à la préservation de la cohésion sociale, commande cependant d'admettre simultanément d'autres règles et normes.

Le choix de l'islam et de ses écoles trouve une justification, une raison, dans cette recherche permanente de cohésion. Chaque vendredi, les villageois 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 d'expliquer que : si tu ne te convertis pas à l'islam à cause de Dieu, tu le feras parce que, dans le cas contraire, les gens te répudieraient. Si tu ne le faisais pas, ils t'excluraient. » L'islam est ici 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 malinké – comme le culte des ancêtres –, qui se terrent et opèrent dans l'ombre, auprès de fidèles chaque jour plus rares. L'imprégnation de l'islam fait son œuvre. « Ah, si tu n'es pas

musulman, ta famille va être fatiguée derrière, toi hein !, dit ainsi Saba. On ne va pas t'enterrer à ta mort, on ne te creusera pas de tombe, tout ça. »

La primauté du groupe sur l'individu et la sujétion de tous aux règles collectives régissent encore en grande partie l'ordre social. Le refus de participer aux travaux du groupe par exemple est interprété comme une volonté de s'écarter de la communauté lignagère ou villageoise, 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 auquel est lié et souscrit *de facto* tout membre des communautés domestique, lignagère et villageoise. Dans un autre registre, quiconque enfreint certaines règles sociales est promis à la maladie – qu'elle soit « envoyée » par les hommes (les féticheurs) qui sanctionnent l'adultère (à travers les *dabali*) ou l'obtention anormale de pouvoir, ou par Dieu, qui rappelle, au travers de « maladies de fin du monde » (comme le sida), l'exigence de rigueur dans les rapports entre sexes et entre hommes eux-mêmes.

L'islam est pratiqué selon la même logique sociale par les individus. Dans un geste de réprobation, les musulmans (tout au moins ceux qui se considèrent comme tels) laisseront non enseveli le corps de l'incroyant décédé, reniant alors son ascendance et les liens de parenté qui les unissaient (sanction ultime pour un malinké, comme pour un bambara, dont l'ascendance et le lignage constituent les premières références. Le salut adressé à une personne, par exemple, commence par l'énonciation de son patronyme (*jamu*) indicateur de sa généalogie et de son appartenance clanique). La religion, qui propose des références, des principes spirituels et des conduites de vie, parents avec les normes sociales malinké, joue un rôle de plus en plus important pour l'intégration sociale de l'individu. L'islamisation en cours (le processus est relatif, dans son développement comme dans ses formes) s'inscrit à ce titre dans un processus de restructuration sociale des communautés villageoises et y participe.

L'islam s'institue comme « facteur primordial de cohésion » (Thomas, 1980) et possède pour cette raison une fonction socio-centrique à l'origine d'une large adhésion des populations. Elle devient une référence collective, en fonction de laquelle l'individu est intégré ou rejeté par la communauté. Etre « caffre » (*kafri*), incroyant, est une preuve d'asociabilité. L'absence de pratique musulmane est associée à une volonté de se particulariser, tout au moins à un refus de suivre le groupe, et est sanctionnée par la marginalisation. L'islam, qui est investi de la double fonction d'intégration individuelle et de sédiment social, ne doit pas seulement être suivi par tous, mais également transmis par chacun à toute la communauté, comme le souligne un marabout en ces termes : « 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 a acquis cette instruction. Personne ne doit rester en dehors. »

L'islam acquiert et remplit cette fonction socio-centrique aujourd'hui dans les communautés villageoises malinké en raison d'une altération des pratiques et représentations sociales et religieuses. La disparition, totale ou partielle selon les villages, des groupes de culture et l'abandon des pratiques religieuses conjointes (tel le *dalason* au cours duquel était intronisée la première des classes d'âge) ont secrété de nouveaux modes de production et de reproduction et, ainsi, nourri le recours à d'autres systèmes de références. L'islam, qui correspond aux conditions d'apparition de modèles axiologiques et idéologiques nouveaux, est l'un d'eux. Il s'installe là où les systèmes sociaux et religieux jusqu'alors en vigueur ont perdu de leur cohésion ; les résistances à la religion de Mahomet en fournissent, a contrario, le meilleur exemple. Mais il participe aussi et surtout à la recomposition des rapports sociaux, sur la base de normes anciennes sous-jacentes et de normes nouvelles. Nous en verrons des exemples au sujet des correspondances entre les fonctions attribuées à l'instruction islamique par les imams et celles dont la Connaissance est investie par les Malinké.

En matière d'éducation, le rôle de l'islam s'accroît également, à la mesure d'une incapacité du système scolaire public à satisfaire la demande sociale d'éducation et de la reconstruction sociale d'une identité. En ce sens, « la diffusion du *kuttàb* (école coranique) peut apparaître comme un moyen de résoudre une "fracture" du social » (Colonna, 1987 : 24), à un niveau local comme celui d'un site soumis à un fort changement social ou au niveau de plus larges ensembles culturels.

Une adhésion à des modèles extérieurs

Adopté par un nombre croissant d'individus en raison d'une déstructuration sociale, l'islam l'est aussi parce qu'il est perçu et vécu comme un fait de civilisation, une donnée du monde actuel et du progrès. Moussa, forgeron du Baya, dit par exemple : « 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 ainsi un paysan malinké qui a inscrit son fils à l'école coranique.

Sélingué est relié à Bamako par voie routière, qu'empruntent les gens du Baya mais aussi ceux de la capitale. Les portes de ce nouveau monde

sont ouvertes aussi aux villageois soucieux de pallier les récoltes trop maigres par un emploi salarié, ainsi qu'aux enfants chargés en saison sèche par leurs aînés de ramener de quoi payer leur dot ou douaire prochains. L'importation des 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 notamment) 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 : Bamako, le siège de l'argent, du pouvoir politique et de l'islam.

La nouvelle orientation religieuse suivie se fonde en partie sur une représentation du monde urbain producteur de biens 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 l'instar de l'instruction comme cela a été dit, à une logique « idéo-centrique » : l'islam est adopté – mais aussi en partie refusé – par la périphérie (Sélingué) en référence à l'option idéologique, agréée ou rejetée, choisie par le centre (politique, économique et religieux : Bamako). Cette règle s'applique même au niveau local : la population du site opte majoritairement pour cette religion dès l'instant où les autorités coutumières ont abondé dans ce sens.

L'ouverture de Sélingué sur l'extérieur n'a pas seulement favorisé la rencontre et l'assimilation de modèles étrangers. Elle a également permis la venue, dans l'arrondissement, de nombreuses populations étrangères, originaires de toutes les régions du Mali et, pour certaines d'entre elles, issues de groupes et communautés ethniques islamisés de longue date : Songhaï du nord, Khassonké de l'ouest, Sarakollé ou Bambara de la région de Ségou. Lors de l'enquête, douze maîtres des médersas de l'arrondissement, sur dix-neuf au total, étaient étrangers à cette région mandingue. Ils provenaient des régions de Bamako, de Ségou, ou encore de Nioro ou de Sikasso. La multiplication des médersas relevait pour une large part de leur responsabilité. Instruits des versets coraniques et parfois engagés dans une activité d'enseignement auprès de leurs proches ou d'assistance d'un imam, ils étaient naturellement sollicités par leurs voisins.

La majorité d'entre eux n'étaient pas venus pour cela cependant, ni pour participer de manière active au développement de l'islam. Leur démarche d'enseignant répondait avant tout à une demande de la population locale. Conquis par l'islam, les bayakaw les ont institués *karamoko* (maîtres), quels qu'aient été la raison de leur arrivée à Sélingué et leurs propres projets. Rares étaient ceux qui cherchaient des élèves pour assurer la réussite de leur école et bénéficier de quoi vivre : la demande des parents suffisait à remplir les écoles créées. Une fois institués maîtres

coraniques ou de médersas, ils concouraient au maintien ou à l'accroissement de cette demande. Sur fonds d'islamisation, ils répondaient à un élan et le nourrissaient. Leur pratique de l'islam justifiait et légitimait ainsi le choix idéologique et religieux des populations et le soutenait. Sans doute l'islam se fût-il développé sans l'arrivée des nouveaux venus sur le site de Sélingué, mais vraisemblablement moins rapidement. La parole des enseignants s'est fait entendre. « Les enfants grandissent, ils vont passer par nos anciens chemins [le culte des ancêtres] si on ne leur apporte pas la religion », dit l'un d'eux. Le message a été entendu.

Aujourd'hui, cette religion est devenue une référence identitaire et un critère d'intégration de l'individu. Qu'il soit cafré et ce dernier sera jugé à la fois asocial et retardé. L'acquisition de l'autorité – de fait ou politique – est désormais en partie subordonnée à la pratique des règles islamiques jugées essentielles, en premier lieu la prière. Mais en partie seulement – ces pratiques n'étant généralement pas intègres et conformes à la lettre –, car l'« idéo-centrisme » dont il est question est ambivalent. Ressembler à un citadin, et bénéficier ainsi d'un certain prestige auprès des villageois, et l'être tout à fait, sont deux choses bien distinctes. De même, on choisit d'être instruit, tout en prenant garde de ne pas être acculturé au risque d'être *tubab'* (Blanc).

Et, s'il s'agit d'être considéré comme musulman, il n'est pas pour autant question, non plus, d'abandonner toutes pratiques antérieures à l'adoption de cette religion.

Aussi les parents choisissent-ils d'envoyer un ou plusieurs de leurs enfants dans un établissement d'enseignement islamique, par nécessité socio-centrique d'acquérir les versets du texte sacré et par volonté de coller à cette modernité qu'ils identifient ailleurs. Mais tous les enfants n'apprendront pas le Coran, car cette modernité suit deux voies : l'une profane – celle des Blancs, du progrès – et l'autre sacrée – celle des musulmans ; deux voies auxquelles l'instruction de type occidental d'un côté, et l'instruction religieuse de l'autre, permettent d'accéder et qu'il faut donc, l'une comme l'autre, acquérir.

Un site comme celui de Sélingué met ainsi en scène, à un niveau micro-sociologique, une évolution de la demande d'éducation dont le Mali semble être, même de façon inégale, affecté dans sa globalité. L'expansion des médersas correspond à une large adhésion à l'islam, mais elle est aussi, et peut-être surtout, sous-tendue par les phénomènes conjoints de déstructuration sociale et de quête de modernité, et répond à une logique idéo-centrique d'adhésion aux valeurs d'inspiration occidentale véhiculées par les milieux urbains. Qui est musulman peut prétendre au paradis et aux richesses de la modernité. Ces promesses là ne sont plus tenues par l'éducation laïque, profane, de l'école publique. A un niveau

micro-sociologique, la situation locale, plurielle, de Sélingué renvoie ainsi l'image du Mali, comme lui sujet à une réactivation de l'islam. Dans ce cas comme en d'autres, « ce qui est attendu des mesures étatiques réhabilitant le kuttâb serait une sorte de "cicatrisation" des effets sociaux de la modernisation » (Colonna, 1987 : 24) ; dans celui de Sélingué, les établissements d'enseignement musulman remplissent, eux aussi, cette même fonction.

Le choix d'inscrire son enfant à la médersa plutôt qu'à l'École publique semble donc répondre à deux ordres de faits très différents : d'une part à une dépréciation de l'École et, d'autre part, à une logique sociale d'adhésion à l'islam. Cette religion supplante l'institution scolaire publique dans sa fonction d'intégration sociale, qu'elle ne remplit plus. Elle 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 vraisemblablement qu'une des conditions de production du phénomène de réorientation de la demande scolaire, et non un facteur déterminant. Les paysans malinké optent en effet pour l'éducation islamique davantage par souscription aux références et préceptes religieux de l'islam que par réel désaveu de l'École publique. Leur stratégie d'éducation se fonde en priorité sur la nécessaire pratique des règles islamiques, en raison du risque, pour eux, d'être sujets à l'exclusion. Certes, rien n'exige l'inscription de son enfant à la médersa. Quiconque choisit de ne pas l'y envoyer ne sera pas banni. Mais la demande adressée aux maîtres musulmans est naturellement induite par le rôle accru de l'islam dans la recomposition sociale des communautés villageoises. Le choix éducatif émis en faveur des enceintes musulmanes semble ainsi résulter tout autant du processus d'islamisation que d'une désapprobation de l'enseignement laïc et de l'institution scolaire publique.

Le choix de l'enseignement privé peut être apprécié, pour cette raison, comme une *stratégie d'évitement* à l'égard d'une École publique considérée comme incapable de répondre à la demande d'éducation et de remplir les fonctions assignées à l'instruction. Mais également comme une *stratégie de substitution* en faveur d'un modèle d'éducation différent, parce qu'il correspond davantage à leurs attentes (c'est-à-dire à leurs représentations mais aussi aux conditions de production de celles-ci et des attitudes éducatives) en la matière. Reste à cerner ce qui, dans cet enseignement, provoque l'agrément des parents d'élèves et qui, en dehors de la nécessité de connaître quelques versets coraniques, motive cette stratégie. Portons donc maintenant l'accent sur cet enseignement en question.

3. La fonction religieuse de l'enseignement

La Lettre et le Coran

Sachant que l'enseignement des médersas, donné à la fois en arabe et en français, comporte une dimension religieuse, les parents interrogés jugeaient ce type d'établissement préférable à l'École publique parce que, selon eux, « quand on apprend l'arabe on a peur de Dieu, ce qui n'est pas le cas dans les autres langues » ; aussi, « l'intérêt de suivre des études islamiques c'est [de préparer] l'autre monde ». C'est « parce qu'elle enseigne les choses de l'autre monde, là où nous finirons tous », que la médersa est l'objet de choix éducatifs.

La vie ici-bas (*dunuya*), comme l'indiquent les enseignants de médersas et d'écoles coraniques en échos aux propos des parents d'élèves, est avant tout une préparation de l'au-delà (*lakira*). 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 règles strictes, que l'homme doit suivre dans le respect de sa condition d'esclave de Dieu (étymologiquement *islam* signifie soumission). « Dieu nous a mis au monde pour lui obéir, dit un enseignant de médersa. Ce que Dieu dit, que l'on aime ou que l'on n'aime pas, on est obligé de le faire. » Faute d'observer ses préceptes, l'homme est condamné à en subir les châtiments : « L'homme est une créature de Dieu, précise un imam. Dieu le teste souvent. S'il n'y avait pas de maladie, les hommes oublieraient vite le pouvoir divin. Il ajoute : Dieu nous a tracé une ligne de conduite qu'il ne faut pas transgresser. Mais chacun est tenté de faire ce qu'il veut, et non ce que Dieu recommande. Alors il nous tue, pour qu'on sache qu'il y a quelque chose de supérieur qui nous commande, qui peut nous punir. Que tu reconnaisse l'autorité de Dieu ou non, tu t'en rendras compte par son pouvoir réel. »

L'apprentissage du Coran, support de l'éducation religieuse musulmane (*adab al dine*), est ainsi nécessaire à la conduite des actes humains sur terre et au temps présent. Mais aussi parce que ces derniers s'inscrivent dans la préparation de la vie future et qu'ils constituent 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. Un marabout indique par exemple que « 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, [car] le Coran est un livre qui assure la vie dans ce monde et après la mort ». Le lire est faire acte de prière. A l'inverse, le non-respect des règles islamiques prive le profane d'une vie présente et future bénéfique. Le respect de la parole divine est gage d'accession à l'au-delà ; à l'inverse, l'insubordination

prive l'homme d'une vie « au paradis » (*sic*). Enfin, la soumission à la volonté de Dieu doit être un acte 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.

Le rôle du marabout consiste alors en priorité à témoigner, à porter à la connaissance de tous la parole divine. « Dieu nous a mis au monde avec la mémoire et nous coiffons toutes les choses du monde », dit l'un d'eux. Véhicule de la volonté divine et canal par lequel elle s'exprime, l'homme est sur terre pour en rendre compte. Mais l'homme-messager ne doit pas simplement restituer la Lettre du Livre par la parole. Il doit aussi donner sens au Verbe par ses actes. « Il faut que ce que Dieu dit, précise un marabout en ce sens, soit respecté par les hommes. La loi [humaine, étatique] n'a pas reconnu les règles de Dieu. » Aussi est-ce avant tout par devoir religieux que l'enseignant dispense son savoir. Son rôle est d'apporter aux enfants une éducation musulmane, de les instruire de la parole de Dieu et du Prophète, de les modeler en honorant les prescriptions de l'islam, de les instruire enfin de la juste valeur des préceptes religieux. Que peuvent être en effet des savoirs profanes, et l'individu athée lui-même ? S'il ignore Dieu, « tout ce que l'homme peut savoir par ailleurs n'est rien, ne sert à rien ».

L'instruction s'avère indispensable pour donner à la vie terrestre la mesure qu'exige une préparation de l'au-delà. Elle est même le préalable à toute action, profane ou sacrée. « C'est après la connaissance qu'on peut travailler, dit un marabout. Les gens peuvent changer et se convertir grâce à l'instruction. Mohamed, 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. »

L'éducation islamique comprend l'éducation religieuse proprement dite, *adab al dîne*, et l'éducation profane, celle d'ici-bas, *adab al dunya*. L'éducation religieuse, dirigée vers la recherche de l'au-delà et apportée pour servir Dieu, a vocation théocentrique (Cissé, 1989 : 85). Elle consiste à apprendre les propos du prophète contenus dans les *hadîth*, et les lois de l'islam. La connaissance absolue, abordée pour elle-même, est l'une des voies de l'éducation musulmane. Les maîtres de médersas et les marabouts d'écoles coraniques insistent beaucoup sur ce point en soulignant que « le premier message de l'islam a été qu'il fallait apprendre. Ici, qu'il s'agisse d'un autochtone ou d'un étranger, ce qu'on lui demande c'est d'apprendre » : Dans cette perspective, « il n'y a pas d'activité plus noble que de développer la connaissance de l'enfant. Elle est récompensée par le Bon Dieu, encouragée même par l'islam. De toutes façons, c'est pour préparer l'au-delà, donc quand tu enseignes aux enfants, tu auras une bonne récompense demain, si demain il y a ».

La connaissance des matières profanes peut s'acquérir après celle des préceptes coraniques. Les enseignants sont d'accord pour considérer que « si tu connais les règles de l'islam, tu peux apprendre les autres langues, pour bien assurer ta vie. La première des choses c'est de bien connaître les règles de l'islam. Après on peut apprendre tout ce qu'on veut avec le maître, comme le français, l'anglais, etc. (...) » En cinquième année, précise l'un d'eux, directeur d'une médersa de six classes, « les élèves ont appris beaucoup de choses. C'est à ce moment-là qu'ils achèvent le Coran et qu'ils peuvent apprendre à enseigner, parce qu'ils connaissent tous les chemins par lesquels ils doivent passer, comme Dieu l'a dit ».

Cette hiérarchisation des savoirs sacrés et profanes a deux implications importantes. La première concerne l'enseignement musulman, la seconde la demande d'éducation et les stratégies de scolarisation en faveur de cet enseignement.

Pour la plupart, les maîtres de médersa ou d'écoles coraniques n'ont pas suivi de formation précise. Leurs études coraniques leur ouvrent naturellement les portes de l'enseignement après l'obtention du BEA (Brevet d'Études Arabes) ou l'acquisition du DEF, ou encore la simple connaissance du Coran. Leur mission, on l'a dit, est avant tout de témoigner et d'initier les enfants à l'éducation religieuse, comme eux-mêmes l'ont été par leurs maîtres. Le passage de la connaissance à la vocation de messager naît, aussi, de la demande des populations acquises à l'islam. Dans leur rapport, plusieurs inspecteurs de l'Enseignement Fondamental public signalaient le manque ou l'absence de formation de ces enseignants dont, à leurs yeux, « le niveau laisse parfois à désirer » (IEF de Kita), au point de juger que l'enseignement « a tendance à faire de l'obscurantisme un système » (MEN, 1983, *op. cit.*).

Ce manque ou cette absence de formation est néanmoins peu relevé par les maîtres de médersas ou d'écoles coraniques et ne constitue pas un problème à leurs yeux, comme on serait tenté de le penser ou comme le MEN le laisse croire.

L'enseignement coranique, qui demeure le plus souvent la fonction prioritaire des médersas, ne nécessite pas pour les maîtres de formation pédagogique particulière. Sa spécificité même les en dispense. Transmettre la Parole divine, en être le témoin et le messager n'exige du maître que la connaissance du Livre. Cette Parole ne demande qu'écoute et mémoire, toutes deux conjuguées dans un acte où la volonté de l'apprenant n'intervient pas. Tout entier soumis à l'apprentissage des versets sacrés, l'élève doit recevoir la Parole de qui enseigne sans interrompre le cours ou la forme. « Sois précis en répétant la Parole de ton Seigneur, ordonne Thierno le maître à Samba Diallo l'élève, avant de lui révéler le sens du Verbe divin : Il t'a fait grâce de descendre Son Verbe jusqu'à toi. Ces paroles, le Maître du Monde les a véritablement prononcées. Et toi, misérable moisissure de la terre, quand tu as l'honneur de les répéter après

lui, tu te négliges au point de les profaner. Tu mérites qu'on te coupe mille fois la langue... » (Kane, 1961 : 14). Le bon élève est alors « celui qui sait effectivement réciter les versets que son maître lui a imposés de la façon la plus scolastique. Le maître est craint, redouté, vénéré, parce qu'il est le seul détenteur du savoir. On lui doit un respect absolu et on cherche ses bénédictions. A son élève il ne donne cependant ni des leçons de cours ni des leçons de grammaire, de calcul » (Rapport d'IEF, Kita, MEN 1983).

La mémorisation guide seule l'apprentissage des versets coraniques ; promue comme principe, elle régit aussi l'assimilation des autres disciplines. Mais peut-il en être autrement ? Une autre méthode est-elle plus opportune ? L'acte de transmission de la Parole est individuel et n'admet d'autre autorité que le Livre saint, dont le maître ne fait que restituer le contenu défini et déterminé, au point de ne pouvoir être objet d'aucune révision.

L'initiative individuelle d'enseignants désireux d'ouvrir une médersa répond à cette logique d'apprentissage, à ce rapport entre objet enseigné et enseignement. Nul besoin pour le maître de recevoir l'aval de l'institution scolaire, d'en obtenir un concours autre que matériel ou d'en suivre les instructions. De l'enseignement public laïc à celui, privé et religieux, des musulmans, le rapport à la Lettre diffère. Les matières et disciplines de l'enseignement pro-occidental sont importées, conçues et modifiées non par l'enseignant mais par d'autres acteurs. La compétence pédagogique du maître à transmettre ces données, dont les structures et le contenu varient d'un manuel ou d'un auteur à l'autre, est essentielle. L'assimilation et la compréhension, par l'élève, de l'objet enseigné, en dépendent.

Tout autre est le cas de l'enseignement islamique. Le Coran lui, est sujet, non plus objet, d'enseignement. Il se confond avec l'acte de sa transmission, où la parole, l'attitude ou la compétence du maître sont secondaires. Le marabout n'est que le simple dépositaire du sujet enseigné, et non pas, comme pour l'enseignement laïc, à la fois le vecteur de la transmission, de la compréhension et de l'assimilation de l'objet enseigné. Il ne fait que redire ce que d'autres lui ont appris et que doivent acquérir, dans un premier temps sans en connaître la signification¹⁷, ses propres élèves. Le maître de l'école publique procède lui à une interprétation préalable du contenu de son enseignement pour pouvoir en favoriser la compréhension par les écoliers – il opère donc une transformation, que n'accomplit pas le marabout engagé dans la récitation simple des versets. La formation enseignante est ainsi nécessitée par la conversion de

17. C'est seulement après avoir « descendu le Coran » (*ka corana jigi*), après l'avoir lu du premier au dernier verset, que l'élève peut en apprendre le sens à travers la traduction donnée par son maître. Cette seconde étape est ponctuée par le rite d'octroi du turban (*namu* ou *nomi*), symbole prestigieux de la connaissance et de l'appartenance à la lignée des grands maîtres du Coran.

l'objet enseigné en sujet d'enseignement et par celle de la déposition du sujet en interprétation et transmission de l'objet. En ce sens, l'enseignement musulman tire sa dimension religieuse du fait que l'acquisition des savoirs par les élèves ressortit en priorité à un pouvoir symbolique du maître et non à sa compétence pédagogique (et non tant au contenu de l'enseignement dont les élèves ignorent le sens). Et, si les marabouts ne reçoivent pas de formation pédagogique institutionnalisée, c'est que la simple transmission des versets coraniques les en dispense¹⁸.

La seconde mission que leur assignent les parents d'élèves ne réclame pas davantage de formation. S'ils sont appelés à transmettre le message divin, les maîtres de médersa ou d'écoles coraniques ont en effet aussi à charge d'éduquer les enfants, autrement dit de leur enseigner des conduites de vie.

Enseignement sacré (coranique) et morale profane (malinké)

Mis à part quelques rares établissements qui enseignent la botanique, la couture, ou perfectionnent les compétences des enfants dans les domaines de la culture et de l'arboriculture, la plupart des médersas axent leur enseignement non-religieux sur les matières didactiques essentielles, communes à l'enseignement laïc : lecture, écriture, mathématiques, parfois des matières d'éveil, afin de les préparer à l'examen, en arabe, du CFEPCEF. L'essentiel de leur activité consiste néanmoins en l'apport des « lois du Coran », comme les désignent les parents d'élèves : des préceptes moraux, des règles de conduite en société (« quelles paroles 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 malinké convergent en de nombreux points. Certaines règles portent la marque évidente de l'islam : par exemple ne pas boire d'alcool – au risque d'être perturbé et de ne pas pouvoir prier correctement –, 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 eux-mêmes – à partir de sept ans dit le Coran, lorsqu'il sait compter jusqu'à dix disent les Malinké, ce qui correspond à un stade identique de leur croissance –, doivent par exemple ne pas jouer afin de ne pas omettre les moments de prière, et sont tenus de « respecter les lois de Dieu ». Apprendre la prière et adopter

18. Cette règle ne concerne pas de la même manière les marabouts qui enseignent à un degré supérieur (hadith ou jurisprudence par exemple) ; certains d'entre eux disent aujourd'hui mettre en œuvre une pédagogie (qui engage le questionnement et la participation de l'élève) nécessaire à leurs yeux à une bonne acquisition, par les élèves, de l'enseignement dispensé.

les gestes qui l'accompagnent dans un contexte où tout doit tendre à la pureté, exige d'eux attention et réserve ; toute entrave – gestes, attitudes et actes – à l'acquisition des préceptes et règles enseignés par le Prophète est naturellement proscrite. 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. « L'éducation donnée à l'école [médersa], considère un maître, est identique à celle que les parents donnent aux enfants. L'enfant ne doit ni insulter, ni mentir, et cela est appliqué par leurs parents dans leur famille. » L'enfant doit s'abstenir pareillement de « médire de quelqu'un », de le trahir, etc., fautes pour lesquelles « la loi de la religion musulmane dit de te donner cinquante coups de fouet ».

Se juxtaposent ici des préceptes directement tirés du Coran et des valeurs sociétales malinké. Le maître de médersa disparaît derrière l'homme et les règles de la loi islamique s'estompent sous le poids de la loi coutumière. De l'une à l'autre, la place de l'homme en société est définie selon les mêmes termes, et la personne considérée et estimée en fonction de critères identiques. Prévalent, tant pour les maîtres que pour les parents, l'intégrité, la franchise, la bonne entente, le respect et la soumission à l'autorité, enfin la sociabilité ; sont également bannis le mensonge, la discorde, l'individualisme et toute forme d'initiative prise en marge du groupe ou contre lui. Un imam dit par exemple, en écho aux propos tenus par tout un chacun : « Dieu nous a envoyés sur terre pour que nous ayons pitié les uns des autres, pour que nous nous entraïdions, pour que nous soyons d'accord entre nous, et que nous consentions à vivre paisiblement. » Qu'un individu enfreigne ces règles et transgresse la loi du contrat (*ton*) et il devra racheter ce manquement ou il sera jugé, par un conseil (de lignage ou de village) ou par le tribunal musulman. Si les hommes ne le sanctionnent pas, alors Dieu le fera : « Quand tu refuses d'obéir, poursuit l'imam cité, les forces du gouvernement te recherchent et te traquent. Dieu est comme ça. Les hommes au pouvoir emprisonnent, Dieu rend malade. Lorsque nous donnons raison à l'injustice, aux assassinats, etc., Dieu fait abattre sur nous des calamités, qui nous ravagent souvent ».

A travers un tel discours, l'imam accomplit davantage que la simple restitution des préceptes coraniques : il procède à une interprétation, à une relecture, du texte sacré sur la base des valeurs et normes admises par la société malinké à laquelle lui-même appartient. Les marabouts procèdent à la même assimilation en évoquant une similarité de leurs principes éducatifs et de ceux des parents d'élèves : « L'éducation que je donne aux enfants est la même que celle donnée par les parents, affirme l'un d'eux. Ce sont eux qui me disent de frapper leur enfant s'il fait ceci ou cela. Les parents me recommandent de bien éduquer leurs enfants. Si certains ne

m'écoutent pas il faut les frapper (...) Les parents ont les mêmes idées que moi. Ils me félicitent pour mon travail, disent qu'on doit me donner les enfants pour leur instruction. »

Pâte à modeler à laquelle il faut donner forme, l'enfant doit, de l'avis des marabouts comme de leurs parents, recevoir les mêmes principes éducatifs. Ignorant et innocent pour les uns comme pour les autres, il recevra des premiers la loi islamique, et des seconds des leçons qui, pareillement, le guideront dans le monde des adultes et dans l'apprentissage de la Connaissance. Incirconcis (*bilakoro*), l'enfant sera soumis à une première épreuve initiatique qui l'instruira de sa place parmi les hommes et des règles auxquelles il devra se soumettre. Jeune talibé, il apprendra selon la même rigueur et dans le même respect absolu du maître les enseignements qui, peu à peu, lui dévoileront les clefs de la sagesse. Destiné à un apprentissage progressif, le premier est placé dans les mains de ses aînés comme l'élève dans celles du maître coranique, et comme lui soumis à la règle de l'obéissance muette à l'égard du détenteur de la connaissance. Chacun apprendra les gestes, pratiques, règles et paroles du maître, sans pouvoir le questionner – impur, le talibé ne peut en effet manier la parole, enfant il lui est interdit d'interroger l'aîné, par devoir de respect. Chacun doit recevoir, nu, l'enseignement. Sa volonté ne doit pas intervenir dans son apprentissage, ne pas en interrompre ou en contrarier le cours. « Cette phrase qu'il ne comprenait pas, pour laquelle il souffrait le martyr, raconte encore C.H. Kane au sujet du talibé Diallo, il l'aimait pour son mystère et sa sombre beauté. (...) L'enfant, tremblant et soumis, reprit la psalmodie du verset incandescent. Il le répéta jusqu'au bord de l'inconscience » (Kane, 1961 : 14-16). Une attention participante de la part de l'élève altérerait l'enseignement lui-même et son efficacité dans la formation de l'être. Aussi « le talibé est soumis, courageux, ponctuel, très respectueux, surtout envers son maître au point de le vénérer. Tout ce que dit le maître est vrai et appliqué » (Rapport IEF, MEN, 1983). L'élève ou l'enfant doit comprendre seul, par le regard ou l'écoute, et tout entier se soumettre aux directives de l'adulte. Il n'interrogera pas ou alors il lui sera répondu : « Écoute et regarde [tu comprendras] ».

De même, le talibé ne doit pas chercher à connaître le sens des versets coraniques, qui lui sera révélé lorsqu'il les possédera, après s'en être imprégné, après s'être livré corps et âme à l'apprentissage de la Parole. Apprendre est en soi acte de prière. Dès lors la connaissance du contenu sémantique des versets n'est-elle pas nécessaire. « Si tu sais lire, même sans connaître le sens des mots, tu auras la récompense quand tu arriveras dans l'autre monde », enseignent les marabouts à leurs élèves. 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. Lui-même possède une dimension sacrée, confortée et rehaussée par la règle sociale de la *koroya* (de *koro* : aîné) qui régit les

rapports d'autorité entre aînés et cadets. En vertu de cette parenté entre l'un et l'autre type d'apprentissage, entre l'un et l'autre ensemble de valeurs, « les parents confient l'enfant au maître pour qu'il le socialise totalement. C'est un acte de confiance absolue au maître (...). C'est, ajoute l'Inspecteur d'Enseignement Fondamental qui émet cet avis, 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 » (Rapport IEF, MEN, 1983).

Marabouts et paysans se rencontrent ainsi dans leur perception de l'enfance, dans l'attention portée à leur progéniture. Les uns et les autres exigent du futur adulte le même ensemble de comportements et d'attitudes, parce que leur conception respective de l'enfance repose sur des postulats communs, et conçoivent tous la connaissance comme substrat de l'éducation et, au-delà, comme principe social d'organisation et de reproduction. Reprenons ce mot d'un marabout, qui pourrait être celui d'un maître d'initiation : « Ici, qu'il s'agisse d'un autochtone ou d'un étranger, la première chose qu'on lui demande, c'est d'enseigner. Il n'y a pas d'activité plus noble que de développer la connaissance de l'enfant. »

L'éducation musulmane donnée en médersas intègre, elle, règles islamiques et règles coutumières. Elle possède, surtout, une dimension proprement éducative, morale, dont elle tire depuis toujours sa spécificité. Dans le monde islamique médiéval déjà, l'éducation consistait « essentiellement à inculquer les valeurs de la foi et de morale que comporte la révélation coranique et à enseigner l'ensemble du contenu de cette révélation » (Sourdel, in Mialaret et Vial, 1981 : 263). Des traités à l'usage des « maîtres d'école » insistaient alors (aux VII^e-X^e siècles) « sur les qualités et dispositions que les jeunes élèves doivent acquérir : crainte de Dieu, piété, amour des parents, esprit fraternel », « éducation religieuse et éducation morale » allant de pair « sans qu'il soit toujours facile de les distinguer » (*ibid.*). 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, ce syncrétisme doit par conséquent être imputé aussi bien à l'école coranique qu'à la société : l'une et l'autre pratiquent une réinterprétation 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 médersas, 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 et valeurs malinké, 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 du groupe et le respect des valeurs fortes à l'origine de son équilibre. La correspondance entre valeurs et pratiques islamiques et malinké justifie en quelque sorte deux des sources de réorientation de la demande sociale d'éducation associées dans le processus d'islamisation : d'une part l'adhésion à l'islam et, d'autre part, l'essor des établissements privés musulmans. Si l'islam, socio-centrique, favorise la réagrégation de champs et réseaux sociaux éprouvés par une déstructuration, s'il possède ainsi la fonction de sédiment social, il le doit alors aussi à ses écoles, aptes à dispenser à l'enfant un enseignement et une éducation en adéquation avec la culture et les attentes des parents.

Prime cependant, dans l'ensemble des mobiles fondateurs de cette stratégie d'éducation des populations, non leur réel désir d'instruire les enfants au contenu de tout le Coran 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 ici réside dans l'acquisition de quelques versets coraniques et dans l'apprentissage des règles éducatives islamiques, indispensables à l'intégration de l'enfant et de soi dans la communauté villageoise d'une part, et d'autre part à l'adaptation dans un univers étranger (urbain en l'occurrence), dans lequel la pratique de l'islam est de rigueur.

Tel est bien le constat tiré par les enseignants de médersa originaires d'autres régions du Mali, comme le souligne ce marabout venu du Nioro, au nord du pays : « Ici, dit-il au sujet des paysans malinké, ils ne comprennent pas l'importance des médersas. Beaucoup de parents pensent, du moins ils envoient leurs enfants pour leur apprendre à prier. Quand ceux-ci connaissent quelques sourates seulement et qu'ils refusent d'aller [à la médersa], ils se disent : « Bon, on n'insiste pas, même si l'enfant refuse d'aller », parce qu'ils ne cherchent eux-mêmes à connaître que quelques sourates. Comme ils les connaissent, maintenant ça va. Il y en a d'autres qui, quand ils voient que ce que les enfants apprennent est aussi une science, que c'est vraiment intéressant, que ça change le comportement des enfants, ils les laissent poursuivre jusqu'à un certain niveau ».

Tel est bien, aussi, le sens des conflits entre marabouts et parents d'élèves, qui hiérarchisent respectivement savoirs profanes et sacrés, mais également instruction et socialisation de l'enfant, dans des directions différentes.

Hiérarchie des savoirs et diversification des choix d'éducation

L'instruction, dans sa dimension religieuse, constitue le premier repère de cette divergence, en marge de l'entente entre parents et marabouts, sur

les principes éducatifs à apporter aux enfants. Elle marque la frontière entre le profane et le sacré et introduit une rupture entre la médersa ou l'école coranique et le domaine lignager et parental. L'éducation scolaire, dit un enseignant de médersa, « se base sur l'enseignement. Le maître dit que le prophète a fait cela ou ceci. Les parents, eux, disent aux enfants : « Ne mentez pas, ne trichez pas ou ne faites pas telle ou telle chose. » Voilà la différence qu'il y a entre les deux. Aux yeux des marabouts rencontrés dans cette partie du Manding, les parents conçoivent et appliquent le Coran selon d'autres termes et règles qu'eux-mêmes. Là encore, le dilemme entre les premiers et les seconds a trait au caractère sacré de l'enseignement. Selon un maître de médersa, « les parents ne comprennent rien à l'instruction (...) A l'école, on étudie et chaque matière correspond à un point de l'islam. L'éducation familiale est différente. Il y a plusieurs livres sur l'islam. A la maison les gens cherchent à différencier les religions. Pour eux elles ne sont pas rigoureusement établies. Alors qu'à l'école rien n'est fait sans calcul ». L'instruction religieuse, didactique et discursive, répond à des règles établies, précises et particulières selon le contenu de l'enseignement. Les connaissances des parents apparaissent, elles, indifférenciées aux yeux des enseignants musulmans, amalgamées ; leurs pratiques sont également jugées irrationnelles et adoptées sans référence à la Lettre, voire sans discernement. Dans cette optique, les parents leur semblent ne percevoir ni la fonction ni le rôle des médersas, ni la spécificité ni les caractéristiques multiples de l'instruction et de l'éducation islamiques.

Le second point de divergence concerne l'éducation proprement dite, la socialisation de l'enfant. L'école musulmane a son domaine et remplit ses responsabilités, en matière d'enseignement notamment. Mais celles-ci n'excluent pas celles des parents. Eux-mêmes sont jugés par les maîtres responsables du suivi de leurs enfants et, en partie, de leur éducation. L'enseignant considère comme prioritaire la transmission du Message divin, donc l'instruction ; la mise en pratique des règles islamiques ressortit pour eux tout autant au maître qu'au père. Passées les portes de l'école, l'enfant doit être conduit par ses parents à poursuivre cet apprentissage. Bien loin de s'associer aux marabouts dans ce rôle, les parents leur en délèguent pourtant le plus souvent toute la charge, transgressant ainsi la règle islamique élémentaire du témoignage et de la mise en valeur concrète des préceptes coraniques, au point de nourrir le sentiment, chez les enseignants, de nier à la fois leur fonction et le contenu de l'éducation apportée dans les médersas.

Deux pôles de désaccord opposent ainsi parents et enseignants : le premier est celui de l'instruction qui, pour être correctement dispensée, nécessite des méthodes précises (dont la rigueur de l'apprentissage). La non application de ces méthodes par les parents, ou leur désapprobation à cet égard, dessert l'instruction. Le second niveau est celui de l'éducation

et du corpus de règles qui doivent être inculquées aux enfants. Là aussi diffèrent les options éducatives et les comportements respectifs des parents et enseignants. Instruction et éducation étant pour le marabout nécessaires l'une à l'autre pour opérer efficacement et remplir les objectifs qu'il s'est assignés, l'éducation n'acquiert à ses yeux de valeur qu'à condition d'être mise au service de l'instruction et d'en permettre le développement. L'instruction, elle, doit à son tour agir sur le comportement de l'enfant à travers la correction des termes de l'éducation à l'origine de ces comportements. Les deux termes de l'éducation scolaire de l'enfant – socialisation et instruction – sont par conséquent associés, contre l'option parentale d'instruire les enfants d'un côté et, de l'autre, de les socialiser selon leur propre conception.

A l'origine de cette divergence se trouve la dimension religieuse de l'enseignement, point d'articulation entre instruction et socialisation pour les enseignants. Sacrée, l'instruction répond à la Loi coranique et en emprunte les contours. « Que tu sois n'importe quel homme, souligne un marabout, après ta mort c'est la Parole de Dieu qu'on te demandera. On ne te demandera pas quel métier tu exerçais dans la vie ici-bas. » Qu'importent donc la réalité matérielle ou les chances, pour l'élève, de trouver du travail après ces études ? Davantage profane pour les parents, l'instruction s'inscrit avant tout dans la perspective de suivre « l'évolution ». Ils considèrent certes que « l'étude du Coran permet d'éviter les choses que Dieu n'aime pas, que celui qui n'a pas fait cette école peut difficilement le savoir ». Mais l'instruction en elle-même, quelle qu'elle soit, prime sur son caractère profane ou religieux. Plus que tout, « ce qui est gênant, c'est l'ignorance ».

Les marabouts l'ont compris. S'ils s'opposent aux parents, c'est sur le terrain de la religion, qui leur semble ne pas être suivie à la lettre. Les enseignants étrangers à la société malinké considèrent que les pratiques en vigueur chez eux (en l'occurrence dans le Kasso, au nord du Mali ou dans la région de Kankan en Guinée) sont beaucoup plus cohérentes avec l'islam que celles de ce nouveau milieu où ils enseignent. La religion est bien sûr pour eux l'un des critères d'interprétation des pratiques sociales et éducatives, qu'elle doit ordonner, transformer, convertir. Les paysans malinké sont par exemple jugés par eux inhumains parce qu'ils pratiquent l'islam avec hypocrisie. Pour cette raison même, pensent-ils, « ils resteront longtemps sans pratiquer l'islam ». A la lumière de ces rapports à la religion, l'éducation malinké apportée aux enfants, profane et inapte à engager la conversion religieuse, ne peut alors qu'être négative.

Chacun, bien entendu, « voit midi à sa porte ». Cependant, de telles appréciations corroborent l'enseignement précédemment apporté par les correspondances entre l'éducation dispensée par les parents malinké à leurs enfants et celle apportée par les marabouts à leurs élèves. L'islam,

dans cette société malinké, est réinterprété à la lumière des valeurs et normes profanes. Et ce, semble-t-il, sur la base d'une nécessité : préserver ces mêmes valeurs et normes. L'adhésion à la religion du Prophète, qui consiste pour l'essentiel à appliquer quelques préceptes coraniques, a par conséquent ses limites. Prier et respecter les principaux interdits dont l'infraction *visible* vaudrait au fautif des réprobations (boire de l'alcool par exemple), suffit. Et peu importe que Songhai ou Khassonké, plus intègres et plus instruits des versets coraniques, jugent ces pratiques non conformes à la Lettre ou même païennes. L'essentiel est ailleurs : s'il s'agit de paraître « bon musulman », il faut surtout être instruit, posséder les règles islamiques fondamentales, enfin pouvoir agir, sous le manteau de l'islam, selon des règles étrangères à cette religion.

Ces trois objectifs, seules les médersas permettent de les satisfaire. Ces écoles constituent pour cette raison des pôles de cristallisation d'idées et d'options sociétales, avant d'être des officines pédagogiques de formation de l'individu. Les parents rappellent au besoin aux enseignants : « Contentez-vous d'apprendre à mon enfant les versets du Coran. Pour le reste, on s'en occupe ». La connaissance des versets coraniques est pour eux indispensable dans la vie quotidienne, parce que les actes et attitudes ne sont jugés justes et intègres que s'ils s'inscrivent dans une pratique musulmane, mais n'est telle que pour cette raison.

Les stratégies d'éducation attestent elles aussi cette limite de leur engagement religieux. L'inscription des enfants à l'école coranique ou à la médersa répond davantage à une « stratégie syncrétique » de scolarisation, qu'à une souscription inconditionnelle à l'islam. Aucune des familles concernées par l'enquête n'a ainsi envoyé ses enfants à la médersa seulement ou ne les a confiés qu'à un unique marabout (cf. supra, chapitre 1). Qui plus est, la durée des études suivies dans l'enseignement privé musulman est faible : moins de quatre années en moyenne dans les médersas et à peine plus de cinq dans les écoles coraniques.

La médersa elle-même et à elle seule canalise cette stratégie, puisqu'elle dispense un enseignement lui-même syncrétique. Donné en arabe et en français, à la fois religieux et laïc, sacré et profane, celui-ci instruit en effet l'élève des préceptes coraniques, mais aussi de la langue française, de la lecture, de l'écriture et du calcul. En outre, temps profane et temps sacré coexistent à travers un enseignement religieux et laïc. Le temps du Livre saint est précisément atemporel : le message divin demeure inchangé d'une histoire humaine à l'autre, d'un disciple à l'autre. Le temps profane est, lui, événementiel. Les éléments enseignés subissent et enregistrent les aléas de l'histoire. S'ajoutent ainsi, au sein du même espace éducatif, les différents temps dont Lettre sacrée et Lettre profane (« Lettre de l'au-delà » et « Lettre de la Loi ») sont chargées. Se

résolvent alors, dans un unique espace temps, des espaces et temps pluriels, ailleurs spécifiés. Ce n'est pas tout.

Aux yeux des parents, ce double enseignement porte en lui d'autres promesses, hier formulées par l'École publique et aujourd'hui oubliées : non seulement « la médersa est le chemin de Dieu » mais, « si tu y as inscrit ton enfant et qu'il a appris, il peut ouvrir son école et gagner de l'argent ». Autrement dit, promotion et mobilité sociales et, surtout, intégration sociale, sont à portée de l'élève instruit dans la langue du progrès et dans celle des règles islamiques accréditées par un nombre croissant de fidèles. La médersa réussit là où l'École publique a échoué.

Dans le cadre d'une hiérarchisation des enseignements, des savoirs et des établissements qui les dispensent, les parents accordent une place particulière à l'École publique, davantage appréciée pour son instruction, jugée plus approfondie que celle donnée dans les autres établissements et nécessaire à la compréhension des enseignements religieux. Ses structures apparaissent plus sûres, moins aléatoires, plus adéquates aussi à un enseignement de qualité. L'école coranique possède, elle, une fonction réservée, l'instruction des préceptes coraniques. Parce qu'il ne permet pas aux enfants d'acquérir les savoirs indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle, hormis celle de transmettre leurs acquis à d'autres futurs élèves, cet enseignement est malgré tout incomplet. Mais ces qualités respectives ne suffisent pas. Car deux éléments de différenciation orientent la hiérarchisation des savoirs : la langue française et l'islam. La première symbolise la voie du progrès, de la promotion sociale, le second la préparation de l'au-delà, l'une et l'autre étant crédités d'une fonction d'intégration sociale, dans une société qui se recompose et se tourne vers les milieux urbains. Un des critères de différenciation des différents établissements d'enseignement sera par conséquent la langue d'expression, un autre la capacité de chaque enseignement à favoriser cette intégration et l'accès au progrès, à la « civilisation ». De tous les établissements, seule la médersa satisfait ces deux exigences. Seule l'association d'un enseignement religieux en arabe et d'un enseignement laïc en français peut à la fois mettre l'enfant « sur le chemin de Dieu », de l'au-delà, et sur celui du progrès et du pouvoir contemporains.

Ainsi le choix d'envoyer ses enfants à la médersa ou dans plusieurs types d'établissements correspond-il à une adhésion à des systèmes et modèles éducatifs, sociaux et symboliques, différents ; en somme à ce que l'on pourrait appeler un « syncrétisme éducatif » – on passe d'un enseignement religieux à un autre laïc, d'un maître reconnu pour son pouvoir symbolique à un autre considéré pour sa compétence, d'un enseignement structuré par la sélection à un autre dépourvu de barrière et de niveau. On recherche ici les voies de la promotion, de la mobilité sociale et du progrès, là celle de l'intégration sociale et de l'accession à l'au-delà. Enfin, on inscrit dans un cas l'éducation de son enfant dans un processus continu

et progressif, dans l'autre on la débarrasse de toute temporalité dans le cadre d'une soumission de l'homme à la volonté divine, quels que soient son âge, son passé et son avenir.

Le choix de la médersa, donc d'un enseignement et d'une éducation religieux et laïcs, sacrés et profanes, correspond en lui-même à une stratégie syncrétique en faveur d'une structure dans laquelle les différents champs éducatifs sont, pour ainsi dire, concentrés. Mais aussi, comme dans le cas de cette société malinké, « réconciliés » sur la base de la dynamique suivie par la société à travers le changement social qui l'affecte.

4. L'islam : un champ de réconciliation, un accès à la modernité

La prière est rapidement annoncée, et la peau de chèvre ou le bout de carton bien vite repliés. Souvent, seul compte le geste. L'Infidèle encourra certes la réprobation des siens ; peut-être même sera-t-il répudié aux derniers instants de sa vie. Mais ce ne sera que la sanction au refus de se soumettre à la règle ; son manque de piété importe moins. Bien sûr on dira : « C'était un mauvais musulman » ; il faudra cependant entendre : « Il ne faisait pas comme les autres ». Dans une société portée à adopter les modèles de la capitale – comme l'est celle du Baya –, et soumise à un processus de fragmentation sociale, une religion comme l'islam paraît capable d'enclencher un processus de « réagrégation » de ses champs divisés ; elle semble pouvoir résoudre les tensions à l'œuvre dans le champ social et rétablir un déséquilibre provoqué par l'émergence d'un « ordre fragmentaire ».

La réorientation de la demande d'éducation à destination des médersas ou des écoles coraniques illustre bien cette dynamique. L'enseignement musulman propose un ensemble de préceptes parents avec les valeurs de la culture malinké ; il oppose à l'enseignement laïc, encore fortement imprégné du legs *tubabu*, des Blancs, des valeurs essentielles comme l'unité. En somme, il offre la solution aux problèmes de division générés par l'ouverture des communautés sur l'extérieur, par l'introduction de nouveaux codes – dont ceux de l'écriture –, et par la pénétration de l'État dans le champ social et politique. Les maîtres coraniques apportent la Parole, mais aussi l'Écriture ; ils fournissent l'instrument d'une revalorisation du fonds culturel sur lequel s'est greffé l'islam, et celui d'une distribution des savoirs et des pouvoirs. Oralité et écriture ne sont plus symboliquement opposées, mais associées en une complémentarité. Grâce à la possession de l'écriture, les nouveaux adeptes de l'islam deviennent également capables de réorienter le rapport de forces qui les opposait jusque-là aux instruits. La chose écrite n'est plus le seul fait des *tubabufi*, ces

Blancs-Noirs acculturés à l'école néocoloniale. Et la Loi d'État n'est plus seule à pouvoir régir les actes individuels ou les entreprises collectives. Les « conseils musulmans » offrent une alternative pour le règlement des litiges et la résolution des conflits. Les individus détiennent désormais la possibilité d'exercer leur propre loi à l'écart du contrôle de l'État ; les politiques mises en œuvre par les dirigeants en direction de l'enseignement privé contiennent des réponses à cette menace ; *a contrario*, elles attestent la capacité réelle de l'islam à s'affirmer comme la source d'un contre-pouvoir.

Enfin, l'enseignement musulman satisfait les attentes des parents en matière d'éducation, que l'École publique n'est parvenue à combler qu'un court moment ou même, comme la socialisation, pas du tout. Il favorise l'expression d'une idéologie inculquée par l'État sur la base d'une mythification de l'écriture et de l'instruction, et il réajuste les pratiques. Après avoir été mythifiée puis destituée, l'écriture peut être appropriée. L'islam s'impose comme « champ de complémentarité » : grâce à lui peuvent se résoudre les conflits (symboliques, sociaux et politiques) nés de l'incurSION de l'écriture et de la Loi étatique. Le système scolaire échouait en raison d'une absence d'ajustement entre idéologie et pratiques. L'école islamique ou, plus justement, « franco-arabe », parvient, elle, à rétablir ce déséquilibre. Le premier se nourrissait d'une différenciation sociale ; seules la promotion d'une élite et une nouvelle distribution des pouvoirs sur la base de l'instruction permettaient de recueillir les suffrages des parents d'élèves. Parallèlement néanmoins, la promotion de quelques-uns se soldait par la division. L'islam oppose de nouveaux termes de différenciation et de construction d'identité (on n'est plus seulement instruit ou illettré, mais musulman ou cafre) ; il favorise aussi la cohésion des groupes.

Plus encore, il autorise l'appropriation de l'écriture, instrument de pouvoir, il rend accessible le centre du progrès et le symbole de la civilisation, Bamako, ouvre enfin la voie de la modernité. Comme l'a souligné L. Brenner (1993 : 187) en parlant de la culture arabo-islamique au Mali, « la fonction socio-culturelle contemporaine de la langue arabe en Afrique de l'Ouest n'est plus ce qu'elle fut des siècles durant. (...) Le développement actuel de l'enseignement de la langue arabe est un défi à la suprématie de cette élite historique, dans la mesure où il met l'arabe – la source du savoir islamique – à la portée d'une fraction grandissante de la population. Certes, sa maîtrise demeure étroitement associée au sacré : l'islam et le savoir qu'il véhicule. Mais l'arabe devient aussi vecteur de communication et de diffusion d'idées. (...) La population arabisante qui s'y identifie [à la culture arabo-islamique] revendique la modernité, même si elle est porteuse d'une critique assez radicale de l'occident ».

Le choix de la médersa au détriment de l'École publique et celui, conjoint, d'inscrire différents enfants dans les diverses écoles, laïques et

religieuses, attestent bien ce glissement de la quête de modernité, ainsi que le rôle de l'éducation dans cette évolution : par refus d'être acculturées à l'école des Blancs et par rejet d'un certain type de progrès à l'occidental, les populations (ici rurales) redéfinissent la modernité. Si elles critiquent l'Occident et ses symboles, dont la ville – auxquels elles imputent certains des nouveaux maux qui les frappent –, elles n'en poursuivent pas moins la quête, mais selon d'autres voies, parallèles. Celle de l'islam en est une. Ainsi, la critique de l'Occident à laquelle se livrent les intellectuels eux-mêmes « n'est pas le refus de la modernité : celle-ci est plutôt soumise à un travail de réévaluation visant à la mettre en conformité avec les canons de l'islam » (Otayek, 1993 : 12). L'éducation islamique et les structures qui la dispensent ne témoignent pas seulement de cette réévaluation : elles en fournissent les moyens.

L'islamisation et le choix d'envoyer certains de ses enfants acquérir les préceptes coraniques signalent ainsi le passage à un nouvel ordre social : après avoir été soumise à un processus de fragmentation, la société se recompose. Elle emprunte de nouveaux modèles, les individus suivent d'autres trajets ; l'adhésion à l'islam s'effectue cependant sans rupture et indique au contraire un passage progressif. Le *komo* sort encore parfois, lorsque le village s'est tu, et il initie les adolescents ; la parole de l'imam ne le fait pas taire. Il est vrai que « l'islam dit de brûler tous les fétiches » ; mais il contient en lui-même la possibilité d'une réinterprétation des préceptes coraniques ; il autorise en ce sens un ajustement des pratiques. Cette possibilité fournit les termes de ce passage progressif. L'écolier n'était pas initié au *komo* ; l'enfant livré au marabout peut, lui, être instruit des secrets tenus par ses pères. L'islam établit aussi un lien entre univers urbain et univers rural. A ce titre, il induit l'intériorisation d'autres normes culturelles et ménage une transition à un nouvel ordre social.

Ce passage est enfin celui, bien sûr, d'une École à une autre. L'adhésion à l'islam s'exprime à travers la réorientation de la demande d'éducation. L'inverse est aussi vrai : la multiplication des établissements privés d'enseignement islamique contribue à la propagation de l'islam, à l'opposé de l'enseignement laïc public, dont les écoles souffrent de déscolarisation. Ce passage n'est-il pas alors le signe d'une double faillite : celle du système scolaire public, et celle de l'État, devenu incapable de maîtriser à la fois ses institutions et les individus ?

L'implantation passée de sous-sections des organes du Parti ou l'endoctrinement réalisé, par exemple, par le biais du mouvement des pionniers, ne changent rien. Les *ton* UDPM ou UNJM étaient devenus des structures hybrides, que les individus et groupes villageois s'étaient réappropriés et auxquelles ils avaient su imposer leur propre dynamisme. L'École elle-même est sujette à ce processus de réappropriation : les parents parviennent à ne pas y envoyer leurs enfants, malgré les interven-

tions des gardes, ou à l'utiliser à leurs propres fins. Privée de ses écoliers, l'École est déclassée. Elle est aussi détournée : après avoir été instituée dans l'objectif de réaliser l'unité de la Nation, elle constitue désormais le champ d'une appropriation d'instruments de pouvoir (écriture et langue française), à la mesure du besoin d'émancipation des communautés villageoises à l'égard de l'État.

Après avoir été déstructurées, celles du Baya auront su ne pas être minées par un arbitraire culturel et politique ; grâce à l'éducation – au moins en partie –, elles parviennent à maîtriser leur évolution et à opposer à la logique politique de l'État ou des développeurs la leur propre ; faisant fi de l'obligation scolaire ou de la législation, et profitant des faiblesses et erreurs de l'École publique, elles multiplient aujourd'hui leurs écoles. La faillite du système scolaire aura ainsi favorisé – tout autant qu'elle en est victime – une alternative et la naissance d'une éducation originale, laïque et religieuse à la fois, profane et sacrée ; une éducation par laquelle peut s'opérer l'ajustement de l'idéologie et des pratiques et dans laquelle oralité et écriture, profane et sacré, tradition et modernité se conjuguent en un syncrétisme inédit.



CONCLUSION

Vers une autre école ?

Dans les communautés villageoises de la vallée du Sankarani, la voix de l'imam et celle du maître d'école publique couvrent peu à peu celles du *komo*. Le champ de l'initiation recule de plus en plus loin dans la brousse, à l'écart des villages où l'islam, l'écriture et la langue française ont parfois désormais force de Loi. Certes le secret protège encore les savoirs malinké : là, dans cet ailleurs que rien ne peut pénétrer, le « porteur du *komo* » reste le maître. Et l'islam, tout comme la culture inspirée des modèles occidentaux, demeurent cantonnés à certains domaines seulement de la vie sociale. Mais des institutions religieuses et sociales coexistent désormais dans cette partie du Mandé, entretenant une dynamique sociale inédite. Loin d'être étrangers à cette évolution, les divers systèmes et modèles éducatifs, laïcs et religieux, profanes et sacrés, la précipitent. Les stratégies de scolarisation, elles, en fournissent la mesure et les moyens.

Les talibés de l'école coranique et les élèves de médersa côtoient leurs pairs sortis de l'École publique. L'effectif des premiers et des seconds s'accroît, les troisièmes se raréfient. Leurs parents ou tuteurs n'auront pas seulement choisi de les scolariser ou non, de les confier au maître de l'École publique ou au marabout, faisant souvent fi de l'institution scolaire, envers et contre l'injonction des gardes venus leur rappeler l'obligation d'inscrire leurs enfants à l'école, et quoi qu'il leur en coûte ; ils auront également créé les possibilités de ce choix et selon leurs propres fins. « Aujourd'hui, le monde marche avec le papier », disent les paysans malinké comme ceux du Baya depuis qu'ils sont engagés dans des échanges quotidiens avec les milieux urbains : ignorer l'écriture ou affirmer son refus d'instruire un ou plusieurs de ses enfants – au moins quelques-uns du lignage –, n'est plus possible. L'ignorance, qui est « tout autant obscure que le puits sans fond » dans cette société où l'homme est engagé à apprendre tout au long de sa vie, a désormais un double visage. Elle stigmatise en effet aussi l'analphabète, dont chacun s'accorde à dire qu'il est sourd et aveugle. La Connaissance (*lonya*) n'est plus seulement celle des savoirs divulgués par les aînés et les pères avec parcimonie et

réserve, mais également celle de savoirs plus « ouverts » et diffus d'inspiration occidentale. Plus encore, l'apprentissage de la Lettre s'impose pour éviter de se retrouver « aux mains des lettrés » formés à l'école des Blancs et tout imprégnés de leurs modèles et lois.

Les paysans l'ont vite appris. Le colonisateur déjà avait « fait descendre tous les chefs » et nommé les siens. Certains avaient compris le rapport de forces engagé, avant même d'en être victimes : ils partirent sur les traces du Blanc et en adoptèrent les lois, mais aussi l'instrument principal de leur application, l'écriture. Bien plus tard, après que les premiers élèves furent revenus d'un séjour où, à l'instar des tirailleurs, ils devaient se perdre, la population choisit de scolariser quelques enfants. Comment eût-il été possible de ne pas goûter au prestige et à la richesse promis par les études ? Les dirigeants qui succédaient aux Blancs n'étaient-ils pas eux-mêmes allés à l'école ? L'École les avait projetés sur la scène du pouvoir et, bien souvent, leur avait permis de s'enrichir. A n'en pas douter, la scolarisation devait être « rentable ». Prestige, argent et pouvoir méritaient bien de sacrifier une partie des rares ressources financières, ainsi qu'une partie de la force de travail nécessaire à la production collective.

La ville, où les dirigeants refaisaient le Mali et dessinaient les frontières, était encore loin. Partis étudier à Bougouni ou Bamako, les élèves n'en revenaient que pour l'hivernage. Ils portaient sur eux les marques de leur passage à l'école et à la ville. Dans l'une et l'autre, ils apprenaient les lois des Blancs ; ils étaient différents, intouchables, et « on essayait de les imiter ». La ville était trop loin, l'école trop étrangère, « on essayait mais on n'y arrivait pas ». Les élèves en tiraient davantage de prestige ; l'écriture et l'instruction relevaient du mythe. Le maître et l'école eux-mêmes n'étaient-ils pas tout empreints de mystère, « un mystère qu'il ne fallait pas percer » parce qu'il appartenait « à un autre monde », et qui entretenait la peur et le respect ?

Avec la construction d'un barrage hydro-électrique et la mise en eau du lac, les orangers des « Gens du Baya » furent noyés, les terres perdues et les villages déplacés ; mais les paysans furent en partie indemnisés, et certains engagés dans des entreprises et salariés. Et puis, avec la route ils purent gagner la ville, en passe d'être, à leur tour, « évolués ». Tout cela grâce au barrage juché sur le Sankarani, dans la vallée que le conquérant malinké Sundjata, au XIII^e siècle, avait choisie comme limite orientale de son empire. Le Baya se divisa cependant, à l'instar des communautés villageoises et lignagères elles-mêmes, pour beaucoup éclatées en de multiples fragments épars, disséminés loin en brousse à la recherche de nouvelles terres. Devaient alors se distinguer les villageois de l'un ou de « l'autre côté » du barrage – et de la civilisation – à travers une frontière désormais dressée entre « évolués » et « retardés ». Dans ce courant qui engagea certains vers « la civilisation », les lettrés formés à l'École des Blancs ou dans celle qui lui succéda prirent bonne place. Qui n'était pas

instruit devint aussi illettré. Ce partage fut à la mesure de la différenciation inhérente à l'instruction de type occidental, qui permit à d'anciens esclaves de dominer certains nobles restés à l'écart de ce champ nouveau de la connaissance. Un partage symbolique, mais aussi social et politique, qui devait, dans le cas de cette société soumise à un profond changement social, accuser une nouvelle distribution des savoirs et des pouvoirs tout autant qu'il se nourrissait d'elle.

Dans cette société fragmentée, et en partie acquise à la modernité offerte au bout de la route, la Lettre et la langue des autorités se sont en effet rapidement imposées. Doublement, car les communautés villageoises, déstructurées, ont alors été davantage sujettes à un rapport de forces, nouveau, avec d'autres autorités et instances d'administration et de pouvoir, mais aussi d'autres institutions de socialisation de leurs jeunes membres ; fragilisés par l'existence de travaux salariés, les groupes de culture constitués sur la base d'une division segmentaire de la société n'ont plus assuré leurs fonctions de socialisation, d'organisation de la production, ou celle, rituelle, de dévolution des pouvoirs. La classe d'âge aînée par exemple, traditionnellement promue en fonction de la règle gérontocratique de succession à la chefferie, s'est trouvée dépossédée des emblèmes de la connaissance et du travail – eux-mêmes détruits ou oubliés au nom de l'islam –, ou encore de la tutelle du lieu où siège le génie de la communauté villageoise. Elle a surtout été privée de la responsabilité de conduire les travaux collectifs sur injonction du chef coutumier du village, concourant de fait à la remise en cause du pouvoir coutumier et de la détention associée des savoirs auxquels seuls les aînés peuvent prétendre. La distribution du pouvoir obéit désormais également à d'autres lois : un chef administratif siège au conseil du village et doit réaliser la médiation entre autorités coutumières et représentants de l'État ; un tribunal officiel peut régler les litiges entre particuliers, et une brigade de gendarmerie intervenir pour mettre un terme aux conflits entre individus.

L'apprentissage des savoirs n'aura pas été indemne de cette transformation des structures de production et de socialisation. Libérés par la disparition ou la simple altération des sociétés d'initiation ou par celles de groupes de culture, attirés aussi par le monde urbain, des enfants auront pu être scolarisés ou simplement être sensibilisés par leurs pairs citadins à des pratiques et valeurs originales. L'École, elle, aura pu – pendant un temps au moins, celui de la mythification de l'instruction et du diplôme – enseigner à un nombre croissant d'élèves ; et ainsi entretenir un rapport de forces né de la présence d'institutions administratives et politiques étatiques, et de la légitimation conjointe d'autres codes et pratiques : les lettrés en effet, *parce qu'ils savent*, peuvent jouer avec l'application des nouvelles règles écrites, et ainsi agir en leur faveur et contre autrui. Car l'imposition de la loi par les autorités est celle de la Lettre : qui n'a pas

« fait les bancs à l'école des Blancs », disent les paysans malinké, doit souffrir de cette ignorance et être subordonné aux lettrés, toujours capables d'opposer leur maîtrise de l'écriture et de la langue parlée par les représentants de l'État, et par avance satisfaits dans leurs requêtes.

La scolarisation a ainsi acquis une autre légitimité : être instruit permet de détenir les instruments (écriture et langue française) utiles à une inversion de ce rapport institué par l'État, à travers le contrôle d'une juste application de la loi ou de toute mesure imposée par les responsables administratifs ou ceux du développement. Les instruits, à qui est en partie déléguée la responsabilité de ce contrôle, en sont les premiers témoins : soucieux de contrecarrer l'incursion des organes politiques et administratifs de l'État, les paysans non-instruits recourent à eux et exploitent leurs compétences à cette fin. Plus encore, est assignée à ces instruits la tâche de réagréger les unités du champ social divisées par l'incursion d'institutions et règles exogènes – notamment celles inspirées du droit écrit –, et de limiter... les abus des instruits, forts de leur maîtrise de l'écriture.

Temps et changement social auront par conséquent donné naissance à un ordre et à un désordre de l'écriture, hier inscrits sous le sceau de la colonisation et marqués par les Blancs, aujourd'hui placés sous le signe de la modernité et entretenus par l'État. Ordre et désordre dont les communautés villageoises, selon leur proximité avec les milieux urbains et la pénétration des organes étatiques, sont inégalement affectées, et auxquelles elles répondent par le biais de stratégies différenciées de scolarisation : d'un site à l'autre en effet, rural ou semi-urbain, les enfants sont inégalement inscrits sur les bancs de l'École publique. Certes ils sont plus ou moins sujets au recrutement effectué par les gardes, pour qui il est plus facile d'atteindre ceux des villages que les enfants cachés dans les hameaux temporaires de culture. Mais les communautés villageoises sont elles-mêmes inégalement assujetties aux interventions des représentants de l'État, plus ou moins enclines aussi à adhérer aux valeurs et normes, au rang desquelles l'instruction a valeur de paradigme, que la ville a propagées. Reculées dans les hameaux « de l'autre côté du barrage », elles ont retrouvé une cohésion sociale ; moins fragilisées que celles du centre administratif, économique et politique de l'arrondissement, elles se maintiennent aussi à l'écart du formidable courant qui porte les jeunes vers la capitale ; enfin, elles n'entretiennent pas avec les organes politiques, administratifs et judiciaires, les mêmes « rapports de proximité » que les autres et sont donc moins sujettes à leur emprise et à leur influence.

L'étude des stratégies de scolarisation le montre bien : la proportion des enfants inscrits « sur les bancs » de l'école publique croît à mesure que se fragmentent les lignages, dans ces mêmes communautés rurales où la modernité urbaine nourrit une nouvelle quête de légitimité – que

l'instruction paraît pouvoir satisfaire – et où les pratiques sont investies d'une logique d'individualisation caractéristique d'un « ordre fragmentaire », d'une division atomisée du travail et d'une transmission individualisée des savoirs. Mais cette logique n'est-elle pas également le propre de l'enseignement scolaire dispensé par l'École publique ?

Notons encore que l'École divisait et divise encore : pour les élèves ou anciens scolarisés, « il n'y a pas d'intégration sociale possible » au sein de la communauté villageoise majoritairement non-instruite. Non initiés (en l'occurrence au *komo*) et instruits des lois *tubabu*, ils sont maintenus en dehors du champ sacré des savoirs occultes ou simplement de l'histoire. L'intégration est à la mesure de la durée passée sur les bancs scolaires : les étudiants se disent et se pensent trop différents des leurs non lettrés pour être admis ou, plus simplement parfois, pour être compris d'eux et les comprendre. Inaptes à combler le fossé creusé par une soustraction si prolongée aux normes sociales, leurs savoirs s'avèrent inconciliables avec ceux des non-instruits, et bien souvent inopérants.

Face à la pénétration des autorités étatiques et de leurs codes écrits, la scolarisation acquiert une opportunité ; l'« évolution » la justifie aussi. Nécessaire, utile ou opportune selon les cas, elle est le produit d'une déstructuration des différentes unités sociales, de l'ordre fragmentaire auquel elles sont soumises, enfin d'une reconnaissance « idéo-centrique » de l'écriture et de la langue française, toutes deux symboliques d'une modernité caractéristique du monde urbain.

Ces facteurs suggèrent quelques ressorts et limites de la scolarisation et expliquent le choix des parents de ne pas scolariser tous leurs enfants. L'instruction de quelques-uns permet en effet de détenir les nouvelles clefs de communication et suffit à déjouer les abus des autorités ou le pouvoir (relatif, comme nous l'avons vu) des lettrés. Les stratégies de scolarisation, inégales d'un site à l'autre, opèrent dans ce sens. La « proximité à la Loi » et la sujétion aux autorités – elle-même plus forte dans le cas d'une perte de pouvoir des institutions coutumières – déterminent le besoin de s'instruire au même titre que la fragmentation des communautés lignagères et villageoises. L'absence des gardes, ou l'impossible recours aux autorités judiciaires, ne justifient pas la possession de l'écriture et de leur langue. La cohésion du groupe exige, elle, la présence de tous ses membres, et les retient : lorsqu'elles ne sont pas altérées, les structures de socialisation et de transmission des savoirs garantissent l'intégration de l'individu. En cela, les stratégies de scolarisation sont avant tout le produit de conditions sociales et politiques ; elles expriment aussi un projet social et politique dans lequel l'éducation n'est qu'un paramètre secondaire, un moyen et non une fin.

Quiconque scolarise son enfant consent à se priver de sa force de travail et de ressources financières ; mais il participe aussi à la perte de cohé-

sion de la communauté villageoise, car un enfant scolarisé est un enfant « perdu ». Désocialisé à la suite d'une trop longue absence et d'une acculturation, celui-ci est également marginalisé par ses pairs. S'il convient d'envoyer quelques enfants à l'école, il n'est donc pas utile de les scolariser tous. Et, compte tenu du chômage dont sont aujourd'hui victimes bon nombre de « Jeunes Diplômés », les faire étudier pendant de nombreuses années est encore moins justifié.

L'École n'est en effet pas rentable, comme on l'a cru. Après avoir passé quelques années seulement sur les bancs, les élèves retournent à la terre ou, pire, refusent ces travaux manuels pour lesquels ils n'ont pas été formés ; les diplômés, eux, ont davantage de difficultés à retrouver leur place, ou un rôle quelconque, au sein de leurs groupes d'appartenance. A quoi bon, dans ce cas, scolariser tous ses enfants ? Les seuls à l'être seront par conséquent, en majorité, retirés de l'École après quelques années.

Apparaît ici le poids de l'offre scolaire et l'autre dimension des stratégies d'éducation. Appréciées dans le contexte de leur adoption, ces dernières révèlent la dynamique sociale à l'origine des représentations et des choix éducatifs. Évaluées par rapport au champ scolaire, elles donnent également à lire l'interaction entre offre scolaire et demande d'éducation.

Une scolarisation réservée, par exemple, conduit le système scolaire à l'échec : incapable de dispenser un enseignement de qualité et de garantir un emploi au terme des études, il forme de moins en moins d'enfants. L'École se destitue.

Mais un tel résultat incombe aussi, en partie, aux politiques scolaires, qui ont été en priorité orientées vers le développement de l'enseignement supérieur. Au nom d'une idéologie développementaliste, l'enseignement fondamental, de base, a été sacrifié. Faute d'avoir su ajuster leurs pratiques à leur idéologie, les responsables de l'éducation ont provoqué l'échec de leurs politiques, le déséquilibre structurel du système scolaire, et la production de stratégies réservées de scolarisation. Inscire son enfant à l'école n'acquiert plus d'utilité ou ne revêt de nécessité qu'en raison d'un rapport de forces entretenu par l'État à l'encontre des individus et des groupes, ou de l'évolution qui rapproche milieux ruraux et urbains, alors engagés dans de nouveaux échanges. Les individus s'approprient les instruments politiques d'imposition de la loi et sociaux de communication (l'écriture et la langue française) ; ils réinterprètent aussi dans leurs pratiques les fondements de l'éducation scolaire. En ce sens, et comme l'attestent les stratégies de scolarisation, l'École est dans leurs mains, non plus dans celle de l'État qui, de jour en jour, est dépossédé de sa maîtrise. Durkheim (1922) le disait bien : « L'éducation est avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les moyens de sa propre existence. » Mais ce processus est aujourd'hui empreint d'une dynamique originale étrangère à la reproduction de la société par l'École publique, qui ne rallie plus à elle qu'une minorité d'individus. Les parents laissent à

l'État le soin de gérer un système en faillite et trouvent d'autres moyens pour assurer l'éducation de leurs enfants.

Déçus par un système public qui n'offre plus automatiquement de promotion sociale et qui n'assure toujours pas le rôle intégrateur qui lui est d'ordinaire imparti, ils se tournent de plus en plus vers les maîtres de médersas, avec lesquels ils construisent le local où ils souhaitent voir leurs enfants étudier. « Aujourd'hui, disent-ils, on a compris : le gouvernement n'a pas les moyens, mais tout le monde doit être instruit. » L'ignorance de la Lettre de la loi n'est plus permise. Dans cette région soumise à l'islamisation, à l'instar du Mali dans son ensemble, les établissements d'enseignement islamique – ou franco-arabes – offrent une possibilité inédite de satisfaire cette exigence. Les stratégies de scolarisation elles-mêmes respectent cette dimension : dans leur grande majorité, les parents du site malinké étudié choisissent d'envoyer des enfants à l'école publique, d'autres à la médersa, d'autres encore à l'école coranique, selon une stratégie « plurielle » et « syncrétique » de scolarisation. Car la médersa ne dispense pas seulement un enseignement religieux : ses maîtres instruisent également les élèves en français, dans des disciplines et selon un cursus identiques à ceux de l'école publique. L'islam s'impose alors comme « champ de complémentarité » apte à pallier un certain désordre inhérent à l'incursion de l'écriture latine et à permettre la nécessaire adaptation à « un monde qui bouge » : grâce à ses écoles, oralité et écriture, profane et sacré, tradition et modernité, ne sont plus antinomiques désormais. Demande et stratégies d'éducation ne sont plus non plus décalées mais réajustées.

La Lettre a été démythifiée : les enseignants mis au ban par l'État l'attestent mieux que quiconque. Si elle n'est plus un symbole de prestige, elle est néanmoins devenue un instrument politique et un passeport de modernité. Il convient de se l'approprier, mais selon un projet différent de celui qu'impose l'État, à l'instar de l'institution que l'on détourne et dont on se sert, à d'autres fins que ce pour quoi elle a été instituée. L'enseignement musulman l'autorise.

Le choix de l'islam et de ses écoles résulte en partie de la déstructuration sociale des communautés villageoises. La religion de Mahomet bénéficie, pour s'étendre, d'un socio-centrisme particulièrement fort. Reconcue par les individus pour sa valeur consensuelle, promue au rang des critères d'identification et d'intégration, elle permet la restauration d'une cohésion sociale mise à mal par la fragmentation des communautés villageoises. Parente en ses normes et préceptes avec la culture malinké, elle rallie à elle un nombre croissant d'individus soucieux d'acquérir les quelques versets du Coran nécessaires pour ne pas être qualifié de « cafre », et convaincus que cette religion offre l'occasion de réaffirmer des valeurs, règles et principes à l'origine d'une identité galvaudée, d'une

cohésion sociale altérée. Bienvenue au marabout qui enseigne à leurs enfants ce qu'eux-mêmes s'attachent à leur transmettre : le respect à l'égard de l'aîné, l'union nécessaire des individus ou encore la soumission de la femme à l'homme ! Les individus s'adressent également parfois aux membres du conseil musulman pour la résolution de leurs conflits ; les autorités de l'État ne sont plus seules à trancher ou à régler les litiges. Enfin, l'islam possède également une valeur *idéo-centrique* : n'est-il pas en effet avant tout pratiqué dans le centre du progrès, Bamako ? Il est lui aussi le signe de la civilisation, pour emprunter les mots des Gens du Baya eux-mêmes, et le symbole d'une modernité.

Aux côtés des écoles publiques ont donc pris place des médersas de plus en plus nombreuses. Car il s'agit d'être à *la page*. Cette *réorientation de la demande sociale d'éducation* à destination de l'enseignement privé musulman conduit en premier lieu à relativiser le phénomène de déscolarisation. L'École publique est moins présente dans la société, mais les parents ne refusent pas de scolariser leurs enfants comme on serait porté à le croire au vu du faible taux de scolarisation dans l'enseignement public. Cette réorientation met aussi au jour une dynamique sociale et une « dynamique éducative » originales : contrainte de « lutter contre l'entropie qui la menace du désordre » (Balandier, 1967), la société malinké a choisi de ménager son passage à un ordre social inédit. Elle n'aura pas fait marche arrière, bien au contraire : elle aura su s'adapter aux exigences posées par les bouleversements qui la secouent et par son ouverture à d'autres milieux, où l'écriture a force de loi. Cela sans se renier, en parvenant à déjouer l'arbitraire culturel et politique de l'État et en s'appropriant les instruments nécessaires à son adaptation à une société malienne en évolution. L'éducation lui aura non seulement permis de « lutter contre l'anomie qui la menaçait de disparition » (Martin, 1972), mais également, et surtout, de préserver en elle les sédiments de son identité. Le maître coranique a pris place aux côtés du maître d'initiation, et le marabout à ceux du féticheur. L'un et l'autre n'auront cependant fait que renforcer les fonctions et le pouvoir des seconds, qu'une certaine modernité met en cause, mais que les règles de l'ordre social et la volonté sociétale permanente de sauvegarder son identité remettent chaque jour en scène, même dans l'ombre de l'islam et de la ville.

De même la voix des maîtres de la République n'aura-t-elle pas su couvrir la leur, ni l'École s'ancrer dans la société rurale au même rang que les structures coutumières de socialisation et d'intégration ; au rang de celles, surtout, d'enseignement réglé des savoirs et de distribution conjointe des pouvoirs. L'instruction de type occidental, comme l'islam, participe il est vrai à une nouvelle construction sociale de la réalité, s'imposant comme référence, conférant du prestige et dotant leurs émules d'un certain pouvoir. Mais ce pouvoir est relatif, minimisé par une résistance

passive mise en œuvre par la société à l'égard de ces détenteurs de la plume et du Livre. En témoignent par exemple *la stratégie d'« intégration passive »* des instruits et la difficulté pour eux d'agir autrement qu'en fonction de leur sexe, âge et appartenance clanique et lignagère ; ou encore le refus d'accorder aux diplômés bamakois la place qu'il leur revient normalement dans les conseils de famille parce que, chômeurs, ils sont indigents et donc incapables de remplir leur rôle de mari, de père et d'aîné. En outre, l'appropriation de l'instruction latine ou la conversion à l'islam ne sont jamais que « minimales », comme l'attestent les stratégies réservée, syncrétique et plurielle de scolarisation : s'il est utile, légitime, et parfois nécessaire, de posséder des rudiments d'instruction ou de connaître quelques sourates du Coran, il n'est pas question d'être *tubab'* ni de servir la *charia*.

Bien loin d'instituer une *culture scolaire* dont la transmission héréditaire (autrement dit la scolarisation continue d'une génération à l'autre) eût été le meilleur gage, l'État ne sera donc pas parvenu à fidéliser les populations rurales dans son entreprise d'éducation scolaire – qu'il n'a pas su promouvoir au titre de facteur d'épanouissement individuel ou de progrès collectif –, et moins encore à faire admettre un lien quelconque entre éducation et développement. En milieu rural, la qualité d'instruit est secondaire et n'autorise pas la prise de responsabilités ou l'obtention de pouvoirs particuliers. A Bamako, la pratique des « petits boulots » à laquelle sont astreints bon nombre de « jeunes diplômés » au chômage révèle la transformation du rapport entre instruction et travail dans le sens d'une subordination des compétences intellectuelles aux compétences techniques ou à l'expérience. L'instruction n'est plus non plus le passe-droit automatique pour l'obtention de privilèges et ne garantit plus systématiquement au lettré, comme par le passé, les droits implicitement consentis à quiconque entretient des accointances avec les représentants de la loi écrite.

Les fondements de cette évolution des fonctions inhérentes à l'instruction et du *rapport au fait scolaire* diffèrent entre milieux ruraux et urbains. Dans le premier cas, l'instruction ne génère pas une scolarisation générale parce qu'elle n'a pas encore été appropriée et utilisée par une fraction assez importante de la société, parce qu'elle n'a pas encore été vulgarisée. A Bamako, l'instruit n'a plus toujours sa place parce qu'il est incapable de contribuer aux charges qui lui incombent. La représentation commune du diplôme enregistre aujourd'hui le processus d'inversion de sa fonction initiale, sur la base d'une équivalence demeurée vraie : prestige, reconnaissance et pouvoir relèvent avant toute chose de la richesse. En milieu urbain, l'évolution en cours donne à lire une démythification de l'instruction et une désacralisation de la Lettre ; bien sou-

vent, le Jeune Diplômé n'est plus reconnu, comme par le passé, pour ses qualités d'instruit, mais désigné comme victime de son instruction. Astreint aux mêmes travaux que les illettrés, soumis aux mêmes rythmes et livré à la rue davantage qu'au bureau de fonctionnaire, il sort de la sphère de l'Écriture. Ce passage d'un monde du travail à l'autre est celui de la certitude à la précarité, du prestige au lieu commun, mais aussi celui, symbolique, de l'écriture à l'oralité. Les dynamiques sociales passées s'épuisent, à travers le gommage progressif d'« équivalences fonctionnelles », comme celle entre instruction et promotion sociale.

Les écoliers et leurs parents font eux-mêmes l'expérience de cette dégradation du champ scolaire. Le renvoi de l'enfant ou l'impossibilité pour lui d'exploiter ses acquis à la sortie du système scolaire équivalent à « une perte totale pour toute la famille » et livrent l'infortuné au jeu aléatoire de l'intégration parmi les siens. Tout autant que par le passé, la transformation des règles de socialisation provoque celle des conditions d'association entre instruits et illettrés, entre titulaires d'un emploi et chômeurs, entre les échoués du système scolaire et les enfants tenus à la marge de ce temple de l'écriture. Après avoir été simplement divisés, les champs scolaires et extra-scolaires de socialisation se fragmentent eux-mêmes – celui de l'École, où une minorité d'enfants seulement reçoit une formation accomplie, et celui des communautés lignagères et villageoises, qui doivent admettre en leur sein une proportion croissante d'élèves désocialisés auxquels certains apprentissages traditionnels sont refusés.

D'un milieu à l'autre, la non-scolarisation et la déscolarisation semblent par conséquent posséder un sens commun au moins : le fait que l'instruction, et de manière plus générale la scolarisation à l'École publique, n'autorise pas l'intégration de l'individu ou, tout au moins, ne lui confère au sein de ses réseaux d'appartenance ni responsabilités ni pouvoirs qui transcenderaient ceux auxquels son sexe, son âge ou cette appartenance lui donnent droit – au même titre, et pas davantage, que toute autre compétence. Ainsi l'instruction, même si elle est un instrument parfois utilisé dans l'organisation de ces réseaux ou dans la marche d'institutions, n'a-t-elle pas acquis le pouvoir d'engager une transformation de la société. Autre signe, donc, que l'État n'a pas vulgarisé la culture scolaire : l'instruction demeure instrumentale et n'est pas encore devenue structurante.

L'État n'a pas davantage réussi à imposer « l'esprit de la Lettre » en fonction duquel la gestion des biens et des hommes eût été, à la base, autrement codifiée¹ et structurée, et l'instruction un objet de transmission

1. En fournissent un exemple frappant les commerçantes instruites qui, pour des besoins mutuels de compréhension avec leurs clientes et pour noter les prêts, les dettes ou les sommes acquises, n'utilisent pas les règles de calcul qu'elles ont apprises à l'école, mais se servent du même système graphique de comptage (par traits, carrés et ronds selon les unités comptées) que les femmes non instruites.

héréditaire. Il n'a pas non plus donné lieu à une appropriation de celui de la loi, laquelle est le plus souvent détournée et réinterprétée sur la base de codes antérieurs à l'introduction de l'écriture latine. L'écriture est certes adoptée, mais la « raison graphique » imposée pour la rédaction des codes n'a pas fondamentalement investi les pratiques. Les rapports sociaux par exemple continuent d'obéir aux règles d'appartenance des individus ou à des institutions (telle que la *koroya*) étrangères à cette raison-là. Ainsi, une commune identité clanique ou l'existence de relations à plaisanterie modulent au sein de toute institution le rapport hiérarchique à l'autorité. Le rapport à la loi obéit lui aussi à une logique opposée à celle de l'écriture : une loi n'est pas respectée sous prétexte qu'elle est écrite (la corruption en est la meilleure preuve). Si l'État a gardé de ses prédécesseurs des codes judiciaires, il n'en a pas reconduit « l'esprit de la loi ».

Ainsi, pour avoir conçu l'enseignement sur la base d'une rentabilisation du capital humain et d'une fonctionnarisation des savoirs, l'État n'a pas seulement entravé l'intégration des savoirs enseignés par le maître d'école aux savoirs non scolaires. Il a, aussi et surtout, favorisé la résurgence d'une dynamique sociale pour un temps ralentie, selon laquelle, en milieu rural au moins, l'obtention de pouvoirs obéit à une distribution des savoirs définie par d'autres codes et une autre logique que ceux de l'écriture. Le diplôme n'est plus aujourd'hui gage d'une « différenciation positive » au bénéfice de ses titulaires, ni de leur intégration, non seulement parce qu'il n'est plus signe de prestige, mais aussi et surtout parce que sa reconnaissance répondait à la conjoncture et à une idéologie données, non à une culture scolaire instituée. En témoigne le décalage grandissant entre une idéologie passée, qui survalorisait l'instruction, et les pratiques actuelles de discrédit de l'École publique et de ses produits (enseignants et anciens scolarisés). Ayant destitué la relation entre diplôme et emploi, l'État a sacrifié le lien entre instruction et prestige. Mais il a aussi, malgré lui, ravalé la première au rang des outils, des moyens, que les sociétés parviennent à s'approprier.

Cette appropriation signale cependant une dynamique symétrique : par elle, une société rurale comme la société malinké du Baya parvient à maîtriser le changement social qui l'affecte, donc à s'adapter, et à se préserver. Bien qu'elle n'ait pas encore rempli son rôle premier d'intégration des individus, l'École, cette fois au sens large, a donc quand même acquis une place dans la société qui, si elle ne l'a pas à proprement parler intégrée, évolue tout de même grâce à elle. Cela en fonction de stratégies de scolarisation habiles à composer avec les différents établissements d'enseignement et, ainsi, à recomposer le champ éducatif, sous les traits de la *médersa* ou de l'école de base : en somme, à réinventer l'École.

Les stratégies de scolarisation ou celles, plus générales, d'éducation, permettent ainsi « de comprendre les raisons de la réussite ou de l'échec

de l'*institution* de l'école². La notion d'appropriation de l'école par les populations renvoie à ses différents ancrages au sein des sociétés, permet à la fois de hiérarchiser les stratégies et d'en mesurer la complexité. Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'école se négocie en permanence (...)» (Lange et Martin, 1995).

Les stratégies – qu'elles soient analysées sous le prisme des variantes intra ou inter-familiales ou celui, plus large, des groupes et sociétés – fournissent ainsi des clefs de lecture et de compréhension des logiques scolaires et permettent de comprendre l'évolution des différents systèmes d'éducation. Plus encore, elles mettent au jour dynamiques sociales et dynamiques scolaires, ainsi que leurs rapports entre elles, non seulement au niveau local mais aussi à celui, plus global, des sociétés et des États.

Ainsi, le lien entre changement social et dynamique scolaire suggère que cette appropriation de l'École, ainsi que sa réinvention, varient d'une communauté ou d'un milieu social à l'autre, selon leurs projets respectifs et les contraintes auxquelles chacun doit faire face. Par exemple, aujourd'hui *le monde marche avec le papier*, mais de manière inégale selon les milieux, urbains et ruraux en l'occurrence, et davantage dans les premiers, là où la langue française s'impose comme instrument de résolution de tout problème administratif, civil ou juridique. Ici se multiplient les écrivains publics pour la rédaction des « pièces » (d'identité) ou des plaintes, ces écrivains qui sont tout autant maîtres de l'écriture que de la parole – cette parole travestie par la légalisation des faits et la légalité de la chose écrite. Là sont mis à contribution les titulaires du Certificat, pour la rédaction des lettres familiales, pour la consignation de décisions prises en conseils, ou encore pour le calcul des pesées de la récolte.

C'est aussi en milieu urbain que la population est proportionnellement la plus scolarisée. Car la marche du monde exige de savoir lire et écrire et de maîtriser quelques mots de français, au risque d'être possédé par ceux qui maîtrisent le « code juridique » grâce à leur connaissance du « code alphabétique », en somme d'être subordonné, comme le furent les aînés au « temps colon », à ceux qui marchent sur les traces du Blanc. « Si je ne mets pas mon fils à l'école, nous ont dit de nombreux pères d'élèves de Bobo-Dioulasso, au Burkina Faso, demain il sera l'esclave du fils instruit de mon voisin. » Résurgence de la logique de scolarisation qui a prévalu sous la colonisation et du mythe de l'instruction *tubab'* selon lequel le

2. « L'expression *institution de l'école* s'inspire du titre de l'ouvrage de René Balibar (1992) : *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la république*. L'auteur utilise le terme institution "au sens actif de 'fondation' [...] ensuite [...] au sens courant de 'chose instituée', 'structure sociale établie par la loi', 'forme caractéristique d'un régime'" »

savoir du Blanc confère le pouvoir ? Oui, et non : le mythe est ici détrôné par la réalité enseignée par l'élite instruite, par la place de la langue française, langue de l'administration, par la nécessité de savoir écrire, enfin par une généralisation de la scolarisation et l'imposition conjointe de l'instruction comme critère d'identification. Bien souvent en effet, *la Lettre donne le nom* : « Pourquoi je mets mon enfant à l'école ? parce que demain, nous ont répondu la majorité des parents interrogés, s'il a un grand diplôme, on dira : "lui, c'est le fils de..." ». Ainsi, en milieu urbain, « la scolarisation délivre une plus-value symbolique, un capital de prestige auquel les parents et les élèves ne sont pas prêts à renoncer ». Pour les seconds elle est même « une revendication de conformité et de respectabilité sociale » (Proteau, 1995 : 651-652). Elle correspond donc bien souvent à une contrainte socio-centrique, au même titre – et sans exclusivité – que l'adhésion à l'islam dans les milieux musulmans.

Cette généralisation de la scolarisation – pour des besoins d'appropriation des différents codes – ne s'accompagne pas encore toujours de sa reproduction. Dans une ville comme Bobo-Dioulasso par exemple, les instruits ne scolarisent pas davantage leurs enfants que ceux qui n'ont pas « fait les bancs ». Mais l'École est là, qui ordonne les pensées et les actes. Si la majorité des citadins ne pense pas encore par elle, elle envisage néanmoins l'avenir avec elle. L'École cristallise ainsi les représentations de la modernité. Elle se pare du manteau de l'universalisme, lisible à travers un nombre limité de représentations à son sujet. Elle échoue à promouvoir ses élèves et à reconduire une culture du diplôme, mais elle évite aux enfants la rue et la délinquance, les dote des éléments minimaux pour s'adapter à la marche du monde. Certes il n'est pas nécessaire d'être savant pour être puissant. Les riches commerçants, qui rechignent à scolariser leurs enfants ou qui refusent de longues études à ceux qu'ils inscrivent à l'école, en témoignent bien. Mais la puissance est encore, au moins à titre symbolique et aux yeux de la majorité, sur le chemin tracé par le Blanc. Refuser d'acquiescer ce que ce dernier a transmis et continue de transmettre équivaut à un refus de s'adapter, à une impossibilité de progresser, ainsi qu'à une sujétion irrémédiable aux codes issus de l'écriture.

Ces derniers se sont imposés car, là, le savoir s'est « ouvert » à la faveur d'une transformation radicale des structures de sa transmission et de ses fonctions. Traditionnellement propriété des aînés et des maîtres (dans l'art de la Parole comme dans celui des initiations) qui le déléguaient à mi-voix et sous couvert du secret, le savoir cède peu à peu la place à *un savoir sans âge*, scolaire en l'occurrence, auquel tout le monde a droit et peut accéder. Les pères le concèdent eux-mêmes au nom de l'évolution en cours, puisque c'est elle, précisément, qui ouvre le savoir et qu'elle repose sur cette ouverture : « Aujourd'hui, tout le monde connaît

quelque chose. Chacun connaît à sa façon. C'est pour cela que le monde est en changement», nous disait un père d'élève. Parce qu'il peut être approprié par tous, qu'il est le véhicule des codes « modernes », qu'il est imposé par l'évolution en cours³, enfin qu'il va de pair avec une certaine hiérarchisation sociale édiflée grâce à lui (les esclaves instruits étant bien souvent devenus « maîtres »), ce savoir ouvert porte en lui les germes de sa propre extension. N'est-ce pas lui en effet qui permet l'imposition des différents codes – bureaucratique, juridique, etc. – et qui, à la fois, se nourrit de leur propre imposition ? Les faux en écriture réalisés par les écrivains publics ne changent rien à la donne : le *papier* (*sèbè*) est indispensable. La médiocre qualité de l'éducation dispensée dans les écoles ne peut plus, non plus, être retenue comme prétexte pour ne pas scolariser un enfant : l'instruction est nécessaire.

N'est-ce pas alors ce *savoir ouvert et sans âge* qui conditionne lui-même une généralisation de la scolarisation ? Les études présentées ici invitent à le penser, mais à une condition : que le champ des savoirs soit lui-même ouvert, ce qui ne peut être, dans les sociétés manding au moins, sans une transformation préalable profonde des champs sociaux, culturels et politiques.

Dans un cas comme la société malinké, et dans une plus large mesure au Mali, celle-ci semble en cours. Pour preuve : l'École d'hier est sur sa fin, et une autre, inédite, est « en train de se faire », à la mesure d'une appropriation simultanée des savoirs profanes et sacrés et sur la base de stratégies plurielles d'éducation. N'est-ce pas là le signe d'une restitution – par les sociétés titulaires de ces stratégies et au détriment de l'État – du rôle premier de l'École : leur permettre de se reproduire et d'évoluer à la fois ? Dans la mesure où, comme le soulignait Durkheim, « la vie scolaire n'est que le germe de la vie sociale, comme celle-ci n'est que la suite et l'épanouissement de celle-là », c'est bien la transformation en profondeur de ces sociétés qui est aujourd'hui à l'œuvre.

3. Par définition et en théorie tout au moins. Dans la pratique, cette appropriation généralisée du savoir ouvert, en somme l'ouverture des champs du savoir en général, est très relative. Comme nous l'avons vu au sujet des stratégies de scolarisation, des facteurs intra-familiaux ou d'autres facteurs, comme la personnalité même de l'enfant, conditionnent la scolarisation. En outre, la nature particulière des « pouvoirs-savoirs » interdit souvent leur vulgarisation, donc l'ouverture en question. Sans doute la désacralisation des savoirs traditionnels, mais également le recul des limites de leur transmission et appropriation, ainsi qu'une redéfinition de leurs codes, sont-ils des préalables nécessaires à cette ouverture. On pourrait alors poser l'hypothèse suivante : la généralisation de « savoirs ouverts » comme le savoir scolaire nécessiterait l'ouverture préalable, selon les facteurs évoqués, du champ des savoirs. L'analyse de cette ouverture (sociale ou politique) permettrait une analyse plus approfondie des dynamiques éducatives et scolaires.

Bibliographie

- AMSELLE J.-L. et GRÉGOIRE E., Complicités et conflits entre bourgeoisies d'État et bourgeoisies d'affaires, in *L'État contemporain en Afrique*, E. Terray dir., Paris, L'Harmattan, 1987, pp. 23-47.
- AMSELLE J.-L., Qu'est-ce qu'un kafo ou jamana ? Le cas du Gwanan ou les faux archaïsmes de l'histoire africaine, *Cahiers ORSTOM*, Série Sciences humaines, vol. XXI, n° 1, 1985, pp. 43-56.
- AMSELLE J.-L. et M'BOKOLO E. dir., *Au cœur de l'ethnie*, Paris, Éd. La découverte, 1985.
- AMSELLE J.-L., *Logiques métisses, Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*, Paris, Bibliothèque scientifique Payot, 1990.
- ANTONIOLI A., La corrélation formation-emploi en situation de mal développement, Thèse nouveau régime, Lyon II, 1988.
- AUGE M., *Génie du paganisme*, Paris, Gallimard, 1982.
- AUTORITÉ POUR L'AMÉNAGEMENT DE SÉLINGUÉ, Déplacement des populations touchées par le barrage de Sélingué, Rapport du chef de projet et Rapport technique sur la visite et la localisation des sites de recasement, Ministère du développement industriel, Bamako, juin 1980.
- BABA et COULOUBALY, Les textes initiatiques, Paris, *Notre Librairie*, n° 75-76, 1984, pp. 59-61.
- BAGAYOGO S., L'État au Mali. Représentation, autonomie et mode de fonctionnement, in *L'État contemporain en Afrique*, Terray E. dir., 1987, 418: 91-122.
- BAGLA-GÖKALP L., *Les femmes et l'éducation de base : problèmes et progrès*, UNESCO, 1990.
- BALANDIER G., *Anthropologie politique*, Paris, PUF, 1984 (4^e éd.).
- BALANDIER G., *Anthropo-logiques*, Paris, Le Livre de poche, 1985 (4^e éd.).
- BANQUE MONDIALE, *L'éducation en Afrique subsaharienne pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington, 1988.
- BANQUE MONDIALE, *Rapport pour un Projet de consolidation du secteur Éducation*, Washington, 1989.
- BAYART J.-F., *L'état en Afrique*, Paris, Fayard, 1989.
- BAYIHA KEND L., Un exemple de déstructuration culturelle : la décadence de la chefferie traditionnelle en Afrique noire, Sciences de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1978, Paris 8.
- BAZIN J., La production d'un récit historique, *Cahiers d'études africaines*, n° 73-76, 1986.

- BAZIN J. et BENZA A., in *La raison graphique*, Goody, 1979, avant-propos, pp. 7-29.
- BENOIST (De) J.R., *Le Mali*, Paris, L'Harmattan, 1989.
- BERNSTEIN B., *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1975.
- BERTHE A., Le formel et le non-formel dans l'éducation de masse, in *Alpha* n° 10, Paris, ACCT, 1985, pp. 78-90.
- BERTRAND M., 1992, « Un an de transition politique : de la révolte à la troisième république », in *Le Mali, la transition, Politique africaine*, 180 : 9-22.
- BINGER, *Du Niger au golfe de Guinée*, Paris, Hachette, 1982.
- BOTTL M. et al., Les études expérimentales d'éducation de base, le cas du Mali, in *L'éducation de base dans les pays du Sahel*, UNESCO, Hambourg, 1977, pp. 93-104.
- BOUCHE D., Les écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête (1884-1900), *Cahiers d'études africaines*, VI, 1966, pp. 228-267.
- BOUCHE D., L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, 2 volumes, Thèse d'État, Paris I, 1975.
- BOUCHÉ D., 14 millions de français dans la Fédération de l'Afrique occidentale française ?, *Revue française d'histoire d'outre-mer*, Tome LXIX, n° 255, 1982, pp. 97 à 113.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C., *Les héritiers*, Paris, Les Éditions de minuit, 1964.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.C., *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- BRASSEUR G., *Bibliographie générale du Mali*, IFAN, Dakar, 1964.
- BRASSEUR G., Le Mali, in *Notes et études documentaires*, n° 4081-4082-4083, avril 1974.
- BRENNER L., Médersas au Mali : transformation d'une institution islamique, in *L'enseignement islamique*, Sanankoua B. et Brenner L. dir., Éditions Jamana, Bamako, 1991, pp. 62-85.
- BRENNER L., 1993 – La culture arabo-islamique au Mali, in *Le radicalisme islamique au sud du Sahara, Da'wa*, arabisation et critique de l'Occident, R. Otayek dir., Karthala, 267 : 161-188.
- BUREAU COURTOY S.A., Plan d'exécution du transfert des populations touchées par le barrage de Sélingué, Rapport préliminaire, août 1979, Rapport final, T. 1-2-3, octobre 1979, Sélingué, 1988, pp. 33-39.
- CAMARA S., *Gens de la parole*, Karthala, Paris, 1992.
- CAMILLERI C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, UNESCO, Delachaux-Niestlé, 1985.
- CHARËST P., Les classes d'âge chez les malinké animistes du Kédougou (Sénégal oriental), in *Classes d'Age en Afrique de l'Ouest*, Paulme D. dir., Plon, 1971, pp. 134-156.
- CHARTIER A.M., 1993 – Les illettrés de Jules-Ferry : réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre XIX^e et XX^e siècle, in *Illettrismes*, Fraenkel B. dir., Centre Georges Pompidou, BPI, 305 : 81-101.
- CHERKAOUI M., *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1979.
- CHÉRON G., La circoncision et l'excision chez les malinké, *Journal de la Société des Africanistes*, T. III-2, 1933, pp. 297-304.

- CHEVRIER J., *L'arbre à palabres, Essai sur les contes et récits traditionnels d'Afrique noire*, Paris, Hatier, 1986.
- CHIAPPANO A. et VANDELDELDE L., Mali : amélioration de l'enseignement fondamental du premier cycle, Banque Mondiale, Bamako, 1987, 61 p.
- CHICOT C., *Ruralisation de l'enseignement au Mali*, Paris, UNESCO, 1975.
- CISSÉ B., Historique de l'enseignement au Soudan Français (1886-1960), inédit, Bamako, 1986.
- CISSÉ B., La scolarisation des jeunes filles dans les écoles du Soudan Français (1886-1960), inédit, Bamako, 1986.
- CISSÉ D., *Structures des malinké de Kita*, Bamako, Éditions Populaires du Mali, 1970.
- CISSÉ D. et DIABETE M., *La dispersion des mandeka*, Bamako, Éditions Populaires du Mali, 1970.
- CISSÉ S., L'Islam et l'éducation musulmane au Mali, Thèse d'État ès-lettres, Strasbourg, 1989.
- 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, éd. du CNRS, 593 : 132-179.
- CISSÉ Y.T., *Soundjata, la gloire du Mali*, Paris, Khartala-Arsan, 1991.
- COLLECTIF, *Éducation et Développement*, vol. XXVIII-n° 2, Genève, Genève-Afrique, 1990.
- COLLECTIF, Éducation et développement, Aspects sociologiques des politiques d'éducation, *Revue Tiers-Monde*, T. XIII, n° 49, Janv.-Mars 1972.
- COLLECTIF, Historique du système scolaire au Mali, *Cahiers de l'ENSUP*, Bamako, mars 1988.
- COLLECTIF, *L'évolution du rôle du maître. Perspectives internationales*, Paris, UNESCO, 1977.
- COLLECTIF, *La quête du savoir, essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, R. Santerre et C. Mercier-Tremblay dir., Les Presses de l'Université de Montréal, 1982.
- COLLECTIF, *Le processus d'éducation et l'historiographie en Afrique*, Paris, UNESCO, 1986.
- COLLECTIF, Le profil des jeunes diplômés sans emploi à Bamako, *Cahiers de l'ENSUP*, Bamako, 1986, pp. 21-28.
- COLLECTIF, Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques, Paris, Rapport d'un séminaire IPE, IPE, décembre 1984.
- COLLECTIF, Manding, n° 111/112, vol. XXVIII, *Cahiers d'études africaines*, 1988.
- COLLECTIF, Pré-colloque sur « Civilisation noire et éducation », n° 87, *Présence Africaine*, 3^e trimestre 1973.
- COLONNA F., Le kuttab (école coranique) : prime éducation islamique et diversification du champ éducatif, in Rapport d'un séminaire IPE, IPE, Paris, décembre 1984.
- CONDÉ N., Les enseignants maliens face aux innovations éducatives : le cas des instituteurs de Bamako, sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, 1984, Paris 8.
- CONFEMEN, Documents sur la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien - Thaïlande, 5-9 mars 1990, Bamako, Juillet 1990).

- COQBLIN A., *Propositions pour une relance de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, UNESCO, 1988.
- CUENIN et ORIVEL F., *Mali: coûts, financement et efficacité des enseignements secondaire et supérieur au Mali*, Banque Mondiale, Washington, 1988.
- CUOQ M., *Les musulmans en Afrique*, Paris, Éd. Maisonneuve et Larose, 1975.
- DE CLERK M., *L'éducateur et le villageois. De l'éducation de base à l'alphabétisation fonctionnelle*, Paris, L'Harmattan, 1984.
- DE GANAY S., *Les ton, sociétés d'entraide chez les bambara du Soudan français*, Actes du 5^e congrès international des sciences anthropologiques, Philadelphie, 1956.
- DELAFOSSÉ M., *Haut-Sénégal-Niger*, 3 vol., 1972 (2^e éd.).
- DE LANDSHEERE, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand-Colin, 1982.
- DEVISSÉ J., L'éducation, l'enseignement et la formation en Afrique: évolution historique de 1930 à 1980, in *Le processus d'éducation et l'historiographie en Afrique*, Paris, UNESCO, 1986, pp. 97-105.
- DIABATE A. et GÉRARD E., Samori, *Les vieux m'ont dit cela comme ça*, Doc. dact., Sélingué-Montpellier, 1991.
- DIAMBOMBA M., *La réforme scolaire au Mali: essai d'analyse des facteurs qui atténuent ses résultats*, Université Laval, Québec, 1980.
- DIARRA S., *Formes et structures d'animation traditionnelles et « modernes » au Mali, confrontation ou enrichissement ?*, Institut national d'éducation populaire, Marly-le-Roy, 1984.
- DIARRA T., *Initiations, éducation et société, Les initiations de l'enfance à l'adolescence en pays bamanan du Beledugu (Mali)*, thèse de 3^e cycle, 1985.
- DIARRAH C.O., *Mali: bilan d'une gestion désastreuse*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- DIETERLEN G., *Essai sur la religion bambara*, Paris, PUF, 1950.
- DIETERLEN G., *Mythe et organisation sociale au Soudan français*, in *Journal de la Société des Africanistes*, T. XXV, 1955, pp. 38-76 et T. XXIX, 1959, pp. 119-138.
- DIETERLEN G., « Signes graphiques. Semence de la connaissance. Les 266 signes fondamentaux en Afrique de l'Ouest », in *Dictionnaire des mythologies*, Bonney (Y.) dir., Paris, Flammarion, 1981, 585: 435-438.
- DIETERLEN G. et CISSÉ Y., *Les fondements de la société d'initiation du komo*, Paris, Mouton, 1972.
- DIOP M., *Histoire des classes sociales dans l'Afrique de l'Ouest*, vol. I, Paris, Maspero, 1971.
- DIRECTION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL, *Introduction à la scolarisation des jeunes filles*, MEN, Bamako, 1985.
- DOUCOURE S., *Créer son propre emploi au Mali*, in *Genève-Afrique*, Vol. XXVIII, n° 2, 1990.
- DOUMBIA O., *Les jeunes Diplômés et la terre: essai de bilan d'une politique d'insertion des Jeunes Diplômés dans le secteur agro-pastoral*, ENSUP, Bamako, 1990.
- DRUEL M., *Étude sur la réforme de l'enseignement au Mali et ses conséquences*, Paris, UNESCO, 1966.
- DUBAR C., *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

- DUMESTRE G., *Recueil de littérature manding*, Paris, ACCT, 1980.
- DUMONT B., L'alphabétisation fonctionnelle au Mali, in *Études et Documents* n° 10, Paris, UNESCO, 1973.
- DUMONT L., *Essais sur l'individualisme, une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Le Seuil, 1983.
- DURKHEIM E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1985 (5^e éd.).
- ÉCHOS (Les), « Rentrée des classes - En saignant », Bamako, n° 16, 13-27 octobre 1989.
- ÉCHOS (Les), « Les médersas », Bamako, n° 18 du 10 au 24 novembre 1989.
- ÉCHOS (Les), « Débat national sur l'éducation : des défis à relever », Bamako, n° 114 du 27 septembre 1991.
- FOFANA I., La problématique de l'emploi des Jeunes Diplômés, texte de conférence, Bamako, 1992.
- ÉLIOU M., Les inégalités en matière d'éducation en Afrique : une analyse, in *Perspectives*, Paris, UNESCO, vol. VI, n° 4, pp. 601-614.
- ERNY P., *L'enseignement dans les pays pauvres, Modèles et propositions*, L'Harmattan, 1977.
- ERNY P., *Ethnologie de l'éducation*, PUF, 1981.
- ESSOR (L'), « Pour une École à l'écoute des besoins du pays et ouverte aux exigences du 3^e millénaire », Bamako, 21/3/1989 et numéros des 23, 28 et 30/3/1989.
- ESSOR (L'), « Jeunes Diplômés : du leurre au désabusement », Bamako, 7/05/1991.
- FABRE D., « Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques », in *Illettrismes*, Fraenkel B. dir., Centre Georges Pompidou, BPI, 1993, 305 : 171-186.
- FAUCHEUX F., L'enseignement dans la société malienne, Sc. de l'éducation, doctorat de troisième cycle, 1973, Paris 5.
- FAUCHEUX F., Rôle de l'école dans la structuration sociale au Mali, in *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIII, 1977, pp. 315-340.
- FELLOUS M., Socialisation de l'enfant bambara, in *Journal de la Société des Africanistes*, T. LI, 1981, pp. 201-216.
- FERRARI A., École et changement social, in *Annales de l'université d'Abidjan*, Série F, Tome 1, 1969, pp. 137-148.
- FLIS-ZONABEND F., *Lycéens de Dakar, essai de sociologie de l'éducation*, Paris, Maspero, 1968.
- FOFANA A. et N'DIAYE S., *Évaluation de la ruralisation dans l'enseignement fondamental*, Paris, UNESCO, 1986.
- FORQUIN J.C., École et culture. *Le point de vue de sociologues britanniques*, Bruxelles/Paris, De Boeck /Éditions Universitaires, 1989.
- FOUILLAUD J.-L., *Étude sur le financement régional et local de l'enseignement primaire au Mali*, Paris, UNESCO, 1987.
- FURET F. et OZOUF J., *Lire et écrire*, 2 tomes, Paris, Éditions de Minuit, 1977.
- GAL R., *Histoire de l'éducation*, Paris, PUF, col. Que sais-je, 1969.
- GALLAIS J., Signification du groupe ethnique, in *L'Homme*, T. II, mai-août 1962, pp. 106-129.
- 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., Une circoncision malinké, *Études maliennes*, Bamako, juillet 1990.

- GÉRARD E., Deux associations malinkés complémentaires : le ton et le grin, in *L'ethnographie*, T. LXXXVI, 2, Automne, 1991, 162 : 51-60.
- GÉRARD E., 1992a, L'école déclassée. Une étude anthropologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés. Thèse, Montpellier.
- GÉRARD E., 1992b, Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir. in *Politique africaine*, n° 47, 180 : 59-69.
- GÉRARD E., 1993a, La crise du système scolaire au Mali : un phénomène enrayé ou reconduit ?, in *L'École du Sud*, Chaudenson (R.) et al., ACCT, pp. 67-80.
- GÉRARD E., 1993b, Le développement des médersas au Mali : le signe d'une réorientation de la demande scolaire, in *Éducation, changements démographiques et développement*, P. Livenais et J. Vaugelade éd., Paris, ORSTOM, 237 : 131-144.
- GÉRARD E., 1993c, Où va l'École ? Quelques pistes suggérées par une anthroposociologie de la scolarisation, doc. dact., ORSTOM, 16 p.
- GÉRARD E., 1994, La Lettre et l'individu : instruction, marginalisation et recherche d'intégration des jeunes Diplômés bamakoïses au chômage, in *Processus d'individualisation dans les villes ouest-africaines, rapport de fin d'études destiné au Ministère de la coopération et du développement*, Marie (A.) et al., Paris, 437 : 17-64.
- GÉRARD E., Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'École publique, in *Cahiers des sciences humaines* de l'ORSTOM, vol. 31 - n° 3 - 1995 : 595-615.
- GOODY J., *La raison graphique*, Paris, les Éditions de Minuit, 1979.
- GOODY J., *La logique de l'écriture*, Paris, Armand Colin, 1986.
- GOODY J., *Entre l'oralité et l'écriture*, PUF, 1994.
- GRAS A., *Sociologie de l'éducation*, Paris, Larousse, 1974.
- GUEDJ P., L'enseignement supérieur en Afrique : instrument de développement ou facteur de désintégration ? Une étude de cas : le Mali, Thèse nouveau régime, Tours 1986.
- GUTH S., L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle, in *Revue française de pédagogie*, 1990, pp. 71-97.
- GUTH S., La barrière et le niveau : l'exemple de l'Afrique francophone, in *Éducation, changements démographiques et développement*, P. Livenais et J. Vaugelade éd., Paris, ORSTOM, 1993, 237 : 217-227.
- GUTH S., *Avoir vingt ans à Brazzaville*, à paraître.
- HADARA B. et LEMAY A., Problèmes actuels du développement de l'éducation en Afrique subsaharienne, Paris, IPE, décembre 1988.
- HAMA B., *Essai d'analyse de l'éducation africaine*, Paris, Présence Africaine, 1968.
- HARZO C., Histoire et devenir social (étude rétrospective et prospective des manuels d'histoire utilisés en Afrique de l'Ouest), sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, EHESS, 1979.
- HENRIOT A., Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, problématique surannée ou renouveau du champ de recherche ?, in *Revue française de pédagogie*, n° 78, janv.-février-mars 1987, pp. 73-108.

- HUGON P., Intégration de l'enseignement africain au développement, in *Revue Tiers Monde*, XI, janvier-mars 1970, pp. 17-46.
- HUGON P., Modèle économétrique de l'enseignement en Afrique noire, in *Éducation et développement. Aspects sociologiques des politiques d'éducation*, in *Revue Tiers-Monde*, T. XIII, 1972, pp. 129-167.
- INRP, *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, L'Harmattan, 1990.
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE NATIONAL (IPN), Essai de classification des stades de développement en milieu bambara à Sonoukoubà, in *Contact* n° 14, Bamako, 1974.
- IPN, Deuxième séminaire national sur l'éducation, Bamako, 1978.
- IPN, L'enseignement en République du Mali, *Contact spécial*, MEN, Bamako, 1983.
- IPN, Étude sur la demande sociale d'éducation en milieu rural au Mali, MEN, Bamako, 1989.
- IPN, Actes, Liminaires et Textes des communications des États Généraux sur l'Éducation, MEN, Bamako, 1989.
- KANTE N. et ERNY P. (colla.), *Forgerons d'Afrique noire. Transmission des savoirs traditionnels en pays malinké*, L'Harmattan, 1993.
- KARMILOFF I., Le développement de l'emploi au Mali, PNUD, Paris, 1985.
- KEITA C.M.C., Jaliya et unité nationale. Hommage à Banzoumana Sissoko et à Massa Makan Diabaté, in *Jamana*, n° 24, décembre 1989, pp. 4-9.
- KONATE B., L'impact des facteurs familiaux sur la réussite scolaire des élèves de neuvième année fondamentale du district de Bamako, sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, Strasbourg 2, 1984.
- KONDE Y., Langue maternelle et mécanismes opératoires chez des écoliers maliens, sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, Bordeaux 2, 1980.
- KONE A., Éducation et formation féminine au Mali : de l'exclusion scolaire à l'intégration sociale, sc. de l'éducation, doctorat de 3^e cycle, Bordeaux 2, 1987.
- KONE N.O., L'évolution des structures sociales chez les Malinké de la vallée du Haut-Niger, doctorat de 3^e cycle, Paris VII, 1979.
- KONE Y.F., Hommage à Siramory Diabaté, in *Jamana*, n° 25, Bamako, mars 1990.
- KOUROUMA A., *Les soleils des indépendances*, Paris, Seuil, 1970.
- KOUROUMA A., *Monnè, outrages et défis*, Paris, Seuil, 1990.
- KY A., La réforme scolaire au Mali et ses difficultés, Université Laval, Québec, 1981.
- LABOURET H., Le théâtre mandingue, *Africa* 1 (1), janv. 1928, pp. 73-97.
- LABOURET H., *Les manding et leur langue*, Paris, Larose, 1934.
- LABOURET H., *Paysans d'Afrique occidentale*, Paris, NRF-Gallimard, 1941.
- LAHMEYER INTERNATIONAL et SOGREAH, Étude de deux périmètres irrigués sur la rivière Sankarani en aval du barrage de Sélingué, vol. 1 et 1A : Rapport final périmètre aval et annexes, Ministère de Tutelle des Sociétés et Entreprises d'État, OERHN, Sélingué, mars 1988.
- LAKROUM M., Sénégal-Soudan (Mali) : deux États pour un empire, in *L'Afrique occidentale au temps des Français. Colonisateurs et colonisés*, c. 1860-1960, Coquery-Vidrovitch C. dir., éditions La Découverte, 1992, 460 : 157-189.

- LALLEMAND S., *La circulation des enfants en société traditionnelle*, Prêt, don, échange, L'Harmattan, 1993.
- LANGÉ M.-F., Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences, in *Études togolaises de population*, n° 14, Lomé, 1988, pp. 152-165.
- LANGÉ M.-F., Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques, in *Politique africaine*, n° 43, octobre 1991, pp. 105-121.
- LANGÉ M.-F. et MARTIN J.-Y., Les stratégies éducatives en Afrique. Le face à face États/sociétés, *Cahiers des sciences humaines*, ORSTOM éditions, vol. 31, n° 3, 1995, pp. 563-574.
- LANKOANDE A., L'échec qualitatif de l'école en Afrique de l'Ouest, Paris, IPE, Doc. dact., décembre 1988.
- LE THANH KHÔI, *L'éducation : cultures et sociétés*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1991.
- LEMAY A., *Le système d'éducation malien : analyse, bilan et perspectives de développement*, PNUD-UNESCO, 1974.
- LE PAPE M. et VIDAL C., L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, nov. 1987, pp. 64-73.
- LEYNAUD E. et CISSÉ Y., *Paysans malinké du Haut-Niger*, Bamako, Éditions Populaires du Mali, 1978.
- LEYNAUD E., Fraternités d'âge et sociétés de culture dans la Haute-Vallée du Niger, in *Cahiers d'études africaines*, vol. VI, 1966, pp. 41 à 68.
- LEVI STRAUSS C., *Paroles données*, Paris, Plon, 1984.
- LOTTI C. et ASSOCIATI et SOFRELEC, Déplacement de la population, Étude réalisée pour le barrage de Sélingué, Rome-Paris, 1975.
- LY M., La femme dans la société traditionnelle mandingue, in *Présence Africaine*, n° 110, 2^e trim. 1979, pp. 101-121.
- MARIE A., De l'ethnologie à l'anthropologie de la modernité, in *Chroniques du SUD*, n° , Paris, ORSTOM, pp. 152-154.
- MARIE A., Du sujet communautaire au sujet individuel. Crise des solidarités, sorcellerie et procès d'individualisations en Afrique (itinéraires abidjanais), in *Processus d'individualisation dans les villes ouest-africaines*, Rapport de fin d'études destiné au ministère de la coopération et du développement, Groupe d'Étude sur la Modernité dans les Villes Africaines (GREMOVIA), IEDES - Université de Paris I - Panthéon - Sorbonne, Paris, juin 1994, 437 : 265-403.
- MARCOUX R., Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali, *Études et travaux du CERPOD*, n° 12, Paris, janvier 1994.
- MARTIN J.-Y., Sociologie de l'enseignement en Afrique noire, *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, 1972, pp. 337-362.
- MARTIN J.-Y., CHAU T.N., 1993, *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*, IPE, Paris.
- MAUNIER R., *Sociologie coloniale*, T. II, *Psychologie des expansions*, 1936, T. III, les progrès du droit, 1942.
- MEILLASSOUX C., *Anthropologie de l'esclavage*, Paris, PUF, 1986.
- MEILLASSOUX C., *Femmes, greniers et capitaux*, Paris, Maspéro, 1982.
- MELLOT N., L'enfance en milieu traditionnel en Afrique noire, *Journal de la Société des Africanistes*, T. LI, 1981, pp. 293-316.

- MEYER G., *Comtes du pays malinké*, Paris, Karthala, 1987.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), Statistiques scolaires, année scolaire 1964-65, Bamako.
- MEN, L'enseignement en République du Mali (dix ans après la réforme de 1962), *Contact spécial n° 4*, Bamako, 1973.
- MEN, La ruralisation de l'enseignement au Mali, *Contact spécial n° 13*, Bamako, 1974.
- MEN, Proposition pour une politique de l'éducation en république du Mali, Rapport de synthèse, Bamako, février 1976.
- MEN, L'éducation au Mali. Problèmes, perspectives et priorités, Bamako, 1981.
- MEN, Médersas au Mali. Document d'information, Bamako, 1983.
- MEN, Journées nationales de réflexion sur la ruralisation, novembre, Bamako, 1986.
- MEN, Lettre de politique éducative du ministre de l'Éducation, Bamako, 28 avril 1989.
- MEN, Table ronde nationale sur l'éducation de base pour tous d'ici à l'an 2000, Rapport final, Bamako, septembre 1991.
- MEN, Concertation sur l'école de base, doc. dact., Bamako, 1992.
- MEN-DNPES, Annuaire statistiques, années scolaires 1984-85, 1985-86, 1986-87, 1987-88, Bamako.
- MINISTÈRE DE LA DÉFENSE, DE L'INTÉRIEUR ET DE LA SÉCURITÉ, Rapport d'inspection du cercle de Yanfolila, Bamako, 1971.
- MINISTÈRE DE L'INTÉRIEUR ET DES COLLECTIVITÉS TERRITORIALES (MICT), Rapport d'inspection générale du cercle de Bougouni, Bamako, 1949.
- MICT, Rapport politique annuel, T. 1, Bamako, 1949.
- MICT, Monographies sur le cercle de Bougouni, Tomes 2, 3, 4, Bamako, 1952.
- MICT, Rapport d'inspection, Cercle de Bougouni, Subdivision de Yanfolila, Bamako, 1954 et 1956.
- MINISTÈRE DU PLAN, L'économie de l'enseignement en république soudanaise, Bamako, juillet 1960.
- MINISTÈRE DU PLAN ET DE LA COOPÉRATION INTERNATIONALE, Direction Nationale de la Statistique et de l'Informatique, « Recensement général de la population et de l'habitat au Mali, Fréquentation scolaire, Scolarisation et Alphabétisation », Tome 4, Bamako, 1991.
- MOLARD R., Groupements ethniques et civilisations nègres d'Afrique, in *Les cahiers d'Outre-Mer*, n° 17, 1-3, 1952.
- MOLO S., *L'école dans la société*, Paris, Dunod, 1970.
- MONTEIL C., *Les Bambara du Ségou et du Kaarta*, Paris, Larose, 1924.
- MONTEIL C., Les empires du Mali, in *BCEHS*, T. XII, 1929, pp. 291-447.
- MONTEIL V., *L'islam noir*, Paris, Le Seuil, 1964.
- MOUMOUNI A., *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspero, 1964.
- N'DIAYE B., *Groupes ethniques au Mali*, Éditions populaires du Mali, Bamako, 1970.
- N'DIAYE I., L'alphabétisation au Mali, un problème non résolu, in *Notre Librairie*, n° 75-76, juil.-oct. 1984, pp. 157-159.
- NAJMAN D., *L'éducation en Afrique. Que faire ?*, Paris, Aubenas, 1972.
- NIANE D.T., *Soundjata ou l'épopée mandingue*, Paris, Présence Africaine, 1960.

- ONMOE (Office National de la Main-d'Œuvre et de l'Emploi), ministère de la fonction publique et du travail, Enquête sur l'emploi et le chômage dans le district de Bamako, doc. dact., Bamako, 1988.
- ONMOE (Office National de la Main-d'Œuvre et de l'Emploi), Ministère de la fonction publique et du travail, Commentaire sur les résultats du recensement des Jeunes Diplômés, doc. dact., Bamako, 1992.
- ONU, Développement de l'éducation en Afrique, étude statistique, Paris, 1991.
- ORTIGUES M.-C. et E., *L'oedipe africain*, Paris, Plon, 1973.
- OTAYEK R., Des nouveaux intellectuels musulmans d'Afrique noire, in *Le radicalisme islamique au sud du Sahara, Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, R. Otayek dir., Karthala, 1993, 264 : 7-18.
- PAULME D. dir., *Classes d'âge en Afrique de l'Ouest*, Paris, Plon, 1971.
- PERSON Y., *Samori. La renaissance de l'empire mandingue*, Paris-Dakar, Les Nouvelles Éditions Africaines, 1984.
- PROTEAU L., Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables, in *Cahiers des sciences humaines*, ORSTOM éditions, vol. 31, n° 3, 1995 : 635-653.
- PILON M., Scolarisation et stratégies familiales, possibilités d'analyse des données d'enquête démographiques : illustration auprès des Moba-Gurma du Togo, in *Éducation, changements démographiques et développement*, P. Live-nais et J. Vaugelade ed., Paris, ORSTOM, 237 : 79-92.
- RABAIN J., *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge*, Paris, Payot, 1979.
- RANC E., Le sens contre la puissance, Logiques de pouvoir et dynamique sociale : le mariage malinké, Doctorat nouveau régime, EHESS, 1987.
- REMONDET A., Deux formes primitives d'éducation au Soudan français, BCEHS, T. XIV, 1931, pp. 1-26.
- RIVIÈRE C., *Classes et stratifications sociales en Afrique : le cas Guinéen*, Publications de la Sorbonne, Paris, PUF, 1978.
- ROSENTHAL J. et JACOBSON L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971.
- SALL A.B., De la scolarisation des filles au Mali, in *Jamana*, n° 13, mai-juin 1987, pp. 36-43.
- SECK P.I., *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, L'Harmattan, 1993.
- SIDIBÉ M., Contes populaires du Mali, Paris, Présence Africaine, 1982.
- SOW I., L'apprentissage de la numération chez le Malinké de la région de Kita, in *Jamana*, n° 12, Bamako, mars-avril 1987.
- SNYDERS G., *École, classes et luttes de classes*, Paris, PUF, 1976.
- SONFO et DEMBELE, De l'oral à l'écrit, *Notre Librairie*, n° 75-76, 1984, pp. 77-85.
- TAUXIER L., *La religion des Bambara*, Paris, Geuthner, 1927.
- TERRAY E. dir., *L'État contemporain en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1987.
- THOMAS L.V., *La terre africaine et ses religions*, Paris, L'Harmattan, 1980.
- TOURÉ S.W., Méditation sur l'école malienne, in *Jamana*, 11, Bamako, 1987, pp. 40-42.
- UNESCO, *Annuaire statistique*, Paris, 1990.
- UNESCO, Rapport mondial sur l'éducation 1991, Paris, 1991.
- VERLET M., Dire, Savoir, Pouvoir. Cahiers des Sciences Humaines, ORSTOM, vol. 27, n° 3-4 : 457-476, 1992.
- VINOKUR A., La Banque Mondiale et les politiques « d'ajustement scolaire » dans les pays en voie de développement, in *Revue Tiers-Monde*, n° 112, oct.-déc. 1987, pp. 919-934.

- VUARIN R., L'enjeu de la misère pour l'islam sénégalais, in *Revue Tiers-Monde*, t. XXXI, n° 123, juillet-septembre 1990, pp. 601-621.
- VUARIN R., Les dynamiques des systèmes de protection en Afrique de l'Ouest, commentaire bibliographique et problématique de recherche, doc. dact., Paris, ORSTOM, 1990.
- ZAHAN D., *Sociétés d'initiation bambara : le n'domo et le korè*, Paris, Mouton, 1960.
- ZAHAN D., La dialectique du verbe chez les bambara, Thèse complémentaire, Doctorat ès-lettres, Dijon, 1963.

Archives consultées

Archives Nationales du Mali - Fonds ancien

- ID 37 - Monographies du cercle de Bougouni (1907-1955).
- ID 61 - Notice sur les écoles et l'Enseignement au Soudan, par Morisson, 1897.
- ID 90 - Note rétrospective sur l'enseignement au Haut-Sénégal-Niger depuis la conquête jusqu'en 1903-1911.
- ID 189 - Coutumier bambara du cercle de Bougouni, 1932.
- ID 211 - Contrat de mise en gage, « Tonomasigui ».
- ID 213 - L'éducation des enfants dans les sociétés indigènes du Soudan Français, 1936.

- 2G 10 - Écoles du cercle de Bougouni, 1896-1914.
- 2G 59 - Rapports scolaires de Bougouni, 1899-1918.
- 2G 105 - Rapports d'ensemble sur les écoles du Haut-Sénégal-Niger, 1899-1916.
- 2G 112 - Écoles coraniques du cercle de Bougouni, 1903-1914.
- 2G 153 - Rapports d'inspection, Cercle de Bougouni, 1913-1914.
- 2G 185 - Statistiques scolaires, Haut-Sénégal-Niger, 1902-1913.
- 2G 192 - Statistiques scolaires, Bougouni, 1906-1914.
- 2G 277 - Circulaire relative au développement des Écoles de villages. Rapport des cercles, 1908.

Archives Nationales du Mali - Fonds récent

- I-E-10 - Rapports politiques et rapports de tournée - Bougouni, 1) 1921-1953.
- I-E-40 - *Idem*, Bougouni, 2) 1954-1959.
- I-E-43 - Rapports politiques et rapports de tournée, Yanfolila, 1953-55.
- I-E-49 - Rapports politiques et rapports de tournée, Bougouni, 1932-1935.
- I-E-143/25 - *Idem*, Bougouni, 1943.

- I-G-6 - Réorganisation des fermes-écoles au Soudan, 1938-1939.
- I-G-27 - Bulletin d'inspection, École de Bougouni, 1923-28.
- I-G-28 - *Idem*, 1931-1935.
- I-G-127 - Mutuelles scolaires, 1932-1937.

I-G-131 - Note circulaire à tous les directeurs des écoles du Soudan, 1940.

I-G-164 - Enseignement populaire en AOF, 1932.

I-G-318 - Rapport des statistiques scolaires, Yanfolila, 1933-1940.

I-G-319 - *Idem*, Bougouni, 1930-1940.

Liste des tableaux

Tableau 1	- Évolution des proportions d'individus scolarisés, par tranche d'âge et par degré d'enseignement, de 1980 à 1989	9
Tableau 2	- Répartition de la population résidente de six ans et plus suivant le cycle d'études et le sexe	9
Tableau 3	- Indicateurs de rendement par ordre d'enseignement	31
Tableau 4	- Répartition de la population résidente urbaine de six ans et plus suivant le sexe et le cycle d'études	42
Tableau 5	- Répartition de la population rurale résidente de six ans et plus suivant le cycle d'études et le sexe	42
Tableau 6	- Proportions des individus (âgés de six ans et plus) scolarisés par secteur d'enseignement	49
Tableau 7	- Proportions des individus enquêtés scolarisés volontairement par secteur d'enseignement	49
Tableau 8	- Proportions des individus scolarisés selon la population scolarisable de la famille	50
Tableau 9	- Calendrier des activités scolaires et malinké (1990) ...	52
Tableau 10	- Les stratégies diachroniques de scolarisation des tuteurs	54
Tableau 11	- Les stratégies synchroniques de scolarisation des tuteurs	58
Tableau 12	- Principales caractéristiques de trois sites-types de l'arrondissement de Kangaré	69
Tableau 13	- Situation scolaire dans l'enseignement primaire au Soudan Français de 1946-47 à 1959-60	105
Tableau 14	- La scolarisation et les résultats scolaires dans l'enseignement au Soudan français en 1949	106

Liste des schémas

Schéma 1 - Axes et paramètres de la recherche sur les processus de scolarisation	20
Schéma 2 - Structure du système d'enseignement en AOF de 1903 à 1946	104
Schéma 3 - Structure du système d'enseignement en AOF en 1946	107

Liste des cartes

Carte n° 1	12
Carte n° 2	17
Carte n° 3	18
Carte n° 4	212



Liste des sigles

AAS	Autorité pour l'Aménagement de Sélingué.
AMUPI	Association Malienne pour la Promotion et l'Unité de l'Islam.
ANM	Archives Nationales du Mali.
APE	Association des Parents d'Élèves.
CAA	Centres d'Apprentissage Agricole.
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle.
CFP	Centre de Formation Professionnelle.
CEPE	Certificat d'Études Primaires Élémentaires.
CFEPCEF	Certificat de Fin d'Études du Premier Cycle de l'Enseignement Fondamental.
CMDT	Compagnie Malienne des Textiles.
COP	Centres à Orientation Pratique.
CPLA	Centre de Promotion de la Langue Arabe.
DCASM	Division de contrôle de l'Administration du Système des Médersas.
DEF	Diplôme d'Études Fondamentales.
DNAFLA	Direction Nationale d'Alphabétisation Fonctionnelle et de Linguistique Appliquée.
DNEF	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental.
DNPEs	Direction Nationale de la Planification et de l'Équipement Scolaires.
DRE	Direction Régionale de l'Enseignement.
ECICA	École Centrale pour l'Industrie, le Commerce et l'Administration.
ENA	École Nationale d'Administration.
ENI	École Nationale d'Ingénieurs.
ENSEC	Enseignement Normal Secondaire.
ENSUP	École Normale Supérieure.
IEF	Inspection de l'Enseignement Fondamental.
INAFLA	Institut National de l'Alphabétisation Fonctionnelle et de la Linguistique Appliquée.
IPEG	Institut Pédagogique d'Enseignement Général.
IPN	Institut Pédagogique National.
IPR	Institut Polytechnique de Rural de Katibougou.
MEN	Ministère de l'Éducation Nationale.
ODR	Opérations de Développement Rural.
OERHN	Office d'Exploitation des Ressources du Haut-Niger.
OPAM	Office de Production Agricole Malienne.
SNEHM	Société Nationale d'Exploitation des Huileries du Mali.

UDPM	Union Démocratique du Peuple Malien.
UNEREC	Union Nationale des Enseignants Retraités de l'Éducation et de la Culture.
UNFM	Union Nationale des Femmes du Mali.
UNJM	Union Nationale des Jeunes du Mali.
US-RDA	Union Soudanaise - Rassemblement Démocratique Africain.

Table des matières

Introduction	7
1. La scolarisation, avec et sans l'école	23
1. Impasses scolaires. Une demande sociale d'éducation découragée	26
<i>Le diplôme : une quête obsolète</i>	26
<i>Une logique sociale de la scolarisation et de l'apprentissage</i>	33
<i>D'une logique de scolarisation à l'autre</i>	45
2. Des stratégies éducatives opposées à une scolarisation générale	48
<i>La taille et la composition du lignage : des variables de scolarisation</i>	48
<i>« Certains enfants sont faits pour réussir à l'école, d'autres non »</i>	55
<i>Entre rationalité scolaire et légitimité sociale de scolarisation</i>	56
2. Troubles sociaux et enjeux scolaires. Le changement social, un moteur de la scolarisation	63
1. Eaux troubles. Un site hydro-rizicole en pleine mutation	65
<i>Des communautés villageoises morcelées</i>	65
<i>Une division du travail altérée</i>	72
2. Désocialisation et libération de l'enfant	78
3. Le morcellement des lignages : un facteur de scolarisation	85
4. Une scolarisation dynamisée mais contenue	88
3. La Lettre révélée. L'école en marche	91
1. Sur le chemin du progrès, l'école	91
<i>L'instruction est une lumière</i>	94
<i>Leçons du passé, leçons de la ville : la Lettre mythifiée</i>	98
2. Une École à la fois étrangère et répudiée, mais enviée	112
3. L'éducation au pied de la Lettre	123

4. L'écriture menaçante. L'école en panne	131
1. Entre les communautés villageoises et l'État: la « Lettre de la Loi »	131
<i>Jeux d'écriture, jeux de pouvoir</i>	136
<i>L'individu, entre la Lettre et la Loi</i>	142
2. Instruction, droit et scolarisation	144
3. La socialisation et l'apprentissage à l'épreuve de l'École	147
<i>Individus inscrits, individus instruits</i>	147
<i>Du komo au maître d'école. L'émergence de l'individu</i>	150
<i>Écriture et vulgarisation des savoirs</i>	159
4. L'instruction: un obstacle à la scolarisation	165
5. École refoulée, école appropriée	173
1. Résistances	176
2. L'instruction fonctionnalisée	179
3. La scolarisation, entre modernité et « contre-modernité »	187
4. Une École déjouée et utilisée	191
5. Une culture scolaire ajournée ?	194
6. L'éducation est ailleurs. L'enseignement public à l'épreuve et l'essor des médersas	199
1. La médersa: un substitut à l'École publique	201
<i>Une école spontanée</i>	201
<i>Des médersas menaçantes</i>	203
<i>Un champ scolaire recomposé</i>	209
2. L'expansion de l'islam dans la vallée du Sankarani: le poids de l'histoire et de la conjoncture	211
<i>Sur les traces de Samory</i>	211
<i>L'islam: une voie de cohésion sociale</i>	221
<i>Une adhésion à des modèles extérieurs</i>	225
3. La fonction religieuse de l'enseignement	229
<i>La Lettre et le Coran</i>	229
<i>Enseignement sacré (coranique) et morale profane (malinké)</i>	233
<i>Hiérarchie des savoirs et diversification des choix d'éducation</i>	237
4. L'islam: un champ de réconciliation, un accès à la modernité	242
Conclusion: vers une autre école	247
Bibliographie	261

TABLE DES MATIÈRES

283

Archives consultées 273

Liste des tableaux 275

Liste des schémas 277

Liste des cartes 277

Liste des sigles 279

Collection *Les Afriques*

- Amadou DIALLO, *La mort de Diallo Telli*.
Jacques GIRI, *Le Sahel au XX^e siècle*.
Jacques GIRI, *Le Sahel demain. Catastrophe ou renaissance ?*
Marcel AMONDJI, *Félix Houphouët et la Côte-d'Ivoire*.
Moriba MAGASSOUBA, *L'islam au Sénégal. Demain les mollahs ?*
Comi M. TOULABOR, *Le Togo sous Eyadéma*.
Tidiane DIAKITÉ, *L'Afrique malade d'elle-même*.
François CONSTANTIN, *Les voies de l'islam en Afrique orientale*.
Pascal LABAZÉE, *Entreprises et entrepreneurs au Burkina Faso*.
Gilles DURUFLÉ, *L'ajustement structurel en Afrique*.
Christian COULON, *Les musulmans et le pouvoir en Afrique noire*.
Abdoulaye WADE, *Un destin pour l'Afrique*.
Olivier VALLÉE, *Le prix de l'argent CFA*.
C. GEFFRAY, *La cause des armes au Mozambique*.
S. ELLIS, *Un complot colonial à Madagascar*.
Pierre CLAUSTRÉ, *L'affaire Claustre*.
Ahmed ROUADJIA, *Les frères et la mosquée*.
M.C. DIOP et M. DIOUF, *Le Sénégal sous Abdou Diouf*.
Bernard BOTIVEAU et al., *L'Algérie par ses islamistes*.
Claudine VIDAL, *Sociologie des passions (Côte-d'Ivoire, Rwanda)*.
Éric DE ROSNY, *L'Afrique des guérisons*.
Jean-Claude WILLAME, *L'automne d'un despotisme (Zaïre)*.
J.-F. BAYART et al., *Le politique par le bas en Afrique noire*.
Jean-Pierre WARNIER, *L'esprit d'entreprise au Cameroun*.
Bogumil JEWSIEWICKI, *Naître et mourir au Zaïre*.
J.-F. BAYART, *Religions et modernité politique en Afrique noire*.
Emmanuel S. NDIONE, *Dakar, une société en grappe*.
Gilles DURUFLÉ, *Le Sénégal peut-il sortir de la crise ?*
F. REYNTJENS, *L'Afrique des Grands Lacs en crise*.
Peter GESCHIERE, *Sorcellerie et politique en Afrique*.
Béatrice HIBOU, *L'Afrique est-elle protectionniste ?*
René BUREAU, *Le prophète de la lagune. Les harristes de Côte-d'Ivoire*.
René BUREAU, *Le peuple du fleuve. Sociologie de la conversion chez les Doula*.
Gerrie TER HAAR, *L'Afrique et le monde des esprits*.
Florence BERNAULT, *Démocraties ambiguës en Afrique centrale*.
Jean-Pierre CHRÉTIEN, *Le défi de l'ethnisme (Rwanda, Burundi, 1990-1996)*.
Christian CHAVAGNEUX, *Ghana, une révolution de bon sens*.

Enrichissement typographique, mise en pages ;
Vire-Graphic
Z.I., rue de l'Artisanat, 14500 Vire
Achévé d'imprimer en avril 1997
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy
Dépôt légal : avril 1997
Numéro d'impression : 704080

Imprimé en France

Au Mali, l'éducation connaît une évolution nouvelle depuis deux décennies. L'école, dans ce pays, n'est plus seulement définie et orientée par les politiques scolaires de l'État, mais aussi par les populations locales elles-mêmes. A travers leurs pratiques d'éducation, sur fond de logiques sociales et culturelles de scolarisation, elles façonnent un visage, ou plutôt *des visages inédits* : l'école publique est de plus en plus relayée dans ses fonctions d'instruction et de socialisation par des écoles privées, laïques ou confessionnelles – telles les écoles coraniques et les médersas.

Par le biais de leurs stratégies de scolarisation, les populations « réinventent » l'école, en quelque sorte. Elles composent avec les structures éducatives, dans le défi d'une urgence de plus en plus aiguë : connaître et maîtriser les codes (alphabétique ou religieux en particulier) qui s'imposent de plus en plus avec les vastes changements, démographiques, sociaux ou économiques en cours, pour s'adapter à cette évolution : il est devenu nécessaire de s'instruire pour participer à la marche du monde ici-bas et préparer sa place dans l'au-delà.

Les pratiques éducatives changent donc, mais aussi la légitimité de la scolarisation. Davantage que l'école, c'est le champ des savoirs qui se redessine. Les stratégies de scolarisation, révélatrices de ces transformations, donnent ainsi à lire toute la profondeur de l'évolution des sociétés. C'est ce que cet ouvrage tente de mettre en lumière par l'examen des politiques scolaires adoptées depuis le début du siècle en Afrique de l'Ouest puis au Mali, par la mise à jour de stratégies de scolarisation de la population malinké de ce pays, et enfin par l'analyse de paramètres, fondamentaux en matière d'éducation, comme l'écriture ou le savoir.

Sociologue de formation, Étienne Gérard est actuellement chargé de recherche à l'ORSTOM. Après avoir soutenu une thèse sur la scolarisation au Mali, il poursuit des recherches sociologiques et anthropologiques sur les pratiques éducatives, entre autres au Burkina Faso.

Collection dirigée par Jean Copans



ISBN : 2-86537-745-8