Brenner, Louis. – *Controlling Knowledge. Religion Power and Schooling in a West African Muslim Society*

London, Hurst & Company, 2000, 343 p., cartes, bibl., index.

Suzie Guth

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/1519>

DOI : 10.4000/etudesafriaines.1519

ISSN : 1777-5353

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2003

Pagination : 435-439

ISBN : 978-2-7132-1809-5

ISSN : 0008-0055

Référence électronique

Suzie Guth, « Brenner, Louis. – *Controlling Knowledge. Religion Power and Schooling in a West African Muslim Society* », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 169-170 | 2003, mis en ligne le 21 décembre 2006, consulté le 21 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/1519> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesafriaines.1519>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2020.

© Cahiers d'Études africaines

Brenner, Louis. – *Controlling Knowledge. Religion Power and Schooling in a West African Muslim Society*

London, Hurst & Company, 2000, 343 p., cartes, bibl., index.

Suzie Guth

- 1 La définition du savoir dont fait usage Louis Brenner est tout entière à Foucault et reprend les trois niveaux mis en évidence dans *L'Archéologie des savoirs* : la connaissance, le savoir auquel il va associer la création et le développement des médersas soudanaises puis maliennes, et enfin l'épistémè, discours implicite qui va de l'ésotérique au rationaliste, de la magie mise au service de la guérison au savoir enseigné dans les médersas (pp. 7-8). Rappelons au lecteur que le mot médersa est un terme générique qui désigne aujourd'hui l'École en général, mais qui a désigné dans le passé le collège et l'université. À l'instar de Foucault, Louis Brenner veut retracer les différents mouvements de l'archéologie du savoir. Son objectif est donc au moins double. Il montre les transformations de l'épistémè au Soudan français ainsi qu'au Mali par des transformations extérieures à cet espace. Elles sont liées aux influences égyptiennes grâce à l'Université Al Azzar, à l'influence arabe lors du pèlerinage à La Mecque, et à celles internes à la colonisation dans des tentatives originales, comme celle de la contre-réforme sur laquelle nous reviendrons, ainsi que les processus de différenciation des influences musulmanes après l'indépendance. Enfin, dans les derniers chapitres (chap. VI, pp. 209-256 et chap. VII, pp. 257-293), il suit l'évolution de la scolarisation musulmane dans les médersas jusqu'en 1991. On le voit, l'ambition de Louis Brenner est considérable. Elle s'appuie sur un travail d'archives important (archives coloniales d'Aix-en-Provence, archives de Dakar et de Bamako), mais aussi sur la consultation d'un grand nombre de thèses non publiées (certaines l'ont été depuis), de mémoires de fin d'études et, bien entendu, d'ouvrages au nombre desquels figurent ceux de Jean-Loup Amselle, de Hampaté Bâ et d'Étienne Gérard, qui vont jouer un

double rôle, à la fois dans la description des catégories sociales pour le premier, dans la contre-réforme pour le deuxième et dans la défense des médersas comme moyen de transformation sociale pour le dernier.

- 2 La première partie de l'ouvrage montre ce qu'a changé l'administration française dans l'enseignement coranique mais aussi dans l'enseignement général. Comme ailleurs, en Algérie et au Maroc, l'administration française a cherché à rénover l'enseignement : « Ces msids [enseignement coranique rénové] sont nés en 1920-1921, peu après l'établissement définitif des programmes indigènes et européens. Cette revivification des méthodes et des programmes empruntés directement, d'après Monsieur Marty, à notre enseignement franco-indigène, est en réalité un mouvement de réaction contre l'organisation de l'enseignement franco-musulman : les vieux Marocains approuvent nos efforts pour élever la jeunesse musulmane, mais ils ont peur que l'enseignement du protectorat ne transforme, en dehors des traditions, les habitudes et les sentiments musulmans »¹. Pour l'auteur de ces lignes, ces aspirations à la rénovation étaient le fait non seulement des Français mais aussi des notables religieux, les oulémas, et des influences extérieures : « Les essais d'enseignement moderne en arabe réalisés en Égypte ont pu avoir leur part dans ce mouvement significatif des tendances de la nouvelle génération marocaine. Ils furent en effet encouragés par des personnalités musulmanes venues d'Égypte et de Tunisie »². Louis Brenner nous montre qu'il en alla de même au Soudan français avec une exception de taille : les Soudanais, contrairement à une bonne partie des Marocains, n'étaient point arabophones. La médersa de Tombouctou, ouverte aux enfants de notables, allait comme les autres servir les desseins de l'administration française : s'attacher les indigènes de confession musulmane et bien entendu glorifier la grandeur de la France et son devoir de civilisation (p. 43). Cette politique n'eut pas les effets escomptés, il fallut donc changer de voie : ce fut celle des écoles franco-arabes, qui existaient déjà en Algérie et au Maroc (en tant que collèges musulmans dans ce dernier pays). La médersa de Tombouctou devint non pas un collège, mais un établissement primaire enseignant l'arabe dès la première année ; et ce n'est qu'à l'indépendance qu'un lycée vit le jour.
- 3 Entre 1946 et 1950, on assista à la naissance d'un enseignement islamique à Ségou, à Kayes et à Bamako. Les anciens étudiants de l'Université Al Azzar du Caire voulurent fonder un nouveau type d'enseignement, mais ils se heurtèrent non seulement aux programmes coloniaux, mais aussi aux chérifs et notables locaux qui les traitèrent de wahhabites hérétiques ; c'est ainsi que s'affirma une opposition qui reste pertinente jusqu'à nos jours. L'école de Bamako fut victime de son succès alors qu'elle affichait 400 élèves venant de toute la fédération (AOF). Un an après son ouverture en 1951, elle fut brutalement fermée pour cause de non-respect des horaires des programmes. Cette réforme manquée avait été le fruit d'une volonté interne et d'influences arabes.
- 4 La contre-réforme présentée par Hampaté Bâ (pp. 85-130), prise dans un sens métaphorique, va constituer le frein à cette volonté de transformation de l'enseignement. Rappelons, comme le fait l'auteur, que les langues d'enseignement dans la colonie ne pouvaient être que le français et les langues autochtones. Or, l'arabe ne pouvait être considéré comme une langue malienne. Dans un entretien accordé à Seydou Cissé³, Hampaté Bâ confirme sa volonté d'asseoir l'enseignement islamique sur la langue peule. Comme il le rappelle avec justesse, la plupart des musulmans ne sont pas de langue arabe ; l'enseignement du Coran et de ses traditions en peul se fit cependant en caractères arabes et non en écriture latine. Cette volonté d'inscrire la

religion dans la culture pourrait se rattacher aux tentatives actuelles d'inculturation dans le christianisme⁴, mais outre la volonté d'enracinement, on trouve celle de la fidélité à ce maître Tierno Bokar, auquel l'auteur a consacré un ouvrage⁵. La contre-réforme est là, il s'agit de revenir à la tradition sunnite, aux hadiths du prophète, aux pratiques soufies conduisant à l'illumination et à la guérison, mais dans une langue africaine. Nous sommes à cette période dans le cadre de l'Union française et du processus d'autonomie interne : non seulement l'origine de la formation personnelle (école française, université arabe), mais aussi les stratégies politiques d'appartenance partisane vont opposer de manière de plus en plus nette les tenants de l'école française et ceux de la rénovation, ceux du Bazar et ceux de l'université arabe. Une interview de Saada Omar Touré, menée par l'auteur en 1977 à Ségou, nous permet de revivre cette période de confrontation entre divers types d'enseignement, qui opposera celui qui se voit comme *un petit* et le capitaine Cardaire (directeur des affaires musulmanes).

- 5 Le nombre d'établissements nommés médersas a doublé de 1981 à 1990, puis a stagné, comme le nombre d'élèves. Il convient cependant d'observer que le nombre d'élèves est passé de 41 957 en 1981 à 66 348 en 1992. Or, à la même période, d'après Étienne Gérard⁶, le taux brut de scolarisation qui avait cru de 12 % à près de 30 %, baissa chaque année jusqu'à avoisiner 22,8 % en 1989. Étienne Gérard emprunte le terme de déscolarisation à Marie-France Lange⁷. Il convient cependant de corriger cette appréciation : si les taux de scolarisation baissent, le nombre de scolarisés croît, fût-ce dans les médersas. Nous pouvons donc dire qu'il s'agit d'une croissance tout à fait remarquable dans son contexte, mais qui est la manifestation, comme l'indiquent Étienne Gérard et Louis Brenner, du désaveu de l'enseignement public au profit d'un enseignement musulman modernisé et rationalisé qui a perdu l'*Entzauberung*.
- 6 L'auteur s'interroge ensuite sur les créateurs d'institutions, d'établissements d'enseignement, sur ces entrepreneurs d'un nouveau type et s'appuie pour cela sur l'enquête menée par Seydou Cissé en 1980. Les parents des enfants de ces établissements sont en majorité illettrés, ils envoient leurs enfants pour recevoir la parole de Dieu. D'autres cependant, et les statistiques peuvent être interprétées en ce sens, suivent une stratégie de remédiation dans le privé, l'enseignement public ayant plus de redoublements (d'après Louis Brenner) que l'enseignement privé. Néanmoins, lorsque l'on compare les taux de réussite et d'échec des écoles publiques et des médersas au certificat de fin d'études, la différence n'est pas frappante. Il en va de même de la sociabilité des adolescents dans les *grin* (groupes de jeunes qui se réunissent pour discuter et boire du thé). Ce sont des jeunes gens qui, comme tous les adolescents, ressentent leur dépendance économique et aimeraient s'en sortir ; pour eux le maître-mot dans le monde d'aujourd'hui semble être la débrouillardise. Beaucoup ont perdu confiance en eux-mêmes, confiance dans leur avenir et dans leur foi musulmane. D'autres pensent que leur conduite avec les jeunes filles ne leur permet plus de pratiquer. Certains considèrent que l'islam c'est bien... mais que des critiques peuvent être exprimées. L'auteur veut montrer que la socialisation des jeunes musulmans participe de la socialisation générale et de la crise d'adolescence, mais entretient aussi la constitution de groupes spécifiques de jeunes adultes, dans des groupes informels de six ou de huit, où se façonne l'ethos d'une génération.
- 7 C'est en 1980 sur la proposition d'experts en développement étrangers que les médersas furent intégrées à l'enseignement officiel, bien que certains établissements n'aient point été favorables à cette nationalisation. Pour l'auteur, ce fut une forme de

réponse aux restrictions imposées par la politique d'ajustement structurel ; d'un seul coup, le domaine de l'État s'accroissait d'autant d'établissements, de maîtres et d'élèves. Les médersas devinrent des écoles rattachées à l'enseignement fondamental, à l'instar des écoles publiques. Dans un rapport officiel du ministère de l'Éducation nationale, paru en 1985, nous apprenons (p.265) que grâce aux médersas la scolarisation (probablement en taux brut) est passée à 30 %, au lieu de 22 %, en incluant les médersas. Ainsi l'adjonction de ces établissements, qui auraient scolarisé 127 252 enfants en 1981, a permis d'atteindre sur les plans intérieur et extérieur un certain nombre d'objectifs retenus par les bailleurs de fonds internationaux ; l'ouvrage s'achève sur les problèmes que soulèvent les projets et les collaborations qu'ils présupposent. En d'autres termes, l'enseignement dans les médersas maliennes ne s'est-il pas réifié, n'est-il pas devenu un objet international que l'on étudie, que l'on examine, une chose en soi ?

- 8 Dans un dernier chapitre intitulé « Reprise : Reassessing the Terms of Analysis », l'auteur fait le point sur la nouvelle donne politique et sociale du Mali de la Conférence nationale, en le comparant au Sénégal sur le plan confrérique. On voit bien, selon Louis Brenner et ses informateurs, que l'influence soufie est bien moindre au Mali qu'au Sénégal. En résumant son travail, l'auteur confirme les trois catégories sociales auxquelles il s'est référé : les wahhabites (qui préfèrent être appelés sunnites), les intellectuels et les entrepreneurs ; leurs attaques contre les soufis et leurs réseaux clientélistes montrent à l'envi que cette quatrième catégorie est celle qui paraît la plus puissante et la plus ancrée dans le paysage sociologique. Pour l'auteur, le mouvement des médersas a changé la donne ; la relation à la connaissance, au maître et au savoir n'est plus ce qu'elle était. L'épistémè devient plus rationaliste, et ces établissements contribuent, comme l'avait affirmé Étienne Gérard, au changement social. Le rôle des intellectuels formés en langue arabe se modifie lui aussi, et la connaissance de la langue du Prophète ainsi que la compétence qu'ils acquièrent dans les matières islamiques en font des hommes vénérés et estimés, alors que leurs lointains prédécesseurs du Soudan français ne trouvaient pas à s'employer dans la fonction publique. D'une certaine manière, l'ère des marabouts, si elle n'est pas close, a trouvé face à elle une nouvelle pensée plus rationaliste et, qui sait, peut-être plus sécularisante, jouant précisément le rôle qui avait été reproché à l'enseignement laïc colonial. Le contrôle du savoir est cependant illusoire, note l'auteur, car celui-ci, fût-il islamique, est devenu pluriel.
- 9 Il s'agit, on le voit, d'une synthèse brillante de l'enseignement et des influences musulmanes au Soudan puis au Mali. L'auteur s'appuie sur les archives, sur son journal d'ethnologue, sur des entretiens choisis, sur sa connaissance des hommes et sur une bonne bibliographie. On aurait cependant aimé, pour l'agrément de la lecture, avoir un texte plus aéré, avec des titres de paragraphes, des chapitres moins longs, dont la progression eût été plus facile à suivre ; cette critique s'adresse principalement à l'éditeur. Le lecteur familier des travaux sur la scolarisation aurait aussi souhaité pouvoir disposer d'emblée de tableaux statistiques mettant en évidence la part de l'enseignement des médersas, de l'enseignement coranique (en ce qui concerne ce dernier, la tâche est difficile dans la mesure où il n'est pas recensé) par rapport à l'enseignement officiel. Ces restrictions de forme apportées, Louis Brenner nous séduit par sa connaissance fondée sur vingt ans de travaux, il montre aussi combien les catégories de l'enseignement privé et de l'enseignement public se combinent et se

recomposent, comme un récent colloque l'a démontré plus globalement⁸. Quoique dense sur la forme et sur le fond, cette nouvelle épistémè est à lire absolument.

NOTES

1. R. GAUDEFRY-DEMOMBYNES, *L'œuvre française en matière d'enseignement au Maroc*, Paris, Geuthner, 1928, p. 22.
2. *Ibid.*, p. 23.
3. Seydou CISSÉ, *L'enseignement islamique en Afrique Noire*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp. 189-196.
4. Voir à ce sujet l'ouvrage nouvellement paru du Père Dominique BANLÈNE GUIGBILE, *Vie, mort et ancestralité chez les Moba du Nord Togo*, Paris, L'Harmattan, 2001, et la préface de P. Erny.
5. Amadou Hampaté BÂ, *Vie et enseignement de Tierno Bokar, le sage de Bandiagara*, Paris, Éditions du Seuil, 1980.
6. Étienne GÉRARD, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-Orstom, 1997.
7. Marie-France LANGE, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique africaine*, 1987, n° 27, pp. 74-86 ; *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 1998.
8. *Public et privé : éducation et formation dans les pays du Sud*, ARES, IRD, Faculté des sciences sociales de l'Université Marc Bloch de Strasbourg, Strasbourg, 23 et 24 mai 2002.