A large, thick, grey outline map of the country of Mali is centered on the page, extending from the top right towards the bottom right. The map is stylized and serves as a background for the main title.

Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Mali

Leonardo A. Villalón,
Abdourahmane Idrissa
et Mamadou Bodian

Research Report

Juin 2012

07

Copyright: Les auteurs

Publié: Juin 2012

Edité au nom du programme « Afrique: pouvoir et politique » par le Centre pour les Etudes Africaines (CAS) de l'Université de Floride en collaboration avec le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) à Niamey et par l'Overseas Development Institute (ODI) à Londres.

Ce rapport est un des produits du groupe de recherche «Préférences parentales et éducation religieuse » du programme APP (www.institutions-africa.org) qui comprend des études de recherche dans trois pays africains: Sénégal, Niger et Mali. Il recueille des résultats préliminaires obtenus à partir d'études de recherche de terrain entreprises en 2009 et en 2010.

Afrique: pouvoir et politique est un programme de recherche dirigé par un consortium d'organisations. Le programme est financé par le Ministère britannique du développement international (DFID) et par Irish Aid pour le bénéfice des pays en voie de développement. Les opinions de ce document sont formulées sous la responsabilité de ses auteurs. Elles ne reflètent pas nécessairement le point de vue officiel de DFID, Irish Aid ou des institutions partenaires.

Religion, demande sociale, et réformes éducatives au Mali

Quand les acteurs sociaux poussent l'Etat à encadrer la transition des médersas arabo-islamiques au system franco-arabe

Leonardo A. Villalón, Abdourahmane Idrissa, Mamadou Bodian*

Dans beaucoup de pays de l'Afrique postcoloniale, l'éducation – comme bien public – a été mal délivrée, et sa qualité a décliné de manière parfois remarquable durant la période postcoloniale. Cette situation s'explique en partie par le fait que dans plusieurs pays du continent – et peut être surtout en Afrique Francophone – les structures institutionnelles du système éducatif héritées de la colonisation s'accommodaient difficilement à la demande sociale et aux réalités culturelles. C'est peut-être ce qui explique que les politiques éducatives ne semblent pas contribuer au développement.

Dans les pays à majorité musulmane du Sahel, une des réponses de la société (et dont les manifestations datent bien avant les indépendances) à la mauvaise «articulation» entre l'offre éducative publique et la demande sociale a été le développement d'un vaste système parallèle d'éducation informelle alimenté par la religion. Ce système a évolué en dehors des cadres éducatifs officiels et a constitué une réponse explicite aux limites de l'offre éducative formelle de l'État. Ces écoles non-officielles, "informelles", ou "parallèles" se sont développées sous des formes et à des niveaux très variés, allant des écoles coraniques (qui sont des instances éducatives de base par excellence) aux "écoles franco-arabes" assez bien sophistiquées. En les voyant comme des concurrentes du système éducatif officiel, les Etats ont tenté de confiner, contrôler, ou bien parfois d'ignorer ces instances éducatives alternatives au cours des trois premières décennies des indépendances. Il est vrai que les politiques éducatives ont joué différemment dans chaque pays couvert par cette présente étude. Mais partout, des histoires abondent sur les efforts du gouvernement visant à forcer les enfants à fréquenter les écoles officielles de l'État, et sur les stratégies et ruses déployées par les parents pour résister. Comme l'a si bien noté Louis Brenner dans ses enquêtes sur la politique éducative du Mali il y a vingt ans, le thème sous-jacent de l'histoire racontée est celui d'un « conflit acharné entre la politique du gouvernement et une opposition à cette politique par la voie de l'éducation islamique » (Brenner 1991, 84).

Toutefois, suite aux modifications graduelles mais significatives du contexte de la gouvernance aussi bien au niveau domestique qu'international qui ont marqué les deux dernières décennies, un certain nombre de facteurs ont poussé un large éventail de pays Africains à se lancer dans des expériences de réforme de l'éducation. Ces évolutions ont suscités une attention renouvelée de la communauté internationale sur l'éducation en tant que facteur clé de développement. Dans le contexte des pays francophones et musulmane du Sahel, l'un des aspects frappants du processus de réforme a été les tentatives d'amener l'éducation religieuse informelle et semi-formelle dans le giron du système étatique formel, ou – à défaut – de réformer le système formel en y incorporant des caractéristiques propres à l'éducation informelle. C'est par exemple le cas avec l'introduction de l'enseignement religieux dans les écoles publiques dans certains pays à majorité musulmane du Sahel.

Il y a un débat ancien sur la relation entre la religion et les politiques éducatives dans la sous-région, tout comme il y a des débats parallèles en cours ailleurs dans les pays du

* Leonardo A. Villalón (villalon@UFL.EDU) est Professeur au Centre d'Etudes Africaines de l'Université de la Floride et co-directeur du volet 'Préférences parentales et éducation religieuse' du programme APP. Abdourahmane Idrissa est Chercheur au LASDEL, Niger et Mamadou Bodian (mbodian79@ufl.edu) est Doctorant à l'Université de la Floride et assistant de recherche pour l'APP.

monde Musulman. Mais compte tenu de l'attachement persistant des Etats postcoloniaux du Sahel à l'éducation francophone à caractère laïc, ces efforts de réforme sont en vérité sans précédent. Bien que ces réformes soient encore en développement, et même si leur impact à long terme n'est pas encore tout à fait observable, le fait seulement de les entreprendre marque une rupture importante par rapport à la politique éducative historique dans la sous-région. Le secteur de l'éducation est donc un exemple clé de la façon dont l'intersection entre la libéralisation politique au nom de la démocratie et les contextes sociaux changeants au cours des deux dernières décennies ont permis— et parfois motivé — des changements politiques visant la réforme des institutions et l'ajustement des politiques à la demande sociale (Villalón 2010).

Le projet "Religion, demande sociale, et réforme éducative au Sahel" du programme Afrique Pouvoir et Politique (APPP) a permis d'entreprendre une recherche comparative sur les politiques de réforme de l'éducation dans trois pays du Sahel – Niger, Mali et Sénégal – qui sont tous assez bien avancés dans la mise en œuvre de ces réformes éducatives. Dans chacun de ces trois pays, la justification courante de la réforme est l'argument selon lequel rendre les établissements d'enseignement plus en phase avec les réalités locales et les attentes sociales—et non à leur rencontre— est essentiel pour corriger la tendance au déclin de l'éducation. Dans la terminologie des hypothèses de l'APPP, ces efforts de réforme constituent des changements institutionnels délibérément façonnés "to go with the grain" (pour aller dans le courant) des réalités sociales africaines (Booth 2011). En d'autres termes, les réformes permettent d'ajuster les politiques éducatives aux préférences très manifestes et aux normes culturelles très dominants des parents dans les pays musulmans du Sahel.

Dans tous les trois pays, les projets de réforme menés par l'Etat ont tenté d'intégrer ou de «capturer» les systèmes éducatifs qui florissaient dans l'informel, tout en essayant de leur imposer un certain degré de formalisation. Une telle approche a conduit ainsi à la création de ce qui pourrait être considéré comme de nouveaux systèmes "hybrides." Ces réformes ont été eux-mêmes rendu possible grâce aux changements dans la nature de l'Etat et de la relation État-société en cours depuis les années 1990. A bien des égards, les arguments avancés pour conduire la réforme dans ces pays étaient impensables au cours des décennies précédentes. Ces nouvelles initiatives ont été rendues possibles et promues par des acteurs clés qui ont saisi l'opportunité offerte par les changements du cadre de la gouvernance, lesquels changements sont eux-mêmes le résultat des transformations sociétales graduelles et progressives mis en marche au cours de la phase de libéralisation politique des années 1990. Ce présent projet de recherche visait à examiner de près à la fois les dynamiques parallèles et les similitudes dans le processus de réforme dans les cas précités, tout en mettant en exergue les variations et les spécificités propres à chaque pays.

Le projet est le fruit d'une collaboration entre le Centre d'Etudes Africaines de l'Université de la Floride et le Laboratoire d'Etudes et de Recherches sur les Dynamiques Sociales et le Développement Local (LASDEL) à Niamey. Il est codirigé par Leonardo A. Villalón et Mahamane Tidjani Alou. L'idée du projet est née d'une première série d'entretiens réalisés dans les trois pays par Villalón en 2008. Ce travail exploratoire a permis d'apprécier la grande pertinence de ces réformes éducatives pour les préoccupations théoriques de APPP. Sur cette base, une réunion initiale s'est tenue en Juin 2009 au LASDEL, entre les codirecteurs et Abdourahmane Idrissa (qui devait coordonner la recherche) pour planifier le travail de terrain. Une équipe de recherche composée d'assistants de terrain dans chaque pays (Mamadou Bodian pour le Sénégal; Issa Fofana pour le Mali, et Ibrahim Yahya Ibrahim pour le Niger) a travaillé avec Villalón et Idrissa pour conduire à la fois des entretiens avec les acteurs clés et faire des observations ethnographiques sur un échantillon d'écoles dans chaque pays en 2009-2010. Au Niger, d'autres études ethnographiques ont été réalisées dans différentes écoles par Ali Bako, Issa Tahirou, et Mokhtar Abdourahmane, sous la direction de Tidjani Alou. En Juin 2010, toute l'équipe de recherche s'est réunie à LASDEL pour un séminaire de trois jours, afin d'étudier les résultats empiriques de la recherche, dans le but de préparer la rédaction des rapports. Ainsi, les expériences du projet de réforme dans chacun des trois pays sont examinées dans trois rapports séparés, dont ce présent

rapport. En outre, un aperçu global de la question dans les trois pays est à paraître (Villalón 2012). Nous envisageons une analyse comparative plus approfondie des implications des trois expériences de réforme éducative en rapport avec les préoccupations plus larges du projet APPP dans le travail à venir.

Le présent rapport explore le processus de réforme pour le cas du Mali en situant cette réforme dans l'évolution du contexte social et politique du pays. Il fait état de la manière dont l'État malien s'est approprié la demande de réforme formulée et entretenue, depuis le début des années 1980, par les promoteurs des médersas et des écoles coraniques. Plus précisément, il examine l'évolution des médersas de la forme arabo-islamique à la forme franco-arabe et les péripéties qui ont émaillées cette dynamique. Le rapport examine ensuite les mesures de réforme spécifiques qui ont été adoptées, et les tendances sociales observables de ces réformes. Il examine aussi les différents problèmes rencontrés dans la mise en œuvre de la réforme.

Sommaire

| | |
|--|----|
| 1. Introduction: Vers la fin de la marginalisation historique des médersas ? | 8 |
| 2. Terreau historique de l'éducation islamique au Mali | 11 |
| 3. Le système éducatif au Mali | 15 |
| 3.1 Structure du système éducatif | 15 |
| 3.2 La tutelle de l'éducation au Mali | 18 |
| 3.3 La situation de l'éducation suivant les régimes politiques | 19 |
| L'éducation sous le gouvernement Keïta | 20 |
| L'éducation sous le gouvernement Traoré | 21 |
| L'éducation sous le gouvernement démocratique | 23 |
| 4. La nécessité de la réforme de l'enseignement arabo-islamique | 24 |
| 4.1 Les déterminants historiques et économiques | 24 |
| 4.2 L'avènement de la démocratie et le développement de la sphère islamique | 26 |
| 5. La réforme dans le secteur des médersas | 28 |
| 5.1 La nécessité d'ajuster l'offre à la demande éducative | 28 |
| 5.2 Le contenu et structure institutionnelle et juridique d'une réforme « par le bas » | 29 |
| 5.3 Les acteurs, les tensions et les négociations vers une modèle éducatif hybride | 30 |
| Les tensions autour de la vocation des médersas | 31 |
| Le compromis pragmatique | 33 |
| Le difficile équilibre des médersas | 34 |
| 6. La demande et l'ancrage social de la réforme | 37 |
| 6.1 Une offre et une demande éducative croissante | 37 |
| 6.2 Les motivations et attentes des parents | 30 |
| 7. Les défis de la réforme | 41 |
| 7.1 Une réforme qui souffre de la faible implication de l'Etat | 41 |
| 7.2 Une réforme à deux vitesses | 41 |
| 7.3 Quel avenir pour les sortants des médersas ? | 42 |
| 8. Conclusion | 43 |
| Bibliographie générale | 45 |

Liste des sigles

AE : Académies d'Enseignement

AMAI : Association Mondiale de l'Appel Islamique

AMUPI : Association Malienne pour l'Unité et le Progrès de l'Islam

APE : Associations de Parents d'Elèves

BID : Banque Islamique de Développement

CAP : Centres d'Animation Pédagogique

CFEPCEF : Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle

CGS : Comités de Gestion Scolaires

CNSC : Conseil National de la Société Civile

DEF : Diplôme d'Etudes Fondamentales

EPT : l'Education Pour Tous

ESGTP : Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel

HCI : Haut Conseil Islamique

ISESCO : Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture

OCI : Organisation de la Conférence Islamique

PAS : Programme d'ajustement structurel

PRODEC : Programme Décennal de Développement de l'Education

TBS : Taux brute de scolarisation

UEMOA : Union Economique et Monétaire Ouest-africaine

UELAM : Union des Enseignants de la Langue Arabe au Mali

UNMM : Union Nationale des Médersas du Mali

Leçon de géographie en arabe, leçon de mathématiques en français
 Médersa privée à Bamako, rive droite



photos par Leonardo A. Villalón

Médresa Sidi Yahya à Tombouctou

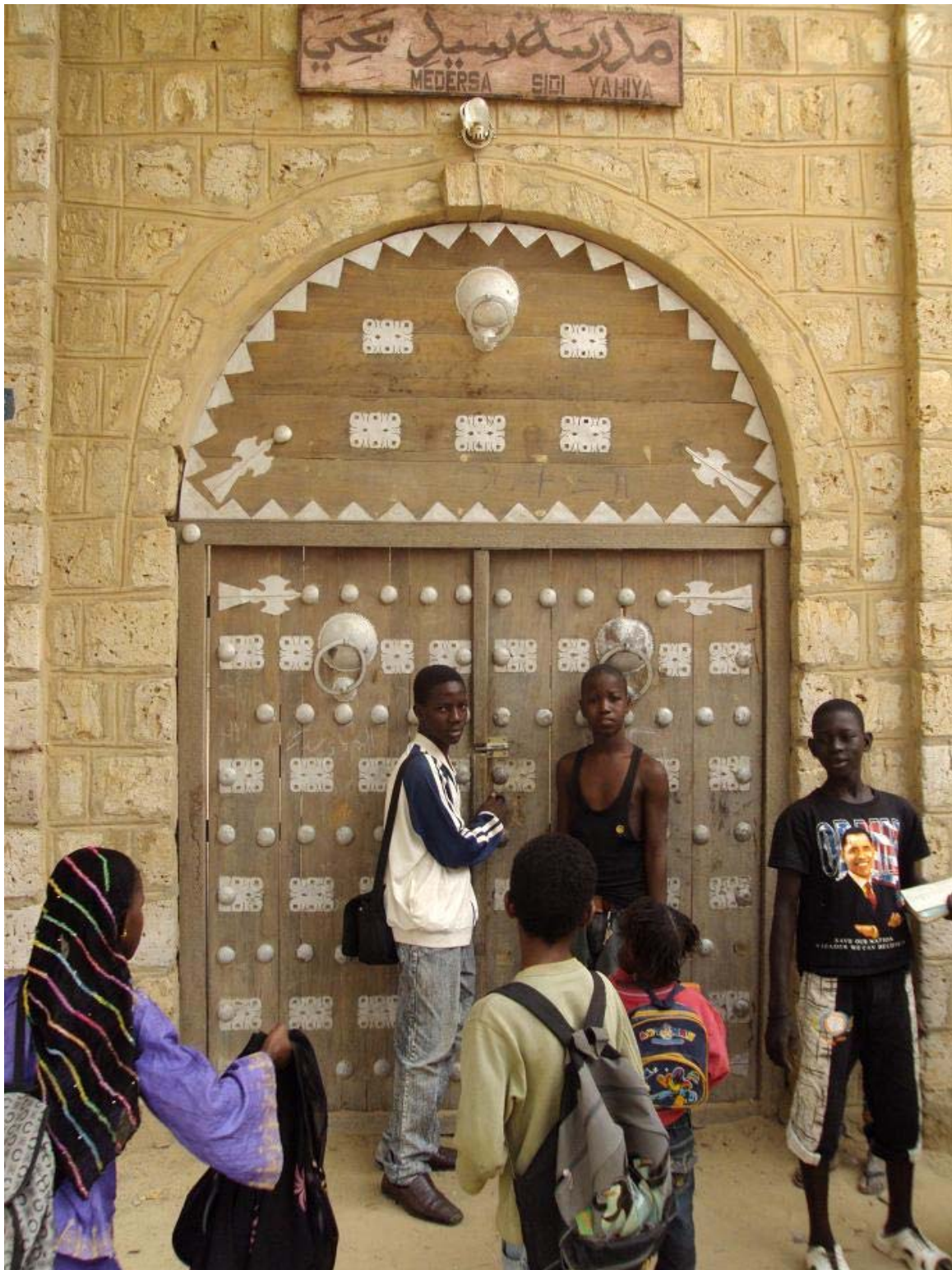


photo par Abdourahmane Idrissa

1 Introduction : Vers la fin de la marginalisation historique des médersas ?

Le secteur des médersas au Mali est dans un processus de réforme depuis le début des années 1990. Cette réforme qui a commencé à prendre forme en 2007 (avec notamment la validation du nouveau programme conçu pour les médersas et introduisant le français) devrait permettre de venir à bout des contradictions interne au dispositif éducatif malien longtemps marqué par une marginalisation des médersas qui, pourtant, florissaient dans l'informel. Il faut noter que les médersas font partie intégrante du système éducatif malien. Mais elles évoluent en marge du secteur de l'enseignement public. Elles ne sont donc pas du ressort direct de l'Etat qui, en dehors des fonctions d'encadrement, n'y intervient qu'à partir d'initiatives prises par les promoteurs des médersas eux-mêmes. Cette situation a eu deux implications majeures sur la dynamique de réforme actuelle des médersas au Mali.

Premièrement, la structure institutionnelle et juridique de la réforme est devenue instable à cause de l'intervention hésitante de l'Etat qui, jusqu'à une période récente, adoptait une attitude incertaine vis-à-vis des médersas. Pourtant après les indépendances, les différents gouvernements se sont montrés proactifs dans leurs rapports avec l'éducation islamique. Mais la politique d'incitation favorable à l'expansion des médersas dans les années 1960 et surtout la création, en 1979, d'un service des médersas au sein du ministère de l'éducation nationale ne se sont pas traduit par un encadrement effectif des médersas. C'est qu'en vérité "le moteur essentiel du fonctionnement des établissements privés musulmans – la demande d'éducation – échappe en partie à l'Etat, qui ne maîtrise ni la source de développement de cette enseignement parallèle, ni les dimensions du phénomène" (Gérard, 1997 : 210). C'est pourquoi au Mali – à la différence du Niger et du Sénégal où l'Etat est un acteur central de la réforme – l'intervention de l'Etat s'est faite *a posteriori* pour tenter de réorienter une demande éducative qui pourrait constituer une réponse à la faiblesse du Taux brute de scolarisation (TBS).

Deuxièmement et comme conséquence de la première implication, la réforme des médersas est devenue un processus « par le bas », impulsée dans les années 1980 par les promoteurs des médersas qui voulaient garder la main haute sur leurs écoles. Plus précisément, ce sont les promoteurs des médersas réunis dans des associations comme l'Union Nationale des Médersas du Mali (UNMM) et l'Union des Enseignants de la Langue Arabe au Mali (UELAM), le Haut Conseil Islamique (HCI) et des organismes relevant de l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI), tels que la Banque Islamique de Développement (BID), l'Association Mondiale de l'Appel Islamique (AMAI) et l'Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture (ISESCO) qui sont les catalyseurs de la dynamique de réforme des médersas. Mais la dynamique de transformations de ces instances éducatives va s'accéléérée dans les années 1990 au point de constituer un véritable mouvement de réforme encadrée par l'Etat par la suite.

La réforme des médersas au Mali doit être comprise comme une évolution des médersas de leur forme purement arabo-islamique ou confessionnelle à une forme mixte franco-arabe (mi-confessionnel, mi-séculier). Elle permet donc de réconcilier deux offres éducatives qui ont cohabité dans la tension depuis la période coloniale. Il faut rappeler que la politique éducative coloniale dite d'« assimilation » permettait d'organiser l'exploitation des pays occupés à travers l'implantation ou l'imposition de la culture française. Ces attitudes heurtaient la sensibilité culturelle des populations d'un espace malien qui, à la fin du dix-neuvième siècle, n'était pourtant pas aussi islamisé que le Mali actuel. Le rejet de l'école française qui en a résulté et la préférence des populations pour les écoles médersas sont restés vivaces avec le temps. Si l'administration coloniale avait décidé d'ouvrir la médersa de Tombouctou en 1910 (après celle de Djenné fermée en août 1913), c'est justement dans le souci d'attirer les parents musulmans par l'offre d'apprentissage de l'arabe et de certaines sciences religieuses. La médersa de Tombouctou a certes échoué dans son projet spécifique à cause de la réticence des parents devant l'offre éducative particulière qu'elle proposait. Mais, elle a été un succès

indirect en tant que modèle dans la mesure où elle inspira la création, en 1946, des médersas privées à Ségou et à Kayes par de jeunes musulmans réformistes. La preuve en est que, bien que ces nouvelles médersas soient définies comme des écoles confessionnelles musulmanes avec leur programme entièrement basé sur la religion, leurs méthodes d'enseignement avaient été « rénovées » sur le modèle de la médersa de Tombouctou. C'est seulement à partir des années 1980 qu'un processus de réforme voulu par les promoteurs des médersas et accompagnée par le gouvernement malien a progressivement transformé les médersas arabo-islamiques des années 1940-50 en médersas franco-arabes finalement assez proches de ce que le gouvernement colonial avait envisagé au début du siècle. L'essor de cette nouvelle génération des médersas et leur réforme en cours sont liés à la situation de l'école officielle, au développement de l'Islam dans la société malienne, et au contexte international de l'éducation.

D'abord, il faut noter que les écoles laïques étaient dysfonctionnelles à cause de l'inadaptation et l'obsolescence des programmes qui n'étaient pas en phase avec les transformations des sociétés postcoloniales. A cela s'ajoute le fait que l'école publique est considérée comme « la chose de l'Etat » (Lange et Diarra, 1999 : 167) qui doit assurer la construction et l'équipement des bâtiments, la dotation des écoles en matériel didactique, le recrutement et le paiement des enseignants. Dans un pays dominé par un secteur primaire en déclin dans les années 1980, l'embarrassante situation économique doublée des Programme d'ajustement structurelle (PAS) plongea l'Etat malien dans un déficit budgétaire chronique. Conséquemment, l'éducation formelle devenait un investissement onéreux pour l'Etat, mais aussi pour les parents peu confiants de l'environnement économique devenu moins fertile en débouchés formels que par le passé. Le tableau de l'Ecole malien est rendu encore peu luisant par la faiblesse du TBS. Cette situation s'explique en partie par le fait que les statistiques officielles ne prenaient pas en compte les effectifs des élèves qui fréquentent les écoles coraniques et certaines médersas. Or ces institutions non seulement accueillent une bonne partie des enfants scolarisables, mais encore leur rythme de création est sans doute plus rapide que celui des écoles officielles, compte tenu notamment du caractère informel d'une bonne partie d'entre elles. Mieux, ces écoles offrant une alternative relativement moins onéreuse et enracinée dans les mœurs locales.

Ensuite, le développement de la sphère islamique dans les années 1990 a constitué un terreau fertile au développement des médersas. L'ouverture démocratique et ses corollaires — la liberté d'association et d'expression— a ouvert la porte à la prolifération des associations islamiques qui, dans leur élan d'islamisation de la société, ont fait des écoles coraniques et des médersas des institutions privilégiées de socialisation. Finalement, c'est surtout le contexte international de l'éducation qui a poussé les autorités Maliennes à édicter une loi d'orientation qui serait en adéquation avec des projets d'ensemble financé par des crédits et subventions de développement, en provenance de bailleurs de fonds. La mise en place du Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), initiée en 1996 et validée en 1999, avec l'appui de la Banque Mondiale est un exemple parmi d'autres.

Le PRODEC fait le bilan de ce contexte et définit la politique éducative qui lui serait adaptée. Il s'agit de mettre à profit toutes les structures éducatives, formelles comme informelles, publiques ou privées, laïques ou confessionnelles, existant dans le pays pour relever les taux d'alphabétisation et de scolarisation dans le cadre des objectifs de l'Education Pour Tous (EPT). Ainsi s'ouvre le chapitre d'une plus grande formalisation du type scolaire de la médersa défini au Mali par une loi de 1994 (94-032 AN RM) sur le statut de l'enseignement privé au Mali. Mais, c'est surtout avec l'harmonisation et la validation, en 2007, de ce qui est communément appelé « le nouveau programme » dans le milieu des médersas que la réforme a pris corps. Ce programme d'enseignement élaboré essentiellement pour les écoles franco-arabes introduit le français qui est enseigné à côté de l'arabe et des sciences religieuses. Il est l'élément pivot de la réforme des médersas qui est l'objet de cette présente étude.

Ce rapport fait l'économie de l'enquête² qui a été menée essentiellement à Bamako, la capitale du pays, dont la géographie particulière a fourni la logique de l'approche adoptée. Bamako est principalement un établissement colonial, qui s'est développé sur la Rive Gauche du fleuve Niger, autour de la colline de Koulouba sur laquelle ont été édifiés la résidence et les services du gouverneur de la colonie du Soudan français. La présidence du Mali a succédé au gouverneur colonial dans ces murs. En contrebas et tout autour de la colline, se sont élevés des bâtiments administratifs, abritant des services publics et des établissements de commerce et d'industrie du secteur formel. La Rive Gauche est ainsi demeurée le lieu du Bamako administratif, officiel et résidentiel. Par contraste la Rive Droite comprend de nombreux quartiers populaires et périphériques. La ville grandit donc surtout dans cette direction. Ces différences sociologiques – qu'il ne faut certes pas exagérer par ailleurs – ont un impact certain sur le caractère de la scolarisation, particulièrement s'agissant des médersas. De fait, tandis qu'en 2006 la Rive Gauche avait seulement 34 médersas, la Rive Droite en avait 164. Et la tendance marquée semble être au déclin des médersas sur la Rive Gauche³, et à leur prolifération sur la Rive Droite. Ces différences semblent indiquer que la géographie de Bamako fournit de manière directement visible et opportunément compacte la variation sociologique que nous avons recherchée, dans les cas du Niger et du Sénégal, en menant l'enquête dans deux agglomérations distinctes.

Le plan suivi dans ce rapport vise à développer la thématique de la réforme des médersas pour le contexte malien à partir de sept axes majeures. Nous présentons dans une première partie le contexte malien tel qu'il se rapporte au secteur des médersas du point de vue de l'histoire du système éducatif formel et des médersas. Cette présentation permet de montrer à la fois l'enracinement sociologique récent (dix-neuvième siècle) mais profond de l'éducation islamique dans la société malienne tout autant que la nature du défi propre que représente pour elle les traditions laïques et anticléricales de la France, dont le gouvernement colonial est à l'origine de l'Etat du Mali. On peut déjà clairement détecter à ce niveau historique à peu près tous les enjeux et paramètres de la réforme actuelle des médersas. Nous nous penchons ensuite, dans une seconde partie, sur la situation général du système éducatif et le développement du secteur des médersas par rapport aux régimes politiques successifs du Mali postcolonial. La troisième partie aborde les déterminants de la réforme. Un survol de la question de la sphère islamique – dont l'émergence dans l'espace public malien au cours de l'ère démocratique – est essentiel pour comprendre le caractère de la réforme des médersas dans le pays, y compris surtout le fait qu'il s'agit d'une réforme largement « par le bas », même s'il s'agit d'un « bas » relativement bien organisé. La quatrième partie est un exposé de la réforme proprement dite. Dans ce rapport, nous rentrons dans moins de détails techniques que dans le rapport sur le cas du Niger et du Sénégal, en grande partie parce qu'ici, la réforme n'est pas en fait un processus bien défini et pris en main par l'Etat, mais une évolution des médersas sur la base d'un compromis entre les acteurs étatiques et les acteurs du secteur des médersas. Nous insistons donc surtout sur la question de la demande sociale (sans cependant aller jusqu'à en mettre en forme les déterminants, chose qui requiert une enquête différente et plus systématique) et sur les débats suscités par l'évolution des médersas au niveau des acteurs institutionnels, professionnels et familles. La cinquième partie analyse les effets observables de la réforme, et la sixième examine les défis qui se dessinent. Une brève conclusion situe le cas du Mali dans une comparaison avec celui du Niger

² Le travail de terrain consistait respectivement à faire la revue des travaux existants, la collecte des documents officiels et les enquêtes de terrain. Le travail de terrain s'est déroulé sur trois phases. La première phase a été effectuée par Leonardo Villalón qui, au cours de l'année 2008, a fait plusieurs entretiens exploratoires au Mali. La deuxième phase a été conduite par Abdourahmane Idrissa avec l'assistance et la collaboration de Issa Fofana, qui ont fait une série d'entretiens avec les acteurs de la réforme aussi bien au niveau étatique (les autorités du ministère de l'éducation) qu'au niveau local (les inspecteurs régionaux d'académie, les responsables de *médersa*). La troisième phase de l'enquête, effectuée par Abdourahmane Idrissa et Issa Fofana, consistait à faire une étude de cas dans des médersas de référence. Finalement, Leonardo Villalón et Issa Fofana ont passé une journée dans une médersa de la rive droite en compagnie du promoteur privé et ou, entre autre, les photos qui figurent dans ce rapport ont été prises.

³ Ainsi, l'*Annuaire national des statistiques de l'enseignement fondamental 2005-2006* compte deux médersas au niveau du Centre d'Animation Pédagogique de Bamako Coura. Au moment de notre enquête, il n'en restait plus qu'une, qui semblait d'ailleurs menacée de disparition également.

surtout, et par rapport aux thèmes dominants de la littérature sur les médersas et l'Islam dans la région.

2 Terreau historique de l'éducation islamique au Mali

La région de la boucle du Niger a abrité de fortes communautés musulmanes soutenues par le commerce depuis au moins le deuxième siècle d'existence de la religion (neuvième siècle après J.C.).⁴ Par la suite, les grands Etats du Mali et du Songhay (XIII-XVI^{ème} siècles) ont soutenu l'expansion de l'Islam à travers le patronage des souverains et des djihads. La plupart des souverains de ces Etats furent de fervents musulmans, bien que nombre d'entre eux aient été plus attachés aux anciens cultes de leur lignage. A cet égard, cependant, il convient de noter une dynamique propre à la région sahéenne d'Afrique de l'Ouest qui contribue à expliquer le caractère particulier des évolutions que nous observons de nos jours, à savoir la cohabitation parfois malaisée et parfois plus harmonieuse entre les principes islamiques et une philosophie étrangère à l'Islam. Dans un article sur les origines du cléricisme dans l'Islam ouest africain, Lamin Sanneh (1976) étudie ainsi dans le contexte très ancien du Wagadou (aussi connu sous le nom de Ghana) la cohabitation entre les communautés musulmanes ajustées à une pratique « cléricale » de l'Islam qui rappelle par certains traits la pratique soufie mais s'en distingue aussi très nettement, et une sphère politique généralement marquée par la double allégeance à l'Islam et aux coutumes et cultes de lignage et de tribu. Lorsque les conditions s'y prêtent, comme à l'époque de l'Askia Mohammed au Songhay ou du sultan Mahamadou Rimfa à Kano, la sphère cléricale parvient à promouvoir et consolider l'Islam dans la société. De ce fait, bien qu'on puisse affirmer que l'Islam du Sahel ouest-africain n'a pas conquis, dans la période historique, le terrain social et politique au point où on peut l'observer dans les pays du Moyen-Orient par exemple, il n'en est pas moins devenu, au fil du temps, un acteur endogène et central de ces sociétés.

L'introduction des principes de laïcité politique dans la région sahéenne par la colonisation française renforce ce caractère général plutôt complexe des sociétés islamisées du Sahel ouest-africain. Si les coutumes et cultes traditionnels paraissent, à tort ou à raison, en déclin, la sphère politique postcoloniale est marquée par le concept juridique d'une république laïque et moderniste qui ambitionne de transformer les sociétés à travers le développement économique et la démocratie de style occidental. La république laïque est cependant, contrairement à l'Islam, une nouveauté en Afrique de l'Ouest, et elle ne repose pas sur une tradition populaire locale. Elle est portée essentiellement par l'administration publique et se renouvelle uniquement à travers le système éducatif public ou privé promu par l'Etat postcolonial pour assurer sa continuité et son fonctionnement. A ce titre, le principe de laïcité républicaine apparaît plutôt artificiel, surtout par contraste avec la demande de culture islamique qui correspond, elle, à une évolution sociale et politique clairement endogène. L'intérêt de cette étude, comme de celles sur le Niger et le Sénégal, est de montrer comment un système éducatif basé sur une demande populaire forte se développe dans un environnement conditionné à la fois par de sérieuses contraintes économiques, et la survivance, au niveau des pouvoirs publics, de principes hostiles à ce système éducatif. Une brève histoire de l'apparition des médersas au Mali permettra de bien souligner cette problématique, qui se met ici en place dès l'origine de ce système éducatif.

La conquête coloniale de l'espace malien a débuté alors que des bâtisseurs d'empire d'ethnicité peule réorganisaient la région sur la base de la propagation de l'Islam et de la destruction des anciens panthéons locaux. Il y eut ainsi le royaume théocratique de la Dina, ou royaume du Macina, fondé par le marabout Sékou Amadou Barry, et qui s'étendit de Ségou à Tombouctou entre 1818 et 1862. En 1850, un autre marabout guerrier peule, Alhadj Omar Tall, lança un djihad qui lui acquit la plupart des royaumes mandingues qui prospéraient dans les régions méridionales du Mali actuel. Tall

⁴ Al Yaqubi, écrivant en l'an 872 Ap. J.C. (Kitab al-Tarikh), décrit la communauté musulmane du Wagadou, Etat plus connu par le titre de son souverain, le Ghana, et s'étendant de l'actuelle Mauritanie méridionale à la boucle du Niger. Al Bakri (Kitab al-Masalik wa al-Mamalik, 1067 Ap. J.C.) donnera encore plus de détails.

finit par s'emparer, en 1862, du Macina également, mais il se heurta aux Français et disparut en 1864. Les deux épisodes de la Dina et du djihad d'Omar Tall furent décisifs pour une nouvelle islamisation en profondeur de l'espace malien, région qui avait été témoin pendant plusieurs siècles d'un renouveau des anciens panthéons locaux après la défection de l'empire islamisé des Songhay à la fin du XVI^{ème} siècle (Robinson, 1988).

Dans les années 1850-1860, les Français étaient surtout occupés à établir leur colonie du Sénégal, entre le fleuve du même nom et l'Océan Atlantique, et leurs heurts avec Omar Tall avaient été sans suite dans l'immédiat. En revanche, à partir de 1861, un nouveau bâtisseur d'empire musulman, Samory Touré, débutait son ascension au sein du groupe clanique des Camara, en pays malinké. Entre 1868 – année où il prit le titre d'*Almamy*, ou commandeur des croyants – et 1880, Samory Touré édifia le vaste royaume du Wassoulou, qui s'étendit sur toute la partie méridionale du Mali actuel (Person, 1979) A partir de 1878 cependant, les Français avaient lancé leur expansion vers la vallée du Niger, et le royaume musulman de Samory Touré fut l'un des adversaires les plus coriaces qu'ils durent affronter. Le royaume de Samory Touré n'était cependant pas une théocratie comme la Dina et l'Etat de Omar Tall. Il reposait en grande partie sur l'islamisation forcée, ce qui créait des divisions et des révoltes dont les Français surent profiter. Avec la capture de Samory Touré en 1898 et l'entrée dans Gao en 1899, la mainmise de la France sur l'espace malien devint complète. Le territoire fut d'abord dénommé Haut-Sénégal-Niger, avant de prendre sa forme actuelle sous le nom de Soudan français en 1920.

L'espace malien à la fin du dix-neuvième siècle n'était pas aussi islamisé que le Mali actuel. Mais les efforts de la Dina, de Omar Tall et de Samory Touré avaient mis fin à l'emprise des panthéons africains et ouvert la voie à une expansion plus large de l'Islam. Les conditions nouvelles créées par la colonisation allaient grandement favoriser cette expansion. Le gouvernement colonial établit un système général de sécurité et d'administration régulière, construisit des infrastructures de transport et de communication et promut le commerce. Ces réalisations étaient favorables à l'Islam, religion particulièrement forte parmi les communautés marchandes, et porteuse de valeurs universelles appropriées à un contexte de gouvernement transcendant les ethnies et les clans. Il n'est donc pas étonnant si l'administration coloniale a relevé qu'entre 1924 et 1936, la population des musulmans avait doublé à travers l'Afrique occidentale française, passant en une dizaine d'années de trois à plus de six millions de pratiquants. Cette croissance s'était surtout effectuée dans les régions sahéliennes, et en particulier, au Soudan français. Ce fait était considéré cependant comme un problème par le gouvernement colonial.

Dans la conception française du début du vingtième siècle (politique dite d'« assimilation »), la domination coloniale ne devait pas servir uniquement à organiser l'exploitation des pays occupés, mais aussi à implanter la culture française au sein des populations dominées. Cette implantation devait se faire à travers la scolarisation, et dès l'établissement d'une colonie, l'administration devait mettre en place des écoles chargées de transmettre certaines connaissances utiles, mais aussi et surtout l'usage de la langue française et l'admiration pour la France, dans son histoire et sa culture. Ainsi, contrairement à d'autres puissances coloniales qui laissèrent entièrement l'éducation de leurs sujets entre les mains de l'Eglise (Belgique), ou qui mirent en place un système mixte où le gouvernement intervenait à côté des hiérarchies religieuses chrétiennes et musulmanes (Grande-Bretagne), la France considéra l'éducation dans les colonies comme une affaire publique qui devait être gérée à travers l'Etat. Cette perspective était en particulier le résultat d'une évolution sociopolitique spécifique à l'IIIème République française, et qui remonte au passage de Jules Ferry au ministère de l'Instruction publique (1879-1880 et 1882) et à la présidence du Conseil (1880-1881).⁵

⁵ Dans son discours au Sénat du 31 mars 1881, Ferry avait clairement défini l'approche française, appliquée aussi bien à la France que plus tard aux colonies : « Vous pouvez citer l'Angleterre et les États-Unis pour d'autres choses, pour de grandes choses qu'ils font, qu'ils possèdent et que nous n'avons pas. Mais nous avons sur l'Angleterre et sur les États-Unis cette supériorité de considérer que l'enseignement – l'enseignement de l'enfance surtout, à quelque degré qu'il soit et de quelque nature qu'il soit, privé ou public – n'est point matière d'industrie, mais matière

Durant ses mandats, Jules Ferry fit passer plusieurs lois sur l'éducation, dont une en juin 1881 qui aménagea la gratuité de l'enseignement, et une autre en mars 1882 qui en institua la laïcité, remplaçant l'instruction religieuse par l'instruction civique et morale. Il faut remarquer à propos de Ferry qu'il fut aussi un impérialiste zélé soutenant avec conviction que « les races supérieures » ont « le devoir de civiliser les races inférieures » (Manceron, 2007). Les lois éducatives de Ferry furent adoptées dans un contexte où l'attachement à la laïcité se définissait de plus en plus par opposition à toute autorité publique de l'Eglise catholique, institution qui retenait encore en France une partie de l'énorme pouvoir de contrôle et d'instruction qu'elle avait détenu sous l'Ancien régime. Ce pouvoir de l'Eglise catholique dérivait d'un traité, appelé Concordat, signé en 1801 entre la papauté et le régime de Napoléon Bonaparte. Pour un courant important de la vie politique française du temps, les radicaux de gauche, l'autorité publique de l'Eglise, qualifiée de « cléricalisme », était un problème sérieux qu'il faudrait tôt ou tard résoudre. Du point de vue des radicaux, le cléricalisme était une menace contre les valeurs qui fondaient la République, et il pouvait en saper la légitimité. C'est sur le plan éducatif que la crise se déclara. A l'occasion d'une affaire d'espionnage et de trahison au sein des forces armées, « l'Affaire Dreyfus », la société française se polarisa entre la gauche radicale et anticléricale et la droite nationaliste et antisémite. Cette polarisation aboutit à l'arrivée au pouvoir d'un parti radical de gauche qui vota, en 1901, une loi sur la liberté d'association permettant à l'Etat d'avoir un droit de contrôle sur les écoles gérées par les congrégations religieuses – c'est-à-dire des associations confessionnelles catholiques.

En 1902, Emile Combes, un anticlérical doctrinaire, devint président du Conseil et mit en route un programme qui devait faire disparaître les congrégations enseignantes en dix ans et parachever la laïcisation complète de l'éducation publique. Les actions de Combes et l'ambiance anticléricale dans le gouvernement français d'une manière générale provoquèrent des tensions avec le Vatican, et les réactions agressives du nouveau pape, Pie X (dont le pontificat commençait en 1903), finirent par mener à la rupture des relations diplomatiques entre la France et la papauté. Cette crise diplomatique mit fin au Concordat de 1801 et ouvrit le champ à l'adoption de la loi de 1905 qui proclama la séparation de l'Etat et de l'Eglise. De cette façon, l'Etat républicain pouvait pleinement fonder sa légitimité sur une éducation publique entièrement définie par la laïcité. Les Eglises devinrent des associations de droit privé, qui peuvent à ce titre fonder des écoles privées, mais en laissant à l'Etat le contrôle de la définition du programme éducatif national. Cette évolution de l'IIIème République française allait bientôt avoir une traduction immédiate dans le contexte islamisé des pays sahéliens occupés par la France au nom des idées de Jules Ferry sur la mission civilisatrice des races « supérieures ».

Comme l'implique le résumé que nous venons de faire du processus de laïcisation de l'enseignement en France, l'idée de « mission civilisatrice » est anticléricale. La civilisation que l'IIIème République voulait implanter en Afrique était une version coloniale de celle qu'elle édifiait en France même, et qui véhiculait la philosophie des Lumières et l'idée que le progrès des sociétés nécessitait l'effacement de la religion de la vie publique. En France, la République laïque avait affronté l'Eglise catholique. Dans le Sahel, elle allait faire face à l'Islam. Mais si la République laïque considérait que la religion comme force publique était incompatible avec son œuvre de transformation sociale, les autorités religieuses – qu'il s'agisse du Vatican ou des marabouts sahéliens – considéraient, elles aussi, que leur mission sacerdotale était incompatible avec les valeurs de la République laïque. Dans bien de contextes musulmans, cette contradiction était renforcée par l'idée que l'éducation de style occidental d'une manière générale corrompait la culture musulmane, parce qu'elle pouvait servir de véhicule au christianisme ou plus généralement aux mœurs inacceptables des Européens. Ces attitudes contradictoires allaient trouver leur champ de confrontation au sein des écoles médersa. On peut affirmer à ce sujet que l'attitude du gouvernement de la colonie du Soudan français était déjà emblématique du débat sur les médersas tel qu'il a lieu aujourd'hui encore. Dès cette époque, les

d'État, et que les intérêts intellectuels de l'enfance sont sous le contrôle et sous la surveillance de l'État. » (Cité par Claude Lelièvre in *Jules Ferry : la République éducatrice*, Hachette, 1999.)

termes du débat ont été clairement posés par un certain nombre d'acteurs au sein du gouvernement colonial, puis, plus tard, au sein de mouvements islamiques réformistes, dans les années 1930 et 1940 (Brenner, 1991 : 65-68).

Au début du vingtième siècle, l'expérience d'écoles pour musulmans établies par l'administration coloniale française était déjà ancienne en Algérie, où elles se justifiaient par le fait que la population était massivement musulmane. Mais il n'était pas sûr que tel était le cas dans le Sahel. Les notes et mémorandums administratifs faisaient état du déclin du « fétichisme », mais ne percevaient pas encore de progrès substantiels de l'Islam. Ainsi, en 1910, le lieutenant-gouverneur du Haut-Sénégal-Niger, François-Joseph Clozel, expliqua au gouverneur de l'Afrique occidentale française, au sujet d'un projet de création d'une médersa à Tombouctou, que « les prétendus progrès de l'Islam sont si peu appréciables qu'ils n'arrivent pas à compenser la régression résultant du détachement, insensible mais sûr, de beaucoup d'indigènes de leur foi primitive » et, dans ces conditions, « il serait souverainement impolitique (...) de donner, par l'instruction, une nouvelle vigueur à une religion qui a souvent témoigné une profonde antipathie pour notre civilisation » (Brunet-Jailly, 2007 : 3). Plus généralement, Clozel estimait que le gouvernement colonial n'avait pas « au Soudan, comme en Algérie, le devoir de créer des débouchés dans l'Administration pour une population entièrement musulmane et qui assume seule la charge des dépenses publiques ». Il ajoute que la médersa fondée à Djenné en 1906 délivrait assez de diplômes annuellement pour combler les besoins de l'administration en interprètes et écrivains arabophones, qu'il n'y avait pas de raison de permettre à l'arabe, langue étrangère au pays, de concurrencer le français, et qu'il fallait éviter de revigorer l'Islam « en multipliant les écoles et en rénovant les méthodes » (Brunet-Jailly, 2007 : 5). Les propos de Clozel sont révélateurs de la problématique non résolue de la gestion de l'éducation islamique au Mali. Aussi, remettent-ils au goût du jour quatre interrogations qui furent d'ailleurs au centre des préoccupations de l'administration coloniale.

1. La légitimité de la réforme : la population, qui paie les impôts nécessaires au financement du service public de l'éducation, est-elle assez islamisée pour que les autorités publiques doivent investir dans l'éducation de style islamique ?
2. La pertinence de la réforme du point de vue économique : y aura-t-il assez de débouchés pour les sortants de la médersa ?
3. La pertinence de la réforme du point de vue culturel : faut-il promouvoir une deuxième langue étrangère comme langue d'enseignement, et à quel coût ?
4. La problématique religieuse : ces écoles sont-elles principalement confessionnelles et tendront-elles à une islamisation plus rapide et approfondie de la société ?

A ces questions, le gouvernement colonial avait apporté une réponse négative en 1910, sauf en ce qui concerne la quatrième question, bien entendu. Un siècle plus tard, en 2010, les réponses pourraient être très différentes. Mais il est intéressant de noter qu'en dépit des réserves du lieutenant-gouverneur du territoire, une médersa fut ouverte à Tombouctou en 1910. Elle allait jouer un rôle important dans la définition du modèle de l'école médersa au Soudan français, d'autant plus que celle de Djenné sera fermée en août 1913.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les années 1920-30 furent une période de croissance rapide de l'Islam à travers toute l'Afrique occidentale française. Cette croissance se trouva en porte-à-faux avec les analyses et conclusions du gouvernement colonial à propos de l'éducation dans les médersas. Dans un premier temps, en effet, la médersa avait été conçue comme un type d'école qui pouvait attirer les parents musulmans par l'offre d'apprentissage de l'arabe et de certaines sciences religieuses, mais dans lequel le français et des connaissances d'intérêt séculier seraient aussi enseignés. Cette conception de la médersa est le prototype de l'école *franco-arabe*, telle qu'elle se développera en particulier au Niger et au Sénégal (Voir nos rapports sur les cas du Niger et du Sénégal). Elle s'inscrivait alors dans le programme anticlérical de la III^{ème} République, comme le montrent clairement les propos de Mariani, inspecteur de l'enseignement musulman, au sujet de la

nécessité de rénover les méthodes de l'enseignement coranique traditionnelle pour réformer l'éducation islamique : « je ne connais pas de meilleure institution pour lutter contre le cléricalisme des marabouts, et j'ai souvent eu l'occasion de rappeler que je considérais leur création [*celle des médersas*] comme une laïcisation de l'enseignement musulman » (Brunet-Jailly, 2007 : 13). Cette entreprise aboutit à deux résultats significatifs : d'une part la médersa de Tombouctou montra qu'il était possible de développer un enseignement lié à l'Islam à travers des méthodes modernes, importées de l'école française, et d'autre part, l'islamisation croissante de la société créait la demande d'une éducation arabo-islamique que la structure franco-arabe de la médersa de Tombouctou n'offrait pas. La médersa de Tombouctou eut donc un succès indirect en tant que modèle, mais échoua dans son projet spécifique, à cause de la réticence des parents devant l'offre éducative particulière qu'elle proposait.

En 1945, le gouvernement colonial légiféra sur les conditions d'ouverture et de fonctionnement des écoles coraniques, qui furent considérées comme des écoles confessionnelles. Ce détail est important dans la mesure où les écoles confessionnelles relevaient du ministère de l'Intérieur – où existait une direction des cultes – et non du ministère de l'éducation nationale. En d'autres termes, l'enseignement confessionnel n'était pas considéré comme faisant partie du plan de l'éducation publique, avec tous les diplômes et certifications, ainsi que tous les débouchés possibles, liés au système de l'éducation publique. Lorsqu'en 1946, de jeunes musulmans réformistes ouvrirent des médersas privées à Ségou et à Kayes, ce fut dans le cadre de cette loi. Leurs écoles furent définies comme des écoles confessionnelles musulmanes, puisque leur programme était entièrement basé sur la religion, mais les méthodes d'enseignement avaient été « renouvelées » sur le modèle de la médersa de Tombouctou.

Le fait que les premières médersas privées du Mali avaient d'abord été définies comme des écoles confessionnelles a déterminé par la suite toute l'évolution des médersas jusqu'à nos jours. Dans le cadre républicain laïc, elles ne pouvaient bénéficier de subventions publiques et elles ne pouvaient non plus offrir des carrières formelles aux sortants.⁶ Ces deux aspects de la question seront finalement considérés comme des handicaps par les promoteurs des médersas. Au fil du temps, mais surtout à partir des années 1980, un processus de réforme voulu à la fois par le gouvernement malien et par les promoteurs des médersas – bien que pour des raisons différentes – a progressivement transformé les médersas arabo-islamiques des années 1940-50 en médersas franco-arabes finalement assez proches de ce que le gouvernement colonial avait envisagé au début du siècle. Cette évolution est un compromis basé sur un recul de la laïcité contrebalancé par la quête du bien-être économique. Les médersas franco-arabes du Mali contemporain essaient de répondre en même temps à la demande confessionnelle d'une société dans laquelle l'Islam devient encore plus important que par le passé, et aux exigences d'une époque marquée par la crise du développement national et la pression portée sur les écoles de préparer leurs sortants à un univers économique très difficile. On comprendra mieux cette évolution en situant l'offre éducative des médersas dans le système éducatif malien d'une manière générale.

3 Le système éducatif au Mali

3.1 Structure du système éducatif

Le système éducatif malien actuel est constitué, aux niveaux des cycles fondamentaux et du lycée, de quatre types d'écoles formellement reconnus : les écoles publiques, les écoles privées, les écoles communautaires, et les médersas. Ces catégories formelles ont été établies par le Ministère de l'éducation nationale, mais ne correspondent pas à des différences rigides et uniformes. Les écoles

⁶ Des écoles franco-arabes avaient été créées dans les années 1960, sous l'impulsion du président Modibo Keita. Cette politique, assez proche de celle qui était développée à la même époque au Niger, n'a pas cependant abouti à un résultat correspondant, en grande partie à cause du dynamisme et de la popularité des médersas privées arabo-islamiques.

privées appliquent exactement les mêmes programmes que les écoles publiques. Les médersas, tout en ayant un programme spécial, sont aussi considérées, d'un point de vue juridique, comme des écoles privées. Les écoles communautaires seules appartiennent à une catégorie assez originale, importée des États-Unis et adaptée au contexte malien. Le décret qui les institue (94-448/PRM) les définit comme des établissements privés de base, à but non lucratif, et vouées à l'acquisition d'une instruction instrumentale et professionnelle. Dans les faits, il s'agit d'écoles prises en charge par les communautés locales, qui participent à la définition de leur programme d'enseignement. Il faut noter que dans le vocabulaire courant au Mali, les écoles publiques et privées sont appelées « écoles classiques » – par opposition aux écoles médersa et autres écoles confessionnelles.

Les cycles fondamentaux de l'école classique sont de six (premier cycle) et trois (second cycle) ans. L'élève passe simplement de la 1^{ère} à la 9^{ème} année, avec un passage du premier au second cycle au niveau de la 6^{ème} année. Ce passage était marqué par un examen, jusqu'en avril 2010 où cet examen a été supprimé par le gouvernement. Les études fondamentales sont sanctionnées par un diplôme dont l'obtention donne accès au lycée (voir Table 1).

Table 1 : Les cycles de l'éducation formel et non formel au Mali

| CYCLES DE L'EDUCATION FORMEL | Implication de l'enseignement à base islamique |
|--|---|
| Education préscolaire | Ecoles coraniques |
| 1er Cycle fondamental (6 ans, accès à partir de 6-8 ans). Diplôme : Certificat de Fin d'Etudes du Premier Cycle (CFEPCEF) ⁷ | Médersas |
| 2 ^{ème} Cycle fondamental (3 ans). Diplôme : Diplôme d'Etudes Fondamentales (DEF) | |
| Enseignement secondaire : général, technique et professionnel. Diplôme : baccalauréat | |
| Enseignement supérieur | |

Les médersas et les écoles confessionnelles sont apparues pour répondre à une demande sociale croissante. Elles se développent dans la sphère islamique et restent un élément central du dispositif éducationnel au Mali. On dénombre, dans cette sphère islamique, plusieurs instances d'éducation comptant en leur sein une bonne partie de la population scolarisable.

Les écoles coraniques : Elles sont les institutions éducatives les plus anciennes au Mali. En tant qu'instances éducatives de masse enseignant des enfants généralement d'âge préscolaire (mais pas nécessairement), les écoles coraniques sont officiellement considérées comme des écoles confessionnelles, relevant donc – dans la tradition laïque française – du ministère de l'Intérieur⁸, et ne devant pas bénéficier de subventions publiques. En outre, elles ne sont pas régulées et dépendent d'enseignants non professionnels aux revenus instables et souvent réduits. C'est ce qui fait des écoles coraniques des structures éducatives fragiles de qualité extrêmement variable, tendant normalement à transmettre un apprentissage formel de la récitation coranique et un certain nombre d'éléments doctrinaux et sociaux de la religion musulmane. Les politiques de développement de l'éducation, promues notamment par les organisations non gouvernementales dans le cadre des objectifs de la loi d'orientation de 1999, les considèrent comme des structures éducatives pouvant être adaptées aux objectifs de cette loi. De même, le Haut Conseil Islamique (HCI) du Mali les considère comme des structures éducatives essentielles au développement de la sphère islamique

⁷ A noter que le CFEPCEF a été supprimé du système éducatif malien sur décision prise en Conseil des Ministres le 7 avril 2010. L'élève passe désormais directement de la 6^{ème} à la 7^{ème} Année sur simple évaluation interne.

⁸ Dans le cas Malien, Le Ministère de l'Administration Territoriale et des Collectivités Locales.

au Mali. Il en résulte que les partenaires au développement⁹ tout comme le HCI essaient de penser une rénovation des écoles coraniques sur des axes relativement différents. L'objectif d'en faire des écoles intégrées dans le système de l'éducation publique du Mali, ainsi que de les stabiliser à travers une régulation de l'enseignement, une professionnalisation des maîtres et le soutien des familles et des communautés est commun aux deux acteurs. Mais les stratégies et les projets diffèrent.

En tant qu'acteurs laïcs, les partenaires au développement veulent introduire des éléments qui semblent nécessaires à la réussite de l'enfant dans le système scolaire formel du Mali, notamment l'apprentissage du français à côté de l'arabe et celui du calcul. Le HCI par contre, qui est un acteur confessionnel, cherche à transformer les écoles coraniques en écoles communautaires dans le cadre du processus de décentralisation. Dans ce contexte, les communautés décideraient du contenu de l'enseignement, en conformité avec la description légale de l'école communautaire au Mali. Si cette option est retenue, on peut s'attendre à des variations régionales considérables dans la définition du contenu de l'enseignement dans les écoles coraniques, mais le HCI prévoit que le renforcement du contenu religieux prévaudrait d'une manière générale. On ignore le chiffre exact des écoles coraniques au Mali, mais dans ce contexte précis, ces écoles correspondent le mieux à une scolarisation universelle de masse, puisque pratiquement chaque enfant musulman passe par elles, dans un pays où les musulmans constituent entre 90 et 95% de la population.

Les écoles médersas : La création des premières medersas remonte aux années 1940. La structure éducative de ces établissements est calquée sur celle de l'école française (Brenner, 1991 : 63) avec deux cycles fondamentaux : un premier de six ans et un second de trois ans. A la différence des écoles classiques, les écoles médersas sont des établissements privés dont l'offre éducative accorde une assez grande importance à l'enseignement religieux mais prend en compte les matières dispensées dans les écoles classiques – dont le français qui est enseigné à partir de la troisième année. Les apprenants des médersas reçoivent à la fois une éducation religieuse centrée sur le Coran, les sciences islamiques, mais aussi une initiation à la langue arabe qui sert de médium d'apprentissage des matières religieuses et des enseignements généraux (mathématiques, la géographie, l'histoire, etc.). L'orientation éducative des médersas fait d'elles des établissements à statut ambigu, à la fois religieux et séculier. L'Etat a accepté de les considérer comme des écoles privées d'ordre séculier, mais les populations musulmanes leur assignent un rôle d'éducation religieuse. De ce fait, il existe, entre les écoles coraniques et les médersas, une continuité naturelle qui peut servir le projet de politique éducative dont le HCI est porteur. Ainsi, l'Union Nationale des Médersas du Mali, qui est très influente à Bamako, est alliée au HCI ; une alliance qui est notamment facilitée par le fait que son secrétaire général était aussi le secrétaire aux affaires culturelles du HCI, au moment de l'enquête.

La prédication : en dehors des règles qui encadrent la liberté d'expression et les manifestations publiques, la prédication est libre au Mali, alors qu'elle était plus contrôlée avant l'avènement du régime démocratique. La prédication est une forme éducative dynamique dans la sphère islamique, puisqu'elle obéit au précepte religieux du partage et de la diffusion du savoir sur la base d'une expertise sanctionnée par une certaine maîtrise des textes et traditions, l'éloquence et la popularité. Il n'existe pas ici de contraintes formelles de formation (diplômes ou, comme dans l'Eglise catholique, grades du séminaire). Le succès de cette formule en termes d'éducation de masse explique pour une large part l'évolution de la société malienne vers des pratiques religieuses plus orthodoxes, qu'elles soient soufies ou wahhabites. Ce succès, à son tour, s'explique par le boom du mouvement associatif du début des années 1990 qui a créé une société civile laïque, mais aussi une « société religieuse » ou « cléricale » naturellement bien plus en prise avec la culture hégémonique du Mali, l'Islam. Les associations ont permis l'apparition de cadres organisés pour gérer les réseaux à travers lesquels les prédications ont pu se développer comme genre d'expression public routinier. La prédication elle-

⁹ Les ONG, mais aussi dans certains contextes – comme au Niger par exemple – la Banque Islamique de Développement.

même est ainsi devenue une carrière parfois très rémunératrice, et renforçant la demande sociale qui sert de base au développement d'offres éducatives plus formelles, telle que celle des médersas. Ses auditeurs sont en effet principalement des adultes, qui s'imprègnent ici des principes qui leur font préférer les médersas aux écoles classiques. Le HCI a été promu par l'Etat en grande partie pour réguler le dynamisme de ce mouvement associatif et prédicant, et contrôler ainsi une parole publique au potentiel politique crucial. Mais le HCI a su se créer, vis-à-vis de l'Etat, un espace d'autonomie qui le place bien plus, au sein de l'espace public malien, du côté de la sphère islamique (et de son projet politique propre) que du côté du gouvernement et de l'Etat¹⁰. Une transformation des rapports entre l'Etat et le HCI a, cependant, le potentiel de donner aux gouvernants plus de mécanismes adéquats pour réguler ce type d'éducation de masse.

Il existe aussi, dans la sphère islamique, des modes éducatifs individuels dont les principaux sont le tutorat pour l'apprentissage de la langue arabe et la direction spirituelle. L'engouement pour la langue arabe est un phénomène récent, tandis que la direction spirituelle est bien plus ancienne, mais connaît actuellement une expansion significative qui n'est pas sans en transformer quelque peu les formules. Les deux peuvent aller de pair, bien que le tutorat arabe soit normalement un contrat commercial et la direction spirituelle un contrat moral. Les arabisants (notamment ceux formés dans les médersas) peuvent plus facilement combiner les deux enseignements.

Il est possible alors de dire que l'éducation dans la sphère islamique est, dans un ordre limité à la vie sociale et religieuse, plus complète et cohérente que l'éducation dans la sphère classique. Bien entendu, contrairement à cette dernière, l'éducation islamique ne dispose pas d'infrastructures d'éducation supérieure (université) sur le territoire malien. Les Maliens souhaitant poursuivre une éducation supérieure dans ce domaine se rendent souvent à l'Université Islamique de Say (Niger), en Tunisie et en Arabie Saoudite. Mais en même temps, on voit que les formules éducatives de la sphère islamique couvrent l'enfance et l'adolescence tout en s'adaptant au contexte social (prédication) et aux besoins individuels. Ainsi, ces formules se renforcent et se complètent plutôt qu'elles ne rivalisent les unes avec les autres.

3.2 La tutelle de l'éducation au Mali

Le système éducatif est placé sous la tutelle d'un Ministère de l'éducation nationale qui chapeaute une quinzaine d'administrations décentralisées, les Académies d'enseignement (AE), qui servent de relais entre l'administration centrale et l'administration locale de l'éducation. Les académies sont découpées suivant les régions et la population de chaque région. Ainsi, la ville de Bamako (2 millions d'habitants) a deux académies tandis que la région la plus étendue du pays, celle de Tombouctou (682 000 habitants) n'en a qu'une. Les AE sont subdivisées en soixante-douze Centres d'animation pédagogique (CAP), qui sont la structure au sein de laquelle se font la répartition des ressources et l'organisation des activités du système éducatif sur le terrain. Le CAP est notamment l'administration de tutelle directe des écoles, qu'elles soient publiques, privées ou médersa. Il est l'équivalent des inspections de l'enseignement du Niger et du Sénégal, nom qu'il portait d'ailleurs jusqu'en 1999.

Il faut noter que dans le contexte malien, l'éducation islamique relève entièrement de l'activité privée, mais occupent l'espace public dans la mesure où certains modes éducatifs sont des formes d'éducation de masse. L'Etat peut jouer un rôle régulateur dans certains cas, mais la logique de l'activité privée est à la base de l'émergence du HCI comme organisation publique autonome chargée d'encadrer le développement de la sphère islamique.¹¹ Le tableau suivant donne une idée simplifiée de cette problématique de la tutelle de l'éducation :

¹⁰ On a pu le voir en 2009 lorsque le HCI a organisé la résistance populaire à l'adoption d'un Code de la Famille promu par le gouvernement et personnellement soutenu par le Président de la République.

¹¹ Le HCI est issu non pas d'une acte gouvernementale explicite, comme son correspondant nigérien, mais des discussions dans la sphère islamique elle-même, lors de « Journées de réflexion sur les questions religieuses »

Table 2 : La tutelle de l'éducation

| Education de masse | | Remarques |
|---------------------------|------------------------------------|--|
| <i>Ecole coranique</i> | Ministère de l'Intérieur | Projet du HCI d'en faire des éc communautaires. |
| <i>Ecole médersa</i> | Ministère de l'Education nationale | Avec statut d'Ecoles privées. |
| <i>Prédication</i> | Non régulée | Possibilité d'intervention de l'Etat à travers le HCI. |

3.3 La situation de l'éducation suivant les régimes politiques

D'une manière générale, l'organisation actuelle du système éducatif malien est issue d'une évolution longue de plus d'un siècle qui a trouvé son aboutissement actuel dans les lois de 1994 et de 1999. Les premières écoles françaises furent établies avant même la fin de l'occupation intégrale du territoire actuel du Mali, et elles étaient contemporaines des réformes de Jules Ferry en France (école dite « des otages » à Kayes en 1886, et deux autres établissements à Kita et Bafoulabé). Mais le plan suivi par le gouvernement colonial était contradictoire : l'idée était de mettre en œuvre une politique d'« assimilation » et de création de compétences utiles à l'administration et au commerce de la colonie. Mais l'éducation telle qu'envisagée à cette époque d'un point de vue pratique ne pouvait être une éducation de masse, comme en France même. Cela était dû en partie à la crainte du gouvernement colonial de répandre des aspirations qui pouvaient inspirer la remise en cause de la domination étrangère à travers les idéaux mêmes de la III^{ème} République. A cette restriction, s'ajoutait une raison d'ordre budgétaire. Le projet colonial devait être financé par les populations dominées elles-mêmes, et non par le Trésor français. Et il convient de noter qu'au-delà de la pauvreté des populations imposées et de leurs réticences plus ou moins fortes vis-à-vis des écoles françaises, le budget ainsi constitué ne donnait de toute façon pas la priorité à l'éducation. La scolarisation dans le Soudan français resta donc, dans les faits, un phénomène marginal. Le taux de scolarisation, en 1960, ne dépassait pas 7 ou 8%.

Sur cette base, le système éducatif malien connut une évolution contrastée entre 1960 et 2010, correspondant assez exactement aux gouvernements successifs du président Modibo Keïta (1960-68), du président Moussa Traoré (1968-91), et de l'ère démocratique (1992-2012). Nous allons en offrir une vue relativement détaillée, en mettant l'accent sur les rapports entre cette évolution générale et celle spécifique des écoles médersa.

L'éducation sous le gouvernement Keïta

Le gouvernement Keïta fut une période de fermentation et d'ambitieux projets éducatifs ; ce qui est reflété dans la littérature par les jugements extrêmes portés sur son action. Louis Brenner (1991) met l'accent sur son laïcisme jugé intempestif. Etienne Gérard (1992) critique ce qu'il estime être des erreurs d'intellectuel nationaliste, tandis que Robert Johnson (1987) fait au contraire l'éloge d'une vision qui, selon lui, méritait de réussir. Quoiqu'il en soit, d'une part Keïta n'avait pas hérité du gouvernement colonial une politique éducative cohérente, comme nous l'avons vu, et de l'autre il prit au sérieux les objectifs de la Conférence des Etats africains sur l'éducation en Afrique (Addis-Abeba,

tenues à Bamako en septembre 2000. Néanmoins, l'Etat a bien été impliqué dans sa création, y voyant une manière de mettre de l'ordre dans la sphère Islamique considérée un peu chaotique avec la prolifération des associations religieuses des années 1990. (Interview de L. Villalón avec le conseiller spécial aux affaires religieuses du président de la République, 16 August 2007.) Le HCI est doté d'un bureau de 33 membres, dont 4 femmes. Ces administrateurs ne peuvent faire partie des organes dirigeants d'un parti politique. Selon Magassa et Guindo (2003, p.39), sa mission est de « préserver l'union des musulmans », ainsi que « de faire respecter les intérêts supérieurs et les principes fondamentaux de l'Islam. »

1961) qui devaient universaliser une « éducation de masse et de qualité en Afrique » à l'horizon 1980.

Dans cette optique, Keïta prit une série de mesures, en 1962-63, pour mettre en place une politique éducative cohérente et hardie. L'idéal n'était plus celui de la « mission civilisatrice », mais celui du Malien indépendant et panafricain, et le mot d'ordre de l'ère nouvelle en matière éducative fut de « lier l'école à la vie ». Les projets clefs de la réforme comprenaient donc la ruralisation de l'éducation, l'accent mis sur l'enseignement technique comme source de débouché professionnel, et une vision utilitaire des langues d'enseignement tendant à créer un statut formellement égal pour le français, l'anglais et l'arabe, définies comme langues de développement et de panafricanisme. Au cours de notre enquête, nous avons pu constater que ces thèmes que Keïta a voulu rassembler dans un projet politique global, demeurent, de façon recomposée et dispersée, les thèmes qui gouvernent le débat interne au Mali,¹² y compris au niveau des médersas (Brenner, 1991 : 4).

En 1963, un arrêté du ministère de l'éducation nationale (n° 442 MEN du 20 mai 1963) décide de la création de médersas non confessionnelles, dans l'optique d'une mise en valeur de la langue arabe. Ces médersas sont en effet définies comme des « écoles fondamentales dans lesquelles la langue étrangère enseignée dès la première année est l'arabe ». Le fait de les définir comme « écoles fondamentales » indique que leur programme n'est pas substantiellement différent de celui des autres écoles publiques, et notamment les matières scientifiques devaient être enseignées en français. Il apparaît d'ailleurs que l'appellation « médersa » imposée par cet arrêté fut par la suite remplacée (dans les textes et la pratique) par l'appellation « école franco-arabe ». Dans le contexte malien donc, l'école franco-arabe est une école de programme laïc qui utilise l'arabe comme langue d'enseignement. Le terme médersa tendit quant à lui à être assigné aux médersas privées, qui enseignaient exclusivement en arabe un programme exclusivement religieux. Selon Brenner (1991), les médersas privées furent encouragées durant cette période à prendre un statut plus formel afin de bénéficier des subventions gouvernementales. Mais ce faisant, elles étaient aussi encouragées à laïciser leur programme dans une mesure appréciable. Nous n'avons pas retrouvé le texte législatif qui organisait cette politique sous le gouvernement Keïta, mais il est possible que le décret n° 118 PG-RM du 20 septembre 1971 (postérieur au coup d'Etat de 1968 donc) reflète des dispositions prises sous Keïta. Ce décret organise l'enseignement privé qui peut bénéficier de subventions lorsqu'il est reconnu « d'utilité publique » suivant des critères qui incluent *la conformité aux programmes de l'école publique*. Cette disposition reste très importante par rapport à la formalisation des médersas de nos jours.

Sous Keïta, la scolarisation des Maliens s'accrut considérablement par rapport à l'époque coloniale, pour répondre à la demande de la mise en place des services publics et parapublics du nouvel Etat ainsi que des programmes et projets de développement. En quatre ans, entre 1960 et 1964, le taux de scolarisation passa de 7% à 24% (Bleck, 2011 : 69-70. Il faut rappeler que ces efforts s'inscrivaient aussi dans une visée qui n'est pas sans rappeler les actuels objectifs du millénaire, à savoir ceux décidés à Addis-Abeba en 1961. Tous ces facteurs contribuèrent à conférer un prestige social important aux écoles gérées par le gouvernement, mais il ne semble pas que cela ait empêché une croissance moins importante mais tout de même continue des médersas. Ces dernières bénéficièrent certainement du démantèlement de la politique d'obstruction des Français, même si elles durent faire face aux blocages qui résultaient des principes socialistes et laïcistes du gouvernement Keita. Du moins, elles pouvaient continuer d'occuper un espace éducationnel créé par les problèmes d'adéquation de l'objectif de l'éducation universelle de masse et de qualité avec les moyens de l'Etat malien, le caractère de la demande sociale et le contexte économique du pays.

¹² Par exemple, il est clair que les écoles communautaires, qui sont souvent décrites comme une simple adaptation d'une structure d'origine américaine, sont une reprise des efforts de « ruralisation » de l'éducation de l'ère Keïta.

En résumé, la période Keita fut celle de la mise en place d'une politique éducative malienne très ambitieuse qui allait bientôt être confrontée aux difficiles réalités du contexte postcolonial. Dans l'immédiat, elle accrut la scolarisation du pays et adopta des dispositions organisant les différents départements de l'éducation. En dépit des visées laïcistes de Keita, cette période fut plutôt favorable au développement des médersas, qui eurent accès aux subventions gouvernementales et n'eurent plus à faire face aux entraves de la « mission civilisatrice ».

Sous le gouvernement Traoré

La période Traoré correspond au moment où l'éducation publique gouvernementale commença à entrer en crise. Il était évident, dès la fin des années 1960 que des réformes nouvelles s'imposaient, mais pour des raisons diverses le gouvernement Traoré n'était pas un gouvernement réformateur. La question principale étant celle du coût de l'éducation publique par rapport à ses résultats et par rapport aux faibles moyens de l'Etat, le gouvernement Traoré s'efforça surtout de mettre un terme aux engagements les plus ambitieux du gouvernement précédent (Bleck, 2011 : 70-72). Ainsi, le projet de Keïta d'établir un Institut d'études arabes supérieures à Tombouctou fut enterré par Traoré – mais est resté un projet d'intérêt pour les arabisants maliens, qui l'ont récemment ressuscité et placé dans le cadre de l'université de Bamako. L'absence de réforme constructive implique que les problèmes du système éducatif formel allaient s'aggraver sans intervention significative de l'Etat. Les taux de recrutement annuel restèrent stables au lieu de progresser, tandis que la part du budget de l'Etat consacrée à l'éducation stagna ou décru. En 1990, le taux de scolarisation était de 26%, à peu près le chiffre qu'il avait atteint sous le gouvernement Keïta.

Dans le monde des médersas, la situation évolua durant cette période, mais elle ne fut pas vraiment des plus reluisantes. Mais le contexte de l'époque contenait déjà les ingrédients qui rendaient urgente la réforme actuelle des médersas. Les points suivants méritent d'être soulignés : Keïta, en se revendiquant socialiste, avait lié le développement du secteur arabisant à la coopération avec l'Egypte nassérienne. Sous Traoré, cette coopération n'existait plus, puisque Nasser était mort et son successeur avait également adopté une politique bien moins ambitieuse que la sienne. L'influence de l'Arabie saoudite et des monarchies du Golfe s'en trouva renforcée, au niveau de l'Etat comme au niveau du secteur éducatif des médersas. Par ailleurs, les dissensions entre musulmans « traditionalistes » d'une part et « réformistes » et « wahhabites »¹³ de l'autre qui avaient été avivées par les Français avaient à peu près disparu face à la menace que représentait le socialisme incarné par Keïta. Tous ces facteurs firent que les médersas bénéficièrent d'un nouveau climat plus favorable que par le passé. Pour nous résumer, ce climat favorable est dû à :

- ❑ La recomposition unificatrice de l'espace religieux qui a suivi la chute du gouvernement Keita (recomposition d'ailleurs en partie récupérée par le gouvernement Traoré avec la création, en 1980, de l'Association Malienne pour l'Unité et le Progrès de l'Islam, AMUPI).
- ❑ Le regain de financement et de réseautage clientéliste investissant à partir des monarchies du golfe (aux objectifs religieux) dont l'influence supplante celle de l'Egypte.
- ❑ Le fait mécanique que le développement des médersas nourrit le développement des médersas. En effet, en l'absence de politiques systématique de recrutement comme celle établie par Keïta, les diplômés des médersas recherchent en premier lieu l'emploi dans le système des médersas.
- ❑ La crise de l'éducation publique.

Il faut en particulier comprendre l'effet combiné de ces deux derniers facteurs. Les écoles laïques ont développé un syndrome de dysfonctionnement qui combine l'inadaptation et l'obsolescence des

¹³ Les premiers promoteurs des médersas, dans les années 1940-50, avaient à cœur d'améliorer la pratique et la culture de l'Islam suivant des principes proches de l'orthodoxie sunnite prêchée par l'establishment wahhabite en Arabie Saoudite (Kaba, 1974). Ce projet les avait opposé à l'establishment musulman local, en grande partie d'obédience soufie.

programmes face aux transformations des sociétés postcoloniales au surpoids administratif, puisque ces écoles fonctionnent à travers un système formel très coûteux (appareil administratif, financement des carrières et des retraites des enseignants, fourniture de services et de matériels). L'inadaptation des programmes, elle-même liée à la faillite des modèles de développement mis en œuvre à l'époque, fait que ces écoles ne mènent à des métiers viables et à des carrières productives ou rémunératrices que pour une petite minorité de leurs diplômés. Par contraste, les médersas proposent un programme qui est attrayant pour un vaste public aux sentiments religieux forts, et l'entretien du système des médersas est moins coûteux que celui du système laïc (les enseignants sont sous-payés, pléthoriques et sans protection sociale et la gestion plus « informelle » permet de faire plus d'économies et même du profit dans certains cas). Néanmoins, il faut noter que les médersas ne sont pas plus adaptées à l'économie politique postcoloniale dans la définition de carrières post-éducation. Dès cette époque – mais surtout au cours des années 1980 – le problème de l'école publique est devenu un sujet de débat au niveau des Etats comme des bailleurs, mais il n'en fut pas de même s'agissant des médersas. En conséquence, ce type d'offre éducative paraît désavantagé au niveau de la réflexion sur son développement.

L'un des aspects les plus criants de ce fait au Mali est le contexte informel dans lequel ces écoles se trouvèrent laissées. Ainsi, les programmes variaient d'une école à l'autre, les diplômes étaient délivrés sans détermination de niveaux standards ni même d'examens. Le succès d'une médersa était surtout lié à la capacité de son fondateur ou de ses animateurs à placer ses sortants dans les institutions du monde arabe avec une bourse arabe (d'où l'importance du réseautage clientéliste). Ces divers détails contribuent à expliquer le fait que les médersas ne « décollèrent » pas sous Traoré en dépit d'un climat assez favorable. Les taux de recrutement des médersas étaient aussi faibles que celles des écoles publiques, même si le rythme de création était sans doute plus rapide, compte tenu notamment du caractère informel d'une bonne partie de ces écoles. L'affaiblissement de l'offre éducative d'Etat durant cette période ne se fit pas vraiment au profit des médersas, mais elle permit à celles-ci de survivre en offrant une alternative relativement moins onéreuse et enracinée dans les mœurs locales.

Mais comme la création d'un service des médersas au sein du ministère de l'éducation nationale (1979) et celle de l'Association malienne pour l'unité et le progrès de l'Islam (AMUPI) en 1980 le suggèrent, la décennie 1980 commençait sous le signe de nouveaux rapports entre l'Etat et l'Islam au Mali. Les liens établis aboutirent à l'ordonnance d'avril 1985 qui plaça les médersas sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale. Cela signifia dans l'immédiat que si la langue arabe restait la langue d'enseignement, le français devait être enseigné comme discipline ; l'instruction religieuse y était autorisée, par clause d'exception ; les élèves devaient passer les examens du Diplôme d'études fondamentales, en langue arabe ; et la distribution des bourses devait être gérée par le ministère de l'éducation nationale, qui recevrait toutes les donations. Cette réforme fut diversement accueillie, à cause notamment du fait que les directeurs et fondateurs de médersa n'avaient pas été associés aux décisions, mais du moins elle intégrait les médersas dans le domaine éducatif, et signifiait qu'elles devaient reposer sur un statut formel aboutissant à des carrières reconnues.

A propos du taux de recrutement et de croissance des médersas durant cette période, les opinions sont partagées. Les études des organismes ainsi que celles de la plupart des chercheurs indiquent que ces taux étaient plutôt faibles, mais d'autres chercheurs, et en particulier Louis Brenner (2001, 2007), décrivent un dynamisme presque explosif. Cette divergence est due au fait que les statistiques officielles ne prenaient pas en compte un grand nombre d'écoles en fonctionnement mais non reconnues, et on en est réduit aux estimations. Ce qui reste vrai, dans tous les cas, c'est que cette période a vu l'émergence de ce que Brenner appelle une « conscience des médersas ». Nous avons beaucoup constaté, au cours de notre enquête, l'existence de cette conscience, qui suffit à expliquer le dynamisme des acteurs de base dans le contexte malien, dynamisme qui contraste quelque peu avec le cas du Niger notamment. Peut-être cette différence vient-elle du long fossé qui a existé entre

les médersas et les autorités publiques au Mali, fossé qui ne fut jamais aussi large ni aussi persistant au Niger.

En somme, durant cette période, la situation de l'éducation se détériora au Mali, marquée par l'obsolescence des programmes, de sévères restrictions budgétaires et une absence complète de politique éducative, toutes choses se traduisant par le déclin des taux de scolarisation. Les médersas privées évoluèrent dans un contexte informel, mais maintinrent un certain dynamisme grâce en partie à la recomposition de l'espace religieux. Dans l'adversité, elles développèrent leur « conscience des médersas ». Le gouvernement finit par prendre des mesures initiant la création d'un statut formel pour les médersas, même si cette initiative ne s'inscrivait pas dans une politique éducative d'ensemble qui aurait notamment associé les acteurs de base et les parents d'élève.

Sous le gouvernement démocratique

Le gouvernement démocratique, issu de la transition qui débuta en 1991, hérita du gouvernement Traoré les restrictions budgétaires imposées par les institutions financières internationales et l'absence d'une politique éducative cohérente, situation qui n'est pas sans rappeler celle du gouvernement Keïta au lendemain de l'indépendance. La décennie 1990 était cependant marquée par un nouveau climat international dans lequel les liens entre éducation et développement étaient considérés comme essentielles. Les pays en voie de développement comme le Mali furent encouragés à promouvoir l'éducation. Il s'agit d'édicter une loi d'orientation qui serait en adéquation avec des projets d'ensemble financé par des crédits et subventions de développement, en provenance de pays bailleurs, ou d'organismes comme la Banque Africaine de Développement, la Banque Mondiale ou encore la Banque Islamique de Développement. Ce climat international était renforcé par la démocratisation de la vie politique qui, pour certains auteurs, stimule une véritable « explosion » scolaire (Lange et Diarra, 1999) dans des secteurs auparavant stagnants. Ainsi, entre 1990 et 1998, l'effectif des élèves en primaire a doublé et d'une manière générale les taux de scolarisation se sont considérablement accrus à partir de la fin de la décennie, tandis que des modalités de financement associant Etat, bailleurs de fond, et parents d'élèves sont imaginées pour pallier au problème du désengagement financier de l'Etat. Dès avant la promulgation de la loi d'orientation (1999) le gouvernement accompagna ce mouvement par l'élaboration d'une politique éducative nouvelle qui se traduisit notamment par :

- ❑ Les états généraux de l'éducation (1989) et le débat national sur l'éducation (1991).
- ❑ La mise en place du Projet Education II (1993), financé par le Fonds Africain de Développement et le gouvernement du Mali (le Projet Education I avait été mis en place en 1985 – et il y a eu un Projet Education III qui a couru de 1999 à 2007).
- ❑ Les journées nationales de réflexion sur l'éducation (1994) qui aboutit au lancement de la Nouvelle Ecole Fondamentale (Loi 94-010 du 24 mars 1994).
- ❑ Le séminaire national sur la scolarisation des filles (1994).
- ❑ Le décret n° 94-448/PRM portant réglementation des écoles communautaires au Mali.
- ❑ La mise en place du Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), initiée en 1996 et validée en 1999, avec la Banque Mondiale.

Le PRODEC fait le bilan de ce contexte et définit la politique éducative qui lui serait adaptée. Il s'agit de mettre à profit toutes les structures éducatives, formelles comme informelles, publiques ou privées, laïques ou confessionnelles, existant dans le pays pour relever les taux d'alphabétisation et de scolarisation dans le cadre des objectifs du millénaire pour le développement (éducation de masse et de qualité à l'horizon 2015). Les problématiques anciennes du gouvernement Keïta reviennent donc à l'ordre du jour, dans le cadre d'un pays bien plus peuplé (de quatre millions en 1960 à dix millions en 2000) et ayant une expérience historique plus longue et généralement négative s'agissant de l'éducation. Mais en dépit de textes et de débats qui mettent ces questions dans une perspective pertinente, les handicaps organisationnels de l'Etat et les tendances acquises demeurent un obstacle

clef à la réforme. Cela se voit bien par rapport aux médersas. Quelle est leur évolution dans cette fermentation ?

L'explosion scolaire des années 1990 concerne certainement les médersas également, qui se sont multipliées à un rythme rapide qui, même avant le 11 septembre 2001 et le regain d'intérêt induit au niveau des chercheurs et des organismes d'aide, frappait l'observateur de la scène éducative malienne. « La conscience des médersas » dont parlait Brenner à la fin des années 1980 a pris un développement nouveau à l'ère démocratique, à un moment où l'éducation est devenue aussi un enjeu social et politique important. Quatre points importants méritent d'être soulignés :

- ❑ La démocratisation a permis à l'espace religieux d'acquérir une autonomie d'organisation, ce qui a conduit à une prolifération d'associations et par suite à une plus grande efficacité dans la mobilisation de ressources et la coordination des efforts. Emblématique de cet état de fait : l'Union Nationale des Médersas du Mali (UNMM), affiliée au Haut Conseil Islamique (HCI), toutes deux institutions très autonomes par rapport aux autorités publiques ;
- ❑ Cette plus grande organisation a correspondu à une évolution au niveau de l'Etat et au développement du service des médersas, qui fournit désormais un encadrement pédagogique, construit les programmes et produit des manuels, mais sans avoir résolu certains problèmes importants de formalisation, comme nous le verrons dans d'autres sections de ce papier ;
- ❑ Si l'offre éducative des médersas est explosive, elle n'est pas unifiée, comme cela sera exposé par la suite ;
- ❑ Le mouvement de réforme des médersas est conduit sous l'impulsion des acteurs de base (promoteurs et directeurs) et du HCI, avec un input minimal de l'Etat et (au moment de l'enquête) l'absence d'interventions des bailleurs, en dehors de l'USAID. Ceci contraste notamment avec la situation du Niger où l'Etat et la Banque Islamique de Développement sont des acteurs clefs dans la réforme.

L'évolution du système éducatif malien telle que décrite ici a été largement conditionnée par la relation dialectique entre d'une part les besoins de l'Etat et de la société et le contexte économique en détérioration constante, tout au long de la brève histoire du pays. Il convient donc de mettre en évidence les aspects de ce contexte qui ont le plus joué sur l'évolution du système éducatif et stimuler la nécessité de sa réforme.

4 La nécessité de la réforme de l'enseignement arabo-islamique

4.1 Les déterminants historiques et économiques

L'éducation est un bien social essentiel mais coûteux, nécessitant un ensemble de politiques qui doivent prendre en compte en même temps le problème des débouchés, celui des aspirations sociales et culturelles et la question du financement. Le gouvernement colonial avait volontairement choisi de limiter le développement de l'éducation dans des bornes très restreintes. D'une manière générale, en dehors des aménagements hydro-agricoles de la boucle du Niger (Office du Niger) destinés à promouvoir la riziculture – mais sans succès notable – le gouvernement colonial n'investit pas dans le développement économique du Mali, et le capital privé était complètement absent de la colonie en dehors des activités de traite.

Au moment de l'indépendance, les liens établis entre développement économique et développement de l'éducation et de l'alphabétisation furent à la base d'un investissement public important dans le domaine éducatif. Mais cet investissement reposait entièrement sur l'Etat dont la base fiscale était

très étroite et très instable. Comme le pays n'avait pas d'industries, les revenus de l'Etat provenaient essentiellement du secteur agricole et des douanes. Mais ces revenus étaient fragilisés par le fait que le Mali est un pays enclavé, largement situé dans la zone sahélienne, dont le climat est marqué par des périodes de sécheresse dévastatrice. Le Mali n'avait pas non plus d'exploitations minières importantes pour constituer une rente publique d'appoint. Tous ces handicaps indiquent que le Mali devait compter largement sur la coopération internationale pour mettre en place les infrastructures du développement économique, y compris au plan éducatif. Mais l'aide internationale en Afrique subsaharienne était fort modeste, en comparaison de ce qu'elle fut en Europe (Plan Marshall) et en Extrême-Orient notamment, et elle ne répondit certainement pas aux besoins économiques fondamentaux du Mali à cette époque cruciale.

Le gouvernement de Modibo Keïta essaya de mobiliser les populations maliennes sur la base d'une idéologie du développement très ambitieuse, comparable à ce qui fut tenté dans certains autres pays sub-sahariens, comme la Tanzanie ou la Guinée, à la même époque. Cette idéologie développementaliste comprenait aussi un effort d'industrialisation initiale similaire à ce qui fut tenté dans la plupart des pays africains à cette époque. Ces efforts échouèrent parce qu'en dernière analyse, l'Etat malien, qui était le principal instrument de Keïta, était trop faible pour agir de façon constante et non-répressive sur la société. Le gouvernement de Keïta provoqua non seulement des antagonismes radicaux au sein de la société malienne – y compris dans les milieux religieux – mais aussi sur la scène internationale, où il était correctement perçu comme hostile à l'influence française en Afrique de l'Ouest, et par conséquent, comme un partisan implicite de l'influence soviétique dans le cadre de la « guerre froide ».

Keïta fut renversé en 1968 par des officiers de l'armée malienne, et le nouveau régime qui fut mis en place sous la conduite de Moussa Traoré échoua encore plus complètement à faire de l'Etat malien un instrument adéquat du développement économique. Survivant grâce à une dette de plus en plus lourde, l'Etat malien perdit peu à peu son autonomie interne et externe et ses capacités d'action, à travers notamment les manipulations politiques et la corruption de style néo-patrimonial. Vers la fin de la décennie 1970, il apparut clairement qu'à moins de réformes profondes et radicales, il ne pouvait être le lieu où pouvaient se penser et se mettre en œuvre les politiques publiques nécessaires au développement du Mali. Nous avons vu les manifestations de cette faillite dans le domaine éducatif à la section précédente. A partir des années 1980, la voie prise pour traiter le problème économique fut largement influencée par le Fonds monétaire international, la Banque mondiale et l'orthodoxie libérale qui se mettait alors en place au sein des Etats occidentaux. Elle consiste à réduire les domaines de compétence de l'Etat et à lui chercher des alternatives au niveau de la société (déconcentration et décentralisation) et des grandes entreprises internationales (privatisations). Dans un premier temps (début des années 1990), l'Etat du Mali appliqua un programme d'ajustement structurel visant, globalement, à ajuster ses actions à ses très modestes moyens, afin de jeter les bases d'une économie de marché sur des bases macroéconomiques convenables. Vers la fin des années 1990, l'Etat fut chargé de mettre en œuvre un programme de réduction de la pauvreté, qui comprend des plans de réforme du système éducatif.

Ces divers programmes ne visent pas à transformer l'économie malienne, mais à en améliorer les fondamentaux afin de maîtriser le taux de pauvreté. Ainsi, l'économie malienne reste comme par le passé dominée par le secteur primaire, mais la politique agricole suivie depuis la fin des années 1980 a permis d'en améliorer le rendement. Environ 70% de la force de travail du Mali s'investit dans les activités agricoles, qui contribuent à près de la moitié du PIB du pays. La majeure partie des terres cultivables sont consacrées à l'agriculture vivrière à petite échelle suivant des méthodes traditionnelles, mais le coton et le bétail contribuent à hauteur de 80% aux exportations du pays. Depuis 1965 jusqu'au début des années 1990, la situation dans ce secteur a été marquée par un déficit céréalier plus ou moins prononcé, mais dans une période plus récente, le Mali a généralement connu un excédent céréalier. Cet excédent est en particulier tiré par les succès récents de la gestion de la riziculture par l'Office du Niger réformé.

Sans améliorer notablement le revenu des travailleurs du secteur primaire, la politique agricole libérale a certainement résolu quelques problèmes clefs de productivité et de commercialisation. Les revenus de l'Etat se sont aussi accrus grâce au développement du secteur minier, notamment l'exploitation de l'or. L'absence d'activités industrielles ne permet pas cependant le développement d'une économie secondaire productrice d'emplois et capable de donner une base fiscale appréciable à l'Etat. La majorité des Maliens sont employés par le secteur informel. Le secteur public (étatique) recrute peu et le privé formel produit une bonne partie de ses revenus les plus appréciables pour les travailleurs expatriés recrutés sur le marché international. Il convient de noter que, suivant l'Union économique et monétaire ouest-africaine (UEMOA), le cadre régional qui définit la politique économique globale du Mali, un taux de croissance annuel constant d'au moins 7% du PIB est nécessaire pour transformer les économies des pays de l'Union. Le dernier rapport de surveillance multilatérale de l'UEMOA (décembre 2009) note que le taux de croissance du Mali dans la période précédant l'établissement du rapport était de seulement 4,2%, avec une prévision de 4,8% pour 2010. Le dynamisme relatif de cette croissance est par ailleurs dû à des facteurs circonstanciels, tels que, par exemple, une production record de riz en 2008. L'Etat est en situation de déficit budgétaire chronique et ne parvient pas à mettre en œuvre l'un des critères de convergence les plus importants du pacte de l'UEMOA, le taux de pression fiscale à 17% minimum – en dessous duquel l'Union estime que ses Etats membres ne pourraient pas consacrer des ressources internes à l'investissement public. Le taux de pression fiscale du Mali tourne autour de 15%.

La prédominance du secteur primaire traditionnel dans les campagnes et du secteur informel dans les villes signifie que les revenus des Maliens sont très modestes et irréguliers. Plus de 60% de la population vit en dessous de la ligne de pauvreté et le Mali occupe l'un des derniers rangs dans l'indice du développement humain. Le taux de croissance démographique est particulièrement élevé (autour de 2,7%). Dans un tel contexte, l'éducation formelle est souvent considérée comme seulement une porte de sortie parmi d'autres, et ses débouchés possibles entrent en compétition avec ceux qui peuvent mener à l'agriculture, au commerce ou aux petits métiers urbains. Contrairement à ces activités, qui nécessitent seulement une période d'apprentissage, l'éducation formelle est un investissement de longue haleine qui requiert souvent des sacrifices financiers importants de la part des parents. Les politiques éducatives de l'âge libéral ont eu le double résultat apparemment paradoxal d'accroître les charges des parents et les taux de scolarisation, dans un environnement économique aussi peu fertile en débouchés formels que par le passé.

Nous allons conclure ce survol du contexte économique par un examen rapide de ce paradoxe et de ses problèmes sous-jacents. Il faut dire que les nouvelles politiques éducatives ont suivi l'évolution des politiques économiques de l'ère libérale (pour plus de détails à ce sujet, voir notre rapport sur le cas du Niger). Durant la période de l'ajustement structurel proprement dite, il s'est agi de « faire plus avec moins ». La coopération internationale (Banque mondiale, bailleurs pays, ONG), comme alternative à l'Etat, finança la création d'écoles à condition que les coûts (construction, salaires, temps consacré à l'enseignement) soient considérablement réduits. Cet investissement de l'aide internationale, couplé à des dispositions juridiques aménageant la libéralisation du système éducatif (loi de 1994 surtout) menèrent au développement rapide de l'offre éducative et à une diversification des moyens d'accès à l'éducation formelle (Diarra et Lange, 1998). Cette offre répondait à une demande marquée notamment par une « explosion » des effectifs de l'enseignement fondamental que l'on va observer entre 1990 et 1994 » (Diarra et Lange, 1998 : 5) et qui correspondait au changement de régime politique (1991, début de l'ère démocratique). L'accroissement de la demande au niveau de toutes les offres éducatives – y compris les médersas – et la mise en place d'une politique éducative ajustée aux objectifs du millénaire pour le développement ont ensuite conduit à un effort de faire en même temps du quantitatif et du qualitatif.

Comme dans les autres politiques de l'ère libérale, le facteur « responsabilisation » des usagers fut corrélé à l'investissement public et à l'aide internationale, ce qui implique pour les parents des contributions variées afin d'entretenir les établissements ou d'acquérir du mobilier ou du matériel

pédagogique (Banque mondiale, 1996 ; Lange, 1999). D'autre part, le développement de l'offre éducative privée installe au sein du système éducatif la logique de marché et conduit à la transformation progressive de l'éducation de bien social en bien commercial, ce qui a un impact significatif sur le caractère de la demande éducative et sur le système éducatif d'une manière générale. Ce dernier détail est particulièrement important pour le cas malien, étant donné qu'ici, les médersas font exclusivement partie du domaine éducatif privé. Les évolutions de la politique économique et de la politique éducative dans les années 1990 ont accéléré le besoin de réforme des médersas, en grande partie parce que le développement tout azimut de l'offre éducative renforce la compétition entre les différents types d'école et crée une nécessité pour les médersas de mieux définir leur statut et leur spécificité. Dans cette lutte, on peut dire que les médersas ont tiré leur épingle du jeu, en dépit d'obstacles redoutables, et grâce à des atouts qui leur sont spécifiques.

4.2 L'avènement de la démocratie et le développement de la sphère islamique

Le développement de l'éducation dans la sphère islamique est une conséquence du développement de la sphère islamique elle-même, formule qu'il est loisible d'employer s'agissant d'une évolution qui prend forme dans les années 1980 et s'accélère avec la démocratisation dans les années 1990.¹⁴ Ce développement peut être caractérisé par l'entrée d'acteurs religieux autonomes et dynamiques dans l'espace public au Mali et par une islamisation marquée de cet espace auparavant dominé par les principes de la laïcité. Au cours des deux premières décennies de l'indépendance, l'espace public malien était occupé par l'Etat (acteur central) et des acteurs laïcs (syndicats, entreprises parapubliques jouant le rôle de moteurs du développement, associations villageoises organisées mais de statut informel). Les acteurs religieux, bien que présents, avaient un rôle très marginal sous un contrôle étroit de l'Etat. Au cours des années 1980, on constate un développement progressif de la sphère islamique, notamment avec la mise en place de l'AMUPI. La transformation de l'espace public malien à partir de 1991 a pour conséquence une véritable explosion de la sphère islamique, marquée par la multiplication des associations religieuses et l'essor d'un mouvement prônant. Ces deux phénomènes sont étroitement liés à la question de l'éducation, puisque le but des associations est d'améliorer la qualité de la pratique religieuse sur la base d'une diffusion plus large de la connaissance de l'Islam, et les prédicateurs sont l'une des principales chevilles ouvrières de ce projet, soit qu'ils agissent de concert avec des associations, ou qu'ils travaillent individuellement.¹⁵

Ces associations et prédicateurs sont d'obédience diverse : certains sont d'orientation soufie, et d'autres d'orientation plutôt wahhabite. Les formes de l'enseignement et de la prédication, ainsi que le contenu des doctrines enseignées et le projet sous-jacent des mouvements, varient donc. Mais l'accent mis sur une meilleure connaissance de la religion, sur une pratique plus cohérente de ses préceptes, sur un mode de vie plus conforme à ses principes et sur la connaissance de la langue arabe comme mode d'accès privilégié au savoir religieux, reste un trait dominant du développement de l'éducation dans cette nouvelle sphère islamique. Ce développement crée une certaine complexité des types d'éducation dans la sphère islamique.

La sphère islamique est le terreau sur lequel se développent les médersas. Les écoles coraniques donnent à leur recrutement une base sociologique naturelle et une plus grande dispersion qu'à celui des écoles classiques, et les sortants sont normalement pourvus, à travers l'arabophonie et la maîtrise du savoir religieux, des moyens de jouer un rôle social important, et même d'embrasser des carrières (prédicateur, tuteur d'arabe, directeur spirituel) nées de, ou développées par, l'expansion de la sphère islamique. En même temps, l'évolution des médersas vers la forme « franco-arabe » permet à leurs produits de franchir les frontières de la sphère islamique (qui est surtout religieuse et sociale) pour viser à des carrières séculières, naturellement plus nombreuses, même dans le contexte

¹⁴ Pour une étude proche de l'exhaustivité, et remontant à l'époque historique et coloniale, voir Keïta, 2008.

¹⁵ Dans le rapport Niger, nous fondons une caractérisation plus précise de ce double phénomène sur les recherches de thèse de Abdourahmane Idrissa (2009). Les données maliennes, bien que différentes dans les détails et dans le déroulement historique, sont très similaires.

économique déprimé du Mali. Pour l'instant, cependant, cette évolution fait l'objet de blocages propres au contexte malien, comme nous allons le voir dans la section suivante.

Pour conclure cette section, il convient de noter que le développement de l'éducation dans la sphère islamique devrait avoir des conséquences politiques importantes dans le moyen et long terme. Il contribue en effet à l'expansion d'un public religieux dynamique qui pourra remettre en cause les principes laïcs hérités du gouvernement colonial, et leur substituer des principes religieux, islamiques en l'occurrence, dans la définition de la citoyenneté et des projets de société locaux. Il est certain, dans tous les cas, qu'une telle évolution est en phase avec le renforcement des courants religieux que l'on observe dans une grande partie du monde, spécialement en dehors du continent européen. A ce titre, ces types d'éducation méritent une attention particulière. Nous allons à présent nous pencher plus directement sur le cas des médersas, et tâcher en particulier de définir le champ de leur développement et de caractériser un processus de réforme qui est à la fois réel et très ambigu.

5 La réforme dans le secteur des médersas

5.1 La nécessité d'ajuster l'offre à la demande éducative

Comme nous l'avons déjà souligné, le Mali a connu deux processus de réforme du système éducatif. Le premier, initié en 1962, a transformé le système issu du gouvernement colonial, et poursuivait les objectifs de l'Organisation de l'Unité Africaine décidés lors de la Conférence des Etats africains sur l'éducation de 1961. Cette première réforme, de caractère développementaliste, s'est ensuite sclérosée au début des années 1970, condamnant le système éducatif malien à une stagnation prolongée. La seconde réforme, de caractère libéral, commence en 1992, soit vingt ans après la première. Elle peut être considérée comme étant encore en cours et marqué par quelques jalons importants, comme la mise en route de la « Nouvelle Ecole Fondamentale » en 1994 ou l'adoption d'une loi d'orientation éducative en 1999. Le but général de la réforme a été d'améliorer l'offre éducative à travers des politiques de libéralisation. Cette amélioration de l'offre devrait se faire d'abord et surtout en quantité, puis en qualité, et cela à partir des structures existantes comme d'expérimentations nouvelles.

L'exigence d'amélioration de l'offre éducative est une conséquence de l'analyse particulière qui a été faite, surtout par des organismes étrangers, des problèmes spécifiques du système éducatif malien. Cette analyse a insisté sur la faiblesse numérique des écoles – et en général, il s'agit des écoles classiques – et leur inégale répartition sur le territoire national. Il a d'abord paru que la construction d'écoles et l'expansion corrélative des différentes structures éducatives suffirait à transformer radicalement le système éducatif malien et à lui faire faire un grand bond en avant. En privilégiant le volet « offre », cette analyse a cependant négligé le volet « demande ». La remarque faite par une équipe de chercheurs maliens et français en 2001 (Diarra, Diakité, Konaté et Lange, 2001) sur le manque de données sur les déterminants sociaux et familiaux de la demande éducative au Mali (en dehors des critères d'ordre économique) est encore d'actualité. Sans de telles données, il est difficile d'ajuster l'offre à la demande, surtout que la libéralisation suppose théoriquement une responsabilisation de l'utilisateur, appelé à investir du temps et des moyens dans l'école. Or, il est évident que le fait de multiplier les écoles et les structures éducatives ne suffit pas ; encore faut-il que ces écoles et structures répondent aux attentes et aspirations de la société et des familles ! On peut lire, à la lumière de cette observation, les conclusions du Forum National de l'Education qui a fait le point sur le processus de réforme en novembre 2008 (Primature du Mali, 2008).

Le Forum est parti de l'analyse initiale qui se focalise sur la qualité et la quantité de l'offre. Il conclut que (1) le processus de réforme n'a pas résolu les problèmes structurels du système éducatif malien, et (2) il en a ajouté de nouveaux. Au niveau de la rubrique « Enseignement Secondaire Général, Technique et Professionnel (ESGTP) », le rapport du Forum note que « l'insuffisance des infrastructures scolaires » est indexée comme facteur limitatif crucial « pour l'accès égalitaire à

l'enseignement secondaire notamment pour les enfants ruraux et ceux des zones reculées. » Cela implique que l'investissement dans les infrastructures, qui est coûteux, n'a pas été suffisant.¹⁶ On a escompté que la libéralisation du secteur, en facilitant la création d'écoles privées, allait pallier à cette insuffisance. Mais le rapport observe que « l'accroissement rapide des écoles privées est encore loin de constituer une solution à l'accès égalitaire à l'école au niveau secondaire, en raison de la grande pauvreté des populations et de la mauvaise répartition des écoles privées sur le territoire national, concentrées principalement dans les grandes villes. » Les taux de scolarité ont, bien entendu, augmenté par rapport aux années 1970-1980, mais ils restent bien en deçà de l'objectif d'une scolarisation pratiquement universelle et égalitaire. Etant donné la faible expansion des infrastructures scolaires, l'expansion du taux de scolarisation a eu pour résultat net des « effectifs pléthoriques à tous les niveaux » entraînant « des évaluations nettement insuffisantes, partant une baisse croissante du taux d'achèvement et de la qualité des enseignements. » Par ailleurs, la scolarisation reste très inégalement répartie sur le territoire; ce qui n'est du reste qu'une des formes de l'inégalité scolaire: on en retrouve une autre forme dans le fait que le taux net de scolarisation des garçons dans le primaire (pourcentage d'enfants âgés de 7 à 12 ans scolarisés) atteignait, en 2008, les 68% contre seulement 53.9% pour les filles. (Ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales. Annuaire national des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental, 2008 : 85).

Un autre effet de la libéralisation du système éducatif a été la contractualisation de la profession enseignante. Cette contractualisation s'est développée à la faveur de l'absence de directives réglementaires sur le profil des enseignants et sur leur rémunération. Les collectivités décentralisées, qui recrutent les enseignants dans le secteur public,¹⁷ et les promoteurs d'écoles privées, ont, dans ce contexte, privilégié la maîtrise des coûts et le dégagement des profits, au détriment de la formation et de la vocation des enseignants. La majeure partie du personnel enseignant de l'ESGTP, public et privé confondus, sont issus de cette évolution, et cela est vrai également au sein des médersas. La contractualisation a eu pour effet massif une détérioration du contenu de l'enseignement, à travers notamment un effondrement de la vocation enseignante (absentéisme chronique, absence de déontologie). Les mesures d'accompagnement qui devaient encadrer la contractualisation par un service de surveillance – mise en place de Comités de Gestion Scolaires, activation des Associations de Parents d'Elèves – au moins au niveau du public et du communautaire, ne sont guère opérationnels.

Il est naturel, dans ces conditions, que le rapport préconise des solutions qui traiteraient en fait les désordres créés par la libéralisation, en recommandant des recettes réglementaires adéquates et une prise en charge renforcée mais rationalisée du système éducatif par l'Etat. De telles recommandations paraissent nécessaires, mais ne sont pas à notre avis suffisantes. Il conviendrait en fait d'ajuster à l'analyse « offre » une analyse « demande », et l'étude de la problématique de la réforme des médersas montre clairement l'importance d'une telle démarche.

5.2 Le contenu et la structure institutionnelle et juridique d'une réforme « par le bas »

Dans le contexte large, on peut dire que le secteur éducatif malien est dans un processus de réforme depuis le début des années 1990. Mais – sans entrer dans les détails de ce processus – la structure

¹⁶ En fait, le budget de l'éducation, qui tourne autour de 23% des recettes fiscales bon an mal an, est rarement à la hauteur des besoins de financement de l'éducation. Un rapport d'octobre 2006 montre par exemple une réduction drastique de la plupart des volets de financement, et indique en particulier qu'il a été retenu, cette année-là, une réduction de la subvention aux médersas de 24 à 15% du total des subventions (Ministères en charge de l'éducation, Rapport Pise II : 17), ce qui illustre bien, soit dit en passant, le réflexe de sacrifier la part des médersas dès qu'il s'agit de réduire « le *gap* de financement », généralement sous la pression des bailleurs de fond, comme c'était le cas en l'occurrence.

¹⁷ Un décret de 2002 a fixé les détails des compétences transférées par l'Etat aux collectivités territoriales en matière d'éducation.

institutionnelle et juridique de la réforme est encore instable. En d'autres termes, il n'existe pas de processus formel de réforme des médersas conduit par l'Etat comme c'est le cas au Niger et au Sénégal. Il convient ici de noter deux variables importantes qui ont déterminé la forme institutionnelle et juridique de la réforme actuelle des médersas.

Premièrement, les médersas ne font pas partie du domaine de l'enseignement public bien qu'elles soient partie intégrante du système éducatif malien. Elles ne sont donc pas du ressort direct de l'Etat qui, en dehors des fonctions d'encadrement, ne peut y intervenir qu'à partir d'initiatives prises par les promoteurs eux-mêmes. Il existe un service des médersas au niveau du ministère de l'éducation nationale, mais cela n'a pas mené au développement de véritables liens de tutelle entre le ministère et ce type d'écoles. On peut donc remarquer - depuis au moins les années 1980 - une série de transformations des médersas qui se sont accélérées ces dernières années au point de constituer un véritable mouvement de réforme – mais sans appui officiel cohérent. A la différence du Niger et du Sénégal où l'Etat est un acteurs central de la réforme, au Mali se sont plutôt les promoteurs réunis dans des associations comme l'Union Nationale des Médersas du Mali (UNMM) et l'Union des Enseignants de la Langue Arabe au Mali (UJELAM), le Haut Conseil Islamique et des organismes relevant de l'Organisation de la Conférence Islamique (OCI), tels que la Banque Islamique de Développement (BID), l'Association Mondiale de l'Appel Islamique (AMAI) et l'Organisation Islamique pour l'Education, les Sciences et la Culture (ISESCO) qui sont catalyseurs de la dynamique de réforme. Le poids et l'influence de ces acteurs dérive directement de la demande sociale, et non de l'intervention étatique dans l'amélioration de l'offre, qui est pratiquement inexistante dans ce secteur éducatif. Au regard des différentes péripéties qui ont émaillées la réforme des médersas, il est possible de dire que la transformation de ces instances éducatives en écoles à la fois confessionnelles et séculières est le résultat des pressions exercées « par le bas » par les promoteurs et les associations professionnelles ou religieuses ; l'Etat étant essentiellement réactif, et sanctionnant les avancées avec un certain retard.

Deuxièmement, contrairement aux écoles classiques, les médersas se sont développées exclusivement à partir de la demande sociale. C'est l'intérêt des familles pour la langue arabe et la culture islamique qui a conditionné l'apparition et l'expansion du secteur des médersas. L'on peut estimer l'importance permanente et grandissante de cet intérêt à travers la croissance continue du secteur. La solidité de cette demande sociale est d'autant plus cruciale que les médersas ne bénéficient pas de soutien financier de l'Etat : leurs ressources proviennent essentiellement du paiement des frais d'inscription, du soutien occasionnel de mécènes ou de groupes de mécènes locaux ou étrangers et de l'assistance restreinte des organismes de l'OCI (qui passe nécessairement par des accords avec l'Etat malien). Le financement local constitue la base matérielle la plus importante des médersas, et il est donc important de comprendre les déterminants et les conséquences particulières de cette demande sociale, par rapport au processus de réforme. Nous pouvons grouper deux ordres de réponses à cette question: la normalité de la médersa par rapport à une société à hégémonie culturelle islamique, et le développement plus récent de l'orthodoxie religieuse dans le monde musulman. L'une des conséquences majeures de cet état de fait est une certaine autonomie du secteur des médersas par rapport à l'Etat. En effet, puisque ce secteur est soutenu par la société, c'est à la société d'abord qu'il doit rendre compte. Lorsqu'au début des années 1980 l'Etat a adopté des mesures pour intégrer le secteur dans le système éducatif malien, il s'en est ensuivi une crise qui est le point d'origine du processus de réforme. Examinons de près cette évolution.

5.3 Les acteurs, les tensions et les négociations vers un modèle éducatif hybride

Le caractère social et religieux des médersas postule une civilisation malienne différente de celle que sous-tendent les écoles classiques. Alors que ces dernières visent à former un citoyen moderne engagé dans le projet du développement capitaliste et de la démocratie libérale, les médersas

cherchent à former l'homme et la femme musulmans, dont la vocation mondaine est de vivre sous les règles de la Sharia, système tout à la fois social, économique et juridique aux finalités politiquement mouvantes (i.e., un régime précis, telle que la démocratie libérale, ne saurait en être l'horizon politique fixe). Du moins, tel était le projet originel des médersas, à l'époque où elles étaient arabo-islamiques, et non franco-arabes. Leur projet original a été réformé, en quelque sorte, par leur évolution vers la forme « franco-arabe », dont le mandat a été bien formulé, au cours de nos interviews, par les agents du Service des Médersas : « former l'homme musulman à être un bon citoyen. ». Cependant, comme pour les cas du Niger et Sénégal, le processus de réforme des médersas au Mali s'est déroulé sur fond de tensions et compromis.

Les tensions autour de la vocation des médersas

La question de l'orientation pédagogique des médersas a longtemps été un point de discorde entre les autorités étatiques et les promoteurs de ces écoles. Elle remonte à la fin des années 1970 lorsque le gouvernement malien a commencé à mettre en place une « politique islamique » visant à contrôler et à utiliser l'Islam à des fins de gouvernement. C'est une évolution générale des Etats des pays musulmans, en partie stimulée par l'Arabie Saoudite, mais surtout par la prise en compte du fait que la religion redevenait un enjeu politique important après la décennie des nationalismes séculiers (dans les années 1960). En 1982, l'Etat malien demanda aux inspecteurs de l'enseignement fondamental de diligenter des études sur le « milieu des médersas ». Les rapports produits en 1984-1985 révélèrent que les médersas avaient des taux élevés de scolarisation et, par conséquent, jouaient un rôle important dans l'éducation au Mali. Une ordonnance d'avril 1985 (112-PGRM) les retira de la tutelle du Ministère de Administration Territoriale pour les placer sous celle du Ministère de l'Education Nationale qui, par l'intermédiaire du Centre pour la promotion de la langue Arabe, élaborait un nouveau programme et attribua des bourses d'étude à l'étranger aux élèves des médersas. Ces mesures incitatives allaient permettre de donner corps à cette nouvelle mission assignée aux médersas qui est de « former l'homme musulman à être un bon citoyen », à contribuer à l'éradication de l'analphabétisme et à promouvoir l'insertion socio-économique des jeunes dans la vie active.

Toutefois, cette vision étatique du rôle des médersas ne mettait pas l'accent sur la formation religieuse. Ce qui occasionna un clash entre l'Etat et les promoteurs de médersas « qui suspectent des motifs anti-islamique et ont réagi à ces initiatives avec une hostilité considérable » (Brenner, 1991 : 83). Comme nous l'avons indiqué, ces derniers avaient déjà reçu un ordre de mission de la société malienne, qui les finançait: former le musulman et la musulmane à une bonne connaissance et une bonne pratique de la religion. Ainsi, le secrétaire générale de l'UNMM, Abdel-Aziz Yattabaré, qui devint directeur de médersa précisément en 1985, résuma le problème en déclarant que « l'Etat est laïc, alors que les médersas ne le sont pas. »¹⁸

La controverse porta dès le départ sur les langues. Il semble que dès avant 1985, quelques médersas enseignaient le français, mais il n'y avait pas, à ce sujet, une règle d'obligation. La plupart des écoles du secteur enseignaient exclusivement l'arabe, en s'appuyant sur les langues locales, essentiellement le bamanankan (langue des Bambara, vernaculaire à travers tout le Mali). Le français était perçu comme un vecteur de valeurs étrangères et antagoniques à l'Islam, valeurs symbolisées par le mot-code de « laïcité ». Du point de vue de l'Etat, le français étant la langue officielle du Mali, devait être appris dans l'optique d'un exercice plein de la citoyenneté malienne : nous en avons ici encore un bon résumé dans une déclaration de l'adjoint au directeur du service des médersas, Mamadou Yalcouyé : « Dans un Etat laïc, le français est nécessaire pour avancer. »¹⁹

Au-delà de la question des valeurs, l'enseignement du français devait aussi aboutir à l'enseignement de matières en langue française—matières qui n'auraient naturellement rien de religieux.

¹⁸ Entretien avec Abdel-Aziz Yattabaré, Directeur Général de l'Institut Islamique et Secrétaire Général de l'Union Nationale des Medersas, Bamako, 25 janvier 2008.

¹⁹ Entretien avec Mamadou Yalcouyé, adjoint Section Médersa, Direction Nationale de l'Education de Base du Ministère de l'Education Nationale, Bamako, 24 janvier 2008.

L'introduction du français mettait donc doublement en péril la vocation confessionnelle des médersas : d'abord en donnant accès aux élèves à un univers de valeurs séculier (question de la laïcité), et ensuite en bouleversant le programme d'études des médersas par l'introduction de matières francophones. Cette transformation de la vocation des médersas mettait à son tour en péril le rapport de ces écoles à la demande sociale, de laquelle elles dépendaient. Les promoteurs essayèrent donc de défendre le statut de leurs écoles en proposant leur propre programme d'études, mais ils finirent assez rapidement par accepter l'ordonnance de 1985, tout en l'adaptant à leurs situations particulières dans la mise en œuvre. Du reste, à l'époque, l'encadrement pédagogique n'était pas assez vigoureux pour assurer une conformité réelle et stricte.

La conjoncture du début des années 1990 transforma la donne. Après la chute du pouvoir autoritaire de Moussa Traoré (1991), le Mali fut engagé par les élites francophones dans la voie d'une démocratisation inspirée du régime politique de la France. A première vue, cela signifiait un renforcement de la laïcité, et de fait, les ministres de l'éducation nationale du début de la décennie furent souvent hostiles aux médersas qu'ils considéraient comme des écoles confessionnelles, incompatibles avec la laïcité de l'Etat, et auxquelles ils mesuraient les subventions. Au même moment cependant, la libéralisation des lois sur les associations permirent aux promoteurs de médersas de s'organiser et de tenir un premier séminaire national sur les médersas dès 1992. Au fil de la décennie, le lobbying actif d'une sphère religieuse mieux organisée et plus autonome transforma les dispositions des gouvernants. Cela mena à deux résultats importants par rapport aux médersas : d'abord le décret 97-147/P-RM du 17 avril 1997 fondant l'Institut de Formation Hégire de Tombouctou (IF-Hégire), chargé de former les maîtres du premier et du second cycle des médersas et des écoles franco-arabes, et ensuite le Forum National sur les Médersas de mars 1999.

L'IF-Hégire a été construit sur financement de la BID, et offre un programme de formation de quatre ans à des « élèves-maîtres » des deux sexes, dotés d'une bourse nationale. Les étudiants sont admis par concours et sont encadrés par quatorze formateurs, tous maliens. Le but de l'institut est de former des diplômés capables d'enseigner en bilingue, arabe et français, et destinés aux écoles franco-arabes et aux médersas. Il s'agit là d'un premier investissement significatif de l'Etat vers une véritable politique de formalisation des médersas. L'IF-Hégire est en effet structurée suivant les instituts de formation des maîtres (IFM) classiques, incluant donc une année de stage pratique, qui se déroule en général dans les médersas. Par ailleurs, un pourcentage des maîtres est recruté par l'Etat pour être mis à la disposition des médersas, ce qui représente une forme directe d'aide étatique aux médersas.

Le Forum National sur les Médersas se tint deux ans plus tard, rassemblant des représentants du ministère de l'éducation nationale et les promoteurs pour mettre à plat la question des programmes, surtout par rapport à la question de l'introduction du français et des matières en langue française. En 1999, les positions étaient mieux alignées. La résistance à l'introduction du français était devenue insignifiante, en grande partie parce que la question pratique de l'employabilité des sortants des médersas se posait de façon aiguë, dans un contexte de crise économique et de compétition entre les écoles. L'introduction du français devait en effet permettre aux médersas de présenter régulièrement les élèves aux épreuves du brevet de fin d'études fondamentale (DEF), et par la suite, au baccalauréat ; ce qui favoriserait le développement des médersas tout en donnant aux sortants des chances égales à celles des élèves du secteur classique, dans le marché de l'emploi. Le Forum aboutit à deux résultats pratiques : l'adoption de la formule de l'année préparatoire, et la mise en forme d'un programme d'études mettant définitivement les médersas en conformité avec le programme national, et les transformant en un équivalent malien des écoles franco-arabes nigériennes.

Comme les élèves des médersas apprenaient principalement ou exclusivement l'arabe au premier cycle, l'année préparatoire est une année d'étude intensive du français préparant les élèves au DEF et au lycée, puisque les examens organisés par l'Etat se déroulent en grande partie en français (bien qu'il existe une forte composante arabe du fait des écoles franco-arabes étatiques). Si les médersas

ont rapidement commencé à mettre en œuvre l'année préparatoire, il n'en est pas de même du programme, qui ne fut validé que lors d'un atelier national tenu en 2003.²⁰ Cet attermoiement s'explique en grande partie par le fossé persistant qui existait entre l'Etat et des écoles qu'il continuait à percevoir comme essentiellement religieuses. C'est en effet surtout le Service des Médersas – petite cellule composée de deux agents ! – qui s'est activé pour « renforcer le sous-système d'éducation médersa » en servant de relais entre un ministère plutôt hostile et des promoteurs plutôt méfiants. Le Service des Médersas insista donc sur l'introduction du français parce qu'il savait que c'était la condition *sine qua non* de la participation de l'Etat au « renforcement » des médersas. En même temps, il a cherché à « tenir compte de la spécificité des médersas : l'enseignement de l'arabe et l'éducation islamique ».

Il convient de noter qu'un résultat immédiat de la formalisation de la carrière d'enseignant de l'arabe par la fondation de l'IF-Hégire a été la constitution, en juin 2006, de l'Union des Enseignants de la Langue Arabe au Mali (UELAM), dont le premier congrès, tenu en présence d'un délégué du HCI et d'un délégué du Ministère de l'éducation nationale, a surtout tourné autour de la question de « l'harmonisation des programmes d'enseignement des médersas avec ceux de l'éducation nationale ». Cette harmonisation avait été accomplie au Forum de 1999 et validée en 2003, mais l'appel de l'UELAM montre qu'en 2006 encore elle n'était pas tout à fait entrée dans les mœurs.

A partir de 2007, les médersas purent donc présenter des candidats aux examens, avec des résultats généralement satisfaisants et même relativement supérieurs à ceux des écoles classiques. Mais il ne s'agissait que de l'enseignement de base, le CFEPCEF et le DEF. Au niveau du second cycle (lycée), les élèves des médersas devaient se présenter comme candidats libres au baccalauréat, comme si leur scolarité n'était pas reconnue par l'Etat. Les médersas les aident dans les procédures de candidature, mais ne sont pas autorisées à les présenter officiellement comme étant leurs candidats. Bien que contesté, au moment de l'enquête cette situation n'avait pas changé. Par ailleurs, les lycéens des médersas ne peuvent se présenter qu'à deux options du baccalauréat : lettres et sciences humaines – ce qui les exclut des matières scientifiques. Il semble que l'Etat estime que la francisation des médersas (les matières scientifiques étant enseignées en français) n'est pas assez avancée pour leur permettre de « présenter » des candidats dans ce domaine. En fait, les élèves des médersas passent généralement ce qu'il est convenu d'appeler le « bac arabe » : ils subissent les mêmes examens que les élèves des options littéraires des lycées classiques, mais traduits en arabe. Cela est possible parce que l'Etat organise des examens dans cette langue pour les élèves des lycées franco-arabes qui sont des écoles publiques.

Le résultat pratique du fait que les élèves des médersas participent aux examens du baccalauréat en tant que candidats libres est qu'ils ne sont ni orientés, ni ne peuvent bénéficier d'une bourse d'études nationale. Il en est ainsi, puisque leur scolarité (notes d'examens internes) n'est pas reconnue – ce qui aboutit à une forme flagrante de discrimination. Dans un avenir proche, il est possible que l'Etat accepte que les médersas présentent officiellement des candidats au baccalauréat, et cela, dans toutes les options. Mais cela résultera nécessairement d'un lobbying actif des professionnels du secteur qui doivent convaincre de l'importance de ces institutions dans le domaine de l'éducation de base.

Le compromis pragmatique

Nous avons observé que l'Etat malien s'identifie toujours fortement au principe de la laïcité. Ce principe a certainement reculé, dans l'espace public malien, au profit d'une plus grande expression

²⁰ La réaction de la presse malienne à cet événement est intéressante, puisqu'elle interpréta généralement la validation du programme d'harmonisation avec le programme de l'école classique comme la véritable entrée du secteur des médersas dans le système éducatif formel du Mali, alors qu'en théorie, tel était le cas depuis au moins 1985. Cf., *Les Echos* du 10 juin 2003 : « Validation des projets de programmes des médersas : vers une intégration dans le système éducatif formel », et le même du 16 juin (couvrant la clôture de l'atelier de validation) : « Les médersas sortent de l'informel ».

formelle de l'Islam. De plus, le développement de la sphère religieuse a renforcé le poids politique de principes qui pourraient servir de base à un « droit islamique » et à un « Etat islamique ». Mais cela n'a pas changé les principes politiques qui fondent l'Etat malien, et qui sont essentiellement laïcs. La principale source de marginalisation des médersas au sein du système éducatif malien provient du fait qu'à un niveau quotidien, les agents de l'Etat (ministres, directeurs d'académie) sont toujours résolus à défendre la laïcité, non pas pour des raisons philosophiques, mais parce qu'elle paraît mieux adaptée à la « modernité » et au « développement » que l'Islam. D'un autre côté, les principes islamiques teintés de ou teintant les anciennes cultures du Mandé et des autres communautés ethniques nationales, gouvernent la vie sociale malienne, en particulier dans le domaine de la famille. En 2009, un code de la famille inspiré de principes libéraux, et adopté par l'Assemblée nationale malienne, n'a pu être signé comme loi de l'Etat par le président de la République, en raison d'une mobilisation massive (estimée à 50 000 personnes) de la population organisée par le HCI.

Il n'est donc pas étonnant si le processus de réforme des médersas reflète les contradictions en cours dans la société de manière large. En fait, les médersas sont soumises à une double pression : la pression de l'Etat malien, qui voudrait qu'elles forment « l'homme musulman à être citoyen » (suivant la conception française que l'Etat malien a de la citoyenneté) et la pression de forces sociales organisées – notamment par le HCI – qui voudraient qu'elles forment l'homme et la femme maliens à être de bon musulmans. Bien qu'on ne remarque que les moments de confrontation spectaculaire (comme l'échec de la promulgation du Code de la Famille), le plus souvent ces deux pressions trouvent un terrain d'entente à travers des compromis réciproques. On l'a bien vu avec le cas des médersas. Obligées de se conformer à la fois aux exigences formelles de l'Etat et aux demandes plus informelles de la société, elles ont finalement abouti au compromis du « nouveau programme ». A ce titre, leur évolution (leur transformation et leur expansion) est peut-être le critère le plus sûr que nous puissions avoir par rapport à l'évaluation des relations entre Etat et Islam au Mali. Elles se situent dans cette zone grise de l'ambivalence, entre les deux courants de pensée de l'Islam et de la modernité auxquels nous avons fait allusion plus haut.

Le difficile équilibre des médersas

Lors du Forum de 2008 sur l'éducation nationale, le Conseil National de la Société Civile (CNSC) présenta une « contribution » assez étendue, dans laquelle il consacra une rubrique aux médersas. Cette rubrique fait le point de l'état d'avancement de la formalisation des médersas, et mérite donc d'être lue en intégralité :

- Considérant la contribution des Medersas dans l'amélioration des taux de scolarisation ;
- Considérant l'application des programmes officiels dans les Medersas ;
- Considérant la participation des élèves des Medersas aux différents examens nationaux (CFEPCEF, DEF et Bac) ;
- Considérant les efforts considérables déployés par l'Etat pour améliorer la qualité de l'enseignement dans les Medersas.
- Recommande : La prise en compte des notes de classes des élèves des Medersas dans les différents examens
- L'attribution de numéros matricules aux élèves des Medersas orientés après leur admission au DEF ;
- L'orientation des élèves des Medersas après le DEF et le Bac ;
- La participation des titulaires du Bac des Medersas à la sélection des postulants aux bourses d'études à l'étranger au même titre que ceux des écoles classiques ;
- L'orientation des bacheliers des Medersas dans les facultés du pays. »

En dépit donc d'une intégration réelle dans le système éducatif formel du Mali, les médersas continuent à vivre dans une situation de discrimination au niveau de la politique appliquée par l'Etat. Ainsi, en dehors de la marginalisation de leurs bacheliers (produits finaux du cursus scolaire des

médersas), les médersas souffrent aussi d'un encadrement pédagogique réduit, par comparaison avec les écoles classiques, et les coupures budgétaires dans le système éducatif les visent en priorité. La discrimination ne provient pas tant d'une politique concertée de l'Etat que de la manière même dont fonctionne l'administration scolaire au Mali.

Par exemple, depuis la décentralisation, les plans de formation des conseillers pédagogique ainsi que le budget de gestion des circonscriptions pédagogiques sont élaborés au niveau des Centres d'Animation Pédagogique (CAP). Ces derniers ont tendance à privilégier les écoles classiques traditionnellement laïques, au détriment des médersas très souvent marginalisées pour la qualité de l'enseignement dans ce secteur. Selon Amadou Togola, un membre du HCI et de l'UNMM, coordinateur des médersas du CAP de Kalaban-Coura, le personnel dirigeant des CAP est généralement persuadé que les notes des élèves de médersas sont artificiellement gonflées par les maîtres, par souci social et religieux – ce qui, du reste, correspond à une certaine réalité. C'est ce qui explique notamment que les relevés de note des élèves des médersas ne soient pas pris en compte par le ministère : ils sont formellement requis, mais en fait rejetés au niveau des CAP. Il en est de même au niveau de la répartition des subventions, bien qu'il convienne de noter que l'attitude des CAP est, selon Togola, très variable : « certains allouent régulièrement une partie des fonds reçus aux médersas, d'autres le font moins régulièrement, et d'autres ne le font pratiquement jamais. »²¹ Dans tous les cas, la quote-part des médersas est toujours très inférieure à celle des écoles classiques, et ne se conforme pas nécessairement aux pourcentages requis par les textes. Ce traitement au rabais est mal vécu autant par les promoteurs que par les professionnels du secteur et les familles. Cheikhna Sylla, maître d'arabe dans une médersa de la Rive Droite de Bamako s'exprime ainsi amèrement à ce sujet :

*« Tous les beaux discours qu'on entend sont des mensonges parce que le gouvernement semble jouer un double jeu à l'égard de l'enseignement arabe. D'une part, il essaie d'intégrer les medersas dans sa politique éducative, comme une offre éducative complémentaire, et il essaie de garder une bonne relation avec les pays arabes. D'autre part, il ne supporte pas financièrement les medersas, ni ne reconnaît pleinement leurs diplômes. »*²²

Deux grands thèmes ressortent de ces réactions et de plusieurs autres que nous avons recueillies au cours de nos interviews : la question économique et la question religieuse. Leur teneur souligne l'évolution de la situation des médersas. A l'origine, elles dépendaient exclusivement de la demande sociale et de soutiens en provenance des pays arabes : leur enseignement était donc confessionnel, presque complètement arabophone, et bien plus social que scientifique. Les maîtres n'étaient pas engagés sur la base de compétences pédagogiques définies, et les élèves n'étaient pas évalués par des examens standardisés. Mais elles bénéficiaient d'une grande popularité parce qu'elles donnaient une éducation islamique de caractère formel aux enfants musulmans, dans un pays où les musulmans constituent une majorité écrasante. Aujourd'hui, les médersas dépendent de plus en plus de l'Etat, non seulement à cause des subventions, mais aussi et surtout du fait de leur intégration progressive dans le système éducatif formel qui, par conséquent, définit les compétences nécessaires des maîtres, évalue les élèves, délivre des diplômes et contrôle la distribution des bourses et l'accès aux études supérieures. Du point de vue de l'organisation scolaire, de la compétitivité des médersas et des perspectives d'emploi aux sortants, il s'agit là d'une amélioration appréciable. Mais le prix à payer a été effectivement « l'introduction du français » comme le note un parent d'élève – introduction qui met en péril l'identité confessionnelle des médersas.²³

Les promoteurs des médersas se sont sentis contraints d'accepter ce compromis à cause de l'aspect économique de leur situation. L'essentiel de leur financement provient des familles, dont certains

²¹ Entretien avec Amadou Togola, promoteur de deux médersa à Sabalibougou ; membre du Haut conseil islamique du Mali ; Secrétaire général de l'Union nationale des médersas du Mali et coordinateur des médersas du CAP de Kalaban-coura, Bamako, 29 décembre 2009

²² Entretien avec Cheikhna Sylla, Maître d'arabe, Bamako, 29 décembre 2009.

²³ Entretien avec Madou Coulibaly, parent d'élève de la médersa Al Ansar, 24 janvier 2010, Bamako, rive droite.

parents d'élèves ont souligné « les limites ». En fait, il existe une unanimité autour du fait que les médersas ne peuvent plus dépendre uniquement des familles qui sont en majorité de familles pauvres ou modestes, et que l'Etat doit les soutenir plus et mieux. Pratiquement chacun de nos interviewés a réclamé une intervention de l'Etat, et parfois avec insistance. Mais ce fait est aussi directement lié à ce qu'on appelle « le nouveau programme » dans le milieu des médersas, c'est-à-dire le programme validé en 2007 et introduisant le français. Ce nouveau programme s'est en effet aussi traduit par une élévation des coûts, liée à la nécessité de recruter des maîtres de français et de matières francophones et d'aménager les locaux de manière conséquente. Les frais de scolarité ont donc augmenté année après année et les promoteurs sont contraints de réclamer le paiement avec plus de rigueur que par le passé.

Le type scolaire de la médersa est défini au Mali par une loi de 1994 (94-032 AN RM) sur le statut de l'enseignement privé au Mali. Il est décrit en deux phrases : « Les medersas sont des établissements d'enseignement privé où le medium de l'enseignement est la langue arabe. L'enseignement du français y est obligatoire. » Comme on le voit, la religion n'est pas mentionnée, tandis que la loi prend soin de prescrire l'enseignement du français. Cette définition assimile la médersa à une école franco-arabe privée. Si la médersa n'était que cela, elle ne pourrait pas rivaliser avec les autres écoles privées ou avec les écoles franco-arabes publiques. C'est en proposant une éducation religieuse que la médersa est devenue la principale structure d'enseignement arabophone, tout en attirant une clientèle à revenus modestes qui n'aurait pas autrement envoyé sa progéniture dans une école payante. Mais ce faisant, la médersa s'est trouvée contrainte de gérer un programme complexe : matières de langue arabe, matières de langue française, matières d'éducation religieuse et morale. Cela fait un total de vingt-deux matières.

Les problèmes que cela occasionne sont nombreux. En dehors de quelques rares exceptions, comme l'Institut Islamique Yattabaré à Bamako, qui assure correctement toutes les formations du primaire au lycée et inclut même des enseignements techniques, la plupart des médersas sont incapables de supporter cette surcharge de matières et de personnel. Une clause (article 8) de la loi de 1994 leur permettant d'engager des enseignants sans formation pédagogique, les médersas ont très fréquemment recours à un personnel non compétent et mal payé. La modicité du salaire et la pluralité des matières amènent les enseignants à servir dans plusieurs écoles différentes, ou au contraire à enseigner plusieurs matières différentes dans la même école, ainsi que nous le rapporta Issa Macalou, maître de mathématiques et de physique-chimie dans quatre établissements différents. La pression occasionnée entraîne aussi les médersas à un laxisme structurel qui nourrit le préjugé des CAP quant à leur médiocrité. Le tableau peint à cet égard par Macalou est éloquent :

On prend souvent des élèves qui ne sont pas d'âge scolaire²⁴, et qui ne comprennent donc rien de ce qu'on leur enseigne. Ils continuent ainsi à progresser jusqu'en classe de 7^{ème} et 8^{ème} sans rien comprendre. Dans les médersas, du moment que tu paies tes cotisations mensuelles, ton enfant passe, même s'il n'a rien appris. Il n'y a pas de redoublement. Cela pose un problème aux enseignants. Même si un enseignant n'est pas qualifié, il désire un niveau minimum de l'apprenant, sinon il ne peut rien enseigner du tout. Nous savons tous que les enseignants des médersas ont de sérieuses lacunes. C'est peut-être par manque de documentation. Il est rare de trouver dans une médersa une bibliothèque où les maîtres et les élèves peuvent consulter des livres. Et en plus un seul enseignant peut dispenser plusieurs matières sans aucune préparation, pourvu que le directeur soit d'accord, et d'ailleurs ce dernier n'a même pas le choix parfois. Si les conseillers parlent toujours du manque de cahiers de préparation dans les médersas, c'est parce qu'ils connaissent bien la situation sur le terrain des médersas. Les maîtres n'en font pas, le plus souvent, ils se servent d'un vieux cahier fait par un autre il y a longtemps. Mais c'est aussi parce que les promoteurs et les

²⁴ Ceci est un héritage du temps où les médersas se distinguaient à peine des écoles coraniques. Du reste, il existe encore de nombreuses médersas dites « non officielles » qui sont considérées par l'Etat comme des écoles coraniques, suivant la tradition héritée de l'administration coloniale française.

*directeurs prennent les enseignants n'importe comment, et les paient n'importe comment. C'est pourquoi ils ne peuvent pas se montrer trop exigeants, parce qu'ils savent bien combien ils leur donnent [comme salaire]. Il est difficile de prendre quelqu'un qui a le niveau parce qu'il coûte cher. Quant à celui qu'on a pris, il est là seulement en attendant d'avoir un travail meilleur. C'est pourquoi il cherche à enseigner dans plusieurs établissements. Ce n'est de gaîté de cœur, c'est pour joindre les deux bouts. Et si les promoteurs et les directeurs ne sont pas exigeants, c'est parce qu'eux non plus n'ont pas le niveau.*²⁵

Entre les traditions héritées des médersas arabo-islamiques (bas âge d'inscription, progression sans évaluation standardisée de l'apprenant), le nouveau programme et sa surcharge de matières et les finances généralement inadéquates des établissements, les médersas ont du mal à trouver leur équilibre. Les promoteurs eux-mêmes ont des ambitions plutôt sociales et religieuses (éduquer les enfants musulmans) que professionnelles (gérer une école). Comme le montre le cas de quelques médersas modèles, les deux ambitions ne sont pas incompatibles. Mais il est rare qu'elles se combinent de façon productive dans ce contexte. Ceci explique le phénomène, que nous avons observé, de fermeture de médersas, surtout à la Rive Gauche de Bamako. Si par contraste la construction des médersas progresse de façon spectaculaire sur la Rive Droite, c'est, affirme Adama Tangara, conseiller pédagogique arabe attaché à l'Académie de Bamako Rive Droite, « *parce que cette partie de Bamako est une zone nouvelle, en extension. Les promoteurs trouvent plus facilement des terrains.* »²⁶ Tangara ne voit rien de religieux dans le phénomène.

Il convient de noter que l'extension de la Rive Droite dérive du fait qu'elle est le lieu d'établissement principal de la migration interne du Mali. Or cette migration interne rassemble ainsi des populations ayant une réputation de forte religiosité et des moyens financiers solides tirés du grand commerce et de l'expatriation, les Sarakolés ou Maraka. Nous n'avons pas conduit d'enquête à ce niveau sociologique, mais la corrélation a souvent été notée par des habitants ordinaires de Bamako, et une chercheuse américaine qui travaille sur le système éducatif malien a attiré notre attention sur la densité des médersas dans la région de Kayes, liée essentiellement, selon elle, aux transferts d'argent des Sarakolés émigrés en France et soucieux d'assurer à leur progéniture restée au Mali une stricte éducation islamique.²⁷

6 La demande et l'ancrage social de la réforme

6.1 Une offre et une demande éducative croissante

Comme l'indique le tableau 3, le taux brut de scolarisation (TBS) du premier cycle est monté rapidement de l'indépendance à 1970 (Gouvernement Keita) puis a connu une chute dans les années 1970, suivi d'une lente reprise dans les années 1980 (après le Séminaire de 1978 et sous l'effet des premiers programmes d'aide au développement). Depuis les années 1990, le taux brut de scolarisation explose après avoir connu une stagnation au cours de la décennie précédente (Bleck, 2011 : 72-77). Ainsi, de 27% en 1991, il passe à 46% en 1998. Pour l'année scolaire 2004-2005, le TBS était de 85% chez les garçons de 7 à 12 ans et 63,4% chez les filles du même âge.²⁸

²⁵ Entretien avec Issa Macalou, enseignant de Math et physique-chimie à Al Ansaria et directeur des études dans une autre médersa. Il enseigne au total dans quatre établissements différents. Bamako, le 29 décembre 2009.

²⁶ Entretien avec Adama Tangara, conseiller pédagogique arabe attaché à l'Académie de Bamako Rive Droite, le 03 décembre 2009.

²⁷ Communication personnelle avec Jaimie Bleck.

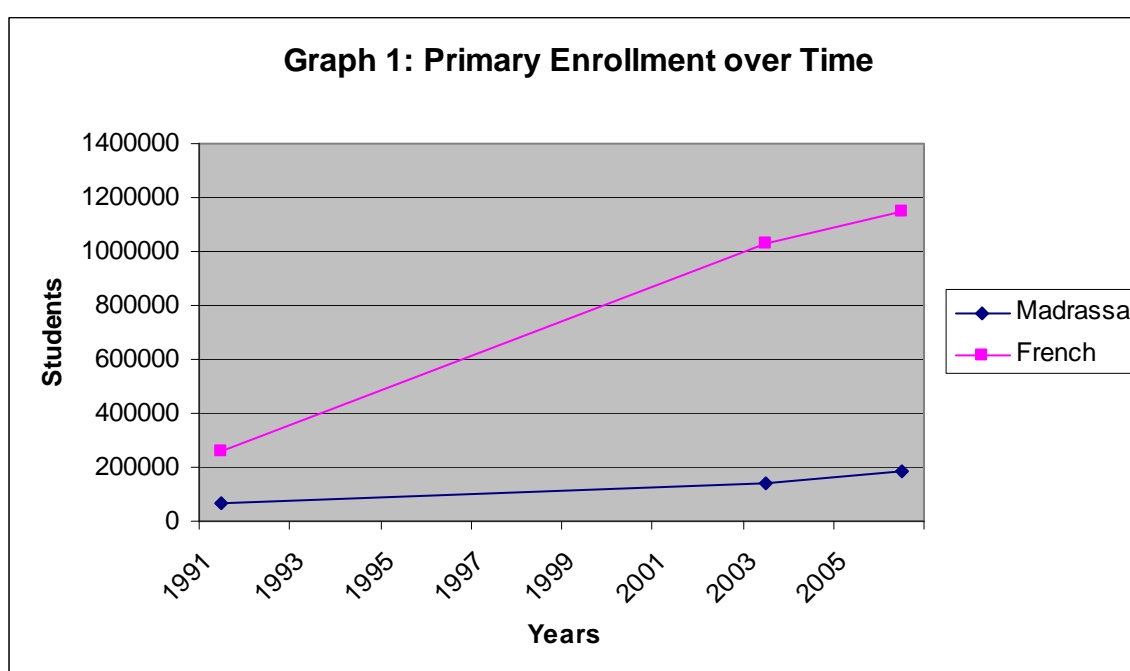
²⁸ Annuaire statistique du Ministère de l'Éducation Nationale de 2004-2005.

Table 3 : Evolution des taux de scolarisation

| Années | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 1995 | 1998 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|------|------|
| Taux de scolarisation | 7% | 24% | 20% | 27% | 42% | 46% | 64,4% | 67% | 70,5% | 74% | 75% |

Source : UNESCO et *Synthèse Rapport de suivi des objectifs du millénaire pour le développement* à partir de 2002.

Il faut noter que le taux de scolarisation des médersas a toujours constitué une petite fraction des taux de scolarisation du « classique » jusqu'aux années 1990. Cela est en partie dû au contexte que nous avons décrit sous la rubrique du Gouvernement Traoré. Cette tendance a évolué, mais des études récentes indiquent que le taux de croissance des médersas augmente au même rythme que celui des écoles classiques, et non pas plus vite. Par conséquent, le secteur des médersas demeurent une fraction minoritaire du secteur éducatif malien, dominé par les écoles classiques. (Voir graphe ci-dessous).



Source : graphe construit par Jaimie Bleck sur la base de données recueillies dans le rapport *Evaluation of the World Bank's Assistance to Primary Education in Mali*, élaboré par Penelope Bender, Abou Diarra, Koffi Edoh et Marc Ziegler (2007), les statistiques du MEN et les données de 1991 de Louis Brenner (in *Controlling Knowledge*).

Le nombre d'élèves inscrits en médersa, bien que très inférieur à celui des élèves du classique, a triplé entre 1992 et 2006, passant de 64 957 élèves à 184 209. C'est une image de l'explosion scolaire au Mali, du point de vue quantitatif. Il faut pourtant remarquer ceci : la croissance quantitative des écoles « françaises » est en fait promue par un boom de l'offre éducative privée (qui surclasse souvent en effectifs l'école publique) et par l'aide au développement. Gérard (1997 : 209) notait que jusqu'en 1991, les médersas « ne recevaient pourtant aucun financement de l'Etat ». A la lumière de ces détails, leur croissance est donc remarquable.

Notons que pour ce qui est de la question du genre, les parents envoient aussi bien leurs filles que leurs garçons. D'ailleurs, les médersas recrutent *plus* de filles que de garçons, bon an mal an, à l'inverse des autres types d'écoles. Tous les types d'écoles sont proches de la parité, ce qui souligne d'autant plus la tendance. Les Tables 4 et 5 résument ces tendances. Notons toutefois que ceci est

une image propre à un contexte urbain, et en particulier au contexte de plus haute scolarisation du Mali : Bamako Rive Droite. Les chiffres sont plus contrastés dans d'autres parties du pays.

Table 4 : Répartition par genre et type d'école à Bamako Rive Droite :
tables comparatives

| Ecole | Total | Garçons | Filles | Pourcentage filles |
|-----------------------|--------------|----------------|---------------|---------------------------|
| <i>Banankabougou</i> | 2 374 | 1 183 | 1 191 | 50,2 |
| <i>Faladié</i> | 5 521 | 2 640 | 2 881 | 52,2 |
| <i>Kalaban Coura</i> | 5 273 | 2 463 | 2 810 | 53,3 |
| <i>Torokorobougou</i> | 4 712 | 2 070 | 2 642 | 56,1 |
| Total | 17 880 | 8 356 | 9 524 | 53,3 |

Table 5 : Effectifs et Pourcentage des filles par type d'école à Bamako Rive Droite

| Type d'école | Publique | | Privée | | Communautaire | | Médersa | |
|---------------------|-----------------|-------------|---------------|-------------|----------------------|-------------|----------------|-------------|
| | Effectifs | Pourcentage | Effectifs | Pourcentage | Effectifs | Pourcentage | Effectifs | Pourcentage |
| 2005-2006 | 23 480 | 49,4 | 23 215 | 47,4 | 3 196 | 47,6 | 9 970 | 54,2 |
| 2006-2007 | 24 200 | 49,1 | 25 311 | 47,4 | 3 252 | 48,1 | 9 524 | 53,3 |

Sources: *Annuaire National des Statistiques Scolaires de l'Enseignement Fondamental*, 2005-2006 et 2006-2007.

Néanmoins, le fait que ces écoles scolarisent en moyenne plus de filles que les écoles classiques, et parfois plus de filles que de garçons est un aspect caractéristique de l'éducation des médersas et de sa fonction sociale. En effet, les familles préfèrent inscrire les filles dans ces écoles parce qu'elles les préparent ainsi à leur rôle de conjointe et de mère de famille dans la bonne connaissance des règles de vie familiale de l'Islam. Si certaines familles inscrivent tous leurs enfants à la médersa, beaucoup inscrivent une partie dans une médersa et une autre partie dans une école classique. On observe que dans ce dernier cas de figure, ce sont surtout les filles qui sont inscrites à la médersa et les garçons dans l'école classique. Du reste, même à la médersa, la proportion s'inverse à partir du lycée, les garçons devenant plus nombreux que les filles. C'est que ces dernières sont retirées de l'école, le plus souvent pour être mariées.

6.2 Les motivations et attentes des parents

La réforme des médersas et le nouveau programme sont généralement acceptés, mais non sans inquiétude quant à la nature de l'éducation reçue dans ces conditions nouvelles. D'ailleurs, la réaction des parents d'élèves est mitigée quant à la nouvelle identité des médersas et leur offre éducative. Pour beaucoup, en effet, les médersas restent d'abord des écoles islamiques. Ainsi, Moussa Diarra, commerçant au grand marché soutient que :

« l'importance dans les études de medersa est de former de bons prédicateurs et Imams. Rien que pour cette cause on doit aider les élèves de la medersa. La force des médersas est l'apprentissage de la religion, ce qui ne doit être négligé par l'État. Dans la mesure où cette religion représente 90%, sinon plus, de la population. »²⁹

La perspective de Diarra est partagée par Ichaka Coulibaly, retraité, qui renchérit en fondant son argument sur une certaine interprétation de la laïcité :

²⁹ Entretien avec Moussa Diarra, commerçant, Bamako, le 02 février 2010.

« Quand on se fie à ce qu'ils disent la laïcité, si c'est vrai, ils doivent laisser à chaque religion l'opportunité de se développer. Et la médersa est l'une des opportunités la plus importante pour les musulmans maliens. Alors pourquoi changer ça ? Nous ne sommes pas contre l'enseignement d'autres langues dans les médersas, mais il faut que ce soit dans le respect de notre religion. »³⁰

Dans une perspective différente, Kasim Dembélé, commerçant à Kalaban-Coro insiste sur le fait qu'en dépit de leur marginalisation par l'Etat, les médersas sont des institutions importantes pour les Maliens : *« Je suis contre les gens qui refusent d'envoyer leurs enfants à la médersa, car même si ces écoles sont négligées par l'Etat, c'est quand même un endroit adéquat pour mieux apprendre l'Islam. »* Dembélé met alors l'accent sur la responsabilité du gouvernement qui doit

« construire partout au Mali, des locaux pour la medersa ; introduire dans la medersa les matières pouvant être celles de formation des cadres de ce pays ; financer la medersa au même pied d'égalité que l'école classique, bref prendre en charge la medersa et s'intéresser sérieusement à l'étude de l'Islam. »³¹

D'autres familles ne sont pas contre la réforme, mais manifestent des inquiétudes sur les conséquences de celle-ci sur l'avenir des médersas qui se singularisent d'abord et avant tout par leur offre éducative arabo-islamique. Bourama Traoré, conseiller pédagogique au CAP de Kalaban-Coura, voit certes un conflit potentiel dans le nouveau programme :

« Il y a un problème lié au changement de programme par l'État. Ce problème s'articule autour de la question de la laïcité du programme. En général la force des médersas est l'enseignement religieux. 60 à 70 % des promoteurs de médersas sont des imams. Le Mali est un pays laïc, et donc il sera un peu difficile ou mal vu que chaque religion mette au-devant de son système éducatif sa propre religion. En même temps, il sera très difficile pour les promoteurs de se débarrasser de cet enseignement religieux dans les médersas. »³²

Kalifa Diawara, agriculteur, opine :

« Les médersas sont menacées, pas en termes de nombre mais en termes de la qualité de l'enseignement. Nous sommes d'accord pour le changement de programme mais il ne faut pas bafouer la religion islamique, qui est notre marque principale. »³³

Ce point de vue est partagé par Adama Kanouté, tailleur, qui renchérit :

« Il est clair qu'il y a une très grande différence entre la médersa d'aujourd'hui et celle du passé. La prise en compte des autres matières et d'autres langues est un plus. C'est comme faire d'une pierre deux coups. Mais je crains que ce nouveau programme ne piétine l'enseignement religieux. »³⁴

Par contraste, d'autres parents d'élèves plus optimistes voient dans ce programme de réforme non pas en contradiction l'étude de l'Islam et la formation des cadres, mais plutôt une solution de continuité. Selon eux, l'idéal qui se dégage pour le développement des médersas est celui d'une école capable à la fois d'éduquer au plan social et religieux, et d'instruire au plan professionnel. Mamadou Doucouré, vendeur de pièces détachées au grand marché de Bamako soutient :

« Il n'y a pas de problème ; c'est petit à petit que les choses avancent. Les médersas sont en train d'avancer. Toute organisation résiste un peu au changement. C'est le cas des

³⁰ Entretien avec Ichaka Coulibaly, retraité, Baco-Djicoroni, 02 février 2010.

³¹ Entretien avec Kasim Dembélé, commerçant de sable, Kalaban-Coro, 03 février 2010.

³² Entretien avec Bourama Traoré, conseiller arabe, CAP de Kalaban-Coura, 28 décembre 2009.

³³ Entretien avec Kalifa Diawara, Agriculture, Bamako, 29 janvier 2010.

³⁴ Entretien avec Kalifa Diawara, Agriculture, Bamako, 29 janvier 2010.

médersas. En adoptant le nouveau programme, il y a beaucoup de parents d'élèves qui ont eu peur. Mais il est nécessaire. Il ne faut pas rester figé. Quand les choses bougent, il faut bouger avec. Le nouveau programme permet aux enfants d'apprendre plusieurs langues et d'être polyvalent. Selon ce que je constate, il est très rare de voir un malien apprendre une autre langue après les études. Donc c'est vraiment une bonne chose de l'intégrer dans le programme. » Seulement, ajoute-t-il, comme « le Mali est un pays pauvre » et que « beaucoup d'entre nous ne peuvent payer correctement les frais de médersa et subvenir aux besoins de la famille , le gouvernement doit aider activement le progrès des médersas. »³⁵

D'autres parents vont encore plus loin en sollicitant l'intervention de l'Etat pour un bon déroulement de la réforme.

« Le gouvernement doit prendre la médersa en charge. Il est toujours en dehors des affaires de la médersa et je n'aime pas ça. Quand on prend en compte la situation économique de la population malienne on voit très rapidement la limite de ses capacités. Il existe une très grande différence entre les médersas et les écoles classiques. Les classes des médersas sont en général faites en banco. Ce n'est pas le cas des écoles classiques. »³⁶

Ou encore :

« Dans la mesure où le pays compte environ 90 ou 95 % de musulmans, le gouvernement ne doit pas se limiter à une simple introduction du français. L'essentiel doit être la consolidation de la base de la religion musulmane. Les médersas sont en état d'agonie. Si on ne fait pas attention tout le monde va peiner dans ce secteur. C'est à cause de la pauvreté, du manque de moyen, que les personnes compétentes dans ce domaine ne sont pas considérées par le gouvernement malien. »³⁷

Bref, l'idée d'ensemble qui se dégage de ces entretiens avec les parents d'élèves est que la médersa doit être une école à la fois confessionnelle/sociale et séculière/professionnelle, à travers un appui concerté de l'Etat et des familles. Ces dernières accepteraient le souci de l'Etat de former des cadres utiles, à condition que l'Etat à son tour accepte leur souci d'avoir des enfants savants dans leur religion et se comportant « correctement » d'un point de vue social. Cependant, comme nous l'avons vu, les médersas ne bénéficient guère du soutien de l'Etat, en dépit du fait qu'elles doivent mettre en place le programme d'enseignement le plus complexe des premier et second cycles d'études au Mali, tout en rivalisant avec les autres types d'école. A l'état actuel de la réforme, les médersas ne peuvent remplir leur vocation confessionnelle et séculier que si un certains nombres de défis sont relevés.

7 Les défis de la réforme

7.1 Une réforme qui souffre de la faible implication de l'Etat

Contrairement aux écoles classiques, les médersas se sont développées exclusivement à partir de la demande sociale. C'est l'intérêt des familles pour la langue arabe et la culture islamique qui a conditionné l'apparition et l'expansion du secteur des médersas, et l'on peut mesurer l'importance permanente et grandissante de cet intérêt par la croissance continue du secteur. La solidité de cette demande sociale est d'autant plus cruciale que les médersas ne bénéficient pas de soutien financier de l'Etat : leurs ressources proviennent essentiellement du paiement des frais d'inscription, du soutien occasionnel de mécènes ou de groupes de mécènes locaux ou étrangers et de l'assistance restreinte des organismes de l'OCI (qui passe nécessairement par des accords avec l'Etat malien). Le financement local constitue la base matérielle la plus importante des médersas, et il est donc important de comprendre les déterminants et les conséquences particulières de cette demande

³⁵ Entretien avec Mamadou Doucouré, vendeur des pièces détachées, Bamako, 29 janvier 2010,.

³⁶ Entretien avec Kalilou Samaké, le 24 janvier 2010,

³⁷ Entretien avec Mamadou Coulibaly, chauffeur, Bamako, 26 novembre 2009.

sociale, par rapport au processus de réforme. Notre enquête n'a pas directement porté sur cette question précise, mais nous pouvons grouper deux ordres de réponses à partir des éléments dont nous disposons : la normalité de la médersa par rapport à une société à hégémonie culturelle islamique et le développement plus récent de l'orthodoxie religieuse dans les sociétés à majorité musulmane. L'une des conséquences majeures de cet état de fait est une certaine autonomie du secteur des médersas au Mali par rapport à l'Etat. En effet, puisque ce secteur est soutenu par la société, c'est à la société d'abord qu'il doit rendre compte. Cette situation crée une série de challenges pour les médersas : défendre l'identité islamique de leurs institutions, rivaliser avec les autres types d'écoles (notamment classiques), et gérer la complexité d'une éducation bilingue. Ce sont là les trois grands thèmes qui nourrissent le débat autour de la réforme des médersas.

7.2 Une réforme à deux vitesses

L'effet le plus notable de la réforme sur le monde de l'éducation islamique organisée a été de la segmenter. Il existe à présent une éducation formelle à base islamique faisant partie du système éducatif malien (Ministère de l'éducation) et une éducation non-formelle à base islamique faisant partie du système de contrôle du territoire (Ministère de l'Administration Territoriale). En effet, les médersas qui n'ont pas accepté le nouveau programme sont considérées, comme du temps du régime colonial, comme des formes d'écoles coraniques, ou en tout cas des écoles purement confessionnelles, qui ne sauraient faire partie du système éducatif d'un Etat laïc à la française. Dans un sens inverse, cependant, les écoles coraniques traditionnelles sont entrées dans un processus de formalisation similaire à celui qui a touché les médersas. On peut s'attendre à les voir évoluer vers la forme de jardins d'enfant à base islamique où le Coran est enseigné à côté d'une pédagogie d'éveil en langue française, occasionnant la même division entre écoles coraniques rénovées (Ministère de l'éducation) et écoles coraniques demeurées traditionnelles (ministère de l'Administration Territoriale). La différence de tutelle implique que dans un cas l'Etat contrôle le contenu de l'éducation, et qu'il ne le fait pas dans l'autre. Dans l'hypothèse d'une évolution cohérente du processus de réforme (ce qui est actuellement loin d'être le cas comme nous l'avons vu), on pourrait s'attendre ainsi à l'apparition de deux formes de culture islamique formelle³⁸ au Mali : une culture à la fois arabo-islamique et franco-laïque d'un côté, et une culture purement arabo-islamique de l'autre.

7.3 Quel avenir pour les sortants des médersas ?

En dehors de quelques médersas exemplaires, comme l'Institut Islamique Yattabaré, la plupart des médersas maliennes d'aujourd'hui souffrent des nombreux problèmes et déséquilibres dont nous avons fait état dans ce rapport. Ces problèmes et déséquilibres sont d'ailleurs analogues à ceux qu'on remarque au niveau de l'école classique également, mais ils sont aggravés ici par la marginalisation et les multiples discriminations qui sont infligées aux médersas au sein du système éducatif malien. Le profil des sortants est bien souvent l'inverse de ce qui est visé : une mauvaise maîtrise de l'arabe et des sciences religieuses d'une part, et une mauvaise maîtrise du français et des sciences modernes de l'autre ; bref la perte sur les deux tableaux et la non-employabilité aussi bien sociale que professionnelle, pour un grand nombre. Les familles elles-mêmes sont conscientes à la fois de la grandeur de l'ambition, et de l'ampleur de l'échec, et c'est pour cette raison qu'elles réclament, avec tant d'insistance, une pleine implication de l'Etat pour accompagner les médersas dont les sortants ont le profil éducatif le plus complexe du Mali mais, sans doute, le plus prometteur.

Lorsqu'ils sortent des meilleures institutions, leur palette de compétences est la plus large du système éducatif malien. Ils ont acquis les connaissances religieuses et les aptitudes sociales qui leur conféreront une position de leadership dans la sphère islamique et plus généralement, dans la société malienne qui est pratiquement une société musulmane. Ils ont en même temps été formés

³⁸ Par « formelle » dans ce contexte, nous entendons distinguer une culture organisée, acquise à travers une formation scolaire, de la culture islamique ambiante qu'auraient les musulmans maliens qui n'auraient étudié ni dans les médersas réformées, ni dans les médersas arabo-islamiques. Ils pourraient par ailleurs avoir acquis une formation scolaire classique.

dans les sciences et techniques modernes qui leur permettent d'embrasser des carrières séculières, qui sont les plus porteuses dans le marché de l'emploi au Mali. En même temps, cependant, la double éducation tend à conférer aux sortants des médersas une identité double, souvent conflictuelle. Certains résolvent le conflit en privilégiant la sphère religieuse, et notamment en poursuivant leurs études en Arabie saoudite (après un fréquent passage par l'Université Islamique de Say au Niger), tandis que d'autres privilégient la sphère laïque en exerçant une profession purement séculière, sans qu'on puisse se douter qu'ils ont étudié dans une médersa. Bien d'autres combinent cependant les deux tendances, et parfois de façon très volontaire.

Un cas frappant est celui de Issa Nassoko, professeur d'informatique dans un institut privé et animateur au Centre Culturel Islamique de Bamako. Bien qu'ayant étudié dans une médersa au cours des années 1980, donc avant la réforme, Nassoko incarne parfaitement l'esprit de cette réforme.³⁹ Il a appris uniquement l'arabe lors de ses études à la médersa, études continuées ensuite à l'Université Islamique de Say. Après Say, cependant, Nassoko a choisi d'aller en Tunisie pour faire des études de sciences islamiques, à l'Université Az-Zitouna. C'est en Tunisie que Nassoko décida d'apprendre en même temps le français, qu'il étudia de façon intensive durant deux ans (1997-99) à l'Institut Bourguiba des Langues Vivantes. Au terme de ses études, il rédigea sa thèse en langue française, non sans difficulté. En effet, son directeur de thèse souhaita qu'il l'écrive en langue arabe, puisque Az-Zitouna est une université arabe (où, cependant, le français était langue d'enseignement). Nassoko résista, pour des raisons pragmatiques : il voulait que les Maliens aient accès à son travail, et la réalité est que la majorité des Maliens qui savent lire et écrire le savent en français, non en arabe. La thèse, finalement écrite en français, fut publiée en 2009 par un éditeur malien sous le titre *L'Etat et la religion au Mali de 1960 à nos jours*. Tout en apprenant le français, Nassoko avait aussi suivi une formation en informatique, discipline qu'il peut à présent enseigner à Bamako dans les deux langues. Il n'a pas pour autant sacrifié le domaine social et religieux, comme le montrent ses activités au Centre Culturel Islamique, qui offre de nombreuses formations religieuses aux Bamakois. « La langue n'est pas importante », nous dit-il lors d'une interview. « Ce qui importe, ce sont d'une part les idées et connaissances, et d'autre part la communication. A présent, je cherche à apprendre l'anglais. »⁴⁰ En effet, il faut remarquer que si Nassoko défétichise l'arabe, il défétichise aussi le français – dans un contexte où les francophones avaient longtemps eu un complexe de supériorité vis-à-vis des arabisants. Cette attitude est le signe non seulement d'une assurance grandissante de ces derniers, mais aussi d'un plus grand respect des francophones pour les arabisants. Cette assurance et ce respect devraient croître au fur et à mesure que les médersas réussiraient à résoudre les contradictions suscitées par le processus de réforme.

8 Conclusion

Jusqu'à présent, la littérature sur le système éducatif malien ne s'est guère focalisée sur les médersas, mais il existe une littérature assez considérable, illustrée notamment par les importants travaux de Louis Brenner (1991, 1993b, 2001, 2007), qui a étudié les médersas dans l'optique de comprendre l'émergence de la sphère islamique malienne et son impact sur l'avenir politique du pays. Cette littérature a surtout insisté sur la nature identitaire des médersas, dont l'expansion est généralement présentée comme une lutte contre la mission civilisatrice française, portée encore par les écoles classiques du Mali, et comme le signe d'une nouvelle indépendance, au plan culturel cette fois. Cette interprétation de l'histoire des médersas au Mali – qui est prédominante dans la littérature – est optimiste quant à leur avenir, et sympathise avec la cause qu'elles incarneraient, et qui serait celle d'une nouvelle émancipation nationale à travers l'islamisation ou la réislamisation du pays.

Dans notre enquête, nous avons surtout tenu à prendre les médersas au sérieux en tant qu'institutions scolaires devant s'organiser et rivaliser avec d'autres types d'institutions scolaires,

³⁹ L'esprit de la réforme à partir du monde des médersas au Mali a sans doute reçu sa meilleure analyse à ce jour dans l'article de Gérard, 1997b.

⁴⁰ Entretien avec Nassoko, octobre 2009, Bamako.

dans le contexte spécifique du Mali contemporain. Ce faisant, nous avons découvert que leur histoire est plus complexe que celle d'un processus d'émancipation ou d'islamisation. La première ironie de cette histoire est que les médersas sont apparues au Mali dans les années 1940-50 pour résister au projet français de créer des institutions scolaires dans lesquelles arabe et français, religion et laïcité, cohabiteraient. Un tel projet allait contre le développement historique de l'Islam dans la région depuis le début du dix-neuvième siècle, développement qui était fondé sur l'élimination progressive, par des groupes conquérants, de principes non-islamiques (provenant alors surtout des langues et cultures locales) afin de fonder au Soudan une civilisation islamique autonome. Cinquante ans plus tard, pourtant, les médersas ont accepté un processus de réforme qui réalise formellement le vieux projet colonial.

Notre analyse n'est pas, cependant, que les vues développées dans la littérature seraient erronées, mais plutôt que la perspective largement « huntingtonienne » sur laquelle elles reposent biaise leurs conclusions. Si les médersas ont accepté l'évolution actuelle, c'est bien aussi parce que, dans le contexte nouveau qui a émergé du processus de démocratisation, elles ont assez gagné en assurance pour relever le défi de travailler en même temps à l'islamisation de la société malienne et à la fourniture d'une éducation moderne. Nous voyons plus clairement, dans le cas Niger (voir la conclusion du rapport Niger), que cela implique un degré d'affrontement ou de tension entre « Islam » et « Occident ». Mais il en est ainsi en grande partie parce qu'au Niger, le projet d'origine française d'une médersa franco-arabe avait été réalisé dès l'indépendance du pays, au détriment d'une forme purement arabo-islamique qui a commencé à émerger seulement au cours des années 1990. Il s'en est ensuivi que le débat, au Niger, concerne surtout *le renforcement de l'aspect arabo-islamique* de la médersa : par contraste, au Mali où la forme arabo-islamique a longtemps éclipsé la forme franco-arabe (financée par l'Etat et laïque), le « renforcement des médersas » (nom de code officiel pour la réforme dans ce contexte) a surtout signifié *le renforcement de l'aspect franco-arabe*. Il semble qu'une telle évolution mènerait plutôt à une réduction du clash des civilisations, en modérant le purisme des deux types d'éducation – le classique et l'arabo-islamique – tandis qu'au Niger, on peut constater à l'inverse une certaine exacerbation de ce clash.

Par ailleurs, on peut penser qu'en théorie, cette forme d'éducation peut mener à une nouvelle indépendance nationale du Mali : mais ce ne serait pas, à notre avis, parce qu'elle serait parvenue à faire triompher la civilisation islamique sur la civilisation française. Ce serait plutôt parce qu'elle serait parvenue à unifier les deux cultures qui informent l'une la société malienne, et l'autre l'Etat malien. Une telle unification produirait alors une civilisation autonome, distincte à la fois de la civilisation arabo-islamique et de la civilisation française, et qui serait proprement une civilisation malienne, ou peut-être, plus largement, une portion de la civilisation du Sahel francophone. Bien entendu, un tel résultat, s'il peut paraître désirable pour la moyenne des Sahéliens des pays francophones, n'est pas inéluctable en soi. Il dépend des actions prises par les Etats, les populations et les acteurs des systèmes éducatifs nationaux pour penser l'avenir du secteur des médersas. Il dépend également du type d'appui que les Etats et les acteurs du secteur parviennent à négocier avec les partenaires au développement de tous horizons. Comme on a pu le constater, les obstacles sont redoutables. Mais une politique volontariste appliquée à ce domaine ira sans aucun doute dans le sens du courant, au Sahel contemporain.

Bibliographie générale

- Abdi, Ali A. and Ailie Cleghorn, eds. 2005. *Issues in African Education: Sociological Perspectives*. New York : Palgrave Macmillan.
- Abu-Manga, Al-Amin. 1993. "Resistance to the Western System of Education by the Early Migrant Community of Maiurno (Sudan)", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna et Lagos: Spectrum Books Limited.
- Alao, Nurudeen. 1993. "Education in Islam: The Challenge of Numbers, Breadth and Quality", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, et Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna and Lagos: Spectrum Books Limited.
- Alternative Espace Citoyen. 2008. *Le droit à l'éducation au Niger: Rapport d'analyse des politiques et du financement de l'éducation de 2000 à 2007*. Niamey, 88 pp.
- Aminu, Jibril. 1993. "Towards a Strategy for Education and Development in Africa", in *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna and Lagos: Spectrum Books Limited.
- Bâ, Oumar Issiaka. 2009. *Une histoire de l'enseignement au Mali: Entre réforme et réticences*. Paris: L'Harmattan.
- Banque Mondiale. 1996. *Les filles et l'école en Afrique subsaharienne. De l'analyse à l'action*, document Banque Mondiale n° 298F, Série du département technique Afrique
- Balans, J.-L., Coulon, C. et Ricard, A. [1972] *Problèmes et perspectives de l'éducation dans un Etat du Tiers-monde: le cas du Sénégal*. Institut d'Etude Politique de Bordeaux, Centre d'étude d'Afrique noire (Equipe de recherche associée au C.N.R.S.)
- Baldé, Mamadou Bella. 2008. *Démocratie et éducation à la citoyenneté en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Bano, Masooda. 2009. "Engaged yet Disengaged: Islamic Schools and the State in Kano, Nigeria." Working Paper 29: Religions and Development Research Programme of the International Development Department, University of Birmingham. www.rad.bham.ac.uk
- Barreteau Daniel and Ali Daouda. 1997, *Systèmes éducatifs et multilinguisme au Niger*, Orstom, Université Abdou Moumouni de Niamey.
- Barro A. A. 2009. *Ecole et pouvoir au Sénégal, la gestion du personnel enseignant dans le primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Basse, Mamadou. 2004. *Etude sur les besoins en éducation qualifiante des jeunes des daara, République du Sénégal*. Paris : UNESCO.
- Barthélémy, Pascale. 2003. « La formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958. Instruction ou éducation ? *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 371-388.
- Baux, Stéphanie. 2006. "La qualité de l'éducation au regard des pratiques familiales de scolarisation en Afrique Sub-saharienne." Paper presented at Colloque International «Éducation/formation : la recherche de qualité », IRD-IER-NIESAC, HCMV
- Bierschienk, Thomas. 2007. "L'Education de base en Afrique de l'Ouest Francophone. Bien privé, bien public, bien global." In *Une anthropologie entre rigueur et engagement. Essais autour de l'œuvre de Jean-Pierre Olivier de Sardan*, ed. Thomas Bierschenk, Giorgio Blundo, Yves Jaffré et Mahaman Tidjani Alou. Paris: APAD-Karthala.
- Bleck, Jaimie. 2011. *Schooling Citizens: Education, Citizenship, and Democracy in Mali*. PhD dissertation, Department of Government, Cornell University.
- Booth, David. 2011. « Introduction : Working with the Grain ? The African Power and Politics Programme. » In Richard C. Crook and David Booth, eds. *Working with the Grain ? Rethinking African Governance. IDS Bulletin 42 :2*, March 2011.
- Bouche, Denise. 1975. "L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: Mission civilisatrice ou formation d'une élite?" Ph.D. Dissertation: Université de Lille III.
- Bouwman Dinie. 2006. « Modern Arabic Education in Mali : the *Madradas* and Corresponding Higher Arabic Education. » In *Mande Studies 8*, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Bouwman Dinie, and Anneke Breedveld. 2006. "Introduction." In *Mande Studies 8*, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Breedveld, Anneke. 2006. "The Rejection of Formal Education in the 5th Region of Mali." In *Mande Studies 8*, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld..

- Brenner, Louis. 2007. "The Transformation of Muslim Schooling in Mali: the Madrasa as an Institution of Social and Religious Mediation." In Robert W. Hefner and Muhammad Quasim Zaman, eds. *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press, pp. 199-223.
- Brenner, Louis. 2001. *Controlling Knowledge: Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Brenner, Louis. 1993a. "Representations of Power and Powerlessness among West African Muslims." In Jean-Pierre Chrétien, ed. *L'invention religieuse en Afrique: histoire et religion en Afrique noire*. Paris: Karthala, p. 213-236. [NOTE: Includes a section of chapter entitled: "Muslim initiatives in the secular state: medersa schools in Mali."]
- Brenner, Louis. 1993b. « La culture arabo-musulmane au Mali », in R. Otayek (dir.), *Radicalisme islamique au sud du Sahara, Da'wa, arabisation et critique de l'Occident*, Paris, Karthala : 161-188.
2000. *Controlling Knowledge. Religion, Power and Schooling in a West African Muslim Society*, Londres, Hurst & Company.
- Brenner, Louis. 1991. "Medersas au Mali: Transformation d'une Institution Islamique." In Bintou Sanankoua and Louis Brenner, eds. *L'Enseignement Islamique au Mali*. Bamako: Editions Jamana.
- Brunet-Jailly, Joseph. 2007. « La médersa de Tombouctou d'après les archives du Sénégal. », Document non publié.
- Buchmann Claudia et Emily Hannum. 2001. "Education and Stratification in Developing Countries : A Review of Theories and Research." *Annual Review of Sociology* 27: 77-102.
- Capelle, Jean. 1990. *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*. Paris : Karthala-ACCT.
- Charlick, Robert. 1991. *Niger: Personal Rule and Survival in the Sahel*. Boulder: Westview Press.
- Charlick Robert, Susanna D. Wing, Mariam Koné and Bakary Diakite. 1998. "The Political Economy of Educational Policy Reform in Mali: A Stakeholder Analysis." Report for USAID/Mali: Democracy and Governance Team, *Management Systems International*. 81pp.
- Charlier, Jean-Emile. 2002. "Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal." *Éducation et Sociétés*. 2(10): 95-111.
- Cissé, Seydou. 1992. *L'Enseignement Islamique en Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan.
- Clignet, Rémi. 1964. "Éducation et aspirations professionnelles," in *Tiers-Monde* 5:17, pp 61-82.
- Cruise O'Brien, Donal, Momar-Coumba Diop et Mamadou Diouf. 2002. *La Construction de l'Etat au Sénégal*. Paris : Editions Karthala.
- Cuoq, Joseph. 1984. *Histoire de l'islamisation de l'Afrique de l'Ouest*, Paris : Paul Geuthner.
- Debeauvais, Michel. 1965. "Education in Former French Africa." In *Education and Political Development*, ed. James S. Coleman. Princeton: Princeton University Press, 75-91.
- De la Roche, Jean. 1946. « Education in French Equatorial and French West Africa. » *The Journal of Negro Education* 15 :3. Issue on « The Problem of Education in Dependent Territories. Pp. 396-409
- Delavignette, Robert Louis. 1931. *Afrique occidentale française*, Paris : Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales.
- Diagne, Souleymane Bachir. 2008. « Religion and the Public Sphere in Senegal : the Evolution of a Project of Modernity. » In Souleymane Bachir Diagne and Umar Muhammad Sani, eds. *Islam and the Public Sphere in Africa: selected proceedings of a conference organized by the Institute for the Study of Islamic Thought in Africa (ISITA)*. Evanston, IL : Program of African Studies, Northwestern University.
- Diakité, Drissa, 2000, "La crise scolaire au Mali", in *Nordic Journal of African Studies* 9(3), pp 6-28.
- Diakité, Drissa. 1998. "La Dynamique Sociale des Mouvements Confessionnels: Tendances et Enjeux Majeurs pour le Développement du Mali." Unpublished manuscript, prepared as part of multi-author report entitled *Etude Nationale Prospective: "Mali 2025."* PNUD/Futurs Africains. 33pp.
- Diarra, Sékou Oumar et Marie-France LANGE. 1998. "La diversification de l'offre et la demande d'éducation au Mali". Unpublished paper presented at workshop on "Savoirs Et Développement" Bondy, 25-27 March.
- Diarra, Sékou Oumar, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté et Marie-France Lange. 2001. "Le Mali: Politiques éducatives et système éducatif actuel." in Marc Pilon et Yacouba Yaro, eds. *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar: UEPA/UAPS, pp. 151-159
- Dilley, R.M. 2004. *Islamic and Caste Knowledge Practices Among Haalpulaar'en in Senegal*. London: Edinburgh University Press. [Note: short section on education on pp.194-197]

- Diouf, Alioune, Moussa Mbaye, and Yann Nachtman. 2001. *L'éducation non formelle au Sénégal: description, évaluation et perspectives*. Dakar, Synthèse, UNESCO.
- Diouf, Mamadou, and Leichman, Mara. 2009. *New perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power, and Femininity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Duke Bryant, Kelly M. 2009. « The Politics of Education in Senegal, 1885-1914. » PhD dissertation, Department of History, The Johns Hopkins University.
- Dumestre, Gérard. 2000. "De la scolarité souffrante (compléments à « De l'école au Mali »)". in *Nordic Journal of African Studies* 9(3), pp 172-186
- Easton Peter and Mark Peach. 1997, "The practical applications of Koranic learning in West Africa." Unpublished report, ABEL Project, Center for Human Capacity Development Bureau for Global Programs, Field Research and Support
- Fonkoua, Pierre. 2006. *Quels futures pour l'éducation en Afrique?* Paris: L'Harmattan.
- Fortier, Corinne. 2003. « 'Une pédagogie coranique' : Modes de transmissions des savoirs islamiques (Mauritanie). » *Cahiers d'Études Africaines* 43, Cahier 169/170, pp. 235-260.
- Foster, Philip. 1980. "Education and Social Inequality in Sub-Saharan Africa." *The Journal of Modern African Studies* 18(2): 201-236.
- Fuglestad, Finn. 1983. *A History of Niger, 1850–1960*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galadanci, S. A. S. 1993. "Islamic Education in Africa: Past Influence and Contemporary Challenges." In *Islam in Africa. Proceedings of the Islam in Africa Conference*, ed. Nura Alkali, Adamu Adamu, Awwal Yadudu, Rashid Mote, and Haruna Salihi. Ibadan, Owerri, Kaduna et Lagos: Spectrum Books Limited.
- Galy, Kadir Abdel Kader. 2001. "l'Ecole entre l'Islam et la laïcité." In Olivier Meunier, ed. *Educations, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan, 115-162.
- Gandolfi, Stefania. 2003. "L'enseignement islamique en Afrique noire." *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 261- 277.
- Garba Mallam, Mallam. 2006. « Education bilingue au Niger : entre convivialité et conflits linguistiques » In Moussa Daff, et. al., eds. *Penser la Francophonie. Concepts, actions et outils linguistiques*. l'Agence Universitaire de la Francophonie: Archives Contemporaines.
- Gérard, Étienne. 1999. "Logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique" in *Politique africaine* n° 76, pp. 153- 163.
- Gérard, Etienne. 1997a. *La tentation du savoir en Afrique: politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Paris: Karthala/Orstom.
- Gérard, Etienne. 1997b. "Les médersas : un élément de mutation des sociétés ouest-africaines" *Politique étrangère*. Volume 62, Numéro 4 p. 613 – 627
- Gérard, Etienne. 1995. "Jeux et enjeux scolaires au Mali: Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," special issue of *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 595-616.
- Gérard, Etienne. 1993. "Le développement des medersas au Mali. Le signe d'une réorientation de la demande scolaire." In *Education, changements démographiques et développement*, ed. Patrick Livenais et Jacques Vaugelade. Paris: éditions de l'Orstom, 131-144.
- Gérard, Etienne, 1992a. Entre État et populations : l'école et l'éducation en devenir. *Politique africaine*, no 47, pp. 59-69.
- Gérard Etienne. 1992b. L'école déclassée. Une étude anthropo-sociologique de la scolarisation au Mali. Cas des sociétés malinkés. Unpublished Thèse de doctorat, Université de Montpellier, 725 p.
- Gomez-Perez, Muriel. 1999. "Bilan et perspectives de l'enseignement de l'arabe dans les écoles franco-arabes à Dakar et à Thiès: vers la marginalisation d'une jeunesse?", in Gomez-Perez, M. et Lacabanne, V., eds. *La diffusion des savoirs dans les Tiers-Monde. Contraintes et perspectives*, Publications Universitaires Denis Diderot, Paris, pp. 41-69.
- Gomez-Perez, Muriel. 2005. "Généalogie de l'islam réformiste au Sénégal des années 50 à nos jours : figures, savoirs et réseaux", in Mary, A., Fourchard, L. et Otayek, R. (eds), *Entreprises religieuses et réseaux transnationaux en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala, pp. 193-222.
- Hagberg, Sten. 2006. " 'Why Do the Bench?' Education as Modernity and Estrangement." In *Mande Studies* 8, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Hamza, Haoua M. 2004. "Decolonizing Research on Gender Disparity in Education in Niger: Complexities of Language, Culture and Homecoming." In *Decolonizing Research in Cross-*

- Cultural Contexts. Critical Personal Narratives*, ed. Kangendo Mutua and Beth Blue Swadener, New York, NY: State University of New York Press, 123-134.
- Harrison, Christopher. 1988. *France and Islam in West Africa, 1860-1960*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hassane, Moulaye, Marthe Diarra et Oumarou Makama. 2006. "Étude sur les Pratiques de l'islam au Niger." Niamey: République du Niger, Ministère de l'Intérieur et de la Décentralisation, Direction Générale des Affaires Politiques et Juridiques, Direction des Affaires Coutumières et Religieuses, and DANIDA: Bureau de Coopération Danoise-Niger. Unpublished document.
- Hassane, Souley. 2005. "Les nouvelles élites islamiques du Niger et du Nigeria du Nord: Itinéraires et prédications fondatrices (1950-2003), in Mary, A., Fourchard, L. et Otayek, R. (eds), *Entreprises religieuses et réseaux transnationaux en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala, pp. 373-34.
- Hassane, Souley. 2007. "Les Associations islamiques au Niger et le mouvement de réislamisation, 1960-2004." Doctoral dissertation. Centre d'Études des Mondes Africains, Université Aix-Marseille I-Université de Provence.
- Hefner, Robert W., and Muhammad Qasim Zaman. 2007. *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Harrison, Christopher. 1988. *France and Islam in West Africa, 1860-1960*. Cambridge University Press, African Studies Series 60.
- Henaff, Nolwen. 2003. « Quel financement pour l'École en Afrique ? » *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 167-188.
- Human Rights Watch. 2010. « 'Sur le dos des enfants', Mendicité forcée et autres mauvais traitements à l'encontre des talibés au Sénégal. » [English version, « Off the backs of the Children : Forced Begging and Other Abuses against Talibés in Senegal]. 114 pp. Available at: <http://www.hrw.org/node/89483>
- Idrissa, Abdourahmane. 2009. « The Invention of Order : Republican Codes and Islamic Law in Niger. » Doctoral dissertation. Department of Political Science, The University of Florida.
- Idrissa, Abdourahmane. 2005. « Modèle islamique et modèle occidental : le conflit des élites au Niger. » In Muriel Gomez-Perez, ed. *L'Islam politique au sud du Sahara*. Paris : Karthala.
- Jallade, Lucila and Vittoria Cavicchioni. 2005. *Agir pour l'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone*. Paris: L'Harmattan.
- Jézéquel, Jean-Hervé. 2003. « Histoire des bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture 'configurationnelle' de la scolarisation à l'époque coloniale. » *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 409-433.
- Johnson, Robert C. 1987. « Educational Change in Francophone Africa. » *The Journal of Negro Education* 56 :3. Issue on « Knowing the Other : A Look at Education Internationally. » Pp. 265-281.
- Kaba, Lansiné. 1974. *The Wahhabiya. Islamic Reform and Politics in French West Africa*. Evanston, Northwestern University Press.
- Kadi, Wadad and Victor Billeh, eds. 2007. *Islam and Education: Myths and Truths*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kail, Bénédicte, 2003, « Une sélection insidieuse. Les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako ». *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 279 à 298.
- Kane, Ousmane. 2003. *Muslim Modernity in Postcolonial Nigeria: A Study of the Society for the Removal of Innovation and Reinstatement of Tradition*. Leiden: Brill.
- Kavas, Ahmet. 2003. "L'Enseignement Islamique en Afrique Francophone: Les Medersas de la République du Mali." Istanbul: IRCICA, vii+424pp.
- Keïta, Naffet. 2008. « Mass médias et figures du religieux au Mali : entre négociation et appropriation de l'espace public. », Document CODESRIA. Actes de la 12e Assemblée générale, "Administrer l'espace public africain." Yaoundé, Cameroun, 11-12 juillet 2008.
- Lange, Marie-France. 2003. "École et mondialisation: Vers un nouvel ordre scolaire ?" *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 43, Cahier 169/170, pp. 143-166.
- Lange, Marie-France et Sékou Oumar Diarra. 1999. "École et démocratie: l'«explosion» scolaire sous la III République au Mali" *Politique africaine* 76, 164-172.
- Lange Marie-France et Olivier Gisselbrecht. 1999. "L'évolution de la scolarisation", in Bocquier Philippe et Diarra Tiéman, *Population et société au Mali*. L'Harmattan, 1999, pp. 161-176.
- Lange, Marie-France et Jean-Yves Martin. 1995. "Présentation." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," No. spécial du *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 563-574.
- Lelièvre, Claude. 1999. *Jules Ferry : la République éducatrice*. Paris, Hachette.

- Lloyd, Cynthia B. and Paul C. Hewett. 2003. "Primary Schooling in sub-Saharan Africa: Recent Trends and Current Challenges." Working Paper, Population Council, No 176.
- Logan, Rayford W. 1961. « Education in Former French West and Equatorial Africa and Madagascar. » *The Journal of Negro Education* 30 :3. Issue on « African Education South of the Sahara. » Pp. 277-285.
- Loimeier, Roman. 2009a. *Between Social Skills and Marketable Skills: The Politics of Islamic Education in 20th Century Zanzibar*. Leiden: Brill.
- Loimeier, Roman. 2009b. "Dialectics of Religion and Politics in Senegal". In Mamadou Diouf and Mara A. Leichtman, eds. *New Perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power and Femininity*. New York : Palgrave MacMillan.
- Loimeier, Roman. 2002. "Je veux étudier sans mendier. The Campaign Against the Qur'anic Schools in Senegal." In *Social Welfare in Muslim Societies in Africa*, ed. Holger Weiss, Stockholm: Nordiska Afrikainstitutet.
- Madougou, Amadou. 1998. *Kokari, Ou le combat silencieux de l'Enseignant*. Niamey : Nouvelle Imprimerie du Niger (N.I.N.).
- Magassa, Hamidou. « Islam et démocratie en Afrique de l'Ouest : croyants, disciples et citoyens du Mali du Mali », présentation au colloque « Islam et développement en Afrique de l'Ouest. » Bamako: Fondation Friedrich Ebert. Unpublished document.
- Magassa, Hamidou and Moussa Guindo. 2003. « Etat des lieux de l'islam au Mali. » Bamako: Fondation Friedrich Ebert. Unpublished report.
- Magassouba, Moriba. 1985. *L'Islam au Sénégal: demain les mollahs ? La Question musulmane et les partis politiques au Sénégal de 1946 à nos jours*. Paris : Editions Karthala.
- Manceron, Gilles. 2007. *1885 : Le tournant colonial de la République : Jules Ferry contre Georges Clemenceau, et autres affrontements parlementaires sur la conquête coloniale*. Paris, La Découverte.
- Marcoux, Richard. 1995. "Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," special issue of *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 655-674.
- Marshall, Katherine and Marisa Van Saanen. 2007. *Development and Faith: Where Mind, Heart, and Soul Work Together*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Martin, Jean-Yves. 2003. « Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire. » *Cahiers d'Études Africaines* 43, Cahier 169/170, pp. 19-40.
- Maury, Liliane. 1996. *Les origines de l'école laïque en France*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Mbow, Penda. 2008. « Secularism, Religious Education, and Human Rights in Senegal. » In Souleymane Bachir Diagne and Umar Muhammad Sani, eds. *Islam and the Public Sphere in Africa: selected proceedings of a conference organized by the Institute for the Study of Islamic Thought in Africa*. Evanston, IL : Program of African Studies, Northwestern University.
- Melet, R., Mostafaoui, A. 1968. Sénégal, les classes primaires de formation rurale. No de série: 652/BMS. RD/EDM. UNESCO
- Meunier, Olivier, ed. 2009. *Variations et diversités éducatives au Niger*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier, ed. 2001. *Éducatifs, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 2000. *Bilan d'un siècle de politiques éducatives au Niger*. Paris : L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 1997. *Dynamique de l'Enseignement Islamique au Niger: Le cas de la ville de Maradi*. Paris: L'Harmattan.
- Meunier, Olivier. 1995. "Enseignements de base, politiques d'éducation et stratégies éducatives en milieu haoussa. Le cas de la ville de Maradi (Niger)." In "Les Stratégies éducatives en Afrique subsaharienne," No. spécial du *Cahiers des Sciences Humaines*, 31(3): 617-634.
- Moulton Jeanne, Karen Mundy, Michel Walmond, and James Williams. 2002. *Education Reform in Sub-Saharan Africa: Paradigm Lost?* Westport: Greenwood.
- Moumouni, Abdou. 1964/1998. *L'éducation en Afrique*. Paris: Présence Africaine.
- Moussa, Laouali Malam. 2009. "La Violence de l'école coranique au Niger: Etat des lieux et source de légitimation." In *Education, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, eds. François-Joseph Azoh, Eric Lanoue, and Thérèse Tchombé. Paris: Karthala, pp, 57-69.
- Muskin, Joshua A. 1999. "Including Local Priorities to Assess School Quality: The Case of Save the Children Community Schools in Mali." *Comparative Education Review* 43(1): 36-63.
- Nassoko, Issa. 2009. *L'Etat et la religion au Mali, de 1960 à nos jours*. Bamako : Editions Jamana.
- Ndiaye, Mamadou. 1985. *L'Enseignement Arabo-Islamique au Sénégal*. Istanbul: Organizations de la Conférence Islamique, Centre de Recherchers sur l'Histoire, l'Art et la Culture Islamiques.

- Niandou-Souley, Abdoulaye. 1993. "Les 'licenciés du Caire' et l'État au Niger." in René Otayek, ed., *Le radicalisme islamique au sud du Sahara: da'wa, arabisation et critique de l'Occident*. Paris: Karthala, 213-227.
- Niandou-Souley, Abdoulaye and Gado Alzouma. 1996. "Islamic Renewal in Niger: From Monolith to Plurality." *Social Compass* 43: 2, pp. 249-265.
- Okwach, Anyango, and Okwach, Abagi. 2005. *Schooling, Education, and Underdevelopment: The Paradox of Western-oriented Education in Africa*. Nairobi, Kenya: Own and Associates, Ltd.
- Oumarou, Hamissou, and Issa Namata. 2006. « Basic Education Awareness Campaign Conducted in Niger with Trade Unions, Parents' Representatives, and Political Authorities at Various Levels. » *Prospects* 36 :1, pp. 84-96.
- Ozouf, Mona. 1982. *L'École, l'Eglise, et la République: 1871-1914*. Paris: Cerna.
- Person, Yves. 1979. "Samori and Islam". In Willis, John Ralph, *Studies in West Africa Islamic history*, vol I, "The cultivators of Islam", London.
- Rose, Pauline. 2009. "Editorial Introduction: Non-state Provision of Education: Evidence from Africa and Asia." *Compare* 39(2): 127-134.
- Sanneh, Lamin. 1976. « The Origins of Clericalism in West Africa », *Journal of African History*, XVIII, n° 1: 49-72.
- Stefan Reichmuth. 1989. "New Trends in Islamic Education in Nigeria: A Preliminary Account." *Die Welt des Islams*, New Series, Bd. 29, Nr. 1/4, pp. 41-60
- Robinson, Mark et Gordon White. 1997. "The Role of Civic Organizations in the Provision of Social Services. Toward Synergy." *UNU World Institute for Development Economics Research (UNU/WIDER), Research for Action* 37, Helsinki.
- Robinson, David et Jean-Louis Triaud. 1997. *Le temps des marabouts, itinéraires et stratégies islamiques*. Paris : Karthala.
- Robinson David. 1988. *La guerre sainte d'Al-Hajj Umar. Le Soudan occidental au milieu du XIXème siècle*. Karthala – Paris.
- Sall, Hamidou Nacuzon. 2001. "Education pour Tous à l'Orée du Troisième Millénaire: Perceptions de Différents Types d'École au Sénégal." *Revue du CAMES*, Serie B: 3-19.
- Sanankoua, Bintou Diarah. 1985. "Les écoles 'Coraniques' au Mali: problèmes actuels." *Canadian Journal of African Studies / Revue Canadienne des Études Africaines*, 19(2): 359-367.
- Sanankoua, Bintou and Louis Brenner. 1991. *L'Enseignement Islamique au Mali*. Bamako: Editions Jamana.
- Sani Umar, Muhammad. 2001. "Education and Islamic Trends in Northern Nigeria: 1970s-1990s," in *Africa Today*, 48:2 (Summer), 127-150.
- Scalon, David G. 1964. *Traditions of African Education*, Richmond, Virginia: William Byrd Press.
- Seck, Papa Ibrahima. 1993. *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris: Éditions L'Harmattan.
- Sikounmo, Hilaire. 1995. *Jeunesse et Éducation en Afrique Noire*. Paris: L'Harmattan.
- Stasavage, David. 2005. "Democracy and Education Spending in Africa." *American Journal of Political Science* 49(2): 343-358.
- Soares, Benjamin F. 2005a. *Islam and the Prayer Economy: History and Authority in a Malian Town*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Soares, Benjamin F. 2005b. "Islam in Mali in the Neoliberal Era." *African Affairs*, 105 /418, pp. 77-95.
- Soares, Benjamin F. 2004. "Islam and Public Piety in Mali." In *Public Islam and the Common Good*, edited by Armando Salvatore and Dale Eickelman. Leiden: Brill.
- Sounaye, Abdoulaye. 2009. « Islam, État et Société : à la recherche d'une éthique publique au Niger. » In René Otayek and Benjamin Soares, eds. *Islam, État et Société en Afrique*. Paris : Karthala.
- Sow, Abdoul. 2004. *L'enseignement de l'histoire au Sénégal : Des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*. Thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines.
- Sylla, Abdou. 1992. « L'École : quelle réforme ? ». In *Sénégal. Trajectoires d'un État*. Momar-Coumba Diop, éd. Dakar : Codesria.
- Sylla, Khadim. 2004. *L'Éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan.
- Tamari, Tal. 2006. "L'Enseignement islamique traditionnel de niveau avancé: cursus, pédagogie, implications culturelles et perspectives comparatives." In *Mande Studies* 8, special issue on « Education in the Mande World, » ed. Dinie Bouwman and Anneke Breedveld.
- Tamari, Tal. 2002. "Islamic Higher Education in West Africa: Some Examples from Mali." In *Islam in Africa*, édité par Thomas Bierschenk and Georg Stauth (*Yearbook of the Sociology of Islam*, 4), Münster: LIT.

- Tchegho, Jean-Marie. 2000. *Le déracinement social en Afrique: une conséquence de l'éducation moderne: Quelle éducation pour le future*, Editions DEMOS.
- Tidjani-Alou, Mahaman Sanoussi. 2008. « École et Processus d'Étatisation. » LASDEL Unpublished ms. 32 pp.
- Tidjani-Alou, Mahaman Sanoussi. 1992. *Les Politiques de Formation en Afrique Francophone: Ecole, Etat, et Sociétés au Niger. PhD dissertation*. Faculté des Sciences Politiques, Economiques et Sociales. Université de Bordeaux I.
- Traore, Amadou Seydou. 2008. *L'Ecole Malienne Hier...! et Aujourd'hui? Recueil de textes sur l'Education Nationale du Mali*. Bamako: La Ruche à Livers.
- Trefault, Thierry. 2001. "Que deviennent les acquis de l'école ? Enquête et tests auprès des jeunes et d'adultes au Mali." In Olivier Meunier, ed. *Educations, diversités culturelles et stratégies politiques en Afrique subsaharienne*. Paris: L'Harmattan, 162-210.
- Triaud, Jean-Louis. 1988. "Note sur l'enseignement Franco-Arabe au Niger." *Islam et Sociétés au Sud du Sahara* (2): 155-156.
- Triaud, Jean-Louis. 1988. "L'Université Islamique du Niger." *Islam et Sociétés au Sud du Sahara* (2): 157-165.
- UNESCO-IBE. 2007. World Data on Education : Mali. <http://www.ibe.unesco.org>
- UNESCO. 2000a. « The Dakar Framework for Action : Education for All : Meeting our Collective Commitments. » Document adopted by the World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
- UNESCO. 1996. « Education for All : Achieving the Goal. » Final report of the Mid-decade meeting of the International Consultative Forum on Education for All. Amman, Jordan, 16-19 June 1996.
- UNESCO. 2000b. « Les écoles communautaires au Mali. » Document de travail de la série: « Mécanismes et stratégies de financement de l'éducation. »
- UNESCO. 1995. « Education de base et éducation coranique au Sénégal. » BREDA SERIES, 10.
- UNESCO. 1993. « L'enseignement fondamental au Mali, Indicateurs 1993. »
- UNESCO, Bureau International d'Education. 2001. « Le développement de l'éducation, rapport national du Sénégal. Le Ministère de l'Education Nationale Chargé de l'Enseignement Technique. »
- Villalón, Leonardo A. 1995. *Islamic Society and State Power in Senegal: Disciples and Citizens in Fatick*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Villalón, Leonardo A. 2007. "Senegal: Shades of Islamism on a Sufi landscape?" In *Political Islam in West Africa: State-Society Relations Transformed*, edited by William F. S. Miles. Lynne Rienner Publishers, pp. 161-182.
- Villalón, Leonardo A. 2010. "From Argument to Negotiation: Constructing Democracies in Muslim West Africa." In *Comparative Politics* 42:4 (July 2010), pp. 375-393.
- Villalón, Leonardo A. 2012 (forthcoming) "Rethinking Education in the Sahel: Democracy, Religious Change, and the Politics of Reform," In Ellen Lust and Stephen Ndegwa, eds. *Governing Africa's Changing Societies: Dynamics of Reform*. Boulder: Lynne Rienner.
- Villalón, Leonardo A. and Abdourahmane Idrissa. 2005a. "Repetitive Breakdowns and a Decade of Experimentation: Institutional Choices and Unstable Democracy in Niger." In L. Villalón and P.VonDoepp, eds. *The Fate of Africa's Democratic Experiments: Elites and Institutions in Comparative Perspective*. Bloomington: Indiana University Press.
- Villalón, Leonardo A. and Abdourahmane Idrissa. 2005b. "The Tribulations of a Successful Transition: Institutional Dynamics and Elite Rivalry in Mali." In L. Villalón and P.VonDoepp, eds. *The Fate of Africa's Democratic Experiments: Elites and Institutions in Comparative Perspective*. Bloomington: Indiana University Press.
- Villalón, Leonardo A. and Ousmane Kane. 1998. "Senegal: The Crisis of Democracy and the Emergence of an Islamic Opposition." In L. A. Villalón and P. Huxtable, eds., *The African State at a Critical Juncture: Between Disintegration and Reconfiguration*.
- Ware, Rudolph T. 2009. "The Longue Durée of Quran Schooling, Society, and State in Senegambia." In Mamadou Diouf and Mara A. Leichtman, eds. *New Perspectives on Islam in Senegal: Conversion, Migration, Wealth, Power and Femininity*. Palgrave MacMillan, 21-50.
- Ware, Rudolph T. 2004. *Knowledge, Faith, And Power: A History Of Qur'anic Schooling In 20th Century Senegal*. Unpublished Ph.D. dissertation. Department of History, University of Pennsylvania.
- Zakari, Maikorema. 2009a. *L'Islam dans l'espace nigérien, des origines (VIIe siècle) à 1960*. (Tome 1). Paris: L'Harmattan.
- Zakari, Maikorema. 2009b. *L'Islam dans l'espace nigérien, de 1960 aux années 2000*. (Tome 2). Paris: L'Harmattan.

Zakari, Maikorema. 2000. « Une figure tijâni de l'Est nigérien : Malam Abba Tchillum de Kolori-Kolo ». In Triaud, Jean-Louis et Robinson, David, eds. *La Tijâniyya: une confrérie musulmane à la conquête de l'Afrique*, Karthala, 237-248.

Mali : documents officiels et interviews effectués

Documents de base

- Ministère de l'éducation de base. « Développement de l'éducation au Mali. » Rapport présenté à la 45ème session de la conférence internationale de l'éducation (1995-1996). Genève, 30 septembre – 5 octobre 1996.
- Ministère de l'éducation de base, de l'alphabétisation et des langues nationales du Mali. Annuaire national des statistiques scolaires de l'enseignement fondamental : 2002-2003, 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007, 2007-2008. Cellule de Planification et de Statistique.
- Primature du Mali. 2008. Rapport général du Forum national sur l'éducation. Comité d'organisation du Forum national sur l'éducation.
- Programme décennal de développement de l'éducation : les grandes orientations de la politique éducative, janvier 2000.
- Rapport d'évaluation en fin de décennie du bilan de l'éducation pour tous au Mali, septembre 1999. Ministères en charge de l'éducation.
- [2003] Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education I (PISE I).
- [2006] Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education II (PISE II).
- [2010] Programme d'Investissement pour le Secteur de l'Education III (PISE III).

Textes législatifs:

- Arrêté n° 442 M.E.N. du 20 mai 1963 portant création et organisation des médersas en République du Mali
- Arrêté n° 306 M.E.N. du 30 mars 1965 portant sur l'autorisation d'ouverture d'une médersa à Mopti.
- Arrêté du 19 août 1975 portant création d'un établissement public d'enseignement secondaire général dénommé lycée franco-arabe « Fayçal Ibn Abdul Aziz »
- Décret n°235/PG-RM du 4 octobre 1962 portant organisation de l'enseignement fondamental
- Décret n°137/PG-RM du 11 octobre 1965 portant création du lycée d'enseignement secondaire franco-arabe de Tombouctou.
- Décret n° 57 du 20 avril 1970 modifiant le décret n° 235 du 4 octobre 1962 portant organisation de l'enseignement fondamental en République du Mali
- Décret n°118/PG-RM du 20 septembre 1971 portant réglementation de l'enseignement privé en République du Mali
- Décret n° 99-425/P-RM du 29/12/99 portant sur la création de l'institut coranique et des recherches islamique Ahmed Baba de Tombouctou (JO-1999. p.609)
- Décret n° 99-137/P-RM du 26/05/99 portant sur la modification de l'organisation des instituts pédagogiques d'enseignements général (JO-2000.p 217.)
- Décret n° 01-523/P-RM du 31 octobre 2001 déterminant le cadre organique du centre national des examens et concours de l'éducation
- Décret n°01-515/P-RM du 22 octobre 2001 fixant l'organisation et les modalités de fonctionnement du centre national des examens et concours de l'éducation
- Décret n°89-295/P-RM portant réglementation de l'examen des certificats d'aptitude professionnelle.
- Loi 99 – 046 du 28 décembre 1999 portant loi d'orientation sur l'éducation.
- Loi 94-032 AN RM du 12 mai 1994, Statut de l'enseignement privé au Mali.
- Ordonnance n°40 CMLN du 16 septembre 1972 approuvant la convention entre le gouvernement de la République du Mali et la conférence épiscopale du Mali en matière d'enseignement.
- Ordonnance n° 01-043/P-RM du 19 septembre 2001 portant création du centre nationale des examens et concours de l'éducation.

Journaux :

- Les Échos n° 2119 du 10/06/2003. « Validation des programmes des médersas ».
- Les Échos n° 2122 du 16/06/2003. « Les médersas sortent de l'informel ».
- L'Essor n°15492 du – 11/07/2005. « Le DEF de cette année a donné des résultats qui ne frôlent pas les cimes mais qui ne sombrent pas non plus dans les profondeurs ».
- L'Essor n°14945 du 24/04/2003. « Éducation des adultes: engager les écoles arabo-islamiques ».
- Le Progrès du 27/02/2009. « Association Mondiale de l'Appel Islamique (AMAI) : Une Organisation au service du Développement ».
- L'Essor n°15682 du14/04/2006. « Enseignement : les maîtres d'arabe s'organisent ».

Le Challenger, 18/08/2009. « Les maîtres d'écoles coraniques s'organisent : Le bureau AMEC du district en place »

Interviews :

Officiels :

Ibrahima Kane : Chef de service des médersas au ministère de l'éducation, de l'alphabétisation et des langues nationales.

Mamadou Yalcouyé, Section Médersa, Direction Nationale de l'Education de Base, Ministère de l'Education Nationale

Adama Doumbia : Conseiller pédagogique arabe du centre d'animation pédagogique de Bamako-Coura

Imam Mahmoud Dicko : Président du Haut Conseil Islamique.

Mamadou Diamoutané : Secrétaire à la culture et à l'éducation du HCI

Thiero Hady Thiam, Membre du Haut Conseil Islamique

Animateurs et spécialistes de la sphère médersa

Abdoulaziz Yattabaré : secrétaire général de l'Union nationale des médersas du Mali.

Issa Nassoko : enseignant à l'institut supérieur Al Farouk.

Sah Cissé : coordonnateur général de l'USAID/PHARE sur les médersas.

Hamidou Magassa : consultant socio-économiste au SERNES.

Les encadreurs et les parents de la médersa Al Hansar :

| N° | Encadreurs | Fonction | Date de l'interview |
|----|-------------------------------------|---|-----------------------|
| 1 | Adam a Tangara et Fatoumata Niantao | Surveillants à l'académie de la rive droite de Bamako | 03-12-09/ 25-12-09 |
| 2 | Bourama Traoré | Conseiller arabe au CAP de kalaban-coura | 28/12/09 |
| 3 | Amadou Togola | Promoteur de deux médersas à Sabalibougou | 29-12-09/ 22/01/ 2010 |
| 4 | Issa Macalou | Maitre de Math, de physique-chimie | 07 janvier 2010 |
| 5 | Cheickné SYLLA | Maître d'arabe | 09 janvier 2010 |

Parents d'élève de la rive droite de la médersa Al Ansar

| N° | Parents d'élèves de la rive gauche | Fonction | Date de l'interview |
|----|------------------------------------|--|---------------------|
| 1 | Kalilou Samaké | Cultivateur | 24 janvier 2010 |
| 2 | Madou Coulibaly | | 24 janvier 2010 |
| 3 | Aly Traoré | Menuisier | 25 janvier 2010 |
| 4 | Adama Kanouté | Tailleur | 26 janvier 2010 |
| 5 | Mama Tangara | Boulangier | 26 janvier 2010 |
| 6 | Sidiki Diarra | Maçon | 27 janvier 2010 |
| 7 | Moussa Wattara | Réparateur de Moto | 27 janvier 2010 |
| 8 | Oumar Kané | Commerçant | 28 janvier 2010 |
| 9 | Kalifa Diawara | Agriculture | 29 janvier 2010 |
| 10 | Mamadou Doucouré | Vendeur des pièces détachées | 29 janvier 2010 |
| 11 | Ichaka Haïdara | Commerçant | 30 janvier 2010 |
| 12 | Sékouba Dembélé | Directeur de centre de formation professionnelle | 31 janvier 2010 |
| 13 | Makan Sacko | Enseignant | 02 février 2010 |
| 14 | Moussa Diarra | Commerçant | 02 février 2010 |
| 15 | Ichaka Coulibaly | Retraité | 02 février 2010 |
| 16 | Idrissa Diakité | Ouvrier | 03 février 2010 |
| 17 | Kasim Dembélé | Commerçant de sable | 03 février 2010 |
| 18 | Bakary Traoré | Médecin | 03 février 2010 |
| 19 | Mamadou Samaké | Tailleur | 04 février 2010 |
| 20 | Hamidou Touré | Enseignant | 04 février 2010 |
| 21 | Yaya Sidibé | Enseignant et Imam | 04 février 2010 |

Encadreurs de la médersa Nouroul Houda Al Islamia

| N° | Encadreurs | Fonction | Date de l'interview |
|----|----------------------------|----------------------|---------------------|
| 1 | Aboubacar Sidiki Coulibaly | Directeur/enseignant | 11 novembre 2009 |
| 2 | Moriba Sacko | Directeur des études | 10/11/2009 |
| 3 | Aboubacar Diakité | Enseignant | 10/11/2009 |
| 4 | Aboubacar Coulibaly | Enseignant | 12/11/09 |
| 5 | Moussa Séni | maitre de français | 16/11/09 |

Les parents d'élève de la rive gauche de la médersa Nouroul Houda Al Islamia

| | | | |
|----|----------------------|---------------------------|----------|
| | | | |
| 1 | Adama Sidibé | enseignant | 26-11-09 |
| 2 | Mamadou Coulibaly | Chauffeur | 26-11-09 |
| 3 | Abdoulaye Coulibaly | Maçon | 26-11-09 |
| 4 | Karim Traoré | Commerçant | 02-12-09 |
| 5 | Cheik Oumar Diakité | Commerçant | 02-11-09 |
| 6 | Drissa Haïdara | Commerçant | 27-11-09 |
| 7 | Kalifa Diarra | Retraité | 25-11-09 |
| 8 | Salia Doumbia | Militaire | 25-11-09 |
| 9 | Mamoutou Koné | Tailler | 24-11-09 |
| 10 | Lassine Coulibaly | Commerçant | 23-11-09 |
| 11 | Fatoumata Diallo | Vendeuse | 23-11-09 |
| 12 | Hamidou Boiré | Commerçant | 23-11-09 |
| 13 | Moussa Traoré | Enseignant | 22-11-09 |
| 14 | Demba Fofana | Marabout | 20-11-09 |
| 15 | Diakaridia Coulibaly | Tôlier | 20-11-09 |
| 16 | Mamadou Diarra | Conventionnaire de l'État | 19-11-09 |
| 17 | Sidiki Naba | Enseignant | 19-11-09 |
| 18 | Moussa Tembely | Commerçant | 02-12-09 |
| 19 | Moriba Samaké | Fonctionnaire | 18-11-09 |
| 20 | Malik Touré | Enseignant arabe | 18-11-09 |