HAL
open science

Penser la fabrique de l'école comme un objet politique

Hélène Charton

To cite this version:

Hélène Charton. Penser la fabrique de l'école comme un objet politique. Politique africaine, 2015, 139, pp.7-21. 10.3917/polaf.139.0007 . halshs-02432679

HAL Id: halshs-02432679

https://shs.hal.science/halshs-02432679v1

Submitted on 8 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le dossier

Faire l'école

Coordonné par Hélène Charton et Sarah Fichtner

Introduction au thème
Hélène Charton

Penser la fabrique de l'école comme un objet politique

Quiconque a voyagé en Afrique ces dernières années a été frappé par le nombre d'écoles, institutions ou autres académies installées dans les grandes villes, à l'entrée des villages les plus reculés, ou perdues en rase campagne – se réduisant parfois à quatre murs recouverts d'un toit de tôle, voire sans murs du tout – et par les nuées d'élèves en uniforme qui marchent le long des routes pour rejoindre leur établissement, ardoise ou sac plastique en main, cartable sur le dos pour les plus nantis. Ces images traduisent l'importance du fait scolaire en Afrique et sa profonde inscription dans l'espace social, corrélée aux dynamiques démographiques du continent. Elles nous rappellent également que c'est là, dans ces quartiers et ces villages, dans ces espaces plus ou moins équipés et fort divers, que se fait l'école chaque jour.

Avec un effectif total de 144 millions d'élèves en 2012, résultant d'une augmentation de 75 % de ses taux de scolarisation primaire depuis le début de la mise en œuvre des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD), en 2000[1], l'Afrique connaît son deuxième épisode de massification de la scolarisation après celui des indépendances. L'espace dans lequel se déploient les politiques d'éducation – érigées en bien public mondial dans le cadre des programmes de lutte contre la pauvreté – est aujourd'hui global. Mais c'est la manière dont ces injonctions – portant sur des objectifs de scolarisation ou la gestion néo-libérale des systèmes d'éducation – sont en permanence négociées, bricolées, ajustées par le directeur d'une école de village au Bénin, un élu du Lushoto ou les familles du Wolaita qui nous intéresse ici[2]. Les analyses concrètes et localisées de la fabrique de l'école par ses acteurs proposées dans ce dossier permettent de dépasser une lecture normative et homogénéisante des politiques d'éducation qui sont l'objet de réinventions, négociations et bricolages complexes. Elles invitent à penser l'école moins en termes de modèles que de compromis[3].

La pluralité des échelles dans lesquelles sont inscrites les relations qu'entretiennent les acteurs de l'éducation entre eux (maîtres coraniques, réseaux transnationaux, élus locaux bailleurs internationaux, ONG, représentants d'associations de parents d'élèves et de syndicats) et avec l'État et ses fonctionnaires – acteurs privilégiés de l'éducation – dévoile une multitude d'« arts de faire » l'école. Le titre du dossier fait référence aux « Arts de faire » définis par Michel de Certeau comme « les milles pratiques par lesquelles des utilisateurs se réapproprient l'espace

1. Unesco, *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous. Aperçu régional : Afrique subsaharienne* [en ligne], Unesco, 2015, p. 3, <unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232577F.pdf>, consulté le 3 septembre 2015.

2. Je remercie vivement Sarah Fichtner pour sa contribution à la rédaction de cette introduction ainsi que le comité de rédaction de *Politique africaine* et tout particulièrement ses deux rédacteurs en chef, Sandrine Perrot et Didier Péclard, pour leurs lectures attentives et leurs précieux commentaires dans la rédaction de ce texte ainsi que leur accompagnement dans la réalisation de ce dossier.

3. D. Darbon, « Réformer ou reformer les administrations projetées des Afriques ? Entre routine antipolitique et ingénierie politique contextuelle », *Revue française d'administration publique*, n° 105-106, 2003, p. 135-152.

organisé par les techniques de la production socioculturelle[4] ». L'école est en effet constituée par la somme des actions produites par l'ensemble des acteurs investis dans le champ scolaire, dont le positionnement, les représentations et les attentes par rapport à l'institution sont fort variables. L'analyse de « ses manipulations par les pratiquants » donnent alors à voir « la production secondaire qui se cache dans les procès de son utilisation[5] ».
Dans ses usages, l'expression « faire l'école » renvoie à plusieurs dimensions du fait scolaire. « Faire l'école » au sens de « faire la classe » nous rappelle la fonction première de l'école comme lieu d'apprentissage et de transmission de savoirs dont la nature, les contenus et la finalité varient et font l'objet de débats inscrits au cœur des politiques publiques d'éducation. Mais l'expression « faire l'école » est également utilisée pour caractériser les parcours divers des scolarisés (« j'ai fait l'école »). Enfin, la dernière dimension du « faire l'école » concerne son fonctionnement concret sur lequel les textes insistent plus particulièrement.
Conjuguant à la fois différentes temporalités et échelles d'analyse ainsi que plusieurs bibliothèques historique, socio-anthropologique et politique, ces articles mettent en relief les conflits et les relations de pouvoir qui se jouent autour de l'école et en soulignent le caractère éminemment politique. L'école ainsi envisagée comme un espace et une ressource du politique prend le contre-pied des lectures technicistes et dépolitisées véhiculées par les chantres du « modernisme » et les utopies réformatrices[6]. Cela contribue à repenser, à partir des espaces scolaires, les reconfigurations du pouvoir et le redéploiement de l'État en Afrique, dans un contexte libéral.

Le « nouvel ordre éducatif mondial » et la fabrique contemporaine de l'école

Des théories développementalistes à la lutte contre la pauvreté en passant par le virage néolibéral des politiques d'ajustement structurel, les paradigmes successifs de l'aide au développement ont, à chaque moment, défini le cadre général dans lequel étaient énoncées les politiques scolaires, déterminant les configurations et le poids respectif des acteurs intervenant dans ce secteur. Loin de se succéder les uns aux autres, les différents paradigmes et représentations de l'école se chevauchent et se télescopent ; c'est précisément leur généalogie qui permet de comprendre et expliciter le cadre dans lequel se fait l'école aujourd'hui et qui apparaît en filigrane dans chacun des textes du dossier.

Historiciser l'école

Entre la première conférence internationale sur l'éducation en Afrique, organisée par l'Unesco à Addis Abeba du 15 au 21 mai en 1961 et le Forum mondial de l'éducation de mai 2015, à Incheon en Corée du Sud – qui réitère, à la suite de Jomtien (1990) et de Dakar (2000), l'engagement de la communauté internationale en faveur de l'Éducation pour tous –, le contexte dans lequel se sont forgées les politiques scolaires a considérablement évolué**.** L'OMD n° 2 d'éducation primaire universelle, élargi dans le cadre des Objectifs de développement durable (ODD n° 4) à « la garantie d'une éducation de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous », n'a pas seulement favorisé l'accès à l'éducation mais a aussi remodelé en profondeur les paysages scolaires africains.
Dans le sillage des politiques de modernisation développées dans les années 1950 par les puissances coloniales, l'école a été investie, au lendemain des indépendances, d'une mission de

4. M. de Certeau, *L'Invention du quotidien. 1-Arts de Faire*, Paris, Gallimard, 1980, p. XL.
5. *Ibid.*, p. XXXVIII.
6. J. Ferguson, *The Anti-Politics Machine: "Development", Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

développement économique, social et national[7]. Elle a joué un rôle central dans les processus de construction nationale, comme l'illustre la diversité des trajectoires éducatives des États africains. De la création d'un système scolaire national en Éthiopie, à partir de 1941, comme instrument de centralisation à l'expérience autarcique basée sur les communautés villageoises et promue par Julius Nyerere en Tanzanie dans le cadre de l'*Ujamaa*, en passant par le programme d'École nouvelle du gouvernement militaire révolutionnaire de Mathieu Kérékou au Bénin, en 1975, visant à « former un citoyen béninois de type nouveau, politiquement engagé, techniquement valable, apte au travail productif[8] », l'école a partout constitué un puissant instrument de l'étatisation. La transmission et la répétition de valeurs et de rituels communs, comme le lever des couleurs ou l'hymne national entonné chaque matin par les écoliers, participent à la construction d'une « communauté imaginée[9] ». Avec son drapeau, la photo encadrée du président en exercice et ses instituteurs, c'est bien l'État en action qui est présent dans l'école.

Outre la réquisition des écoliers par le parti au pouvoir pour acclamer le convoi du chef de l'État lors des déplacements officiels, les élites politiques ont, depuis l'indépendance, largement exploité la rhétorique développementaliste de l'éducation. Inscrit dans les programmes politiques et les promesses électorales des partis, l'objectif de scolarisation universelle a eu un effet mobilisateur sur les communautés mises à contribution pour la construction de salles de classe ou encore le recrutement de maîtres. Quels que soient les contextes et les régimes (coloniaux, socialistes, révolutionnaires ou libéraux), l'école est porteuse du projet modernisateur et développementaliste des États hérité de la période coloniale, pendant laquelle l'institution scolaire, espace de gouvernementalité, était chargée de discipliner les esprits et les corps afin d'y inculquer un nouveau projet de société[10].

Les politiques néolibérales déployées en Afrique à la fin des années 1980, dans le cadre des plans d'ajustement structurels (PAS), ont déplacé cette rhétorique développementaliste vers le champ économique. Les coupes budgétaires qui ont fortement affecté les secteurs sociaux, et en particulier l'éducation, ont considérablement réduit la centralité du rôle de l'État dans la gestion et l'organisation des systèmes éducatifs. Au-delà des phénomènes inédits de déscolarisation générés partout par les PAS, les nouvelles conditionnalités imposées par les bailleurs, sous forme de réformes structurelles, ont profondément modifié les modalités de gestion des systèmes éducatifs, en passant d'une logique de moyens à une logique de résultats[11]. Le coût social des PAS, et notamment la crise profonde dans laquelle ils ont plongé le secteur éducatif, sont à l'origine de la mobilisation internationale en faveur de l'Éducation pour tous. Le « néolibéralisme à visage humain » des programmes de lutte contre la pauvreté n'a pas remis en question le paradigme libéral ni le régime des conditionnalités. L'accès à l'aide internationale est désormais soumise à la validation de documents stratégiques de réduction de la pauvreté, déclinés en stratégies sectorielles. Les programmes de renforcement des capacités – développés depuis la fin des années 1990 pour réformer les structures étatiques afin de les

7. Unesco, *Rapport final de la Conférence sur le développement de l'éducation en Afrique* (Addis Abeba, 15 au 21 mai 1961), Paris, Unesco, 1961.

8. Préambule de la loi d'orientation de l'École nouvelle de 1975, cité par Abdel Rahamane Baba-Moussa, « Alphabétisation et éducation en langues nationales dans les politiques globales de l'éducation au Bénin : valeurs, principes d'actions et stratégies d'acteurs », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 12, 2013, p. 111-131.

9. B. Anderson, *L'Imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*, Paris, La Découverte, 2002.

10. F. Cooper, *Decolonization and African Society. The Labour Question in French and British Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.

11. R. Normand, « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité », *in* A. Vinokur, (dir.), « Pouvoirs et mesures en éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série n° 1, 2005, p. 67-82.

conformer aux exigences de la gestion par les résultats, issue de la Nouvelle gestion publique – et les politiques d'aide budgétaire ont eu pour conséquence de réhabiliter l'État et son administration[12]. Dans cette nouvelle configuration, l'État orchestre les politiques publiques d'éducation, mais ce n'est plus sa partition qui est jouée.

Le « nouvel ordre éducatif mondial »

Cette rupture paradigmatique qui s'apparente à une forme de révolution copernicienne avec la perte de la centralité de l'État, a eu des effets directs sur la manière dont se fait et se pense l'école en Afrique. L'une des principales caractéristiques de cet ajustement scolaire est l'élargissement de l'espace d'énonciation des politiques d'éducation occidentales, introduites dans le sillage de la colonisation, au-delà des frontières des États-nations dont elles ont été un pilier. Même si les dispositifs d'éducation et les modalités de certification et de validation des cursus (programmes, examens) restent éminemment nationaux, l'ouverture du marché scolaire à une grande variété d'acteurs a fait émerger de nouvelles formes et échelles de gouvernement de l'école[13].

La convergence du paradigme libéral et de la mobilisation générale en faveur de l'éducation, dans le cadre des OMD et désormais des ODD, a favorisé l'enchâssement des politiques publiques d'éducation dans les programmes internationaux de développement, reléguant les acteurs étatiques à un rôle de second plan. Le déploiement, à travers tout le continent, de réformes « voyageuses[14] », similaires et simultanées – concernant aussi bien la gestion des flux scolaires (limitation des redoublements), la généralisation de pratiques pédagogiques centrées sur l'élève et ses compétences, les modes de recrutement et le statut des enseignants que la structuration des administrations scolaires (politiques de déconcentration ou de décentralisation) – est symptomatique d'une forme d'homogénéisation des politiques d'éducation et de nouvelles logiques de gouvernement de l'école[15].

La seconde conséquence majeure de cette rupture paradigmatique est l'émergence de nouvelles configurations d'acteurs investis dans l'éducation. L'offre éducative a toujours été plurielle en Afrique (publique, privée, confessionnelle, informelle, etc.) et sa répartition dépendait des cultures et des histoires scolaires propres à chaque pays. La libéralisation du marché scolaire, encouragée par les politiques d'ajustement, a entraîné une augmentation significative de l'offre privée, générant de nouvelles hiérarchisations de la demande, accentuées par la massification des quinze dernières années. Le partage et le recouvrement des coûts de l'éducation dans les niveaux secondaire et supérieur ainsi que la privatisation de ce secteur sont au cœur des politiques d'ajustement scolaire exposées dans un document stratégique de la Banque mondiale en 1988[16]. Elles ont accéléré le processus de décharge des responsabilités de l'État vers des

12. P. Bezes, « Construire des bureaucraties wébériennes à l'ère du *New Public Management* ? », *Critique internationale*, vol. 35, 2007, p. 9-29.
13. M.-F. Lange, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'Études africaines*, n° 169-170, 2003, p. 143-166.
14. G. Steiner-Khamsi, « Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies », *in* G. Steiner-Khamsi et F. Waldow (dir.), *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*, Londres/New York, Routledge, 2012, p. 3-17.
15. J. Schriewer, « L'internationalisation des discours sur l'éducation : adoption d'"une idéologie mondiale" ou persistance du style de "réflexion systémique" spécifiquement national ? », *Revue française de pédagogie*, vol. 146, 2004, p. 7-26.
16. Banque mondiale, *Education in Subsaharan Africa. Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*, Washington DC, Banque mondiale, 1988.

opérateurs privés, reconnus et investis comme des partenaires dans la mobilisation en faveur de l'Éducation pour tous, définissant de nouvelles formes de gouvernement indirect[17].
Ce dossier rend compte de la diversité de cette offre et de son positionnement par rapport à l'objectif de scolarisation universelle défendu par les gouvernements nationaux, à travers les processus de modernisation et de formalisation des écoles coraniques au Sénégal, ou encore la promotion d'une offre éducative privée d'excellence par la confrérie turque de Fethullah Gülen, voire la diversification des options linguistiques proposées dans les écoles d'Éthiopie.
Ce « nouvel ordre éducatif mondial[18] », qui constitue le cadre dans lequel se fait l'école aujourd'hui, invite donc à changer de focale en déplaçant le regard porté sur l'école de l'institution vers ses acteurs, de manière à en saisir les enjeux et les logiques de fonctionnement. Appréhender l'école à travers la diversité de ses acteurs (les élèves et leurs familles, les directeurs d'école et les inspecteurs, les élites politiques et religieuses ou encore les entrepreneurs), dont les actions sont inscrites dans les replis et les marges de ces politiques internationales, permet de rendre compte de la vitalité de la fabrique scolaire, tout en dépassant la lecture dualiste opposant logiques exogènes et endogènes, qui ressort de la littérature sur l'éducation des vingt dernières années.

L'école au concret

Malgré le développement d'une importante littérature consacrée à l'éducation en Afrique, les études portant sur le fonctionnement concret de l'école sont restées relativement peu nombreuses. C'est pourtant ce niveau d'analyse qui permet de mettre en exergue ce qu'est l'école en Afrique aujourd'hui, loin des images stéréotypées produites par l'ingénierie éducative internationale.

Dire l'école

Depuis les années 1990 et la mobilisation internationale en faveur de l'Éducation pour tous, de nombreuses publications et numéros de revues ont cherché à caractériser le « nouvel ordre éducatif mondial[19] ». Le tout dernier dossier de la *Revue Tiers Monde*, coordonné par Marie-France Lange et Nolwen Hénaff et intitulé « Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs au Sud », souligne la diversité des formes prises par cette internationalisation au cours des deux dernières décennies. La vision développée par les institutions internationales, réduisant souvent l'école en Afrique à l'expression chiffrée de systèmes éducatifs en crise incapables d'atteindre les objectifs de scolarisation primaire universelle[20], a fait l'objet de

17. A. Mbembe, « Du gouvernement privé indirect », *Politique africaine*, n° 73, 1999, p. 103-121 ; B. Hibou, *La Privatisation des États*, Paris, Karthala, coll. « Recherches internationales », 1999.
18. C. Laval et L. Weber, *Le Nouvel Ordre éducatif mondial. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Éditions Nouveaux regards/Syllepse, 2002.
19. C. Laval et L. Weber, *Le Nouvel Ordre éducatif mondial…*, *op. cit.* Voir également le numéro d'*Éducation et Société* coordonné par Jean-Émile Charlier sur « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation » (*Éducation et sociétés*, vol. 12, n° 2, 2003) et celui des *Cahiers d'Études africaines* coordonné par Marie-France Lange, intitulé « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? » (n° 169-170, 2003) ; voir enfin le dossier « Éducation et développement », dirigé par Francis Ernest Kern dans *Mondes en développement*, vol. 132, n° 4, 2005. Du côté de la littérature anglo-saxonne, on peut souligner les travaux autour de l'*International Journal of Educationnal Development* et de la *Compararative Education Review*.
20. J.-M. Bernard, O. Simon et K. Vianou, *Le Redoublement : mirage de l'école africaine ?*, Dakar, Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen, 2005 ; Association pour le développement de l'éducation en Afrique (Adea), *Projet de Perspectives de l'Éducation en Afrique. Rapport sur l'éducation continentale* [en ligne], 2014, <adeanet.org/portalv2/sites/default/files/au_outlook_continental_french_2014_w.pdf>, consulté le 27 août 2015.

nombreuses critiques[21]. Plusieurs travaux se sont également intéressés à la question de la transmission des normes et des modèles internationaux abordée sous l'angle des réformes[22], des liens entre éducation et développement[23] ou encore de l'architecture d'un nouvel ordre scolaire mondial[24]. Alors que l'école est devenue un enjeu central des politiques internationales de développement, les travaux documentant son fonctionnement concret restent peu nombreux. C'est précisément sur cette dimension que ce dossier insiste en puisant à trois sources principales : socio-anthropologique, historique et politique.

Depuis les années 1990, les recherches en sociologie et socio-anthropologie de l'éducation ont progressivement déplacé leur questionnement sur l'école de l'offre institutionnelle vers la demande sociale. Plusieurs ouvrages se sont ainsi intéressés aux stratégies scolaires individuelles et familiales par rapport à une offre scolaire diversifiée, notamment religieuse (chrétienne et arabo-islamique), soulignant la complexité des interactions entre les institutions et les communautés dans l'institutionnalisation du fait scolaire[25]. Cette approche sociologique a permis, entre autres, de montrer comment l'école reproduisait les inégalités sociales, régionales, ethniques, ou sexuelles[26]. L'accent mis sur les acteurs sociaux a également nourri un courant d'analyse historique de l'éducation, qui s'est développé dans les années 2000 sous l'influence de la micro-histoire. Certains de ces travaux ont tout autant aidé à la déconstruction des « catégories » des élites éduquées, en s'intéressant plus spécifiquement à leurs trajectoires individuelles et pratiques culturelles, pour mettre en évidence l'enchevêtrement des différents registres et répertoires mobilisés par ces groupes[27]. Enfin, les recherches en science politique et en anthropologie politique menées sur l'État en action ont également contribué à renouveler l'étude du fait scolaire en Afrique, en prenant pour objet les interfaces entre usagers et

---

21. A. Vinokur (dir.), *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide* ?, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducations et sociétés », 2007 ; B. Samuel, « "L'Éducation pour tous" au Burkina Faso. Une production bureaucratique du réel », *in* B. Hibou (dir.), *La Bureaucratisation néolibérale*, Paris, La Découverte, 2013, p. 263-290.

22. G. Steiner-Khamsi et F. Waldow (dir.), *World Yearbook of Education 2012…*, *op. cit* ; R. Tabulawa, *Teaching and Learning in Context. Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*, Dakar, Codesria, 2013 ; H. Charton, « The Politics of Reform: A Case Study of Bureaucracy at the Ministry of Basic Education in Cameroon », *in* T. Bierschenk et J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *States at Work. Dynamics of African Bureaucracies*, Leyde, Brill, 2014, p. 249-269.

23. M. Pilon (dir.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Paris, Ceped, 2006 ; S. Lewandowski, « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, vol. 59, n° 3, 2011, p. 37-56 ; S. Fichtner, *The NGOisation of Education. Case Studies from Benin*, Cologne, Köppe, 2012.

24. C. Chabbott, *Constructing Education for Development. International Organizations and Education for All*, New York/Londres, Routledge/Falmer, 2003 ; K. King, « Multilateral Agencies in the Construction of the Global Agenda on Education », *Comparative Education*, vol. 43, n° 3, 2007, p. 377-391.

25. M-C. Deleigne et B. Kail, « Systèmes éducatifs, demandes d'éducation et stratégies de scolarisation. Les déterminants et les enjeux sociaux et familiaux de la scolarisation en milieu rural à Madagascar », *in* E. Lanoue (dir.), *Politiques éducatives et dynamiques sociales d'éducation en Afrique subsaharienne. Enjeux, évolutions, déterminants*, Bordeaux, Centre d'étude d'Afrique noire, 2004, p. 26-66 ; M. Pilon et Y. Yaro (dir.), *La Demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Réseaux thématiques de recherche de l'UEPA, UEPA/UAPS, 2001 ; E. Gérard, *La Tentation du savoir en Afrique : politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala/Orstom, 1997 ; L. Brenner, *Controlling Knowledge: Religion, Power, and Schooling in a West African Muslim Society*, Bloomington, Indiana University Press, 2001.

26. Voir notamment le dossier coordonné par Nolwen Henaff et Marie-France Lange, « Inégalités scolaires au Sud », *Autrepart*, vol. 59, n° 3, 2011.

27. P. Barthélémy, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010 ; J.-H. Jézéquel, « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945). Des "meneurs de galopins" dans l'arène politique », *Cahiers d'Études africaines*, n° 178, 2005, p. 519-543 ; H. Charton, *La Genèse de l'élite Kenyane (1945-1963)*, thèse de doctorat d'histoire de l'Afrique, Paris, Université Paris 7-Denis Diderot, 2002 ; C. Labrune-Badiane, M.-A. de Suremain et P. Bianchini (dir.), *L'École en situation postcoloniale*, Cahiers Afrique n° 27, Paris, Sedet-CNRS/L'Harmattan, 2012.

bureaucraties[28]. Les contributions de ce dossier, qui conjuguent ces différentes approches, ciblent les agents et les acteurs de l'éducation de manière à restituer leurs pratiques ordinaires rendues invisibles par leur banalité et ainsi proposer une autre histoire de l'école, celle de ses artisans.

Les artisans de l'école

D'un point de vue méthodologique, l'échelle individuelle des acteurs apparaît comme heuristique pour capturer l'ensemble des dynamiques contribuant à la fabrique de l'école. Comme le souligne Gabrielle Angey-Sentuc dans son article, le niveau microscopique d'observation rend compte des logiques d'enchâssement des différents espaces transcontinentaux, nationaux, régionaux et locaux dans lesquels évoluent les artisans de l'école[29]. L'analyse de leurs articulations et de leurs combinaisons, en termes de circulation, permet de dépasser les clivages traditionnels opposant espaces nationaux et internationaux, en soulignant leur grande labilité, caractéristique majeure des formes contemporaines du gouvernement et du fonctionnement de l'école[30].

Les logiques partenariales et les principes « d'appropriation » promus par les bailleurs internationaux – dans le contexte global des politiques de renforcement de l'efficacité de l'aide auxquelles n'échappe pas l'éducation[31] – ont institutionnalisé des formes horizontales de relations et de négociations entre les différentes catégories d'acteurs de l'éducation. La recherche systématique de l'adhésion par le consensus, qui s'est substituée au régime coercitif des conditionnalités des plans d'ajustement structurels, permet à la fois d'éliminer les résistances internes tout en engageant la responsabilité des gouvernements dans la conduite de ces réformes[32]. Cette forme dominante de prise de décision restreint sa dimension politique, ce qui contribue à la dépolitisation des politiques éducatives présentées comme des solutions techniques à des problèmes de gestion.

Or, comme le montrent les textes de ce dossier, la généralisation de l'accès à l'éducation primaire, voire secondaire dans le cas de la Tanzanie, les stratégies et les choix individuels d'éducation sont largement influencés par les représentations, les ressources et les histoires scolaires des régions et des familles. Les différentes déclinaisons des politiques d'Éducation pour tous, lorsqu'elles sont appréhendées à l'échelle des individus offrent, en effet, une palette très large d'options et de stratégies scolaires. Derrière la mécanique bien huilée des programmes et des protocoles internationaux, l'ouverture de classe ou de nouveaux établissements, l'insertion des écoles arabo-islamiques dans l'offre éducative nationale ou l'affectation des enseignants sont négociés et décidées, au niveau local, par des acteurs qui agissent simultanément sur différentes scènes et sous plusieurs casquettes.

---

28. T. Bierschenk et J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *States at Work…*, *op. cit.* ; M. Lipsky, *Streel-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation, 2010.

29. F. Sawicki, « Les politistes et le microscope », *in* M. Bachir (dir.), *Les Méthodes au concret*, Paris, PUF/Curapp, 2000, p. 143-164.

30. A. Vauchez, « Le prisme circulatoire. Retour sur un leitmotiv académique », *Critique internationale*, vol. 59, n° 2, 2013, p. 9-16 ; L. Bartlett et F. Vavrus, « Studying Globalization: The Vertical Case Study Approach », *in* N. Stromquist et K. Monkman, *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*, Lanham, Rowman and Littlefield Education, 2014, p. 119-131.

31. Consensus de Monterrey, 2002 ; Déclaration de Paris, 2004.

32. I. Bergamaschi, « Mali: Patterns and Limits of "Donor-Driven Ownership" », *in* L.Whitfield (dir.), *The Politics of Aid. African Strategies for Dealing with Donors*, Oxford, Oxford University Press, 2008, p. 217-245. H. Charton, « Gouvernement de l'école et communautés épistémiques au Sénégal. Trajectoires d'acteurs et circulation des normes et des modèles d'éducation en contexte international », *Revue Tiers Monde*, vol. 223, 2015, p. 49-66.

Cette échelle d'analyse, celle des praticiens de l'école, montre comment le fait scolaire s'est forgé par sédimentation, en mettant en lumière les zones de contact et d'échanges, les formes variées de négociation et de « braconnage » qui puisent à différents registres et systèmes de références qui ne se succèdent pas mais coexistent et se chevauchent[33]. Chacune de ces couches dessine, comme dans une coupe géologique, la complexité du paysage scolaire contemporain. Celles-ci apparaissent clairement dans le texte de Pierre Guidi qui montre le positionnement différencié des populations par rapport à la succession des réformes politico-linguistiques, instrument du processus d'intégration régionale, ou encore, dans l'analyse de Sonia Languille qui souligne comment la rhétorique développementaliste a continué de servir les ambitions électorales des élites politiques locales, en dépit de l'évolution des attentes des populations vis-à-vis de l'école. L'analyse des actions et des interactions de ceux qui font l'école au quotidien dévoile les conflits et les rapports de pouvoir situés au cœur des dynamiques scolaires et qui se logent dans les coulisses de l'action publique[34].

Penser l'école au-delà de l'école

Les cinq contributions composant ce dossier offrent une vision panoramique de ce qu'est l'école en Afrique aujourd'hui, à travers la variété de ses échelles et de ses géographies : le village et la circonscription scolaire dans le cas du Bénin, le district en Tanzanie, la région en Éthiopie, le pays au Sénégal ou encore le continent dans le cas des écoles Fethullah Gülen. Elles éclairent également les différentes temporalités dans lesquelles se fait l'école : le temps du quotidien mais aussi celui plus long de la mise en œuvre de projets ou encore des générations qui se succèdent sur ses bancs. Ce sont enfin plusieurs ordres (privé, public, religieux et séculier) et niveaux d'enseignement (primaires et secondaires). Loin de donner une image kaléidoscopique et peut-être fragmentée, la diversité des regards portés sur l'école permet d'en restituer le caractère multiforme et hétérogène.
Appréhender le fait scolaire dans sa complexité et sa globalité nécessite, en effet, de penser l'école au-delà de l'école. À travers, d'une part, les attentes et les représentations qu'elle véhicule et qui nourrissent l'action publique. Et d'autre part, en s'intéressant à ses enjeux et à son inscription dans l'espace social et politique, que l'on peut lire sous l'angle des luttes et des conflits entre ses différents praticiens. Cette double question de ses objectifs et de ses finalités (pourquoi l'école ?) et des modalités concrètes de son fonctionnement dans des contextes variés (comment se fait l'école ?) traverse l'ensemble des contributions de ce dossier.

Pourquoi faire l'école en Afrique aujourd'hui : les reconfigurations de la demande sociale d'éducation

La massification et la libération de l'offre d'éducation ont favorisé la structuration d'un marché scolaire qui a ses promoteurs. Il peut s'agir de réseaux d'entrepreneurs investissant dans l'éducation, comme dans le cas du réseau turc de Fethullah Gülen étudié par Gabrielle Angey-Sentuc, pour étendre leur implantation sur le continent et signifier leur adhésion aux valeurs de la confrérie. Ou encore de « notables politiques » – pour reprendre l'expression de Sonia Languille – qui utilisent l'école pour renforcer leur légitimité politique à travers des actes d'évergétisme scolaire ; ou bien d'entrepreneurs religieux comme les maîtres coraniques *(sëriñ daara)* au Sénégal.

33. T. Bierschenk, « Sedimentation, Fragmentation and Normative Double Binds in (West) African Public Services », *in* T. Bierschenk et J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *States at Work…*, *op. cit.*, p. 221-246.
34. P. Müller, « Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs », *Revue française de science politique*, vol. 55, n° 1, 2005, p. 155-187.

La demande sociale d'éducation se positionne par rapport à cette offre multiforme adossée à différents systèmes de valeurs. Loin de la vision consensuelle d'un désir d'école ne demandant qu'à s'épanouir dès lors qu'on lui offre un cadre, les lectures proposées dans ce dossier soulignent le caractère complexe de cette demande, rappelant le processus contraignant de l'institutionnalisation de l'école en Afrique[35]. Dans certains contextes, l'école ne va pas de soi et la demande sociale d'éducation peut parfois être orchestrée, voire manipulée, par certains acteurs, en vue de la réalisation de leurs propres ambitions. En Tanzanie, la mobilisation des communautés autour de l'éducation secondaire se fait davantage sur un mode coercitif que volontaire, alors que les élites politiques du Lushoto considèrent comme nécessaire d'éduquer des populations paysannes jugées « réfractaires à l'éducation » (« we *need to educate them* »). Le manque d'enthousiasme de certains groupes à investir dans un système d'éducation qui ne satisfait pas ou plus leurs attentes (lorsque ceux-ci ne se révoltent pas purement et simplement contre l'école, comme dans le cas du Wolaita en Éthiopie) souligne la grande diversité des représentations véhiculées par l'école. Pierre Guidi insiste sur le décalage entre le discours d'une élite valorisant l'enseignement des langues locales pour des raisons à la fois pédagogiques et idéologiques et le pragmatisme des populations plus marginalisées, pour lesquelles l'école et la maîtrise de l'amharique restent les principales portes d'accès aux ressources nationales, gage de sortie de la marginalité.

La question des espaces ouverts par l'école permet de lire les logiques de scolarisation en termes de distinction et de différenciation[36]. Dans un contexte internationalisé, l'horizon des élites dépasse les frontières nationales ; ce dont témoigne le succès des réseaux d'écoles transnationales telles que celles de Fethullah Gülen, dont les élèves appartiennent tous aux classes favorisées. Au plan individuel, le choix de l'école représente un investissement, en partie déterminé par les bénéfices à la fois matériels et moraux que chacun espère en retirer et, dans une certaine mesure aussi, de son coût. Pierre Guidi et Gabrielle Angey-Sentuc montrent comment la question de l'accès aux ressources nationales, voire transnationales, est un aspect important des stratégies de scolarisation, tout autant que l'adhésion à un système de valeurs et l'insertion dans des réseaux religieux. Dans le cas du Sénégal, les valeurs véhiculées par l'islam nourrissent une offre éducative diversifiée, qui peut offrir une alternative enviable à un système public d'éducation jugé déficient ou à une offre privée chrétienne.

La fragmentation du champ scolaire clairement démontrée dans ces textes reflète l'éclatement de l'offre et de la demande d'éducation autour d'attentes et d'enjeux différenciés. Ce processus, sans être nouveau, s'est accentué, à la faveur du double mouvement de massification et de libéralisation de l'éducation des vingt dernières années. À l'heure où l'école est, en principe, ouverte à tous, y compris aux plus pauvres, ce n'est pas tant l'accès à l'éducation qui compte que la pertinence des stratégies d'éducation des familles, dépendant très largement de leur capital social et économique. Si l'école continue de reproduire et de creuser les inégalités sociales et économiques, la diversification de l'offre introduit également d'autres échelles de références, notamment morales et religieuses. Sur le plan social, l'école apparaît de plus en plus comme une force centrifuge (ce que soulignent également les politiques linguistiques), aux antipodes du modèle régalien sur lequel avaient été bâtis les premiers systèmes éducatifs africains. De ces analyses, il ressort une école à géométrie variable, dont les contours et les finalités sont en permanence redéfinis et réinventés par ses propres acteurs.

---

35. A. Conklin, *A Mission to Civilize. The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1939*, Stanford, Stanford University Press, 1997 ; J.-H. Jézéquel, « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque coloniale », *Cahiers d'Études africaines*, n° 169-170, 2003, p. 409-433.

36. P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Comment se fait l'école ? Enjeux sociaux et politiques

Au niveau local, l'école est insérée dans une arène où s'entremêlent et se confrontent plusieurs logiques politiques, sociales, économiques, voire bureaucratiques, qui contribuent à la transformer en véritable champ de bataille politique. Les rapports de pouvoir au cœur de la fabrique concrète de l'école, déclinés dans leurs différentes échelles, soulignent la diversité des logiques qui président aux reconfigurations du pouvoir en Afrique depuis vingt ans.

Pauline Jarroux et Sarah Fichtner montrent comment, au Bénin, les directeurs d'école et les inspecteurs négocient les affectations des enseignants avec d'autres acteurs de l'éducation, tels que les syndicats et les parents d'élèves. Cet éclairage très local de la fabrique administrative de l'école illustre les différents registres mobilisés par ces acteurs, mais surtout le caractère pragmatique de la gestion scolaire, où positionnements institutionnels et réseaux de clientèles se combinent pour mettre en lumière le rôle de médiateurs de ces agents. Cette analyse micropolitique de la gestion de l'école primaire au Bénin révèle les relations conflictuelles entre parents et directeurs autour de la gouvernance participative et la manière dont se négocie l'autorité, à l'intérieur de la hiérarchie scolaire.

En Tanzanie, la mobilisation des communautés au service des politiques pro-pauvres de la Banque mondiale en faveur de l'éducation sert surtout les intérêts et les ambitions électorales des élites locales en quête de légitimité. Mais celles-ci se heurtent alors à la « rationalité technocratique » des agents de l'administration et en particulier des directeurs d'école, qui cherchent aussi à contrôler les ressources scolaires.

Dans son article sur les programmes de modernisation des écoles coraniques *(daara)*, Clothilde Hugon élargit l'angle d'analyse en s'intéressant au positionnement des acteurs religieux dans la fabrique de l'action publique. Elle montre comment les maîtres coraniques, porteurs de l'héritage pluriséculaire d'un enseignement religieux distinct de l'école moderne, ont su mobiliser les différentes ressources et registres fournis par les programmes internationaux de protection de l'enfance et d'Éducation pour tous, pour se structurer et prendre leur place dans l'action publique. Les trajectoires individuelles de ces acteurs éclairent, de façon concrète, la fabrique de l'action publique, tout en soulignant le poids des conflits et des rapports de force entre les acteurs religieux et avec les acteurs étatiques.

Pierre Guidi donne à voir les différentes échelles de pouvoir mobilisées par l'école et ses acteurs et montre comment les « langues d'enseignement sont l'objet de luttes entre des acteurs dotés de capitaux linguistiques inégaux, placés différemment dans la distribution du pouvoir, agissant à des échelles distinctes ». La maîtrise des langues nationale (l'amharique, langue du pouvoir central), et internationale (en l'occurrence, l'anglais) est alors une ressource politique monopolisée par une élite bilingue, porte-parole du gouvernement qui promeut l'éducation en langues locales autour d'arguments pédagogiques et politiques garantissant la pérennité de sa position de pouvoir. Mais l'école peut également devenir un enjeu géopolitique, comme dans le cas du réseau Fethullah Gülen. Vitrine de la Turquie à l'étranger, adossé à un solide réseau commercial, le conflit qui oppose aujourd'hui le gouvernement turc à la confrérie Gülen menace l'indépendance, voire l'existence même de son réseau d'écoles. Les modalités de fonctionnement de ce réseau articulant entreprenariat et missionnariat et son insertion en Afrique repoussent encore les frontières de la fabrique de l'école au-delà du cadre des États-nations.

Au total, la grande diversité des contributions qui composent ce dossier montre combien l'école est un objet vivant qui se fabrique dans la durée, par sédimentation, à travers la transmission et l'adaptation à chaque génération de pratiques, de modèles et de représentations qui échappent au temps court des projets et des réformes. Espace historiquement construit,

l'école apparaît comme un lieu où s'entrecroisent les logiques sociales, économiques et politiques portées par la diversité des acteurs et des agents qui sont au cœur de sa fabrique. C'est ce qui en fait également une arène, un champ de bataille politique, où s'affrontent différents référentiels et systèmes de valeurs et où s'expriment à tous les niveaux des rapports de pouvoir. De l'école du village au Bénin aux réseaux transnationaux d'écoles Fethullah Gülen, en passant par les luttes des *sëriñ daara* du Sénégal pour imposer leur propre vision de l'enseignement coranique au gouvernement, ou à celles des élites politiques tanzaniennes qui monnayent leur légitimité politique et électorale par la construction d'écoles, voire enfin du rôle assigné à l'école et aux langues d'enseignement pour accompagner le processus mouvant de la construction de l'État éthiopien, l'école apparaît comme un objet politique. Mais un objet dynamique en permanente construction, à réinventer sans cesse, comme le suggère le cliché de la couverture de ce dossier, qui invite à penser, sous un angle nouveau, les reconfigurations du pouvoir et de l'État en Afrique.

Hélène Charton
CNRS, Les Afriques dans le Monde, Université de Bordeaux