

Politique africaine

139

Faire l'école



« Drôle » de transition
en Centrafrique

Putsch et politique
de la rue au Burkina Faso

L'Angola depuis
la guerre civile

KARTHALA

Faire l'école

Dossier

Depuis une quinzaine d'années, le « nouvel ordre éducatif mondial » a élargi l'espace d'énonciation des politiques d'éducation au-delà des frontières nationales, ouvert le marché scolaire à une grande variété d'acteurs et fait émerger de nouvelles formes de gouvernement de l'école. Ce dossier se penche sur les pratiques ordinaires des différents agents et acteurs de l'éducation pour rendre compte de la multiplicité des « arts de faire » l'école. Il s'intéresse aux jeux d'échelles dans lesquels s'inscrivent les relations entre les différents acteurs, y compris celles entretenues avec l'État et ses fonctionnaires. L'analyse de leurs articulations et de leurs combinaisons, en termes de circulation de personnels et de paradigmes, transcende les clivages classiques opposant espaces nationaux et internationaux. Ces contributions, concrètes et localisées, relisent les politiques d'éducation comme des objets de réinventions, de négociations et de bricolages complexes. Elles invitent à penser l'école moins en termes de modèles que de compromis.

Coordonné par
Hélène Charton
et Sarah Fichtner,
avec les contributions
de Gabrielle Angey-Sentuc,
Pierre Guidi,
Sarah Fichtner,
Pauline Jarroux,
Clothilde Hugon
et Sonia Languille

Conjoncture

**Premières leçons d'une « drôle » de transition
en République centrafricaine**

Roland Marchal

Documents

**Putsch et politique de la rue au Burkina Faso.
Quand les étudiants débattent du Régiment
de sécurité présidentielle**

Richard Banégas

Lectures

*Autour d'un livre. Magnificent and Beggar Land.
Angola Since the Civil War* de Ricardo Soares
de Oliveira, commenté par Michel Cahen, Didier Péclard,
Gilles Favarel-Garrigues et Juliana Lima

La revue des livres

DISPARITION DE STEPHEN ELLIS

Stephen Ellis est mort comme il a vécu : en philosophe, en homme de foi, en parfait gentleman. Ethniquement, il était historien, et il l'est resté jusqu'au bout, en dépit de ses mues professionnelles successives, par son souci des sources et la diversité de celles qu'il mobilisait. Grâce aux différentes fonctions qu'il a occupées tout au long d'une carrière particulièrement riche, à son entregent, à sa chaleur humaine et à sa discrétion absolue, il possédait sans doute l'un des meilleurs carnets d'adresses dont peut se targuer un spécialiste des questions africaines. S'y côtoyaient les sommités de la communauté scientifique internationale, des fonctionnaires de toutes nationalités, des militants, des journalistes, des banquiers, des traders, d'anciens mercenaires, des hommes d'affaires parfois issus de la lutte armée, des prêtres et des pasteurs, des environnementalistes, des diamantaires, une foule d'anonymes rencontrés au fil de ses voyages, notamment en Afrique, et auxquels il vouait un respect qui n'aveuglait pas sa clairvoyance. Travailler avec Stephen était un plaisir, mais aussi une nécessité tant son érudition était toujours précieuse pour les recherches des uns et des autres. J'en ai moi-même fait l'expérience à de multiples reprises, notamment en écrivant avec lui et Béatrice Hibou *La Criminalisation de l'État en Afrique*. Bien que j'en aie personnellement tiré de grands enseignements en rédigeant mes propres livres, d'autres sont mieux placés que moi pour saluer son œuvre d'historien de Madagascar et de la République sud-africaine, sa contribution à la compréhension de la guerre civile au Liberia, son apport décisif – réalisé de pair avec Gerrie ter Haar – à l'étude du fait religieux en Afrique.

Pour en avoir beaucoup profité, je ne suis en revanche pas le moins qualifié pour exprimer la reconnaissance des africanistes à l'égard de sa générosité envers ses collègues ou étudiants, auxquels il prodiguait conseils, informations, recommandations bibliographiques, et contacts – toujours ce fameux carnet d'adresses ! Stephen était un partageux. Il s'est engagé dans nombre d'entreprises collectives – dont la co-rédaction en chef d'*African Affairs* pendant plusieurs années – au détriment de ses projets personnels. Il n'hésitait jamais non plus à mettre au service de ses pairs francophones son anglais superbe, sans lésiner sur les heures de travail.

Mais comme notre peine risque de nous le faire oublier, que l'on me permette d'évoquer un aspect de sa personnalité qui était au fondement de son intégrité professionnelle, et que j'ai particulièrement apprécié, notamment au cours de la longue enquête de terrain que nous avons menée pour préparer notre *Criminalisation de l'État en Afrique* : l'humour. Stephen savait rire, et faire rire. Quoi de si exceptionnel chez un Britannique, et un homme aussi

britannique que Stephen?, m'objectera-t-on. Le fait que son rire n'était pas seulement un signe de décence et de distance par rapport à la cruauté du monde, dont son humanisme s'affligeait. Il était subversif, et garant de sa liberté de pensée. La meilleure preuve en est que, tout sujet de Sa Majesté qu'il fût, il riait aussi des animaux. Sa scène culte était celle, à répétition, d'*Un poisson nommé Wanda*, où l'on voyait trois chiens affreux se faire envoyer *ad patres* en lieu et place de leur maîtresse – dont un par écrasement sous une masse en béton, si mes souvenirs sont bons. Et nous fûmes pris d'un fou rire inextinguible, devant quelques collègues américains interloqués, lorsqu'il nous raconta comment des touristes sud-africains glissaient des serpents en plastique sous les cailloux pour faire s'évanouir je ne sais plus quelle bestiole du parc Kruger. Un homme libre, vous dis-je, comme nous l'ont rappelé sa lucidité et son courage stoïciens à l'approche de sa mort.

Jean-François Bayart

Graduate Institute (Genève)

Chaires d'études africaines comparées (UM6P, Rabat)

Rédaction

Les Afriques dans le monde – Sciences Po Bordeaux

Domaine universitaire

11, allée Ausone - 33607 Pessac cedex

Tél. : 05 56 84 42 70 Fax : 05 56 84 43 24

e-mail : politique-africaine@sciencespobordeaux.fr

site Internet : <http://polaf.hypotheses.org/>

La Revue des livres continue d'être éditée au secrétariat parisien de la revue.

Les livres pour compte rendu doivent être envoyés à l'adresse suivante :

Politique africaine, CERI, 56 rue Jacob, 75006 Paris (à l'attention de Sylvie Haas).

Directeur de la publication : Laurent Fourchard

Rédacteurs en chef : Didier Péclard et Sandrine Perrot

Comité de lecture : David Ambrosetti, Séverine Awenengo-Dalberto, Claire Benit-Gbaffou, Vincent Bonnecase, Florence Brisset-Foucault, Hélène Charton, Tarik Dahou, Lotje de Vries, Fred Eboko, Thomas Fouquet, Tobias Hagmann, Dominique Malaquais, Sandrine Perrot, Marie-Emmanuelle Pommerolle, Boris Samuel, Étienne Smith

Responsables de la rubrique « Lectures » : Florence Brisset-Foucault (Revue des livres) et Sandrine Perrot (Autour d'un livre et Chroniques bibliographiques)

Secrétaire de rédaction : Françoise Braud

Assistante de rédaction : Sylvie Haas

La revue **Politique africaine** est publiée par l'Association des chercheurs de *Politique africaine* (président Laurent Fourchard, trésorière Hélène Charton, secrétaire générale Séverine Awenengo-Dalberto). Avec le soutien du Fonds d'analyse des sociétés politiques (Fasopo), du Centre de recherches internationales (CERI, Fondation nationale des sciences politiques), de l'UMR Les Afriques dans le monde (LAM, Sciences Po Bordeaux), du Cemaf « Centre d'études des mondes africains » (CNRS, Université Paris 1, Université de Provence, EPHE) et de l'Institut de recherche pour le développement (IRD).

Avec le concours du Centre national de la recherche scientifique et du Centre national du livre.

Politique africaine est une revue à comité de lecture. Elle évalue aussi les textes rédigés en anglais, en espagnol et en portugais. Les opinions émises n'engagent que leurs auteurs. La revue n'est pas responsable des manuscrits qui lui sont confiés et se réserve le droit de modifier les articles pour des raisons éditoriales.

Édition, ventes et abonnements

Karthala, 22-24, boulevard Arago, 75013 Paris

Tél. : 01 43 31 15 59 Fax : 01 45 35 27 05

e-mail : karthala@orange.fr • **site Internet :** www.karthala.com

Bulletin d'abonnement et bon de commande en fin d'ouvrage

© Éditions Karthala, 2015 (première édition papier, 2015)

ISBN 978-2-8111-1536-4

Conception graphique : Bärbel Müllbacher

Illustration de couverture : Jeunes filles d'une école privée de Nairobi, photographiées lors d'une visite scolaire sur le toit de l'Insurance Company of East Africa Ltd., l'immeuble le plus haut de la ville. Cliché issu du projet « Classes moyennes africaines », deuxième prix du World Press Photo, catégorie « vie quotidienne », février 2010, <www.classesmoyennes-afrique.org/fr/leprojet/joan-bardeletti/>. © Photographie reproduite avec l'aimable autorisation de Joan Bardeletti.

Politique africaine

Faire l'école

Éditions KARTHALA
22-24, boulevard Arago
75013 Paris



CERI / CNRS

Centre d'études et de recherches internationales



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 2000¹, 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 mondial. 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

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.

village au Bénin, un élu du Lushoto ou les familles du Wolaita qui nous intéresse ici². 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 compromis³.

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 organisé par les techniques de la production socioculturelle⁴ ». 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 utilisation⁵ ».

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, un point 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

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.

4. M. de Certeau, *L'Invention du quotidien. 1-Arts de Faire*, Paris, Gallimard, 1980, p. XL.

5. *Ibid.*, p. XXXVIII.

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 chantages du « modernisme » et par les utopies réformatrices⁶. 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

6. J. Ferguson, *The Anti-Politics Machine: "Development", Depoliticization, and Bureaucratic Power in Lesotho*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

des indépendances, d'une mission de développement économique, social et national⁷. 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 productif⁸ », 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 imaginée⁹ ». 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 société¹⁰.

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

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.

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 résultats¹¹. 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 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 administration¹². 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'école¹³.

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.

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.

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 « voyageuses¹⁴ », 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'école¹⁵.

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 1988¹⁶. Elles ont accéléré le processus de décharge des responsabilités de l'État vers des opérateurs privés, reconnus et investis comme des partenaires dans la mobilisation en faveur de l'Éducation pour tous, définissant de nouvelles formes de gouvernement indirect¹⁷.

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

14. G. Steiner-Khamsi, « Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies », in G. Steiner-Khamsi et F. Wadlow (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 Sub-Saharan Africa. Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*, Washington DC, Banque mondiale, 1988.

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.

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 mondial¹⁸», 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 mondial¹⁹». Le tout dernier

18. C. Laval et L. Weber, *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne, Paris, Éditions Nouveaux regards/Syllepse, 2002.

19. *Ibid.* Voir également le dossier 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 de *The International Journal of Educational Development* et de la *Comparative Education Review*.

dossier de la *Revue Tiers Monde* souligne la diversité des formes prises par cette internationalisation au cours des deux dernières décennies²⁰. 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 universelle²¹, a fait l'objet de nombreuses critiques²². Plusieurs travaux se sont également intéressés à la question de la transmission des normes et des modèles internationaux abordée sous l'angle des réformes²³, des liens entre éducation et développement²⁴ ou encore de l'architecture d'un nouvel ordre scolaire mondial²⁵. 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 : la socio-anthropologie, l'histoire et la science politique.

Depuis les années 1990, les recherches en sociologie et socio-anthropologie de l'éducation ont progressivement déplacé leurs questionnements 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

20. M.-F. Lange et N. Hénaff, « Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs au Sud », *Revue Tiers Monde*, n° 223, 2015.

21. 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/portals2/sites/default/files/au_outlook_continental_french_2014_w.pdf>, consulté le 27 août 2015.

22. A. Vinokur (dir.), *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducatifs 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.

23. G. Steiner-Khamisi 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.

24. 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.

25. C. Chabbot, *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.

institutions et les communautés dans l'institutionnalisation du fait scolaire²⁶. Cette approche sociologique a permis, entre autres, de montrer comment l'école reproduisait les inégalités sociales, régionales, ethniques, ou sexuelles²⁷. 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 groupes²⁸. 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 bureaucraties²⁹. 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

26. 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.

27. Voir notamment N. Henaff et M.-F. Lange, « Inégalités scolaires au Sud », *Autrepart*, vol. 59, n° 3, 2011.

28. 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.

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

dans son article, le niveau microscopique d'observation rend compte des logiques d'enclassement des différents espaces transcontinentaux, nationaux, régionaux et locaux dans lesquels évoluent les artisans de l'école³⁰. 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'école³¹.

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'éducation³² – 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 réformes³³. 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

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

31. 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 (dir.), *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*, Lanham, Rowman and Littlefield Education, 2014, p. 119-131.

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

33. 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*, n° 223, 2015, p. 49-66.

et décidées, au niveau local, par des acteurs qui agissent simultanément sur différentes scènes et sous plusieurs casquettes.

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 « braconage » qui puisent à différents registres et systèmes de références qui ne se succèdent pas mais coexistent et se chevauchent³⁴. 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 publique³⁵.

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.

34. 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.

35. 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.