Éducation comparée / nouvelle série, n°10, pp 15 -48

Relation pédagogique et violence des enseignants en Afrique subsaharienne francophone

Marie-France Lange[1]
Université Paris Descartes
France

RÉSUMÉ

Si l'étude de la violence des enseignants envers leurs élèves a laissé place dans les pays occidentaux à celle de la violence produite par les élèves, à l'opposé, en Afrique subsaharienne, les recherches sur les rapports violents imposés par les enseignants aux élèves commencent à attirer l'attention des chercheurs, après avoir surtout mobilisé les ONGI ou les institutions onusiennes. La violence de la relation pédagogique a en effet suscité peu de débats avant les « années Jomtien » et très peu d'études scientifiques sur l'école africaine mentionnent ce phénomène. Pour comprendre les mécanismes à l'œuvre dans ces rapports violents, nous privilégions à la fois une analyse historique (des conditions et des méthodes d'enseignement en vigueur depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours) et comparative (à partir d'études de cas), en resituant chaque fois le contexte culturel, social et politique, ainsi que les conditions d'enseignement. Pour ce faire, nous nous appuyons à la fois sur des enquêtes de terrain réalisées dans trois pays africains (Burkina Faso, Mali et Togo) entre 1984 et 2008 et sur la littérature scientifique relative à l'évolution de la relation pédagogique.

MOTS CLÉS

Education, ordre scolaire, méthodes d'enseignement, relation pédagogique, conditions d'enseignement, rapport d'autorité, relations maîtres/élèves, stratégies éducatives, violences scolaires, viols, harcèlements sexuels, punitions, châtiments corporels, exploitation des élèves, école primaire, enseignement secondaire, Burkina Faso, Mali, Togo, Afrique subsaharienne.

1 Sociologue, CEPED ; Directrice de recherche, IRD.

Introduction

La relation pédagogique a été étudiée depuis les premiers textes écrits sur l'école (Durkheim, 1922, 1925, 1938) et les bases théoriques ont été posées très tôt : conception de la classe comme un groupe maître/élèves perçue comme « une petite société » (Durkheim, 1922), du rôle de l'enseignant, des rapports enseignants/élèves, processus de construction des savoirs scolaires en lien avec la structure de la société (Durkheim, 1938), analyse des relations entre discipline, autonomie des élèves et pouvoir des enseignants, de la fonction sociale de l'éducation, etc.). L'enseignant est dépositaire d'une violence légitime que Durkheim estime inhérente à la relation pédagogique, et même si l'autonomie et la responsabilisation des élèves sont prônées, le « maître »[2] est seulement incité à contrôler les expressions de sa violence. La relation pédagogique est alors perçue comme un rapport adulte/enfant, qui repose sur un rapport de pouvoir, et qui implique la violence pédagogique. En Occident, cette violence pédagogique a évolué au cours des siècles pour tendre à n'être plus que « *symbolique* » (Bourdieu et Passeron, 1970) et, de fait, la violence à l'école est souvent étudiée sous l'angle des violences produites par les élèves envers l'institution scolaire (dégradations, incivilités…) ou les enseignants

2 L'emploi de ce terme n'est pas neutre. Son utilisation courante n'a d'ailleurs pas complétement disparue dans l'enseignement primaire français, tout en étant le plus souvent utilisé dans sa forme féminine (du fait que la très grande majorité des enseignants du primaire sont de sexe féminin), forme qui, au passage, perd son côté viril et une grande part du prestige lié au mot et au statut. En Afrique francophone, où les enseignants sont encore majoritairement des hommes, son usage social reste dominant et revêt encore les différents sens accordés à ce mot : celui qui enseigne, qui commande, qui dispose d'un savoir et d'un talent particuliers, tout particulièrement en milieu rural. Il est intéressant d'ailleurs de noter qu'en Afrique aussi le féminin de « maître » est loin de contenir cet ensemble positif de sens dans les représentations sociales. Comme nous le verrons, le caractère autoritaire de la relation pédagogique repose aussi sur une conception d'une supériorité de l'homme, seul capable d'autorité.

(insultes, violence physique…) et entre élèves (harcèlement, violence physique, racket, etc.) (Debarbieux, 1998).

En Afrique subsaharienne, en dépit de la multiplication des initiatives pédagogiques ou des réformes scolaires impliquant une remise en cause de la gestion autoritaire des rapports entre les enseignants et leurs élèves, ainsi que des pratiques violentes inhérentes aux rapports éducatifs, la relation pédagogique demeure autoritaire et violente. C'est ce type de rapports autoritaires ou de violence que nous nous proposons ici d'étudier. Il s'agit, à partir de l'analyse d'exemples concrets de montrer que les interactions entre les différents registres (éducatif, culturel, social, économique, politique) sont déterminantes dans les changements et les transformations qui impliquent une « pacification » des rapports au savoir et une diminution des rapports pédagogiques violents. Nous posons l'hypothèse que si le champ éducatif dispose d'une certaine autonomie, il n'en demeure pas moins en relations de dépendance avec les autres champs sociétal ou politique, mais aussi que l'autonomisation et la transformation du champ scolaire s'opère en partie, et de façon concomitante, du fait de la croissance de la démographie scolaire et du processus en cours d'universalisation de l'école primaire, ainsi que des conséquences des politiques publiques d'éducation.

Pour comprendre les mécanismes à l'œuvre dans ces rapports violents entre enseignants et élèves, nous privilégions à la fois une analyse historique (des conditions et des méthodes d'enseignement en vigueur) et comparative (à partir d'études de cas), en resituant chaque fois le contexte culturel, social et politique, ainsi que les conditions d'enseignement. Pour ce faire, nous nous appuyons à la fois sur la littérature scientifique relative à la relation pédagogique et sur des

enquêtes de terrain réalisées dans trois pays africains (Burkina Faso, Mali et Togo) entre 1984 et 2008.

1. Le droit d'éduquer ou la violence de l'imposition scolaire

Le « droit d'éduquer », revendiqué par Durkheim [3], sous-tend l'imposition scolaire et la violence pédagogique et, de fait, la mise en place d'un système scolaire a toujours relevé d'une autorité étatique. Créations volontaires des États, les systèmes scolaires demeurent en relation étroite avec l'environnement politique. Le rôle politique de l'école est multiple et il semble souvent être déterminant au sein des États-nations de construction récente, même si la transmission des connaissances s'opère comme le montrent les études relatives à la qualité de l'éducation [4]. Malgré des conditions économiques et politiques défavorables, l'école africaine n'est pas une simple garderie. Finalement, les savoirs scolaires sont transmis en dépit de dysfonctionnements (redoublements, abandons, échecs aux examens) et les enfants sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école. Depuis la Conférence de Jomtien (1990), et surtout le Forum de Dakar (2000), suivies de la mise en œuvre des Objectifs du Millénaire pour le développement, l'Afrique subsaharienne a connu un développement spectaculaire de l'accès à l'école primaire et de la scolarisation : les

3 Cette conception du droit à éduquer a été remise en cause par les tenants des pédagogies libertaires dès les années 1850. Durkheim et ses disciples se démarquent de ces courants, prônant un équilibre à trouver entre pédagogie autoritaire et libérale : « […] la pédagogie autoritaire, sans abdiquer, fait une place à la pédagogie libérale » (Lapie, 1920 : 29).

4 Voir par exemple, les résultats d'une recherche menée en Guinée (Martin et Ta Ngoc Châu, 1993) ou encore les études plus récentes (Michaelowa, 2000 ; Bernard *et al.*, 2007) ou celles réalisées ces dernières années par la Conférence des ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la Francophonie (CONFEMEN). La CONFEMEN mène depuis 1991 un Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC) qui réalise des évaluations des acquis scolaire dans l'enseignement primaire.

taux bruts d'admission (TBA) dans l'enseignement primaire sont passés de 91 % en 1998-99 à 116 % en 2007-08, et l'indice de parité (filles/garçons) de 0,87 à 0,94 (Unesco, 2011 : 332). Pour la même période, les taux nets de scolarisation primaire sont passés de 58 % à 76 %, l'indice de parité de 0,88 à 0,95 (Unesco, 2011 : 341)[5]. Cette massification de l'éducation primaire joue un rôle dans la transformation de la relation pédagogique. La fréquentation de l'école primaire devient la norme éducative pour de nombreux enfants (et en particulier pour les filles) et le statut de lettré n'est plus seulement accessible à une minorité dont faisaient partie les enseignants. Le « maître » perd ainsi de son aura, d'autant plus que les politiques d'éducation mises en place au cours des dernières décennies ont abaissé le niveau de formation des enseignants, ont transformé leur statut et réduit considérablement leur niveau de rémunération.

Du fait du processus de généralisation de l'enseignement primaire et de l'ouverture du secondaire à un plus grand nombre d'élèves, l'école africaine joue aussi un rôle de plus en plus important dans le classement des individus, dans la mobilité sociale ou économique. C'est en ce sens que l'on peut parler d'*institution de l'école* (Lange, 1998). On peut considérer que plus l'école s'institue, plus la notion de *champ* développée par Pierre Bourdieu prend sens. En effet, lorsque les Français mettent en place de façon autoritaire les systèmes scolaires dans leurs colonies africaines, le *champ scolaire* n'existe pas[6]. On se

5 Ces indicateurs se rapprochent dorénavant de ceux des autres sous-régions du Monde, en particulier, en ce qui concerne le TBA. Le TNS est encore plus faible, en raison des nombreux abondons en cours d'études, par contre l'indice de parité (filles/garçons) dans l'enseignement primaire est maintenant égal ou supérieur à celui de régions comme les États arabes ou l'Asie du Sud et de l'Ouest.

6 Rappelons que, dans les pays du Sahel (actuels Burkina Faso, Mali, Niger, etc.), les premières écoles furent créées par les militaires au début de la conquête coloniale. Sans ambiguïté, certaines écoles furent dénommées « écoles des otages » (Lange, 1998 : 99), puisque les élèves étaient « enlevés » de force à leurs parents.

trouve donc face à un *appareil d'État*[7] selon le sens donné à cette notion par Louis Althusser (1976). La fonction d'*« appareil idéologique de l'État » (AIE)*[8], que remplit l'école, apparaît ainsi de façon plus crue au sein des États africains, peut-être parce que les autres *AIE* sont souvent embryonnaires et n'ont pas autant d'efficacité que dans les *« sociétés capitalistes mûres »*, pour reprendre l'expression d'Althusser. L'*« AIE scolaire »*, même s'il conserve son aspect violent, comme dans le cas de l'école africaine, se distingue parfaitement de l'*« appareil répressif d'État »* : si des parents refusent d'envoyer un enfant à l'école, ce ne sont pas les enseignants, mais bien les militaires, gendarmes ou gardes de préfecture qui les y contraindront[9]. Même si l'école ne remplit pas encore complètement son rôle d'imposition de *savoir-faire* et de *savoir-être* du fait, entre autres, que des enfants échappent en partie à son emprise, la culture scolaire impose progressivement les règles de l'ordre bureaucratique (respect des « lettrés », et, en particulier des agents de l'État, des décisions imposées par ceux-ci, des horaires, des calendriers, etc.). Ces règles bureaucratiques ne sont pas neutres du

7 Bourdieu s'oppose à cette notion *d'appareil* d'État. Pour lui, il existe « une différence essentielle : dans un champ, il y a des luttes, donc de l'histoire » (Bourdieu, 1992). Cependant, *le champ*, tout comme *l'appareil d'État*, relève d'une histoire sociale. Lorsque le système scolaire se met en place en Afrique, l'école n'est pas instituée : elle est centrale au fonctionnement de la société coloniale, mais elle reste en marge des sociétés africaines. Par ailleurs, les luttes par rapport à l'école se concentrent sur le fait soit d'y échapper (refus de l'école), soit au contraire d'y avoir accès au même titre que les colons. Les luttes ne se situent pas à l'intérieur de l'école, mais à sa frontière : avoir ou non son enfant à l'école, faire ou non partie de son projet éducatif.

8 Voir à ce sujet, Louis Althusser (1976) qui distingue *« l'Appareil d'État (AE)* /qui/ *comprend: le Gouvernement, l'Administration, l'Armée, la Police, les Tribunaux, les Prisons, etc., qui constitue /.../ l'Appareil Répressif d'État. Répressif indique que l'Appareil d'État en question "fonctionne à la violence", du moins à la limite (car la répression, par exemple administrative, peut revêtir des formes non physiques)* /et les/ *Appareils Idéologiques d'État* /qui/ *se présentent à l'observateur immédiat sous forme d'institutions distinctes et spécialisées./.../ : l'AIE religieux, l'AIE scolaire, l'AIE familial, l'AIE juridique, l'AIE politique, l'AIE syndical, l'AIE de l'information, l'AIE culturel /.../ qui fonctionnent* "à l'idéologie" ».

9 De même, on constate en France que, lorsque les équipes pédagogiques n'arrivent plus à gérer les rapports qu'ils entretiennent avec leurs élèves et ne contrôlent plus la violence scolaire, le recours à la police est utilisé.

point de vue des représentations sociales, par exemple, celles relatives aux notions de temps et d'espace (Lange, 2007).

En fait, selon Althusser « *ce qui distingue les AIE de l'appareil (répressif) d'État, c'est la différence fondamentale suivante : l'Appareil répressif d'État "fonctionne à la violence", alors que les Appareils idéologiques d'État fonctionnent "à l'idéologie"* ». Plus loin, il note cependant que « *tout Appareil d'État, qu'il soit répressif ou idéologique, "fonctionne" à la fois à la violence et à l'idéologie, mais avec une différence très importante, qui interdit de confondre les Appareils idéologiques d'État avec l'Appareil (répressif) d'État* ». En Afrique, la relation pédagogique de type autoritaire a fonctionné de la sorte : il s'agit d'imposer l'idée que la culture écrite est supérieure à la culture orale en vigueur dans les sociétés africaines et que les langues, les mœurs et coutumes « locales » constituent un stade inférieur du développement culturel et social, de même que les hiérarchies sociales et politiques locales doivent être considérées comme inutiles et dépassées, si elles n'arrivent pas à intégrer celles considérées comme « modernes ». Au moment des indépendances, le fonctionnement de l'école coloniale sur le plan de l'idéologie n'a pas été remis en cause : l'organisation du système scolaire, le contenu des enseignements, la formation et le statut des enseignants ne connaissent pas de transformation notable. Dans un premier temps, il s'agissait surtout d'amener le plus grand nombre d'enfants à l'école primaire et surtout de former les élites africaines destinées à prendre la relève des cadres coloniaux (Lange, 1998). La relation pédagogique en vigueur n'est pas remise en cause, ni par l'administration scolaire, ni par les intéressés : elle demeure autoritaire et violente.

Notons que pour Althusser, il n'existe pas d'appareil purement répressif, ni d'appareil purement idéologique, et, il ajoute, « *Est-il utile de mentionner que cette détermination du double "fonctionnement" (de façon prévalente, de façon secondaire) à la répression et à l'idéologie, selon qu'il*

s'agit de l'Appareil (répressif) d'État ou des Appareils idéologiques d'État, permet de comprendre qu'il se tisse constamment de très subtiles combinaisons explicites ou tacites entre le jeu de l'Appareil (répressif) d'État et le jeu des Appareils idéologiques d'État ? ». Or ce sont ces « combinaisons », — nous parlerons plutôt d'interactions — le plus souvent ignorées, que nous devons étudier pour dévoiler les évolutions de la relation pédagogique, car elles varient (justement de façon interactive) lorsque les conditions de fonctionnement de l'un des appareils changent. Paul Lapie explique pour le cas de la France, comment et pourquoi ce pays tente de passer de l'usage de méthodes autoritaires aux méthodes de la pédagogie libérale : « *Appliquer à l'éducation populaire les méthodes de la pédagogie libérale, tel est le problème qu'avait à résoudre, en France, le XIXe siècle. Problème nouveau : durant les siècles précédents, l'éducation collective n'allait pas sans un régime autoritaire […]. Problème ardu, car s'il est facile de gouverner une classe à l'aide du « signal » et de la férule, n'y a-t-il pas incompatibilité entre le principe de liberté et les nécessités de la vie collective ?* » (Lapie, 1920 : 14). Il impute le mérite à la Révolution française d'avoir posé le problème, et à la Troisième République de n'avoir pas reculé devant les difficultés de la solution. A ce changement de régime politique, s'ajoutent comme le note Paul Lapie des évolutions sociétales : « *Qu'on le regrette ou qu'on s'en réjouisse, l'adoucissement des mœurs entraîne l'adoucissement des pénalités militaires aussi bien que des pénalités scolaires […] : la pédagogie autoritaire, sans abdiquer, fait une place à la pédagogie libérale* » (Lapie, 1920 : 29). Cette période de transition de la relation pédagogique semble difficile à définir, car si l'on ne doit pas renoncer à la discipline autoritaire (Lapie, 1920 : 29, 56, etc.), il ne s'agit pas non plus « *d'inventer des supplices* » et « *si la discipline doit être paternelle, il n'est nullement nécessaire qu'elle soit maternelle* » (95). Cette représentation du « maître » qui doit se comporter en « père » (à savoir être autoritaire tout en contrôlant sa violence) est aussi présente en Afrique, où l'homme symbolise l'autorité, mais aussi les capacités de

discernement et de justice dans la délivrance des punitions. La direction des écoles et les grandes classes du primaire sont ainsi confiées aux enseignants de sexe masculin, censés incarner l'autorité, tandis que les classes du préscolaire et les petites classes du primaire sont plus volontiers données aux enseignantes.

Enfin, on peut considérer à l'instar de Louis Althusser que l'appareil scolaire est l'appareil idéologique d'État dominant, car il est le seul à pouvoir disposer des enfants dès le plus jeune âge — et ce, pendant des journées entières et durant parfois de longues années — et à leur inculquer *l'idéologie* des classes dominantes, même si la famille continue de jouer aussi ce rôle dans les sociétés capitalistes. En Afrique, au cours des années 1960-1990, l'école est souvent le seul bâtiment administratif des villages, le seul endroit où l'État est représenté par la présence du drapeau national et de ses fonctionnaires (enseignants). Dans les pays africains, les valeurs familiales sont très différentes selon les communautés (les notions de pouvoir, d'autorité, de propriété varient selon les aires culturelles, de même que les valeurs morales qui fondent le partage entre le « bien » et le « mal »), et l'école a aussi cette fonction particulière d'imposer une éthique qui entre souvent en contradiction avec celle en vigueur au sein des communautés villageoises. Les dysfonctionnements du système scolaire (échecs, abandons...) — que les gouvernements africains n'ont pas réussi à corriger — indiquent la nécessité de faire passer un grand nombre d'enfants par l'école, même si un grand nombre d'entre eux ne termine pas le cycle primaire, et si très peu d'entre eux pourront continuer au secondaire. Mais, comme l'écrit Althusser (1976 : 108), « *chaque masse qui tombe en route est pratiquement pourvue de l'idéologie qui convient au rôle qu'elle doit remplir dans la société [...]* ».

Par ailleurs, s'ajoute à cet évincement successif le fait que tous les enfants ne bénéficient pas des mêmes contenus. Au sein de certaines écoles rurales, *la mise en condition* l'emporte parfois largement sur l'instruction proprement dite, comme avons pu l'observer pour le cas du Togo (Lange, 1998) et comme d'autres chercheurs l'ont noté ailleurs. Par exemple, à propos des enfants maasai vivant en Tanzanie, Nathalie Bonini écrit : « *En revanche, à l'École, ce qui importe est moins l'acquisition des connaissances et les bonnes performances pendant leur contrôle, que la capacité de l'élève à se plier à la discipline scolaire et à obéir aux instructions. Les punitions que les enfants reçoivent sont très sévères lorsqu'il s'agit d'un manquement au règlement de l'École (absence ou retard injustifiés, port de vêtements autres que l'uniforme réglementaire) et quasi inexistantes pour une mauvaise performance scolaire* » (Bonini, 1995 : 98-103). En fait, ce ne sont pas tous les enfants ruraux qui sont traités de la sorte, mais ceux qui sont issus des ethnies supposées propager des valeurs contraires à l'idéologie de l'État. Au Togo, comme en Tanzanie ou dans d'autres pays africains[10], ces pratiques ont été observées surtout dans les régions où l'implantation de l'école est à la fois récente et peu développée et où, le plus souvent, les parents apparaissaient comme très réservés face à l'école.

Se pose la question des motivations des enseignants, des justifications qu'ils donnent à la violence de leur relation avec les élèves et à leurs pratiques éducatives. Pourquoi privilégient-ils la

10 Pour le Burkina Faso, voir la thèse de Stéphanie Baux (2007). Dans ce travail, elle montre bien la violence des représentations sociales produites par les enseignants et les autres fonctionnaires sur la population lobi. Ce sont en effet ces représentations sociales méprisantes et empreintes de racisme qui justifient pour partie la violence physique qu'exercent les enseignants envers leurs élèves, d'autant plus que ces populations, n'ayant pas eu accès à l'école, n'ont guère de représentants dans la fonction publique. Les enfants issus des groupes marginalisés (du point de vue politique, social et économique) ont donc pratiquement toujours pour enseignants des membres d'une autre ethnie. Parfois, les discriminations et la violence sont telles que certains auteurs parlent clairement de racisme, à l'instar de Claude Abé (2011) à propos des conditions de scolarisation des enfants pygmées du Cameroun.

normalisation des comportements au détriment des apprentissages fondamentaux ? Pourquoi la relation pédagogique doit-elle nécessairement reposer sur des actes violents ? Les entretiens que nous avons menés auprès des enseignants africains entre 1984 et 2008 nous permettent d'identifier trois raisons essentielles. La première est qu'ils estiment que la normalisation des comportements est un préalable à toute instruction. La seconde est qu'ils se considèrent investis de la mission de « *former des citoyens* », qui nécessite l'inculcation des règles du vivre ensemble[11] et des règles bureaucratiques. La troisième réside dans leur volonté de ne pas se laisser « déborder » par leurs élèves et de maintenir le rapport hiérarchique qui leur assure la sauvegarde de leur statut social. Cette volonté d'imposer des normes dans les relations sociales (d'autant plus nécessaire que l'antériorité de l'État – et donc de ses représentants – est faible) se manifeste dans l'importance donnée au respect des règles qui concernent en premier lieu le rapport aux autres (pour codifier soit les échanges, soit la tenue). Le « redressement des corps humains » auxquelles les institutions (en premier lieu l'école) procèdent chacune à sa façon conduit, selon Michel Foucault (1975), au « redressement des morales », chacun devenant son propre censeur une fois qu'il a été corrigé par un ensemble d'organismes tout au long de sa vie. Dans les entretiens que nous avons menés en zone rurale africaine, l'idée d'un décalage culturel entre l'enseignant et ses élèves qui doit nécessaire être comblé par la contrainte est toujours présente, que cette contrainte

11 Notons que le rappel incessant à la nécessité du « vivre ensemble » consiste d'abord à imposer les règles bureaucratiques communes à un État (arriver à l'heure, se conformer aux usages de l'espace scolaire, respecter la hiérarchie sociale de l'établissement, ne pas remettre en cause les enseignements diffusés pour raisons culturelles ou religieuses, ne pas parler sa langue maternelle, accepter de porter une tenue vestimentaire conforme aux valeurs reconnues par l'institution scolaire, etc.). On pourrait aussi faire à ce sujet un parallèle avec les conditions d'enseignement, en vigueur dans certains collèges de la banlieue parisienne en France, où les enseignants reconnaissent passer plus de temps à contrôler le comportement de leurs élèves qu'à leur diffuser les connaissances scolaires qu'ils sont censés acquérir. Ne sommes-nous pas ici aussi plus dans la représentation d'un droit d'éduquer que dans celle d'un droit à l'éducation ?

soit douce « il faut aider les élèves à sortir de leur milieu » ou plus brutale « ils ne peuvent comprendre que par les coups ». Ainsi, de nombreuses fois, au cours des entretiens, le milieu villageois fut décrit comme « arriéré » par les enseignants.

Dans les régions ou les pays pour lesquels l'école n'est pas encore complètement instituée, la première violence faite à l'enfant et à sa communauté est celle de *la mise à l'école*, si l'on considère que l'instauration de la scolarisation s'exprime en premier lieu par « l'enfermement » des enfants — selon l'expression de Philippe Ariès (1973) — et donc par le dessaisissement de la garde, de l'éducation et de la force de travail de ces enfants. On mesure l'ampleur de ce phénomène social — on pourrait même parler de révolution sociale — que constitue la mise à l'école des enfants au sein de sociétés qui ne connaissent cette forme d'éducation que de façon récente. Ariès considère d'ailleurs que la scolarisation indique le changement des représentations sociales et la naissance en Occident de la notion actuelle de l'enfance. Cette mise à l'école doit en effet être en conformité avec les représentations de l'enfance. La notion d'âge scolaire doit être incorporée par les populations et, aussi bien en Europe (Ariès, 1973) qu'en Afrique (Lange, 1998), cette notion n'a été perçue par la totalité des groupes sociaux que tardivement. Ainsi, par exemple, aujourd'hui encore un grand nombre d'enfants africains n'entrent pas à l'école à l'âge de six ans, souvent parce que les parents les plus éloignés culturellement de l'école ne maîtrisent pas la notion d'âge scolaire, alors qu'à l'opposé les parents les plus proches de l'école (pour avoir été eux-mêmes scolarisés) développent des stratégies de scolarisation précoce (Henaff et Lange, 2013).

La violence que constitue la mise à l'école est d'autant plus importante que les conditions de vie et d'enseignement de la majorité des enfants africains ne sont guère favorables (Lange *et al.*, 2006). La

journée de l'élève africain commence souvent par de longues marches pour rejoindre l'école et ces trajets s'avèrent non seulement fatigants, mais parfois périlleux que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain. Le fait d'être inscrit à l'école ne garantit pas de pouvoir disposer de locaux scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants [12]. La pédagogie frontale, le plus souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, encore utilisées, ne constituent pas non plus des facteurs d'épanouissement. Le style cognitif en application dans les écoles primaires et secondaires est encore plus proche de celui en vigueur au sein des écoles coraniques, des espaces informels de l'apprentissage ou de ceux de la famille que des écoles occidentales, à l'exception des écoles privées destinées aux classes sociales les plus favorisées. Il repose essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un procès de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme ; la réflexivité, l'analyse critique sont souvent absentes, à l'exception d'expériences éducatives marginales. Le droit d'éduquer impose en quelque sorte la violence de la relation pédagogique par le devoir d'imposer de nouvelles normes et de nouveaux savoirs, souvent en contradiction avec ceux transmis par la famille.

2. Les années 1960-1990 : héritage colonial et droit d'éduquer

L'école africaine est née de la rencontre, souvent basée sur la violence, entre l'Europe et l'Afrique. Si le développement de la scolarisation a débuté dès l'époque précoloniale, c'est la mise en place des administrations coloniales qui a permis d'établir les bases

12 Les locaux sont parfois insalubres ou dangereux, souvent non fonctionnels pour les études ; de même, l'absence de matériel mobilier nuit conjointement à l'apprentissage et à la santé des enfants (Lange, 2003).

institutionnelles d'un système scolaire. L'école coloniale s'est construite selon des schémas différents, en fonction de l'identité du colonisateur (allemand, anglais, belge, espagnol, français, portugais) (Lange, 2000) et les systèmes scolaires africains ont été mis en place par ces puissances coloniales pour assurer le bon fonctionnement des administrations, des entreprises privées, mais aussi pour créer un espace culturel assurant la légitimité de leur pouvoir sur les groupes colonisés. Après l'indépendance, l'école coloniale ne fut pas remise en cause : « *On a assisté à la perpétuation paradoxale du système dont on prétendait s'affranchir. Mais le paradoxe n'était qu'apparent. En effet, les nouveaux États indépendants sont des entités géographiques héritées du découpage colonial. Jusqu'alors leur unité politique avait tenu à la puissance du pays colonisateur qui réprimait sévèrement les tentatives de désagrégation* » (Martin, 1972). Cette volonté de contrecarrer les velléités de désagrégation, ou de réduire à néant les espoirs des séparatismes régionaux, devait conduire les nouveaux gouvernements à perpétuer les systèmes scolaires dans leurs composantes essentielles. Le maintien de l'organisation scolaire (cycles d'études, diplômes), des contenus des programmes (malgré quelques aménagements), de la langue du colonisateur, des méthodes pédagogiques (reposant sur l'autorité du maître et la passivité des élèves) furent des décisions éminemment politiques, qui visaient à conserver intact le système scolaire, en tant qu'instrument unificateur de la nation. Dans de nombreux pays africains, l'école est souvent le seul bâtiment administratif des villages, matérialisant la présence de l'État. Un bâtiment qui se distingue des maisons des particuliers à la fois par sa situation périphérique et son architecture[13] et par la présence du drapeau national dans la cour de l'école. La tenue scolaire obligatoire[14]

13 L'architecture des institutions d'État n'est pas neutre, comme le rappelle Michel Foucault dans son analyse du panoptique (type d'architecture carcérale imaginée par Jeremy Bentham).

14 En vigueur dans de nombreux pays africains anglophones, mais aussi dans certains pays francophones comme le Togo ou le Bénin.

vient renforcer le phénomène d'assimilation à un modèle national : il est ainsi impossible de déterminer l'ethnie ou la religion de l'élève, à la seule vue de son uniforme [15]. Enfin, tout un ensemble de comportements normatifs sont imposés par l'école, quelle que soit l'origine de l'enfant, comme aller à l'école à heures fixes, pouvoir se retenir de boire ou de manger, de dormir, rester assis pendant les heures de cours, qui sont des contraintes d'une violence inouïe pour des enfants issus des milieux ruraux qui n'ont guère été préparés à une telle discipline[16].

À la mise en condition quotidienne, s'ajoutent parfois des réquisitions d'élèves, sous forme de marches de soutien au régime, de haies d'honneur sur le passage du Président, d'un préfet ou d'un invité de marque, de participations à des mouvements d'ensemble, à des manifestations politiques diverses (comme par exemple au Togo ou, autrefois, au Zaïre). Dans certains pays, les activités politiques ont pu prendre plus de temps que les activités proprement scolaires. Ainsi, par exemple, au Togo, l'année scolaire 1986-87 fut amputée de plusieurs mois pour satisfaire à ces exigences politiques (Lange, 1998). Estelle Floriani (1987), reprenant le point de vue du corps enseignant et des parents, considère que ces activités « *perturbent la vie scolaire et réduisent sensiblement le temps consacré à l'étude* /.../ Elles / *sont pour une part responsable de la baisse du niveau scolaire* ». Les déclarations des ministères de l'Éducation nationale exhortant les enseignants à plus de conscience professionnelle, les parents à plus de d'autorité et les élèves à se mettre au travail afin de juguler la baisse du niveau ont souvent

15 La tenue scolaire des élèves n'est pas un épiphénomène, comme on pourrait le supposer à tort. Elle peut être à l'origine de troubles violents, comme l'a montré J. Ibrahim (1989) dans un article sur le Nigeria.

16 Du fait d'une très faible scolarisation en préscolaire (en général, moins de 10 % des enfants africains fréquentent l'école maternelle), et du fait aussi par exemple de la découverte du mobilier scolaire, comme les chaises et les tables, par des enfants qui ne les utilisent pas dans leurs familles (ce qui concerne les populations rurales les plus défavorisées).

soulevé l'indignation des intéressés, les discours politiques sur l'école étant alors souvent en porte-à-faux. Les résistances passives, qu'opposent les populations aux tentatives de contrôle du corps social dans son ensemble, font que l'encadrement idéologique ne peut pas s'exercer en l'absence de coercition, de pressions ou de violences physiques et l'école fut considérée, jusqu'à la fin des années 1980, comme l'institution la plus efficace pour instaurer l'ordre, et surtout, la plus aisément contrôlable — par rapport aux autres institutions (militaire, religieuse...). Elle permet à la fois d'assurer l'intégrité territoriale (une même école, une même langue, une même culture pour tout le pays) et de maintenir un réseau de lieux spécifiques en expansion (établissements scolaires), où s'exerce la diffusion de savoirs en concordance avec les projets de l'État. Le rôle idéologique de l'école est, sans conteste, très important dans les pays africains ; d'une part, comme nous l'avons déjà mentionné, ces pays sont des entités géographiques récentes, d'autre part, ils ont, depuis les indépendances et jusqu'aux années 1990, connu pour la plupart des systèmes politiques de type autoritaire. Jusqu'au début des années 1990, il existait en fait très peu de secteurs où les connaissances, les idées pouvaient se diffuser indépendamment de l'autorité publique (Mbembe, 1990). Or, c'est bien au niveau de la diffusion d'un modèle culturel unique que le rôle de l'école est essentiel. Cette inculcation s'opère sous la forme d'une *« violence symbolique »* dans les pays occidentaux, du fait du caractère voilé de *« l'arbitraire culturel »*, au moment où *« le dépérissement du mode d'imposition "autoritaire" et le renoncement aux techniques les plus brutales de coercition »* s'instaurent (Bourdieu et Passeron, 1970). Dans les pays africains, l'arbitraire culturel apparaît de façon crue, en raison de la jeunesse des systèmes scolaires et de leur extériorité (langue d'enseignement, modèles culturels étrangers). Ceci explique aussi, en partie, pourquoi l'action pédagogique a toujours reposé sur des violences verbales (insultes, humiliations) et physiques (corvées à effectuer, brimades, coups...).

Dans les systèmes politiques à parti unique, qui caractérisaient la plupart des pays africains jusqu'au début des années 1990, l'école fut donc souvent considérée comme un outil de contrôle et de propagande. On constate que le type de système politique en vigueur dans un pays et à un moment donné n'est pas sans influence ni sur les méthodes pédagogiques, ni sur le contenu des enseignements, comme l'ont montré à divers niveaux Mohammed Cherkaoui (1968) et Lê Thành Khôi (1981). Le système scolaire fonctionne à l'instar des autres institutions, incorporant les pratiques autoritaires, les pratiques de clientélisme ou de corruption en vigueur dans la société, utilisant le recours à la violence.

Nous retenons ici le cas du Togo[17] — qui peut apparaître comme extrême, mais qui est représentatif des méthodes pratiquées dans les écoles africaines au cours des trois premières décennies qui ont suivi les indépendances [18] —, afin d'illustrer ce phénomène. Nous n'effectuerons pas un inventaire systématique des violences subies par les scolarisés, ces pratiques ayant déjà été décrites par Comi Toulabor (1982), mais nous tenterons de comprendre ce phénomène de la violence à l'école, souvent occulté. En milieu rural, l'action pédagogique repose dès la première année de l'enseignement primaire, sur les différentes formes de violence. La première d'entre elles consiste en l'humiliation systématique des élèves qui n'entrent pas assez rapidement dans le cadre scolaire (non-respect des horaires, de la tenue scolaire, utilisation de la langue maternelle). Cette

17 Nous avons pu mener des enquêtes de terrain au Togo de 1984 à 1990 sur l'ensemble du territoire togolais. En plus de cette approche « globale », nous avions choisi la région du Moyen-Mono pour mener des enquêtes de type anthropologique, grâce à une longue présence dans les villages de cette région.

18 En fait, dans les pays africains qui connaissent le passage à la démocratie, les pratiques les plus violentes tendent à disparaître : c'est ce que nous avons pu observer au Mali, lors d'enquêtes menées entre 1994 et 1999.

méthode vise à « dégrossir le petit paysan », à lui faire comprendre la distance qui le sépare du lettré, du fonctionnaire. Viennent ensuite les punitions. La plus courante consistait à donner une houe à l'enfant, pour qu'il désherbe une parcelle. Punition à la fois symbolique et ambiguë, dans un pays qui prônait le retour à la terre et fustigeait les jeunes ex-scolarisés qui délaissaient le métier d'agriculteur. Enfin, les coups de bâton étaient assenés de façon telle que les adultes se plaignaient des séquelles laissées. Parmi les enquêtés ayant été scolarisés pendant la période coloniale ou lors des années 1960-1980, le fait d'avoir réussi à suivre une scolarité au-delà du primaire tenait selon eux surtout à leur résistance physique[19]. Cette forme de violence a cependant beaucoup diminué durant les années de *déscolarisation* (milieu des années 1980), car la désacralisation de l'école a transformé les mentalités, et les élèves n'acceptaient plus de tels sacrifices pour obtenir un diplôme qui débouchait sur le chômage.

Autre forme de violence, particulièrement présente en milieu rural, l'exploitation dont sont victimes les jeunes élèves ruraux. Même si cette situation n'est pas spécifique aux régimes dictatoriaux, l'absence de démocratie favorise et amplifie les pratiques de prédation. Les élèves fournissent, en effet, une main-d'œuvre gratuite, corvéable à merci, pour effectuer diverses tâches (approvisionnements en eau, en bois) ou le travail dans les champs des fonctionnaires[20]. De plus, il y avait souvent confusion entre le champ scolaire et les champs

19 A la question posée de la raison de leur réussite scolaire (qui était assez exceptionnelle pour la zone du Moyen Mono peu scolarisée au moment de nos enquêtes), deux réponses reviennent régulièrement de façon simultanée : la résistance aux violences infligées par les enseignants et le soutien d'un membre de la famille qui n'était pas opposé à l'école. L'intelligence n'est jamais citée : les représentations sociales de l'intelligence de ce milieu font que l'on peut être un enfant très doué, intelligent et incapable de réussir à l'école. D'ailleurs, l'intelligence n'était jamais mise en relation avec l'activité scolaire.

20 Selon les interviewés, ces pratiques remonteraient à l'époque coloniale et étaient présentes aussi bien dans les écoles publiques que dans les écoles chrétiennes où les élèves devaient travailler dans les champs de la mission.

personnels des enseignants et la gestion des revenus tirés des travaux champêtres des écoliers s'avérait peu rigoureuse. Les élèves des écoles rurales interrogés se plaignaient volontiers des abus mentionnés[21]. Au Togo, nous avons pu observer qu'ils répondaient parfois violemment à cette exploitation. Des champs scolaires étaient saccagés par des individus non identifiés et les enseignants accusaient volontiers leurs élèves de se livrer à des saccages nocturnes. On peut noter aussi que, lors des révoltes scolaires qui secouèrent le Mali au début des années 1990, la première action des élèves fut de saccager les champs scolaires, de piller et de détruire les poulaillers, ainsi que tout matériel ou bâtiment liés à la ruralisation et aux activités de production.

Quoi qu'il en soit, depuis la période des Programmes d'ajustement structurels (PAS), synonyme de période de vaches maigres pour le système éducatif, les responsables d'écoles se sont de plus en plus tournés vers les revenus du travail des enfants pour faire fonctionner leurs établissements (achat de matériels, rémunération d'un maître suppléant). Enfin, en milieu urbain, la pratique de la violence s'exerce de façon identique, tant dans les classes du primaire que dans celles du secondaire. Injures, gifles, coups de bâton, corvées concernent chacun, quels que soient son âge ou sa classe : rappelons qu'en classe de terminale plus de la moitié des élèves togolais étaient âgés de 22 ans et plus (Lange, 1998). La peur de la délation politique régnait aussi bien chez les lycéens ou étudiants qu'au sein du corps enseignant et, comme le notait Estelle Floriani (1987), *« habitué à se méfier de tout le monde, à toujours taire sa pensée, à ne pas réagir devant le spectacle du mensonge et même au besoin à y prêter sa voix, le jeune élève, ainsi façonné*

21 De même, certains parents déclaraient ne pas vouloir scolariser leurs enfants parce qu'ils passaient plus de temps à cultiver le champ du maître ou de l'école qu'à étudier en classe. D'autres, par contre, défendaient cette pratique, estimant que l'enseignant, considéré comme le père par délégation de l'enfant scolarisé, était en droit d'exiger l'aide des élèves pour le travail dans son champ ou pour les corvées de bois ou d'eau.

psychologiquement, est profondément inhibé. Une censure intérieure l'étouffe ».

La violence et les méthodes directives d'enseignement, répétitives où l'élève n'est sollicité que pour reproduire le cours de l'enseignant, ne favorisent guère l'esprit de synthèse, d'analyse ou le sens critique des scolarisés. Le fait de maintenir de jeunes adultes en situation de soumission totale à l'autorité résulte de la nécessité de former des citoyens soumis et irresponsables (au sens où toute responsabilité sociale leur est ôtée), qui pourront aisément s'insérer dans le type de société « bloquée » que génèrent les États non démocratiques (Lange, 1987). Mais comment les parents ou les enseignants percevaient-ils la violence à l'école ? Les parents illettrés, qui plaçaient encore leurs espoirs dans l'école, estimaient qu'il s'agissait d'un mal nécessaire pour que leurs enfants se retrouvent un jour de l'autre côté du bâton[22], tandis que la bourgeoisie urbaine togolaise préférait inscrire ses enfants dans les écoles privées confessionnelles (voire en Europe), où les méthodes pédagogiques étaient moins brutales. Dans l'ensemble, c'est surtout l'utilisation politique des élèves (manifestation de soutien au régime, animation politique) qui soulevait le plus d'indignation, car celle-ci était considérée comme s'effectuant au détriment des études. L'avis des enseignants ne différait guère : ils reproduisaient en effet des pratiques qu'ils avaient connues lorsqu'ils étaient sur les bancs de l'école. En réalité, si ces pratiques étaient si facilement acceptées par l'ensemble des intéressés (parents d'élèves, enseignants), c'est qu'elles

22 L'espoir de voir les enfants scolarisés obtenir une place dans l'armée, les douanes ou la police était très fort en milieu rural, au moment de nos enquêtes (1984-1990). Chez les élèves du primaire, ces trois professions (militaire, douanier et policier) viennent largement en tête, quand on leur demandait de citer le métier qu'ils souhaitaient exercer à la fin de leurs études. Cependant, nous avons pu observer que ces professions étaient aussi plébiscitées dans d'autres pays plus démocratiques (Mali, Burkina Faso) : étaient alors plutôt mentionnées les possibilités d'enrichissement rapide via la corruption.

n'étaient que le pâle reflet des pratiques militaires ou policières[23]. Ici, encore, l'école ne se dissocie pas de la société ; elle en intègre les valeurs essentielles. C'est sans doute pourquoi la réforme togolaise de 1975, qui prônait l'épanouissement des élèves, l'autodiscipline, et qui recommandait que *« La directivité doit être proscrite dans les méthodes d'enseignement. Le maître de l'École nouvelle est avant tout un animateur »* (MEN, 1975) ne fut jamais appliquée.

La pratique de la coercition, de violences au sein de l'école n'empêche pas cependant l'émergence de résistances passives, voire de révoltes : on peut considérer que les « explosions » sociales inhérentes au champ scolaire, qui s'expriment en Afrique par des révoltes parfois violentes des élèves et des étudiants, s'expliquent aussi par la sclérose des systèmes politiques[24]. Ainsi si l'école est le lieu où commence à s'exercer la répression et la violence sociale, elle est aussi celui où naissent les contestations.

3. Les années 1990 : du droit d'éduquer au droit à l'éducation

Il est donc intéressant de mesurer l'influence de l'avènement de la démocratie sur l'évolution de la relation pédagogique. Le cas du Mali, pays pour lequel ce sont justement les révoltes des élèves et des étudiants qui ont entraîné la chute de la dictature militaire, constitue, à ce titre, un excellent exemple. Nous nous intéresserons ensuite à l'influence du processus de mondialisation sur les pratiques violentes en vigueur à l'école.

23 Sur les pratiques militaires ou policières en vigueur au Togo au cours des décennies de 1980 et 1990, voir les écrits de Comi Toulabor (1982 ; 1986 ; 1992) ou l'article de Louis Merlet (1987).

24 En ce qui concerne le Burkina Faso et le Sénégal, voir l'ouvrage de Pascal Bianchini (2004).

En premier lieu, la chute du régime dictatorial malien en 1991 et l'avènement d'un système démocratique ont permis l'expression de nouvelles stratégies scolaires de la part des différents acteurs sociaux[25] qui ont alors pris part au développement rapide du secteur scolaire, concomitant de l'avènement de la démocratie. Les familles ont joué un rôle déterminant et l'adhésion à l'école d'une grande partie de la population malienne a transformé de façon radicale la demande sociale d'éducation. En effet, jusqu'au début des années 1990, les populations qui composent la nation malienne étaient volontiers décrites comme opposées à l'école. Cette adhésion brutale fut d'autant plus remarquable qu'elle se situait à une période où le rendement externe des systèmes scolaires était particulièrement faible et où les conditions d'inscription à l'école et d'enseignement s'étaient dégradées. La plupart des parents étaient convaincus que l'école et le diplôme n'étaient plus garants d'un emploi dans la fonction publique et, bien plus que les conditions économiques qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes ne s'est guère résorbé), c'est bien l'environnement politique nouveau qui peut être considéré comme un facteur essentiel de la mise à l'école des enfants.

L'adhésion à l'école se manifesta sans ambiguïté dans la plupart des grandes villes du pays et elle a gagné progressivement le milieu rural, où le déficit en infrastructures étatiques a été comblé par la création d'*écoles du village*, de *Centres d'éducation pour le développement* ou d'*écoles communautaires*, le plus souvent à la charge des populations. Or, jusqu'à une date récente, l'école était considérée comme *la chose de l'État* (Lange et Diarra, 1999). Cependant, l'action de l'État en faveur

[25] Nous retenons trois principaux acteurs, à savoir les populations, l'État et les bailleurs de fonds. Sous l'expression « bailleurs de fonds », sont inclus l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération nationale ou décentralisée, ONGI ou associations...). Au Mali, comme dans d'autres pays africains comme le Burkina Faso, on désigne parfois ces acteurs par l'expression de « partenaires de l'école ».

du développement de la scolarisation est loin d'être négligeable, et le rôle des différents gouvernements de la IIIe république est indéniable, même s'il est difficile d'identifier le poids réel des interventions étrangères dans l'élaboration et la mise en place des politiques scolaires en faveur d'une plus grande fréquentation scolaire.

Dans l'histoire scolaire du Mali, les années 1990 constituent bien une rupture. Pour mémoire, on peut rappeler que les effectifs de l'enseignement primaire ont plus que doublé entre 1990-91 et 1997-98, démontrant l'ampleur de « l'explosion scolaire » (Lange, Diarra, 1999)[26]. Cette « explosion » a structurellement transformé le système éducatif : la multiplication des initiatives en matière de création d'écoles nouvelles indique aussi l'ampleur de la mutation sociale qu'a connue le Mali, à travers l'expérience de la démocratie et de l'appropriation de l'école (Lange et Diara, 1999). Sous la double pression d'une demande sociale de plus en plus forte (tout particulièrement en milieu urbain) et d'une démographie galopante, on a assisté à un retrait progressif de l'État dans la prise en charge de l'institution scolaire au profit (ou aux dépens) des communautés, des parents ou de l'initiative privée. Cette prise en charge par les parents n'est pas sans influence sur l'évolution des pratiques violentes à l'école : l'adhésion des parents, le choix des enseignants par les communautés ou l'adaptation des programmes influent sur la distance symbolique entre savoirs populaires et savoirs scolaires et induisent la réduction des violences à l'égard des élèves. Dans l'ensemble, l'arrivée de la démocratie a transformé les rapports des citoyens aux représentants de l'État et les abus des différents détenteurs de la puissance publique (policiers, militaires, enseignants) ne sont plus

26 Effectifs dans le 1er cycle de l'enseignement fondamental au Mali (enseignement primaire) : 1989-90 : 377 300 élèves ; 1997-98 : 863 000 élèves ; 2000-01 : 1 127 000 élèves ; 2006-07 : 1 610 000 élèves ; 2010-11 : 2 115 000 élèves.

aussi facilement tolérés, même si certaines pratiques de corruption se sont accentuées, y compris dans le champ scolaire.

Cette période de transition démocratique peut apparaître paradoxale. A la fois, les enseignants, méprisés et parfois persécutés par l'ancien régime, retrouvent une légitimité sociale et politique, du double fait de la forte demande sociale d'éducation et de l'entrée d'un grand nombre d'entre eux dans des fonctions politiques, et perdent progressivement leur statut de fonctionnaire, connaissent une baisse de leur rémunération en raison de l'imposition de conditionnalités liées aux aides financières extérieures et voient les écoles normales fermées pour raison de rigueur économique imposée par les institutions internationales. Par ailleurs, la progression très rapide de la scolarisation créé une dégradation de leurs conditions de travail. Il n'est pas rare, à la fin des années 1990, de trouver en zone urbaine des enseignants devant des classes de plus 100 élèves en double vacation[27]. En milieu rural, l'ouverture d'écoles avec des classes à plusieurs niveaux (qui permet de réduire les distances école/village et de favoriser la scolarisation des enfants habitant les zones peu peuplées) augmente aussi la charge de travail. Enfin, la décharge de cours au profit des directeurs d'école fut parfois remise en cause, faute d'enseignants en nombre suffisant pour répondre aux besoins. Toutes ces mesures ont contribué conjointement à augmenter la scolarisation et à dégrader les conditions de travail des enseignants. Alors que les États généraux de l'éducation organisés peu de temps après la chute de la dictature avaient créé de grands espoirs, tant chez les syndicats

27 Situation observée dans la région de Kayes. Le système du double flux ou « double vacation Banque mondiale » comme le dénommait les enseignants (parce que financé par la Banque mondiale et en opposition à la « double vacation à la malienne » qui fonctionnait sur la base de deux enseignants, deux cohortes, une salle de classe) consiste à scolariser deux cohortes d'élèves par jour, une le matin et une l'après-midi, avec le même enseignant qui est donc astreint à plus d'heures de présence en classe et plus de travail de correction. Ce système « économise » la construction d'une salle de classe et un poste d'enseignant.

d'enseignants, que parmi les associations de parents d'élèves ou les syndicats d'élèves et d'étudiants, les politiques d'éducation mises en place suscitèrent la colère à la fois des élèves et étudiants, des parents d'élèves et des enseignants. La pédagogie active prônée par les autorités scolaires se heurta aux difficultés d'enseigner à des classes aux effectifs pléthoriques. Comme nous le déclarait un enseignant, *« quand on a une classe de 100 élèves, on frappe, on frappe et on frappe ! C'est le seul moyen pour que les enfants entendent le maître, parce que si dix élèves seulement se mettent à faire du bruit, c'est impossible ! »*. Les formations pour enseigner aux classes à effectifs nombreux, dénommées « pédagogie des grands groupes » et financées le plus souvent par l'aide extérieure, furent suivies par les enseignants, uniquement pour toucher les per diem afférents, selon leurs dires, car les salles de classe n'étaient pas de dimension suffisante pour organiser ce type de pédagogie.

Au cours des enquêtes, rares étaient les enseignants qui déclaraient mettre en œuvre des méthodes pédagogiques actives ou ne pas utiliser les châtiments corporels. Et même lorsqu'ils le déclaraient, comme dans plusieurs écoles de la ville de Ségou où une expérience d'enseignement en langue nationale et de pédagogie active était en cours, il suffisait de rester dans la classe en observation pour se rendre compte que les élèves n'osaient pas participer et se contentaient de répondre aux demandes des enseignants. Si ceux-ci ne les ont jamais frappés en notre présence, par contre, il était facile de constater que si le maître venait à passer dans les rangs pour surveiller le travail, un grand nombre d'élèves (en particulier les garçons) se protégeaient la tête avec leur bras au passage de l'enseignant. Le fouet n'avait d'ailleurs pas disparu de certaines classes (bien visible sur le bureau du maître) et, en son absence, le bâton qui sert à désigner une phrase ou un mot écrit sur le tableau servait aussi à frapper les élèves, selon

les déclarations de ces derniers. Enfin, les règles ou autres matériels scolaires étaient aussi parfois redoutés des élèves.

Autre paradoxe, alors que l'école malienne s'ouvrait pour la première fois de son histoire à un public toujours plus nombreux, la première revendication des enseignants fut de demander la construction de clôtures autour des domaines scolaires. Ainsi, la quasi-totalité des 260 directeurs d'école, interrogés pendant nos enquêtes sur l'ensemble du territoire malien, déclaraient que la première des nécessités était pour eux la construction de la clôture scolaire, alors même que le plus souvent ils ne disposaient pas de mobilier scolaire suffisant et, pour certains d'entre eux, d'aucun matériel pédagogique, que leurs élèves ne disposaient parfois que d'un livre de lecture pour dix ou pour vingt… La clôture du domaine scolaire, revendication première du corps enseignant, devint un enjeu politique : au cours des années 1994-1998, des milliers de clôtures scolaires furent construites (Lange, 2007). Cette revendication semblait vouloir compenser la perte de pouvoir des enseignants, la remise en cause de la relation pédagogique autoritaire et du droit d'éduquer au profit du droit à l'éducation du plus grand nombre. Tous les problèmes de l'école nés de la démocratisation de son accès semblaient ainsi pouvoir se régler par la construction d'une clôture. Les enseignants considèrent même souvent que la clôture incite au respect des élèves, « *La clôture, c'est pour dire aux élèves qu'ici c'est l'école !* », ou encore des parents d'élèves, « *Nous sommes dans un milieu pauvre et analphabète : les paysans sont trop ignorants et ne nous respectent pas* » et la solution à ce manque de respect se trouve dans la construction de la clôture, car celle-ci est aussi censée protéger du milieu paysan : « *Il n'y a pas de clôture et eux ne savent pas ce c'est que l'école. Hier encore, un parent est venu chercher un élève dans ma classe parce qu'il avait égaré un bœuf. Ils viennent, ils entrent et font ce qu'ils font au village. Mais ici c'est l'école !* ». Ouvrir l'école au plus grand monde, mais en protéger l'accès en le réglementant, prôner

la coopération avec les parents, mais en leur fixant des limites, faire évoluer les pratiques pédagogiques, mais sans renoncer aux châtiments corporels, telles sont les contradictions engendrées par la généralisation de l'école primaire au Mali.

En Afrique subsaharienne, les années 1990 sont à la fois caractérisées par le processus démocratique observé au sein de certains pays africains (Bénin, Mali…) et l'influence de la Conférence de Jomtien (1990) et du Forum de Dakar (2000). Le mouvement de développement de la scolarisation et de la réforme des systèmes scolaires provoquent une transformation de la relation pédagogique. Mais souvent, les prescriptions en faveur de la lutte contre les violences à l'école émanent d'intervenants étrangers et, dans ces conditions, l'atténuation des rapports de domination dans le champ scolaire (et donc des pratiques violentes) ne s'opère parfois qu'à la marge. Dans certains cas, on passe ainsi d'un mode autoritaire à un mode clientéliste, qui utilise certes moins le recours à la violence physique, mais où la corruption et les pratiques de prédation se développent rapidement. On note aussi que « l'explosion » des effectifs scolaires et certaines réformes scolaires, comme celles imposées en faveur de la baisse des taux de redoublement, ont eu une influence sur la diminution des pratiques violentes : la plus grande accessibilité à l'école, la diminution des redoublements et des abandons rendent l'école moins élitiste et tendent à transformer les pratiques de transmission des savoirs. Enfin, le discours sur l'école s'articule maintenant beaucoup plus autour du « droit à l'école » que de « l'obligation scolaire ». On constate d'ailleurs que les recrutements forcés d'élèves faisant appel à la force publique ont disparu, certes en grande partie du fait de l'adhésion des parents à l'école, mais aussi parce que d'autres méthodes sont mises en œuvre (amélioration de l'offre scolaire, recherche de consensus avec les parents). La mise en place des Comités d'élèves ou des Comités de gestion de l'école,

souvent prônée par les acteurs de l'aide internationale, contribuent aussi parfois à faire évoluer la relation pédagogique.

L'influence des rapports de mondialisation sur l'évolution des systèmes scolaires africains et sur la transformation de la relation pédagogique peut ainsi s'observer. Ce sont souvent les ONGI ou les organisations onusiennes qui ont engagé les premières luttes contre les violences à l'école en Afrique. L'ONGI Plan International a ainsi lancé en octobre 2008 la campagne « *Apprendre sans peur* » « *parce que les enfants ont le droit d'apprendre dans un environnement sûr et que ce droit n'est pas respecté* […] *Notre vision : un monde où les enfants pourraient aller à l'école en toute sécurité et bénéficier d'un enseignement de qualité sans crainte ou menaces de violence* ». La campagne cible les trois principales formes de violence observées en milieu scolaire : châtiments corporels, brimades et violences sexuelles. Les abus sexuels des enseignants envers les filles scolarisées[28] sont ainsi dénoncés par les ONGI ou les organisations onusiennes. Ces intervenants étrangers imposent aussi leur définition de la violence, car cette notion varie énormément selon les milieux. Chez les enseignants africains, la notion de violence physique ne concerne souvent que les coups donnés. Les punitions, telles que demander à un élève de rester à genoux pendant des heures, et parfois sur un bâton ou des cailloux, afin d'augmenter la douleur, ne sont pas toujours considérées comme un acte violent[29]. D'un autre côté, l'imposition d'une morale éducative par des intervenants

28 Il s'agit d'un thème important que nous n'avons pas abordé dans cet article et qui nécessite une étude spécifique par son importance, les représentations sociales de genre qu'il sous-tend, l'analyse du statut des femmes africaines qu'il nécessite et les interactions entre genre et classe sociale qu'il mobilise (Lange, 1998).

29 Ainsi, par exemple, dans une classe où une enseignante déclarait ne pas frapper les élèves et expliquait que les nouvelles pédagogies ne le permettaient pas, un élève était puni au fond de la classe, se tenant sur les genoux, les deux mains posées sur la tête. A la remarque que la position devait sans doute être plus douloureuse qu'un coup de bâton, elle nous répondit que ce n'était pas humiliant comme un coup de bâton et que la position lui permettait de bien réfléchir à ce qu'il avait fait de mal parce que cela durait plus longtemps qu'un simple coup.

étrangers suscite parfois des réactions assez critiques, les enseignants ou les parents d'élèves estimant souvent les Blancs éduquent mal leurs enfants, qu'ils sont trop laxistes et que les enfants ne respectent plus les adultes. Cependant, il faut noter aussi que la presse africaine se fait de plus en plus souvent l'écho des violences des enseignants envers leurs élèves, condamnant les cas les plus extrêmes[30], et que les parents commencent à porter plainte auprès des autorités scolaires et juridiques, ce qui semble bien indiquer que le consensus sur le statut du maître, quasiment autorisé à disposer de la vie de l'élève, est remis en cause.

CONCLUSION

Comme nous avons voulu le montrer, l'école n'est pas un isolat social : si le système scolaire en tant que *champ* (au sens donné par Bourdieu à cette notion) dispose d'une certaine autonomie, il n'en demeure pas moins dépendant des représentations sociales et culturelles de la société nationale et aussi de plus en plus souvent de la société mondiale. Les rapports pédagogiques discriminants et violents observés à l'intérieur de l'école africaine sont souvent représentatifs des rapports sociaux en vigueur. La transformation de la relation pédagogique violente vers des rapports plus pacifiés est en marche, même si l'on observe de nombreuses réticences, tant de la part de certains parents, inquiets de l'autonomisation de leurs enfants, que des enseignants qui rencontrent parfois des difficultés pour établir des rapports d'un type nouveau.

Les formes de la relation pédagogique dépendent pour partie de l'histoire du système scolaire et des conditions d'enseignement, des

30 « Cas extrêmes » signifie que l'enfant reste handicapé ou décède suite aux coups portés, ou encore concerne par exemple, le cas de viols de fillettes par un enseignant.

rapports sociaux, des représentations de l'éducation et de l'enfance, qui peuvent varier selon les milieux sociaux, ruraux ou urbains des pays. En ville, où la transition démographique est en marche, où les enfants ont plus souvent des parents, voire des grands-parents, ayant été scolarisés, la proximité culturelle familiale avec l'école constitue un frein aux attitudes les plus violentes des enseignants, tandis qu'en milieu rural, les pratiques d'exploitation et les relations violentes touchent plus particulièrement les enfants des groupes ethniques ou régionaux les plus défavorisés d'un point de vue scolaire, socioéconomique et politique. La généralisation en cours de l'enseignement primaire et la démocratisation de certains systèmes politiques concurrent conjointement à transformer la relation pédagogique, tout comme le modèle naissant de la famille urbaine nucléaire, en posant le principe du droit à l'éducation, prémices au droit de l'enfant, aux dépens du droit à éduquer qui commence à être remis en cause.

Références bibliographiques

ABÉ Claude, 2011. « Rapports inégalitaires entre Pygmées et Bantous : discrimination et inégalités scolaires au Sud Cameroun », *Autrepart*, 3, n° 59 : 145-159.

ALTHUSSER Louis, 1976. « Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche) », article paru dans *La Pensée*, n° 151, juin 1970, reproduit dans « Positions », Paris, Editions sociales.

ARIÈS Philippe, 1973. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.

AZOH François-Joseph, LANOUE Éric, TCHOMBE Thérèse, 2009. *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala.

BIANCHINI Pascal, 2004. *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala.

BAUX Stéphanie, 2007. « Les familles lobi et l'École : entre rejets mutuels et lentes acceptations. Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso », thèse de doctorat soutenue à l'EHESS.

BAUX Stéphanie, LEWANDOWSKI Sophie, 2009. « Quand les violences s'en mêlent : l'interaction des violences physiques et symboliques dans l'école burkinabé », in Azoh F.J., Lanoue E., Tchombé T., éds., *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique Subsaharienne*, Paris, Karthala.

BERNARD Jean-Marc, NKENGNE NKENGNE Alain Patrick,

ROBERT François, 2007. « Réformes des programmes scolaires et acquisitions à l'école primaire en Afrique : mythes et réalités », *International Review of Education*, Volume 53, Issue 5-6 : 555-575.

BONINI Nathalie, 1995. « École primaire et savoir pastoral des Maasai de Tanzanie », *in Chroniques du Sud*, n° 15, « Savoirs et pouvoirs », ORSTOM, juillet 1995 : 98-103.

BOURDIEU Pierre, 1992. *Réponses,* Paris, Éditions du Seuil.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

CHERKAOUI Mohammed, 1968. « Sociologie de l'éducation », Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? », (2e édition, 1989).

DEBARBIEUX Éric, 1998. « Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilité et postmodernité », *Revue française de pédagogie*, volume 123 : 7-19.

DURKHEIM Émile, 1922. *Éducation et sociologie*, Paris, PUF.

DURKHEIM Émile, 1925. *L'éducation morale* Paris, Paris, PUF.

DURKHEIM Émile, 1938, *L'évolution pédagogique en* France, Paris, PUF.

FLORIANI Estelle, 1987. « Qui a peur de la philosophie ? », *Politique africaine*, n° 27 : 67-72

FOUCAULT Michel, 1975. *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

HENAFF Nolwen et LANGE Marie-France, 2013. « Les déterminants de l'avance ou du retard scolaire et le rôle de la fratrie dans les stratégies éducatives des familles (Ouagadougou, Burkina Faso) », Conférence internationale, 28, 29, 30 octobre 2013, *Équilibres et Populations*, Ouagadougou, Burkina Faso.

IBRAHIM Jibrin, 1989. « Les uniformes des lycéennes nigérianes », *Politique africaine*, n° 29 : 101-104.

LANGE Marie-France, 1987. « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? » *Politique africaine*, n° 27 : 74-86.

LANGE Marie-France, 1998. *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.

LANGE Marie-France, 2000. « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », *Pour*, n° 165, pp. 51-59.

LANGE Marie-France, 2003. « L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit », in Henaff G. et Merle P., *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes : 201-213.

LANGE Marie-France, 2007. « Espaces scolaires en Afrique francophone », numéro thématique « Anthropologie de l'école », *Ethnologie française*, n°4, vol. 37 : 639-645.

LANGE et DIARRA Sékou Oumar, 1999. « École et démocratie : l'"explosion" scolaire sous la IIIe République au Mali », *Politique africaine*, n° 76 : 164-172.

LANGE Marie-France, ZOUNGRANA Cécile et YARO Yacouba, 2006. « Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains », in *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, AIDELF, Numéro 11, tome 2, Paris, PUF : 1053-1067.

LAPIE Paul, 1920. *Pédagogie française*, Paris, Librairie Félix Alcan.

LÊ THANH KHÔI, 1981. *L'éducation comparée*, Paris, Armand Colin.

MARTIN Jean-Yves, 1972. « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, juil.-déc., pp. 337-362.

MARTIN Jean-Yves et TA NGOC CHÂU, 1993. *La qualité de l'École primaire en Guinée. Une étude de cas*, Paris, Institut international de planification de l'éducation.

MBEMBE Achille, 1990. « L'Afrique noire va imploser », *Le Monde diplomatique*, avril 1990 : 10-11.

MERLET Louis, 1987. « Domaine réservé : la protection de la faune », *Politique africaine*, n° 27 : 55-66.

MICHAELOWA Katharina, 2000. *Dépenses d'éducation, qualité de l'éducation et pauvreté : l'exemple de cinq pays d'Afrique francophone*, Document technique n° 157, Paris, Centre de Développement de l'OCDE.

POSTIC Marcel, 1979. *La relation éducative*, Paris, PUF.

POSTIC Marcel, 1989. *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, PUF.

TOGO / MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN), 1975. *La réforme de l'enseignement au Togo* (forme abrégée), Ministère de l'Éducation nationale, Lomé.

TOULABOR Comi, 1982. « La violence à l'École : le cas d'un village au Togo », *Politique africaine*, n° 7 : 43-49.

TOULABOR Comi M., 1986. *Le Togo sous Eyadéma*, Paris, Karthala.

TOULABOR Comi M., 1992. « L'art du faible », in Bayart J.-F., Mbembe A., Toulabor C., *Le politique par le bas en Afrique noire. Contributions à une problématique de la démocratie*, Paris, Karthala : 107-145.

UNESCO, 2011. *Rapport mondial de suivi pour l'éducation pour tous 2011*, Paris, Unesco.