

## **Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances**

### **Le champ éducatif est-il autonome ?**

Marie-France LANGE

L'école est investie par des représentations sociales qui lui assignent des rôles contradictoires, censés être déterminants dans l'évolution sociale, économique ou politique : elle est assurément l'institution qui suscite les réactions émotionnelles les plus fortes, car elle est au centre du fonctionnement des sociétés et de la reproduction sociale. L'« *idéal pédagogique* »<sup>1</sup> affirmé est ainsi en contradiction flagrante avec les pratiques observées. En effet, l'école est souvent perçue soit comme source de tous les problèmes sociaux, économiques ou politiques (délinquance, chômage, violence, révoltes...), soit, à l'opposé, comme étant le lieu idéal d'interventions permettant de résoudre toutes les difficultés socio-économiques ou politiques (Lange, 1998). C'est le plus souvent sous cette double approche réductrice que sont perçues les relations entre l'École et la violence.

Cette vision duale, linéaire et réductrice des fonctions et actions supposées de l'école doit être remplacée par celle, plus dialectique, des rapports éducatifs : nous montrerons, à partir de l'analyse d'exemples, que les interactions entre les différents registres (éducatif, culturel, social, économique et politique) sont déterminantes pour comprendre et envisager les changements et les transformations qui impliqueraient une pacification des rapports au savoir et une diminution des rapports pédagogiques violents. Du point de vue théorique, il s'agit de

---

<sup>1</sup> Nous empruntons cette expression à Émile Durkheim (1922).

remettre en cause l'idée communément acquise que l'école « secrète » soit de façon positive, soit de façon négative, du « culturel », du « social » ou du « politique », de façon directe et autonome. Nous posons l'hypothèse que si le *champ éducatif* dispose d'une certaine autonomie, il n'en demeure pas moins en relation de dépendance avec les autres champs, sociétal ou politique. Pour ce faire, nous prenons appui sur des enquêtes de terrain menées dans plusieurs pays africains ces quinze dernières années, pays aux histoires scolaires originales et aux systèmes politiques variés (Burkina Faso, Mali, Togo). Sur la base d'une approche historique, ces différents terrains sont étudiés alternativement selon des périodes restreintes et caractéristiques de situations politiques singulières. Ces études de cas permettent ainsi d'aborder les relations entre les formes de violence scolaire (violence physique ou violence symbolique) et celles que nous observons au sein des structures socio-économiques et politiques des pays africains.

### Les fonctions de l'école primaire : instruction et/ou mise en condition ?

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, même si la transmission des connaissances s'opère comme l'indique la progression des taux d'alphabétisation dans la plupart des pays et ainsi que le montrent les rares études relatives à la qualité de l'éducation<sup>2</sup>. Malgré des conditions économiques et politiques défavorables, l'école africaine n'est pas une simple garderie, comme certains le déclarent. Finalement, les savoirs scolaires sont transmis en dépit de dysfonctionnements qui parfois ne font que s'accroître (redoublements, abandons, échecs aux examens) et les enfants sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école. L'école joue aussi un rôle 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 trouve son sens. En effet, lorsque les Français mettent en place de façon autoritaire les systèmes scolaires dans les colonies africaines, le *champ scolaire* n'existe pas<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Voir, par exemple, les résultats d'une étude en Guinée (Martin et Ta Ngoc Châu, 1993) ou encore les études plus récentes réalisées ces dernières années par l'UNESCO.

<sup>3</sup> 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 alors dénommées « école des otages » (Lange, 1998 : 99).

On se trouve donc face à un *appareil d'État*<sup>4</sup> selon le sens donné à cette notion par Louis Althusser (1976).

La fonction d'« *appareil idéologique de l'État* » (AIE)<sup>5</sup>, 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<sup>6</sup>. Même si l'école ne remplit pas encore complètement son rôle d'imposition de *savoir-faire* et de *savoir-être* du fait, entre autres, qu'un grand nombre d'enfants échappent 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 horaires et des décisions imposés par ces agents...).

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* ». 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

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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" ».

<sup>6</sup> De même, on constate en France que, lorsque les enseignants 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.

ce sont ces « *combinaisons* », – nous parlerons plutôt d’interactions – le plus souvent ignorées, que l’on devrait étudier pour dévoiler les évolutions dans le fonctionnement de l’école, car elles varient (justement de façon interactive) lorsque les conditions de fonctionnement de l’un des appareils changent. Que penser par exemple du fait que les États africains, qui adoptent un régime de type démocratique, renoncent de plus en plus à faire intervenir la force publique (militaires, gendarmes...) pour obliger les parents à mettre leurs enfants à l’école, préférant utiliser d’autres moyens (campagne de mobilisation, par exemple), alors que, au sein de démocraties anciennes, depuis quelques années, l’institution scolaire de certains pays occidentaux a de plus en plus souvent recours à l’intervention des forces de police à l’intérieur des établissements scolaires pour régler des problèmes de discipline dont elle ne s’estime plus compétente (racket, violence des élèves...) ?

Pour Louis Althusser, 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. 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 guère réussi à corriger – indiquent la nécessité de faire passer un grand nombre d’enfants par l’école, même si une faible proportion d’entre eux termine le cycle primaire. 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 nous avons pu l’observer pour le cas du Togo (Lange, 1998) et comme d’autres chercheurs l’ont noté ailleurs<sup>7</sup>. 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, ces pratiques s’observent surtout dans les régions où l’implantation de l’école est à la fois

---

<sup>7</sup> À propos des enfants maasai vivant en Tanzanie, Nathalie Bonini note : « *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).

récente et peu développée et où, le plus souvent, les parents apparaissent très réservés face à l'école. On ne peut s'empêcher de s'interroger sur les motivations des enseignants. Pourquoi ceux-ci privilégient-ils la normalisation des comportements au détriment des apprentissages fondamentaux ? Pour 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 bureaucratiques<sup>8</sup>. 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 » auquel 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 régions ou les pays pour lesquels l'école n'est pas encore 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 d'une partie non négligeable 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.

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

---

<sup>8</sup> On pourrait 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 enseigner les connaissances scolaires qu'ils sont censés acquérir.

pouvoir disposer de locaux scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants<sup>9</sup>. La pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois 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 européennes. 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.

## Violence et transmission des savoirs à l'école en Afrique : les années 1960-1990

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 réellement d'établir les bases 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).

### Systèmes politiques et systèmes scolaires

Les systèmes scolaires africains ont été mis en place par les 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

---

<sup>9</sup> 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).

composantes essentielles. Le maintien de l'organisation scolaire (cycles d'études, diplômes), des contenus des programmes (malgré quelques aménagements), des méthodes pédagogiques (reposant sur l'autorité du maître et la passivité des élèves), et, surtout, de la langue du colonisateur 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<sup>10</sup> 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 et, surtout, par la présence du drapeau national dans la cour de l'école. La tenue scolaire obligatoire<sup>11</sup> 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<sup>12</sup>. Enfin, tout un ensemble de comportements normatifs sont imposés par l'école, quelle que soit l'origine de l'enfant<sup>13</sup>.

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 peuvent prendre plus de temps que les activités proprement scolaires. Ainsi, par exemple, au Togo, l'année scolaire 1986-1987 fut amputée de plusieurs mois pour satisfaire à ces exigences politiques. 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 responsables 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 d'autorité et les élèves à se mettre au travail afin de juguler la baisse du niveau soulèvent l'indignation des intéressés. Les discours sur l'école sont 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.

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 –

<sup>10</sup> 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).

<sup>11</sup> En vigueur dans de nombreux pays africains anglophones, mais aussi dans certains pays francophones comme le Togo ou le Bénin.

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> Aller à l'école à heures fixes, pouvoir se retenir de boire ou de manger, de dormir, rester assis pendant les heures de cours sont des contraintes d'une violence inouïe pour des enfants issus des milieux ruraux qui n'ont guère été préparés à une telle discipline.

par rapport aux autres institutions (militaire, religieuse, etc.). 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, ces pays sont des entités géographiques récentes, d'autre part, ils ont, depuis les indépendances et jusqu'aux années 90, connu 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.

### Régime dictatorial et violence à l'école : une étude de cas au Togo

Nous retenons ici le cas du Togo<sup>14</sup> – 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<sup>15</sup> –, afin

<sup>14</sup> 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 avons choisi la région du Moyen-Mono pour mener des enquêtes de type anthropologique, grâce à une longue présence dans les villages de cette région.

<sup>15</sup> 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.

d'illustrer ce phénomène. Nous n'effectuerons pas un inventaire systématique des violences subies par les jeunes 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, utilisation de la langue maternelle). Cette 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, il y a quelques années encore, de façon telle que les adultes se plaignaient des séquelles laissées. 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'acceptent plus de tels sacrifices pour obtenir un diplôme qui débouche sur le chômage.

On doit aussi noter 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. De plus, il y avait souvent confusion entre le champ scolaire et les champs personnels des enseignants, et la gestion des revenus tirés des travaux champêtres des écoliers s'avère peu rigoureuse<sup>16</sup>. 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). 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 et corvées concernent chacun, quel que soit 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). La peur de la délation politique régnait aussi bien chez les lycéens ou étudiants qu'au sein du corps

---

<sup>16</sup> Les élèves des écoles rurales se plaignaient volontiers des abus mentionnés. 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 un saccage nocturne. Il faut noter 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.

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

La violence et les méthodes d'enseignement directives et 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<sup>17</sup>, tandis que la bourgeoisie togolaise préférait inscrire ses enfants dans les écoles 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 n'étaient que le pâle reflet des pratiques militaires ou policières<sup>18</sup>. 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 : « *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. 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.

<sup>17</sup> 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 mes enquêtes (1984-1990). Chez les élèves du primaire, ces trois professions (militaire, douanier et policier) viennent largement en tête, quand on leur demande de citer le métier qu'ils souhaitent 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.

<sup>18</sup> Sur les pratiques militaires ou policières en vigueur au Togo dans les années 1970-1989, voir les écrits de Comi Toulabor (1986 ; 1992) ou l'article de Louis Merlet (1987).

## Les années 1990 : démocratisation politique, évolution du champ scolaire et mondialisation

Il est donc intéressant de mesurer l'influence de l'avènement de la démocratie sur l'évolution des rapports à l'école : 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.

### La chute d'une dictature et les transformations de l'école : une étude de cas au Mali

En premier lieu, la chute du régime dictatorial en 1991 et l'avènement d'un système démocratique ont permis l'expression de nouvelles stratégies scolaires de la part des différents acteurs sociaux<sup>19</sup> 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. Bien plus que les conditions économiques qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes n'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 manifeste sans ambiguïté dans la plupart des grandes villes du pays (en dépit de la double vacation et de la création de nombreuses écoles privées ou d'écoles de base, on y refuse souvent l'inscription d'enfants âgés de 7 ans, voire de 8 ans, faute de places disponibles) et elle gagne de plus en plus le milieu rural, où le déficit en infrastructures étatiques est comblé par la création d'écoles du village, de Centres d'éducation pour le

---

<sup>19</sup> 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, ONG ou associations...). Au Mali, comme en d'autres pays africains comme le Burkina Faso, on désigne souvent l'ensemble de ces acteurs par l'expression de « partenaires de l'école ».

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 du développement de la scolarisation est loin d'être négligeable, et le rôle des différents gouvernements de la III<sup>e</sup> 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 et d'une amélioration de la qualité de l'éducation. Les années 1990 sont marquées par l'effort important réalisé grâce à l'appui des *partenaires* de l'État malien à travers le IV<sup>e</sup> Projet de développement de l'éducation de base (PDEB). Puis, l'arrêt de la politique de financement de projets de développement de l'éducation non seulement ne remet pas en cause l'interventionnisme des bailleurs de fonds, mais continue de l'accroître. On assiste donc à la mise en place du « Programme décennal de développement de l'éducation » (PRODEC)<sup>20</sup>, sous l'impulsion de consortium de bailleurs de fonds.

Les aides extérieures participent au développement rapide du système scolaire malien, qui n'avait guère connu de période faste jusqu'à l'avènement de la démocratie. 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 1990-1991 et 1997-1998, démontrant l'ampleur de « l'explosion scolaire » (Lange et Diarra, 1999)<sup>21</sup>. Par ailleurs, 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 que connaît actuellement 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 assiste 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 aussi facilement tolérés.

<sup>20</sup> On peut remarquer que ces Plans décennaux sont entrés en vigueur au même moment dans la plupart des pays africains (Burkina Faso, Mali, Sénégal...), selon un schéma souvent identique.

<sup>21</sup> Effectifs et parité F/G dans le 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement fondamental au Mali (enseignement primaire) : 1989-1990 : 377 372 élèves ; 1997/1998 : 862 874 élèves ; 2000-2001 : 1 211 989 élèves.

## Les années Jomtien : démocratie scolaire ou imposition d'un nouvel ordre scolaire ?

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), même si, finalement, c'est surtout à compter du Forum de Dakar (2000) que le mouvement de développement de la scolarisation et de la réforme des systèmes scolaires entrent en jeu. Depuis lors, la démocratisation du fonctionnement des systèmes scolaires est encore loin d'être réellement prise en compte par les gouvernements.

On constate, dans la plupart des pays, la multiplicité des acteurs et des intervenants financiers. Souvent, les familles n'ont été sollicitées qu'en vue d'une implication financière plus importante. En fait, la mise à l'écart de certains « partenaires » est sans doute la conséquence de la volonté de ne pas remettre en cause les grandes lignes des réformes éducatives dessinées par les décideurs. Dans les pays les plus pauvres, l'imposition des principales réformes (double vacation, diminution des taux de redoublement, perte du statut de fonctionnaire et salaires en baisse pour les enseignants, diminution du niveau académique des nouveaux enseignants recrutés, etc.), via les financements extérieurs, dont ceux de la Banque mondiale en particulier, n'ont guère reçu l'aval des familles africaines, souvent obligées, lorsqu'elles en ont les moyens relationnels ou financiers, de contourner ces réformes. Quant aux enseignants, ils ne sont que rarement considérés comme des partenaires à part entière et sont le plus souvent perçus comme « facteurs contraignants » ou comme « obstacles » à la mise en place des réformes éducatives. L'imposition de ces réformes a un coût certain tant humain et financier qu'éthique : démobilisation du corps enseignant, stratégies d'évitement ou de refus des familles, rémunération d'experts internationaux coûteux, cadres du ministère de l'Éducation qu'il faut « motiver » à grands coups de per diem... L'élaboration des réformes éducatives devient un lieu de marchandage occultant le rôle sociétal et politique qui a autrefois présidé à leurs agencements comme, par exemple, lors des États généraux de l'Éducation tenus à l'occasion des Conférences nationales en Afrique, durant la période de transition démocratique, en vue de l'appropriation de l'École par les populations. Or, sans cette appropriation, les échecs des politiques d'éducation s'avèrent patents et leur imposition engendre ou reproduit les pratiques violentes.

Par-delà les différences historiques, économiques et politiques des pays, on assiste à l'imposition d'un *ordre éducatif mondial* (Lange, 1998, 2001 ; Laval et Weber, 2002) par les grandes Conférences internationales, appuyées en cela par l'interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition, la mise en œuvre et le financement des programmes éducatifs nationaux. Mais en dépit de cette uniformisation, force est de constater que les initiatives sociales en matière éducative promues par les sociétés civiles, tout comme les stratégies familiales d'éducation restent déterminantes dans l'évolution des systèmes éducatifs

(Lange, 2001). Le partenariat promu lors de la Conférence de Jomtien semble donc en premier lieu avoir consacré le retrait de l'État au profit d'acteurs de l'éducation ne possédant guère une légitimité démocratique, ce qui est commun à la plupart des bailleurs de fonds. Ceux-ci, quel que soit leur statut – institutions financières (Banque mondiale), coopérations bilatérales ou multilatérales, ONG internationales) – ne disposent d'aucun mandat des populations au bénéfice desquelles ils sont censés définir les politiques d'éducation. Certains d'entre eux n'hésitent cependant pas à imposer ces politiques selon différents moyens, entre autres, par le biais de conditionnalités liées aux prêts ou aux dons qu'ils proposent aux pays les plus pauvres. Dans ces conditions, l'atténuation des rapports de domination dans le champ scolaire (et donc des pratiques violentes) ne s'opère qu'à la marge : on passe ainsi parfois 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 la progression rapide de la scolarisation 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 transforment les pratiques de transmission des savoirs.

## 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 de la société mondiale. Les rapports pédagogiques discriminants et violents observés à l'intérieur de l'école sont souvent représentatifs des habitudes sociales en vigueur. À l'exception des expériences éducatives, menées à la marge des appareils d'État, les systèmes scolaires font rarement preuve d'avancées significatives dans les droits humains, sauf lorsque les révoltes estudiantines ou les mouvements sociaux d'enseignants les ébranlent.

Il serait illusoire de penser pouvoir transmettre des éléments d'une culture de paix ou de pacifier les rapports pédagogiques au sein d'un environnement politique non démocratique. La démocratie, en tant que système politique, implique un continuum de pratiques rarement présent dans les pays africains (respect des libertés fondamentales, des droits humains, des droits économiques et sociaux). Tous ces droits sont le plus souvent encore bafoués en Afrique. Ainsi, le droit à l'éducation doit d'abord se penser comme un droit à la fois autonome (disposant de ses propres définitions et règles), mais aussi dépendant des autres droits humains (Compaoré et Lange, 2002). Faire progresser le droit à

**l'éducation dans toute sa complexité – droit des parents d'élèves, droit des enseignants, droit des élèves – peut s'avérer insuffisant pour assurer la pacification des rapports pédagogiques ou l'égal accès à l'éducation, si les rapports sociaux continuent à être régis par la violence.**

## Références

- Althusser L., 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, 185 p.
- Ariès P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 316 p.
- Bonini N., 1995, « École primaire et savoir pastoral des Maasai de Tanzanie », pp. 98-103, in *Chroniques du Sud*, n° 15, « Savoirs et pouvoirs », ORSTOM, juillet 1995, 223 p.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 279 p.
- Bourdieu P., 1977, « La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, février, p. 3-43.
- Bourdieu P., 1992, *Réponses*, Éditions du Seuil, 270 p.
- Brunner O., 1980, "Vom 'ganzen Haus' zur 'Familie' im 17. Jahrhundert", In Heidi Rosenbaum (Hrsg.): Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Suhrkamp: Frankfurt am Main, pp. 83-92.
- Cherkaoui M., 1968, *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? », (2<sup>e</sup> édition, 1989), 125 p.
- Compaoré M. et Lange M.-F., 2002, *Les indicateurs du droit à l'éducation. Collecte de données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la zone de Nomgana*, Association pour la promotion de l'éducation non formelle au Burkina (APENF – Burkina Faso), Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Chaire d'histoire et de politique économiques de l'Université de Fribourg (Suisse), Ouagadougou, juillet 2002, 36 p.
- Durkheim É., 1985, *Éducation et sociologie*, Paris (1<sup>ère</sup> édition : 1922), PUF, 130 p.
- Floriani E., 1987, « Qui a peur de la philosophie ? », *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct., pp. 67-72.
- Foucault M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 360 p.
- Ibrahim J., 1989, « Les uniformes des lycéennes nigérianes », *Politique africaine*, n° 29, mars 1989, pp. 101-104.
- Lange M.-F. et Diarra S.O., 1999, « École et démocratie : l'« explosion » scolaire sous la III<sup>e</sup> République au Mali », *Politique africaine*, n° 76, décembre, pp. 164-172.

- Lange M.-F., 1987, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? » *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct., pp. 74-86.
- Lange M.-F., 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- Lange M.-F., 2000, « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », in « Éducatifs, société », *Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, n° 165, mars 2000, pp. 51-59.
- Lange M.-F., 2001, « Dynamiques scolaires contemporaines au Sud » in Lange Marie-France (éditeur scientifique), *Autrepart*, n° 17, pp. 5-12.
- Lange M.-F., 2003, « L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit », in Henaff Gaël et Merle Pierre, *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 201-213.
- Lange M.-F., Zoungrana C. et Yaro Y., 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, pp. 1053-1067.
- Laval C. et Weber L. (coord.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, Éditions Nouveaux Regards / Syllepse, Paris, 144 p.
- Lê Thành Khôi, 1981, *L'éducation comparée*, Paris, Armand Colin, , 315 p.
- Martin J.-Y. et Ta Ngoc Chau, 1993, *La qualité de l'École primaire en Guinée. Une étude de cas*, Paris, Institut international de planification de l'éducation, 294 p.
- Martin J.-Y., 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, juil.-déc., pp. 337-362.
- Mbembe A., 1990, « L'Afrique noire va implorer », *Le Monde diplomatique*, avril 1990, pp. 10-11.
- Merlet L., 1987, « Domaine réservé : la protection de la faune », *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct., pp. 55-66.
- Togo/Ministère de l'Éducation nationale, 1975, *La réforme de l'enseignement au Togo (forme abrégée)*, Ministère de l'Éducation nationale (MEN), Lomé, 37 p.
- Toulabor C.-M., 1982, « La violence à l'École : le cas d'un village au Togo », *Politique africaine*, n° 7, sept. 1982, pp. 43-49.
- Toulabor C.-M., 1986, *Le Togo sous Eyadéma*, Paris, Karthala, 332 p.
- Toulabor C.-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, pp. 107-145.

Lange Marie-France (2009)

Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances : le champs éducatif est-il autonome ?

In : Azoh F.J. (dir.), Lanoue Eric (dir.), Tchombe T. (dir.), Debarbieux B. (postf.). *Education, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*

Paris : Karthala, p. 185-201 (Hommes et Sociétés)

ISBN 978-2-8111-0247-0.