

L'école en mouvements : les dynamiques locales de changements et de réformes dans les pays des Suds.

Hélène CHARTON et Pauline JARROUX***

Au cours des vingt dernières années, les pays des Suds¹ ont été le théâtre d'une inflation sans précédent de réformes éducatives, toutes orientées vers le second des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) visant à généraliser l'accès à une éducation de qualité au niveau primaire. D'importants moyens financiers, matériels, humains et intellectuels ont été mis au service de cette cause investie par la communauté internationale, dont un certain nombre d'effets sont manifestes : l'accès à l'éducation, encouragé par les politiques de gratuité, a partout progressé de manière significative et la parité à l'école est présentée comme l'un des grands succès des OMD. L'ingénierie réformatrice, qui s'est notamment déployée dans le cadre de programmes internationaux d'aide au développement, a pris des formes variées et a concerné toutes les dimensions des systèmes éducatifs aussi bien pédagogiques, structurelles, que gestionnaires.

Les réformes ont, en effet, autant porté sur la planification et l'organisation bureaucratique des systèmes éducatifs à travers la généralisation des plans sectoriels et les politiques de décentralisation et de déconcentration, que sur la régulation des systèmes d'enseignement (redoublement, recrutement et formation des enseignants), les pratiques pédagogiques ou les techniques d'évaluation. Quoique disparates, ces programmes réformateurs visaient tous le même objectif d'amélioration de la qualité de l'éducation, une notion aussi large que floue, englobant dans le vocabulaire de l'aide des sets variés de réformes. Parmi eux, la boîte à outils néolibérale du nouveau management public offre quantité d'instruments destinés à améliorer et à renforcer les capacités de gestion d'appareils bureaucratiques jugés défailants (Bezès, 2007 ; Darbon, 2003 ; Samuel, 2013). Ainsi, la mise en place d'objectifs chiffrés, englobant à la fois les priorités et les orientations de l'agenda éducatif, les injonctions ciblant la nature des relations entre les multiples acteurs de l'éducation ou l'introduction de normes

* Chargée de recherche au CNRS, les Afriques dans le monde, Université de Bordeaux

** Chercheure correspondante au Centre Norbert Elias (EHESS)

¹ Nous employons sans guillemets le terme de Suds, qui désigne un espace à la fois géographique et politique, tout en reconnaissant à la fois la grande diversité des situations qu'il englobe et le caractère questionnable de la distinction, reposant aujourd'hui sur des critères économiques de mesure du "développement", avec les pays des Nordes.

quantifiables dans les mécanismes de régulation et de pilotage, vise surtout à améliorer la qualité de la délivrance du service d'éducation, à moyens constants.

Ces dynamiques réformatrices néo-libérales ne sont pas propres aux pays des Suds mais touchent l'ensemble du globe (Ball, 1998 ; Dardot & Laval, 2009 ; Bruno, 2008 ; Bruno & Didier, 2013 ; Davies & Bansel, 2007 ; Ward, 2012). Elles trouvent cependant un terreau particulièrement favorable dans les pays sous régime d'aide où les bailleurs conditionnent l'accès à leurs ressources à l'adoption de ces réformes systémiques (Moulton & Mundy, 2002 ; Cussó, 2007 ; Charton, 2015a), et où la mesure de leur efficacité par les résultats (Vinokur, 2005, 2007 ; Normand, 2005) offre à l'ingénierie réformatrice la capacité d'agir directement sur les systèmes éducatifs nationaux.

C'est à ces situations de changement produites par ces réformes et à la manière dont les acteurs et les institutions y répondent qu'est consacré ce dossier : en Inde, Kamlesh Narwana et Émilie Ponceaud-Goreau montrent comment les choix d'éducation des parents modifient l'offre d'éducation pré-scolaire et primaire ; au Niger, Mahamane Malam Sani revient sur les mutations de l'enseignement arabo-islamique et le rôle joué par les réformateurs izalistes dans ces dynamiques ; Nathalie Bonini s'intéresse plus spécifiquement aux effets produits par la multiplication d'écoles secondaires dans les cantons ruraux de la Tanzanie à la fois sur les familles, les élèves, les enseignants et le fonctionnement même de ces institutions ; Pauline Jarroux propose de suivre, à travers les visites de classes, la manière dont les « chefs », en l'occurrence ici les inspecteurs et conseillers pédagogiques au Bénin, investissent un nouvel éthos professionnel porté par les réformes pédagogiques ; Héléne Charton analyse enfin les processus de réforme des instruments d'évaluation des acquis des élèves du PASEC, le programme d'analyse du secteur éducatif de la Confemen², en mettant à jour la fabrique concrète de la réforme dans le cadre d'un séminaire de validation de ses outils au Sénégal.

La fièvre réformatrice

La question du sens, des enjeux et des effets plus ou moins visibles de ces dynamiques réformatrices était au cœur du colloque international intitulé « Gouverner l'école aux Suds : politiques, acteurs et pratiques », organisé du 6 au 8 février 2015 par le laboratoire Les Afriques dans le Monde (LAM) de l'Institut d'études politiques de Bordeaux. Les textes rassemblés dans ce dossier sont issus de ce colloque qui clôturait les programmes de recherche MOPRACS (Modèles, pratiques et cultures scolaires en Afrique de l'Ouest – 2012-2015) et GEOPOLA (Géopolitique de l'école en Afrique – 2012-2015), financés respectivement par l'ANR et la région Aquitaine³. Son objectif était d'interroger les mutations qu'ont connues les systèmes éducatifs des pays des Suds sous l'angle des transformations des formes et

² Conférence des ministres de l'Éducation des pays africains et malgache d'expression française. Le programme PASEC avait été créé en 1990 par la coopération française pour améliorer la qualité des apprentissages des élèves du primaire sur la base d'évaluations standardisées.

³ <http://www.lam.sciencespobordeaux.fr/mopracs/>

de la nature du gouvernement de l'école. Au-delà des injonctions définies par les priorités de l'aide internationale, que se passe-t-il à l'échelle de l'école d'un village ou d'une municipalité ? À l'autre bout de la chaîne, comment sont prises les décisions qui donnent aux systèmes éducatifs leurs grandes orientations réformatrices (curricula, redoublement, scolarisation des filles, recrutement des enseignants) ? Comment enfin s'articulent ces deux extrémités et quels rôles y jouent les acteurs des échelles intermédiaires ? L'enjeu de ce colloque, qui a réuni une soixantaine de participants venus de différentes disciplines et continents, était précisément de tenter d'apporter des réponses à ces questions. Sa dimension comparative a permis de mettre à jour les permanences et les ruptures des dynamiques éducatives à l'échelle des pays, les processus d'homogénéisation face aux spécificités des trajectoires nationales et les marges de manœuvre dont disposent ou non les États, en fonction de leur degré d'exposition aux réformes internationales et de leurs contextes politiques, sociaux et économiques. Les contributions à ce colloque⁴ ont mis en évidence la manière dont la question de la réforme traversait celle du gouvernement de l'école en contexte international, au moins depuis les quinze dernières années. À l'occasion d'une table ronde organisée lors du colloque sur le thème de l'économie politique des réformes éducatives dans les pays des Suds, chercheurs et opérateurs de développement ont débattu autour du thème de la réforme, de ses logiques et échelles d'analyse et de temps parfois contradictoires. Des questionnements qui rejoignent ceux qui ont été formulés dans d'autres domaines de recherche.

Ainsi, revenant sur vingt-cinq ans de réformes continues des administrations africaines orchestrées par les institutions de l'aide internationale, Dominique Darbon (2005) a mis en évidence plusieurs de leurs caractéristiques communes, que l'on retrouve dans le secteur de l'éducation. Il souligne notamment le flou de leurs objectifs – qui visent aussi bien l'amélioration des services que la transformation des structures – d'autant plus perceptible que les outils, comme le vocabulaire ou le cadre théorique, sont constamment reformulés, ce que d'autres spécialistes de la sociologie de l'action publique ont également montré (Hassenteufel, 2008). « Ces réformes qui ne cessent de se réformer » (Darbon, 2005 : 137) entretiennent un mouvement permanent : elles génèrent leur propre rhétorique du changement portée par une pluralité d'interventions et de dispositifs réformateurs qui « ne sont pas orientés en priorité vers le maintien des qualifications et des formats d'épreuve établis, mais [qui] interviennent pour modifier alternativement, tantôt les formats d'épreuve, tantôt la réalité construite et validée par l'issue de ses épreuves et tantôt le monde. » (Boltanski, 2009 : 194). Ces réformes qui agissent comme des prophéties auto-réalisatrices éteignent toute possibilité de critiques en produisant leur propre justification, le plus souvent abritée derrière « la fiabilité d'instruments techniques et de méthodes de gestion éprouvés au nord et postulés comme étant l'expression d'un *one best way* universel » (Darbon, 2005 : 141 ; Charton, 2017). Cette forme de gouvernement par le changement

⁴ Les contributions de ce colloque ont fait l'objet de plusieurs dossiers éclairant sous des angles thématiques différents les questions soulevées lors du colloque, en particulier : Charton (H.) et Fichtner (S.) (dir.), 2015, « Faire l'école », *Politique africaine*, n°139; Dia (H.), Hugon (C.) & d'Aiglepierre (R.) (dir.), 2016, « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », *Afrique contemporaine*, n°247; Anderson-Levitt (K.), Bonnéry (S.) & Fichtner (S.) (dir.), 2017a, « L'approche par compétences : une réforme voyageuse ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°16.

permanent, qui est au cœur des dynamiques réformatrices impulsées dans le secteur de l'éducation depuis les OMD, présente toujours la réforme comme inéluctable et souhaitable pour atteindre des objectifs aussi universels qu'incontestables comme le progrès, le bien public ou ici une éducation universelle de qualité. Malgré leur apparence dépolitisée, que Darbon analyse comme un refus de la politique qui permet précisément de contourner les résistances au changement, ces dynamiques réformatrices sont bien des formes d'expression du pouvoir et du politique en tant qu'elles participent de la conformation à un certain ordre politico-économique et agissent, en tant que telles, comme des technologies du pouvoir (Ferguson, 1994 ; Darbon, 2005 ; Boltanski, 2009).

En laissant de côté la rhétorique de l'inéluctabilité de la réforme, de sa nécessité ou encore de son efficacité, il s'agit dans ce dossier d'interroger la singularité de chaque situation, en prenant comme point d'observation un espace, un groupe de personnes ou encore une institution. Ces singularités, inscrites dans des temps et des espaces sociaux particuliers, sont généralement balayées par le mouvement brownien permanent provoqué par ces réformes standardisées. Le dossier propose une contre-plongée pour examiner ces dynamiques réformatrices en partant des situations qu'elles produisent. L'intérêt est, d'abord, de replacer ces dynamiques réformatrices dans les contextes politiques, sociaux et économiques dans lesquels elles s'inscrivent et qu'elles contribuent à travailler. Ces réformes agissent sur des milieux, en l'occurrence ici les systèmes éducatifs, dans lesquels interagissent divers acteurs, suivant des modalités à la fois plurielles et singulières. Comment ces acteurs participent-ils, à leur échelle, de cette mise en mouvement permanent de l'école ? Outre les effets et changements produits par les réformes sur ces milieux, il s'agit d'examiner finement comment ceux-ci y réagissent en générant eux-mêmes changements et réformes. En effet, et c'est là le second point, prendre pour objet la réforme en elle-même, ce n'est pas seulement analyser la variété de ses promoteurs (représentés dans le dossier par les agences d'aide au développement, des agents techniques, des cadres des administrations nationales, des acteurs des sphères privée, associative ou religieuse, ou encore des parents), c'est aussi tenir compte du fait qu'en dehors des processus formels de réformes *stricto sensu*, les modèles éducatifs connaissent d'importantes transformations liées à la circulation, plus informelle, de modèles de réussite et de représentations collectives sur les missions assignées à l'éducation.

L'enjeu de ce dossier est donc de proposer une lecture infra-politique de ces dynamiques réformatrices en changeant d'échelle et de focale d'analyse pour mettre à jour la manière dont le paradigme réformateur, comme thématique, discours ou mode d'action, est mobilisé par certains groupes d'acteurs ou vécu par certaines institutions. Il s'agit en d'autres termes de déplacer le questionnement sur la réforme en éducation vers celui du changement en éducation dont les ressorts (pratiques, cognitifs, discursifs) sont beaucoup plus divers, comme l'illustrent les textes du dossier. Ce type d'interrogation permet de s'extraire des lectures normatives dominantes et d'aborder sous un angle nouveau une thématique qui a fait l'objet d'une abondante littérature au cours des vingt dernières années.

Lire et comprendre le changement en éducation

L'accélération des réformes éducatives dans le contexte de la mise en œuvre des OMD et des objectifs de l'Éducation pour tous, a généré un accroissement significatif de la production de connaissances et de données sur l'éducation, notamment dans les pays des Suds, dont une bonne partie est d'ailleurs produite par les promoteurs de ces réformes. Ces savoirs sont en effet, pour une très large part, liés aux réformes, soit qu'ils en sont partie prenante (à travers la production de modèles ou d'évaluations) soit qu'ils portent sur les processus réformateurs. Dans un contexte où le pilotage par les résultats est devenu partout la norme avec l'identification d'objectifs chiffrés (seuils, indicateurs, etc.) et la mesure des performances (modèles statistiques), les études économiques et économétriques ont pris une place prépondérante dans la littérature sur l'éducation (Pilon & Ngwé, 2015). Ce type de savoirs et de données influent sur la manière dont l'école et plus largement l'éducation sont pensées.

Dans l'introduction de leur ouvrage sur les réformes éducatives en Afrique, Moulton et Mundy (2002) consacrent plusieurs pages aux travaux ayant porté sur la mise en œuvre – « l'implémentation » – des politiques publiques. Depuis les recherches séminales de Pressman et Wildavsky (1979), on sait que l'action publique n'est pas linéaire et qu'entre le moment de la décision et celui de l'implémentation interviennent nombre d'acteurs qui participent au processus de « traduction » de la politique. D'autres auteurs, décentrant le regard depuis le sommet pour une approche *bottom-up*, ont montré le caractère dynamique de la mise en œuvre, négociée par des bureaucrates d'interface usant de leur marge de manœuvre face aux contraintes de l'action, et de leur autonomie – « *discretion* » – lorsqu'ils font leur travail (Lipsky, 1980 ; Elmore, 1978). Ces travaux nuancent la distinction entre la fabrique de la politique et sa pratique, en montrant comment la politique continue d'être fabriquée dans ses processus de mise en œuvre bien après sa formulation. Si ces résultats irriguent nombre de recherches actuelles sur le rôle des acteurs éducatifs dans les processus de réforme, d'autres travaux ont interrogé les facteurs de réussite de ces politiques et les éventuels obstacles à contourner (Rondinelli & alii, 1990). Centrée sur la recherche de « bonnes pratiques », ces derniers travaux, au caractère normatif, rejoignent les recherches commandées par les institutions de développement.

Parmi les autres travaux consacrés aux réformes éducatives dans les pays des Suds, un premier socle questionne le constat général des convergences des systèmes éducatifs du globe, en s'intéressant surtout à la production et à la formulation des politiques éducatives, davantage qu'à leur mise en œuvre. Face aux tenants de la *World Culture Theory*, qui insistent sur les phénomènes d'homogénéisation par diffusion, imitation, adhésion consensuelle au développement, à l'idée de progrès ou par recherche de légitimité (voir pour une présentation critique Anderson-Levitt, 2003 ; Carney & alii, 2012), d'autres auteurs ont mis l'accent sur le pouvoir, voire la coercition, dans les phénomènes d'imposition des normes. Certains travaux ont cherché à décoder le rôle joué par les institutions internationales dans les transformations des systèmes d'éducation (Lange, 2003 ; Chabbott, 2003 ; King, 2007, Lewandowski, 2012), celui des ONG (Fichtner, 2012) ou encore des communautés épistémiques (Charton, 2015a).

D'autres auteurs ont mis l'accent sur la dimension économique des réformes éducatives – en lien avec les impératifs du développement international qui répondent à un double paradigme libéral et utilitariste (Bonal, 2002) – dans l'émergence d'un « nouvel ordre éducatif mondial » (Laval & Weber, 2002).

C'est notamment le point de vue adopté par le dossier de la revue *Education et sociétés* intitulé « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation » (Education et Sociétés, 2003), qui réunit un ensemble d'auteurs ayant contribué à développer une réflexion critique sur les formes libérales d'internationalisation de l'école aux Nords et aux Suds (Charlier, 2002 ; Normand, 2005 ; Vinokur, 2008). Qu'elles insistent sur les phénomènes d'emprunt ou de transfert (Lange & Henaff, 2015b), de standardisation ou d'imposition, d'harmonisation, de dissémination ou d'interdépendance (Verger & alii, 2012b : 16), les études des systèmes éducatifs ne peuvent s'affranchir de la prise en compte des dynamiques de globalisation de l'éducation.

Un second débat met au cœur du questionnement l'homogénéisation apparente des modèles scolaires face à la diversité des systèmes éducatifs nationaux et des modes locaux de délivrance des services éducatifs. Si les dynamiques internationales sont sans cesse confrontées à « des dynamiques sociales qui réinterprètent, contournent et travestissent l'idéologie dominante » (Lange, 2003 : 165), il convient, dès lors, d'étudier les mécanismes d'hybridation, de réappropriation, ou de résistances (Education et Sociétés, 2017) qu'elles génèrent (Anderson-Levitt, 2003 ; Charton, 2014 ; Tabulawa, 2013 ; Fichtner, 2015 ; Verger & alii, 2012a ; Welmond, 2002). Ces travaux rappellent la nécessité de tenir compte du jeu des acteurs et de leur agencéité, en essayant parfois d'intégrer dans l'analyse la pluralité des niveaux d'action publique (Bartlett & Vavrus, 2000). Ces recherches ont contribué à déplacer le questionnement de la formulation vers la mise en œuvre des politiques publiques d'éducation, en insistant sur la particularité des contextes locaux ainsi que sur la pluralité des modèles d'éducation. L'approche de Steiner-Khamsi autour des notions de *Policy borrowing and lending* (Steiner-Khamsi, 2004, 2012), porte ainsi sur les dynamiques de diffusion des normes éducatives, sans préjuger de leurs résultats, en s'intéressant « à la fois aux promoteurs, aux médiateurs et aux récipiendaires de ces réformes, mais également aux dimensions politiques, symboliques et économiques de la circulation et de la négociation des politiques » (Anderson-Levitt & alii, 2017b : 9), qui impliquent des formes spécifiques de diffusion, de traduction, voire de résistance, variant suivant les contextes. Le dossier des Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs consacré aux réformes voyageuses (Anderson-Levitt & alii, 2017a), à partir de l'exemple d'une réforme pédagogique (l'approche par les compétences), donne à voir les trajectoires de ce type d'entreprises à la fois singulières et globales, aux Nords comme aux Suds. Les articles réunis dans ce dossier illustrent, sous l'angle de la réforme pédagogique, la pluralité des changements que ce type de réformes génère et qui dépasse très largement la seule question du mode de transmission des savoirs sur laquelle elle porte. Au-delà des techniques pédagogiques, c'est la conceptualisation des savoirs et la vision du monde qu'elles véhiculent qui est en jeu. Dans leur dossier « Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs au Sud », Marie-

France Lange et Nolwenn Henaff (2015a) ne proposent pas de suivre une réforme voyageuse, mais insistent sur le rôle joué par les acteurs, le poids des dynamiques historiques ainsi que des contextes nationaux et locaux dans la formulation des politiques publiques d'éducation. Cette approche permet de dépasser la polarisation usuelle entre logiques globales et locales en soulignant la dimension heuristique de l'analyse de leur interpénétration.

Ces différentes analyses sont loin d'avoir épuisé la problématique de la réforme et du changement en éducation dans les pays des Suds. L'un des principaux défis que posent ces recherches est de parvenir à dépasser, en les documentant de façon empirique, la distance (*gap*) et les diffractions qui séparent la formulation de la mise en œuvre de ces réformes (Bierschenk & Olivier de Sardan, 2014 ; Scott, 1998), qui sont toujours l'objet de compromis, de négociations, voire de « bricolages » (de Certeau, 1980 : XL). Une telle démarche participe du renouvellement des travaux sur l'école aux Suds, qui cherchent depuis quelques années à mettre en évidence la fabrique empirique de l'école en contexte international (Charton, 2015b). A la croisée des sciences sociales du politique, de l'histoire et de l'anthropologie, ces travaux réinvestissent les questionnements sur l'école, à partir des contextes et des situations locales et sur la manière dont les acteurs sociaux les prennent en charge. Le dossier publié en 2015 par la revue *Politique Africaine* dévoilait cette multitude « d'arts de faire l'école » (Charton & Fichtner, 2015) pour le cas africain.

Dans la lignée de ces travaux, le présent dossier entend inscrire l'analyse des réformes et du changement en éducation dans la problématique plus large de la fabrique quotidienne de l'école. Ses contributions adoptent un point de vue distancié par rapport aux réformes elles-mêmes, non pas considérées comme des objets en soi mais comme les éléments d'un contexte-qui permet d'observer la manière dont les acteurs sociaux (les familles, les agents locaux d'un programme de développement, les cadres intermédiaires de la chaîne éducative, certains acteurs religieux, ou encore les institutions elles-mêmes) peuvent être des producteurs de changements et de réformes qui se déploient dans les marges des dynamiques réformatrices globales. En partant des situations particulières créées par les réformes éducatives au niveau d'un village, d'un programme de développement ou encore d'établissements scolaires, il s'agit de déplacer l'angle d'analyse de la réforme aux contextes réformateur pour appréhender les configurations nouvelles produites par ces dynamiques réformatrices et observer comment ces environnements agissent sur l'école. Il convient tout d'abord de présenter, à partir des textes du dossier, comment ces contextes réformateurs sont définis et appréhendés avant de souligner la manière dont ceux-ci sont documentés empiriquement, de façon à mettre en évidence ce que ce type de questionnements et démarches apportent à la connaissance de la fabrique empirique de l'école.

Présentation du dossier

Définir des contextes réformateurs

Les processus d'internationalisation des systèmes éducatifs, et plus largement de circulation des modèles scolaires, constituent la toile de fond de ce dossier. La rhétorique réformatrice traverse l'ensemble des contributions. Les effets directs et indirects des politiques volontaristes de renforcement de l'accès à une éducation de qualité aux niveaux primaire et désormais secondaire apparaissent multifformes. La diversification de l'offre d'éducation est abordée dans plusieurs articles comme ceux d'Émilie Ponceaud-Goreau sur la structuration d'un secteur privé d'enseignement pré-primaire en Inde, de Mahamane Malam Sani qui présente les reconfigurations de l'offre éducative arabo-islamique au Niger, ou encore de Kamlesh Narwana sur le lien entre diversification de l'offre et choix du médium d'enseignement dans un village indien. Le recrutement et la gestion d'un corps enseignant hétérogène, qui fait notamment l'objet du texte de Nathalie Bonini sur les écoles secondaires communautaires en Tanzanie, constitue un autre aspect de ces réformes globales. Il en est de même de la bureaucratisation des modes de fonctionnement des institutions scolaires censée garantir la qualité de la délivrance des services d'éducation mesurée en termes de performances, sur laquelle insistent plus particulièrement les articles de Pauline Jarroux et d'Hélène Charton consacrés respectivement aux visites de classe des inspecteurs et conseillers pédagogiques de l'enseignement primaire au Bénin et à la réforme des instruments d'évaluation des acquis des élèves au sein du PASEC. Ces situations de changement montrent comment les différents registres réformateurs s'entremêlent et s'entrechoquent, de façon parfois contradictoire. La libéralisation et la privatisation de l'offre scolaire, encouragée par les acteurs internationaux pour répondre aux objectifs d'éducation universelle, ont stimulé une demande sociale grandissante de différenciation scolaire. Kamlesh Narwana montre comment l'introduction de l'anglais dans les écoles publiques, qui est une réponse aux mutations de l'offre éducative en Inde, amène les parents à réévaluer leurs choix d'éducation entre écoles publiques ou privées, selon qu'elles proposent l'anglais ou l'hindi comme médium d'enseignement. Toujours pour le cas de l'Inde, Émilie Ponceaud-Goreau étudie l'engouement des familles des classes moyennes pour la préscolarisation de leurs enfants dans des établissements privés, alors que ce secteur était jusque-là dominé par les institutions publiques (*anganwadis*). Enfin, Mahamane Malam Sani étudie le développement rapide du nouveau modèle d'enseignement promu par le mouvement religieux Izala, plébiscité par de nombreuses familles nigériennes face aux établissements franco-arabes et aux écoles coraniques tenues traditionnellement par les confréries. Ces dynamiques scolaires endogènes se nourrissent également des fortes critiques des parents à l'égard d'une offre publique, jugée médiocre et donc peu encline à assurer la réussite scolaire de leurs enfants, dans un contexte plus concurrentiel.

Ces nouvelles formes de prise en charge scolaire, portées par les familles et les entrepreneurs économiques ou religieux, se logent dans les interstices des dynamiques réformatrices globales et se nourrissent des critiques à l'égard de politiques éducatives considérées comme défailtantes auxquelles il faut s'adapter. Nathalie Bonini montre bien comment les établissements et les familles s'accommodent plus ou moins de ces réformes et comment ils s'efforcent de « faire avec », en soulignant les contradictions entre les attentes des familles et la réalité des réformes. Ce sont ces mêmes stratégies

d'accommodement et d'adaptation à ces contextes que l'on retrouve cette fois à une échelle plus institutionnelle dans les analyses de Pauline Jarroux sur la pluralité des logiques suivies par les inspecteurs et conseillers pédagogiques lors de leurs visites de classe, alors que celles-ci ont fait l'objet de plusieurs codifications afin d'en faire des instruments au service de la qualité de l'éducation béninoise. Hélène Charton montre de son côté comment la réforme des instruments d'évaluation du PASEC répond d'abord à une stratégie de survie de ses conseillers techniques, dans le contexte de l'internationalisation et de la mise en concurrence des programmes d'évaluations standardisés.

Les termes du débat, opposant schématiquement les dynamiques d'homogénéisation à la diversité des systèmes éducatifs, ne sont donc pas absents de ce dossier. Malgré leur très grande diversité de points de vue (les familles, les corps intermédiaires, les agents d'un programme de développement, des acteurs religieux ou encore les institutions) et d'enracinements géographiques (deux régions de l'Inde, deux circonscriptions scolaires du Bénin, la ville de Zinder au Niger, des districts urbains et ruraux en Tanzanie, les bureaux d'un programme régional basé à Dakar), tous ces textes ont en commun de montrer comment les acteurs investis à différents niveaux dans les questions scolaires s'ajustent et s'adaptent aux reconfigurations institutionnelles générées par les dynamiques réformatrices.

Etudier des situations de réforme

Traiter des situations de réformes, pour elles-mêmes, en écartant délibérément les questions de leur utilité, de leur pertinence ou de leur efficacité, implique de donner la parole aux acteurs locaux du changement. Pour se faire, les différentes contributions du dossier présentent un plan "en coupe" des systèmes éducatifs à partir des terrains étudiés qui sont autant de scènes locales – ou « situations localisées » (Copans, 2016) – toutes confrontées aux changements produits par ces dynamiques réformatrices. Ces scènes, de natures différentes, sont plus ou moins étendues, selon les choix de terrain opérés par les chercheurs et la délimitation d'un "local pertinent" pour l'étude des transformations de l'école. Ainsi, d'un quartier du territoire de Pondichéry à un village de l'État de Haryana en Inde, de la ville nigérienne de Zinder aux établissements secondaires de plusieurs districts des régions d'Arusha et de Dar es Salaam en Tanzanie, ou encore d'un séminaire technique international à Dakar aux visites et inspections de classes dans deux circonscriptions scolaires du Bénin, tous les auteurs ont ciblé des territoires spécifiques qui donnent à voir, de manière exemplaire, les situations produites par les réformes éducatives.

Les processus de réforme brassent en effet de nouveaux arrangements institutionnels et de nouvelles représentations de l'école. Ils modifient le sens du jeu (sans en prévoir la direction) et constituent, pour les acteurs comme pour les institutions, un véritable changement qui nécessite des adaptations de leur part. L'accent mis sur l'analyse des pratiques des acteurs dans ces situations de réforme, qu'il s'agisse des enseignants du public et du privé, des inspecteurs affectés sur le terrain, des analystes du programme PASEC ou encore des familles face à la diversification de l'offre éducative,

permet d'aborder la question de la réforme comme autant de situations sociales situées, génératrices de changements et d'adaptations. Les analyses empiriques de ces situations, qui s'appuient sur des entretiens avec des acteurs variés (familles, enseignants, agents de l'administration, entrepreneurs civils ou religieux, cadres techniques) et des observations issues d'enquêtes menées sur des espaces réduits, mettent à jour la complexité des jeux d'acteurs et des stratégies déployées par rapport à leurs propres représentations de la réforme. Elles invitent à considérer ces dynamiques réformatrices comme des processus sociaux et culturels, investis de sens et de représentations variables, qui participent de façon plus ou moins directe à la fabrique quotidienne de l'école.

La réforme, comme contrainte et ressource

Appréhender dans leurs différentes dimensions ces situations de réformes permet de questionner d'un point de vue pratique comment celles-ci constituent, simultanément ou pour des acteurs différents, à la fois une contrainte et une ressource. Les articles rassemblés offrent au lecteur un aperçu relativement vaste des multiples contraintes générées par ces contextes réformateurs. En Tanzanie, des directeurs doivent faire face au manque de moyens matériels et pédagogiques des écoles communautaires secondaires ; des inspecteurs et conseillers pédagogiques béninois doivent répondre à l'inflation de la demande de résultats chiffrés, et les conseillers techniques du PASEC sont contraints de recycler leur capital technique en s'appropriant les modèles dominants sur le marché international de l'évaluation. Mais le dossier montre également comment ces contextes réformateurs offrent de multiples ressources et des espaces d'opportunité inédits dont certains acteurs se saisissent pour renforcer leurs stratégies de légitimation professionnelle, ou de distinction sociale. Pour les parents décrits par Kamlesh Narwana, Nathalie Bonini ou Émilie Ponceaud-Goreau, les choix des établissements scolaires sont perçus comme des espaces de "sécurités" et de distinction à investir. En promouvant un modèle d'autorité négocié fondé sur le conseil ou en instituant de nouveaux instruments techniques de mesure de la qualité de l'éducation, la réforme constitue, pour les inspecteurs béninois ou les experts du PASEC, un instrument de légitimation dans un contexte où leur position, dans leur champ respectif, est fragilisée. Quant aux réformistes izalistes, la promotion d'une éducation coranique modernisée leur permet d'occuper le terrain de l'enseignement arabo-islamique. On est loin ici des analyses normatives qui traitent des réformes en termes de succès et d'échecs ou considèrent l'appropriation des ressources générées par les réformes comme des effets pervers voire des formes de détournement et de corruption. L'absentéisme des enseignants, décrit par exemple par Nathalie Bonini comme une réaction à des contraintes professionnelles non compatibles avec une vie de famille, en l'absence de logements décents dans les zones éloignées, est systématiquement dénoncé par les promoteurs des réformes internationales comme des formes caractérisées de détournement de fonds. Ces analyses empiriques des situations de réforme permettent précisément de briser ces lectures unilatérales des dynamiques réformatrices en mettant en évidence l'ambivalence des changements qu'elles produisent.

Ces adaptations et ajustements aux situations de réformes sont autant d'espaces endogènes de production du changement qu'il convient de prendre au sérieux. Que ce soit avec les Izalistes au Niger, les multiples entrepreneurs indépendants, associatifs ou confessionnels de la préscolarisation à Pondichéry, ou encore les cadres techniques du PASEC, ce sont bien les acteurs locaux qui portent le changement en introduisant des initiatives qui ne sont que des réponses à des situations créées par des réformes antérieures ou en cours. Ces initiatives nécessitent alors parfois de nouvelles formes d'interventions étatiques pour en maîtriser les effets. Ainsi, les *preschools* décrites par Émilie Ponceaud-Goreau rivalisent d'investissements et d'innovations pour attirer les familles, obligeant l'État et le secteur public à réformer son offre et les modalités de son intervention afin de contraindre la fuite des élèves vers le privé. Mahamane Malam Sani montre comment, face à la réforme menée par les izalistes en quête de pouvoir et de légitimité, l'État nigérien a lui aussi cherché à réformer le secteur avec un projet de rénovation des écoles franco-arabes. Ces exemples montrent à la fois le caractère imprédictible des réformes et l'ampleur des changements et du mouvement qu'elles suscitent en permanence, entraînant dans cette ronde une variété d'acteurs qui tantôt renforcent voire accentuent leurs effets induits, tantôt les subvertissent. L'ouverture de jardins d'enfants privés renforce, à une échelle locale, les dynamiques globales de privatisation et de différenciation sociale induites par les réformes libérales engagées en Inde dans le secteur de l'éducation. Les nouveaux instruments de mesure des acquis des élèves adoptés par les conseillers techniques du PASEC renforcent la standardisation et l'homogénéisation des tests internationaux qui permettent d'évaluer et de classer les performances des pays. À l'inverse, les stratégies adoptées par les enseignants de Tanzanie affectés dans les écoles communautaires secondaires pour s'adapter aux situations socioprofessionnelles périlleuses dans lesquelles les placent les réformes éducatives affaiblissent à la fois leur sens et leur portée. Enfin, les reconfigurations de l'enseignement arabo-islamique au Niger et l'émergence de nouvelles formes scolaires portées par le courant réformateur izaliste s'inscrivent dans un mouvement plus vaste de réformes et de libéralisation du champ politico-religieux qui affecte également le domaine de l'éducation.

Au total, les articles de ce dossier montrent que loin d'être de simples reflets des forces globales qui travaillent les systèmes éducatifs, ces scènes locales sont aussi des espaces de production de changements et de réformes. Ce type d'analyse invite à aborder le changement en éducation autrement que par le seul prisme de l'internationalisation et des politiques de développement. La mise en regard des dynamiques indiennes et subsahariennes documentées dans ce dossier en offre une illustration et propose une ouverture sur le changement en éducation et les mouvements de l'école aux Nordes comme aux Suds.

Bibliographie

- ANDERSON-LEVITT (K.) (dir.), 2003, *Local meanings, global schooling. Anthropology and world culture theory*, New York, Palgrave Macmillan.
- ANDERSON-LEVITT (K.), BONNÉRY (S.) & FICHTNER (S.), (dir.), 2017a, « L'approche par compétences : une réforme voyageuse ? » (dossier), *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 16.
- ANDERSON-LEVITT (K.), BONNERY (S.) & FICHTNER (S.), 2017b, « Introduction du dossier. Les approches dites « par compétences » comme réformes pédagogiques “voyageuses” », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* n° 16, pp. 7-26.
- BALL (S.J.), 1998, « Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy », *Comparative Education*, vol. 34, n° 2, pp. 119-130.
- BARTLETT (L.) & VAVRUS (F.), 2000, « Studying Globalization. The vertical Case Study Approach » in N.P. Stromquist, et K. Monkman, dir., *Globalization and Education. Integration and Contestation across Cultures*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, pp. 119-131.
- BEZES (P.), 2007, « Construire des bureaucraties post-Wébériennes à l'ère du New Public Management », *Critique internationale*, n° 35, pp. 9-29.
- BIERSCHENK (T.) et OLIVIER DE SARDAN (J.-P.), 2014, *States at Work. Dynamics of African Bureaucracies*, Leyden, Brill.
- BOLTANSKI (L.), 2009, *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, Paris, Gallimard.
- BONAL (X.) 2002, « Plus ça change... the World Bank global education policy and the post-Washington consensus », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 12, n° 1, pp. 3-22.
- BRUNO (I.), 2008, *A vos marques, prêts... cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Paris, Éditions du Croquant.
- BRUNO (I.) et DIDIER (E.), 2013, *Benchmarking. L'Etat sous pression statistique*, Paris, La Découverte.
- CARNEY (S.), RAPPLEYE (J.) & SILOVA (I.), 2012, « Between Faith and Science : World Culture Theory and Comparative Education », *Comparative Education Review*, vol. 56, n° 3, pp. 366-393.
- de CERTEAU (M.), 1980, *L'Invention du quotidien. 1-Arts de Faire*, Paris, Gallimard.
- CHABBOTT (C.), 2003, *Constructing education for development. International organizations and Education for All*, New York, Routledge Falmer.
- CHARLIER (J.-E.), 2003, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la “Méthode ouverte de coordination” et de ses équivalents », *Education et Sociétés*, vol. 12, n° 2, pp. 5-11.
- CHARTON (H.), 2014, « The Politics of Reform : A Case Study of Bureaucracy at the Ministry of Basic Education in Cameroon » in T. Bierschenk et J.-P. Olivier de Sardan, dir., *States at Work. Dynamics of African Bureaucracies*, Leyden, Brill, pp. 249-269.

- CHARTON (H.), 2015a, « Gouvernement de l'école et communautés épistémiques au Sénégal. Trajectoires d'acteurs et circulation des normes et des modèles d'éducation en contexte international », *Revue Tiers Monde*, vol. 3, n° 223, pp. 49-66.
- CHARTON (H.), 2015b, « Penser la fabrique de l'école comme un objet politique », *Politique africaine*, n° 139, pp. 7-21.
- CHARTON (H.) et FICHTNER (S.) (dir.), 2015, « Faire l'école » (dossier), *Politique africaine*, n°139.
- CHARTON (H.), 2017, « De l'art de bien gouverner l'école en Afrique. Domination gestionnaire et élimination des résistances », *Education et sociétés*, n° 39, pp. 101-117.
- COPANS (J.), 2016, « Le diable est-il dans le local, le global ou le mondial? L'anthropologie sociale entre traditions globalisantes et nouveauté mondiale », *Terrains –Théories*, n° 5, [en ligne], <https://teth.revues.org/819#tocto1n3>.
- CUSSO (R.), 2007, « La Fast Track Initiative de la Banque Mondiale : financement et transformation politique » in A.Vinokur, dir., *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?*, Paris, L'Harmattan, pp. 69-87.
- DARBON (D.), 2003, « Réformer ou reformer les administrations projetées des Afriques ? Entre routine anti-politique et ingénierie politique contextuelle », *Revue française d'administration publique*, n° 105-106, pp. 135-152.
- DARDOT (P.) et LAVAL (C.), 2009, *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*, Paris, La Découverte.
- DAVIES (B.) & BANSEL (P.), 2007, « Neoliberalism and education », *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 20, n° 3, pp. 247-259.
- DIA (H.), HUGON (C.) & D'AIGLEPIERRE (R.) (dir.), 2016, « États réformateurs et éducation arabo-islamique en Afrique », *Afrique contemporaine*, n° 247.
- EDUCATION ET SOCIETES, 2003, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation » (dossier), *Education et Sociétés*, n°12, vol.2.
- EDUCATION ET SOCIETES, 2017, « Résistances au nouvel ordre éducatif mondial » (dossier), *Education et Sociétés*, n°39, vol.2.
- ELMORE (R.), 1978, « Organizational Models of Social Program Implementation », *Public Policy*, n° 26, pp. 185-228.
- FERGUSON (J.), 1994, *The Antipolitics machine. Development, depoliticization and Bureaucratic power in Lesotho*, Minneapolis, The University of Minnesota.
- FICHTNER (S.), 2012, *The NGOisation of Education. Case Studies from Benin*, Köln, Rüdiger Köppe Verlag.
- FICHTNER (S.), 2015, « What's in the gap and what's in a copy? Local practices and discourses of competency-based education reform in Benin », *Revue Tiers Monde*, n° 223, pp. 165-182.
- HASSENTEUFEL (P.), 2008, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin.

- KING (K.), 2007, « Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education », *Comparative Education*, vol. 43, n° 3, pp. 377-391.
- LANGE (M.-F.), 2003, « Ecole et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire? », *Cahier d'Études Africaines*, n° 169-170, pp. 143-166.
- LANGE (M.-F.) et HENAFF (N.) (dir.), 2015a, « Internationalisation et transformation des systèmes éducatifs au Sud » (dossier), *Revue Tiers Monde*, n° 223.
- LANGE (M.-F.) & HENAFF (N.), 2015b, « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation », *Revue Tiers Monde*, n° 223, pp. 11-27.
- LAVAL (C.) et WEBER (L.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Editions Nouveaux regards et Syllepse.
- LEWANDOWSKI (S.), 2011, « Politiques de lutte contre la pauvreté et inégalités scolaires à Dakar : vers un éclatement des normes éducatives ? », *Autrepart*, vol. 59, n° 3, pp. 37-56.
- LIPSKY (M.), 1980, *Street Level Bureaucracy : Dilemmas of the Individual in Public Services*, New York, Russell Sage Foundation.
- MOULTON, (J.) & MUNDY, (K.), 2002, « Introduction : Implementation Research and Educational Reform in Sub-Saharan Africa » in J. Moulton, K. Mundy, M. Welmond, & J. Williams, *Education Reform in Sub-saharan Africa. Paradigm lost?*, Wesport/London, Greenwood Press, pp. 1-11.
- NORMAND (R.), 2005, « La mesure de l'école : politique des standards et management par la qualité », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Hors-série n° 1, pp. 67-82.
- PILON (M.) et NGWE (L.), (dir.), 2015, « La recherche en France sur l'éducation dans les pays en développement : un état des lieux », Notes techniques, n° 8, Paris, AFD.
- PRESSMAN (J.L.) et WILDAVSKY (A.), (1979 [1973]), *Implementation*, Berkeley, University of California Press.
- RONDINELLI (D.A.), MIDDLETON (J.) & VERSPOOR (A.M.), 1990, *Planning Education Reforms in Developing Countries. The Contingency Approach*, Durham, Duke University Press.
- SAMUEL (B.), 2013, « L'«Éducation pour tous» au Burkina Faso. Une production bureaucratique du réel » in B. Hibou, dir., *La bureaucratisation néolibérale*, Paris, Editions La Découverte, pp. 262-290.
- SCOTT (J.), 1998, *Seeing like a State. How certain schemes to improve the Human conditions have failed*, Yale, Yale University Press.
- STEINER-KHAMSI (G.) (dir.), 2004, *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York, Teachers College Press.
- STEINER-KHAMSI (G.), 2012, « Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies », in G. Steiner-Khamsi et F. Waldo, dir., *World Yearbook of Education 2012 : Policy Borrowing and Lending in Education*, London, Routledge, pp. 3-17.
- TABULAWA (R.), 2013, *Teaching and Learning in Context: Why Pedagogical Reforms Fail in Sub-Saharan Africa*, Dakar, CODESRIA.

- VERGER (A.), NOVELLI (M.) & ALTINYELKEN (H.K.) (dir.), 2012a, *Global education policy and international development. New agendas, Issues and Policies*, London/New York, Bloomsbury.
- VERGER (A.), NOVELLI (M.) & ALTINYELKEN (H.K.), 2012b, « Global Education policy and International Development : an Introductory Framework », in A. Verger, M. Novelli & H.K. Altinyelken, dir. *Global education policy and international development. New agendas, Issues and Policies*, London/New York, Bloomsbury, pp. 3-32.
- VINOKUR (A.), 2005, « Mesures de la qualité des services d'enseignement et restructuration des services d'éducation », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Hors-série n° 1, pp. 83-108.
- VINOKUR (A.) (dir.), 2007, *Pouvoirs et financement de l'éducation. Qui paye décide ?* Paris, L'Harmattan.
- WARD (S.C.), 2012, *Neoliberalism and the Global Restructuring of Knowledge and Education*, New-York, Routledge.
- WELMOND (M.), 2002, « Benin : Systemic Education Reform during Democratic Transition, 1991-1997 », in J. Moulton, K. Mundy, M. Welmond, & J. Williams, *Education Reform in Sub-saharan Africa. Paradigm lost ?*, Wesport/London, Greenwood Press, pp. 87-117.