

Prologue

S'INTRODUIRE

Une trentaine de kilomètres séparent Marrakech du douar de Zeytouna. Pour y accéder, il faut emprunter l'ancienne route d'Agadir. Puis, à hauteur de l'oued N'fis, bifurquer à gauche sur un sentier en terre suivant un petit canal qui puise son eau dans la séguia d'Agafay. Le soleil se lève doucement ce matin de janvier. Il fait encore froid. Le chauffage de la vieille Mercedes de Naïm tourne à plein régime¹. Comme nous sommes à quatre, les vitres sont embuées. Nous longeons encore quelques habitations dont nous n'apercevons que les murs de terre battue et les portes en tôle. Après un dernier virage serré à l'angle d'une maison, nous débouchons sur un grand portail métallique. La voiture s'arrête, klaxonne. Déjà, deux enfants ouvrent les battants du portail. Nous nous engouffrons dans la cour de l'école : une étendue caillouteuse, deux oliviers et sur la gauche un petit potager. À peine descendus de la voiture, les trois maîtres se dirigent vers leur classe respective. Les élèves les y attendent déjà.

Pour ma part, j'accompagne Naïm dans sa classe. Il prendra sa retraite dans quelques mois. Les années précédentes, il travaillait à Noughila, un hameau reculé dont l'école ne compte qu'une seule classe. Mais, faute d'enfants, cette école a été fermée cette année. À Zeytouna, il remplace une maîtresse en congé de maternité. Je m'assieds à un pupitre disposé perpendiculairement au tableau, à proximité de la porte d'entrée. Comme les jours précédents, j'observe les cours d'arabe et de religion islamique que le maître dispense à la quinzaine d'enfants de la troisième et quatrième années réunies. La matinée s'écoule comme d'habitude : lecture de textes, explications grammaticales et exercices au tableau. Naïm s'amuse à me faire participer de temps à autre aux leçons. Il m'invite à me lever, me donne un morceau de craie et me demande de vocaliser un texte du manuel qu'il vient de copier au tableau. Je le lis à voix haute tout en marquant les accents (*fatha*, *kasra*, *damma*) au-dessus ou en dessous des consonnes. Les enfants rigolent de ma maladresse et de mon accent en arabe, mais m'applaudissent finalement.

1. Par souci de discrétion envers mes interlocuteurs, j'ai modifié la plupart de leurs nom et prénom.

Soudain, le maître m'interrompt. On entend le bruit d'un cyclomoteur, des coups de klaxon aigus et, quelques instants plus tard, le portail qui grince. Naïm s'approche de moi, il semble inquiet. Il n'a pas prévenu le directeur de ma présence à l'école. Ce dernier supervise plusieurs établissements dans la région. Il vient rarement à Zeytouna et, normalement, il prévient au moins un des enseignants de son arrivée. « Tu diras que tu es un membre de ma famille en Belgique et que tu souhaites apprendre l'arabe classique ! » Puis, constatant que le directeur tarde dans la classe d'Abdellatif, son collègue de cinquième et sixième, il décide de me faire sortir de la classe en silence, me fait traverser la cour d'un pas pressé et m'installe dans une petite pièce isolée servant de dépôt à l'arrière de la salle de classe d'Amal, la maîtresse de première et deuxième années. Je m'assieds au vieux pupitre abandonné dans cette salle sombre et froide. Quelques instants plus tard, un enfant m'apporte un manuel d'arabe. C'est Naïm qui l'envoie. Il s'agit d'être crédible au cas où le directeur devait se rendre compte de ma présence. Je n'arrive pas à lire le manuel ouvert au hasard devant moi. L'inquiétude me prend. Comment le directeur réagirait-il s'il me voyait ici ? Comment lui expliquer ma présence sans autorisation ? Mon projet de terrain dans cette école pourrait-il si abruptement prendre fin ? Tout en me posant ces questions, je tends l'oreille : est-ce que j'entends des pas qui s'approchent ? Ces conversations que je discerne à peine me concernent-elles ? Enfin, une demi-heure plus tard, Naïm vient me chercher. Il m'annonce que le directeur est sur le point de partir. Je ramasse le manuel, alibi de ma présence à l'école, et suis le maître qui retourne vers sa salle de classe. On entend encore le directeur qui discute avec des villageois à l'extérieur du mur d'enceinte de l'école. Puis, à mon grand soulagement, je l'entends qui fait démarrer sa mobylette et s'éloigne.

Ce récit est celui de ma première rencontre, *in absentia*, avec le directeur qui deviendra un personnage clef de mon séjour et de ma recherche. C'est aussi celui du dernier jour où je me suis rendu à l'école de Zeytouna en compagnie de Naïm.

Je fis la connaissance de Naïm par l'entremise de son frère, un ami de mes parents, qui habite Bruxelles depuis une trentaine d'années. Le lendemain de ma première arrivée à Marrakech, en janvier 2015, je pris contact avec le maître d'école de Zeytouna et le surlendemain je le rencontrai dans sa maison située dans le quartier de Mhamid où il vit avec sa femme et ses trois enfants. Après lui avoir exposé mon projet de mener une étude de terrain dans une école de campagne au Maroc, il me proposa de l'accompagner sur son lieu de travail, et ce, à ma grande surprise, sans autres conditions ou démarches administratives. C'est ainsi que deux jours à peine après avoir atterri au Maroc, je me retrouvais déjà, un matin de bonne heure, à hauteur de l'école Chkili, sur la route de Guemassa qui longe, de part en part, le quartier de Mhamid. C'est là que

Naïm passa me prendre, comme convenu, avec sa voiture personnelle. Sur le siège avant à sa droite, se trouvait Amal, la maîtresse de première et deuxième années primaires, et sur la banquette arrière, Abdellatif, le maître de cinquième et sixième. Les trois maîtres résident dans le même quartier et font ensemble les allers-retours jusqu'à Zeytouna pour réduire leurs frais de déplacement. Chacun met sa voiture personnelle à disposition de ses collègues selon les jours de la semaine. Ce premier matin, les trois maîtres d'école m'accueillirent gentiment. Ils semblaient heureux de me faire découvrir leur lieu de travail.

À l'école, j'assistais et participais parfois activement au cours de Naïm ; j'apprenais chaque jour de nouvelles expressions d'arabe dialectal et je dégustais, pendant les pauses, les petits-déjeuners avec les maîtres. Je commençais à trouver mes marques et les enfants semblaient s'habituer à ma présence. Quelques jours à peine après avoir atterri à Marrakech, je consignais, satisfait, les premières bribes de vie quotidienne d'une école de village au Maroc. N'avais-je pas trouvé un terrain idéal pour mener mon ethnographie ? Au bout du cinquième jour, ce vent favorable se mit à tourner. Amal et Abdellatif semblaient chaque jour plus inquiets en me voyant, le matin, les attendre au point de rencontre. Ils craignaient en fait que ma présence ne leur cause des problèmes. Un étudiant-chercheur, étranger de surcroît, sans autorisation, se rendant dans leur école avec leur complicité pouvait mettre à mal leurs relations avec le directeur, voire avec l'administration scolaire de Marrakech. Aussi, lorsqu'un matin, j'arrivai très légèrement en retard au point de rencontre, les maîtres partirent sans m'attendre. Ce jour-là, c'était Amal qui conduisait. Naïm, fâché, décida de les laisser partir seuls et retourna chez lui prendre sa propre voiture. Cette situation tendue dura encore une bonne semaine jusqu'à ce que survint l'incident décrit ci-dessus.

A posteriori, j'aurais sans doute dû être plus prudent et entamer d'emblée les démarches pour obtenir une autorisation de recherche. Cependant, avant de me lancer dans un tel processus dont je ne pouvais deviner l'issue, je voulais faire un premier repérage de mon futur terrain. Quoi qu'il en soit, suite à ce premier incident, Naïm autant que moi-même étions gênés. Il ne chercha pas à reprendre contact avec moi les jours suivants. De mon côté, de peur de l'importuner, je ne l'appelai pas non plus. Mon premier séjour exploratoire de trois semaines devait de toute façon bientôt prendre fin.

Lorsque je remis les pieds au Maroc, au début du mois d'avril, je repris contact avec Naïm. Nous rigolâmes de mon séjour « clandestin » à l'école de Zeytouna. Je lui expliquai que je voulais poursuivre ma recherche pour une plus longue période. Le maître était toujours disposé à m'accueillir, mais m'invita, cette fois, à obtenir préalablement un document officiel. Il me dirigea vers la section de l'enseignement primaire de la Délégation à Marrakech-Menara du ministère de l'Éducation nationale. Il me conseilla de demander une autorisation pour l'école centrale de Tachraft dont dépend administrativement l'école « satellite » de Zeytouna. Cependant, il ignorait à qui je pouvais m'adresser.

Lui-même n'avait pas de contacts réguliers avec cette administration. C'est le fameux directeur dont il m'avait caché qui se charge habituellement de la correspondance entre les maîtres et la Délégation. Qui plus est, j'appris plus tard que Naïm n'était pas en de bons termes avec son supérieur, ce qui explique, sans doute, pourquoi il ne lui demanda pas de jouer l'intermédiaire en ma faveur. Ma satisfaction d'avoir eu rapidement et facilement accès à une école de village fut donc de courte durée. C'est avec une certaine appréhension que je devais à présent trouver une autre voie d'entrée, plus formelle, plus impersonnelle peut-être, pour accéder à mon terrain de recherche.

Pendant les semaines qui suivirent, je n'eus plus de contacts avec Naïm. Finis les campagnes marocaines, l'école de Zeytouna, les cours d'arabe avec les enfants, les petits déjeuners dans la cour de récréation. Je devais me frotter, sans guide cette fois, à l'administration scolaire installée à Marrakech et passer mes journées d'attente à déambuler dans les rues sinueuses de la casbah où je louais une chambre à la semaine. Loin de mon objet d'étude, je passais mon temps à discuter avec les commerçants, les garçons de café et les « faux guides » à l'affût de touristes à bernier. C'est avec eux que j'appris les rudiments de darija, l'arabe dialectal marocain.

Le lendemain de mes retrouvailles avec Naïm, je me rendis à la Délégation, située dans le quartier de Guelliz. Je me suis d'abord adressé à l'un des gardiens à l'entrée dans l'espoir qu'il puisse m'indiquer une personne ou un service vers lequel me diriger. Sans sembler avoir compris ma demande, l'homme m'indiqua simplement d'un vague geste de la main les bâtiments administratifs. À l'intérieur de ceux-ci, je m'arrêtai au premier bureau rencontré. Le fonctionnaire qui y travaillait m'expliqua que je me trouvais dans le service de la comptabilité et me redirigea vers l'aile du bâtiment où siégeait la direction. Là, à nouveau, ne sachant à qui m'adresser, je m'arrêtai au premier bureau dont la porte était ouverte. Derrière l'une des trois tables qui meublaient la pièce, un homme me reçut gentiment en m'expliquant que j'avais frappé à la bonne porte. J'avais affaire à B., directeur administratif de l'enseignement primaire de la région de Marrakech-Menara. Ce dernier, très affable, m'offrit un verre de thé autour duquel nous discutâmes de mon projet de recherche, mais aussi de la Belgique, pays qu'il avait eu l'occasion de visiter à deux reprises. Dans le fil de la discussion, j'appris que je n'étais pas le premier étudiant à demander une autorisation de recherche : il me montra un dossier contenant une petite dizaine de demandes introduites par des étudiants marocains, mais également par un étudiant algérien. Il m'invita à revenir le lendemain avec une demande écrite ; ce que je fis, confiant qu'une autorisation me serait délivrée rapidement. Cependant, à ce second rendez-vous, Monsieur B. semblait plus inquiet que la veille. Il m'expliqua qu'il n'avait encore jamais délivré d'autorisation à un étranger et qu'il ne pouvait prendre, seul, une telle responsabilité. Je m'étonne encore qu'il n'ait pas considéré comme étranger l'étudiant algérien dont j'avais pu lire la

demande d'autorisation. Il me demanda de revenir le lendemain pour discuter de ma requête avec son supérieur, Monsieur A., le directeur général de la section de l'enseignement primaire qui était pour l'heure en déplacement à Rabat.

Le jour suivant, je rencontrais la secrétaire de Monsieur A., une femme sévère, de prime abord peu avenante. Après lui avoir exposé ma situation et lui avoir remis ma demande écrite, elle m'invita à revenir le lundi suivant pour chercher l'autorisation. Lorsque j'arrivai à ce nouveau rendez-vous à la Délégation, Monsieur A. était absent ; un de ses collaborateurs m'informa qu'il se trouvait ce matin à l'Académie (il s'agit en l'occurrence de l'institution qui chapeaute les administrations des niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur), située à Daoudiate, un autre quartier de Marrakech et que je pouvais m'y rendre. Arrivé à destination, je m'adressai au premier fonctionnaire que je croisai dans les couloirs. Celui-ci m'emmena à un autre bureau et demanda aux fonctionnaires qui y travaillaient s'ils savaient où se trouvait Monsieur A. Ils répondirent qu'il était à la Délégation, à Guelliz. Après avoir expliqué que j'en venais, on m'invita à l'attendre sur une chaise dans le couloir. Une petite demi-heure plus tard, un homme s'arrêta à ma hauteur pour me demander ce que j'attendais. Je lui exposai mon cas ; il m'invita à le suivre et interpella un groupe de fonctionnaires en train de discuter un peu plus loin dans le couloir pour leur expliquer ma situation. Un homme s'avança vers moi et me convia à le suivre jusqu'à son bureau. Je pensais avoir finalement trouvé Monsieur A. Mais, il n'en était rien. J'avais affaire à Monsieur Y., directeur de la section « Recherche et Relations internationales » de l'Académie. J'appris avec beaucoup d'intérêt qu'il venait d'achever un doctorat, défendu en France, à propos de l'école primaire en milieu rural au Maroc. Il me promit de m'aider. Je lui montrai alors ma demande écrite dans laquelle je sollicitais timidement, en première approche, de pouvoir « assister au simple titre d'observateur aux séances de cours dispensées dans l'école S/S Tachraft Agafay du 13 au 17 avril 2015 ». Il biffa cette phrase au stylo et écrivit en dessous : « une autorisation pour réaliser un travail de terrain (observation de cours, entretiens avec les enseignants et directeurs) dans quelques écoles de votre région ». Il appela sa secrétaire et lui demanda de me conduire à un ordinateur pour que j'y réécrive ma demande. Un quart d'heure plus tard, j'imprimais mon nouveau document que la secrétaire déposa avec moi au bureau d'ordre, passage obligé pour officialiser toute demande d'autorisation. On me dit de revenir trois jours plus tard chercher l'autorisation. Lorsque je me rendis à la date convenue, celle-ci n'était pas encore prête. La secrétaire me dit « Revenez demain, Monsieur Mathias. » La même scène se répéta plusieurs jours d'affilée : « Revenez demain, Monsieur Mathias », « Revenez demain, Monsieur Mathias. » Ce n'est qu'une quinzaine de jours plus tard qu'on me remit enfin mon sésame. En me tendant le document, la secrétaire me dit, comme pour me féliciter de mes efforts, qu'au vu de ma patience face à la lenteur administrative, j'étais devenu « un vrai Marocain ».

C'est non sans fierté que je détenais enfin le document très solennel qui me fut ainsi remis après trois semaines de pérégrinations dans les dédales de l'administration scolaire de Marrakech. Muni de ce blanc-seing, je pouvais retourner chez Naïm. Il fut surpris de me voir arriver avec une autorisation délivrée par l'Académie, un niveau administratif supérieur à la Délégation. Il montra le document à sa femme, enseignante de français en secondaire. Il appela ensuite le directeur de Zeytouna pour l'avertir de mon désir de mener une étude de terrain dans son école. Il photographia mon autorisation avec son smartphone pour la lui envoyer par WhatsApp. Puis, nous partîmes en mobylette chez le directeur. En chemin, Naïm me dit de ce dernier qu'il était peureux (il utilisa le mot arabe « *khuwwāf* », car il ne connaissait pas le terme en français). Il lui reprochait d'être trop scrupuleux en matière administrative : « Il craint toujours d'être pris en faute ! » Une dizaine de minutes plus tard, nous arrivions chez le directeur. Il nous reçut sur le seuil de sa porte, alors que le soleil déclinait déjà. Si Elouassi était un homme élancé, de bientôt 60 ans. Il m'apparut d'emblée très dynamique et chaleureux. Il lut, à voix haute, dans la rue, mon autorisation de recherche. Il me dit qu'idéalement, la Délégation devait lui adresser une requête l'invitant à me recevoir. Mais, il ajouta que peu importait, puisque j'avais le soutien de l'Académie. Il appela la maîtresse de français de cinquième et sixième à l'école de Tachraft, l'école « mère » de Zeytouna. Nous accordâmes que je l'accompagnerais le lendemain. Elle passerait me prendre en voiture à proximité de la gare ferroviaire. À six heures trente, le lendemain matin, j'eus droit à mon premier coup de fil du directeur : il voulait s'assurer que je m'étais bien réveillé.



En racontant cette arrivée, que fais-je d'autre que de reprendre un lieu commun propre à la rhétorique de la littérature anthropologique ? Celui de mettre en scène les accès au terrain : les contraintes du voyage, les obstacles politiques, les tracasseries administratives, les tabous, etc. Mary Louise Pratt (1986) fait remarquer dans sa contribution à *Writing culture* que dans un grand nombre d'ouvrages classiques d'anthropologie on observe une véritable césure entre l'introduction et le corps du texte. L'introduction raconte souvent sur un ton personnel, imprégné d'émotions, l'arrivée plus ou moins mouvementée des anthropologues sur leur terrain ; le corps du texte se présente, quant à lui, sous la forme de descriptions impersonnelles et factuelles. Pratt estime que si la science – l'exigence d'objectivité – n'a pas « tué » ces « entrées en matière » (« *killed* », le terme est de l'auteure), c'est parce qu'elles remplissent une fonction rhétorique cruciale : elles ancrent les descriptions factuelles, l'ethnographie « à proprement parler », dans une expérience vécue qui lui confère de l'autorité. Ces entrées en matière sont des signatures de l'ethnologue, des marques de sa présence sur le terrain ; elles dénotent un « avoir été là » (« *being there* ») qui

« autorise » (« *author-ize* ») ses descriptions (Geertz, 1988). La lecture de Pratt peut sembler moins pertinente aujourd'hui qu'elle ne l'était il y a trente ans dans la mesure où les anthropologues ont porté ces dernières décennies une attention de plus en plus systématique à leur rhétorique d'écriture et à leur situation d'énonciation. Il n'en demeure pas moins que la narration de l'arrivée sur le terrain reste une figure de l'anthropologie. Sans doute, parce que, pour l'ethnologue, se situer, s'introduire dans le texte – le signer – reste et restera un problème indépassable. Comme l'affirme Clifford Geertz (1988, p. 23), être sur son terrain personnellement et écrire son être-sur-le-terrain sont deux tâches pareillement épineuses. La narration de mon séjour « clandestin » à Zeytouna et de mes pérégrinations dans les dédales de l'administration scolaire peut sembler, dans cette perspective, tout à fait banale. Toutefois, sans prétendre échapper à ce lieu rhétorique du discours anthropologique, je souhaite en moduler la portée. En l'occurrence, mon « entrée sur le terrain » n'est pas une simple marge de ma recherche. Elle en est constitutive. Elle met en branle le cœur du texte d'au moins trois façons. a) D'abord, mon arrivée a été rejouée ou recadrée tout au long de mon séjour au gré de mes parcours d'amitié avec les maîtres et le directeur de Tachraft. b) Ensuite, mon passage par l'administration fait déjà « vibrer » l'objet monographique de ce travail. En effet, l'autorisation de recherche que j'ai dû obtenir met en exergue la centralité de l'écriture et pointe, par-là, vers la thématique axiale de mon texte, à savoir les écritures scolaires. c) Enfin, mon passage par l'administration pose un problème heuristique qui traverse l'ensemble des chapitres : la difficulté d'approcher un « objet » qui d'emblée semble déjà connu, évident.

CONTINUER D'ARRIVER

D'entrée de jeu, mon arrivée m'a révélé des procédures, des rapports de forces, des émotions, des ruses propres à la « petite société » avec laquelle j'allais vivre pendant deux années. Dès mes tout premiers jours à Zeytouna, j'ai éprouvé, très concrètement, les tensions entre Naïm et ses collègues ainsi que les rapports d'autorité qui lient les maîtres au directeur et à l'administration. Mon séjour « clandestin » et mon passage par l'administration m'ont aussi permis de découvrir déjà quelques contournements et petits arrangements avec les procédures bureaucratiques. Cette entrée en matière constitue un premier balisage, une première description de l'école. Elle en révèle déjà plusieurs traits importants. En outre, mon arrivée a davantage pris sens après coup. Ce n'est qu'après quelques mois passés dans l'école de Tachraft que je compris mieux les enjeux qui se jouèrent autour de ma présence : les tensions, déjà anciennes, entre Naïm et ses collègues, les rapports ambigus de respect et de défi qui lient les maîtres au directeur et la façon dont le covoiturage structure les rapports entre les maîtres. Tous ces éléments affinèrent *a posteriori* la compréhension de

mon aventure liminaire. En ce premier sens, loin de constituer une césure, mon arrivée s'inscrit plutôt dans la continuité de ce terrain anthropologique.

En fait, mon arrivée s'est « prolongée » presque jusqu'au bout de mon séjour. Elle s'est répétée. Elle a été recadrée et modulée. Au fil des mois, le directeur, Si Elouassi, est en effet devenu un personnage clef de ma recherche. Il a participé au bon déroulement de mon séjour. Je l'accompagnais dans ses pérégrinations en mobylette qui le menaient d'une école à l'autre et je l'assistais dans son travail administratif. Il me proposa même de loger chez lui. C'est ainsi que j'eus l'occasion de cohabiter avec sa famille pendant plusieurs mois. Cependant, même dans ce contexte amical, l'autorisation continua à jouer un rôle ; elle resta un sujet de discussion, parfois d'inquiétude. Ainsi, lorsqu'il rencontrait, en ma présence, des parents d'élève, un notable du village ou des membres de sa propre famille, il s'empressait d'expliquer systématiquement que j'avais une autorisation de l'Académie et recadrant, en conséquence, l'histoire de mon arrivée. En substance, il affirmait à ses interlocuteurs que l'ambassade de Belgique avait pris contact avec le ministère de l'Éducation à Rabat ; que le ministère ordonna à l'Académie de Marrakech de me recevoir et que l'Académie m'avait fourni une autorisation de recherche tout en sommant la Délégation de me trouver une école. C'est sous ce cadrage administratif « légendaire » que je suis arrivé à Tachraft !

Le directeur me demanda, lors des deux débuts d'années scolaires ultérieurs, si j'avais bien fait renouveler mon autorisation. La première année, je n'eus aucun mal à obtenir le renouvellement. Je me rendis directement à l'Académie, au bureau de Monsieur Y. qui m'avait assisté la première fois. Il ne me fallut que deux semaines pour obtenir ma nouvelle autorisation. L'année suivante, cependant, la situation se compliqua. Confiant, je me rendis une nouvelle fois chez Monsieur Y. pour introduire ma demande au bureau d'ordre de l'Académie. Mais, cette fois, lorsque je revins une dizaine de jours plus tard au secrétariat de cette administration pour m'enquérir de l'état de ma demande de renouvellement, la secrétaire, gênée, consultait ses registres, pour la forme, tout en me disant qu'elle ne se rappelait pas avoir vu passer de réponse à ma requête. Elle me proposa de revenir une semaine plus tard. Cette petite scène se répéta plusieurs fois. Après un mois, je commençai à m'inquiéter, d'autant plus que le directeur me demandait régulièrement si j'avais déjà reçu ma nouvelle autorisation. Il me permettait toutefois d'accompagner les maîtres à l'école. Après un mois et demi, je compris qu'il ne valait plus la peine d'insister auprès de l'Académie. Le directeur me dit que la nomination d'un nouveau recteur n'était sans doute pas étrangère à mes déboires. Il décida donc d'intervenir personnellement. Il me demanda de venir prendre le petit déjeuner chez lui, tôt, un mercredi matin, à la fin du mois d'octobre 2016. Nous partîmes, ensuite, avec sa mobylette à la Délégation. Nous y trouvâmes le directeur des affaires pédagogiques, Monsieur S. Mon directeur le connaissait bien, car ils se croisent régulièrement à la Délégation. Il lui expliqua, sur un ton obséquieux, que l'Académie tardait à me remettre une autorisation de

recherche. Il ajouta qu'il pouvait témoigner que mon séjour à l'école se passait sans encombre. Monsieur S. me demanda d'écrire une demande manuscrite que le directeur contresignerait et cachetterait avec le sceau de l'école de Tachraft. Le directeur des affaires pédagogiques nous salua et s'en alla, car un rendez-vous l'attendait. Je m'installai au coin d'un bureau. Une secrétaire me donna une feuille vierge et je me mis à écrire ma requête. Mon directeur signa le document, comme convenu, et le remit au bureau d'ordre de la Délégation. Une semaine plus tard, j'obtins l'autorisation. Si Elouassi était particulièrement satisfait. Contrairement à l'autorisation de l'Académie qui me donnait la latitude d'effectuer mes recherches dans toutes les écoles de la région, le nouveau permis était beaucoup plus restrictif. Il se limitait au secteur scolaire de Tachraft. En outre, comme le souhaitait le directeur depuis longtemps, je me trouvais inscrit dans la correspondance officielle entre l'école et son administration.

Par ailleurs, Si Elouassi m'enjoignit de porter systématiquement sur moi une copie de mon autorisation de recherche. Je devais pouvoir la produire si un inspecteur venait à débarquer à l'école ou bien en cas de contrôle policier sur la route. Il me rappela souvent à cette règle et ce, tout particulièrement, au début de l'année scolaire 2016, car les contrôles sécuritaires se multipliaient du fait de la préparation de la COP 22, la conférence mondiale sur le climat qui devait avoir lieu à Marrakech au mois de novembre. Si Elouassi décida, dans ce contexte, de faire une copie de mon autorisation de recherche qu'il plia et garda dans son propre portefeuille.

En fin de compte, je n'ai jamais dû présenter mon document à une quelconque autorité, si ce n'est, évidemment, à « mon » directeur. Cette autorisation a pourtant produit des effets jusqu'à la fin de mon séjour de recherche. Plus généralement, mon arrivée ou plutôt, mes arrivées successives, ont donc bien (re)défini, de l'intérieur, mon immersion dans le secteur scolaire de Tachraft.

AFFAIRE D'ÉCRITURES

C'est aussi en un sens institutionnel et thématique que mon passage par l'administration scolaire s'inscrit dans la continuité de ma recherche. En effet, les écoles de Zeytouna et de Tachraft commencent bien en amont de leurs murs d'enceinte respectifs. C'est à la Délégation, à l'Académie, au ministère de l'Éducation que l'on définit les programmes de cours qui y sont enseignés. Ce sont ces mêmes administrations qui financent la construction et l'entretien des bâtiments scolaires, qui affectent les maîtres à leur poste et qui paient les salaires. En fait, la bureaucratie est essentielle à l'école : elle définit cette institution. Ainsi, lorsque sous le Protectorat on mit en place une administration dans les « mosquées-universités » de la Qarawiyinne de Fez et de la Youssoufia de Marrakech, on transforma non seulement les rapports de pouvoir qui y étaient à l'œuvre, mais aussi plus fondamentalement les rapports à l'écrit, au savoir et

à la communauté qui y étaient reproduits (Eickelman, 1986). Et ce, indépendamment même de la mise en place de nouvelles façons d'enseigner. Il en va de même pour les « écoles » coraniques réparties sur l'ensemble du pays. Lorsque le roi Hassan II lança en 1968 un programme d'intégration de ces « écoles » dans l'écosystème scolaire – ce qui en pratique consista à les *administrer*, à les intégrer dans une bureaucratie –, il transforma leurs attaches locales, l'ethos des maîtres et le rapport au savoir et au monde qui y étaient transmis. C'est la bureaucratie qui, dans une large mesure, métamorphosa en écoles les institutions de l'enseignement lettré « traditionnel ». Sous ce jour, mon passage obligé par l'administration scolaire fait intrinsèquement partie de mon terrain. Cependant, au-delà d'une continuité institutionnelle générale, mon arrivée met aussi en évidence la pratique « infrastructurelle » de l'administration et de l'école : l'écriture. En effet, même si mes interactions se sont déroulées essentiellement en face à face et de vive voix, c'est néanmoins une demande écrite qu'il m'a été demandé de remettre ; c'est par l'écrit que j'ai dû « actionner » ma requête (Sharma et Gupta, 2006, p. 14). Et, en retour, c'est une autorisation dactylographiée, validée par des signatures et des tampons qui m'a été remise. C'est cet artefact qui a été l'enjeu de mon parcours. La bureaucratie, au sens littéral du terme, est un gouvernement des bureaux, de l'écrit. Ce sont ces chaînes d'inscriptions qui fondent l'administration et autour desquelles s'est organisée, dans une large mesure, mon interaction avec elle.

Dans les chapitres qui suivent, je n'étudierai pas l'administration scolaire de Marrakech. Nous ne croiserons plus l'Académie et ne retournerons à la Délégation que ponctuellement lorsque nous suivrons le directeur dans ses allers-retours entre cette administration et les écoles de campagne qu'il supervise. Nous continuerons néanmoins d'être confrontés aux logiques scripturaires qui définissent cette institution. En effet, le cœur de mon étude consistera à décrire les pratiques d'écriture de l'école, un « objet » qui, paradoxalement, comme nous le verrons, a été peu étudié. Plus précisément, je tâcherai d'établir une « cartographie » des dispositifs d'écriture ordinaires de l'école. Je discuterai, tour à tour, des ardoises et tableaux, des manuels, des cahiers et des bulletins, ainsi que des dossiers d'inscription et des registres. Il s'agira de mettre en évidence les rapports qui lient entre eux ces dispositifs fort hétérogènes de prime abord et de montrer comment le maillage qu'ils forment structure les pratiques scolaires, produit des disciplines, marque les corps, donne forme aux groupes et impose des rapports spécifiques aux savoirs. De la sorte, nous verrons comment ces dispositifs construisent l'école « par le bas » et comment l'ordre scolaire se déploie de façon endogène. Les logiques scripturaires de l'administration qui se sont imposées à moi dès mon arrivée réapparaîtront dans le cœur du texte. Tantôt, de façon explicite, lorsque je discuterai des bulletins, des dossiers d'inscription et des registres ; tantôt, de façon plus subtile, lorsque je présenterai les ardoises, les tableaux, les manuels et les cahiers. En effet, nous verrons que ces

dispositifs contribuent à agencer l'école selon des logiques administratives ou, tout au moins, qu'ils portent des écritures d'ordre bureaucratique.

UN PROBLÈME HEURISTIQUE TRANSVERSAL

Pratt a mis en évidence que les arrivées sur le terrain dénotent un être-là de l'anthropologue qui confère une autorité à ses descriptions « objectives ». Il est cependant un second point relatif à ces arrivées que Pratt ne soulève pas : celles-ci marquent aussi une césure entre le monde de l'anthropologue et celui des sociétés qu'il s'apprête à étudier (Ferguson, 1997, p. 136-138 ; Clifford, 1997). Pensons, par exemple, à Claude Lévi-Strauss qui décrit dans ses *Tristes Tropiques* sa longue traversée de l'Atlantique avant son arrivée chez les Nambikwara ou bien à Edward Evans-Pritchard qui relate au début des *Nuers* son départ depuis le dernier campement militaire britannique et son franchissement de plaines marécageuses infestées d'ennemis en embuscade. Dans ces travaux, l'entrée en matière ne concerne pas directement les communautés qui seront étudiées, elle n'enrichit guère leur compréhension, elle sert plutôt à marquer une distance et à construire un « ailleurs ». Aujourd'hui, les chemins des ethnographes sont rarement aussi périlleux que ceux de leurs illustres prédécesseurs. Cependant, on retrouve cette même césure dans la narration des tracasseries administratives qui égrènent souvent les introductions des monographies. Songeons par exemple à Nigel Barley qui raconte avec malice ses déboires à la frontière camerounaise avant son arrivée chez les Dowayos (1995 [1986]). Les arrivées, qu'elles soient spectaculaires ou banales, en plus de la présence de l'ethnologue, marquent souvent un passage, une césure entre son monde et celui des communautés qu'il ambitionne d'étudier (Gupta et Ferguson, 1997, p. 14-15). S'il est possible de lire sous ce jour ma petite aventure à Zeytouna ainsi que mes pérégrinations dans l'administration scolaire de Marrakech, il faut toutefois souligner que mon détour par la Délégation et l'Académie constitue tout autant qu'une césure, un raccord entre « mon monde » et celui de l'école. En effet, même si elle est parfois dysfonctionnelle, l'administration scolaire de Marrakech est une institution dont je connais *grosso modo* le *modus operandi*. C'est une institution d'État, une bureaucratie dont ni l'organisation en « chaînes de commandement », ni les normes scripturaires ne m'étaient fondamentalement étrangères. Il est clair que mon propre parcours scolaire depuis l'enfance s'est avéré être un atout essentiel pour trouver mon chemin dans cet environnement : c'est parce que j'ai appris à écrire et que je maîtrise les codes généraux de l'administration – qui sont dans les faits fort proches de ceux de l'école – que j'ai pu faire valoir ma demande. Pour reprendre les termes de Susan Leigh Star, avant d'arriver au Maroc j'étais déjà « membre » d'une certaine « infrastructure informationnelle » (1999, p. 381).

Ma connaissance intime des logiques de l'école m'a permis de « trouver pied » sur le terrain. Cependant, cette proximité présente aussi un écueil heuristique :

comment mettre en question une institution constitutive de notre identité et des mondes que nous habitons, nous qui lisons et écrivons ces lignes ? Nous avons passé des milliers d'heures assis à des pupitres, face à des tableaux. Or, plutôt que de me tourner d'emblée vers les entorses à l'ordre, vers les détournements des dispositifs scolaires, vers les ruses des acteurs de l'école de Tachraft ou plus généralement vers tout ce qui étonnerait un observateur étranger dans cette école de campagne, j'ai choisi d'étudier en priorité ce qui nous déconcerte le moins. J'essaierai de mettre en discours ce qui, pour nous, va « sans dire », à savoir l'ordre scolaire. Je reviendrai sur ce problème méthodologique et proposerai des stratégies pour le contourner dans la suite du texte. Pour l'heure, je voudrais surtout indiquer que le récit de mon arrivée et, dans les prochains chapitres, la présentation de mon expérience vécue, éprouvée, remplissent une fonction heuristique. En effet, ma propre « capture » par les logiques scolaires et bureaucratiques constituera un lieu d'interrogation « latéral » qui informera mes développements sur les dispositifs d'écriture ordinaires de l'école. Dans cette perspective, j'aborderai, en des termes anthropologiques classiques, ma situation sur le terrain (la construction de rapports d'amitié notamment), mais, en un sens plus profond, je tâcherai aussi de problématiser « la manière dont le terrain se trouve à la fois en moi et en dehors de moi » (Riles, 2000, p. 20)².



Les trois « lignes de fuite » qui surgissent de mon arrivée sur le terrain ne font pas qu'annoncer globalement le texte qui va suivre ; elles enclenchent aussi les trois registres qui le constituent. Le premier est d'ordre « littéraire ». J'essaierai de donner une « épaisseur » aux personnages qui habitent l'école de Tachraft et de raconter les intrigues qui les lient les uns aux autres et à moi-même. Le second registre est d'ordre monographique. Je décrirai les pratiques et dispositifs d'écriture scolaires et tâcherai de montrer comment ils organisent fondamentalement l'école. Le troisième registre est d'ordre théorique ou philosophique. Je ferai émerger des questionnements de fond quant à la nature de l'écriture, des dispositifs et de la modernité. Ces trois registres sont en quelque sorte les filaments constitutifs de mon texte. Ces filaments ne courent pas parallèlement ou indépendamment les uns des autres, mais s'entremêlent, s'infléchissent et se renforcent mutuellement. Ainsi, les descriptions des dispositifs d'écriture de l'école acquerront une cohérence grâce aux développements théoriques et s'animeront grâce aux mises en scène des personnages concrets, parfois récalcitrants, qui les mettent en mouvement. Inversement, les problèmes théoriques, loin d'être désincarnés, émergeront du matériau ethnographique et s'y réinscriront. Les différents filaments ne sont donc jamais parfaitement disso-

2. J'ai traduit en français l'ensemble des citations d'auteurs anglophones qui apparaissent en plein texte. Par contre, lorsqu'elles apparaissent en notes de bas de page, je les ai reproduites dans leur version originale.

ciables les uns des autres ; ils forment plutôt une tresse : mon texte. Passons-en brièvement en revue le déroulement général.

L'ouvrage est divisé en trois parties couvrant huit chapitres. Dans la première partie – « Arriver à Tachraft » –, je décris et interroge les trajets quotidiens des maîtres entre la ville et la campagne (chapitre I), ainsi que les rôles successifs qui m'ont été assignés durant mon terrain (chapitre II). J'y discute des logiques d'État sous-jacentes à l'institution scolaire, mais aussi des réticences des chercheurs en sciences sociales à penser l'ordre scolaire en tant que tel. En effet, l'abondante littérature sur l'école cherche plutôt à tester les performances de cette institution (à un niveau « macro » – l'impact sur le développement d'un pays – ou « micro » – l'amélioration de pratiques pédagogiques en classe), à mettre en exergue ses échecs (la reproduction des inégalités notamment) ou encore à retracer son histoire politique et sociale. Ces travaux sont bien sûr intéressants, mais l'ordre scolaire y est rarement interrogé. Pour ma part, je tenterai d'interroger les normes et les logiques les plus quotidiennes, mais aussi les plus évidentes de l'école. Je suggérerai que l'ordre scolaire se déploie, dans une large mesure, à partir des dispositifs d'écriture ordinaires. La « démonstration » de cette proposition s'étendra sur les quatre chapitres de la deuxième partie. J'aborderai d'abord l'ardoise et le tableau (chapitre III), puis les manuels scolaires (chapitre IV), ensuite les cahiers et les bulletins (chapitre V) et enfin les dossiers d'inscription et les registres (chapitre VI). Je tâcherai de montrer que ces divers dispositifs, bien plus que de simples supports d'inscriptions, agencent l'espace et le temps de la classe, distribuent les positions d'élève et de maître, remplissent des fonctions de contrôle et imposent des rapports singuliers au savoir. Enfin, dans la troisième partie – « Par-delà les ordres scripturaires » –, je discuterai des « débordements » de ma recherche, à savoir de thèmes que je ne comptais pas thématiser, mais qui se sont imposés à moi au fil de mon terrain : les ruses (chapitre VII), ainsi que l'Islam et la sorcellerie (chapitre VIII). Il s'agira néanmoins encore d'y évoquer les dispositifs d'écritures ordinaires de l'école, fût-ce « en creux » ou « en négatif ».

Notons encore que six encarts ponctuent le déroulement de l'ouvrage. C'est surtout dans ceux-ci que je développerai les réflexions plus théoriques, voire philosophiques, qui croisent les différents chapitres. En un sens, ces encarts sont « détachables » de l'enchaînement des huit chapitres. Cependant, en un autre sens, ils offrent un cadre au matériau ethnographique. Ils expliquent mes choix heuristiques et apportent une cohérence aux articulations transversales de mon texte.

