

Education, violences et conflits en Afrique subsaharienne

Eric Lanoue

La littérature sur le thème « éducation, violences et conflits » en Afrique subsaharienne connaît un remarquable essor depuis la chute du Mur de Berlin en 1989. Abondante, cette littérature provient essentiellement, encore à ce jour, de sources institutionnelles et circule sous la forme de travaux d'expertise rédigés en réponse aux commandes des agences d'aide internationales, bailleurs de fonds et ONG. De son côté, la communauté des chercheurs en sciences sociales n'a guère produit de travaux systématiques sur ce triptyque. Il résulte de ce déséquilibre non pas une situation fâcheuse ou irrémédiable mais une limite ouvrant la voie à un fort potentiel de recherches dans les années à venir. En effet, approfondir le triptyque « éducation, violences et conflits » en ses principales dimensions – l'éducation comme source de violences et de conflits, l'éducation « victime » des conflits, l'éducation vecteur de paix – donne un aperçu de la complexité des liens à éclaircir entre chacun de ses éléments. A titre d'illustration de la complexité de ces liens, prenons l'entrée particulière des violences scolaires, une question qui revêt sur le continent africain une importance spécifique du fait de la régionalisation des conflits et du volume des populations contraintes à migrer. Ces violences existaient avant les conflits, de même continuent-elles d'exister dans des systèmes éducatifs de pays en situation de paix. L'éducation, source de violences ordinaires, peut-elle être inscrite sur la liste des facteurs déclenchant un conflit armé ? Pourquoi les enjeux liés au maintien ou à la destruction des infrastructures éducatives demeurent-ils aussi vifs en cours de conflit ? Pour qui ? Enfin, est-il possible, réaliste ou souhaitable de considérer l'éducation comme une voie de médiation dans la résolution des conflits ?

Pour avancer des éléments de réponses à ces questions, ce chapitre brosse un premier état des lieux du thème « éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne » à partir d'une synthèse critique des littératures existantes, travaux d'expertise et travaux de recherche¹. Il explore tour à tour les trois principales dimensions de ce triptyque :

¹ Les divers écrits consultés, aux statuts distincts – rapports des bailleurs de fonds, comptes rendus de missions d'experts, articles et ouvrages de chercheurs adeptes ou non du courant de la

l'éducation, source de violence, voire de conflit ; l'éducation victime des conflits ; enfin, l'éducation vecteur possible de paix. Il s'agit bien de comprendre comment l'éducation en Afrique subsaharienne, par ses effets, ses niveaux, ses usages sociaux et politiques ou encore par les types de socialisation et de rapport d'autorité qu'elle suscite, se trouve au centre de tant de paradoxes et d'attentes divergentes.

L'éducation : source de violence et de conflit

Les travaux d'expertise évoquent les formes de violence scolaire, au titre de « germes conflictuels », uniquement quand il s'agit d'expliquer l'entrée en conflit des sociétés africaines. Aucune de ces expertises ne court le risque de détecter, à des fins de comparaison, des « germes conflictuels » pourtant existant parmi les systèmes d'enseignement de pays en apparence les plus en paix. En écho à ce comparatisme restreint, des travaux de recherche placent, eux, le phénomène de scolarisation, en tant que question sociale et politique, au cœur de la production des conflits. Ce faisant, ils marquent leurs distances vis-à-vis des modèles mécanistes qui tentent d'attribuer aux systèmes d'enseignement une pleine responsabilité dans le déclenchement des conflits.

Des violences ordinaires peu documentées mais assurément bien réelles

Les principales caractéristiques des conflits en Afrique subsaharienne – leur démultiplication à des échelles régionales (Chaigneau, 2002 ; Ero et Ferme, 2002), le caractère massif des populations déplacées (Guichaoua, 2004), leur extrême cruauté et leur obstination à résister aux efforts internationaux de médiation (Porteous, 2003) – ont souvent pour effet d'occulter la violence scolaire au quotidien produite et subie dans les pays africains en paix. Or cette violence existe, en temps de paix comme en temps de guerre, et ses formes, pour être identifiées, n'en restent pas moins méconnues dans leurs logiques de production comme dans leurs conséquences psychologiques. La première forme de cette violence est physique et, assurément, ses pratiques courantes en milieu scolaire – l'usage fréquent de la chicotte ou les châtiments corporels directs en guise de punitions – montrent combien « les violences à l'école » sont consubstantielles à « l'école de la violence », ce que révèle une enquête nationale menée au Togo (Kouwonou et Locoh, 2002). Encouragées par certains chefs de famille, moins

recherche-action – ont été choisis selon plusieurs critères : la diversité des cas abordés (12 pays d'Afrique subsaharienne, en Afrique de l'Ouest : la Sierra Leone, le Liberia, la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Sénégal (Casamance) et le Togo ; en Afrique centrale et orientale : la République démocratique du Congo, le Congo-Brazzaville, l'Ouganda, le Soudan, la Somalie, le Kenya, la Tanzanie, l'Angola et le Mozambique) ; la quantité et la qualité des informations spécifiques au contexte historique ; le profil des auteurs (experts internationaux, travailleurs de l'humanitaire, chercheurs). Une attention particulière a été portée à la dimension temporelle des conflits. Cette dernière ne peut pas être réduite à une séquence linéaire Urgence-Redressement-Développement malgré les attentes des agences d'aide (IIPE, 2002 et 2003).

souvent dénoncées par voie de presse, ces violences de la vie scolaire quotidienne puisent leur source dans l'institution elle-même. Un type particulier de violence, cette fois-ci symbolique, fait l'objet d'encouragements implicites parmi les acteurs de la vie scolaire et de vives dénonciations de principe dans les médias nationaux et les campagnes des agences spécialisées (Unicef, 2003) : il s'agit de la violence sexuelle exercée sur des jeunes filles scolarisées et pubères. Cette violence, condamnable, retraduit les enjeux liés à la négociation, individuelle ou au nom de la classe, de notes auprès de l'enseignant, en échange d'un « capital sexuel » supposé (Proteau, 2002). L'engagement de ce « capital sexuel » dans une relation pédagogique avec un enseignant correspond à une attente – sous forme d'une réclamation de passe-droit *et* induit des risques – la grossesse venant interrompre le cursus scolaire reconnaissent les rares auteurs ayant enquêté sur ce sujet complexe parce que pris entre témoignages et rumeurs (Le Pape et Vidal, 1987).

Aucun des travaux existant ne pose la question de la hiérarchisation des formes de violence, à partir d'un seuil au-delà duquel les victimes les jugeraient intolérables, alors qu'elles sont supposées être tolérées dans le quotidien scolaire. Pourtant, au sommet des violences symboliques pourraient figurer les images « négatives » ou dépréciatives véhiculées au moyen des manuels scolaires à l'endroit de certaines « ethnies » ou populations dites « étrangères ». L'impact de ces images dépréciatives a fait l'objet d'études approfondies dans le cas d'Israël et de la Palestine, au point de mobiliser des enseignants des parties belligérantes (Prime, 2004). Ce n'est pas encore le cas pour les pays africains en paix ou en guerre.

La question des germes conflictuels

En amont, de nombreux travaux d'expertise réfléchissent au rôle potentiel ou avéré, des systèmes d'enseignement dans la production des conflits (Unesco, 1997 ; Unicef, 2000). Avec un champ de vision élargi à une longue durée, ils mettent en avant deux principaux arguments : les systèmes d'enseignement scolaire résultent d'un processus d'imposition d'origine coloniale mais perpétué une fois les indépendances acquises, l'Ecole restant au service de la reproduction d'une élite, au demeurant jugée corrompue ; la langue d'enseignement – latine ou anglo-saxonne – constitue la preuve visible d'un impérialisme culturel, vecteur de la domination néocoloniale.

Tout d'abord certains travaux scientifiques montrent bien l'extranéité des origines de l'Ecole et les difficultés à implanter les routines d'une structure sociale venue d'ailleurs (Martin, 2005). Mais d'autres travaux insistent sur le fait que l'imposition de l'Ecole – avec ses recrutements forcés – n'a duré qu'un temps, à l'échelle d'une histoire des sociétés africaines (Guth, 1990). Ainsi, après les temps coloniaux de l'imposition scolaire et culturelle, est venu, au moment des indépendances, celui de la réappropriation institutionnelle (Guth, 1990). C'est en réaction aux politiques d'éducation coloniales restrictives que les Etats devenus souverains ont mené les politiques d'éducation visant à la généralisation de l'accès à l'éducation, sans parvenir à l'universaliser. Ils ont par la même occasion étendu le niveau d'enseignement aux niveaux secondaire (1^{er} et 2nd cycle) et supérieur. L'homomorphie institutionnelle de

toutes pièces créée entre des systèmes scolaires de pays du Nord et du Sud peut être interprétée dans le sens d'une domination. Cela ne dit rien de la manière d'habiter le cadre scolaire : les pratiques des acteurs diffèrent du tout au tout, signes d'une domestication de l'école aux règles d'univers sociaux autres (Le Pape et Vidal, 1987). Pourtant, cette domination existe puisque l'implication croissante de la communauté internationale retire aux Etats toute capacité à inventer un autre ordre scolaire, leur ôtant jusqu'à la possibilité de juger de la pertinence des politiques d'éducatons élaborées à l'extérieur de leurs frontières (Martin, 2005). Difficile dans ces conditions de décréter une fois pour toute l'institution scolaire en Afrique subsaharienne réappropriée ou dominée. De fait, l'Ecole ne constitue pas partout en Afrique un « facteur aliénant » (*alienating factor*) simple et pérenne : elle continue, y compris en situation de conflit, d'être l'objet d'une croyance partagée comme vecteur de promotion sociale. Les chances réduites de conversion des titres scolaires sur le marché de l'emploi moderne (salarial) n'affaiblissent pas cette croyance.

Par ailleurs, l'impérialisme linguistique, spécifie une forme de l'imposition scolaire, mais, là aussi, cet argument est sujet à discussion : la question de l'enseignement en langue africaine, véhiculaire ou vernaculaire, remonté à la période coloniale et s'enracine dans les doctrines de l'adaptation-ségrégation de l'enseignement. De plus, l'impérialisme linguistique ne constitue pas seulement un effet de domination entre pays du Nord et pays du Sud mais recoupe aussi des enjeux sociaux de classement entre populations scolarisées et populations analphabètes.

Bien d'autres arguments nourrissent cette thèse d'une « éducation source de conflit », en particulier celui d'une absence d'autonomie de l'institution scolaire. Coupable en Afrique et ailleurs de cette absence d'autonomie, l'Ecole, sous l'emprise du politique et du religieux, contiendrait les « germes » des conflits à venir. Parmi ces « germes », les rapports des agences d'aide font état d'une ethnicisation avérée du rapport à l'Ecole illustrée à partir d'exemples tirés des cas rwandais, burundais et serbe (Unicef, 2000 : 10). Cette dépendance de l'Ecole aux particularismes politiques et religieux ne date pas d'aujourd'hui, comme le savent les partisans d'une approche en longue durée. Ainsi, l'école a depuis longtemps été l'objet d'une instrumentalisation au service de la répression culturelle – ce fut le cas au Soudan, en 1964, où, à la suite de l'expulsion des missionnaires étrangers, les écoles primaires furent, au Sud, arabisées et les écoles secondaires du Sud rapatriées vers le Nord – ou politique. La manipulation des manuels scolaires est aussi largement évoquée. Ces manuels véhiculent une interprétation erronée de l'histoire, comme ce fut le cas du Rwanda où, dans les années 1950, les élèves des missions catholiques n'étaient pas instruits de l'existence d'une figure politique aussi importante que le *mwami*² ; ils peuvent aussi reproduire une vision négative de l'autre, ce qui est aujourd'hui le cas des manuels scolaires révisionnistes en vigueur dans les systèmes d'enseignement palestiniens et israéliens. Ces cas de germes conflictuels, identifiés au sein du rapport à l'institution scolaire ou à l'intérieur de systèmes d'enseignement, fréquents, masquent des cas, plus rares, de systèmes d'enseignement scolaires tenus à l'écart des passions ethniques, sociales, religieuses ou politiques, dans des pays pourtant entrés en conflit. L'ethnicisation du rapport à l'école en Afrique s'en retrouve de fait limitée à des cas fréquents sans relever d'une

² Représentant de l'autorité royale dynastique au Rwanda.

constante « africaine » bien introuvable sur l'ensemble du continent car le lien de dépendance entre le champ politique et le champ scolaire ne produit pas, partout et de façon mécanique du moins, de l'ethnie et du conflit. Autrement dit, la carte des divisions ethnopolitiques ne recouvre pas systématiquement la carte des inégalités scolaires. Pourtant, l'école apparaît aux yeux des bailleurs de fonds comme le lieu de production puis de reproduction à l'identique des inégalités ethniques. Cette conviction repose sur une vision de l'éducation paradoxalement tantôt accusée d'être source de conflit – ce que condense l'expression d'« éducation-problème » sous la plume des experts –, tantôt envisagée comme moyen de pacification des esprits – ce que résume « l'éducation-solution ».

Quelques travaux accordent une place centrale à l'école et à la scolarisation dans la genèse des conflits, que ces conflits soient sociaux et non armés, par exemple dans le cas de la Côte d'Ivoire des années quatre-vingt dix (Proteau, 2002), ou politiques et militarisés, comme dans le cas du mouvement nationaliste casamançais (Foucher, 2002). Une inspiration sociologique commune rapproche ces travaux, différents tant dans leurs objets que dans leur type d'enquête. Il s'agit, en effet, non pas de faire figurer la question scolaire comme une source, parmi tant d'autres, de frustration sociale mais bel et bien de la situer, sans aucune surdétermination, au sein d'un « dispositif explicatif du conflit » (Foucher, 2002 : 380). Ainsi, parce qu'elle rend compte de l'acquisition de positions sociologiques et d'attitudes politico-idéologiques, l'institution scolaire, remise en perspective historique, apporte un éclairage central sur la production des identités et des inégalités. Dans un cas, celui du Sénégal, la carte du conflit recouvre la carte des disparités de scolarisation tandis que dans l'autre cas, celui de la Côte d'Ivoire, les clivages politiques et identitaires ne reproduisent pas, loin s'en faut en ce cas précis, la géographie des écarts scolaires régionaux.

La difficulté de l'institution scolaire à faire face à la culture de la violence vient de ce qu'elle produit elle-même de la violence, un fait jugé inadmissible par ses principaux acteurs, notamment les enseignants, obnubilés par les enjeux d'accès et de transmission des savoirs. C'est du moins ce que nous apprennent les ouvrages de sociologie consacrés aux recours à la violence dans les écoles de l'hémisphère Nord (Charlot et Emin, 1997). Dans les pays de l'hémisphère Sud, là où s'impose la réalité de l'élève discipliné à coup de chicotte, les formes de régulation de la violence scolaire, auparavant nombreuses et efficaces – négociations de notes, achat de diplôme ou de place au collège (Lanoué, 2004), échanges sexuels entre enseignants et enseignés (Proteau, 2002) – n'ont pas empêché l'extériorisation de l'échec durement ressenti par ceux n'étant pas en mesure de tirer bénéfice de tels passe-droits. Pour rendre acceptable la violence de ses propres classements, l'institution scolaire a, cela choque notre conscience d'occidentaux, créé un univers de « couloirs » (Le Pape et Vidal, 1987), à la source d'inégalités qu'elle cherchait à tempérer. Le seuil des violences acceptables par les acteurs des systèmes éducatifs africains mérite, de ce point de vue, d'être regardé avec attention puisqu'il est probable, sans aucune fatalité historique, qu'il soit un jour ou l'autre franchi. Ce franchissement d'un seuil constitue, s'il est contemporain de configurations politico-militaires instables, un terreau fertile à la production de conflit. Il y a là un nœud probable de bifurcation des parcours de jeunes laissés pour compte et des voies tracées à l'expression, inévitablement violente et révoltée, d'espairs trahis. Ainsi, le recours à la violence armée ferait radicalement écho

à trois formes de violences subies en temps de paix – violences scolaires, violences sociales, violences politiques – sans que ces dernières ne puissent expliquer ce recours. Ces trois formes de violence ne convergent pas naturellement vers la violence armée. Elles n'y sont cependant pas étrangères et entrent en combinaison avec elle, une fois le conflit déclenché.

L'école, une référence vivace chez les miliciens et les combattants

Une série de travaux de recherche (Richards, 1996 ; Konaté, 2003 ; Chauveau et Koffi Bobo, 2003) retrace les parcours sociaux et politiques des combattants et des miliciens déscolarisés pour comprendre la nature de leurs frustrations et de leurs revendications. La référence à l'école, vive, figure toujours au centre de ces reconstitutions, à titre de frustration ou de revendication. Cette reconnaissance des phénomènes d'exclusion scolaire comme déterminants non-exclusifs de l'engagement d'adolescents dans des conflits armés date des travaux de Paul Richards (Richards, 1996). Les facteurs de la violence et de la mobilisation armée, longtemps appréhendés sous l'angle de l'« avidité » (Collier et Hoefler, 1998) voire du « tribalisme » (Kaplan, 1994), sont autrement plus complexes quand ils intègrent les trajectoires socio-scolaires des combattants et des miliciens afin de comprendre la nature de leurs engagements politiques. L'effondrement des espoirs de promotion sociale et politique pour une partie de la population détentrice d'un capital académique a tendu le rapport de la jeunesse au politique. Engagée dans les processus manqués de démocratisation des années 1990, la jeunesse étudiante ivoirienne syndicalisée à la Fédération des étudiants et scolaires de Côte d'Ivoire (Fesci) est devenue une figure de proue de l'action politique violente, en temps de paix et en temps de guerre. Des enquêtes fiables (Richards et Vlassenroot, 2002) montrent en quoi l'accumulation de déceptions liées à l'ordre scolaire joue dans l'engagement armé et insistent sur l'analyse des phénomènes de rupture dans les trajectoires d'éducation. Tel combattant sierra léonais ou libérien explique ses échecs du fait du « favoritisme » supposé ou avéré d'un maître et relativise l'idée de « mérite » en soupçonnant les lauréats de tricherie. Ces récriminations, difficiles à évaluer, font écho à des problèmes d'ordre structurel qui conjuguent la montée des coûts d'inscription et du matériel scolaire, l'absence de parrainage (tuteurs) à l'hypersélectivité de l'institution scolaire. D'une certaine façon, la culture de la violence forgée dans les années 1990 en Côte d'Ivoire a accompagné la fin d'un modèle de promotion sociale et politique fondée sur la détention de titres académiques. La fin de ce modèle a suscité la naissance d'un nouveau modèle d'ascension sociale et de reconnaissance sur la scène politique nationale et internationale non plus centré sur la médiation scolaire mais sur les paroles et les actes immédiats de violence. La radicalisation aux extrêmes politiques et militaires des anciens leaders de la Fesci (Konaté, 2003) indique ce désir d'en finir avec l'école ou l'université pour accéder à des positions sociales dominantes, malgré la rhétorique des accusations réciproques que se lancent ces mêmes leaders : « un licencié occupant la fonction de ministre pour son premier travail dans la République, je trouve cela louche » a par exemple déclaré, en novembre 2004, le leader des Jeunes Patriotes

tandis que le leader d'un des trois principaux mouvements rebelles (MPCI³) doutait de la validité du diplôme de son adversaire. Sans enquête encore suffisamment approfondie, l'attention portée au rôle des institutions d'enseignement dans la production d'un conflit armé a donné lieu à des réflexions sur la recrudescence des tensions identitaires et inter-générationnelles (Chauveau et Koffi Bobo, 2003). La « crise d'un modèle urbain d'ascension sociale » a en effet entraîné, dans le cas de la Côte d'Ivoire, des phénomènes de migration de retour vers les villages, accentuant ainsi la demande de terre cultivable au détriment des allochtones ou des non Ivoiriens, provoquant la tenue de conseils de jeunes à vocation décisionnaires. Entre 2002 et 2004, les migrants scolarisés de retour au village ont été les premiers à faire profession de « barragiste », c'est-à-dire à organiser le contrôle et le racket des personnes circulant sur les routes aux alentours du village d'origine. Ces recherches mettent l'accent sur les effets de reconfigurations des liens existant entre le capital académique et le capital social à un moment où le capital académique est beaucoup moins au principe de mobilité et d'ascension sociale. Elles invitent à regarder en quoi les phénomènes de déclassement scolaire sont à la source d'engagements violents et d'une perte de points de repères identitaires chez des « cadets sociaux » en temps de guerre. En ce sens, elles complètent les travaux entrepris sur les milices et les bandes armées à Brazzaville (Bazenguissa, 1996) et donnent la mesure du chemin accompli « de la galère à la guerre » des jeunes « Cobras » dans les quartiers nord de la capitale congolaise (Ossibi, 1998). Chez les collégiens du Congo, « les guerres, vecteurs de la fin d'un monde, ont souligné la fragilité de l'existence humaine (...) et la fuite a entraîné une déscolarisation partielle de quelques mois pour certains, de plusieurs années pour d'autres » (Guth, 2003 : 348).

À la suite de ces travaux, on pourrait croire, du fait de l'entrée en conflit et de l'enlèvement des guerres, à une disqualification aussi brutale que définitive des titres délivrés par l'institution scolaire au profit de nouvelles conditions, choisies, à la mobilité sociale. Entre le titre et la bande (milice, groupe armé), le choix serait fait : la bande l'emporterait sur le diplôme. Les situations locales apparaissent autrement contrastées et compliquées. Pour comprendre les raisons de l'engagement milicien ou armé, il y a lieu de distinguer plusieurs cas parmi les jeunes scolarisés : celui des exclus de l'école écartés de l'institution faute de moyen pour poursuivre leur scolarité ou à cause de ses dysfonctionnements ; le cas des enfants « mal scolarisés », en situation d'échec, éloignés de leur milieu d'origine souvent rurale et aux chances minimales d'accession au marché de l'emploi moderne ; enfin, le cas des jeunes sortis diplômés de l'école secondaire ou de l'Université aux chances d'insertion professionnelles non nulles mais de plus en plus réduites du fait, en partie, des Plans d'ajustement structurel. Pour ces derniers, la fermeture d'un espace social promotionnel, auparavant accessible sur simple présentation d'un titre, a exercé une forme de violence, continue en temps de paix, sur les jeunes en quête ou détenteurs d'un diplôme. La situation de conflit sanctionne et prolonge cet état de fait : elle fait éclater au grand jour des antagonismes entre générations et fractions de classe du point de vue du rapport à l'institution scolaire ; elle ouvre la voie à de nouveaux modes de socialisation ; elle provoque des changements de qualités dus aux effets et aux niveaux de scolarisation –

³ Mouvement Patriotique de Côte d'Ivoire.

l'étudiant devient milicien, le licencié « général » – de hiérarchies sociales – le maîtrisard chef rebelle devient ministre au sein d'un gouvernement dit de réconciliation – et les rapports d'autorité – les déscolarisés retournent au village demander « leurs » terres. Le choix entre le cartable et la kalachnikov n'est pas toujours possible, ni définitif. Le choix des armes contre les inégalités socio-scolaires peut être mis au compte soit d'un choix par défaut soit d'une adhésion positive à une cause. De plus, l'observation des parcours de jeunes scolarisés durant les conflits montre que certains d'entre eux renoncent à la milice ou sortent des rangs armés, tandis que d'autres occupent et tiennent les positions politiques acquises. Pour les uns, diplômés en armes, la socialisation guerrière par la bande ouvre la voie à une reconnaissance sociale – et parfois à une légitimation sur la scène internationale – interdite par le diplôme. Pour les autres, étudiants un temps miliciens, le conflit suspend, de façon provisoire, une ascension sociale par le diplôme, en définitive convoitée et qui stimule, quand cela s'avère possible, la reprise des études. Pour comprendre la complexité des liens entre « éducation, violences et conflits », force est de contextualiser les situations d'engagement armé et de recours à la violence en situation de conflit. La nature des régimes politiques, les contextes de contestation politique, la multiplication des conflits régionaux, l'évolution et les effets de la scolarisation dans un pays donné, combinés, donnent un aperçu de cette complexité.

L'engagement volontaire et pérenne dans un syndicat violent, une milice ou un groupe armé, n'attire pas l'ensemble des cadets sociaux. Il pose la question générale du rôle de médiation de l'Ecole généralement reconnu en matière d'ascension sociale. L'Ecole n'a pas rempli ce rôle pour les diplômés-chômeurs entrés et restés en milice. Souvent, ces derniers manifestent une attitude ambivalente à l'égard de cette institution médiatrice : ils la terrorisent au moyen des techniques sociales acquises dans la milice ou le groupe armé, ou ils la tiennent à l'écart de leur nouveau mode de vie. Dans un cas, l'Ecole, principalement l'université, devient un lieu à s'appropriier au prix d'un changement violent des règles du jeu académique, dans l'autre, l'université suscite de l'indifférence. La première de ces deux attitudes vise à inverser les rapports d'autorité et de classe à l'intérieur de l'institution. Ainsi s'expliquent la généralisation des fraudes en milieu académique, accrue en temps de guerre, le molestage des enseignants par les étudiants miliciens, la surveillance armée du territoire académique, la levée d'un « impôt » demandé aux vendeuses des repas, le vol des bourses étudiantes au profit d'une administration milicienne de l'Université. L'imposition de ces nouvelles règles du jeu remporte des succès et connaît des revers puisque des étudiants, non miliciens, résistent à ces formes d'appropriation violentes de l'Université.

Les liens entre violences à l'école et conflits armés

Aucun écrit des experts ne risque une modélisation explicite des liens entre les germes ethnopolitiques ou religieux des conflits identifiés à même les systèmes scolaires des temps passés et le déclenchement effectif du conflit. En fait, le modèle explicatif sous-jacent, implicite, est de type mécaniste : les contenus dépréciatifs des manuels scolaires, les frustrations dues à un accès contrôlé à l'éducation, celles des « aspirants oubliés » ou des « cadets sociaux » mènent au conflit. Simpliste, ce modèle mécaniste

sous-jacent, fortement accusateur de par la place dévolue à l'Ecole dans la genèse du conflit, tait les configurations politico-militaires à l'origine de l'engagement volontaire, ou *a contrario* forcé, des « cadets sociaux » scolarisés au sein des milices armées. Imagine-t-on un conflit armé en France explicable par la somme, pourtant élevée, des violences scolaires produites et subies depuis les débuts de la III^e République ? Le choix d'un modèle de type configurationnel et non mécaniste ouvre la voie à de nouvelles recherches susceptibles d'apprécier, à leur plus juste valeur, les degrés d'implication du fait scolaire dans le déclenchement des conflits en Afrique subsaharienne, en relation avec la contestation des régimes politiques depuis le début des années 1990 et le contexte d'accès limité à l'emploi.

L'éducation : victime des conflits

Les destructions partielles ou totales d'écoles ne peuvent pas figurer à égalité avec d'autres types de destruction. Pourquoi les systèmes éducatifs deviennent-ils des buts de guerre, à la fois cibles et conquêtes des belligérants ? Cette question n'apparaît pas prioritaire aux yeux des défenseurs de « l'éducation en situation d'urgence » tandis qu'elle l'est aux yeux de ses détracteurs. Deux approches politiques du secours éducatif aux populations s'affrontent en la matière, sans qu'aucune recherche académique ne se soit encore à ce jour saisie de cette distinction au fondement de l'assistance éducative internationale.

Les écoles prises pour cibles

Les buts de guerres ordinaires, par exemple le contrôle de zones diamantifères ou riches en ressources naturelles et non vers la victoire militaire, englobent, en certains cas, la destruction programmée d'institutions éducatives réputées, comme ce fut le cas en Sierra Leone du Teacher's College de Bunumbu et l'University College de Njala (Wright, 1997 : 26-27). À la suite de quels parcours, les enfants-soldats, déscolarisés ou non-scolarisés, participent-ils au trafic de diamants ? Et encore : pourquoi, sans avoir été attaqué, à l'inverse des deux institutions sierra-leonaises citées, le Fourah Bay College, à Freetown, prestigieuse école constitutive de l'Université nationale⁴, a-t-il fait l'objet de menaces de destruction de la part de la rébellion ? Les données issues d'enquêtes fiables manquent pour le cas sierra-léonais. En Côte d'Ivoire, au plus fort de la crise de novembre 2004, les « jeunes patriotes », miliciens pro-gouvernementaux ont pillé et incendié, à Abidjan et dans d'autres villes du Sud, des lycées et des écoles françaises. Etait-ce pour en finir avec les intérêts et les symboles français en Côte d'Ivoire, au nom d'une dénonciation d'un impérialisme culturel ? Ne peut-on pas déceler dans ces destructions un signe de désaccord profond que des cadets sociaux envoient en réaction à l'extraversion de l'élite scolaire ivoirienne et bi-nationale ?

⁴ Le Fourah Bay College de Freetown fut créé en 1827 et dirigé à partir de 1840 par des « Nègres Libres » venus des Caraïbes et des Etats-Unis.

« L'éducation en situation d'urgence »

« L'éducation en situation d'urgence » a pris corps, en tant qu'action humanitaire de réponse immédiate aux conflits, au début des années 1990. Elle correspond à des programmes éducatifs spécifiques d'abord instaurés en Bosnie, au Rwanda, en Somalie et au Soudan. Ces programmes d'assistance aux enfants dans les camps de réfugiés, à Dadaab (Nord Kenya) par exemple (Cooper, 2004)⁵, ou aux enfants-soldats, au Congo, en Sierra-Léone et au Liberia, visent à la rescolarisation des victimes de guerre, tantôt avec les moyens du bord⁶, tantôt avec l'aide des pays hôtes⁷. Les principaux initiateurs de « l'éducation en situation d'urgence », le Haut-commissariat aux réfugiés (HCR), l'Unesco, l'Unicef et les organisations non gouvernementales, ont vite constaté l'ampleur des désastres causés par les effets de ces guerres sur les systèmes éducatifs des pays concernés, principalement pour les personnes déplacées à l'intérieur ou hors des frontières de leur pays. Dès lors, la notion d'« urgence éducative » a été étendue à la prise en charge des conséquences des conflits, sur un terme relativement long; « plusieurs années, voire plusieurs décennies » (Sinclair, 2003 : 25), au risque de perdre, diluée dans le temps, toute efficacité. Car l'urgence dure, comme le rappellent les écrits des bailleurs de fonds, à la mesure des enjeux produits par ces « situations d'urgence complexes » (Tawil et Harley, 2003) qui vont de l'aide éducative aux populations victimes des conflits à la reconstruction des infrastructures scolaires. D'où viennent ces difficultés à saisir les limites temporelles de « l'éducation en situation d'urgence » ? Elles tiennent à la nature des conflits, précisément aux configurations politico-militaires complexes, tant locales qu'internationales, à l'origine de leur enlèvement et de leur lente résolution (Davies, 2004). Devant ces difficultés, les organismes internationaux tels l'Unesco ou l'Unicef brandissent l'étendard de valeurs humanistes « la paix et la tolérance » ou encore le « droit des enfants à être éduqués ». Or l'invocation de valeurs et le rappel d'un droit, aussi louables soient-ils, ne suffisent pas au règlement politique d'un conflit, tout au plus exercent-ils des pressions, limitées par la force des armes, ou atténuent-ils les souffrances de populations victimes de conflit. Ainsi l'éducation en situation d'urgence est-elle confrontée à la question de son propre terme et donc de sa propre efficacité. Les mandats à l'origine des interventions à l'étranger des agences d'aide ne peuvent excéder un temps prescrit, ni inclure des populations autres que celles ciblées. Celui du HCR, par exemple, dure de trois à six mois et concerne les populations réfugiées. Pourtant, on l'a dit, la notion d'urgence, là est son paradoxe, dépasse le temps court de l'intervention ponctuelle.

⁵ Ce chercheur montre bien les processus de dérive éducative dans un des trois camps de Dadaab. La rescolarisation des enfants de réfugiés s'effectue selon des exigences quantitativistes et au détriment de l'enseignement de niveau secondaire. De plus, les populations des camps de Dadaab vivent recluses, dans une région semi-aride et sans lien de solidarité avec l'extérieur à la différence d'autres populations déplacées (Gomes, 2003). Elles sont donc sous perfusion éducative.

⁶ C'est le cas des « *schools-in-box* », écoles mobiles ou écoles sous tente. C'est encore le cas des « *Teacher's emergencies package* », des kits génériques distribués aux enseignants ou à des volontaires dans des pays en guerre, dans des camps et dans des pays sortis de conflit.

⁷ C'est le cas des enfants somaliens réfugiés à Dadaab qui suivent, depuis 1997, le programme de l'enseignement primaire kenyan.

Critique du modèle urgentiste

La persistance de la dynamique socio-éducative en temps de guerre (Lanoué, 2003 ; Zongo, 2003 ; Mohammed-Abdi, 2003), trait caractéristique d'une inactualité des conflits tant elle s'éloigne des « événements » (Goudineau, 2003), donne un argument supplémentaire au secours éducatif d'urgence. En Côte d'Ivoire, les populations victimes de la guerre mobilisent des ressources pour soutenir la scolarisation de leurs enfants, tant en zone gouvernementale qu'en zone sous contrôle des forces nouvelles. Ces ressources sont d'ordres social, politique et institutionnel (Lanoué, 2003). En outre, toujours dans le cas ivoirien, il a été remarqué l'importance que les populations en situation de mobilité contrainte accordent à l'éducation scolaire de leurs enfants, sans pouvoir exprimer des besoins en la matière, ni auprès des ONG, ni auprès des organisations internationales (Unicef y compris), ni auprès du gouvernement ivoirien pourtant officiellement en charge de l'assistance auprès des personnes déplacées. Le succès de la mobilisation des populations en faveur de la scolarisation et de la réouverture des écoles dépend fortement des jeux d'acteurs locaux et internationaux, notamment dans les portions du territoire sous contrôle des forces rebelles. L'Etat, en particulier le ministère de l'Education nationale, ne détient plus les rênes d'une politique d'éducation de fait territorialisée à la suite de la partition du pays. Loin d'être ethnicisée, ce qui ne signifie pas que d'autres le furent ou le sont en Afrique ou sur d'autres continents, l'institution scolaire ivoirienne, fortement perturbée à cause des rentrées multiplés, continue de vivre sur ses routines, y compris au Nord, là où le programme d'enseignement demeure identique à celui du Sud. Ce type de conflit, rare car sans ethnicisation de l'école, ni appropriation religieuse de l'éducation, a donné lieu à des déplacements forcés, d'Ivoiriens d'abord, du Nord vers le Sud du pays, et de non Ivoiriens ensuite, de retour dans leur pays dit d'origine après un séjour, voire toute une vie durant, en Côte d'Ivoire. C'est le cas des « diaspos » de retour au Burkina Faso. Cette population désigne, entre autres, des élèves de tous les cycles, turbulents et identifiables « par leur apparence et leur comportement, et, surtout, leur accent ivoirien » (Zongo, 2003). Dans le milieu universitaire ouagalais, ces « diaspos », autrement surnommés « Ivoiriens », reproduisent des modes d'insertion et de mobilisation de leurs parents dans les zones, alors ivoiriennes, d'accueil. Syndicalisés, ces rapatriés ne craignent pas l'action violente en milieu universitaire. Ils constituent néanmoins une minorité des rapatriés au Burkina Faso en 2003⁸.

Dans un pays comme la Somalie, d'où des centaines d'habitants ont fui les combats et trouvé refuge à l'extérieur des frontières, le maintien d'un réseau éducatif coranique, les écoles *Dugsi*, montre les efforts de la société civile en vue de « ne pas interrompre la relation entre les générations contenue dans l'enseignement » (Mohammed-Abdi, 2003 : 351) ». Au cœur même des combats et sous les bombes, des maîtres ont fait classe à des enfants apprenant le Coran. Les initiatives de maintien d'un lien éducatif

⁸ Les conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes (Mali, Burkina Faso, Ghana) font l'objet d'une recherche en cours, dans le cadre d'une collaboration entre le réseau de recherche « Famille et scolarisation en Afrique » (FASAF) et le « Réseau Ouest et Centre-Africain de Recherche en Education » (ROCARE).

ont été, en fait, bien plus diverses que le seul « retour aux *Dugsi* » : les ONG et les agences d'aide ont créé des disparités éducatives, en introduisant, sans ordre ni cohérence, des manuels scolaires différents de villes en villes, de régions en régions :

Les formes de mobilité contraintes, observables à une échelle régionale sur le continent africain incitent à repenser les demandes d'éducation, tant ces mobilités apparaissent, en volume et en sens, décisives. Au 1^{er} janvier 2003, le continent africain comptait 15 millions de personnes déplacées et réfugiées. Le HCR porte assistance à 4,6 millions d'entre elles (HCR, 2003). Les acteurs de ces migrations, « réfugiés », « déplacés » et « clandestins » sont désignés selon des catégories aux contours définis du point de vue de la juridiction internationale mais bien plus floues sur le terrain (Lassailly-Jacob et Cambrézy, 2001). A ces populations sont associées des modalités particulières de la migration forcée – l'exode, l'exil, la déportation, le retour, le rapatriement, la diaspora, la réinstallation, l'intégration – au regard desquelles les politiques de secours éducatif déterminent leurs programmes d'intervention. Chacune de ces modalités devrait donc infléchir, de par sa singularité, l'action des agences d'aide en matière d'offre éducative. Or, les attentes de ces populations en matière d'éducation, méconnues, sont déduites à partir de plusieurs miroirs déformants : d'abord celle de l'offre d'éducation du pays d'origine, censée être celle espérée, à recouvrer ; ensuite, celle du pays hôte, censée être convoitée ; enfin, celle des agences d'aide apportée en urgence et pérennisée faute de mieux. Il y a là, sur le plan des politiques et des demandes d'éducation, dans ces rapports renouvelés aux Etats, dans ces liens tissés avec les agences d'aide et dans ces modifications du rapport à soi (Agiar, 2003), autant de champs d'investigation à explorer pour des enquêtes à venir. On saisit pleinement alors les enjeux de ces enquêtes à régionaliser : en Afrique centrale et orientale, selon l'*Annual Statistical Report 2002* du HCR (2003), les totaux de réfugiés accueillis (2 089 300) et exportés (2 099 300), sont similaires, à quelques dizaines de milliers près, comme le confirment les données par pays (Guichaoua, 2004 : 157-158). L'intensité de ces flux croisés pose des questions directes aux Etats d'origine et d'accueil, et aux agences d'aide internationale sur la nature du secours éducatif à apporter aux populations errantes.

Malgré de « bonnes raisons » d'exister – la persistance d'une dynamique socio-éducative et les tourments des populations en exil – « l'éducation en situation d'urgence » est sujette à une critique de fond et systématique. En effet, une deuxième approche politique du secours éducatif, très présente dans les écrits des agences d'aide sous la forme d'un discours, prend le contre-pied de la première. Là où il y avait urgence à intervenir en vue, au mieux, de restaurer une offre scolaire détruite ou endommagée, ses tenants dénoncent l'acharnement à maintenir l'institution scolaire⁹. Ils avancent ceci : agir sur l'éducation en situation de conflit revient à agir, en aval, sur les effets, et non à réfléchir, en amont, sur le rôle, potentiel ou avéré, des systèmes d'enseignement dans la production des conflits. Dès lors, invoquer la responsabilité de l'institution scolaire – élément de genèse d'un conflit – revient à effectuer une sorte de

⁹ Les écrits des bailleurs de fonds tempèrent cependant cet acharnement au maintien d'une offre scolaire. S'ils manifestent une option favorable en sa faveur : « *Schooling can represent a state of normalcy* – la scolarisation peut représenter un état de la normalité », ils posent la question de la qualité de l'enseignement dispensé dans les situations d'urgence.

« pas en arrière » : victime des conflits, l'éducation constitue alors une source (*cf. supra*, l'éducation : source de conflit). Cette distinction entre deux approches du secours éducatif, l'une urgentiste, l'autre analytique, n'a pas fait l'objet de travaux de recherche. La première approche considère le secours éducatif comme une nécessité urgente, au nom d'un universalisme scolaire tandis que la seconde diffère l'intervention au motif d'une réforme profonde des systèmes d'enseignement. Malgré leurs différences et leurs divergences, ces deux approches politiques du secours éducatif sont les signes de positions antagonistes occupées par des acteurs – individus, groupes ou institutions – au sein de l'espace international de l'aide éducative, l'une synonyme d'aide humanitaire, l'autre tournée vers l'interprétation du fait scolaire en Afrique subsaharienne. Ces deux politiques s'opposent-elles seulement sur le temps de l'intervention ? Il semble que non. Leur divergence de fonds concerne la nature de l'action à mener face aux conflits et non pas l'action. Action humanitaire d'urgence *versus* action préventive, tel est le dilemme des organisations engagées dans le secours éducatif. Ce dilemme montre bien l'inexistence d'« une politique générale des organisations de secours » (Le Pape, 2002 : 67) censée être responsable d'une aggravation des désastres éducatifs aux yeux des détracteurs de toute forme d'aide vers les pays africains.

L'éducation : vecteur de paix

Le thème de « l'éducation : vecteur de paix », dernière dimension de notre triptyque « éducation, violences et conflits », apparaît uniquement dans les écrits à vocation d'expertise. Non prédictifs, les travaux de recherche consultés l'ignorent. Ce thème désigne à la fois les programmes de reconstruction des systèmes d'enseignement en période post-conflit, trop formellement décrits pour être ici évalués, et les programmes pédagogiques d'aide à la résolution des conflits dont il est question ci-dessous. Ce dernier genre de programme d'intervention butte contre les contradictions et les difficultés du contexte international.

Pédagogies des résolutions de conflit

Les programmes internationaux alliant l'alphabétisation fonctionnelle à la résolution des conflits sont particulièrement représentatifs de « l'éducation à la paix ». Ce type de programme, à vocation pédagogique, diffère des deux précédents. Il s'adresse à des anciens combattants et autres populations d'adultes analphabètes et réfugiées, moins souvent à des populations dressées, au plus fort du conflit, les unes contre les autres. Juliet Mac Caffery a effectué un recensement de ce genre de programmes dans l'espoir de trouver des « aires de convergence » (Mac Caffery, 2004) entre la « *transformative literacy education* » et la « *practice in conflict resolution and peacebuilding* – pratique en matière de résolution des conflits et de construction de la paix ». Inspirés de la pédagogie de Paulo Freire (1974), les exercices soumis aux populations victimes

présentent les conflits avec la métaphore d'un arbre, pour la circonstance nommé « arbre des conflits ». Un formateur détaille les parties de l'arbre, de bas en haut. Les racines illustrent la pauvreté, la distribution inégale des ressources naturelles, la discrimination ethnique et la corruption. L'intérieur du tronc de l'arbre, là où converge la sève nourricière des racines, ne peut pas être vu : la combinaison des facteurs du conflit fait donc l'objet d'une recherche collective. Les branches et les feuilles de l'arbre symbolisent les effets du conflit ; elles représentent les morts, les déplacements de population, les ruptures. L'arbre peut avoir de nouvelles racines, un conflit secondaire pouvant toujours être greffé au conflit principal. La question de l'expression orale des parties engagées dans ce type de programme axé sur une méthode participative prime sur celle de l'éducation, conçue comme un médium possible de la pacification des esprits. L'alphabétisation, elle, est strictement tournée vers des objectifs de reconstruction ou de réhabilitation de bâtiments. Le contenu des programmes alliant l'alphabétisation à la résolution des conflits diffère d'une zone d'application à l'autre, ceux du camp de réfugiés de Forecariah, en Guinée, diffèrent de ceux mis en œuvre en Sierra Leone ou encore, de ceux testés au Sud Soudan avec l'appui de la Mission évangélique. Les attendus de ces programmes – identifier des tensions, y remédier, par exemple en décidant collectivement de l'attribution de terres à des anciens combattants, écouter des témoignages, alphabétiser pour reconstruire – font penser par leur méthode aux thérapies de groupe chères à certains courants de la psychanalyse. Pourtant, ils s'en détachent puisqu'ils tirent leur inspiration des pédagogies humanistes centrées sur la transformation de soi comme étape indispensable à la transformation sociale. En la matière, l'expérimentation éducative reste la règle. D'ailleurs, le degré de formalisation théorique auquel Juliet Mac Caffery parvient très vite pour associer la pédagogie de la libération aux processus de pacification pose, sans prétendre y apporter de réponse définitive, les questions du volontariat et de la neutralité des apprenants, de la portée des résultats escomptés en termes de reconstruction d'un lien social et de la finalité de l'alphabétisation, strictement fonctionnelle ou orientée vers l'acquisition de savoirs universels.

Contradictions et difficultés dues au contexte international

Dans un document intitulé « *Education in Situations of Emergency, Crisis and reconstruction. Unesco strategy* » (Unesco, 2002), l'Unesco critique l'hétérogénéité des contenus des programmes dérivés de « l'éducation en situation d'urgence » et ceux en faveur d'une « éducation à la paix ». L'agence onusienne attribue la suspension de ces programmes à un sous-financement des opérations humanitaires. Ces programmes reposent donc sur des bases friables.

Des efforts de coordination entre agences concurrentes de l'ONU ont été consentis, donnant lieu, en 1996, à la signature d'un *Memorandum of Understanding* entre le HCR et l'Unicef, plus récemment à la création, en 2000, à l'Unesco, d'un réseau international sur l'éducation en situation d'urgence forte (INEE). De cette manière, les agences d'aide, l'Unesco en premier, souhaiteraient lutter contre l'hétérogénéité des

« recommandations et des normes » à la source d'une « situation non satisfaisante due à la confusion provoquée à la fois chez les bailleurs de fonds et sur le terrain quand des normes d'éducation sont employées de manières différentes dans des localités adjacentes ». Depuis 2000, l'Unesco travaille en ce sens avec le concours de l'INEE à l'élaboration de divers standards relatifs à la protection et à la sécurité des enfants et des personnels enseignants en difficulté, aux normes de reconstruction et de réhabilitation des infrastructures scolaires, aux équipements scolaires et aux procédures d'évaluation et de certification des diplômes en temps de guerre. L'ampleur des tâches sur de tels sujets pourrait freiner cette initiative de normalisation des actions à engager en situation d'urgence.

Les insuccès des programmes d'intervention ne tiennent pas seulement à l'hétérogénéité des réponses apportées aux demandes d'éducation de populations victimes d'un conflit. Il y a aussi la concurrence des mandats attribués aux agences d'aide, ce que suggère cette déclaration de l'Unesco qui s'arroge l'exclusivité du mandat « *to advocate for system wide and value-based renewal in post-crisis situations* » (Unesco, 2002 : 12). En outre, les réfugiés résistent aux formes du secours éducatif. Signalons, comme exemple de leur résistance, le refus des réfugiés érythréens, à l'est du Soudan, de rejoindre les écoles fondées par le HCR et les succès qu'ils ont rencontrés en organisant eux-mêmes, de façon aussi volontaire qu'imprévue, un système d'enseignement scolaire parallèle en langue maternelle. En d'autres situations, quand les réfugiés acceptent la langue d'enseignement du pays hôte, par exemple l'anglais pour les Mozambicains scolarisés au Swaziland, en Zambie ou en Tanzanie, le ré-apprentissage de la langue maternelle, le portugais en l'occurrence, s'avère nécessaire.

Les agences d'aide de l'ONU prévoient une logistique d'administration scolaire à l'intérieur des camps, forte d'un ensemble de normes à respecter. En réalité, ces normes sont transgressées ou se révèlent, à la pratique, impossibles à observer. Ainsi l'âge des enfants (6-8 ans) : l'Unesco recommande, si la capacité d'accueil de l'école s'avère insuffisante, de procéder à une sélection des élèves éligibles, sans plus d'indication quant aux critères de sélection. Ainsi, la révision des manuels scolaires : l'Unesco recommande d'arracher les photographies et textes portant préjudice au pays hôte. Ainsi encore la négociation de la reconnaissance des études et des certifications auprès du ministère de l'Éducation nationale du pays d'origine. Ainsi, enfin, l'exemption des droits d'inscription des réfugiés contraints de se présenter aux portes de l'Université comme des « étrangers » : l'asile universitaire est peu pratiqué.

L'implication des agences d'aide et des ONG dans « l'éducation en situation d'urgence » varie considérablement. La reconnaissance de l'éducation comme « besoin fondamental », au même titre que l'eau, la nourriture et la sécurité, tarde à venir. Des bailleurs choisissent d'investir leurs fonds destinés à l'urgence dans d'autres domaines, jugeant ainsi que la question éducative relève de programmes à mener sur un plus long terme. Par ailleurs, certains bailleurs, parfois des plus actifs, sont contraints par leur mandat à travailler exclusivement avec des réfugiés, laissant à d'autres le soin de s'occuper des populations déplacées, pourtant elles aussi vulnérables. Quant à l'implication des agences d'aide et des ONG dans le domaine de « l'éducation à la paix », elle dépend de dynamiques conflictuelles endogènes à l'évolution difficilement prévisibles. Ainsi, l'arrêt de programmes s'impose souvent

devant le refus des parties belligérantes de coopérer, devant la reprise des combats et devant les recrutements incessants d'enfants-soldats. Toutes ces raisons expliquent pourquoi l'Unicef a mis fin à son programme d'aide aux enfants-soldats du Congo en 1997, pourquoi aussi cessa son programme d'éducation à la paix, lancé au Liberia, en 1992, avec le soutien de la *Christian Health Association of Liberia* (CHAL). Les exemples d'interruption brutale de programme due à une détérioration de la situation foisonnent. Cette menace, constante, n'épargne pas les camps de réinsertion d'enfants-soldats repris par les rebelles à des fins de recrutement. En ce sens, il y a bien, chez les partisans de « l'éducation en situation d'urgence », une sorte d'acharnement à maintenir une continuité éducative, jusqu'à leur décision de retrait. Les trajectoires des enfants-soldats, en cours de réinsertion sociale et scolaire interrompue du fait du départ des agences d'aide, ne sont pas connues ; en revanche leurs trajectoires de l'après-guerre ont fait l'objet d'une recherche pionnière consacrée au devenir des filles-soldats (Shepler, 2002).

Enfin, dernier élément d'appréciation des programmes d'éducation à la paix, nous ne savons pas comment les victimes de guerre réagissent aux messages transmis lors des séances. Or, à coup sûr, l'identification des racines du conflit diffère d'un groupe social à l'autre ou au sein d'un même groupe. Cette variation dans les modalités de la perception des programmes ne fait l'objet d'aucune étude. De plus, les résultats des programmes fondés sur une méthode participative ne rendent pas réversibles les décisions prises en faveur de l'hypersélection scolaire à l'intérieur des camps. (Cooper, 2004).

Conclusion

L'identification des conflits comme barrière au Plan Education Pour Tous a poussé les agences d'aide à concevoir des politiques de deux types : la première de ces politiques a pour nom « l'éducation en situation d'urgence » et définit, une stratégie d'intervention ; la seconde est davantage une ligne d'analyse : elle analyse l'éducation, au sens large, comme source potentielle, sinon réelle, de conflit. *A priori*, tout oppose ces deux politiques : l'une constate les conflits et cherche à remédier à leurs effets, l'autre incrimine l'ordre éducatif et les pratiques d'enseignement au principe de l'hypersélectivité scolaire et des frustrations sociales consécutives à l'échec scolaire ; l'une entend donc restaurer, au plus vite, un ordre scolaire perturbé, voire détruit, tandis que l'autre s'enorgueillit d'une détection, en longue durée, des germes de violences contenus dans les systèmes d'enseignement des pays entrés ou ayant été en conflit. Cette analyse soulève une observation centrale pour la compréhension du secours éducatif d'urgence : le plan Education Pour Tous, étalon de référence ultime chez les urgentistes, obéit aux mêmes logiques en temps de guerre et en temps de paix ; ainsi, prompts à restaurer l'ordre scolaire, les urgentistes reproduisent ses dérives : ils mettent sur pied un secours de type exclusivement quantitatif, ne jurent que par les taux de réinscription des réfugiés et des déplacés au détriment de la qualité

des contenus d'enseignement, et enfin ils ne croient qu'aux vertus de la scolarisation de niveau primaire.

Face au triptyque « éducation, violences et conflits », le monde de la recherche se retrouve confronté à plusieurs questions générales soulevées au fil de ce chapitre, encore trop peu ou pas du tout traitées. En premier lieu, la question de la violence en milieu scolaire, sous ses formes physiques et symboliques, conduit à interroger la nature de l'institution qui la légitime, l'École, et ses liens avec les univers sociaux et politiques extérieurs. Des pistes de recherche sont ainsi ouvertes à partir des formes de violences identifiées en milieu scolaire tant sur le plan des relations sociales entre ses principaux acteurs que sur celui du rapport aux savoirs et aux manuels scolaires. En deuxième lieu, la question des conflits, avec leurs particularités en Afrique subsaharienne, amène à réfléchir aux enjeux sociaux et politiques d'une dynamique éducative persistante en temps de guerre, notamment en lien avec les principes du Plan Education Pour Tous, ses dérives quantitativistes et les réalités de la scolarisation dans ces nouveaux territoires que sont les camps de réfugiés ou de déplacés et les portions de territoire sous contrôle des mouvements rebelles. Enfin, une dernière question concerne le lien entre l'éducation source de violence et l'éducation facteur de conflit. Les germes de violence – les attitudes des enseignants, les manuels scolaires, l'exclusion – contenus au sein de systèmes éducatifs non perturbés par des situations de guerre, n'attendent que le déclenchement des conflits pour éclore et fructifier. Bien sûr, à eux seuls, ces germes ne peuvent pas provoquer des conflits puisqu'ils entrent facilement en conjonction avec des contextes et des facteurs extérieurs à l'univers scolaire. Selon les sociétés africaines considérées, les contextes évolutifs de la scolarisation, notamment les niveaux atteints (primaire, secondaire et supérieur) offrent à la recherche bien des déclinaisons possibles pour mieux comprendre les racines de la contestation des régimes politiques et de la violence armée, des années 90 jusqu'à nos jours. Au cœur du triptyque « éducation, violences et conflits » ressurgissent ainsi les défis majeurs face auxquels, avec des ressources inégales, la jeunesse scolarisée des sociétés africaines est confrontée depuis la fin des années quatre-vingt : l'accès à l'emploi et aux responsabilités politiques.

Bibliographie

- Agier M., 2003 - Identifications dans l'exil : les réfugiés du camp de Maheba (Zambie). *Autrepart*, n° 26, dossier thématique « Sociétés dans la guerre » : 73-89.
- Bazenguissa R., 1996 - Milices politiques et bandes armées à Brazzaville. Enquête sur la violence politique et sociale des jeunes déclassés. *Les Études du CERI*, n° 13, avril.
- Chaignaud P., 2002 - Géopolitique des conflits africains. *Géopolitique africaine*, n° 7-8, octobre.
- Charlot B. et Emin J.C., 1997 - Violences à l'école. État des savoirs. Paris, Armand Colin.
- Chauveau J.P. et Koffi Bobo S., 2003 - La situation de guerre dans l'arène villageoise. Un exemple dans le Centre-Ouest ivoirien. *Politique africaine*, n° 89 : 12-32.
- Collier P. et Hoeffler A., 1998 - On economic causes of civil wars. *Oxford Economic Paper*, 50, 4.
- Cooper E., 2004 - *What do we know about out-of-schools youths? How participatory action research can work for young refugees in camp*. Paper presented at the BAICE conference on "Education in the 21st century : conflict, reconstruction and reconciliation", University of Sussex, U.K.
- Davies L., 2004 - *Conflict and Education : Complexity and Chaos*. London, Routledge Falmer.
- Ero C. et Ferme M., 2002 - Liberia, Sierra Leone, Guinée : la régionalisation de la guerre. Paris, Karthala, 190 p.
- Foucher V., 2002 - Les « évolués », la migration, l'école : pour une nouvelle interprétation de la naissance du nationalisme casamançais. in *Le Sénégal contemporain*, Momar-Coumba Diop (dir.). Paris, Karthala : 375-424.
- Freire P., 1974 - Pédagogie des opprimés et Conscientisation et révolution. *Petite collection Maspero*, p. 197.
- Gomes N., 2003 - Solidarités et réseaux dans l'exil. Les réfugiés somaliens clandestins au Kenya et en Ethiopie. *Autrepart*, n° 18 : 301-319.
- Goudineau Y. (Ed.), 2003 - La non-actualité de la guerre. *Autrepart*, n° 26, dossier « Sociétés dans la guerre » : 7-15.
- Guichaoua A. (dir.), 2004 - *Exilés, réfugiés, déplacés en Afrique centrale et orientale*. Karthala, Paris, 1066 p.
- Guth S., 1990 - L'école en Afrique Noire francophone : une appropriation institutionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 90 : 71-97.
- Guth S., 2003 - Les collégiens et la guerre au Congo. *Cahiers d'études africaines*, dossier thématique « Enseignements », XLIII (1-2), n° 169-170 : 337-350.
- HCR (Haut-commissariat aux réfugiés), 2003 - *Annual Statistical Report 2002*.

- IPE (Institut International de Planification de l'Éducation), 2002 - L'éducation en situation d'urgence. Le défi de la reconstruction. *Lettre d'information de l'IPE*, Vol. XX, n° 3, septembre.
- IPE (Institut International de Planification de l'Éducation), 2003 - *Post-conflict reconstruction in the education sector*, Summer School. Report, Paris, 7-15 July, 83 p.
- Kaplan R., 1994 - The Coming Anarchy. *Atlantic Monthly*, février.
- Konaté Y., 2003 - Les enfants de la balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes. *Politique africaine*, n° 89 : 49-70.
- Kouwonou K. et Locoh T., 2002 - *Les violences à l'égard des enfants au Togo*. Communication au colloque international de l'AIDELF « *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours* », Dakar, 10-13 décembre.
- Lanoué E., 2003 - L'École à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire. *Politique africaine*, n°92, Rubrique « Conjoncture » : 129-143.
- Lanoué E., 2004 - La Côte d'Ivoire au fil de ses réformes scolaires : une politique d'éducation « intermédiaire » est-elle possible ? *Autrepart*, n°31, « Variations », IRD, Paris : 93-108.
- Lassailly-Jacob V. et Cambrézy L. (coord.), 2001 - Populations réfugiées. De l'exil au retour. *Autrepart*, IRD éditions, Paris, 418 p.
- Le Pape M., 2002 - Secours d'urgence en Afrique : l'aide inégale ? *Les Temps Modernes*, n° 620-621, août-novembre : 197-207.
- Le Pape M. et Vidal C., 1987 - L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70 : 64-79.
- Mac Caffery J., 2004 - *Utilising transformative models of adult literacy in conflict resolution and peacebuilding processes at community level – examples from Guinea, Sierra Leone and South Sudan*. Paper presented at the BAICE conference on Education in the 21st century "conflict, reconstruction and reconciliation", University of Sussex, U.K.
- Mohammed-Abdi M., 2003 - Retour vers les *dugsi*, écoles coraniques en Somalie. *Cahiers d'études africaines*, dossier thématique « Enseignements », XLIII (1-2), n°169-170 : 337-350.
- Ossibi H., 1998 - De la galère à la guerre : jeunes et Cobras dans les quartiers Nord de Brazzaville. *Politique africaine*, n° 72 : 17-33.
- Proteau L., 2002 - *Passions scolaires. École et société en Côte-d'Ivoire*. Paris, Karthala, 385 p.
- PRIME (Peace Research institute in the middle east), 2004 - *Histoire de l'autre*. Paris, Liana Lévy, 96 p.
- Porteous T., 2003 - L'évolution des conflits en Afrique subsaharienne. *Politique étrangère*, n°2 : 307-315.
- Richards P., 1996 - *Fighting for The Rain Forest: War, Youth, and Resources in Sierra Leone*. Portsmouth, Heinemann.

- Richards P. et Vlassenroot K., 2002 - Les guerres africaines du type fleuve Mano. Pour une analyse sociale. *Politique africaine*, n° 88 : 13-26.
- Shepler S., 2002 - Les filles-soldats : trajectoires d'après-guerre en Sierra Leone. *Politique africaine* : 49-62.
- Sinclair M., 2003 - *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 164 p.
- Tawil S. et Harley, A. 2003 - Education and Conflict in EFA: Discourse. *Norrag News*, 3 : 43-47.
- Tawil S. et Harley A., 2004 - *Education, conflict and Social Cohesion*. Geneva, Unesco, International Bureau of Education, 438 p.
- Unesco, 1997 - Rapport final et études de cas de l'Atelier sur « *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées* », 15-16 mai 1997, Genève.
- Unesco, 2002 - Education in situation of Emergency, Crisis and Reconstruction. Unesco strategy, Working Paper, 33 p.
- UNHCR et Unicef, 1996 - *Memorandum of understanding*.
- Unicef, 2000 - *The Two faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*. August, 45 p.
- Unicef, 2003 - *Girls Education in WCAR. Accompanying the EFA Acceleration*, November, 23 p.
- Wright C., 1997 - Réflexions sur la Sierra Leone : une étude de cas. in Rapport final et études de cas de l'Atelier sur « *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées* », 15-16 mai, Genève : 18-32.
- Zongo M., 2003 - La diaspora burkinabé en Côte d'Ivoire. *Politique africaine*, n° 90 : 113-126.