

## **Éducation et conflits\***

### **Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise**

*Magali Chelpi-den Hamer\*\**, *Marion Fresia\*\*\**, *Eric Lanoue\*\*\*\**

En 2007, l'éducation a été reconnue par les Nations-Unies comme un domaine à part entière de l'aide d'urgence dans le cadre de la réforme plus globale du secteur de l'humanitaire (IASC, 2007). Qualifiée de quatrième pilier de l'humanitaire, aux côtés de l'alimentation, du logement et de la santé, elle est désormais considérée par les institutions internationales comme un moyen essentiel pour sauvegarder des vies (« *life-saving sector* »). Dans sa définition normative, largement adoptée par les praticiens, l'éducation en situation « d'urgence », « de crise » ou de « post-crise » est envisagée à la fois comme un « outil de protection des enfants contre toutes formes d'exploitations » et comme un dispositif essentiel pour « répondre aux besoins psycho-sociaux des enfants et véhiculer des messages de paix et de réconciliation » (HCR 2003 ; Sinclair, 2001 ; Nicolai et Tripelhorn, 2003). Si la sphère humanitaire lui attribue des qualités uniquement positives en temps de guerre, certains acteurs du développement la perçoivent aussi comme un vecteur potentiel de violence, de discrimination et de mal gouvernance en temps de paix (Bush et Saltarelli, 2000 ; Tawil et Harley, 2003). Reprenant à leur compte des travaux scientifiques (Pigozzi, 1999 ; Davies, 2004, 2005), ils envisagent dès lors les situations de conflits et de reconstruction comme des opportunités uniques pour procéder à une refonte en profondeur des systèmes éducatifs et en faire des véhicules de cohésion sociale et de réconciliation.

Que ce soit pour protéger les enfants de violences généralisées, ou promouvoir des dispositifs d'enseignements tournés vers la paix, « l'éducation en situation de crise » légitime aujourd'hui de nouvelles modalités d'intervention dans le champ éducatif. Au cœur des zones de conflits et dans la phase qualifiée d'« urgence » par les institutions humanitaires, celles-ci prennent la forme d'espaces récréatifs, conçus comme des lieux de protection, de soutien psycho-social et de

---

\* Les éditeurs tiennent à dédicacer ce numéro à Anna, Maël et Tess.

\*\* Chercheur associée à l'Institut de Recherche d'Amsterdam en Sciences Sociales (AISSR), Université d'Amsterdam. Doctorat en cours en co-tutelle avec l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

\*\*\* Anthropologue, Institut d'ethnologie de Neuchâtel/Maison d'analyse des processus sociaux.

\*\*\*\* Sociologue, Association pour la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES), IRD-Bondy.

sensibilisation des enfants sur divers sujets (HIV/AIDS, mines anti-personnelles, hygiène et santé). En périphérie des pays en conflit, dans des espaces humanitaires, elles s'organisent autour du soutien à des écoles de réfugiés, qui s'érigent, dans certains cas, en véritables systèmes éducatifs parallèles au sein desquels sont enseignés les programmes des pays d'origine dans l'espoir d'un rapatriement proche<sup>1</sup>. Enfin, en situation qualifiée de « post-conflit », elles prennent la forme de cours accélérés devant permettre aux enfants de réintégrer le système scolaire formel, de renforcement des structures scolaires affectées par la guerre, et de soutien à la réforme des politiques et des systèmes éducatifs à l'échelle gouvernementale<sup>2</sup>.

Bien qu'elles fassent l'objet d'une standardisation et normalisation croissantes, ces interventions éducatives restent encore peu étudiées. Dans le champ des sciences sociales et politiques, les recherches francophones sur l'offre de services éducatifs en temps de crise sont, en effet, à quelques exceptions près, assez rares (Azoh *et al.*, 2009), la littérature interrogeant plutôt le rôle de l'école dans la genèse des conflits (Foucher, 2002 ; Proteau, 2002). Dans la littérature anglophone, la plupart des travaux s'inscrivent dans une perspective normative ou de recherche appliquée (Davies et Talbot, 2008 ; Paulson, 2007 ; Crisp *et al.*, 2001 ; Sommers, 2002 ; Nicolai et Triplehorn, 2003). D'autres analysent les discours institutionnels sur « l'éducation en situation de crise » dans une approche plus critique et discursive, à la lumière des processus contemporains de gouvernance globale (Novelli, 2009 ; Kagawa, 2005). Toutefois, ces études ne s'appuient guère sur un matériel empirique de type ethnographique et les effets des interventions éducatives d'urgence en termes de changement social tout comme leur articulation avec les dynamiques éducatives locales publiques, privées ou communautaires restent encore peu analysés.

Partant de ce constat, ce numéro se propose d'interroger cette notion d'« éducation en situation de crise », en se penchant sur les conditions historiques de son émergence, sur ses postulats implicites et sur la diversité des pratiques et des processus institutionnels qu'elles recouvrent. Dépasant la dimension normative et idéalisée que les organisations humanitaires lui attribuent, il suggère, surtout, d'explorer la dimension empirique de ce paradigme, en analysant de manière très concrète ce qu'il advient des services éducatifs lorsqu'un pays est touché par une guerre ou une situation de violence généralisée. De la destruction partielle ou totale de l'école, à la création de nouveaux territoires d'éducation dans des espaces humanitaires ou dans des zones rebelles, les contributions d'anthropologues, de sociologues et de géographes examinent comment différentes formes d'offre éducative – publiques, privées, associatives et le plus souvent plurielles et hybrides – se maintiennent, se transforment ou se rompent dans des situations qualifiées d'extrêmes par les institutions officielles. Interrogeant plus largement la question de la production et de la transformation d'un bien collectif en temps de crise, ce

1. On parle aussi, dans ce cas, d'« *education for repatriation* » (Kagawa, 2005).

2. Mise en place de curriculum basé sur des méthodes participatives et sur la promotion des droits de l'homme.

numéro s'inscrit ainsi dans une réflexion plus large sur les remodelages que connaissent aujourd'hui les systèmes éducatifs et les espaces publics locaux, à la croisée entre dynamiques historiques locales et logiques de gouvernance globales (Blundo et Le Meur, 2009 ; Poncellet, 2010 ; Le Galès et Lacousmes, 1997 ; Petit, 2010). En cela, il se situe à la croisée entre la sociologie de l'éducation, la socio-anthropologie des espaces publics et les études sur l'humanitaire. Loin d'être l'aboutissement d'un programme de recherche, il doit toutefois être pris comme un nouveau chantier de réflexion et une invitation à multiplier les recherches empiriques en sciences sociales sur cet objet.

### **L'« éducation en situation de crise » : l'invention d'un nouveau paradigme**

La notion d'« éducation en situation de crise » et sa reconnaissance comme quatrième pilier de l'humanitaire s'inscrivent dans un temps relativement long, à la croisée de deux processus. Le premier est lié à la construction sociale de l'éducation en sujet de préoccupation internationale et le seconde, à l'expansion et de la normalisation croissantes de la sphère humanitaire.

L'émergence du paradigme d'éducation en situation de crise s'inscrit tout d'abord en continuité avec la construction progressive d'un « agenda global pour l'éducation » depuis les années 1980 (King, 2007). C'est à cette époque en effet qu'apparaît une vision plus sociale du développement, notamment au sein de la Banque mondiale et du PNUD qui considèrent – avec l'adoption de l'Indicateur de Développement Humain – que le développement ne peut plus se réduire à la seule croissance économique mais doit aussi permettre l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la santé. Au même moment, les politiques d'ajustement structurels mises en œuvre dans la plupart des pays du Sud ont amené l'État à se retirer de ce secteur, tandis que la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée en 1989, reconnaît pour la première fois l'éducation de base<sup>3</sup> comme un droit fondamental devant être garanti à tous les enfants à l'échelle internationale. Fort de cette assise juridique de portée universelle, et profitant de la faiblesse relative de l'État, les agences d'aide au développement multiplient alors leurs programmes d'interventions au sein et en parallèle des systèmes éducatifs nationaux, à la fois pour les financer mais aussi pour les réformer, suivant des standards, des politiques et des modèles définis au sein d'arènes publiques internationales. C'est ainsi que les deux dernières décennies ont vu une multiplication de conférences mondiales sur le thème de l'« Éducation pour tous » (Jomtien en 1990, Amman en 1996 et Dakar en 2000) jusqu'à ce que celle-ci soit intégrée dans les points 2 et 3 des Objectifs du Millénaire pour le développement. Aux côtés des agences onusiennes,

---

3. Selon l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989), l'éducation de base ne se réduit pas à l'éducation primaire. S'il rend l'école primaire obligatoire et gratuite pour tous, il encourage aussi l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire (général et professionnel) par la « prise de mesures appropriées ». Toutefois, en pratique, les bailleurs de fond ne tendent qu'à financer des interventions dans le secteur de l'enseignement primaire.

les organisations de la société civile sont également encouragées à investir massivement le champ de l'éducation au nom de l'approche participative (Petit et Comhaire, 2010, p. 21), tandis que s'institutionnalise, dans le champ universitaire, de plus en plus de formations spécialisées dans les « childhood and children's rights studies » (Lenzer, 2001). D'un « bien public », géré par l'État à l'échelle nationale, l'éducation devient ainsi au cours des années 1990 un « bien global » (Biershenk, 2007 ; Petit, 2010) géré par un nombre toujours plus grand d'acteurs à l'échelle transnationale.

Au sein de ce nouvel « ordre scolaire mondial » (Lange, 2003), la préoccupation pour les enfants victimes de guerre ou de violences s'institutionnalise et s'universalise (Storti, 2004)<sup>4</sup>. Dès 1990, la conférence de Jomten appréhende ainsi les réfugiés, les personnes déplacées par la guerre, les populations sous occupation militaire ou les victimes de calamités naturelles, comme des « exclus » du système éducatif pour lesquels il est recommandé de concevoir des « programmes spéciaux de scolarisation » afin d'assurer un accès universel à l'éducation de base (Tawil et Harley, 2003). À la conférence suivante, à Amman, l'expression « éducation en situation d'urgence » fait pour la première fois son apparition : elle est directement reprise du rapport de Graça Machel sur l'impact des conflits armés sur les enfants, commandé en 1993 par l'Assemblée générale des Nations-Unies et terminé trois ans plus tard. Ce rapport, qui aura une grande influence à la fois auprès des organisations humanitaires et des institutions de développement, met en évidence le peu d'initiatives prises en faveur des enfants victimes de guerre dans le cadre de l'assistance humanitaire et appelle la communauté internationale à « faire de l'éducation une composante prioritaire de l'assistance humanitaire » (Machel, 1996). Cette recommandation sera reprise quelques années plus tard par un rapport de l'UNESCO sur l'éducation en situation d'urgence puis réaffirmée lors du Forum de Dakar en 2000 (UNESCO, 2000). Dans la nouvelle course aux chiffres amorcée par ce forum qui se donne pour date butoir 2015 pour atteindre l'objectif de l'éducation pour « tous », le ciblage des enfants non scolarisés ou déscolarisés dans un contexte de crise devient une véritable priorité : il se traduit par une volonté d'accroître, partout, les taux de scolarisation devenus l'indicateur principal pour mesurer les progrès effectués (Petit et Comhaire, 2010, p. 31).

La volonté d'inclure officiellement l'éducation dans les programmes d'intervention humanitaire n'est toutefois pas uniquement liée à la construction du champ éducatif comme objet de politiques publiques internationales. Elle résulte également de l'expansion, de la professionnalisation et de la normalisation de la sphère humanitaire entamée dès la fin des années 1980. Né à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec la création de la Croix Rouge, l'humanitaire moderne a en effet pris une nouvelle dimension ces trente dernières années avec l'essor des mouvements sans frontière et la fin de la guerre froide qui ont entraîné une multiplication d'interventions

---

4. Cette préoccupation n'est pas nouvelle si l'on pense à la création de Save the Children en 1919 en faveur des enfants victimes de la première guerre mondiale ou à celle du HCR en 1951 dont l'action a toujours inclus une composante de protection envers les enfants réfugiés.

non-gouvernementales et multilatérales au cœur des zones de conflits (Irak, Somalie, Bosnie, Rwanda, Soudan, etc.). Légitimées par le principe d'« ingérence humanitaire », mais aussi par l'élargissement de la notion de « protection internationale » et la mobilisation nouvelle du concept de « sécurité humaine » (Perrot, 1994 ; Ryfman, 1999 ; Rufin, 1986), ces interventions couvrent un nombre de domaines toujours plus grand. La protection juridique des victimes de guerre et de persécution étant de plus en plus difficile à assurer (Agier et Bouchet-Saulnier, 2003), l'humanitaire se redéploie aujourd'hui dans l'assistance matérielle, délivrée dans des espaces d'exception, dans les secteurs aussi divers que la santé, l'eau, l'assainissement, l'hébergement mais aussi, de plus en plus, l'éducation. Le regroupement de populations réfugiées dans des camps a, en effet, très vite posé la question de l'accès aux services de base, et pour les enfants, celle de l'accès à l'éducation. Soumis à une logique d'urgence et à de multiples contraintes imposées soit par les gouvernements des pays d'accueil soit par les bailleurs de fonds, les acteurs humanitaires ont le plus souvent répondu à cette question en aménageant, directement dans les camps, de nouveaux services de fortune, plutôt qu'en renforçant les capacités des infrastructures publiques existantes dans le pays d'intervention. Ces actions relèvent néanmoins encore pour une large part de processus de bricolages (Fresia, 2009), comme en attestent notamment les efforts de reconnaissance officielle de l'éducation prodiguée au sein des camps de réfugiés qui se heurtent bien souvent à la réticence des pays d'accueil ou d'origine, au détriment des apprenants.

Critiquées précisément à cause de leur caractère improvisé mais aussi du fait de leur instrumentalisation politique et militaire (Perrot, 1994 ; Pérouse-de-Montclos, 2001), les actions humanitaires font toutefois l'objet d'un processus de rationalisation et de standardisation significatif depuis la fin des années 1990 (Dubernet, 2007). Une première étape de ce processus est marquée par le projet SPHERE<sup>5</sup> qui développe en 1997-1998 un ensemble de standards minimum pour assurer la coordination, la qualité et la transparence des actions humanitaires (SPHERE, <http://www.sphereproject.org/>). Mais ces standards n'incluent pas encore l'éducation, alors toujours considérée comme un « *life sustaining sector* » relevant du développement et non pas de l'aide d'urgence. C'est en réaction à cette situation qu'un réseau d'experts internationaux se constitue en 2000, en marge du Forum de Dakar, et se donne pour objectif d'obtenir la reconnaissance de l'éducation comme secteur à part entière de l'humanitaire mais aussi d'établir un ensemble de standards minimums applicables à ce secteur. Baptisé « réseau inter-agence pour l'éducation en situation d'urgence, de crise chronique et de reconstruction (INEE) », il regroupait, au départ, une vingtaine de personnes éparpillées entre diverses agences internationales (UNICEF, HCR, UNESCO), organisations non-gouvernementales (Save the Children, IRC, Norwegian refugee council, Care, Refugee education trust) et certains milieux universitaires (Boston University, Mac Gill). Ces personnes avaient pour point commun d'être à la fois expertes dans le domaine de l'éducation et de la

---

5. Ce projet regroupe la plupart des organisations humanitaires non-gouvernementales.

protection de l'enfance, et d'être à cheval entre le monde institutionnel du développement et celui de l'humanitaire et, donc influencées par les évolutions respectives de chaque sphère. Étant donné leur nombre relativement faible, presque toutes se connaissaient et avaient eu l'occasion de circuler d'une institution à l'autre, profitant des nombreuses passerelles entre agences onusiennes, ONG internationales et cercles académiques. À la faveur de cette circulation, mais aussi de l'influence du contexte global évoqué précédemment, s'est alors structurée, la conviction que l'éducation peut protéger les enfants en temps de guerre et sauver des vies, et la frustration de voir l'éducation exclue des interventions humanitaires. Comme le note la synthèse de la première réunion de ce groupe d'experts : « *The key issue for this group are the desire and commitment to ensure quality education for some of the most vulnerable people in the world ; and the frustration of being outside the mainstream humanitarian. Defining standard will address both of these issues (...)* There is a potential for a powerful constituency to be built, particularly at this time in history when there is a global interest in reaching Education for All » (INEE working group, sept 2001). Cette communauté d'experts internationaux a largement contribué, depuis sa création, à donner une légitimité institutionnelle au paradigme d'éducation en situation d'urgence et à assurer que les recommandations du rapport Machel soient suivies d'effets. Chacun des membres de ce réseau a en effet mené un travail de lobbying important au sein même de son organisation de rattachement pour que l'éducation soit perçue comme un « life saving sector » et puisse être intégrée à la réforme humanitaire de l'ONU. Les membres du réseau INEE ont également participé à donner une visibilité internationale et scientifique à cette notion, en contribuant activement à l'émergence de toute une littérature sur cette question (HCR, 2001 ; UNESCO, 2002, Forced Migration Review, 2006 ; Save the Children, 2008). Suite à un processus consultatif, ils ont, surtout, développé un ensemble de standards minimums pour l'éducation en situation d'urgence, de crises chroniques et de reconstruction (INEE, 2004) que les membres les plus actifs du réseau s'évertuent désormais à disséminer à travers le monde. INEE a ainsi largement contribué à donner un contenu de sens à la notion d'éducation en situation d'urgence, une belle illustration de l'importance que revêtent aujourd'hui ces réseaux d'experts transnationaux, dont les cadres de travail, les allégeances et les activités se construisent de manière transversale à leur institution de rattachement (Monsutti et Petric 2009).

La construction de l'éducation en situation de crise comme nouveau paradigme d'intervention est donc liée d'une part, à l'émergence d'un ordre scolaire « mondial » dans le champ du développement, et d'autre part à l'expansion et à la normalisation de la sphère humanitaire. À la jonction entre ces deux processus, s'est constitué un réseau d'acteurs issus des cercles « développementistes » et « urgentistes » (mais aussi scientifiques) qui a développé la conviction partagée que l'intervention dans le champ éducatif en situation de crise était une nécessité absolue.

### *Les postulats implicites*

La notion d'éducation en situation de crise s'est forgée sur un ensemble de postulats implicites qui restent encore très ancrés dans les milieux humanitaires,

malgré les questionnements dont ils ont pu faire l'objet au sein de la sphère académique mais aussi au sein même d'INEE. Le premier est que l'éducation peut participer à sauver des vies, en créant des lieux sûrs où les enfants peuvent être protégés contre toutes formes d'exploitations et recevoir un soutien psychologique. Bien que ce postulat soit régulièrement remis en cause tant par les faits que par diverses études (Bush et Sartarelli, 2000 ; Sommers, 2005) – les écoles pouvant être, selon les contextes, des cibles d'attaques armées, des lieux d'enrôlement militaire mais aussi des lieux de reproduction de violence physique, sociale et symbolique –, la conviction que des programmes éducatifs bien conçus peuvent jouer un rôle positif en temps de crise reste largement majoritaire<sup>6</sup>. Cette conviction véhicule une vision de l'école idéalisée, dépolitisée et autonome du champ social plus large. Elle s'ancre également dans une vision juridique du monde qui envisage l'accès à l'éducation pour tous comme un droit inaliénable. Emprunte d'une morale égalitaire et progressiste cette posture est difficilement contestable et devient par là même facilement hégémonique. Pourtant sous couvert d'un discours politiquement correct, présenter l'éducation comme un droit fondamental « pour tous » élude la question de savoir quelle éducation, pour qui, avec qui et pour quel projet de société (Lange 2003, p. 149).

Un deuxième postulat envisage l'instabilité sociale et politique, en termes de « phases » (conflit, urgence, post-conflit), suivant une approche segmentée, technique et mécanique. Or, certaines études académiques ont démontré que les situations de crises sont toujours processuelles et dynamiques, donc difficilement prévisibles. Si la distinction entre périodes de « conflit » et « post-conflit », ou périodes de « crise » et « post-crise », est privilégiée par les praticiens humanitaires et par certains chercheurs, l'approche anthropologique, que nous privilégions dans ce dossier, préfère ainsi appréhender les phénomènes violents en termes de continuum (Duyvesteyn et Angstrom [2005], Cramer [2006] et Richards [2005]). La même remarque peut être faite au sujet de l'opposition entre « urgence » et « développement » et de la façon d'envisager la mise en œuvre des projets d'assistance en termes de séquences temporelles bien distinctes (Obura, 2000). Une intervention en « phases » préconçues à l'avance relève en effet d'une rationalité cartésienne et technico-scientifique qui prend peu en compte le caractère dynamique de la réalité sociale et laisse peu de place aux réajustements nécessaires à toute action collective (Giavoluchi et Olivier de Sardan, 2009). La distinction entre « urgence » et « développement » relève ainsi plus d'une construction sociale et institutionnelle. Si elle a largement été remise en cause par certains chercheurs (Pigozzi, 1999 ; Sommers, 2005), l'éducation en situation de crise reste donc indissociable du postulat « urgentiste » qui présente la nécessité d'une intervention auprès de populations érigées en « victimes » comme allant de soi, et qui part de la conviction que les guerres contemporaines justifient à elles seules des formes d'intervention éducative spécifiques et de court terme.

---

6. Les experts internationaux parlent de plus en plus de « safe school environment » pour mettre en évidence que l'école à elle seule ne protège pas forcément les enfants et le HCR a même développé des principes directeurs à ce sujet. Toutefois, leur voix a du mal à se faire entendre au sein même de leurs propres institutions.

Enfin, à l'instar de nombreuses interventions de développement, les modalités de l'offre « d'éducation en situation de crise », telle qu'elles ont été standardisées par le réseau INEE, oscillent entre une approche misérabiliste des populations « bénéficiaires » envisagées uniquement en termes de manques, et une approche participative qui envisage au contraire de mobiliser les « initiatives » de ces mêmes populations envisagées comme des communautés homogènes et solidaires.

### **Vers une approche empirique de l'offre éducative en situation de crise**

Ce numéro rassemble sept contributions qui explorent la portée empirique du paradigme d'éducation en situation de crise et qui mettent volontairement de côté, sinon pour en formuler des critiques, les définitions institutionnelles et normatives de cette notion. Si ce paradigme revêt une dimension socialement et politiquement construite et repose sur des postulats largement contestables, il n'en reste pas moins une porte d'entrée intéressante pour la recherche en sciences sociales. Affranchi de sa connotation moralisante et prescriptive, il permet en effet de s'interroger sur le devenir du champ scolaire en période de violences armées et d'instabilités politiques : comment différentes formes d'offre éducative – publiques, privées ou associatives – se maintiennent, se transforment, se rompent dans des pays en guerre, dans des zones rebelles ou dans des camps de réfugiés ? Les structures éducatives existantes sont-elles capables de faire face à une supposée absence d'État ou à une pression démographique inattendue liée à des mouvements massifs de population ? Comment les interventions internationales d'urgence dans le champ éducatif s'articulent-elles avec les offres éducatives locales et influencent-elles sur les itinéraires scolaires des apprenants ?

Si les nouveaux dispositifs éducatifs qui émergent sont rarement radicalement innovants et si certains des phénomènes observés semblent ne pas être si différents de ceux d'autres pays en temps de paix, ils n'en sont pas moins pertinents à analyser. L'entrée par les conflits présente en effet l'avantage méthodologique de venir amplifier, révéler ou cristalliser certains dysfonctionnements classiques des administrations scolaires (recours massif aux « bénévoles », « marchandisation » de l'éducation, captage des ressources de parents d'élève, violences scolaires, etc.), tout en suscitant de nouvelles dynamiques et recompositions (mobilités scolaires redirigées, constitution de nouveaux territoires de l'éducation, rôle crucial d'acteurs internationaux normalement marginaux tel le Haut-commissariat des Nations-Unies aux réfugiés (HCR), etc.). Certaines contributions insistent ainsi sur la résilience de l'offre éducative publique au cœur des zones en crise et sur son inscription dans le temps long (Poncelet, André et de Herdt ; Berton Ofoueme et Mbemba Souebelet). D'autres mettent au contraire en évidence l'émergence de nouveaux dispositifs éducatifs privés se voulant autonomes du champ éducatif public, telles que les écoles de réfugiées coordonnées par le HCR (Chelpi-den Hamer), par le gouvernement en exil tibétain (Baujard) ou par les rebelles du



Chiapas (Baronnet). Tous contribuent à alimenter une première piste de réflexion : celle de la production et de la transformation d'un bien collectif en temps de crise.

Si la plupart des contributions se focalisent sur la nature de l'offre, certaines soulignent également la permanence de la demande en temps de crise et le rôle clé joué par les parents d'élèves qui participent, dans bien des cas, à financer entièrement les dispositifs éducatifs publics (Berton-Ofoueme et Mbemba-Soubelet ; Joncheray et Dorier ; Poncelet, André et de Herdt ; Chelpi-den Hamer). Deuxième axe de réflexion transversal au dossier, ce phénomène a déjà été largement décrit en temps de paix, la gratuité de l'école n'ayant pas été mise en œuvre dans de nombreux pays. On peut néanmoins s'étonner de la capacité des populations fuyant la guerre ou l'instabilité générale à mobiliser des ressources nécessaires à la scolarisation de leurs enfants et s'interroger sur le rôle joué par certains « promoteurs de l'éducation » (enseignants, ONG locales) dans cette mobilisation.

D'autres contributions se penchent, enfin, sur les logiques politiques qu'impliquent ces formes de mobilisations collectives, et divulguent les enjeux identitaires et mémoriels qui se jouent autour des processus de scolarisation, que ce soit en zones rebelles (Baronnet), en situation d'exil (Baujard, Chelpi-den Hamer) ou d'après-guerre (Papadopoulos). Dans le cadre de ce troisième axe de réflexion, l'école est avant tout envisagée comme un lieu par excellence de transmission d'une mémoire extrêmement politisée de la violence, qui n'est pas sans conséquences sur la socialisation et la construction du rapport à soi et aux autres des jeunes générations nées dans l'exil ou après la guerre.

### *Production d'un bien collectif, résilience et hybridité de l'offre*

En situation d'instabilité politique, le champ scolaire fait, comme en temps de paix, l'objet d'une multitude d'interventions. Agences internationales, organisations de la société civile, administrations étatiques ou rebelles, associations de parents d'élèves, églises : tous participent, à des degrés variables, au financement et à la réglementation des dispositifs éducatifs mais aussi à la définition des programmes d'enseignement et à la détermination des modes d'inclusion ou d'exclusion au droit à l'éducation. Si des cadres normatifs existent à l'échelle internationale pour coordonner la multiplicité de ces interventions, ceux-ci restent flous à l'échelle locale et font l'objet de multiples usages. Or, c'est justement à l'intérieur de ces cadres normatifs flous que se jouent la production, la négociation et la coordination complexes d'un « bien collectif », nommé éducation, parfois dérivé d'un système existant, parfois complètement produit par l'appareil humanitaire, plus ou moins « institutionnalisable » par la suite mais toujours sur-politisé. Les contributions de ce dossier se proposent de réfléchir en premier lieu à la nature des dispositifs éducatifs en temps de crise et en montrent la diversité en fonction des contextes.

Au cœur des zones de conflits, plusieurs auteurs soulignent ainsi la persistance d'une certaine forme minimale d'espace public local, que ce soit dans des pays

affectés par des crises de moyenne voire de longue durée comme en RDC et en République du Congo, ou dans les zones rebelles comme au Chiapas. Ils nous invitent à nous interroger sur la survie du champ éducatif en temps de crise, et non sur son effondrement, et à observer le rôle clé joué, non pas par les acteurs internationaux, à qui les auteurs accordent une place relativement marginale, mais par les parents d'élèves qui deviennent le pivot du financement des structures scolaires. Marc Poncelet, Géraldine André et Tom de Herdt soulignent en ce sens la résilience du système éducatif congolais, que les auteurs expliquent par une dialectique complexe entre un processus d'apparente privatisation interne du système public, des dynamiques de marchandisation du scolaire et des logiques d'expansion de l'administration scolaire, elles-mêmes héritées d'une logique coloniale d'État « concessionnaire ». L'école publique, a en effet réussi à se maintenir en République Démocratique du Congo malgré l'instabilité que connaît ce pays depuis plusieurs décennies et un investissement public quasi-nul (la dépense courante réelle par élève serait passée de 109 \$ en 1980 à 4 \$ en 2002). Elle s'est appuyée pour cela sur quatre réseaux d'écoles conventionnées gérées par les Églises (qui assurent la scolarisation de 75 % des effectifs) mais aussi sur l'institutionnalisation d'un dispositif de mise à contribution des parents (les ménages pouvant financer jusqu'à 90 % des dépenses éducatives) et sur l'émergence d'une culture d'extorsion systématique des ressources des usagers. Les contributions des parents d'élèves permettent en effet de financer non seulement le fonctionnement de l'école proprement dite, mais aussi l'expansion des administrations scolaires aux niveaux provincial et sous-provincial. La résilience du système éducatif congolais à la crise révèle ainsi sa dimension structurellement hybride, et la manière dont l'État cède, sous la forme d'arrangements constamment réinventés, des parts de souveraineté négociées à des acteurs privés (Églises) ou associatifs (associations de parents d'élève), mais qui participent, en retour, à l'expansion de l'administration scolaire publique.

Dans les zones rebelles, diverses formes d'offre éducative peuvent aussi faire preuve d'une grande résilience face au conflit. Si les forces rebelles prennent souvent pour cible les écoles publiques devenues le symbole de l'État à abattre, elles mettent parallèlement en place leur propre dispositif scolaire dans les régions qu'elles contrôlent. Bruno Baronnet, montre par exemple comment, dans le contexte du conflit armé au Chiapas, ont émergé des réseaux d'écoles indiennes zapatistes tirant leur légitimité du « droit à l'autodétermination ». Au sein de ces structures éducatives rebelles, l'État est tenu à l'écart de toute ingérence en matière de financement, de sélection des enseignants et de définition des programmes d'enseignements. La gestion des écoles et le contrôle de la pédagogie sont assurés par les « conseils municipaux autonomes » suivant une logique présentée comme participative et communautaire, qui s'appuie sur la mobilisation de jeunes maîtres indiens militants. S'il semble parfois difficile de démêler dans cette contribution ce qui relève de l'idéologie de l'Armée Zapatiste de Libération Nationale (EZLN) d'une part et de l'analyse sociologique d'autre part, l'article offre toutefois une entrée particulièrement intéressante pour réfléchir aux processus d'autonomisation

du champ éducatif vis-à-vis de l'État. Dans d'autres contextes, comme au Congo-Brazzaville, les foyers de rébellion et d'oppositions sont par contre complètement délaissés, et face à des déplacements massifs de populations, la scolarisation des enfants est sacrifiée. Au Congo-Brazzaville, Mathilde Joncheray et Elisabeth Dorier soulignent ainsi comment les conflits ont contribué à accentuer l'enclavement des zones rurales dans la région de Niari.

D'autres formes d'autonomisation du champ scolaire peuvent également se manifester dans des situations d'exil et d'asile politique. Les zones d'accueil de réfugiés – dont les camps ne sont qu'une modalité parmi d'autres – sont à ce titre un lieu privilégié où observer l'émergence de nouveaux types de dispositifs éducatifs qui évoluent de manière quasi-parallèle à l'offre éducative du pays d'accueil, mais aussi à celle du pays d'origine. Le Haut-commissariat des Nations-Unies pour les Réfugiés (HCR) y soutient en effet des écoles de réfugiés où sont enseignés les programmes scolaires du pays d'origine dans la langue officielle de celui-ci. À partir de l'exemple des Libériens réfugiés en Côte d'Ivoire, Magali Chelpi-den Hamer fait ressortir, de manière très concrète, les évolutions, transformations et retournements des dispositifs éducatifs mis en place en Côte d'Ivoire par le HCR entre 1992 et 2007, et les différentes marges de manœuvre des acteurs impliqués dans le champ scolaire. Véritables laboratoires de production d'un bien collectif hybride, ces écoles sont financées à la fois par le HCR, des ONG internationales et les parents d'élèves, et coordonnées en même temps par une ONG locale, partenaire du HCR, et des enseignants, recrutés parmi les réfugiés et constituant une élite très politisée. Cette politique éducative « humanitaire », qui consiste à privilégier l'instauration de systèmes parallèles, est intimement liée à la politique de rapatriement privilégiée par les bailleurs de fonds de l'agence onusienne et par les pays hôtes, et au choix concomitant de regrouper les réfugiés dans des camps ou des zones d'accueil délimitées pour les rendre plus visibles et accessibles. La survie et le devenir de ces écoles parallèles dépendent toutefois en grande partie de financements internationaux et d'une certaine politique de « laissez-faire » de la part du gouvernement du pays d'accueil. Les velléités d'autonomie de ces dispositifs sont en effet menacées dès lors que le retour dans le pays d'origine est prôné par les acteurs politiques nationaux et internationaux ou que le pays hôte ne souhaite plus endurer les multiples conséquences de la présence d'espaces humanitaires sur son sol. Les écoles de réfugiés peuvent ainsi à tout moment être fermées pour encourager les retours, puis « reclassées » vers le secteur éducatif étatique<sup>7</sup>. Magali Chelpi-den Hamer souligne, enfin la rigidité de l'offre éducative internationale qui, de par sa forme standardisée et sa faible mémoire institutionnelle, ne prend que rarement en compte la pluralité de l'offre éducative locale et la fluidité des trajectoires scolaires des enfants réfugiés, dont les familles sont souvent très mobiles. On peut à cela ajouter que – à l'instar du droit international

---

7. Voir aussi Fresia, 2009 qui fait le même constat au sujet des écoles de réfugiés mauritaniens au Sénégal et montre comment les administrations sénégalaises ont entrepris une reconquête des écoles et dispensaires destinés aux réfugiés qui contribuaient à concurrencer l'offre de services publics locale.

des réfugiés ensemble de laquelle elle s'inspire – cette offre éducative internationale s'ancre sur une vision territoriale et sédentaire des appartenances identitaires, qui envisage la mobilité comme « hors norme », et essentialise l'idée du « chez soi » en percevant le rapatriement comme la solution la plus naturelle à toute situation d'exil (Malkki, 1995).

Toujours dans des contextes d'exil, Julie Baujard explore la pluralité des trajectoires scolaires des réfugiés en analysant la diversité de l'offre qui s'ouvre aux réfugiés tibétains, afghans et birmans installés à New Delhi. Le statut d'appartenance à deux organisations de tutelle différentes – l'administration tibétaine dans un cas, le Haut-commissariat des Nations Unies aux réfugiés dans l'autre – semble être un élément fondamental pour expliquer la variété de leurs conditions de scolarisation. Dans le cas tibétain, on retrouve, sous une nouvelle forme encore, la constitution d'un système éducatif parallèle de 80 écoles géré cette fois par un gouvernement en exil et soutenu financièrement par l'Inde, divers gouvernements occidentaux, des fondations transnationales et des dons individuels. Dans ce cas, ce dispositif est non seulement toléré mais aussi encouragé par le pays d'accueil qui accepte le maintien d'une telle situation depuis déjà plusieurs décennies. Quant aux enfants birmans et afghans, le HCR applique, en ce qui les concerne, une politique d'intégration dans les écoles publiques locales, qui est l'option généralement privilégiée lorsque les réfugiés sont dispersés en villes. Ne souhaitant pas scolariser leurs enfants en hindi, les parents se détournent toutefois de cette possibilité et privilégient d'autres types d'offre éducative financés par des organisations chrétiennes ou par des fondations américaines de philanthropie que Julie Baujard qualifie de « croisées de la démocratie ». Ici, le financement international de l'éducation des birmans et afghans en exil devient un instrument parmi d'autres de lutte menée par les pays occidentaux pour combattre des régimes qualifiés de « terroristes », d'« islamistes » ou de « dictatures ».

### *La permanence de la demande d'éducation en temps de crise*

Un deuxième axe de réflexion transversal à toutes les contributions fait ressortir la permanence de la demande en temps de crise, et le rôle clé joué par les parents d'élèves, véritables pivots du financement des structures scolaires et parfois aussi de leur gestion. Ce numéro en offre plusieurs exemples : le phénomène d'« écoles du peuple » au Congo-Brazzaville (Joncheray et Dorier) ; le système très élaboré de captage des ressources parentales pour financer les appareils éducatifs congolais (Berton-Ofoueme et Mbemba-Souebelet ; Poncet, André et de Herdt) ; le recours à des écoles privées « clandestines » quand une offre gratuite d'éducation disparaît (Chelpi-den Hamer) ou les assemblées populaires qui financent et gèrent les écoles rebelles au Chiapas (Baronnet). Dans certains contextes, les parents d'élèves ont pratiquement remplacé l'État et ce sont eux qui prennent en charge une partie de la main-d'œuvre enseignante publique et un ensemble de coûts structurels. Si ce phénomène existe aussi en temps de paix, il s'accroît et devient systématique en temps de crise, que ce soit au nom du principe moral de l'éducation pour tous ou de celui de la participation communautaire. Il est ainsi

remarquable de constater la priorité que certaines familles accordent à l'éducation en temps de guerre, de fuite ou d'exil et leur volonté de mobiliser des ressources d'ordre économique mais aussi social, politique et institutionnel pour assurer la scolarité d'une partie au moins de leurs enfants. Les facteurs et les modalités concrètes de cette mobilisation restent néanmoins peu explorés, même si on y entrevoit la volonté de maintenir une certaine identité politique et culturelle, et l'espoir de retrouver un statut social ébranlé par les conflits (Chelphi-Hamer, Baujard et Baronnet).

Or cette forte demande de scolarisation rentre parfois en contradiction avec les logiques institutionnelles des bailleurs de fonds. Julie Baujard et Magali Chelphi-den Hamer font ainsi ressortir l'arrêt brutal de la prise en charge des études secondaires par l'aide humanitaire internationale, malgré la volonté des élèves et des étudiants de poursuivre leurs études. Depuis 2000 en effet, les agences opérationnelles des Nations Unies, du fait de la réticence des pays donateurs à financer le secondaire qu'ils ne considèrent pas faire partie de leurs obligations internationales et le frein qu'un tel soutien constituerait au rapatriement, n'assurent plus la scolarisation post-primaire des réfugiés, ou alors de manière uniquement ponctuelle<sup>8</sup>. En Côte d'Ivoire par exemple, il n'y a pas eu de protocole d'accord signé entre le gouvernement ivoirien et le HCR pour faciliter l'intégration des élèves libériens dans les collèges et lycées ivoiriens. Et cette intégration aurait quoiqu'il en soit été difficile, les réfugiés ayant suivi le programme d'enseignement libérien (anglophone) jusque là. Une fois aboli le soutien international pour l'éducation secondaire, les élèves libériens qui fréquentaient les écoles secondaires subventionnées par la manne humanitaire ont donc été contraints de choisir entre abandonner leurs études, rentrer au Liberia, ou déménager vers un pays voisin anglophone pour poursuivre leur scolarité. Une autre alternative était néanmoins de rester en Côte d'Ivoire et de rejoindre des institutions privées, mises en place par des enseignants réfugiés et essentiellement financées par les contributions des parents et le prélèvement de frais de scolarité. Ces « écoles clandestines », qui n'étaient pas reconnues par le Ministère libérien de l'éducation, permettaient de continuer des études secondaires de la sixième à la terminale en suivant le programme libérien. Elles furent d'un grand secours pour beaucoup d'étudiants réfugiés tout en permettant aux enseignants de poursuivre l'exercice de leur fonction.

La permanence de la demande influence également les stratégies de mobilité à l'échelle familiale qui varient aussi suivant les réseaux et les statuts sociaux. La mobilité est en effet l'une des ressources privilégiées par les parents et les élèves pour avoir accès aux services de base, à commencer par l'éducation. La contribution de Yolande Berton-Ofoueme et Dave Evrad Mbemba-Souebelet montre en ce sens que les migrations internes pour des raisons scolaires se sont intensifiées et surtout ont changé de configuration depuis 2000 : « Avant les conflits, les

---

8. Il faut ici remarquer que ce problème n'est pas propre aux personnes déplacées ou réfugiées.

enfants restaient dans les villages jusqu'à la fin du secondaire premier cycle puis allaient dans les villes secondaires, à Kinkala ou à Mindouli, pour le deuxième cycle. Ce n'est qu'après ce deuxième cycle qu'ils partaient dans les grandes villes. Aujourd'hui, la déstructuration du système éducatif crée des itinéraires migratoires directs, des villages vers les grandes villes (Brazzaville, Pointe-Noire et Dolisie). » Si certains parents laissent les enfants scolarisés seuls en ville ou avec des membres de la famille élargie, d'autres quittent ainsi les villages avec toute leur famille pour scolariser les enfants. Dans la même perspective, Mathilde Joncheray et Elisabeth Dorier soulignent comment se développent au sud-ouest du Congo-Brazzaville des logiques d'évitement et de dépeuplement des zones qui ont été les plus affectées par les conflits. Encore considérées comme des foyers de l'opposition, elles ont été délaissées tant par l'État que les institutions internationales et les ONG. La forte territorialisation des politiques de reconstruction du territoire accentue ainsi les disparités régionales et suscite de fortes mobilités tant des élèves que des enseignants. Or ces mobilités sont aussi fonction des inégalités sociales : les élèves de familles aisées tout comme les meilleurs enseignants se dirigent vers les villes et les écoles privées les plus réputées, tandis que les moins favorisés et les moins formés restent dans les régions les plus enclavées et sont confrontés à l'abandon scolaire. Les auteurs voient ainsi dans ces disparités régionales le risque de créer un système éducatif à deux vitesses, porteur de nouvelles déceptions à venir. Mathilde Joncheray et Elisabeth Dorier mettent par ailleurs en évidence les mobilités suscitées par l'aide internationale dans les pays voisins, notamment au Gabon où le HCR a apporté un soutien significatif aux réfugiés congolais dans le domaine de l'éducation mais aussi de la santé : si les interventions humanitaires au cœur même du territoire congolais ont été disparates, fortement territorialisées et orientées sur la visibilité (construction d'infrastructures scolaires au détriment d'un soutien à la qualité de l'enseignement), elles ont par contre attiré environ plus de 2 000 élèves au Gabon où l'éducation primaire et secondaire inférieure a été complètement prise en charge par le HCR.

Permanence de la demande et pluralité de l'offre éducatives s'articulent ainsi dans une relation dialectique, les contours de la première étant déterminés par la seconde et vice et versa. Étroitement lié à la mobilisation des parents et des élèves en faveur de l'éducation, il faut ainsi mentionner le rôle actif joué par certains entrepreneurs ou promoteurs d'éducation incarnés notamment par les enseignants réfugiés, les « bénévoles », les institutions religieuses, les organisations de la société civile et certaines élites politiques. Ces intermédiaires participent à maintenir dans le temps différentes formes d'offre éducative ou à mettre en place des systèmes éducatifs parallèles. Ils contribuent également à la construction d'une certaine pression sociale à la scolarisation et encouragent ainsi largement les parents à mobiliser des ressources à cet effet. S'il reste à étudier plus finement, le rôle de ces « courtiers » de l'éducation (Biershenck *et al.*, 2000) est particulièrement visible dans les zones rebelles (Baronnet) et les situations d'exil où la scolarisation des enfants devient – encore plus qu'en temps de paix – un véritable enjeu politique, identitaire et mémoriel.

### *L'école comme espace de revendications identitaires et mémorielles*

Dans des contextes d'instabilités politiques, l'école devient à la fois le symbole de la violence et de l'ordre établi pour certains, et le vecteur d'espoirs et de nouvelles revendications sociales, politiques et identitaires pour d'autres. Instrumentalisée de toutes parts, elle fait l'objet de multiples usages et réappropriations. De nombreuses études se sont déjà interrogées sur les liens entre violences scolaires, violences sociales et violences armées. Si certains voient une relation de causalité entre déclassements scolaires des jeunes et conflits armés, d'autres au contraire la questionnent ou la nuancent (Chauveau et Bobo, 2004 ; Richards *et al.* ; Foucher, 2002 ; Proteau, 2002 ; Bazenguissa, 1996 ; Konaté, 2003 ; Lanoue, 2003). Dans plusieurs pays d'Afrique sub-saharienne, on remarque en tout cas que les formes de régulation informelle de la violence scolaire – négociations de notes, achat de diplôme ou échanges sexuels entre enseignants et enseignés – n'ont pas empêché l'extériorisation de l'échec et la création de nouvelles inégalités durement ressenties pour ceux n'étant pas en mesure de bénéficier de tels passe-droits (Proteau, 2002 ; Le Pape et Vidal, 1987).

Si les articles présentés ici n'interrogent pas le rôle de l'école dans la genèse des conflits en tant que tel, ni sur les éventuels rapports entre violences scolaires et violences sociales, ils soulignent néanmoins comment les nouveaux dispositifs éducatifs qui émergent en temps de crise sont porteurs de nouveaux espoirs mais aussi de cristallisations identitaires et mémorielles parfois ambivalentes, voire dangereuses. Au Chiapas, Bruno Baronnet montre ainsi comment la remise en cause de la politique éducative de l'État mexicain par les zapatistes s'inscrit dans une volonté de forger et de revitaliser une « citoyenneté » et une culture indiennes autonomes, empruntes de l'idéologie zapatiste. Derrière son ambition communautariste qui n'est qu'une des manifestations de la lutte plus large pour l'émancipation, l'école reste néanmoins au centre de disputes factionnelles et de luttes symboliques intenses, autour de la construction d'une mémoire collective de la rébellion mais aussi de la définition de ce qui doit être perçu comme des valeurs et des savoirs proprement « indiens ». On peut dès lors s'interroger sur le contenu et la portée des référents identitaires et mémoriels transmis aux jeunes générations, notamment en termes de réification et de crispation des sentiments d'appartenance collective favorisant le repli sur soi au détriment de l'ouverture sur l'autre.

En situation d'exil, Julie Baujard et Magali Chelpi-den Hamer révèlent également les logiques politiques, identitaires et culturelles sous-jacentes à la mise en place et au maintien de structures éducatives parallèles. Pour le gouvernement tibétain, il en va de la survie d'un combat politique et d'une identité culturelle collective. L'image stéréotypée du Tibet transmise aux enfants au sein des écoles du gouvernement en exil permet en effet d'entretenir ou de créer un attachement à la terre d'origine, à l'idéal patriotique et à la résistance non-violente. L'absence de structures politiques unifiées parmi les groupes afghans et birmans réfugiés à New Delhi a par contre constitué une entrave à la possibilité de négocier, auprès des institutions étatiques et internationales, la mise en place d'écoles parallèles. Sans

ces structures intermédiaires, et actives politiquement, Afghans et birmans se sont ainsi tournés vers la diversité de l'offre éducative locale, qu'elle soit publique, religieuse ou associative. Quant aux réfugiés libériens, la résistance dont les parents font preuve pour intégrer leurs enfants dans les écoles ivoiriennes doit se comprendre, entre autres, par la peur de l'acculturation que symboliserait le passage de l'anglais au français comme langue d'instruction, et par la volonté de maintenir une frontière entre identités ivoiriennes et libériennes malgré les affinités parentales et ethniques que partagent ces populations. D'autres recherches menées notamment auprès des Mauritaniens réfugiés au Sénégal illustrent dans le même sens comment les écoles de réfugiés ont été transformées, par des enseignants extrêmement politisés, en lieu de transmission d'une mémoire extrêmement simplificatrice des événements à l'origine de l'exil, construite sur une vision raciale du pays d'origine opposant des « Arabes oppresseurs » à des « Noirs opprimés » (Fresia, 2009b). Or ces processus d'identification collective sont dangereusement porteurs de violences et de sentiments de revanche parmi les jeunes générations.

Le texte de Mando Papadopoulos montre par ailleurs que les projets de coexistence pacifique et de réconciliation résistent difficilement à la reproduction par l'école de clivages identitaires, malgré des intentions louables affichées. Analysant le cas de la première école chypriote accueillant des populations grecophones et turcophones, cette contribution illustre comment l'interculturalité instaurée sous couvert d'une coexistence pacifique entre deux populations divisées cède le pas à des pratiques d'enseignement séparées. L'école Saint Antoine reproduit ainsi sans le vouloir des inégalités politiques et culturelles et ne parvient pas à les atténuer ou à en faire, comme au Chiapas, des objets d'enseignement visant à réduire les effets de domination. L'auteur montre notamment comment cette école, perméable aux logiques idéologiques et sociales en vigueur dans le quartier où elle est implantée – et plus largement en Chypre – ne parvient pas à concrétiser son projet social d'une réconciliation décrétée : « les enfants qui coexistent au sein d'une même école sont ainsi sujets à deux propagandes nationales différentes véhiculant des messages contradictoires : l'enseignement grec insistant sur la supériorité grecque et la grécité de l'île ; l'enseignement turc sur l'excellence turque et les origines turques de Chypre. »

Les sujets abordés dans ce numéro – depuis les champs éducatifs en recomposition en Afrique subsaharienne ou en Inde jusqu'au contre-modèle éducatif du Chiapas et à l'impossible réconciliation dans les écoles chypriotes – échappent aux cadres standards de la sociologie de l'éducation. La durée de plus en plus vague des conflits, leur récurrence, la persistance d'une instabilité chronique, mais aussi les difficultés méthodologiques et épistémologiques inhérentes à ce type de terrains « sensibles » constituent autant d'entraves à l'élaboration de connaissances scientifiques rigoureuses sur cet objet. Les articles inclus dans ce numéro montrent que ces difficultés sont loin d'être dépassées. Ils illustrent néanmoins la richesse des perspectives de recherche que l'analyse des dispositifs éducatifs en situation de crise peut ouvrir, et l'importance d'adopter une approche empirique et interdisciplinaire pour en comprendre tous les processus et les enjeux.



## BIBLIOGRAPHIE

- ABDI MOHAMED M. [2003], « Retour vers les *dugsi*, écoles coraniques en Somalie. *Cahiers d'études africaines* », dossier thématique « Enseignements », XLIII (1-2), n° 169-170, p. 337-350.
- AGIER M., BOUCHET-SAULNIER F. [2003], « Espaces humanitaires, espaces d'exception », in Weissman F. (ed.), *À l'ombre des guerres justes : L'ordre international cannibale et l'action humanitaire*, Paris, Flammarion.
- AZOH F., TCHOMBE T., LANOUE E. (eds) [2009], *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala.
- 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.
- BIERSHENK T., CHAUVEAU J.-P., OLIVIER DE SARDAN J.-P. (eds) [2000], *Courtiers en développement*, Paris, Karthala.
- BIERSHENK T. [2007], « L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global », in Biershenck T., Blundo G., Jaffre Y., Alou T. (eds), *Une anthropologie entre rigueur et engagement*, Paris, Karthala, p. 251-277.
- BLUNDO G., LEMEUR P.-Y. (eds) [2009], *The Governance of daily life in Africa, Ethnographic Explorations of Public and Collective Services*, Leiden, Brill.
- BOLTANSKI L. [1993], *La souffrance à distance : morale humanitaire, medias et politique*, Paris, Métailié.
- BUSH K., SALTARELLI D. [2000], *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict : Towards a Peacebuilding Education for Children*, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- CHAUVEAU J.-P. [2005], « Introduction thématique : Les jeunes ruraux à la croisée des chemins », *Afrique Contemporaine*, n° 214, p. 15-35.
- CHAUVEAU J.-P., KOFI BOBO K. [2003], « La situation de guerre dans l'arène villageoise. Un exemple dans le centre-ouest ivoirien », *Politique africaine*, n° 89, p. 12-32.
- CHELPI-DEN HAMER M. [2007], « How to certify learning in a country split into two by a civil war ? Governmental and non governmental initiatives in Cote d'Ivoire, 2002-2006 », *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, n° 3, p. 191-209.
- CRAMER C. [2006], *Civil War is not a stupid thing – Accounting for Violence in Developing Countries*, London, Hurst and Company.
- DAVIES L., TALBOT C. (eds) [2008], « Special issue on Education in Conflict and Post-Conflict Societies », *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 4, p. 509-701.
- DAVIES L. [2004], *Education and Conflict : complexity and chaos*, London, Routledge Falmer.
- DAVIES L., [2005], « Schools and war : urgent agendas for comparative and international education », *Compare*, vol. 35, n° 4, p. 357-371.
- DUBERNET C. [2007], « Du terrain au droit, du droit sur le terrain ? Origines et trajectoires du label déplacés internes », *Asylon (s)*, n° 2 [document électronique en ligne consulté le 2 mai 2010].
- DUYVESTEYN I. and ANGSTROM J. (eds) [2005], *Rethinking the nature of war. London and New York*, Franck Cass.
- FRESIA M. [2009a], « Humanitarian governance : assisting Mauritanian refugees in Senegal », in Blundo G., Le Meur P.-Y. (eds), *The governance of daily life in Africa : ethnographic explorations of public and collective services*, London, Brill.

- FRESIA M. [2009b], *Les Mauritaniens réfugiés au Sénégal. Une anthropologie critique de l'asile et de l'aide humanitaire*, Paris, L'Harmattan.
- FORCED MIGRATION REVIEW [2006], *Education and conflict : research, policy and practice*, Oxford, Refugee studies center.
- FOUCHER V. [2002], « Les "évolués", la migration, l'école : pour une nouvelle interprétation de la naissance du nationalisme casamançais », in Diop M.-C. (dir), *Le Sénégal contemporain*, Paris, Karthala, p. 375-424.
- GIOVALUCCHI F., OLIVIER DE SARDAN J.-P. [2009], « Planification, gestion et politique dans l'aide au développement », *Revue Tiers Monde*, n° 198, p. 383-406.
- HCR [2003], *UNHCR Education : Field Guidelines*, <http://www.unhcr.org/refworld/docid/3f1d38124.html> [accessed 15 May 2010],
- INEE [2001], working group, sept2001 [http://www.ineesite.org/index.php/post/about\\_education\\_in\\_emergencies1](http://www.ineesite.org/index.php/post/about_education_in_emergencies1)
- INTER AGENCY STANDING COMMITTEE [2007], *Directives relatives à la planification de mesures d'urgence pour l'assistance humanitaire*.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES [INEE], [2004], *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*, London : INEE.
- JOHNSON D., STEWART F. (eds) [2007], « Special issue on Education, ethnicity and conflict », *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 3, p. 247-348.
- KAGAWA F. [2005], « Emergency education : a critical review of the field », *Comparative Education*, vol. 41, n° 4, p. 487-503.
- KING K. [2007], « Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education », *Comparative Education*, vol. 43, n° 3, p. 377-391.
- KONATE Y. [2003], « Les enfants de la balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes », *Politique africaine*, n° 89, p. 49-70.
- LANGE M.-F. [2003], « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n° 169-170, p. 143-166.
- LANGE M.-F. [2001], « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, 208 p.
- LANGE M.-F., PILON M. [2009], « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Paris, ARES/MSH, n° 8, p. 3-209.
- LANOUE E. [2007], *Understanding the Contradictions between Education and Conflicts : the Burkina case [2002-2007]*, *Conflict, Education and the Global South : towards a critical research agenda*, Amsterdam, 26-27 February.
- LANOUE 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 », p. 129-143.
- LE GALES P., LASCOUMES P. [2007], *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Collin.
- LE PAPE M., 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, p. 64-79.
- LENZER G., [2001], *Children's Studies : Beginnings and Purposes, The Lion and the Unicorn*, vol. 25, n° 2, p. 181-186.
- MACHEL G. [1996], *Impact of Armed Conflict on Children. Report of the Expert of the Secretary-General of the UN*.
- MALKKI L. [1995], *Purity and exile : violence, memory and national cosmology among Hutu refugees in Tanzania*, Chicago, London, University of Chicago Press.

- MONSUTTI A., PETRIC B. [2009], « New political arenas : international and non-governmental organizations, foundations and think tanks », *Tsantsa*, n° 14, p. 6-17.
- MRSIC GARAC S. [2007], « La participation des parents dans des contextes de systèmes éducatifs en crise. Études de cas au Bénin et en République du Congo », *Mondes en développement*, vol. 3, n° 139.
- NICOLAI S., TRIPELHORN K. [2003], *The role of education in protecting children in conflict*, Humanitarian Practice Network, ODI.
- NOVELLI M. [ed.], [2009], « Special issue on Globalisation, Education and Violent Conflict, Globalisation », *Societies and Education*, vol. 7, n° 4, p. 379-472.
- NOVELLI M., LOPES CARDOZO M. [2008], « Conflict, education and the global south : New critical directions », *International Journal of Educational Development*, n° 28, p. 473-488.
- OBURA A. [2003], *Never Again : educational reconstruction in Rwanda*.
- PAULSON J. (ed.) [2008], *Special issue on Policy, Education and Conflict, Research in Comparative and International Education*, vol. 3, n° 1, p. 1-102.
- PAULSON J. (ed.) [2007], « Special issue on Policy, Education and Conflict », *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, n° 3, p. 172-271.
- PAULSON J., RAPPLEYE J. [2007], « Education and conflict : essay review », *International Journal of Educational Development*, n° 27, p. 340-347.
- PETIT P. (ed) [2010], *Société civile et éducation. Le partenariat à l'épreuve du terrain*, Louvain-Laneuve, Academia Bruylant.
- PETIT P., COMHAIRE G. [2010], « Les associations de la société civile et le partenariat éducatif », in Petit P. (ed), *Société civile et éducation. Le partenariat à l'épreuve du terrain*, Louvain-Laneuve, Academia Bruylant.
- PEROUSE-DE-MONTCLOS M.-A. [2001], *L'aide humanitaire : aide à la guerre ?*, Paris, complexe.
- PERROT M.-D. [1994], *Dérives humanitaires, états d'urgence et droit d'ingérence*, Genève et Paris, Les Cahiers de l'IUED.
- PIGOZZI M. [1999], *Education in emergencies and for reconstruction : a developmental approach*, New York, UNICEF.
- PROTEAU L. [2002], *Passions scolaires. École et société en Côte d'Ivoire*, Pariks, Karthala.
- PONCELET M. [2010], « Postface », in Petit P. (ed), *Société civile et éducation. Le partenariat à l'épreuve du terrain*, Louvain-Laneuve, Academia Bruylant.
- RICHARDS P., VLASSENROOT K. [2002], « Les guerres africaines du type fleuve Mano. Pour une analyse sociale », *Politique africaine*, n° 88, p. 13-26.
- ROSE P., GREELY M. [2006a], *Education in fragile states : capturing lessons and identifying good practice. Prepared for the DAC Fragile State Group Service Delivery Workstream Sub-Team for Education Services*.
- RUFIN J.-C. [1994], *L'aventure humanitaire*, Paris, Gallimard.
- RYFMAN P. [1999], *La question humanitaire*, Paris, Ellipses.
- SALMI J. [2000], « Violence, democracy and education : an analytical framework », *LCSHD Paper 56*, Washington DC, World Bank Human Development Department.
- SAVE THE CHILDREN [2008], *Children protection in emergencies. Position paper*, London, Save the children Alliance.
- SINCLAIR M. [2001], « Education in emergencies », in Crisp J., Talbot C., Cipollone D. (eds), *Learning for a future : refugee education in developing countries*, Geneva, HCR.

SOMMERS M. [2002], *Children, education and war : reaching education for all (EFA) objectives in countries affected by conflict*, Washington DC-The World Bank.

SPHERE, <http://www.sphereproject.org/>

STORTI M. [2004], « Éducation en urgence, urgence de l'éducation », *Droits fondamentaux*, n° 4.

TAWIL S., HARLEY A. [2003], *Education, conflict and social cohesion*, Geneva, UNESCO, International Bureau for education.

UNESCO [2002], *Thematic study on education in situation of emergency and crisis : assessment EFA*, Paris, Emergency Education Assistance Unit.

UNESCO [2000], *The Dakar framework for action : education for all. Meeting our collective commitment*, Paris.