
François-Joseph Azoh, Éric Lanoue
et Thérèse Tchombe

Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne



KARTHALA

**ÉDUCATION, VIOLENCES, CONFLITS
ET PERSPECTIVES DE PAIX
EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE**

La réalisation technique de cet ouvrage
a été assurée par Yvonne LAFITTE,
Service des publications et de diffusion
du Bureau d'Appui à la Recherche du CEPED,
UMR 196 Université Paris Descartes – INED – IRD.

Internet KARTHALA : <http://www.karthala.com>

Internet CEPED : <http://www.cepel.org>

Internet ISSP : <http://www.issp.bf>

Internet PLAN : <http://www.plan-international.org/wherewework/westafrica>

Couverture : Huile sur toile de Félix Benoît Arenaut, in *Les peintres de l'Estuaire*, Nicolas Bissek et Karthala, 1999.

© Éditions KARTHALA, 2009
ISBN : 978-2-8111-0247-0

SOUS LA DIRECTION DE
François-Joseph AZOH,
Éric LANOUE et Thérèse TCHOMBÉ

Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne

Postface d'Éric Debarbieux

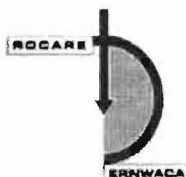
Éditions KARTHALA
22-24, bd Arago
75013 Paris



**Le Réseau international de recherche
*Famille et Scolarisation en Afrique***

Créé en 1997 au sein de l'Union pour l'Étude de la Population Africaine (UEPA), le Réseau FASAF regroupe des chercheurs et statisticiens d'une dizaine de pays africains francophones et de pays du Nord. Il vise à : (i) promouvoir des exploitations secondaires des recensements et d'enquêtes déjà réalisés ; (ii) améliorer la collecte des informations relatives à l'éducation et promouvoir des enquêtes spécifiques ; (iii) fournir aux décideurs de nouveaux éléments d'analyse ; (iv) renforcer les capacités nationales de recherche et œuvrer pour une collaboration plus étroite entre institutions de recherche, Services statistiques et de l'Éducation. La coordination du réseau est abritée par l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP) de l'Université de Ouagadougou, et fait l'objet d'un partenariat avec le CEPED.

Contacts : jfkobiane@issp.bf – marc.pilon@ird.fr / www.fasaf.org



**Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
Educational Research Network for West And Central Africa**

Créé en 1989, ayant le statut d'ONG et d'Association professionnelle internationale, scientifique et apolitique à but non lucratif, le ROCARE regroupe des chercheurs en éducation et des éducateurs africains, issus de 14 pays en Afrique de l'Ouest et du Centre. Ses objectifs sont de (i) renforcer la capacité nationale et régionale en recherche et évaluation de politiques, (ii) augmenter la qualité et pertinence de la recherche pour les praticiens et décideur, (iii) communiquer les résultats de recherche afin de stimuler le dialogue public, (iv) améliorer le cadre institutionnel et les conditions pour la recherche en éducation en Afrique.

Contacts : mmassouka@rocare.org – info@rocare.org / www.rocare.org

AVERTISSEMENT

Les opinions exprimées dans les chapitres de cet ouvrage sont celles de leurs auteurs respectifs et ne représentent pas nécessairement l'opinion des éditions KARTHALA, du CEPED, de l'ISSP et de PLAN.

Remerciements

Les éditeurs scientifiques de l'ouvrage, tiennent à remercier, en leurs noms ainsi qu'au nom du « Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation » (ROCARE) et du réseau « Famille et Scolarisation en Afrique » (FASAF), les institutions suivantes dont les contributions ont permis la publication de cet ouvrage :

- L'organisation non gouvernementale PLAN.
- L'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), de l'Université de Ouagadougou.
- Le Centre Population et Développement (CEPED), Bureau d'Appui à la Recherche (BAR), UMR 196 Université Paris Descartes – INED – IRD.

Les auteurs

- BAUX Stéphanie** Sociologue, chercheuse associée à l'IRD et au centre d'Études africaines (Ehess-Paris). Ses recherches et publications traitent des politiques éducatives, du fonctionnement du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation dans les pays du Sud (Afrique de l'Ouest et Asie).
- LANGE Marie-France** Sociologue, directrice de recherches à l'Institut de recherche pour le développement (IRD). Depuis vingt ans, elle mène des recherches sur les systèmes scolaires en Afrique (Togo, Mali et Burkina Faso) et plus récemment en Asie (Vietnam et Cambodge). Elle étudie, entre autres, les politiques d'éducation et l'évolution des espaces éducatifs, les stratégies éducatives des familles, le droit à l'éducation, les relations éducation-pauvreté et école-travail des enfants.
- GOUZOU Jérôme** Détenteur d'un DEA de Géographie Tropicale (Université de Bordeaux) et d'un Master en Aide Humanitaire et Conflits Armés (Uppsala, Suède). Il a travaillé pendant une dizaine d'années pour le Life and Peace Institute comme chargé de programmes, puis comme directeur des unités de recherche et de transformation des conflits de l'Institut. Il a plus particulièrement travaillé sur le rôle des institutions religieuses en tant qu'acteurs sociaux dans les conflits, sur les théories de transformation des conflits et sur le développement de la société civile dans les pays en situation post-conflit. Il est aujourd'hui consultant, team leader chez InDevelop-Institute for Public Management (Stockholm).
- KABORÉ Idrissa** Démographe, chercheur à l'Institut supérieur des sciences de la population (ISSP), travaille au Burkina Faso, entre autres, sur les demandes d'éducation, la qualité de l'éducation et le droit à l'éducation.
- ERNEST-KIAMBA Claude** Chargé de cours et chercheur à l'Université Catholique d'Afrique Centrale, Institut Catholique de Yaoundé (UCAO-Cameroun, Faculté de Sciences Sociales et de Gestion), travaille à l'analyse des politiques publiques et des conflits en Afrique. Ses travaux concernent aussi les politiques d'éducation, la formation professionnelle et, plus généralement, les stratégies de lutte contre la pauvreté sur le continent africain.

- LEWANDOWSKI Sophie** Sociologue, chargée de recherches à l'IRD. Ses recherches et ses publications portent sur l'éducation et les savoirs en Afrique de l'Ouest (politiques éducatives, curricula et outils pédagogiques, savoirs locaux, stratégies de scolarisation, schémas cognitifs).
- MALAM MOUSSA Laouali** Docteur en sciences de l'éducation, travaille au ministère de l'Éducation Nationale au Niger. Coordinateur du ROCARE-Niger ses champs de recherche concernent l'Éducation non formelle, notamment l'alphabétisation des adultes, l'enseignement coranique et la qualité de l'éducation.
- MHANGAMI Manager** A Zimbabwean national currently working as the Country Education Advisor for Plan International in Zimbabwe. He has 15 years of experience in the Education sector, starting as a classroom practitioner, later as an education administrator and now as a development advisor. He has worked in Government before and is now in the Non Governmental Organizations sector. Manager holds qualifications in Education, Science, Water, Project Planning and Management; and Training Management.
- MIMCHE Honoré** Enseignant à l'Université de Yaoundé II et chercheur à l'Institut de formation et de recherches en démographie (IFORD), travaille sur les déterminants de la scolarisation, les stratégies familiales de scolarisation et le droit à l'éducation des minorités au Cameroun.
- PILON Marc** Démographe, directeur de recherches à l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD), est l'auteur de nombreux travaux sur les déterminants familiaux de la scolarisation en Afrique subsaharienne. Co-fondateur et co-animateur du réseau « Famille et Scolarisation en Afrique » (FASAF), il a co-coordonné la première étude sur les conséquences éducatives du conflit ivoirien dans les pays limitrophes (Burkina Faso, Ghana, Mali).
- MUNGAH-SHALO TCHOMBÉ Thérèse** Professor (University of Buea Faculty of Education), PhD is an Applied Cognitive Developmental Psychology in the discipline of Psychology and Education. Her research Interests are in the areas of Child Development in Cultural Context with a focus on Cognitive development. Parents' and Teachers' Interactive Behaviors and Girl's Education. She has published widely and done consultancies with Unesco, Unicef, Plan International, DED (German Development Cooperation), African Development Bank, WHO, World Bank and Commonwealth. World Bank / British Council.

- TRAORÉ Tahirou** Inspecteur de l'enseignement du premier degré, en service à la Direction de la Recherche et du Développement Pédagogique (DRDP) du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA), et secrétaire Général du Syndicat National des Travailleurs de l'Éducation de Base (SYNATEB), Burkina Faso. Acteur et observateur du système éducatif burkinabè, il a été successivement instituteur et directeur d'école.
- VANGA Ferdinand Adja** Sociologue, enseignant à l'Université de Bouaké (Unité Régionale d'enseignement de Korhogo), a travaillé en thèse sur les conséquences socio-économiques de l'expulsion des pêcheurs étrangers en Côte d'Ivoire (Lacs d'Anyamé et de Buyo). Ses travaux récents portent sur les conditions de la réouverture des institutions universitaires dans les zones du Centre et du Nord de la Côte d'Ivoire, et la lutte contre le harcèlement sexuel en milieu universitaire.
- YARO Yacouba** Socio-démographe et directeur du Centre d'études, de recherches et de formation pour le développement économique et social (Cerfodes, Burkina Faso) est l'auteur de nombreux travaux relatifs aux politiques et aux demandes d'éducation en Afrique subsaharienne. Il fut co-fondateur du réseau « Famille et Scolarisation en Afrique » (FASAF) et a co-coordonné la première étude sur les conséquences éducatives du conflit ivoirien dans les pays limitrophes (Burkina Faso, Ghana, Mali).

Résumés / Abstracts

Stéphanie BAUX et Sophie LEWANDOWSKI

Quand les violences s'en mêlent. L'interaction des violences physiques et symboliques dans l'école burkinabè

Le Burkina Faso, malgré les efforts entrepris depuis l'Indépendance, reste l'un des États les plus faiblement scolarisés du monde. Il souffre encore d'un manque de démocratisation et d'adaptation du système scolaire aux besoins et aux réalités du pays. Cette situation s'explique en partie par la position dominée du pays sur la scène internationale mais aussi par la configuration inégalitaire de la structure sociale au niveau national. L'école a, certes, participé à une certaine mobilité sociale et à la transformation des classes supérieures. Mais son caractère encore très élitiste perpétue une domination réelle et symbolique des groupes populaires, en particulier ruraux. Cette violence symbolique ne s'exprime pas uniquement dans la structure du système scolaire, mais aussi dans le contenu des savoirs transmis qui dévalorisent les savoirs populaires et dans les pratiques pédagogiques. Au quotidien de la classe, en effet, les enseignants maintiennent une hiérarchie sociale défavorable aux élèves ruraux. La violence physique qu'ils emploient devient alors aussi symbolique car elle est associée à un discrédit de classe. En privilégiant une analyse à la fois historique et actuelle du système et de son contenu, l'article montre que la portée des violences physiques et symboliques scolaires varie selon les modalités de leur agencement.

Mots-clés : violence, école, politiques scolaires, manuels scolaires, pratiques pédagogiques, milieu rural, Burkina Faso.

When violence enters the frame: Interaction of physical and symbolic violence in the schools of Burkina Faso

Burkina Faso, in spite of its efforts since independence, is still afflicted by among the lowest enrolment rates in the world and an education system that remains relatively undemocratic and irrelevant to the country's circumstances and needs. This is due partly to its subordinate position on the world stage, but also to its unequal social structures. School has, of course, helped promote upward mobility and social changes, especially among the upper classes. But its elitist nature perpetuates a real and symbolic domination of the working classes, above all in rural areas. This symbolic violence is plain to see not only in the structure of the school system but also in the knowledge delivery whose content and methods belittle popular knowledge. The everyday reality is that teachers uphold a social hierarchy in the classroom that puts down rural pupils; and the denigrating class attitudes add a symbolic value to the use of physical violence.

This paper examines the past history and current state of the system and its content in an endeavour to show that the scope of physical and symbolical school violence varies according to how they are structured.

Keywords: *violence, school, education policies, textbooks, teaching, rural areas, Burkina Faso.*

Laouali MALAM MOUSSA

La violence à l'école coranique au Niger : état des lieux et sources de légitimation

Présente depuis le X^e siècle au Niger, l'école coranique est une entreprise privée socialement bien assise. Cette tradition multiséculaire investit le maître de larges prérogatives pour faire de l'apprenant un musulman averti. Mais, en pratique, certains abusent de la confiance des parents et exploitent les enfants. Faute d'un dispositif de contrôle et d'évaluation ces abus ne sont pas sanctionnés. Cette contribution examine différentes formes de violences exercées sur les élèves coraniques. La recherche entreprise s'appuie sur une revue documentaire, l'observation et les récits de vie. L'analyse du contexte présente « l'habillage idéologique et culturel » soutenant cette violence et qui limite les possibilités de sa remise en cause, voire de son éradication. D'ordre psychologique, physique et affectif, les violences les plus fréquentes sont la mendicité, les travaux domestiques, les châtiments corporels et les violences verbales. Fugue, abandon, délinquance juvénile et échec en sont les conséquences. La faim, le manque de soin et l'insouciance provoquent des troubles psychologiques et de croissance voire des maladies handicapantes. Ces maux endurés sont attribués à la volonté de Dieu protégeant ainsi le maître et légitimant la poursuite de ses pratiques. Soulignons que ce dernier n'est ni formé ni encadré. Les responsables de l'éducation et de la société civile accordent peu d'intérêt au sort des élèves coraniques, d'où leur réticence à accepter que cette institution puisse aider à élargir l'offre d'éducation, ce qui signifierait que l'État soutienne sa modernisation. Notons que les derniers développements de la politique éducative sont encourageants avec l'inscription d'actions en faveur de l'école coranique à l'instar des écoles bilingues franco-arabes.

Mots-clés : Niger ; éducation ; école coranique ; violence.

Violence in the Koranic schools of Niger: Survey and sources of legitimacy

The Koranic school, which has existed in Niger since the tenth century, is a socially well-established private institution. This multisecular tradition gives teachers extensive rights to make the learner into a good Muslim. In practice, however, some instructors abuse the trust of parents and exploit the children. The lack of systematic monitoring and assessment allows such abuses to go

unpunished. This paper examines the various forms of violence perpetrated against pupils in Koranic schools based on a review of published literature, observation and first-hand accounts. Background analysis reveals the ideological and cultural "packaging" that underpins the violence and shields it from challenges or eradication. Being subject to violence of a physical, psychological and emotional nature – most commonly in the shape of corporal punishment, verbal abuse, being forced into domestic labour or reduced to begging – leads pupils to becoming runaways, dropouts, juvenile delinquents and failures. Hunger, poor care and neglect give rise to psychological disturbances and crippling diseases. Such problems are attributed to the will of God, thus protecting the teachers – who are neither trained nor supervised – and legitimizing their practices. Paying little heed to the fate of religious pupils, education managers and civil society leaders have been reluctant to acknowledge the potential of Koranic schools to broaden the scope of education supply and, hence, to support their modernization. That said, some encouraging developments have been noted recently in the realm of education policy with the introduction of initiatives aimed at providing Koranic schools with similar assistance to bilingual French-Arabic schools. Hopefully, the 10-year education development plan (PDDE) will achieve its goals and improve learning conditions for the children.

Keywords: Niger, education, Koranic schools, violence.

Tahirou TRAORÉ

La problématique de la violence à l'école au Burkina Faso : mesure et perception par les acteurs

La question de la violence à l'école constitue une préoccupation de plus en plus partagée entre décideurs, chercheurs et acteurs de l'éducation. À entendre parler les uns et les autres, la situation serait si alarmante qu'elle exigerait, sans plus attendre, des mesures correctives. Mais que savons-nous réellement de ce phénomène, en particulier en Afrique de l'Ouest et au Burkina Faso notamment ? Cette contribution tente d'analyser des faits publics de violences enregistrés en milieu scolaire dans ce pays au taux faible de scolarisation. Entre autres, dans la presse écrite, on lit régulièrement des déclarations de syndicats d'enseignants faisant état d'abus d'autorité de certains encadreurs pédagogiques sur des enseignants. Qu'est-ce qui peut expliquer ces cas de violence dans les milieux scolaires ? Autrement dit, dans quelle mesure le système éducatif génère-t-il des violences à l'école ? Est-il le seul en cause ? Est-ce à dire que le phénomène n'existait pas par le passé ou est-il seulement aujourd'hui fortement médiatisé ? Le peu de cas recensés ou observés doit-il occulter le phénomène dans ce qu'il a de latent et de difficilement mesurable ? Quelle est son évolution et quelle en est la perception des enseignants et du Syndicat National des Travailleurs de l'Éducation de Base

(SYNATEB) ? Enfin, quelles solutions pouvons-nous proposer pour faciliter l'instauration d'un climat pacifique à l'école ?

Mots-clés : mesure de la violence, École, enseignants, élèves, parents d'élèves, syndicat, Burkina Faso.

Considering school violence in Burkina Faso: Scale of the problem and how it is perceived by the stakeholders

School violence is a concern shared by an increasing number of educational decision-makers, researchers and stakeholders, according to whom the situation is so alarming that corrective action must be taken without any further delay. But what do we really know about the problem, especially in West Africa? This paper sets out to examine public acts of violence reported in the schools of Burkina Faso, a country with particularly low enrolment rates. Newspapers, among others, regularly publish declarations by teachers' unions about abuses of authority perpetrated against their members by supervisors. What is causing this violence in schools? To what extent is it being generated by the education system? Are there other factors to blame? Relatively few cases have been noted or observed, but does that mean to say it is a recent problem or has it always existed and is only just coming to the fore due to greater media attention? How is the situation evolving and how is it perceived by the national basic education workers' union, SYNATEB? And what solutions might help foster a peaceful atmosphere in schools?

Keywords: scale of violence, schools, teachers, pupils, pupils' parents, union, Burkina Faso.

Manager MHANGAMI

State violence: The impact of Zimbabwe's urban clean-up operation on education

In May 2005, the government of Zimbabwe embarked on an urban clean-up exercise code-named Murambatsvina, or Operation Restore Order, to rid the capital city, Harare, of slums, illegal settlements and illegal vending sites. The clean-up operation, characterized by demolitions of unplanned housing and evictions, soon spread to other urban and peri-urban centres, and within a few days had rendered hundreds of families homeless. It also involved the closure and/or destruction of flea markets and other vending sites long used by informal traders. The poor sections of society already struggling to make a living were the most affected. Just as it was about to taken into the more affluent sections of society, the operation was conditionally halted. Education was not spared. This study shows how educational services for children were disrupted. The closure of informal vending sites led to a loss of income for hundreds of families who had

brought up and educated their offspring on the proceeds from such businesses for years. This had a negative impact on their continued attendance at school. Some had to relocate to places far away from the schools where they had been enrolled, and to find new schools in the new academic year in the new areas to which their parents had moved. Even when families forced to move home, losing some of their belongings in the process, eventually settled down, they might have had other, higher, priorities than buying new uniforms and paying school fees for their children. This might have resulted in a failure to go to school. The clean-up exercise also affected the welfare of teachers, most of whom lost their accommodation. Some had to relocate to other places and quit their schools altogether.

Keywords: urban clean-up operation, displacement, forced removal, school-children, disruption, education

Ferdinand Adja VANGA

La violence scolaire et extra-scolaire en Côte d'Ivoire : l'action syndicale des étudiants et élèves seule en cause ?

Cette contribution a pour objectif non pas d'évaluer le niveau d'implication – de notoriété publique et avérée – des syndicats d'élèves et d'étudiants dans la violence à l'école et à l'extérieur de l'école mais d'identifier les facteurs explicatifs de cette violence syndicale. Cette violence n'est pas nouvelle dans l'histoire des relations – tumultueuses – entre le fait syndical étudiant et le fait politique en Côte d'Ivoire. Mais les investigations ont permis de constater qu'à partir de 1990, date de l'avènement du multipartisme en Côte d'Ivoire, et sans que celui-ci n'en soit la cause, il y a eu une escalade de la violence en milieu scolaire et universitaire que l'on peut périodiser selon les modes de sa gestion politique. Les données structurelles explicatives de la violence en milieu scolaire et universitaire sont la situation socio-économique des familles et le déficit de communication entre parents et enfants. Depuis la mise en place de la politique d'ajustement structurel dont les effets ont commencé à se ressentir à partir de 1990, les conditions socio-économiques des élèves et étudiants se sont progressivement dégradées. Par ailleurs, la trop forte sélectivité du système éducatif ivoirien a pour conséquence un taux d'échec scolaire qui peut paraître élevé si l'on se réfère aux statistiques nationales. L'école qui était un facteur de réussite sociale est devenue un lieu d'incertitude et de production de futurs chômeurs. Dans ces conditions, la violence syndicale apparaît comme une stratégie de survie pour les élèves et étudiants. Cette violence qui est collective s'impose aux familles des concernées. Sur le plan méthodologique, cet article s'appuie sur une collecte des données qui a eu lieu au cours de la période 2003-2004 et a concerné la zone gouvernementale et celle contrôlée par la rébellion armée.

Mots-clés : violence, école, syndicat, Côte d'Ivoire.

Violence in and outside school in Côte d'Ivoire: Are the pupils' and students' unions entirely to blame?

This paper does not seek to assess the level of pupils' and students' union involvement in violence in and outside schools, which is a matter of common knowledge, but to identify the factors explaining the union violence. There is nothing new about the turbulent relations between the worlds of unionism and politics in Côte d'Ivoire. But research has shown that the escalation in violence at schools and universities in Côte d'Ivoire – which can be analysed according to different periods and the various ways in which political leaders have sought to deal with it – started with, yet was not caused by, the advent of a multi-party system in 1990. Structurally, that violence has tied in with the pupils' and students' socio-economic background and a lack of communication with their parents. Their socio-economic circumstances have gradually deteriorated since 1990, when the effects of the country's structural adjustment policy began to bite; and the overly selective nature of the Côte d'Ivoire education system has led to what, according to national statistics, appears to be a high rate of underachievement. Once a road to social success, school has become a place of uncertainty and a road to unemployment. In such a situation, union violence has emerged as a survival strategy for pupils and students, and that collective violence has affected their families. This paper is based on data gathered over the period 2003-2004 in areas controlled by government forces and by the rebel armies.

Keywords: *violence, school, trade-union, Côte d'Ivoire.*

Idrissa KABORÉ, Marc PILON et Yacouba YARO

Les conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation au Burkina Faso : un état des connaissances

Suite au conflit politico-militaire qui éclata en septembre 2002 en Côte d'Ivoire, des mouvements de retour forcés ou préventifs de plusieurs centaines de milliers de personnes, des Burkinabè mais aussi de ressortissants d'autres nationalités et même d'« Ivoiriens », ont été observés vers les pays limitrophes, et particulièrement vers le Burkina Faso. L'analyse des conséquences des situations de violences et de conflits sur l'éducation retient encore peu l'attention ; sont ici exposés les principaux résultats issus d'un projet de recherche sous-régional, mené conjointement par les réseaux de recherche FASAF et ROCARE, visant à faire un état des connaissances relatif aux conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes, précisément au Burkina Faso. Après avoir discuté les questions de définition et donné quelques caractéristiques générales sur les personnes ayant quitté la Côte d'Ivoire pour le Burkina Faso, nous nous intéresserons à la mesure de l'impact quantitatif du conflit ivoirien sur la scolarisation au Burkina Faso, puis présenterons les principaux enseignements

concernant les mesures prises en matière de scolarisation des rapatriés et leurs conditions mêmes de scolarisation. Si l'impact du conflit ivoirien semble avoir été limité au niveau national, il peut être en revanche très marqué localement, dans les zones les plus touchées, avec des afflux massifs d'élèves ; ce qui est particulièrement le cas dans la partie sud-ouest du Burkina Faso. Faute d'un suivi statistique fiable, on ignore toujours le niveau réel de la scolarisation parmi la population rapatriée. Pour la majorité des rapatriés, les conditions de vie sont très difficiles et pèsent nécessairement sur les possibilités et les conditions de scolarisation. L'étude révèle le réel besoin de connaissances beaucoup plus approfondies qui, outre leur intérêt scientifique, sont nécessaires à la fois pour répondre au mieux aux problèmes d'aujourd'hui et pour mieux se préparer à l'avenir.

Mots-clés : Conflit armé, violences, éducation, Burkina Faso, Côte d'Ivoire.

How the Côte d'Ivoire conflict has affected education in Burkina Faso

After the outbreak of the political and military conflict in Côte d'Ivoire in September 2002, hundreds of thousands of people – citizens of Côte d'Ivoire and expatriates from Burkina Faso and elsewhere – fled over the border into neighbouring countries, especially Burkina Faso. The effects of violence and warfare on education still receive far too little attention. This paper presents the main findings of a joint subregional research project carried out by the FASAF and ROCARE networks in order to take stock of how education in Burkina Faso, among others, has been affected by the conflict in Côte d'Ivoire. After looking at questions of definition and the general characteristics of the repatriates, it goes on to assess the quantitative impact of the conflict on school enrolment in Burkina Faso, and to show what has been learnt from the measures taken to enrol newcomers in schools as well as from the actual conditions of their schooling. While the impact of the Côte d'Ivoire conflict may appear limited at the national level, it has made a far greater impression in the local areas worst-affected by massive inflows of pupils, especially in the south-west of the country. Because of the lack of reliable statistical follow-up, nobody knows exactly how many repatriated children are attending school. Living conditions are very hard for most, which naturally affects the opportunities for – and conditions of – schooling. This paper reveals a real need for far more detailed knowledge which, beyond the interests of science, is needed to find the best possible solutions to today's problems and to be better prepared for the future.

Keywords: armed conflict, violence, education, Burkina Faso, Côte d'Ivoire.

Honoré MIMCHE

Le droit à l'éducation, quelles effectivités pour les réfugiés au Cameroun ?

Depuis les indépendances africaines, le continent noir préoccupe par l'ampleur des conflits et violences qui y émergent et qui sapent les perspectives de développement de nations en pleine construction. Ces conflits intensifient la mobilité des personnes et surtout la proportion des demandeurs d'asile dans certains pays stables comme le Cameroun. C'est ce qui a justifié, depuis environ une dizaine d'années, un afflux de réfugiés à Yaoundé en provenance des autres pays de l'Afrique centrale, de l'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique australe. Même si les problèmes d'insertion sociale auxquels sont confrontés les déplacés s'expriment d'abord en termes de sécurité physique, résidentielle, alimentaire et professionnelle, il faut noter que les déplacements issus des violences perturbent considérablement les trajectoires scolaires (déperdition, interférence dans les programmes, réadaptation scolaire, dissonance linguistique, etc.), en remettant en cause les modalités de la réalisation effective du droit à l'éducation pour ces populations victimes de guerres, de conflits et de violences. À ces populations déplacées sont associées des modalités particulières de mise et de maintien à l'école puisque les familles des victimes et les institutions de la société civile mettent en œuvre des stratégies de scolarisation. Cette contribution analyse les effets des mobilités issues des guerres sur la scolarisation et les modalités de l'effectivité du droit à l'éducation chez les réfugiés au Cameroun.

Mots-clés : conflits, guerres, réfugiés, droit à l'éducation, scolarisation, Éducation Pour Tous.

Refugees and the right to education in Cameroon

Since African countries first gained independence, those fledgling nations have become subject to conflicts and violence of an alarming scale that has undermined their prospects for development. Over the past ten years or so, masses of refugees and asylum-seekers have flooded into Cameroon and other stable countries from central, western and southern Africa. In Yaoundé, for instance, not only have they experienced problems of social integration, expressed in terms of physical, residential, nutritional and professional security, but their forced displacement on account of the violence has played havoc with their academic career paths, as reflected in dropout rates, disrupted curricula, repeat schooling, dissonance between languages, and so on. This has raised the question of whether those victims of war really are exercising their right to education. Civil society and families have resorted to specific strategies to enrol and keep children in school. This paper examines how forced displacement due to war has affected the education of refugees in Cameroon, and how they have sought to exercise their right to education.

Keywords: *conflicts, wars, refugees, right to education, enrolment, education for all.*

Claude-Ernest KIAMBA

Les nouveaux impératifs socio-éducatifs et la reconstruction nationale post-conflit au Congo Brazzaville

Comme bon nombre de pays d'Afrique subsaharienne, le Congo Brazzaville a été pendant près d'une décennie le théâtre de guerres civiles qui ont occasionné l'affaiblissement de l'autorité de l'État, la remise en cause de l'État de droit, l'instauration d'un véritable sentiment d'insécurité, l'augmentation de la violence urbaine, voire la destruction des infrastructures de base servant au développement socio-économique. Ces guerres civiles mobilisent très souvent des populations jeunes aux prises avec la dure réalité socio-économique tant les perspectives d'insertion socioprofessionnelles des diplômés deviennent de plus en plus incertaines dans un pays où le taux de chômage avoisine le double de la proportion de la main-d'œuvre disponible. Cette contribution analyse l'ensemble des moyens mis en œuvre par l'État et les collectivités locales dans le secteur de l'éducation en vue de la recomposition du tissu social éclaté au Congo Brazzaville.

Mots-clés : conflits, enfants soldats, éducation, État de droit, reconstruction nationale.

New socioeducational requirements and post-conflict national reconstruction in the Republic of the Congo

Republic of the Congo, like many other sub-Saharan African countries, has seen nearly a decade of civil wars that have, inter alia, weakened the authority of the state, challenged the rule of law, generated a genuine feeling of insecurity, boosted urban violence and even destroyed the basic infrastructure for socio-economic development. More often than not, those wars have mobilized young people in the grips of socio-economic realities made all the tougher by the fact that the prospects for the social and professional integration of qualified people are looking increasingly uncertain in a country where the unemployment rate is far more than double the proportion of the population available for work. This scientific paper examines everything the state and local communities have been doing in the education sector to piece back together the shattered social fabric of the Republic of the Congo.

Keywords: civil wars, child soldiers, education, rule of law, national reconstruction.

Jérôme GOUZOU

Reconstruction post-conflit en République Démocratique du Congo : les défis posés par le devoir de mémoire dans l'éducation des adultes

Cet article s'intéresse à la question des formations pour adultes ayant pour cibles les organisations de la société civile des pays en situation de conflits armés. Visant un développement de l'engagement citoyen, et essentiellement centrées sur les problèmes de gouvernance, d'éducation civique et de transformation des conflits, ces formations participent au décryptage de l'histoire immédiate. Prenant appui sur l'exemple de la République Démocratique du Congo (RDC), ce texte soulève les multiples écueils éthiques inhérents au devoir de mémoire alors que l'histoire est en cours d'écriture. La partialité des données, la complexité des faits ainsi que la fiabilité relative de témoignages empreints d'émotions sont autant d'obstacles à la mise en application des principes que ces formations prétendent respecter et aux objectifs qu'elles se donnent : comprendre ce qui s'est réellement passé et pourquoi. Seule une méthode d'analyse des conflits permet d'apporter un minimum de rigueur dans le décodage de la complexité des faits.

Mots-clés : formations pour adultes, République Démocratique du Congo, conflits, analyse des conflits, devoir de mémoire.

Post-conflict reconstruction in the Democratic Republic of the Congo: Challenges arising from the "duty to remember" in adult education

This article examines the adult training courses targeting civil society organizations in war-torn countries. Those courses – aimed at developing a sense of social responsibility in the citizenry, and focusing mainly on matters of governance, civic education and conflict transformation – help gain insight into recent history. The article uses the case of the Democratic Republic of the Congo to highlight the many ethical pitfalls inherent to the "duty to remember" at a time when history is being written. Biased data, complex facts and the less than reliable nature of first-hand accounts tinged with emotion serve to undermine the observance of principles to which the training courses claim to adhere, as well as their intended goals: to understand what has really happened and why. Only methodical conflict analysis will bring a modicum of rigour to efforts to fathom the complexity of the facts.

Keywords: adult training courses, Democratic Republic of the Congo, conflict, conflict analysis, duty to remember.

Marie-France LANGE

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

Depuis une vingtaine d'années, on constate en Afrique la multiplication des initiatives pédagogiques ou des réformes scolaires impliquant une remise en cause d'une gestion autoritaire des rapports entre les différents acteurs de l'éducation, ainsi que des pratiques violentes inhérentes aux rapports éducatifs. C'est ce type de rapports autoritaires ou de violence, intervenant en dehors des situations de conflit ou de guerre, que nous étudions. Nous montrons, à partir de l'analyse d'exemples concrets, que les interactions entre les différents registres (éducatif, culturel, social, économique, politique) sont déterminantes dans les changements et les transformations qui impliquent une « pacification » des rapports au savoir et une diminution des rapports pédagogiques violents. Nous posons l'hypothèse que si le champ éducatif dispose d'une certaine autonomie, il n'en demeure pas moins en relations de dépendance avec les autres champs sociétal ou politique. Ce texte décrit tout d'abord les fonctions de l'école primaire, puis analyse les relations entre violence à l'école et transmission des savoirs au cours des années 1960-1990. Enfin, les années 1990 sont étudiées à la lumière des principaux facteurs qui caractérisent cette période (démocratisation politique, évolution du champ scolaire et mondialisation) permettant de comprendre l'évolution des pratiques violentes à l'École et l'instauration de nouveaux rapports à l'École. Cette étude prend appui sur des enquêtes de terrain menées dans plusieurs pays africains, aux histoires scolaires originales et aux systèmes politiques variés (Burkina Faso, Mali, Togo). Ces différents terrains permettent d'aborder la diversité des formes de violence (violence physique ou violence symbolique), violence sociale, économique, sexuelle ou politique, telles que l'on peut les observer à l'intérieur du champ éducatif, en relation avec les structures socio-économiques et politiques.

Mots clés : violences scolaires, autoritarisme, enseignement, éducation, école primaire, système politique, système d'enseignement, État, Afrique.

School violence, authoritarianism and domination in knowledge delivery: Is education an autonomous field?

Over the past twenty years, a spate of educational initiatives and reforms in Africa has challenged authoritarian means of managing relations between the various education actors and the violence inherent to those relationships. This paper examines that authoritarianism and violence in non-conflict situations. It uses specific case studies to show how the changes and transformations needed to "pacify" relationships with knowledge and to curtail violent teaching relationships rely on interactions between the various fields – educational, cultural, social, economic and political. The basic assumption is that the field of education, despite enjoying some degree of autonomy, nevertheless remains

interdependent with the other, social and political, fields. After describing the functions of primary school, the paper goes on to consider the relationship between school violence and knowledge delivery from the 1960s to the 1990s, culminating in an assessment of the 1990s in the light of the main factors characterizing that period (political democratization, education in non-conflict situations and globalization), which help grasp the emergence of violent practices in – and a new relationship with – school. The paper is based on field surveys carried out in a number of African countries with a unique educational background and varied political systems (Burkina Faso, Mali and Togo), which makes it possible to consider the diversity of the physical or symbolic forms of social, economic, sexual and political violence seen in the field of education, and associated with socio-economic and political structures.

Keywords: *school violence, authoritarianism, teaching, education, primary school, political system, education system, state, Africa.*

Thérèse TCHOMBÉ

Education, violence, conflict and prospects for peace in Africa: an evaluation of research for peace education

Global concerns about education, violence and conflict as a contemporary crisis that must be fathomed are prompting research-driven thinking on peace processes in Africa. As a proliferation of initiatives seek to establish democratic values, African societies provide fertile ground for research and training work that also delves into what traditional practices have to offer for conflict resolution. Major problems of violence and conflict observed in homes, schools and communities require research-based intervention involving the entire community. Yet current concepts, methodologies and empirical evidence used by researchers are too limited for the programmes effectively to mainstream peace education into school curricula. Issues with cultural implications call for a more qualitative approach with a focus on ethnographic monitoring and using techniques developed by anthropologists, historians and sociologists to examine real-life experiences, i.e. techniques that can grasp how people see the world and make sense of their interactions with others.

Keywords: *education, violence, conflict, conflict resolution, peace education, research approaches.*

Introduction

Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne

Parcours d'une problématique

Éric LANOUE
François-Joseph AZOH
Thérèse TCHOMBÉ

La question des liens – possibles ou avérés – entre l'éducation, les violences et les conflits armés appartient tout autant à la sociologie de l'éducation qu'à la sociologie politique. Pourtant, ni l'une ni l'autre n'ont, à ce jour, éclairé de leurs hypothèses ni investi de leurs méthodes cette thématique. Non encore établie dans des champs disciplinaires bien identifiés, ce qui est loin de signifier qu'elle ne puisse l'être, l'étude des interrelations entre l'éducation, les violences et les conflits regorge d'enjeux ; scientifiques d'abord : il s'agit justement de relier ce qui est étudié à l'état d'objet séparé ; politiques ensuite : il s'agit de mettre en œuvre, à l'échelle nationale et internationale des actions correctives ou préventives ; sociaux enfin : les populations victimes de violences et des conflits armés sont en demande constante d'éducation et attendent un service éducatif adapté à leur situation.

Comme l'a montré une récente synthèse (Lanoue, 2006), les chercheurs en sciences sociales ont peu investi ce champ de recherche. La littérature existante est de source institutionnelle ; elle émane d'organismes internationaux et de bailleurs de fonds spécialisés en éducation et, la plupart du temps, entend répondre à leurs besoins ponctuels dictés par l'urgence d'une réhabilitation d'infrastructures éducatives partiellement ou complètement détruites. La critique des travaux existants – expertises et évaluations centrées sur la question de

l'éducation en situation d'urgence – pourrait ainsi constituer un préalable à des recherches à venir.

En Afrique subsaharienne, ces recherches feraient particulièrement sens. Depuis les indépendances, et plus particulièrement depuis les années 1990, rares sont les pays africains qui n'ont pas connu de violences, une guerre civile ou un conflit armé d'envergure régionale. Les effets immédiats des violences/guerres sont ceux qui ont le plus retenu l'attention. Ils sont considérés comme une des barrières à l'Éducation Pour Tous (EPT). Ces effets sont : la destruction des infrastructures scolaires, les déplacements et tueries des enseignants et des élèves/étudiants, l'enrôlement des élèves et peut-être aussi des enseignants dans l'armée, la déscolarisation, les innovations apportées aux systèmes éducatifs (« éducation en mallette » au Rwanda, école dite mobile, centres d'éducation dans des camps, etc.). On comprend dès lors la mobilisation des organismes internationaux spécialisés en éducation. Ainsi, la Conférence mondiale de Jomtien, en 1990, a recommandé de tenir compte des exclus « à la suite des conflits et des guerres » ; la réunion mondiale sur l'Éducation Pour Tous à mi-décennie insista, elle, sur « l'éducation en situation d'urgence » ; enfin, le Forum mondial sur l'Éducation, tenu à Dakar en 2000, considéra ce type d'éducation comme un défi pour notre siècle. Mais il est temps de tirer les premiers enseignements des avancées promises et des reculs effectifs. Par exemple, les approches qui privilégient le droit à l'éducation et l'urgence des réhabilitations des systèmes éducatifs n'ont pas contribué pas à clore les cycles des conflits. Elles n'ont pas non plus mis un frein à l'hétérogénéité des normes d'intervention au sein d'espaces éducatifs déstructurés, endommagés, détruits ou « hors-normes » tels que, par exemple, les camps de réfugiés ou de déplacés de l'intérieur (Fresia, 2006).

L'école peut constituer un des catalyseurs des violences parce qu'elle prépare l'accès au pouvoir économique, politique et idéologique des intellectuels dont certains deviennent les « seigneurs de la guerre ». Et ce, d'autant plus que l'école africaine n'a pas encore réussi à prévenir les violences/guerres à travers la construction des identités nationales, la transmission de la culture, de la tolérance et de la démocratie. Par ailleurs, l'école elle-même est un bastion de violences sporadiques entre étudiants, entre étudiants et enseignants, et entre étudiants et le pouvoir politique en place qui recourt facilement à la répression armée. Ces violences sont le résultat de frustrations vécues à l'école. Elles traduisent l'échec de l'école à développer chez les apprenants une culture de la paix, à travers les programmes scolaires et le comportement des enseignants. Enfin, l'école « secrète » une bonne proportion de jeunes potentiellement ou effectivement marginalisés : ce sont les « exclus » du système à la suite des échecs scolaires, des difficultés d'accès au marché du travail ; ce que certains considèrent comme « une bombe à retardement ».

En période de post-conflit, il s'agirait de faire de l'instruction un mécanisme de guérison des traumatismes psychologiques vécus par les enfants en

général, et en particulier les enfants-soldats, les enfants déplacés, les enfants orphelins et les enfants de la rue. Il s'agirait aussi de lui faire jouer le rôle d'un mécanisme de réconciliation nationale, notamment au moyen d'une réforme des programmes scolaires et de formations pour adultes qui accorderaient une place de choix à la prévention et à la gestion des conflits.

De tels propos, s'ils ne sont pas tenus avec prudence et corroborés par des résultats de recherches, ne manquent pas d'aviver les réactions d'acteurs sociaux directement concernés : de réprobation d'abord, l'École et l'éducation étant accusées de produire violences et frustrations, d'espoir ensuite, car elles sont aussi considérées comme des leviers de reconstruction nationale et de pacification des esprits. Quelques hypothèses et constats minimaux de départ aideraient à prendre de la distance face à ces réactions tant ces dernières sont à l'origine d'une vision duale de l'éducation, notamment en Afrique :

- les violences à l'école et de l'école en temps de paix contribuent, de manière non exclusive, sous certaines conditions et dans certains contextes, au déclenchement de conflits armés. Le champ éducatif est poreux, perméable ; loin d'être un isolat social, l'École entretient d'étroites relations, ordinaires, avec les champs politique et social non moins violents. Plus précisément, la nature – violente ou sereine – des rapports pédagogiques dépend de la nature des rapports au politique et des rapports sociétaux ; la violence d'État autant que la violence sociale – physique ou symbolique – gouverne la chose scolaire, des retournements de situation – malheureusement peu durables, étant possibles ;
- la prévention des violences et des conflits en temps de paix relative ne constitue pas actuellement une priorité des interventions publiques ou privées en matière d'orientation des politiques éducatives ; *a contrario*, quand un conflit éclate, « l'éducation en situation d'urgence » paraît davantage mobilisatrice ; les interventions de type urgentiste négligent les effets à long terme des conflits sur l'éducation et ses principaux acteurs, enseignants, élèves et étudiants. En témoigne le peu de suivi dont font l'objet – de la part du monde de la recherche et de la part des « décideurs » – ces effets pourtant porteurs, à terme, de nouvelles violences scolaires ou sociales ;
- la détérioration du champ politique, le durcissement des antagonismes sociaux et économiques entraînent pour certains acteurs du monde scolaire le franchissement d'un seuil de tolérance : ce qui était supportable à l'école ne l'est plus, y compris à l'extérieur de l'école, d'où le recours à la violence et aux engagements armés d'enseignants, d'élèves et d'étudiants ;
- une fois analysée, l'extériorisation violente de frustrations liées à l'institution scolaire – accumulées au fil de longues années ou éprouvées une bonne fois pour toutes – pourrait servir d'aiguillon à la mise en œuvre de réformes

éducatives et de politiques d'éducation à la paix en période de post-conflit. Ces réformes et ces politiques éducatives pourraient alors remplir une importante fonction préventive des conflits. Plus largement, pour les sociétés et les zones conflictogènes concernées, les enjeux relatifs à l'écriture d'une histoire des conflits – acceptable pour tous sans être consensuelle – sont de taille et de types mémoriel, épistémologique et politique.

Le présent ouvrage entend faire écho aux questions de recherche, aux inquiétudes et aux prises de position que suscite la thématique¹. Ses trois premières parties regroupent des études de cas sous des intitulés qui constituent chacun une des dimensions de la problématique générale : « État, École et violences en temps de paix », « Éducation et conflits armés » et « Éducation, efforts de reconstruction et de pacification ». On découvre là une séquence-temps – avant le conflit, pendant et après – bien plus étendue que celle couverte par les programmes urgentistes de reconstruction et de réhabilitation. Dans le prolongement des études de cas, la quatrième partie, à teneur davantage théorique, soulève des questions et ouvre des pistes de recherche jugées pertinentes en l'état actuel de nos connaissances.

État, école et violences en temps de paix

Quelles formes de violences l'éducation et l'École secrètent-elles en temps de paix ? Quels sont les sources et les soubassements de leur légitimation et de leur dénégation ? À quelles conditions pourraient-elles être enrayerées, sinon réduites ?

Pour comprendre la persistance et la force actuelle des violences scolaires tant physiques que symboliques, au Burkina Faso, Stéphanie Baux et Sophie Lewandowski offrent une triple analyse. Historique : il s'agit pour elles de construire, depuis l'Indépendance, les formes de violences apparues et perpétuées au cours de l'institutionnalisation, à la fois lente et fragile, de l'École. Suit une analyse des contenus des manuels scolaires en vigueur, témoins des choix de curricula à la source d'une diffusion potentielle de violences sociales. Vient enfin une analyse de type interactionniste où les auteurs identifient, dans le huis clos de la classe, nombre de violences. Les principales manifestations de la violence scolaire figurent au titre de constantes malgré les changements politiques et les retournements idéologiques : en témoigne le maintien du français comme langue d'apprentissage, signe d'un arbitraire culturel rétif aux réformes. Les contenus

¹ Il fait suite à un colloque international intitulé « Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne », tenu du 6 au 10 mars 2006 à Yaoundé (Cameroun). Trente-deux communications ont été présentées à ce colloque qui a réuni des intervenants – chercheurs, enseignants, ONG et organismes internationaux – francophones et anglophones, d'Afrique de l'Ouest, d'Afrique centrale et australe.

d'enseignement alimentent une violence symbolique faite de mépris, de dévalorisation et d'instrumentalisation des savoirs locaux. En moins d'un siècle, l'École a profondément transformé les rapports sociaux aux savoirs, sans que ne soient pour autant satisfaites les attentes de mobilité sociale ; un phénomène inquiétant à l'heure des grandes réformes éducatives.

Enseignant, inspecteur de l'enseignement primaire et responsable syndical, Traoré Tahirou donne une lecture des phénomènes de violence à l'école au Burkina Faso. Au regard d'autres contextes scolaires, occidentaux en particulier, les cas recensés semblent en nombre dérisoire. Mais leur entrée récente dans un espace public de dénonciation ne traduit-elle qu'une forte médiatisation de ce qui, auparavant existait, mais faisait l'objet d'une omerta et de règlements à l'amiable dans le secret des concessions familiales ? À coup sûr, les acteurs scolaires en savent plus qu'ils ne disent. Tout le problème étant d'avoir accès à des non-dits généralisés. Source de violences entre acteurs du système scolaire burkinabè, le nouveau système d'évaluation, introduit en 1998-1999, conduit les enseignants à accroître « la pression sur leurs élèves afin que ceux-ci obtiennent coûte que coûte la moyenne à tous les exercices d'évaluation ». L'équerre reste la propriété exclusive du maître, l'aîné frappant le cadet, le garçon la fille. L'éducation sans pitié reçue à la maison corrobore ces formes de hiérarchies. Finalement, peu de cas tombent dans l'espace public et sont laissés à l'appréciation des victimes.

L'éducation au Niger accorde une place importante à l'enseignement islamique à travers les écoles coraniques. Dans la perspective de l'Éducation Pour Tous, l'éducation dispensée dans ces structures concourt à lutter contre l'analphabétisme et à promouvoir la scolarisation des enfants. Malam Moussa Laouali analyse ce type d'enseignement au travers de toutes les formes de violences exercées sur les apprenants. En effet, celles-ci jalonnent le parcours de l'apprenant, provoquant des phobies de l'école coranique et des traumatismes importants. Les violences psychoaffectives, physiques et morales observées dans les écoles coraniques sont censées contribuer à l'éducation des enfants et elles sont par conséquent socialement acceptées. Ces différentes formes de violence sont légitimées par le corps social et cette violence n'est pas reconnue comme telle, ce qui rend difficile l'examen critique et le changement dans les pratiques éducatives. Les analyses de l'auteur orientent la réflexion vers la formation des enseignants des écoles coraniques et les changements dans les pratiques éducatives.

Manager Mhangami s'intéresse aux conséquences éducatives d'une opération *Clean up* menée en mai 2005 à l'échelle nationale dans toutes les villes du Zimbabwe, et plus particulièrement dans la capitale Harare. En toute légalité, l'État zimbabwéen a démoli des habitations de fortune et fermé les lieux informels de commerce. L'intérêt de ce texte vient d'une évaluation – limitée faute d'une enquête nationale indépendante – de l'impact de cette opération. Une liste d'effets a pu être dressée. Elle concerne : l'interruption scolaire définitive ou

temporaire (avec de forts écarts à envisager dans le temps), l'inscription scolaire au jour le jour, l'arrêt de l'aide éducative aux enfants des parents résidant en zone rurale, l'inscription préférentielle des garçons à l'école, l'envoi d'enfants dans des écoles rurales aux effectifs pléthoriques, etc., le tout en plein milieu de l'année scolaire. Ces effets en chaîne montrent en quoi l'école fait système avec les familles et le corps enseignant ; en ce cas d'espèce, l'État brise une série d'alliances chèrement conquises.

Éducation et conflits armés

Quelles sont les voies de la « politisation » de l'éducation en situation de pré-conflit et de conflit ? Quelles sont les conséquences tant immédiates qu'à long terme des conflits sur l'éducation ? L'offre de service éducatif dans les pays hôtes répond-elle à la spécificité des besoins des personnes déplacées, rapatriées ou réfugiées ? Le droit à l'éducation de ces populations est-il préservé, remis en cause ou bradé ?

Pour Ferdinand Vanga, l'implication des syndicats d'élèves et étudiants, notamment la FESCI, dans l'escalade de la violence scolaire et socio-politique (année 1990), est de notoriété publique en Côte d'Ivoire. Mais l'action syndicale n'en est pas l'unique facteur explicatif. Comment rendre compte de « la diversité des causes possibles » de cette violence ? Quelles en sont les expressions et la portée ? Quels modes de gestion politique de cette violence observe-t-on en Côte d'Ivoire ? Avérées en milieu universitaire, les formes de violences sont à relier à des « facteurs de plus en plus structurels en Côte d'Ivoire », notamment les conséquences sociales des plans d'ajustement structurel, et les « effets d'exclusion » tels que l'hypersélection du système éducatif, le tout fortement porté par une instabilité politique ayant conduit la Côte d'Ivoire à la guerre le 19 septembre 2002. Les familles ne peuvent donc pas être incriminées, ni l'inadaptation du système éducatif à l'emploi. Les réponses à la violence méritent d'être recherchées ailleurs, dans les interactions complexes entre la société ivoirienne, l'État et une jeunesse qui extériorise, de manière virulente, ses sentiments de non réussite.

Le Burkina Faso connaît un reflux migratoire dû à la xénophobie en Côte d'Ivoire, à l'idéologie de l'ivoirité (Gary-Toukara, 2008), aux exactions de la guerre et à ses brutales prémices (problèmes fonciers à Tabou en 1999). Idrissa Kaboré, Marc Pilon et Yacouba Yaro s'intéressent aux conséquences éducatives de ce reflux. L'impact quantitatif du conflit ivoirien sur la scolarisation au Burkina Faso n'a pas fait l'objet d'une mesure exhaustive et systématique. À l'analyse, l'identité des migrants venus ou revenus de Côte d'Ivoire paraît complexe. On y trouve des Burkinabè ayant acquis la nationalité ivoirienne, des « sans-papiers », des enfants de migrants qui ne se considèrent plus comme des Burkinabè ou ne sont pas considérés comme tels au Burkina Faso. Les conditions

de scolarisation de cette population spécifique s'avèrent particulièrement difficiles (frais de scolarité élevés, enseignants non formés face à un tel « public », dysfonctionnements d'écoles déjà surchargées, absence de suivi psychologique pour les victimes de la guerre, etc.). La question scolaire ouvre sur une question sociale d'envergure pour la société burkinabè : *« les diverses représentations attachées aux termes de rapatrié, Bayiri et diaspos, les discours tenus par les uns et les autres (ceux qui sont restés et ceux qui sont revenus » recèlent une dimension identitaire (...) porteuse de tensions et de violences ».*

En écho aux interrogations sur la portée effective du droit à l'éducation en Afrique sub-saharienne, Honoré Mimche pose la question de l'éducation des populations réfugiées au Cameroun. Son texte présente un double intérêt puisqu'il repose, d'une part, sur un examen des problèmes scolaires et d'insertion sociale auxquels sont confrontés les réfugiés et, d'autre part, sur une analyse des rapports des réfugiés à l'institution scolaire. En fait, selon les pays de provenance, divers obstacles minent l'intégration scolaire pour des réfugiés surtout concentrés dans des centres urbains. Il s'agit principalement de la langue et des contenus d'enseignement, ce qui – s'en empêcher au Cameroun, en droit, la scolarisation des réfugiés – entraîne des rétrogradations scolaires et des quolibets dans la cour de récréation. L'observation de la vie sociale à l'école des réfugiés pourrait servir de guide à des politiques d'intégration scolaire respectueuses du droit à l'éducation des réfugiés. Les extraits d'entretiens vont dans le sens d'une dissolution de la différence de cet « être à part » qu'est le réfugié. C'est pourtant cette différence qui pourrait motiver une inflexion des politiques éducatives : *« en écho aux déclarations de Jomtien (1990) et de Dakar (2000), la notion d'éducation pour tous vise la prise en compte des besoins éducatifs de toutes les catégories de populations, y compris les populations réfugiées ».*

Éducation, efforts de reconstruction et de pacification

En quel sens l'éducation peut-elle participer à la reconstruction d'un pays entré en conflit et à la pacification des esprits ? Comment fonder les programmes d'éducation à la paix sur des bases politiques et épistémologiques et leur donner une visée pratique pour la formation des adultes et la réforme des curricula ?

Claude-Ernest Kiamba campe une problématique sur le rôle de l'éducation au Congo-Brazzaville comme « moyen de recomposition d'un tissu social éclaté ». L'analyse rétrospective de la période post-coloniale faite à la lumière des guerres l'invite à identifier plusieurs « bombes à retardement » essentiellement dues, selon lui, à un défaut d'action publique : l'absence d'une planification étatique en matière de relation formation/emploi. Une autre inadéquation, celle existant entre l'enseignement général et l'enseignement technique, se trouve à l'origine de nombreux maux sociaux, tranche l'auteur, comme la montée du chômage, la précarisation, la marginalisation et l'exclusion de la jeunesse. Les

deux autres guerres, de 1997 et de 1998, ne feront qu'aggraver les destructions d'écoles, le déplacement d'élèves et leur enrôlement dans les États-majors. L'auteur envisage une « redynamisation de l'école » au sein d'un processus de « reconstruction nationale ». On mesure avec lui le chemin à parcourir puisque, comme il le dit lui-même, « *l'ethnisation du jeu politique constitue une catégorie analytique des modes d'accession au pouvoir* ».

Jérôme Gouzou regarde, quant à lui, en amont des programmes de résolution non violente des conflits dans le but de comprendre le passé récent et le présent de sociétés profondément déstabilisées. L'enjeu peut paraître théorique ; il est à visée pratique : proposer un cadre d'analyse rigoureux des conflits afin de développer la formation pour adultes, ex-belligérants et victimes de guerre. Mais ce besoin de compréhension historique « *se heurte [...] au problème de mise en perspective critique de la valeur et de la place accordée à l'expérience vécue et au témoignage dans une histoire en train de s'écrire.* » Ce défi épistémologique est aussi un défi de nature politique « *il s'agit de savoir comment écrire l'histoire contemporaine de la RDC et quel sort lui réserver* ». Dans l'expectative d'une telle écriture de l'histoire, la formation pour adultes peut servir de pierre de touche.

Questions et pistes de recherche

Peut-on considérer l'école comme un lieu producteur de violences qui lui sont propres ? De quelle autonomie, de quelle marge de manœuvre l'institution scolaire dispose-t-elle pour lutter contre des formes multiples de violences ? Décisives pour la recherche et pour de nouvelles politiques éducatives, les réponses à ces questions ouvrent de nombreuses pistes de réflexion.

Marie-France Lange invite à regarder globalement, d'après une expression d'Ariès, « cette révolution sociale » qu'est l'École en Afrique. À l'encontre d'une vision duale communément admise – « *l'école (...) source de tous les problèmes ou, à l'opposé, lieu idéal d'interventions permettant de résoudre toutes les difficultés socio-économiques ou politiques* », l'auteur pose une question : qu'est-ce ce qui détermine les changements et les transformations en faveur d'une diminution de la violence ? L'École a peu d'autonomie et ce peu d'autonomie suffit pour « *aborder la relation entre les formes de violence scolaire (violence physique ou violence symbolique) et celles [observées] au sein des structures socio-économiques et politiques des pays africains* ». De ce cadre théorique découle une analyse socio-historique menée à partir d'enquêtes réalisées au Togo, au Mali et au Burkina Faso. Les indépendances ont, affirme Marie-France Lange, maintenu les raisons d'être politiques et l'arbitraire culturel d'un ordre scolaire préexistant. Mais quand l'étau politique se desserre, éclatent au grand jour les antagonismes auparavant contenus. L'école devient ainsi « le lieu où naissent les contestations », c'est le cas – exemplaire – du Mali où élèves

et étudiants provoquèrent en 1991 la chute de la dictature militaire. Source d'espoirs d'une démocratisation et d'une participation citoyenne volontaire, les familles maliennes adhèrent à l'École de façon « brutale ». Malheureusement, un « nouvel ordre éducatif mondial » d'obédience économiciste s'instaure et exerce une nouvelle forme de violence sur des familles sollicitées pour leur seule contribution financière. Marie-France Lange conclut son texte par un appel ferme à la vigilance : « *il serait illusoire de penser transmettre les éléments d'une culture de paix ou de pacifier les rapports pédagogiques au sein d'un environnement politique non démocratique* ».

Thérèse Tchombé choisit d'examiner en psychosociologue l'entrée la plus difficile de la thématique de cet ouvrage : l'éducation à la paix. La plus difficile parce que la plus attendue au regard des espoirs – des populations et des organismes internationaux – de sortie de crise. La plus difficile aussi car la moins consistante, à l'heure actuelle et à l'échelle internationale, d'un point de vue politique ou doctrinal : « *Despite over ten years of practice, there is no commonly agreed post-conflict peace building policy or doctrine* » (Tchirgi, 2004, cité par Tchombé dans le présent ouvrage). La recherche fait donc face à un défi, son rôle étant, selon l'auteure, d'apporter des réponses scientifiques à la question suivante : « *To what extent has research mechanism adressed the (...) traditional disconnect manifested at conceptual, policy and institutional levels?* » Donner de la matière et une pédagogie à l'éducation à la paix ne suffit pas. Encore reste-t-il à lever nombre de barrières sociales et institutionnelles pour introduire ce type d'éducation au sein de l'École ou de l'Université et élargir leurs missions, en particulier celles relevant de la diffusion d'une culture : « *if culture is seen at times as invisible and taken for granted, it is because effort has not been made to investigate unexplained behavioural reactions or manifestations of a people in certain situation* ».

Les contributions retenues pour cet ouvrage sont des invitations à la recherche, à valeur prospective. Leurs apports sont donc autant d'incitations à développer de nouvelles attitudes de recherche propres à la compréhension des interrelations complexes entre l'éducation, les violences et les conflits, à la suite de la Déclaration de Yaoundé (cf. Annexe). En effet, pour des pays entrés en guerre ou sortis de conflit, l'horizon d'une paix durable demeurera largement infondé tant que les processus de participation de l'éducation aux dynamiques conflictuelles n'auront pas été élucidés, dans leur portée, leur sens et leurs enjeux. Pour relever ce défi, certains auteurs ont ébauché une sociologie historique, dans des perspectives reliant l'École, l'État et les sociétés africaines (Lange ; Baux et Lewandowski ; Malam Moussa). Un cadre macro-historique montrant à la fois les constantes et les évolutions des différentes formes de violence scolaire s'est avéré tout à fait approprié pour orienter les investigations à venir.

Persistent néanmoins les problèmes de représentations objectives et subjectives des formes de violences observées en milieu scolaire. Ils ne sont pas

nouveaux ni propres à l'Afrique (Debarbieux, 2006). Nous ne disposons, à l'heure actuelle, et sans doute pour encore des décennies à venir, d'aucun recensement exhaustif relatif aux formes de violences (Tchombé) dûment identifiées dans les contributions de cet ouvrage. Sourdes et niées (Malam Moussa), elles existent pourtant bel et bien, et nombre d'auteurs ont retracé les voies de leur « politisation » qui, combinées à d'autres facteurs, se trouvent à l'origine de conflits sociaux, voire armés (Vanga ; Mhangami). Face à cette « politisation », les réponses de type humanitaire – réhabilitation d'un système éducatif *ex ante* ou offre de services éducatifs parallèles – paraissent bien faibles. C'est ce que confirment certains auteurs (Kaboré, Pilon et Yaro ; Mimche) qui ont eu le courage de poser, à propos des victimes de guerre, la question d'une *différence éducative*, une des déclinaisons possibles de la notion – si dense et ambiguë (Schnapper, 2007) – d'intégration scolaire et sociale.

Nul doute, cet ouvrage convie à une réécriture de l'histoire de l'éducation, des violences et des conflits en Afrique subsaharienne et ailleurs. Au-delà des séquences-temps habituellement retenues, cette histoire relierait les processus éducatifs inhérents aux périodes de pré-conflit à ceux rencontrés en périodes de conflit et de post-conflit. Comme le suggère Jérôme Gouzou, l'instauration d'une paix durable est peut-être à l'horizon de ce défi épistémologique.

Références

- Debarbieux É., 2006, *La violence à l'école ; un défi mondial*. Armand Colin, Paris, 315 p.
- Fresia M., 2006, « The delivery of parallel education services in refugee camps ». *Refugee Reports*. Washington DC (US Committee for Refugees and Immigrants), Nov., Vol. 27, n° 2. Summer/Autumn, pp. 5-8.
- Gary-Tounkara D., 2008, *Migrants soudanais/maliens et conscience ivoirienne. Les étrangers en Côte d'Ivoire (1903-1980)*. L'Harmattan, Paris, 344 p.
- Lanoue É., 2006, « Éducation, conflits et recours à la violence dans les pays de l'hémisphère sud : une revue des littératures », in *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Pilon M. (éd.). Paris, Les Collections du CEPED, pp. 223-243.
- Schnapper D., 2007, *Qu'est-ce que l'intégration ?* Gallimard, Paris, 240 p.

Première Partie

**ÉTAT, ÉCOLE ET VIOLENCES
EN TEMPS DE PAIX**

Quand les violences s'en mêlent L'interaction des violences physiques et symboliques dans l'école burkinabè

**Stéphanie BAUX
Sophie LEWANDOWSKI**

Malgré les efforts réalisés depuis l'Indépendance, le système scolaire burkinabè est resté très élitiste. Aujourd'hui encore, alors que les politiques internationales issues de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000 prônent l'éducation pour tous, seule la moitié des enfants en âge d'aller à l'école sont effectivement scolarisés au Burkina Faso¹. En outre, le système scolaire demeure en grande partie inadapté aux besoins de la majorité de la population du pays. L'enseignement dispensé n'utilise que rarement les langues locales alors que la grande majorité des enfants ne parlent pas français en arrivant à l'école, les curricula tendent à dénigrer les savoirs locaux et, sur de nombreux points, les pédagogies scolaires mises en œuvre dans les classes dévalorisent l'éducation inculquée par les familles et les communautés villageoises. Ainsi, le système scolaire exclut non seulement une forte proportion des enfants scolarisables, mais il oblige également les élèves, pour réussir, à renier une part de leurs modes de vie et de leurs savoirs initialement acquis. En ce sens, même si l'école a permis et permet toujours une certaine mobilité sociale, elle ne cesse de perpétuer quelques-unes des violences sociales déjà présentes pendant la colonisation.

¹ En 2005-2006, le ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) évaluait, dans son annuaire statistique, à 60,7 % le taux brut de scolarisation au Burkina Faso (47,7 % pour le taux net). Ces chiffres officiels, souvent utilisés pour montrer l'augmentation de la scolarisation aux bailleurs de fonds, doivent être analysés avec précaution tant les projections de populations sur lesquelles ils se fondent sont sujettes à caution.

Ce texte cherche à analyser pourquoi, quelque cinquante ans après l'Indépendance, la scolarisation au Burkina Faso produit encore de telles violences. Une partie des éléments de réponse est fournie par l'histoire scolaire du pays, une autre se perçoit dans l'examen de la situation actuelle. Nous verrons ainsi, dans un premier temps, comment différentes formes de violences physiques et symboliques se sont construites et reconstruites au cours des différentes phases d'institutionnalisation de l'école au Burkina Faso. Nous soulignerons ensuite, au travers d'une analyse de contenus de manuels scolaires, la potentielle violence symbolique que peuvent détenir certains choix actuels de curricula. Enfin, nous montrerons comment ces violences peuvent s'activer en classe au quotidien.

L'étude est centrée sur l'école publique classique, primaire et secondaire, qui concerne la majeure partie des élèves. La question des interactions entre les violences physiques et symboliques à l'école burkinabè est examinée à l'échelle nationale, mais aussi locale avec l'exemple de provinces rurales comme celle de la Gnagna au nord-est (en « pays gourmantché »), et celles du Poni et du Noumbiel au sud-ouest (en « pays lobi »). Dans ces zones, le système scolaire s'est implanté difficilement en raison d'un déficit de politiques volontaristes en faveur du développement de l'offre scolaire tout autant que d'un refus de l'école par les populations. Les Lobi comme les Gourmantché, groupes marginalisés², ont montré des résistances à l'éducation scolaire dès la période coloniale. Aujourd'hui encore, ces deux sociétés sont tenues pour réfractaires au système scolaire dans les représentations collectives des agents de l'éducation comme dans l'imagerie populaire. De fait, les taux de scolarisation dans ces provinces sont parmi les plus bas du pays. Pour cette raison, elles sont classées prioritaires et bénéficient, depuis 2001, d'efforts particuliers en matière de scolarisation dans le cadre du Plan décennal de développement de l'éducation de base et de l'alphabétisation (PDDEB 2001-2010). Dans la Gnagna, le nombre d'écoles est passé de 103 en 2000-2001 à 218 en 2005-2006 ; dans le Poni et le Noumbiel, de 149 à 212³. Dans ce contexte particulier, la violence sociale que l'école peut engendrer est davantage perceptible que dans d'autres zones.

Au-delà de l'exploitation des archives et de la littérature scientifique relative à ce thème, ce texte s'appuie sur deux enquêtes de terrain réalisées entre 2003 et 2006 et fondées sur des entretiens qualitatifs approfondis auprès d'élèves, de parents d'élèves et d'enseignants, sur des observations participantes – en particulier en classe – et sur l'analyse de supports éducatifs⁴.

² La marginalisation dont il est ici question est à comprendre tant d'un point de vue numérique que politique, économique et culturel.

³ Selon les annuaires statistiques du ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation du Burkina Faso.

⁴ Nous avons réalisé des observations en classe dans des écoles publiques classiques primaires et secondaires au sein de différents départements plus ou moins scolarisés. Les entretiens ont été menés auprès d'enseignants en exercice de leur fonction dans les provinces étudiées (originaires ou non de

L'école au Burkina, de la colonisation à la mondialisation

En Haute Volta, comme dans les autres pays sahéliens ouest africains (comme le Niger et le Mali), les premières écoles sont implantées tardivement lors de la conquête coloniale française. Elles y sont étroitement associées d'autant plus qu'elles sont d'abord ouvertes par les militaires avant d'être remises aux civils, fonctionnaires ou missionnaires, au début du XX^e siècle. Ce système scolaire colonial développe alors au cours du siècle une triple violence liée au caractère coercitif de son recrutement et de son fonctionnement, à l'arbitraire culturel qu'elle a pour objet de transmettre, et au caractère particulièrement élitiste de son enseignement.

Le recrutement forcé des élèves (lié à la domination coloniale et au maintien de l'ordre politique), le système punitif lié à la « pédagogie » avec le châtiment corporel et les privations mineures, exercices et humiliations participent à l'exercice d'une forme de violence physique et morale imposée dans l'objectif d'une adhésion à l'ordre colonial français. L'imposition d'un arbitraire culturel et normatif, d'autant plus brutal que le système d'enseignement est importé, contribue également à une forme de violence de type symbolique. L'École est chargée d'assurer l'intégration des nouvelles normes sociales et des nouveaux savoirs. L'enseignement du français, comme savoir scolaire principal, en est un bon exemple. Le choix de la langue du colonisateur comme communication verbale exprime la structure asymétrique des rapports de force. Et le « symbole », objet suspendu au cou des élèves fautifs de s'être exprimés en langue locale, utilisé pour obliger les élèves à ne parler qu'en français, représente le pouvoir disciplinaire au sein de l'établissement scolaire (Foucault, 1975). Il marginalise son détenteur en exprimant la disgrâce que provoque le délit de parler sa langue maternelle. Mais il intègre aussi l'ensemble des élèves dans le dispositif punitif de surveillance et, par là même, dans l'ordre colonial, ce qui le rend doublement efficace. Souvent éloignés, dès leur plus jeune âge, de l'influence de leur famille et accueillis dans des internats, les élèves réapprennent jusqu'aux gestes quotidiens, aux moindres « techniques du corps » (Mauss, 1950 : 366-386) : le genre vestimentaire de l'uniforme, l'obligation de parler français en permanence, l'apprentissage des usages comportementaux et le mode alimentaire sont autant de moyens de façonner durablement les générations futures.

celles-ci), ainsi qu'auprès d'élèves et de parents issus pour la plupart de familles d'agriculteurs à très faibles revenus et analphabètes (comme la plupart des familles de ces zones). Les enquêtes ont été réalisées au cours de longs séjours de résidence dans les provinces. Des entretiens qualitatifs ont aussi été menés dans la capitale, Ouagadougou, auprès de responsables et de personnes ayant participé aux réformes éducatives. Les manuels scolaires analysés sont des ouvrages du primaire et du secondaire appartenant à la liste officielle du gouvernement (voir les références détaillées en deuxième partie).

Cette discipline ne cherche pas seulement à « surveiller et punir » et à garantir l'obéissance. Elle vise aussi une « rationalisation utilitaire » du comportement pour assurer la productivité du système (Foucault, 1975 : 173) ainsi qu'une individualisation des esprits. Cette individualité est objectivée, assujettie dans un but productif et utilitaire : le rôle principal des écoles est, avant tout, la formation d'un nombre limité d'agents pour fournir à l'administration les fonctionnaires intermédiaires dont elle a besoin⁵. Ces agents subalternes représentent l'élite des colonisés et il s'agit de s'assurer de leur obéissance et de leur subordination. C'est ainsi qu'un arrêté, en 1924, institue la fréquentation scolaire obligatoire pour les fils de chefs et de notables afin d'assurer la reproduction sociale d'une chefferie docile. Mais c'est sans compter sur les stratégies d'évitement des chefs qui, le plus souvent, envoient à la place de leurs fils leurs esclaves, créant ainsi, pour les générations postérieures, un véritable renversement des rapports de force et de pouvoir (politique et économique) dans certaines régions. C'est sans compter non plus sur la capacité des instruits à contourner l'esprit de soumission et de servilité enseigné. Les lettrés ont mis, très tôt, en place des tactiques pour dépasser leur aliénation, élaborer une politique de « résistance active » (Saïd, 2000)⁶ et, après 1945, faire valoir des aspirations indépendantistes. La violence sociale pratiquée dès le recrutement et qui s'exerce aussi au sein de l'institution ne réprime donc totalement ni la désobéissance externe ni l'opposition interne des propres « produits » de l'École.

Si l'école coloniale a eu une portée émancipatrice malgré elle, les élites voltaïques dont elles sont issues n'ont pas remis fondamentalement en cause le système et sa violence après l'Indépendance. En dehors de quelques aménagements de forme, l'organisation scolaire reste, dans les années 1960, quasiment identique au modèle colonial alors que des voix s'élèvent pour revendiquer les fondements d'une école nouvelle. Le modèle éducatif français, malgré son arbitraire culturel et son inadaptation aux besoins locaux des pays francophones, reste reconnu par les décideurs comme un outil adéquat pour rivaliser au niveau politique, économique et culturel sur la scène internationale (Sanou, 1999a : 1805-1807). Les programmes sont certes réaménagés pour prendre davantage en compte les environnements locaux. Les matières littéraires incluent les écrits d'auteurs africains, la géographie et l'histoire accordent une place plus importante aux peuples, aux milieux voltaïques et africains, mais les matières scientifiques par exemple ne sont pas modifiées (Compaoré, 1995). Des recherches actuelles en anthropologie de l'éducation ont pourtant bien montré que certains aspects des mathématiques tiennent également de l'arbitraire

⁵ Pour cette raison, la scolarisation des filles est secondaire. Quelques écoles pour filles sont néanmoins ouvertes et elles ont, comme celles des garçons, une portée utilitaire. Il s'agit de former les femmes et mères de demain par l'adjonction, dans les écoles de village, d'une section « ménagère » pour mettre l'accent sur l'hygiène, la couture, la cuisine, etc., ce qui maintient les femmes dans les rôles subalternes qui leur sont socialement impartis.

⁶ C'est ce que Amadou Hampâté Bâ décrit dans ses livres « Amkoullel, l'enfant Peul », « Oui, mon commandant » et « L'étrange destin de Wangrin » (BA, 1991, 1994, 1998).

culturel. Elles ont interrogé les méthodes d'enseignement de cette matière pour l'adapter aux savoirs populaires et améliorer les performances des élèves (Clanché, 2000, Dalbéra, 1990). À l'aube de l'Indépendance, le français est maintenu en tant que langue d'apprentissage. Si, en 1961, la Conférence d'Addis-Abeba évoque l'usage des « langues maternelles », elle ne propose néanmoins pas leur utilisation systématique (UNESCO, 1961). Il faut attendre 1967 pour qu'un premier projet financé par l'UNESCO – donc impulsé par une institution extérieure au pays – les prenne réellement en compte dans l'enseignement non formel⁷, et 1969 pour que soit créée une Commission nationale des langues voltaïques (Nikiéma, 1999 : 1775)⁸.

Le système scolaire reste particulièrement sélectif. Alors que la demande sociale de scolarisation est très forte dans les années 1960 et 1970, le développement de l'offre scolaire primaire est volontairement limité au profit de celles du secondaire et du supérieur⁹. Les filtres imposés légalement – les examens de fin de cycle, le concours d'entrée en cycle supérieur, les limites d'âge, la limitation des redoublements – constituent des barrières considérables pour les élèves issus des catégories de populations les plus démunies en capitaux scolaire et économique (Yaro, 1994). Malgré l'existence de bourses scolaires permettant de pallier certaines inégalités sociales, la promotion sociale reste difficile dans les années post-Indépendance. Des tentatives de démocratisation ont été menées avec « les écoles rurales » (les Centres d'éducation rurale puis les Centres de formation de jeunes agriculteurs), mais elles ont plutôt servi de « palliatif au système éducatif classique » (Sanou, 1999a). Ce n'est qu'avec le « Dossier initial » en 1976 qu'une refonte complète de l'enseignement classique est véritablement proposée avec un remaniement des cycles, l'introduction des langues nationales, une liaison accrue entre enseignement et production. Mais la réforme, mise en place en 1979, est abandonnée au moment de la Révolution.

⁷ Le terme d'éducation non formelle a été développé dans les années 1960-1970 en distinction de celui d'éducation formelle (scolaire) ou d'éducation informelle (non scolaire, non structurée et diffusée dans des espaces tels que la famille, la rue ou les médias).

⁸ La question de la langue d'apprentissage est un problème récurrent depuis l'indépendance et encore prégnant de nos jours. L'utilisation des langues locales pour l'éducation est prônée par le Plan décennal de développement de l'éducation de base 2001-2010 (PDDEB) mais reste en débat : certains auteurs y voient un moyen de démocratiser l'éducation, d'autres, au contraire, une façon de renforcer les inégalités en créant des écoles « au rabais » (Sanou, 1999b). Des expériences ont été menées pour intégrer ces langues locales en milieu scolaire mais de nombreuses questions techniques, financières et politiques freinent leur développement.

⁹ Au moment des indépendances, l'ensemble du système scolaire voltaïque restait à construire tant les efforts de l'État colonial avaient été minimes notamment pour l'enseignement secondaire (l'enseignement supérieur était inexistant). Ainsi, la répartition du budget a tendance à privilégier les enseignements secondaire et supérieur mais les sommes restent encore insuffisantes. Actuellement, c'est un phénomène inverse qui se produit sans que cela ne règle pour autant la question de l'élitisme du système. Sous la pression des bailleurs de fonds internationaux, l'éducation de base est favorisée. L'investissement massif en faveur d'un développement de la scolarisation des enfants au primaire aboutit à un « goulot d'étranglement » à la fin du CM2. Les places au secondaire sont très insuffisantes et la sélection des collégiens se fait au détriment des catégories sociales les plus populaires, celles qui connaissent souvent le moins le fonctionnement du système.

La révolution sankariste¹⁰, d'inspiration marxiste, a tenté de mettre en place un vaste plan de développement scolaire sur l'ensemble du territoire comme le résume les slogans : « Un village, une école », « un collège par département » et « un lycée par province ». De fait, le nombre d'écoles publiques a plus que doublé entre 1980 et 1986 et les objectifs affichés pour le cycle d'enseignement secondaire sont presque atteints. Les populations ont été largement mobilisées physiquement et financièrement pour construire les bâtiments et fournir les matériaux nécessaires (souvent du banco ou de la paille). La scolarisation a fortement augmenté pendant cette période exprimant à la fois de fortes demandes sociales d'éducation scolaire mais aussi l'incitation souvent impérieuse à la mise à l'école des enfants par le Comité national de la révolution (CNR) : les agents locaux ont en effet la possibilité de rappeler aux parents récalcitrants qu'ils sont de potentiels ennemis de la révolution. Les rapports de force mis en place avec le corps enseignant soulignent aussi l'autoritarisme du régime. En mars 1984, 1 500 instituteurs grévistes, soit près d'un tiers de l'effectif, sont licenciés pour « activités contre-révolutionnaires ». Afin de compenser ces limogeages, sont recrutés en toute hâte des « enseignants révolutionnaires » qui n'ont aucune formation pédagogique et ne possèdent parfois que le Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Par ailleurs, le CNR sollicite de plus en plus de jeunes appelés du Service national populaire (SNP) qui sont affectés dans les classes vacantes. Ces « SNPistes », tels qu'ils sont communément désignés, ne reçoivent pas davantage de réelle formation. La restructuration des ressources humaines entraîne absentéismes et retards importants dans les zones rurales. Si les politiques éducatives révolutionnaires accroissent le niveau de scolarisation et diffusent la culture scolaire dans les zones reculées du pays, elles provoquent également une fragilisation de la qualité pédagogique décriée aujourd'hui par bon nombre d'éducateurs et de parents d'élèves.

En 1986, un projet « d'école nouvelle » est proposé par le CNR (Burkina Faso, 1986). Il a pour ambition une véritable transformation du système dans sa structure même – un cycle préscolaire et un cycle des métiers en trois niveaux : général, polytechnique et spécialisé – ainsi que dans son contenu plus adapté aux besoins économiques du pays. Le projet prévoit que les examens et les diplômes, symboles de l'élitisme scolaire, soient abolis au profit d'une simple attestation de fin d'études. Ce modèle d'« institution disciplinaire » scolaire vise ainsi à créer un Homme nouveau libéré « d'une culture étrangère réactionnaire [...] qui inculque aux enfants le mépris des valeurs traditionnelles burkinabè » (Burkina Faso, 1986 : 6) mais aussi débarrassé des « valeurs décadentes de la culture traditionnelle, qui sont encore vivaces dans les milieux ruraux » (Sankara cité par

¹⁰ De 1983 à son assassinat en 1987, Thomas Sankara avait instauré dans le pays un régime d'exception (« la révolution »). Dénonçant l'impérialisme étranger tout comme les potentats locaux, Sankara a procédé au changement de nom du pays : en 1984, la Haute-Volta est devenue le Burkina Faso, « le pays des hommes intègres ».

Labazée, 1983 : 14). Il s'agit ainsi d'une relecture sélective des savoirs traditionnels et modernes débarrassés de leurs caractères « rétrogrades » ou « aliénants ». Cette relecture sélective fonde, en un sens, une nouvelle forme d'arbitraire culturel. Mais après discussions dans différentes structures socio-professionnelles, le projet du CNR est rejeté. L'assassinat de Sankara et l'avènement de la V^e république marquent le début d'une nouvelle période placée sous le signe des politiques internationales.

À la fin du XX^e siècle, suite à la Conférence de Jomtien en 1990 et celle de Dakar en 2000, les discours internationaux mettent en valeur les notions de démocratisation de l'enseignement, de droits de l'enfant (notamment des filles), d'adaptation des curricula et de prise en compte des savoirs locaux¹¹. Ils semblent ainsi dénoncer et combattre toutes les formes de la violence scolaire (bien qu'ils n'utilisent pas le terme). Dans cette optique, l'État burkinabè a pris des engagements en faveur de nouvelles politiques d'éducation, mettant notamment l'accent sur le cycle primaire. À la suite des États généraux de l'éducation de novembre 1994, une Loi d'orientation a été promulguée en 1996, suivie de l'élaboration du Plan décennal de développement de l'éducation de base 2001-2010 (PDDEB). Celui-ci prévoit une augmentation forte de l'offre scolaire et une baisse des disparités régionales, par la création notamment de provinces prioritaires, ainsi qu'un effort particulier sur la scolarisation des filles. La scolarisation en ce début de millénaire connaît un essor important, notamment grâce à une augmentation considérable des infrastructures scolaires et du nombre d'enseignants, largement financé par les partenaires internationaux et la coopération. Mais l'interventionnisme exacerbé des bailleurs de fonds (avec la promotion de la notion de « partenariat »), la faible écoute accordée aux familles et aux enseignants et l'affaiblissement du rôle des États africains (Lange, 2003) favorisent l'essor d'un nouvel arbitraire culturel libéral inscrit dans des rapports de force mondialisés.

Malgré les efforts mis en œuvre dans les zones marginalisées, les disparités géographiques restent fortes : l'offre y demeure insuffisante et surtout de moins bonne qualité. Les instituteurs notamment y sont souvent plus jeunes, plus inexpérimentés, et davantage absentéistes. Dans les zones rurales excentrées, les propensions aux abandons sont plus fortes et les réussites scolaires largement hypothéquées. La démocratisation¹² apparente du système scolaire cache des fondements toujours très élitistes. Le développement de la scolarisation peut déboucher sur un allongement général de la durée des études mais les écarts entre les destinées scolaires selon la position sociale ne se réduisent pas fondamentalement. À cause de l'augmentation de la fréquentation scolaire (de plus en plus d'élèves se pressent aux portes du secondaire) et des contraintes

¹¹ Ces termes récurrents depuis 1960, sur la scène nationale comme internationale, sont ainsi aujourd'hui remis au centre de la question éducative.

¹² Dans le sens où aujourd'hui le système scolaire se développe et où la scolarisation se généralise.

économiques (la quasi-disparition des bourses au secondaire), les chances de réussite scolaire et sociale s'amenuisent pour les enfants des milieux populaires au détriment de la « méritocratie ». Ainsi, les inégalités scolaires qui retraduisent des inégalités sociales n'ont pas fondamentalement diminué, seule la barrière de la sélection s'est déplacée. La dévalorisation constante des diplômes enraye déjà la reproduction et la mobilité sociales des élites ; elle réfrène d'autant plus les processus de promotion sociale des enfants d'origine modeste. Les chances d'intégrer, par l'intermédiaire des concours, l'administration publique, encore la voie principale d'ascension sociale, sont très réduites¹³. Le chômage des diplômés qui touche toutes les catégories sociales est paroxystique dans les milieux populaires. De plus, le processus de diversification du champ scolaire renforcé par le PDDEB n'est pas toujours de nature à favoriser la réduction de ces inégalités. La privatisation du système imposée par les institutions internationales a, par exemple, entraîné une hausse des coûts de scolarité en défaveur des trajectoires scolaires pour les enfants les plus pauvres. La réussite scolaire nécessite ainsi de plus en plus la mobilisation de divers capitaux économiques et relationnels qui privilégient la reproduction sociale du système¹⁴.

L'analyse des variations historiques des formes de violence et de contraintes qui se sont développées au sein du système scolaire montre les modalités, plus ou moins marquées selon les périodes, des processus de domination sociale par l'École. Examinons maintenant, à travers l'illustration de milieux ruraux actuels, comment des violences physiques et symboliques peuvent être activées au quotidien en classe. Dans des zones isolées habitées par les Lobi ou les Gourmantché, les réticences vis-à-vis de l'école qui persistent vont de pair avec les méthodes parfois violentes de recrutement. Dans certains villages du Poni et du Noubiel, il arrive encore que des parents réticents soient soumis à la menace policière et préfectorale afin de les forcer à inscrire leurs enfants à l'école¹⁵. Par ailleurs, au sein des établissements, si la loi interdit désormais aux enseignants d'infliger des sévices physiques à leurs élèves, ces pratiques n'en demeurent pas moins courantes. Les rapports de force sont également très présents entre les élèves, les plus grands pouvant exercer des pressions sur les plus petits. Au cours des opérations de distribution des vivres pour le repas de midi au primaire, il n'est pas rare que les premiers fassent pression sur les seconds afin d'avoir une double ration. Cette violence des aînés sur les plus jeunes paraît être favorisée par les méthodes pédagogiques déployées en cours. En effet, les instituteurs désignent souvent certains élèves parmi les

¹³ En dehors peut-être de l'enseignement étant donné les recrutements massifs qui sont en cours depuis la mise en place du PDDEB.

¹⁴ Le concept de reproduction sociale élaboré par P. Bourdieu et J.C. Passeron (1970) peut être adaptée au contexte burkinabè. On peut, en effet, considérer, à l'instar de L. Wacquant (1987), que ce cadre théorique n'implique pas obligatoirement que la société se reproduise à l'identique. Il suffit que l'ordre social perdure dans sa structure même (maintient des privilèges et des inégalités) malgré les processus de changements sociaux.

¹⁵ En ce sens, ces pratiques rappellent les procédés utilisés pendant la colonisation.

plus âgés pour les seconder dans le maintien disciplinaire. Ceux-là doivent surveiller le comportement de leurs camarades et signaler les auteurs présumés d'actes de violence en vue d'une punition. Quand l'enseignant s'absente de classe, l'usage de la « chicotte » leur est délégué et ils peuvent en user à leur convenance. À l'encontre des filles, le corps enseignant peut exercer une violence sexuée. Cette violence peut être symbolique. À l'école primaire, il est par exemple d'usage que les filles soient assignées au nettoyage des salles de classe et de la cour. À partir du collège, il est ancré dans les représentations enseignantes que les échecs scolaires et les abandons des jeunes filles sont liés à leur manque de sérieux : « *Les filles, à partir d'un certain âge sont intenables ! Elles pensent plus aux garçons qu'aux études* » ; « *Elles ne travaillent plus, elles cherchent juste à se faire entretenir par un homme pour avoir de beaux habits* » ; « *On les voit traîner le soir tard, elles sont souvent absentes* » (Citations issues d'une discussion de groupe informelle avec des professeurs, Kampti, janvier 2004)¹⁶. D'une manière générale, les filles sont considérées comme moins intelligentes que les garçons et ainsi vouées à un avenir scolaire et professionnel moindre. Ces propos montrent comment des stéréotypes, ouvertement sexistes, concernant l'école des filles restent tenaces même pour des personnes ayant un certain niveau d'études. Les comportements des professeurs en cours sont conformes à leur point de vue. Ils incarnent une violence symbolique préjudiciable à la réussite scolaire des filles d'autant que les professeurs femmes sont souvent sous-représentées (Baux, 2007). Dans les deux provinces du Poni et du Noubiel par exemple, en 2004, elles ne constituent que 6 % du personnel enseignant du secondaire. La violence scolaire peut aussi prendre une forme sexuelle : l'abus d'autorité de la part d'enseignants sur des mineures (adolescentes ou même jeunes filles à l'école primaire) est fréquemment évoqué comme cause de conflits entre les enseignants et les familles. Il n'existe pas d'enquête chiffrée sur ce sujet pour les zones décrites. Mais de nombreux récits, tant des parents d'élèves que des jeunes ou des instituteurs et professeurs, montrent que les relations entre enseignants et élèves féminines sont complexes et ambiguës. D'une part, les enseignants affectés dans les villages sont souvent jeunes et souffrent souvent d'une grande solitude. Ils peuvent alors être tentés de rechercher des filles : « *Quand on est au village, c'est bien de lire ça [« Comment exorciser les démons », livre protestant sur les pêchés]. Parce que les tentations-là, c'est trop ! On ne peut pas se concentrer sur la pédagogie. Socrate est un homme, tous les hommes sont mortels, donc Socrate est mortel. Nous, on est des hommes* » explique un jeune enseignant dans la Gnagna. D'autre part, il arrive aussi que les adolescentes courtisent discrètement les enseignants dans l'espoir d'épouser un fonctionnaire et de quitter la terre. Les enseignants en

¹⁶ La figure de la lycéenne débauchée et dévergondée n'est pas spécifique à notre zone d'enquête ou même au Burkina Faso. On retrouve, par exemple, régulièrement cette image dans la presse ivoirienne (Vidal, 1991) ou sénégalaise. Les filles sont généralement accusées de convertir leur capital sexuel en bénéfices scolaires et leur réussite scolaire est toujours soupçonnée de corruption sexuelle envers les professeurs (Proteau, 1996).

profitent parfois... mais les épousent rarement. Ces histoires sont alors largement relayées. Elles jettent un discrédit sur l'ensemble de la profession et suscitent une grande méfiance des parents envers la scolarisation des filles.

La violence investit donc l'école sous différents aspects. Dans ce qui suit, nous centrerons notre analyse essentiellement sur celle qui est présente dans les rapports entre l'institution, ses représentants (les enseignants) et les élèves en général. Cette violence est amorcée en partie par les contenus scolaires et souvent développée de manière multiforme dans les pédagogies.

Les contenus scolaires actuels et la dévalorisation des savoirs locaux

Même si les contenus scolaires et leur support, les manuels, ne sont pas réductibles à des outils idéologiques, ils sont dans tous les pays historiquement au cœur des enjeux des différentes politiques éducatives. Ils sont révélateurs des rapports de force en présence qu'ils activent concrètement en classe par leur transmission. Jacques Ossété (1996) l'a rappelé : la première génération de livres scolaires utilisés en Afrique subsaharienne est constituée de manuels conçus pour les écoles métropolitaines ou les colonies d'Afrique du Nord. Après 1910, le gouvernement général de l'Afrique équatoriale française (AEF) réorganise l'enseignement colonial et crée des manuels scolaires spécialement pour l'Afrique de l'Ouest ; les auteurs sont des hauts fonctionnaires de l'administration coloniale ou des missionnaires religieux. Après l'émancipation des colonies, une nouvelle génération de livres est réalisée par la France : écrits par des instituts pédagogiques ou des groupes d'auteurs parisiens, ils sont achetés et leur édition est financée par les organismes internationaux tels que l'UNESCO ou le Fonds d'aide et de coopération français. Enfin, à partir des années 1970, naissent des bibliographies nationales avec un développement volontariste des productions pédagogiques et éditoriales locales. Cependant, les livres scolaires continuent souvent à être édités en France et les auteurs français conservent encore un certain rôle dans la rédaction des manuels. Des éditeurs québécois commencent aussi à acquérir des positions effectives sur le marché. Malgré de réelles avancées depuis l'école coloniale et les années post-Indépendance, au Burkina Faso, les réformes des curricula font encore aujourd'hui l'objet de débats : la présence d'influences exogènes ainsi que les questions de l'adaptation des contenus au milieu et aux besoins du pays sont toujours en suspend. L'adaptation au milieu, avec en particulier la prise en compte des savoirs locaux, est fortement recommandée par la Banque mondiale (1998), l'UNESCO (2002) et la Conférence de Johannesburg (EPT, 1999). Les choix politiques de ces différents acteurs ne sont pas homogènes mais il semble que l'option dominante réserve l'utilisation des savoirs locaux à des besoins uniquement fonctionnels. Il ne s'agit donc pas ici de nuancer un certain arbitraire culturel par la prise en

compte de savoirs populaires mais d'utiliser ces savoirs populaires pour mieux adapter les enfants au système scolaire sans réel souci de promotion individuelle ou collective. La réforme actuellement en cours au Burkina Faso est ainsi centrée sur la « formation des curricula par les compétences ». Au niveau de « l'éducation de base », il s'agit essentiellement de savoir lire, écrire, compter selon des méthodes scolaires et sans souci des pré-acquis des apprenants dans ces domaines comme dans d'autres.

Censés faire ressortir les savoirs des élèves, les manuels utilisés actuellement présentent un discours en faveur d'une pédagogie active, mais leurs propos sont ambigus. Les manuels scolaires d'histoire, de géographie, de français de CM2 et de troisième, par exemple¹⁷, expriment cette conception de la pédagogie en insistant sur « l'observation », sur la « *pédagogie active* » ou encore sur « *la recherche et non le savoir* » (MEBA, 1999). L'objectif d'acquisition de connaissances est ainsi très peu évoqué surtout dans les manuels de CM2. Mais l'analyse des discours montre des ambivalences qui portent en elles-mêmes les germes de pratiques ignorant ou méprisant les communautés rurales et leurs savoirs. Par exemple, la volonté de rechercher « *la promotion de la communauté en développant chez l'enfant une attitude favorable au progrès* » s'inscrit clairement dans une conception dichotomique d'une ruralité figée et d'une modernité urbaine progressiste. Cette dichotomie se retrouve dans le corpus de manuels de telle sorte que, même si elle était appliquée, il n'est pas certain que la « *pédagogie active* » telle qu'elle est présentée dans les manuels soit le meilleur moyen pour prendre en compte la personne de l'apprenant et ses savoirs. Par exemple, le livre de géographie de CM2, écrit sous la direction d'auteurs africains, propose certes aux élèves de faire « *la liste exhaustive des produits de cueillette de [leur] région* » mais montre dans d'autres passages son peu de considération pour le milieu rural. Le livre divise, en effet, le monde entre un univers « traditionnel » – que les manuels français qualifiaient « d'arriéré » jusque dans les années 1950 et que ces manuels burkinabè actuels qualifient de « stagnants » – et un univers « moderne » où le « progrès » semble permettre tous

¹⁷ Les six manuels de notre échantillon sont principalement d'auteurs burkinabè et parfois d'auteurs d'autres nationalités (notamment française) ; leurs éditeurs sont québécois (avec des impressions en Espagne), français (avec des impressions en France et au Canada)... Leurs illustrations sont issues de banques d'images internationales ou de dessins. Les références sont les suivantes :

- Classe de CM2 :

*MEBA, Karambiri Michel, Konaté G. Valentin, (1998), *Histoire CM2, livre de l'élève*, Groupe Bauchemin/IPB, Laval, 144 p.

*MEBA, Ouédraogo Matthieu, Sanou Drissa, (1999), *Géographie CM2*, IPB, Sarreguemines, 144 p.

*MEBA, Barry Micheline, Sanou Bernadette, Tapsoba Judith, Traoré Ambou, (1994), *Livre de lecture 6ème année*, IPB, Canada, 239 p.

- Classe de troisième :

*Le Callennec Sophie, Coord., (1995), *Histoire 3^{ème}, seconde moitié du XIX-XX siècle*, Hatier, Paris, 166p.

*Jover H. et Diridollou M., Dir, (1995), *3^{ème}, Géographie de l'Afrique, thèmes et documents*, Hatier, Paris, 159 p.

*MEBA, IPAM, (1990), *La 3^{ème} en français*, EDICEF, 320 p.

les espoirs. Le manuel explique ainsi dans un chapitre : « *l'agriculture connaît un aspect traditionnel stagnant et un aspect moderne très dynamique* » (MEBA, 1999 : 77). Il propose également à ces jeunes enfants : « *mimez un sketch où vous sensibilisez les vieux de votre village* » (p. 25). La formule est éloquente. Entre le mot anglophone « sketch » qui veut présenter les bienfaits de supposées nouveautés de la « pédagogie active » et le terme de « sensibiliser » cher aux développeurs, le village et ceux qui font le symbole de son autorité, de sa cohésion et surtout de sa sagesse (les vieux), sont discrédités par un savoir exogène qui demande aux très jeunes générations d'en être les porteurs. D'autres manuels sont plus nuancés à cet égard. Le manuel d'histoire de la classe de 3^{ème}, écrit sous la direction d'un auteur européen (Sophie Le Callennec), évoque la possibilité « d'étudier la tradition orale » comme source historique avec comme consigne d'y « *déceler les indices intéressants mais aussi de cerner les erreurs ou les éléments subjectifs* » (p. 58)¹⁸. Ainsi, certains ouvrages proposent des représentations dépréciatives des communautés et de leurs savoirs, tandis que d'autres, plus rares, cherchent à les valoriser.

Mais d'une manière générale, les livres scolaires présentent des textes et des paratextes contradictoires sur cette question. C'est le cas du manuel de français de CM2 dont les auteurs sont africains : la vie familiale et communautaire est décrite dans un texte sur trois et les savoirs communautaires sont bien évoqués : l'apprentissage familial (p. 34), les savoirs du « sorcier-guérisseur » (p. 68), les savoir-faire du chasseur (p. 76 et 88), la vie du griot (p. 200), etc. Mais aucune distinction n'est faite entre un extrait de roman africain, un extrait d'OKAPI (revue française pour les enfants), un texte de « sensibilisation », etc. Les référentiels sont donc troublés et l'enfant ne peut savoir s'il s'agit d'un texte qui est censé lui apprendre un savoir en plus de lui apprendre le français. Il ne peut pas non plus repérer comment ces savoirs sont situés culturellement et socialement. Ainsi, les savoirs locaux et les textes qui en sont porteurs n'ont pas ici de statut épistémologique clair. C'est cette confusion qui permet leur instrumentalisation. Le manuel de français de classe de troisième, dont les auteurs sont inconnus, a, lui aussi, une approche ambivalente. Par exemple, dans un chapitre, il présente une certaine réflexion sur l'art dans la culture africaine : « *le mérite de l'art africain [est] de n'être ni un jeu, ni une pure jouissance : de signifier [...] On ajoutera également qu'en Afrique – plus qu'ailleurs – l'art participe des coutumes, des croyances, de toute la vie spirituelle des peuples dont il est la respiration profonde, le souffle de vie. C'est aussi pourquoi, il envahit toute la vie quotidienne* » (p. 129). Mais en introduction, le même manuel déclare : « *la vraie culture est universelle et tous les horizons de la francophonie sont ici représentés* » (p. 2) : ce qui est une vision relativement restreinte de l'universalité. Les paratextes sont donc ambigus : ils oscillent entre un respect d'une diversité culturelle et une forme « d'ethno-

¹⁸ Il n'est pas rare que les auteurs occidentaux soient plus soucieux des savoirs locaux que certains auteurs africains. Mais ils en proposent une relecture selon leurs propres normes.

centrisme de classe » pour reprendre l'expression de C. Grignon et J.C. Passeron (1989). Ils ne permettent pas de rendre intelligibles et cohérents les textes présentés dont la diversité des positionnements porte également à confusion. Le jeune lecteur est alors en présence de textes et de paratextes contradictoires concernant la valeur des savoirs locaux.

Ainsi, dans l'école publique classique, les savoirs locaux sont souvent ignorés et quand ils sont évoqués, ils sont généralement soit dévalorisés, soit présentés dans un ensemble contradictoire qui ne permet pas à l'enfant ou au jeune de savoir comment les considérer. Mais les savoirs locaux sont aussi, et de plus en plus, instrumentalisés. L'exemple du conte est révélateur à ce sujet. Aujourd'hui, les contes sont très présents dans les livres de français au Burkina Faso : ils servent de textes de lecture dans les petites classes surtout. Ils sont parfois aussi utilisés pour l'apprentissage de langues étrangères comme l'anglais ou le français, pour faciliter l'expression orale, ou encore pour la sensibilisation sur certains sujets. À aucun moment ils ne sont considérés comme porteurs de connaissances, une de leurs fonctions pourtant essentielles au village (où ils sont encore pratiqués quoique moins fréquemment qu'avant). Le conte au village est à la fois « futile, utile et instructeur » (Bâ, 1990 : 7) : il est porteur d'une énigme à résoudre par un travail d'approfondissement progressif. À l'école, en revanche, le conte est instrumentalisé comme un outil, ce n'est plus une source de savoir. L'ignorance, le mépris ou l'instrumentalisation des savoirs populaires dans les manuels scolaires sont une forme de violence symbolique importante que les apprenants vivent au quotidien dans les classes. En milieu rural, le décalage entre l'école et la culture familiale ou communautaire est exacerbé (Lewandowski, 2007). Les métissages des coutumes quotidiennes, des connaissances et des savoir-faire sont moins importants qu'en milieu urbain en raison notamment d'une plus faible mobilité de l'information, des personnes et des biens matériels. La hiérarchisation des modes de vie et des savoirs y est également forte : l'agriculteur analphabète est placé dans une situation de domination qui suscite un fort complexe d'infériorité. Dans les représentations populaires, le paysan « qui ne connaît que son coin » est qualifié d'ignorant, de « gaou » (expression populaire courante en milieu urbain). L'hétérogénéité entre les valeurs scolaires et les valeurs socio-familiales est d'ailleurs encore plus forte en pays lobi qu'en pays gourmantché. En effet, les Gourmantché ont une culture patriarcale fortement hiérarchisée à l'instar de la culture traditionnelle française (présente lors de la colonisation et de l'implantation scolaire) et mossi (groupe social majoritaire au Burkina Faso et dont les membres occupent des postes à responsabilité notamment dans le domaine éducatif). Les Lobi possèdent, eux, une structure sociale bilinéaire et acéphale (De Rouville, 1987 ; Père, 1988). Le rôle du matrilineage est encore important même si, sous les pressions sociale et législative, les fonctions du père et de son lignage tendent à devenir prépondérantes (Baux, 2007). En outre, les mécanismes de contrôle et de pouvoir sont dépolarisés : l'autorité et l'influence des chefs de lignage, de culte ou de village sont ainsi limitées.

Les pratiques en classe et l'activation de différentes formes de violences

Si les ouvrages scolaires sont rarement en nombre suffisant, ils influencent cependant beaucoup les contenus enseignés en classe : les enseignants s'y réfèrent pour préparer leurs cours et les utilisent pendant leurs leçons. En revanche, leurs « méthodes actives » sont rarement appliquées : ce qui domine, ce sont les châtiments à l'école primaire et les cours magistraux dans le secondaire¹⁹. Les élèves n'apprennent, par exemple, jamais à prendre des notes : à l'école primaire, le cours est écrit au tableau, au secondaire il est dicté entièrement par le professeur. En Afrique, la violence physique à l'école primaire a fait l'objet de nombreux débats. Elle ne peut s'interpréter simplement. L'usage de la « chicotte » reste très présent quoique moins fortement qu'il y a quelques années et de manière cachée. Un enseignant de l'école primaire expliquait à ce sujet *« les Blancs demandent de ne plus chicoter... mais ici, c'est pas possible. L'enfant au village, il va partout, il n'a pas d'endroit précis, il fait ce qu'il veut [...] C'est les mamans qui s'en occupent plus, elles s'occupent qu'ils aient bien mangé [...] Il y a le nombre aussi, on ne peut suivre tout le monde... et puis la polygamie... une femme ne peut pas montrer son affection à son enfant alors qu'il y a l'autre enfant à côté qu'elle doit considérer comme son enfant [...] Dans ces conditions, le maître à l'école ne peut pas faire avec ces enfants comme avec les enfants occidentaux qui ont été suivis et encadrés du matin au soir et qui ne bougent pas le petit doigt »*. L'usage de la force physique est effectivement fréquent dans l'éducation familiale et communautaire (particulièrement en milieu rural). Frapper est une composante essentielle de la pédagogie communautaire car elle est censée provoquer une souffrance éducatrice comme le montre cet extrait d'entretien avec un cultivateur gourmantché délégué de village (déclaré protestant) : *« – Comment se fait cette éducation pour rendre les circoncis “sages” ? – C'est dans la souffrance. [...] Dans cette situation, tu vas avoir la bile [sagesse]. C'est pourquoi, on appelle le camp de circoncision « gbanbinargu » [lieu où on redresse les enfants] [...] Ce sont dans les souffrances que viennent tous les conseils. C'est là que tu vas apprendre à savoir ce qui est bon et ce qui est dur. La souffrance est le plus grand conseiller »*. Les enfants sont ainsi frappés dans les camps de circoncision (qui existent toujours quoique moins rigoristes actuellement) mais aussi dans la cour (à la maison) : l'enfant laissé particulièrement libre dans la journée sera sévèrement puni physiquement s'il enfreint certaines règles notamment dans les lieux où il côtoie les adultes (où il est alors sommé de ne pas parler, ni de se faire remarquer même en posant une question). Dans ces conditions, pour la plupart des parents d'élèves

¹⁹ Dans le secondaire, les maîtres ne frappent plus : *« ils ont peur du retour »* explique un élève. À l'université, la question de la violence est encore différente. Les élèves subissent un système assez mandarin mais la violence peut être aussi renversée : il est arrivé que des professeurs reçoivent des menaces de la part de leurs étudiants.

cultivateurs, l'école est un lieu d'éducation où l'on ne frappe particulièrement pas beaucoup. C'est aussi l'avis de la plupart des professeurs en milieu rural qui ont été eux-mêmes éduqués souvent à la chicotte même lorsqu'ils sont issus de milieux urbains et qui comprennent mal pourquoi et comment gérer une classe de petits sans manier le bâton. Certaines classes de CP1 des petits centres urbains ruraux peuvent atteindre 120 élèves. Dans ces conditions, ne pas manier la chicotte signifie parfois démissionner comme l'explique ce professeur d'université à propos des instituteurs : *« maintenant, ils ne se donnent même plus la peine de chicoter. Si les élèves ne suivent pas, ils s'en fichent, ils les envoient au fond de la classe »*. Ce sont plutôt les « Blancs », ceux qu'on appelle pudiquement en ville les « partenaires techniques et financiers », et une partie de la classe urbaine favorisée (que l'on appelle souvent les « hommes de Blancs ») qui développent un discours en faveur des « pédagogies actives » et « non répressives ». Les punitions physiques à l'école sont donc considérées comme normales par les enseignants, par les parents d'élèves cultivateurs et même par certains élèves qui ont intériorisé ce mode éducatif comme le montre cette fillette gourmantché de 12 ans dans un entretien : *« – et les maîtres ? – ils m'aiment très bien – comment as-tu pu savoir qu'ils t'aiment très bien ? – surtout mon maître, si je m'amuse, il me frappe, et dit : "c'est comme ça vous faites et vous êtes nuls. Tu vas redoubler encore !" »*.

Tous les élèves ne perçoivent cependant pas les choses de la même manière : comme le dit un élève de CM2 âgé de 14 ans *« Quand il y a quelqu'un [un visiteur dans la classe], le maître est là, il parle avec nous [...sinon] il frappe, il est très méchant »*. Certains élèves désertent les classes parce qu'ils y sont frappés comme en témoigne le récit de cet ancien collégien : *« Ma cousine, elle était bonne à l'école, mais le jour d'une composition, elle a demandé à sortir pour aller aux toilettes et le prof a dit qu'on ne sortait pas en pleine composition et il a commencé à la frapper sur la nuque ; il l'a tellement blessée, que sa robe était mouillée de sang tout le dos comme ça. Il frappait avec une courroie de L2, P50 [mobylette]. Avec les trucs comme ça là [des dents]. Un jour, il a dit aux élèves de payer ça [une courroie]. Les élèves ont refusé. Le lendemain, il a coupé la courroie de sa moto (P50) pour frapper les élèves [...] Elle a quitté l'école comme ça. Elle avait peur qu'il la tue. Alors qu'elle était première. Maintenant, elle est mariée. Elle a déjà un enfant [à 19 ans] mais ça a l'air d'aller »* (Piéla, Gnagna). Face à cette violence, les villageois rejettent l'enseignant, mais ne le montrent pas de manière frontale. Ils préfèrent répondre par le rejet de l'école ou par la violence du wak (magie noire) : *« Mais après, il [l'enseignant] a été affecté dans un village, on l'a waké [lui ont jeté un sort]. Il a été malade toute l'année. Les gens n'ont pas accepté. On pensait même qu'il avait le SIDA, tellement qu'il était maigre [...] Quand un professeur était trop méchant, ils l'attendaient au dehors, ils le bastonnaient en s'encagoulant pour que le professeur ne sache pas ce qui est derrière ça. Mais maintenant, ils ont arrêté. Et puis les professeurs aussi, ils ont diminué. Les inspecteurs ont dit de ne plus frapper »* (idem). La violence scolaire tisse ainsi des relations de force tout à fait

spécifiques en zone rurale où chaque protagoniste utilise la violence dont il peut disposer dans son milieu : violence physique et prestige de classe pour l'enseignant, violence physique et magie pour les villageois (notamment en pays gourmantché, réputé dans tout le pays pour sa maîtrise du domaine). En milieu rural, les enseignants se permettent davantage d'abus qu'en ville car les inspecteurs ont de larges zones (parfois inaccessibles en saison des pluies) à inspecter et leurs contrôles y sont moins fréquents. Ils profitent aussi parfois du fait que les ruraux souffrent d'un manque d'information : « *Les gens ne connaissaient pas leurs droits, ils n'avaient même pas idée qu'ils avaient des droits* » (idem).

Mais la violence est aussi acceptée lorsqu'elle reste faible et que les enfants y voient une certaine justice pour les faire progresser. Ce n'est pas toujours le cas et les enfants le sentent très bien. La violence physique de l'éducation traditionnelle n'a pas la même signification symbolique que la violence physique de l'éducation scolaire car le châtimement est affligé à l'école par une personne, l'enseignant, qui n'est pas issue du milieu (c'est souvent un citadin) ou qui cherche à en sortir. Et les punitions corporelles sont souvent accompagnées d'une communication dépréciative pour les enfants de paysans, ce qui en modifie profondément la portée. Ici encore, l'école en milieu rural crée une situation particulière : l'enseignant qui représente le monde urbain, moderne et fonctionnaire est immergé dans un contexte social rural agricole. Il y est l'un des rares à y représenter le pouvoir du droit car dans de nombreux villages il est le seul fonctionnaire (pas de maire, pas de policier, pas d'infirmier...). Le rapport de force social qui se crée alors est bien plus important que celui qui est présent en milieu urbain où la culture de l'État est davantage implantée. Si cette violence symbolique est proposée par le contenu des manuels comme nous l'avons évoqué, elle est activée par les enseignants sous différentes modalités.

Ainsi, par exemple, une enseignante qui avait volontiers accepté que l'on photographie sa classe sous un manguier (en attente de la réparation des bâtiments) a catégoriquement refusé de se faire photographier avec ses élèves : « *ils sont sales. Je ne peux pas me faire photographier avec eux, ils ne se lavent pas* » a-t-elle déclaré. Cette remarque est révélatrice du type de relations que peuvent entretenir certains enseignants avec leur classe. L'ensemble des « rites scolaires » pour reprendre l'expression de Suzie Guth (1997) est alors revisité dans un rapport de classes sociales, notamment en ce qui concerne les rites punitifs et les rites de gratification. La violence symbolique s'exprime aussi au quotidien de l'apprentissage au travers de la modification du rapport au savoir des apprenants : l'usage de l'écriture et de la langue française, la « rectification » de certains savoirs locaux, le modelage des corps et du savoir être, et la structuration pédagogique de la tâche sont autant d'occasions pour modeler les enfants selon des normes généralement exogènes. L'usage de la langue française par exemple implique un apprentissage qui dépasse largement la linguistique. Cela est visible au quotidien comme le révèle cette situation : une élève de CP1

venue s'approcher pour saluer un groupe s'est arrêtée à une certaine distance et a dit cinq « bonjour » adressés à chacune des personnes présentes en les regardant à tour de rôle. Le directeur de l'école présent s'est moqué « *mais tu salues en gourmantché ! C'est pas comme ça qu'on dit bonjour* ». Effectivement, la jeune élève avait utilisé un mot français tout en conservant un code gourmantché de salutation au lieu de saluer d'un seul mot tout le groupe ou d'aller serrer la main à chacun comme l'auraient indiqué les pratiques « françaises » dans de telles circonstances. Ainsi, lorsque les enseignants apprennent le français à leurs élèves, ils leur apprennent ainsi généralement l'ensemble des codes comportementaux associés à cette langue²⁰. Il en est de même pour beaucoup de savoirs transmis. Les savoirs scolaires forment ainsi petit à petit un système de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être interdépendants qui modèlent progressivement l'apprenant dans toutes les dimensions de sa personne. Ce modelage est fait selon des codes culturels exogènes. D'une manière générale, les enseignants des écoles publiques sont rarement affectés dans leur province d'origine ; ils ne partagent et ne connaissent parfois pas les valeurs du milieu. Lorsqu'ils ont grandi eux-mêmes « au village », ce qui est rare, ils aspirent à une promotion que la précarité des conditions de vie des jeunes enseignants affectés « en brousse » rend improbable. Dans une volonté nette de distinction, ils sont d'autant plus attachés à des normes apprises à l'extérieur : en ville, à l'école, à l'ENEP (École nationale des enseignants du primaire), etc. Il semble ainsi que la violence symbolique exercée par les enseignants sur les élèves soit d'autant plus forte qu'ils la subissent eux-mêmes du système social. Ils organisent en classe un système qui implique l'association de l'ensemble des enfants au système de surveillance et au dispositif punitif. Les classes sont ainsi divisées en petits groupes d'élèves dirigés par un des leurs à qui le pouvoir de coercition a été transféré et qui doit rendre des comptes à l'enseignant. Ce système, différent de celui de solidarité obligatoire instaurée par exemple dans les camps de circoncision (où c'est toujours tout le groupe qui est puni si l'on a repéré un fautif), est significatif d'un nouvel ordre moral que l'enfant doit acquérir à l'école.

Conclusion

L'école publique au Burkina Faso a été depuis sa création au cœur de rapports de force importants : utilisée comme outil de domination coloniale, elle a ensuite subi une série de réformes tantôt superficielles tantôt plus profondes, mais souvent avortées. Les politiques actuellement mises en place sont en grande partie dictées par les grandes institutions internationales qui en assurent

²⁰ Dans les zones urbaines, les jeunes peuvent apprendre le français et les codes correspondants dans tous les espaces de sociabilité : marchés, cinémas, maquis (expression désignant des buvettes), etc. Ce n'est pas le cas en campagne où l'école reste le principal vecteur d'apprentissage de ce type de savoirs.

l'essentiel du financement. Le système scolaire burkinabè est ainsi encore placé, malgré les efforts de certains responsables nationaux, sous le signe de la contrainte exogène. Les efforts d'adaptation aux milieux et de réduction des inégalités sociales sont souvent instrumentalisés au profit d'une politique quantitativiste qui ne se préoccupe finalement guère de la réelle promotion sociale des apprenants. Ceci est particulièrement visible dans les milieux ruraux qui ont été et sont toujours en partie marginalisés : les contenus proposés dans les manuels scolaires ainsi que les pratiques pédagogiques en classe dévalorisent généralement les élèves et leurs savoirs. La violence physique est souvent associée en classe à la violence symbolique, ce qui en change radicalement le sens et la portée par rapport aux châtiments corporels de l'éducation familiale et communautaire. Cette violence symbolique est fortement liée aux statuts et aux trajectoires des enseignants souvent en recherche de distinction. Elle influence fortement les rapports au savoir des élèves des provinces rurales qu'elle transforme sans pour autant offrir à ces élèves de réelles possibilités de changement de milieu en raison de la faible efficacité interne et externe de l'école publique classique. Les barrières de sélection perdurent même si elles tendent à se déplacer et les principes d'élimination deviennent plus implicites et plus complexes. Par conséquent, aujourd'hui, l'accès d'un plus grand nombre d'enfants à l'enseignement et la réforme des curricula ne parviennent pas encore à diminuer de manière décisive les disparités scolaires et sociales au Burkina Faso.

Références

- Bâ H.A., 1990, *Il n'y a pas de petite querelle, Nouveaux contes de la savane*, Pocket, Paris, 156 p.
- Bâ H.A., 1991, *Amkoullel L'enfant Peul, Mémoires 1*. Ed. Actes Sud, Paris, 409 p.
- Bâ H.A., 1994, *Oui, mon commandant, Mémoires 2*. Ed. Actes Sud, Paris, 400 p.
- Bâ H.A., 1998, *Étrange destin de Wangrin*. Ed. 10/18, coll. « domaine étranger », Paris, 360 p.
- Banque Mondiale, 1998, *Connaissances autochtones pour le développement. Un cadre pour l'action*. Novembre, Centre pour la Gestion de l'information et de la Connaissance, Région Afrique.
- Baux S., 2007, *Les familles lobi et l'école : entre rejets mutuels et lente acceptation. Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation*. Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris, 572 p.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Coll. Le sens commun, Les éditions de minuit, Paris, 279 p.
- Burkina Faso, 1986, *L'école révolutionnaire burkinabè*, 360 p.
- Clanché P., 2000, « Anthropologie de l'éducation et didactique des mathématiques : pour une anthropo-didactique ». Communication pour le colloque *Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique*, organisé par l'IUFM, Marseille, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/clanche.html>
- Dalbera C., 1990, « Calcul, vie quotidienne et alphabétisation », in *Alphabétiser ? Parlons-en !* BIE, UNESCO, Genève, 16 p.
- De Rouville C., 1987, *Organisation sociale des Lobi, Burkina Faso, Côte d'Ivoire*. L'Harmattan, Paris, 259 p.
- EPT, 1999, *Cadre d'action pour l'Afrique subsaharienne. L'éducation pour la renaissance de l'Afrique au XXI^e siècle*. Adopté lors de la conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'Education pour tous, 6-10 décembre Johannesburg, Afrique du Sud.
- Foucault M., 1975, *Surveiller et punir*. Gallimard, Paris, 360 p.
- Gérard É., 1997, *La tentation du savoir en Afrique, Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*. Karthala-ORSTOM, 283 p.
- Grignon C., Passeron J.-C., 1989, *Le savant et le populaire, misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Hautes Etudes, Gallimard, Le Seuil, Paris.

- Guth S., 1997, *Lycéens d'Afrique*. L'Harmattan, Paris, 318 p.
- Labazée P., 1983, « Discours et contrôle politiques : les avatars du Sankarisme ». *Politique africaine*, Retour au Burkina, n°33, mars, Paris, pp. 11-26.
- Lange M.-F., 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », in *Politique africaine, Les chemins de la démocratie*, n°43, Karthala, Paris, pp. 105-121.
- Lange M.-F., 2003, « École et mondialisation : vers un nouvel ordre éducatif scolaire ? », « Enseignements ». *Cahiers d'études africaines*, 169-170, Éditions de l'EHESS, Paris, pp. 143-166.
- Lewandowski S., 2007, *Le savoir pluriel. École, formation et savoirs locaux dans la société gourmantché au Burkina Faso*. Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris, 675 p.
- Martin J.-Y., 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique Noire ». *Cahiers internationaux de sociologie*, vol LIII, PUF, Paris, pp. 337-362.
- Mauss M., 1950, *Sociologie et anthropologie*. Quadrige, Presses Universitaires de France, 7^{ème} édition 1977, 482 p.
- Ministère de l'Enseignement de Base, 2001, *Annexe au Plan décennal de développement de l'éducation de Base 2001/2010*, Burkina Faso, 2 p.
- Nikiéma N., 1999, « Évolution de la question de l'utilisation des langues nationales dans les systèmes d'éducation du Burkina Faso de l'indépendance à nos jours », in Madiéga G.Y., Nao O (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 1*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1769-1789.
- Ossété J., 1996, *Le livre scolaire au Congo*. L'Harmattan, Paris.
- Père M., 1988, *Les Lobi, Tradition et changement, Burkina Faso*. Siloé, Laval, 922 p.
- Proteau L., 1996, *École et société en Côte d'Ivoire : les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*. Thèse de doctorat, 2 vol., EHESS, 677 p.
- Saïd W.E., 2000, *Culture et impérialisme*. Ed. Fayart, le monde diplomatique, Paris, 558 p.
- Sanou F., 1999a, « Politiques éducatives du primaire du Burkina Faso de 1900 à 1990 », in Madiéga G.Y., Nao O. (dir.), *Burkina Faso, Cent ans d'histoire, 1885-1995, tome 2*, Karthala PUO, Paris-Ouagadougou, pp. 1691-1743.
- Sanou F., 1999b, « Colonialisme, éducation, et langues : hier et aujourd'hui », in Madiéga G.Y., Nao O. (dir.), *Burkina Faso : cent ans d'histoire, 1895-1995*, Karthala, PUO, pp. 1791-1813.
- UNESCO, 1961, *Conférence d'États africains sur le développement et l'éducation en Afrique*. Rapport final, Addis-Abéba, 15-25 mai.
- UNESCO, 2002, *Stratégie à moyen terme 2002-2007, Contribuer à la paix et au développement humain à l'ère de la mondialisation par l'éducation, les sciences, la culture et la communication*, Paris, 64 p.
- Vidal C., 1991, *Sociologie des passions*. Karthala, 180 p.

Wacquant L., 1987, « Différence ethnique et différences sociales ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°70, pp. 47-63.

Yaro Y, 1994, *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso, une analyse socio-démographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*. Thèse en démographie de l'Université Panthéon Sorbonne, Paris, 391p.

La violence de l'école coranique au Niger

État des lieux et sources de légitimation

Laouali Malam MOUSSA

La diffusion de l'Islam en Afrique a commencé en l'an 26 de l'hégire à partir de l'Égypte sur instruction du Calife Uthman (Hiskett, 1984). La progression vers l'intérieur, notamment vers le Sahel, s'est opérée selon trois axes : l'axe occidental qui concerna l'Ifriqiya (Tunisie), le Maroc, la Mauritanie puis le Sénégal et le Mali ; l'axe central au Sahara central, l'Aïr au Niger et les États Hausa ; et enfin l'axe oriental qui évolua de la Nubie (Soudan) jusqu'à l'empire du Borno (Centre du Tchad, Nord-Est du Nigeria et Sud-Est du Niger). Cette progression a été favorisée par les relations commerciales qui existaient déjà entre les peuples riverains du Sahara et le prosélytisme des lettrés arabo-musulmans et les pèlerins, notamment les souverains africains. Une fois de retour au pays, ces derniers ont fait ouvrir des écoles pour instruire leurs peuples (Malam Moussa, 1997).

Il faut aussi noter que le Niger appartient à la catégorie des pays les plus islamisés de l'Afrique sahélienne et, selon les données statistiques de l'année 2001, ce pays détient la seconde place avec 98,7 % de musulmans, après la Mauritanie avec 99,5 % de musulmans (Gandolfi, 2003).

C'est dire que la présence de l'école coranique en Afrique subsaharienne est très ancienne et que cette institution a contribué à vulgariser l'usage de l'écrit longtemps avant l'arrivée des européens et de leur école. Hiskett (1984) nous apprend ainsi que, vers le milieu du XIII^e siècle, le nombre des étudiants bornoans en Égypte était si important qu'un dortoir a été construit au Caire pour les accueillir. Les Cheik Ousman Dan Fodio et El Kanémi, eux, ont beaucoup contribué à la diffusion de l'école coranique en pays hausa et kanuri à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e. Ogunsola (1974) estimait le nombre des écoles

coraniques en pays hausa – au nord du Nigeria et au centre du Niger – à 19 000 en 1913 pour un effectif d'environ 143 000 étudiants (Malam Moussa, 1999). L'étude menée en 2002 et 2003 sous l'égide de l'Unesco a estimé le nombre des écoles coraniques au Niger à 40 000 pour environ 340 000 apprenants (ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation, Banque Islamique de développement et Unesco, 2003).

L'école coranique a constitué le point focal de la résistance à la pénétration européenne et à l'école occidentale en particulier. C'est pour amoindrir son influence sur les populations, à défaut de pouvoir l'anéantir, que l'administration française a créé les écoles bilingues franco-arabes. Auparavant, des maîtres coraniques ont été placés dans certaines écoles, notamment en zone nomade, pour assurer l'éducation islamique des enfants (Galy et Malam Moussa, 1987).

Malgré cette assise sociale multiséculaire et sa forte présence dans les milieux urbains et ruraux, l'école coranique demeure ignorée par les pouvoirs publics. Ses animateurs ne bénéficient d'aucun appui de l'État et évoluent en dehors de tout cadre public de réglementation. Au Niger, le maître coranique est généralement un ancien élève qui décide de son propre chef d'enseigner le texte coranique et les préceptes de base de l'islam aux enfants et même aux adultes de son entourage. Aucune formation préalable n'est requise et d'ailleurs il n'existe pas de structure préparant au métier d'enseignant d'école coranique, et chaque maître produit une expérience pédagogique faite de châtiments corporels et de plusieurs autres formes de sévices physiques, moraux et psychologiques. Les abus sont fréquents et, faute d'y prêter attention, les pouvoirs publics laissent se perpétuer des atteintes aux droits des enfants. À ces violations de l'intégrité physique des apprenants, perpétrées notamment à l'encontre des plus jeunes, s'ajoute la pratique de certains maîtres qui se résume au retrait des enfants de toute forme d'éducation organisée pour les jeter dans la rue.

Pourquoi les pouvoirs publics continuent-ils de fermer les yeux sur le sort réservé aux enfants fréquentant l'école coranique ? S'il est vrai que plusieurs parents préfèrent envoyer leurs enfants à l'école coranique en lieu et place de l'école dite moderne – préférence que les pouvoirs publics pourraient interroger à la suite d'études scientifiques consacrées à ce sujet (Lange, 2003 ; Fortier, 2003 ; Gandolfi, 2003) – n'est-il pas nécessaire d'organiser ce système pour non seulement en faire une véritable structure d'éducation au sens plein du terme, mais aussi protéger les droits des enfants ? Le but de cette étude est de jeter les bases d'une discussion sur cette réalité du dispositif éducatif des pays musulmans comme le Niger, afin de déboucher sur une prise en charge réglementaire et pédagogique de l'école coranique par les ministères de l'Éducation nationale.

Plusieurs échanges que nous avons eus avec les collègues enseignants et gestionnaires du ministère de l'Éducation nationale nous ont permis de comprendre que l'école coranique est méconnue des services de l'État parce qu'elle ne fait partie de leur cahier des charges ; en conséquence, ce qui se passe en son sein n'intéresse personne. Les quelques vues exprimées par les uns et les

autres sont empreintes de clichés. Le phénomène de la violence à l'école coranique est très sensible pour se prêter à une investigation classique du genre d'une enquête par questionnaire destinée à obtenir des données quantitatives. Nous avons eu recours aux données issues de nos travaux antérieurs de 1987 à 2001¹, complétées de témoignages, de deux récits de vie et d'observations directes des pratiques d'une école coranique.

L'école et l'éducation coranique au Niger : une mise en perspective historique

Pays limitrophe du Sahara, le Niger fait la jonction entre le Maghreb et l'Afrique soudanaïenne. Sa position géographique en avait fait un carrefour des routes transsahariennes et un des premiers flots de la pénétration de l'Islam au sud du Sahara. L'Islam qui y est pratiqué est majoritairement sunnite et le rite dominant est le malékisme. Depuis quelques années, et particulièrement à partir de 1990, qui a marqué le début du libéralisme associatif, des associations se réclamant du schisme ont fait leur apparition dans le paysage religieux du Niger. Ces dernières sont animées par des intellectuels islamisants issus de l'enseignement franco-arabe et formés majoritairement en Égypte et dans quelques autres pays arabes.

Au sein de ce contexte religieux, l'éducation coranique a une assise communautaire et est caractérisée par la nature individuelle de l'initiative de sa création. Le maître décide de créer une école en commençant par instruire les enfants de sa famille. Les autres s'inscrivent volontairement et participent selon leur disponibilité. Il n'y a presque pas de charges de fonctionnement dans la mesure où les cours peuvent avoir lieu en plein air, sous un abri de fortune ou dans le vestibule du maître.

L'école coranique n'a jamais retenu l'attention de l'administration moderne qui, jusqu'à récemment, n'a pas cherché à savoir ce qui s'y passe au niveau de ses effectifs, ou des enseignements/apprentissages dispensés, ou encore de sa gestion. Ce manque d'intérêt a été précédé par une période de rapports conflictuels entre l'État et des représentants musulmans dus à la volonté de l'administration de freiner l'ouverture d'écoles coraniques et ce, afin d'installer un autre système éducatif. La résistance culturelle que l'école coranique a opposée à l'école occidentale est une des causes de la sous-scolarisation du pays

¹ Notre première étude sur l'école coranique remonte à 1987, alors que le thème de la violence n'était pas à l'ordre du jour (Galy et Malam Moussa, *op. cit.*). Par la suite, en 1996 et en 1997, nous faisons le constat que les conditions d'étude et de vie, d'une part, et le manque d'encadrement pédagogique, d'autre part, jouaient négativement sur la performance des apprenants. Plus largement, nous avions questionné l'ensemble des sous-systèmes d'éducation de base dont l'école coranique en mettant l'accent sur leurs forces et faiblesses selon les différentes parties prenantes (Galy et Malam Moussa, 2003).

dont la couverture scolaire était de 3,6 % en 1960. Après quarante-cinq ans de lourds sacrifices au profit exclusif d'une école sélective, le taux net de scolarisation est estimé à 40 % en 2005, ce qui veut dire que nombreux sont les enfants nigériens qui ne jouissent toujours pas d'un droit reconnu à l'éducation. Comme l'indiquent de nombreux travaux relatifs aux relations entre l'offre et la demande d'éducation, la faillite de l'école publique au Niger traduit aussi un cas, non spécifique, de rejet de l'école formelle. L'introduction de l'enseignement bilingue franco-arabe depuis la période coloniale et son développement spectaculaire ces six dernières années ne semblent pas anéantir la méfiance des parents vis-à-vis de l'école formelle, méfiance nourrie par le fait qu'elle est la chose de l'administration, celle-là même qui a combattu le système qu'ils ont adopté. Les parents préfèrent inscrire leurs enfants à l'école coranique.

Au Niger, trois types d'école coranique coexistent : l'école résidente, l'école itinérante et l'école semi-résidente. Le premier type d'école est hébergé chez le maître qui l'anime toute l'année avec parfois l'assistance des élèves avancés. Le deuxième type est animé par des étudiants en quête d'approfondissement de leurs propres études et qui amènent des enfants débutants dans leurs déplacements, lesquels peuvent durer des années. Enfin, il y a des maîtres qui font des déplacements intermittents, saisonniers. Dans tous les cas, les parents confient leurs enfants aux formateurs qui sont censés faire d'eux des lettrés coraniques. Les abus sont plus fréquents et pernicieux dans le cas où les enfants sont éloignés des familles.

Comme en d'autres pays d'Afrique, l'école coranique tire sa légitimité d'une tradition d'enseignement multiséculaire et participe à la diversification du champ éducatif, une diversification dont les soubassements sociaux témoignent d'une évolution de la demande familiale d'éducation. L'analyse des formes de violence que véhicule ce type d'école peut donc être doublement menée, à partir de l'observation d'une tradition d'enseignement vivante et actuelle, et de l'observation des transformations du champ éducatif. La tradition d'enseignement est-elle la seule source de légitimité de ces formes de violence ? Ces dernières ne sont-elles pas acceptées aussi du fait d'un système de relations sociales hiérarchisé et inégalitaire ? Le fait que les parents d'élèves se tournent vers l'école coranique signifie qu'ils acceptent les formes de violences exercées à l'encontre de leurs enfants.

École coranique et medersa : définitions et caractéristiques

L'enseignement islamique dispose de structures éducatives que sont l'école coranique et les medersas. Dans le cas de l'école coranique, la notion d'« école » pose problème parce que les enseignements dispensés relèvent plus de la société civile que de l'État, ce qui n'est pas le cas pour les medersas (IIPE, 1984 ; Fortier, 2003 ; Gandolfi, 2003). Toutefois, en tant que structures

éducatives, elles peuvent être examinées sous l'angle institutionnel, pédagogique et, à ce titre, faire l'objet d'évaluations (Gandolfi, 2003).

L'école coranique

En principe, l'école coranique est l'exemple type d'institution d'éducation non formelle où les transactions enseignement/apprentissage peuvent avoir lieu à tout moment et en tout lieu selon la convenance du formateur. Chaque apprenant devrait progresser à son rythme et peut interrompre temporairement ou définitivement ses études. Mais, en réalité, tout dépend du maître : le passage de la phase fondamentale qu'est l'étude du saint Coran aux études spécialisées est apparemment libre mais est, en fait, inclus dans un rapport de force au bénéfice du maître.

En effet, propriété de la communauté par essence, quand bien même l'initiative de sa création est généralement individuelle, l'école coranique jouit d'une forte assise sociale partout au Niger où l'on a recensé, en 1984, 40 000 écoles coraniques, chiffre qui traduit la grande étendue du réseau de ce type de structures éducatives (IIPE, 1984). Elle assure un rôle effectif de contrôle social qui peut légitimer certaines formes de violence. Les responsables de cette institution que nous avons interviewés dans le cadre de notre étude de 2001 ont clairement indiqué que toutes leurs ressources proviennent de la communauté. Les services de l'État, les autorités administratives et coutumières et les organisations non gouvernementales (ONG) ne leur apportent aucune assistance. En conséquence, ils ne rendent de compte à personne en dehors des parents d'élèves et ils ne participent pas en tant qu'éducateurs aux réflexions sur le système éducatif.

Les parents, à titre individuel et collectif, et souvent des personnes de bonne volonté contribuent à son financement. Il faut dire, qu'en général, la demande de financement est faible dans la mesure où les enseignants bénéficient gratuitement de la main-d'œuvre des apprenants chaque fois que besoin est. Sur initiative des associations islamiques, l'institution école coranique connaît une mutation lente mais réelle qui la rapproche de l'enseignement franco-arabe formel tant du point de vue du cadre de travail que de celui des programmes.

Une des écoles que nous avons visitées recrutait ses élèves dans les villages environnants. Sur place, ces élèves vivent de l'aumône et ont un hangar pour habitat. Exposés à toutes les intempéries, les enfants évoluent dans une hygiène qui laisse fort à désirer. Dans le cadre de l'étude citée ci-dessus, nous avons observé que dans l'ensemble l'école coranique emporte la faveur des parents. Sur 42 répondants à la question de savoir laquelle des filières d'éducation de base leur donne le plus de satisfaction, 17 ont indiqué l'école coranique contre huit qui ont porté leur choix sur l'école formelle, douze personnes sont restées indécises et quatre n'ont pas formulé d'opinion.

Interrogés sur l'entretien des enfants, certains maîtres ont soutenu, de leur côté, prendre en charge tous les enfants avec le produit de leurs champs sans préciser que les productions sont assurées par les enfants. Le préfet de Say nous a précisé que notre interlocuteur, originaire de sa localité, était le plus grand producteur de riz de la ville. Dans la ville de Niamey, les élèves sont tenus de verser des frais de scolarité par semaine, ce qui les oblige à offrir leurs services pour tous les travaux que leur force physique peut supporter.

L'école franco-arabe ou medersa

Les écoles franco-arabes publiques et privées sont essentiellement implantées dans les centres urbains et représentent environ 4 % des établissements d'enseignement de base 1. Introduit par l'administration coloniale avec l'ouverture de la medersa de Say en octobre 1957, ce sous-ensemble de l'enseignement formel a bénéficié d'une reconnaissance officielle en 1966 au niveau du primaire et en 1973-1974 pour le secondaire, notamment avec la création du collège d'enseignement général franco-arabe de Niamey. Depuis l'année académique 1986-1987, il est offert aux élèves inscrits dans cette filière la possibilité de poursuivre des études supérieures à l'université islamique de Say, au Niger. Cependant, le nombre limité des filières fait qu'en majorité ces élèves poursuivent encore leurs études dans les pays arabes.

À ses débuts, l'école franco-arabe a souffert de la méfiance de la population vis-à-vis de toute initiative de l'administration en raison de l'hostilité que cette dernière lui a affichée pendant la période coloniale et les premières années de l'indépendance. Pour compliquer cette situation, il se trouvait que les sortants des écoles franco-arabes manquaient de débouchés pour poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire. En effet, l'accent mis sur les études islamiques au détriment des savoirs profanes enseignés en français fait que les élèves n'ont pas le bagage requis pour se fondre avec les autres dans l'enseignement général. Le ministère de l'Enseignement de Base n'a pas pris avec le sérieux qu'il fallait la question du programme de formation faisant de ces établissements un domaine non organisé laissé entre les mains d'agents peu qualifiés. La création du collège d'enseignement général franco-arabe de Niamey pour tous les arabisants du pays en octobre 1973 n'a pas significativement amélioré le statut de la medersa.

Selon les données de l'annuaire statistique 2004-2005 du ministère de l'Éducation nationale, le Niger comptait au cycle de base 1 (primaire) 533 écoles franco-arabes (6,4 %) sur un total de 8 301 écoles pour 8,8 % des effectifs. Leur répartition par région est présentée dans le tableau 1 ci-dessous qui donne la situation de l'enseignement franco-arabe pour l'année sus indiquée.

Tableau 1 – Répartition des écoles par région

Régions	Écoles primaires	Medersa		Effectifs globaux	Effectifs medersa	
	Nombre	Nombre	%	Total	Nombre	%
Agadez	259	30	11,6	39 164	4 774	12,2
Diffa	316	40	12,7	2 125	3 569	16,9
Dosso	1 476	55	3,7	16 178	7 815	4,7
Maradi	1 593	47	3,0	207 123	13 189	6,4
Niamey	300	102	34,0	120 960	23 164	19,1
Tahoua	1 349	64	4,8	172 156	10 827	6,3
Tillabery	1 546	95	6,1	174 267	15 664	9
Zinder	1 465	100	6,8	163 083	14 918	9,1
Niger	8 301	533	6,4	1 064 056	93 920	8,8

Source : annuaire statistique 2004-2005 du ministère de l'Éducation nationale

Il se dégage que la région de Niamey détient la plus forte concentration d'écoles franco-arabes, 34 % du nombre total ; 19,1 % des élèves y sont inscrits. La région de Diffa, réputée être hostile à l'école moderne, seconde Niamey tant du point de vue de la concentration des écoles que des effectifs.

Il faut signaler que des raisons extérieures ont valu à l'école franco-arabe un regain d'intérêt depuis la fin des années 1990. En effet, avec la quasi-extinction des recrutements des jeunes diplômés consécutivement à la persistance de la crise économique et de l'emploi, les parents préfèrent que leurs enfants aillent à la medersa où ils pourront, au moins, avoir l'éducation islamique et espérer sauver leurs âmes, faute d'une préparation pour une vie professionnelle et d'une réussite matérielle.

École coranique et violences : témoignages d'une élève et d'un lettré

Pour comprendre la légitimation de la violence à l'école coranique, les formes de cette violence et les réactions qu'elles suscitent chez ceux qui la subissent et dans leur environnement familial proche, nous avons jugé utile de compléter les données documentaires par ces deux témoignages recueillis à Niamey en 2006 : celui de Charifa, une enfant de 10 ans, et celui Mahamadou Ghazali, un lettré âgé de 40 ans.

L'école coranique où se rend Charifa est située à Niamey et reçoit un groupe d'enfants dont les âges varient entre 4 et 15 ans. Les cours ont lieu trois fois par jours, le matin de 8 h à 10 h 30, l'après-midi de 15 h à 17 h et le soir de 20 h à 22 h. L'attention des voisins et des passants est souvent attirée par la variation du régime des voix des élèves, d'une monotonie presque inaudible à de véritables cris. Ces changements de tons sont provoqués par la manipulation de la cravache qui semble être le seul outil pédagogique de l'enseignant. En effet, celle-ci ne quitte jamais sa chicotte et s'en sert souvent sans discernement.

Un jour, Charifa annonça qu'elle rentrait chez ses parents, écourtant son séjour chez son tuteur de quelques semaines. Interrogée sur les motivations d'un tel changement de programme, elle m'informa que le maître leur avait dit de se préparer à un contrôle et « *gare à celui qui n'arriverait pas à réciter les textes étudiés* ». Charifa ne tenait pas à prendre le risque de se présenter à cette épreuve tant elle redoutait le châtement corporel. Charifa a plié bagage pour rentrer chez ses parents.

Malam Ghazali a quitté son village pour l'école coranique à l'âge de 7 ans. Avec d'autres élèves itinérants, son périple l'a conduit d'abord à Maradi pour deux ans et ensuite à Zinder qu'il quitta après huit mois parce que leur maître les y avait abandonnés. Il a alors rejoint un cousin au Nigeria pour une expérience de huit ans ponctuée d'une interruption de quatre années pendant laquelle un de ses hôtes a tenté de l'initier au commerce comme vendeur. La rupture avec ce dernier a été occasionnée par un mariage non voulu que son patron a essayé d'arranger entre Ghazali et sa propre fille. Par la suite, la maladie ne lui a pas permis d'arriver au terme de son projet de mémorisation totale du Saint Coran. Il regagna son village sans renoncer aux études qu'il poursuivait à l'occasion de déplacements saisonniers en saison sèche et qu'il alterna avec les travaux champêtres en hivernage. Il va sans dire que le rythme d'apprentissage fut moins intensif et l'accent plutôt mis sur les études islamiques.

Parlant de la vie de l'élève coranique, Ghazali évoque en premier lieu l'aumône pour la pitance quotidienne. Il souligne que « *les maîtres obligent les enfants à quêmander pour les habituer à la vie difficile car la survie en dépend dans certains endroits. Cette corvée a pour vocation de forger les caractères pour affronter la vie austère.* » Même si un mécène prend en charge l'enfant, celui-ci doit se plier à cette exigence. Les enfants sont tenus de présenter le résultat de leur quête au maître pour deux raisons essentielles. En premier lieu, il y a le fait que certains maîtres se nourrissent du produit ramené par les élèves et, en second lieu, il y a le souci de contrôler les efforts que les uns et les autres fournissent. L'enfant qui revient bredouille est obligé de repartir jusqu'à ce qu'il gagne quelque chose. Malam Ghazali observe que c'est là la porte qui mène à la délinquance, aux larcins et à l'abandon.

La seconde obligation des élèves coraniques a trait aux corvées d'eau, de bois et de pilage du grain pour les besoins de la femme du maître. La frustration ici est le fait de ne rien recevoir en retour, même pas un peu de nourriture en cas

de quête infructueuse. En sus de tout ceci, en milieu rural, les enfants constituent une main-d'œuvre gratuite pour ne pas dire servile pour le maître. En effet, ce dernier fait travailler les enfants du petit matin à midi sans leur donner à manger avant ou après. Les corvées constituent les principales causes d'abandon de l'école coranique. À ces deux formes de violences morale et psychologique, il faut ajouter les sévices corporels. Malam Ghazali se souvient encore des bastonnades pour un retard au réveil du matin ou au retour de la quête de nourriture. Le maître estimant que l'élève était de mauvaise volonté, ce fut le châtiment corporel.

Une autre forme de violence dont sont victimes les enfants quel que soit leur âge est le manque de soutien moral ou matériel. Les relations entre le maître et les élèves sont faites de réprimandes et de négligences. L'enfant n'est ni soigné ni assisté en cas de maladie ou d'accident jusqu'à ce que le cas devienne grave, la réaction habituelle du maître étant de demander aux parents de venir prendre leur enfant. Mais sur ce point, Ghazali trouve des circonstances atténuantes pour les maîtres dans la mesure où, dit-il, très souvent les parents leur confient les enfants sans aucune provision ; si le maître a plusieurs enfants, il est obligé de les voir souffrir parce que lui-même est démuné. En fait, ajoute l'intéressé, certains parents se débarrassent de leurs enfants en les envoyant à l'école coranique. C'est ainsi qu'une bonne proportion des enfants confiés aux maîtres « itinérants » est constituée d'orphelins.

Violences psychoaffectives, violences physiques et violences morales

Certains enfants sont confiés aux maîtres dès l'âge de quatre ans. Ces derniers qui n'ont souvent pas encore eu d'enfant ne sont pas préparés à leur prodiguer les soins dont ils ont besoin pour leur développement psychoaffectif. Au motif d'une préparation aux dures épreuves de la vie religieuse et à l'humilité, les élèves sont astreints à faire du porte à porte pour se nourrir et même subvenir aux besoins du maître. Lorsque la chance n'est pas au rendez-vous, surviennent les brimades et l'injonction de repartir pour ramener quelque chose. Placés devant de telles alternatives, les enfants apprennent très tôt à se débrouiller en s'engageant comme aide plongeur ou porteur auprès des restauratrices. Si de telles opportunités ne se présentent pas, le « salut » est recherché dans le vol. Ne comprenant pas ce qui leur arrive, les enfants blâment la société pour les souffrances qu'ils endurent.

Fort de la licence que les parents leur donnent pour sévir en toute impunité, plus d'un maître coranique recourt aux sévices physiques sans discernement. Au cours de l'entretien qu'il nous a accordé, Malam Ghazali a évoqué le cas d'un enfant de dix ans que le maître a blessé en le battant parce

qu'il aurait tardé à revenir de la quête de nourriture. Suite à sa blessure l'enfant était resté alité pendant plusieurs jours sans soins. Il a fallu que des parents viennent le récupérer pour prendre soin de lui. Informé de son rétablissement, le maître est allé réclamer son élève. De proches parents ont dû menacer d'informer la police de son acte pour qu'il s'en aille. Suite à cette épreuve, l'enfant a commencé à détester l'école coranique et à développer une psychose du retard. Transféré dans une autre école où il est pris en charge, il a mis du temps à se remettre au travail. Face à tout cela, le père ne trouvait pas grand-chose à redire car, soutient-il, en acceptant de prendre son enfant, le maître lui a témoigné une grande amitié. Par ailleurs, que pouvait-il dire à celui qui s'occupait de son fils sans que lui même ne donne rien en contrepartie. Et Ghazali d'ajouter que les sévices corporels sont indispensables à l'éducation des élèves coraniques.

Le plus dur pour les enfants est le sentiment d'injustice qu'ils éprouvent au quotidien. Leur éducation se fait sur fond de réprimandes et jamais de discussion, d'encouragement. Les écarts de conduite sont sévèrement réprimés mais les bons actes ne sont pas reconnus, encore moins récompensés. Main-d'œuvre gratuite pendant les travaux champêtres, ils ne bénéficient même pas du minimum consenti aux travailleurs agricoles, de la nourriture avant d'aller aux champs ou à leur retour.

Il ressort de ces données que les formes de violence vécues par les élèves coraniques sont d'ordre psychoaffectif, physique et moral. Le manque d'hygiène, la faim, les mauvaises conditions d'hébergement, les sévices corporels, les corvées de tous genres et le manque de soins font partie des modalités de l'éducation coranique telle que la subissent au quotidien les élèves. Les formes de violence que véhicule ce type d'enseignement ne remettent pas en cause son fonctionnement : elles sont donc socialement acceptées parce qu'elles permettent *« de préserver l'intégrité de la culture et de la communauté islamique, et peuvent aider à l'intégration des élèves dans les réseaux économiques et sociaux existants »* (Gandolfi, 2003 : 4).

Un appareil idéologique et culturel rend cette violence encore plus pernicieuse parce qu'étant légitimée, inscrite dans les esprits et dans les corps, elle n'est pas reconnue et identifiée comme telle, ce qui limite les possibilités de sa remise en cause et, par voie de conséquence, de son éradication.

Les érudits islamiques sont généralement présentés comme les héritiers des prophètes et la tâche d'éducation qu'ils se sont assigné est une des plus nobles entreprises du musulman. En conséquence, aucun sacrifice n'est de trop pour en bénéficier. Un autre facteur culturel qui participe à la constitution du fonds idéologique qui soutient le travail des maîtres coraniques est le principe de la soumission de l'élève à l'instructeur. Il est largement admis que l'effort de l'apprenant est déterminant dans son succès, mais le plus important est la satisfaction qu'il donne à son formateur. Il s'ensuit que les parents placent tous leurs espoirs dans le maître qui se trouve ainsi investi de tous les pouvoirs ; les

enfants sont obligés de lui obéir et de faire en sorte que tous ses besoins soient satisfaits, sans défaillance aucune.

Conclusion

Les conditions imposées aux élèves des écoles coraniques entraînent de nombreuses conséquences : des fugues, des abandons, de la délinquance juvénile et des échecs. Toutefois ces conséquences ne remettent pas en cause l'ordre social et culturel qui sous-tend l'éducation coranique, laquelle répond à une demande d'éducation persistante qui ne semble pas satisfaite par le modèle d'enseignement formel proposé par l'État. Traumatisés par la faim et laissés à eux-mêmes, certains enfants développent des troubles psychologiques et de croissance quand ils ne sont pas victimes de maladies handicapantes. Quand le pire arrive, il va sans dire que l'explication est toute donnée, c'est la volonté de Dieu, et la pratique du maître ne sera nullement mise en cause. La seule formation que reçoit le maître est issue de la tradition et n'intègre pas, loin s'en faut, les méthodes pédagogiques modernes centrées sur l'apprenant. Les formes de violences observées à l'école coranique tirent leur légitimité d'un appareil idéologique et culturel qui se situe actuellement à l'opposé d'une culture des droits de l'enfant. Ces deux visions de l'éducation, l'une fondée sur la tradition et l'autre sur le droit moderne, pourraient être rapprochées sous l'effet d'une action de l'État en vue d'atteindre les objectifs de l'EPT.

La réforme récemment engagée par l'État, non sans hésitation, en vue de faire de l'école coranique une véritable institution d'éducation, ouvre des perspectives à même de lui permettre de contribuer à l'éducation de la population nigérienne, à l'instar des écoles bilingues franco-arabes évoluant dans le cadre de l'enseignement formel. Un vaste chantier vient ainsi d'être ouvert dans le cadre du Programme décennal de développement de l'éducation avec le soutien de la Banque Islamique de Développement et l'appui technique de l'UNESCO. Gageons que les objectifs fixés pour cette intervention seront atteints au moyen d'une formation pédagogique appropriée des maîtres et d'un équipement des salles de cours, avec pour conséquence de meilleures conditions d'étude, moins empreintes de violences quotidiennes.

Références

- Fortier C., 2003, Une pédagogie coranique. Modes de transmission des savoirs islamiques (Mauritanie), *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), n°169-170, pp. 235-260.
- Galy A.K., Malam Moussa L., 2003, La perspective d'une intégration des composantes de l'éducation de base au Niger, *presses de l'Institut National de Documentation, de Recherche et d'Animation Pédagogiques* (INDRAP), novembre 2006, Niamey, 67 p.
- Galy K.-A., Malam Moussa L., 1987, *La diversification de l'éducation de base au Niger : trois études de cas*. Rapport de Consultation remis à l'Institut International de Planification de l'Éducation (Projet II PE/RP 38/5/2). Étude menée avec la collaboration de messieurs Habib Hajjar de l'Institut international de planification de l'éducation (IPE) et Émilien Grivel (Consultant), IPE, Paris, 86 p.
- Gandolfi S., 2003, L'enseignement islamique en Afrique noire, *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), n°169-170, pp. 261-277.
- Hiskett M., 1984, *The development of Islam in West Africa*, New York: Longman Group Limited, 353 p.
- Institut International pour la Planification de l'Éducation (IPE), 1984, *Les formes traditionnelles d'éducation et la diversification du champ éducatif : le cas des écoles coraniques*, Paris, IPE, pp. 83-112.
- Lange M.-F., 2003, Vers de nouvelles recherches en éducation, *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), n° 169-170, pp. 7-17.
- Malam Moussa L., 1996, *Post-literacy in Niger: program design and the transfer of learning*, Doctoral thesis, Florida State University, Tallahassee, 248 p.
- Malam Moussa L., 1997, *Étude de cas sur les implications pratiques de l'éducation islamique au Niger*, Rapport de consultation, Center for policy studies in education, Florida State University, 35 p.
- Malam Moussa L., 1999, *La post-alphabétisation au Niger : conception du programme et transfert des connaissances*, Nouvelle Imprimerie du Niger, Niamey, 180 p.
- Malam Moussa L., 2001, *Culture orale et création d'un environnement lettré*, Communication présentée au colloque « Repenser la création des sociétés lettrées » organisé par l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE) à Hambourg du 5 au 9 novembre, Document n° 8, 6 p.

Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation, 2005, Statistiques du Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation 2004-2005, Niamey, Niger, Ets MAS-Niger, septembre, 332 p.

Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation, Banque Islamique de Développement et UNESCO, 2003, Programme de promotion de l'enseignement bilingue franco-arabe et de formation en caractères arabes au Niger : Diagnostic, Orientations Objectifs et Stratégies, Rapport d'étude non publié, juin, 19 p.

La problématique de la violence à l'école au Burkina Faso

Mesure et perception par les acteurs

Tahirou TRAORÉ

La question de la violence à l'école constitue une préoccupation de plus en plus partagée entre décideurs, chercheurs et acteurs de l'éducation. À entendre parler les uns et les autres, la situation serait si alarmante qu'elle exigerait, sans plus attendre, des mesures correctives. Mais que savons-nous réellement de ce phénomène, en particulier en Afrique de l'Ouest et au Burkina Faso notamment ? Au Burkina Faso, ces dernières années, au regard de l'article 38 du décret 289 bis du 3 août 1965 portant réorganisation de l'enseignement du premier degré qui interdit formellement les châtiments corporels à l'école, nous assistons à des procès intentés par des parents d'élèves contre des enseignants qui auraient volontairement porté des coups et blessures sur leurs enfants en classe. Ont été enregistrés un cas à Bobo-Dioulasso en 2000, un à Orodara en 2001, deux à Ouahigouya et à Tenkodogo en 2003, et un à Ouagadougou en 2004 ; dans deux cas des coups sont supposés avoir entraîné la mort. Des plaintes sont également enregistrées dans les inspections contre certains enseignants. Dans les écoles, des parents d'élèves viennent se plaindre du comportement violent de certains élèves à l'égard de leurs enfants. Des *sit-in* sont organisés devant les inspections d'enseignement primaire par des enseignants pour dénoncer des agressions de parents d'élèves contre des enseignants et en même temps exiger leurs réparations. Nous avons dénombré quatre cas dans la seule ville de Ouagadougou au cours de l'année scolaire 2004-2005. Dans la presse écrite, on lit régulièrement des déclarations de syndicats d'enseignants faisant état d'abus d'autorité de certains encadreurs pédagogiques sur des enseignants. Qu'est-ce qui

peut expliquer ces cas de violence en milieu scolaire ? Dans quelle mesure le système éducatif génère-t-il des violences à l'école ? Est-il le seul en cause ? Est-ce à dire que le phénomène n'existait pas par le passé ou est-il seulement aujourd'hui fortement médiatisé ? Le peu de cas recensés ou observés doit-il occulter le phénomène dans ce qu'il a de latent et de difficilement mesurable ? Quelle est son évolution et quelle en est la perception des enseignants et du Syndicat National des Travailleurs de l'Éducation de Base (SYNATEB) ? Enfin, quelles solutions pouvons-nous proposer pour faciliter l'instauration d'un climat pacifique à l'école ?

Les manifestations de la violence à l'école

La violence à l'école peut revêtir plusieurs formes. Ainsi parle-t-on de violences physiques ou symboliques, de violences à l'école et de violences contre l'école. La violence est qualifiée de symbolique lorsqu'elle s'exerce dans le cadre de l'action éducative. La violence à l'école ou violence interne prend en compte les violences entre les acteurs présents au sein du cadre scolaire. Cette dernière peut également se comprendre par le tort que l'école fait à certains enfants de par la sélectivité de son accès, les inégalités qu'elle renforce, l'inadaptation de ses moyens matériels, humains et pédagogiques, ou encore la faiblesse de ses rendements. On parle de violence contre l'école quand celle-ci devient la cible d'agressions venant de l'extérieur.

Quelles sont les manifestations visibles de la violence à l'école ?

Entre le maître et les élèves

Ce sont des châtiments corporels (coups de fouet, tortures physiques), et des violences verbales (propos injurieux et orduriers, par exemple : cochon, fils de chien, âne) que de nombreux maîtres infligent à leurs élèves pendant les leçons en classe ou dans la cour de récréation. Au lieu de chercher à comprendre les difficultés réelles des élèves ou de remettre en cause leur enseignement, ils prennent les élèves qui n'arrivent pas à suivre leurs cours ou à répondre correctement aux questions d'évaluations pour des boucs émissaires. Certains maîtres harcèlent les filles. Le plus souvent, ils leur demandent de déposer les cahiers de devoirs des élèves de leurs classes chez eux, à domicile, ou de venir les aider à balayer leurs maisons ou à faire la vaisselle. Et dès qu'elles se présentent chez eux, ils abusent d'elles sexuellement. À ce niveau, les cas sont courants mais peu déclarés. Pour toute sanction, les intéressés sont simplement mutés. Rares sont les maîtres qui consentent à se marier avec la fille en question, sauf par peur de représailles de ses parents. Mais dès lors qu'ils sont mutés, ils les abandonnent ou exercent sur elles de telles pressions qu'elles quittent d'elles-mêmes leur foyer.

Entre les élèves eux-mêmes

Ce sont des coups de poings, jets de pierres, injures, persécutions sournoises, rejets, moqueries, menaces, fausses accusations, chantages entre élèves en classe ou dans la cours de l'école. Le manque de dialogue et le fait de ne pas savoir pardonner constituent le vrai problème à ce niveau. La plupart du temps, ce sont les plus faibles et surtout les filles qui sont les principales victimes. Il suffit d'un petit écart de langage ou d'un geste involontaire pour se voir violenter. Parfois, les plus forts obligent les plus faibles à leur amener de l'argent pour leur récréation. Une autre forme de violence dite violence commandée entre élèves a cours dans nos écoles. C'est celle exercée par des élèves sur leurs camarades avec l'aval de certains maîtres. Par exemple, faire gifler un élève qui dort en classe, ou confier à un élève la responsabilité, l'ordre et la discipline parmi ses camarades avec toutes les « prérogatives » du maître. La plupart du temps, les élèves à qui les maîtres confient cette responsabilité règlent leurs comptes avec leurs camarades. Ils peuvent en cas de délégation d'autorité, en l'absence du maître, inscrire leurs noms sur la liste des bavards pour que celui-ci les chicotent à son retour. Parfois, ils prennent la responsabilité de les « chicoter » eux-mêmes.

Entre les encadreurs pédagogiques et les maîtres

Ce sont des propos injurieux devant les élèves, des menaces, des affectations arbitraires, des mauvaises appréciations, des mises à l'écart de la surveillance et de la correction des examens et concours scolaires, des rejets de dossiers aux concours professionnels, des harcèlements et abus sexuels sur les enseignantes, etc. À ce niveau, ce sont surtout les maîtres qui osent critiquer la mauvaise gestion administrative, financière et pédagogique des supérieurs hiérarchiques (chefs de circonscription d'éducation de base, directeurs provinciaux et régionaux de l'enseignement de base) qui sont les victimes. Par exemple, un directeur provincial a vendu quatre-vingt-quinze dictionnaires destinés aux écoles de sa circonscription. Celui-ci a été dénoncé par quatre enseignants à travers les structures de notre syndicat. Le ministère qui a été mis au courant a diligencé une inspection générale de ses services. Ces malversations sont avérées. Mais en retour, le directeur provincial en question appréciera subjectivement les enseignants qui l'ont dénoncé et leurs dossiers de candidature aux concours professionnels des instituteurs principaux seront rejetés pour raison d'inaptitude. Alors qu'au cours de la même année, deux d'entre eux ont été titulaires de la classe de CM2 et ont obtenu respectivement 95 et 100 % de succès à l'examen du Certificat d'Études Primaires. Non content de cela, le directeur en question usera de ses relations au sein du ministère pour les faire affecter loin de leurs anciens postes. Cette pratique est assez courante malgré les dénonciations de notre syndicat.

Entre les enseignants

Ce sont des rancœurs, des propos injurieux qui finissent parfois par des empoignades devant les élèves. Le plus souvent, ce sont des scènes de jalousie qui sont à l'origine de ce genre de comportements ou des conflits de compétence. En ce qui concerne les conflits de compétence, il est courant, à l'occasion des examens et concours professionnels, que certains directeurs aient comme adjoints d'anciens camarades avec lesquels ils ont reçu la formation d'instituteur dans les Écoles Nationales des Enseignants du Primaire (ENEP). Il arrive que certains parmi eux contestent les observations et remarques que leur fait leur directeur. Ce qui tout naturellement crée des frustrations entraînant des écarts de langage souvent violents en présence des enseignants et des élèves. Pour résoudre ce genre de conflits, les autorités procèdent purement et simplement à leur affectation dans des écoles ou des zones différentes.

Entre les parents d'élèves et les enseignants

Ce sont des propos injurieux devant les élèves, des menaces, des coups de poing souvent accompagnés de blessures légères ou graves. Un état de fait, souvent favorisé par certaines autorités du ministère et certains inspecteurs ternit l'image des enseignants : des remontrances leur sont adressées en présence des parents d'élèves. En ce qui concerne les inspecteurs, en 2006, un inspecteur a rédigé une note de service autorisant les parents d'élèves à aller suivre le travail des maîtres en classe. Un ministre de l'enseignement de base, voulant coûte que coûte faire grimper le taux de scolarisation du primaire, a dit publiquement aux parents d'élèves que si un directeur d'école refusait d'inscrire un enfant, il fallait se plaindre au commissariat de police le plus proche ou venir le voir au ministère. Un directeur d'école qui avait déjà plus de cent cinquante élèves dans sa classe a été sommé d'accueillir des élèves supplémentaires alors que les textes officiels limitent les effectifs à soixante-dix élèves au maximum pour la classe du cours préparatoire 1^{ère} année. L'enseignant au Burkina Faso a certainement perdu de son aura d'antan. Une directrice d'école qui a voulu faire des observations à un groupe de jeunes qui jouaient au ballon dans la cour de l'école pendant que les élèves étaient en classe a été battue par ceux-ci. Un autre enseignant qui a voulu empêcher un parent d'élève d'entrer battre un élève dans sa classe au motif que ce dernier avait frappé son enfant a été lui-même battu et grièvement blessé.

Une recherche sur les causes de la violence à l'école au Burkina Faso

Au-delà des faits et de leur catalogue, il s'agit de rechercher les causes de la violence. Elles se présentent sous diverses formes en fonction des acteurs ou de leurs profils sociologiques. Elles sont liées à l'institution scolaire, aux enseignants, au système d'évaluation ou encore aux parents d'élèves.

L'institution scolaire

Elle fait l'objet de dénonciations de la part de certains observateurs quant à sa vision qui semble réduire l'éducation à une simple instruction des enfants. Pour ces derniers, les dénominations des ministères en charge de l'éducation en disent long. Ils soutiennent que partout on ne parle plus que de ministère de l'Enseignement de Base ou de ministère des Enseignements Secondaire, Supérieur et de la recherche scientifique. L'aspect enseignement est en train de prendre le pas sur l'éducation. Au cours de nos visites de classes dans notre circonscription d'éducation de base, nous avons pu constater que les leçons d'instruction civique étaient ignorées ou négligées dans les programmes d'enseignement et dans les préparations de cours des enseignants. L'horaire consacré à cette discipline est surtout utilisé dans de nombreux cas pour des copies de résumés ou pour des corrections de devoirs de français ou de calcul. De plus en plus de voix s'élèvent pour réclamer la réhabilitation de l'enseignement de cette discipline dans les établissements scolaires. Les évaluations scolaires ne tiennent pas compte des aspects comportementaux. Les nouveaux enseignants qui sont recrutés par milliers ne font pas l'objet d'enquête de moralité. L'enseignement est devenu le refuge de tous ceux qui n'ont pas eu la chance d'être admis aux autres concours de la fonction publique. De la sorte, on y retrouve toutes sortes d'individus alors que nous sommes unanimes à reconnaître que la qualité de l'enseignement et de la formation dépend en grande partie de l'enseignant lui-même. Ne dit-on pas que l'*« on enseigne ce qu'on est plutôt que ce que l'on sait »* ? Cette boutade montre à quel point l'image que l'enseignant donne de lui-même est déterminante.

Les enseignants

En classe, beaucoup de maîtres utilisent encore la méthode d'enseignement et d'éducation traditionnelle pour enseigner au lieu d'une pédagogie active basée sur la connaissance psychologique de l'enfant qui engage sa participation effective à sa propre formation. Les leçons sont dispensées le plus souvent sans

supports visuels et sans matériels concrets. Nous avons pu assister dans une classe du cours élémentaire 1^{ère} année à une leçon d'exercices d'observation portant sur les légumes. Pour concrétiser sa leçon, la maîtresse chargée du cours s'est contentée de dessiner au tableau un jardin contenant des légumes alors qu'à moins de cinquante mètres se dressaient de nombreux jardins potagers. Il arrive que les exercices d'évaluation que certains maîtres donnent à leurs élèves à l'issue des leçons dispensées ne soient pas congruents avec les objectifs spécifiques recherchés. Ces situations se rencontrent surtout en français et en calcul. Pour bon nombre d'entre eux, toute leçon qui échoue l'est par la faute des élèves. Donc il faut les réprimer. Toutes sortes de châtiments corporels sont imaginées : les mises à genoux, les pieds au mur, les coups de fouet, les pincements au ventre, les pompes, etc. Il arrive par moments que certains maîtres demandent aux élèves de se fouetter entre eux. Cette pratique crée des antagonismes entre élèves et ces antagonismes se transforment en bagarre hors de la classe, opposant parfois des familles entières.

Le nouveau système d'évaluation

Basé sur la Gestion Axée sur les Résultats, le nouveau système d'évaluation, introduit dans les années 1998-1999 par le Projet d'Appui Canadien à l'Enseignement de Base (PACEB), conduit de nombreux enseignants à mettre la pression sur leurs élèves afin que ceux-ci obtiennent coûte que coûte la moyenne à tous les exercices d'évaluation. Cet acharnement est dû au fait que certaines autorités du ministère exigent des enseignants des taux de succès élevés soit à l'examen du Certificat d'Études Primaires soit pour le passage en classe supérieure. À tort ou à raison, les résultats scolaires obtenus par chaque maître dans ces conditions sont perçus, dans le cadre de la mise en œuvre de la Réforme Globale de l'Administration Publique, comme devant servir de notations annuelles des enseignants pour leurs avancements. Ainsi donc, les élèves qui n'obtiennent pas la moyenne sont soumis à des sanctions allant de la retenue après la classe à l'interdiction de sortir pendant la création ou à des châtiments corporels. Certains maîtres font recopier aux élèves en difficulté les erreurs qu'ils ont commises, après la classe ou pendant la récréation.

Le règlement intérieur

Rédigé le plus souvent sans la participation effective de l'enfant, le règlement intérieur est constitué d'ordres et d'interdits. Par exemple, tous les élèves doivent..., tous les élèves sont tenus de..., il est formellement interdit de... sans que l'élève ne comprenne et ne puisse épouser de façon consciente le bien fondé de ces ordres et interdictions. La volonté de l'enfant n'est pas sollicitée. Il n'agit que sur celle du maître. Le matériel d'enseignement collectif n'est que la

propriété exclusive de ce dernier. Toucher à une équerre ou manipuler le compas de la classe sans son autorisation expresse équivaut dans beaucoup de cas à une punition. On étouffe en l'enfant toute idée d'initiative personnelle. La loi du plus fort devenant la meilleure, dans de telles conditions, on ne cultive que la haine et, en retour, des sentiments de vengeance. Ainsi, un élève fort qui se retrouve en face d'un autre plus faible a tendance à en découdre avec lui sans aucune raison valable. Le plus souvent ce sont les filles qui en souffrent le plus.

Les parents d'élèves

Certains parents d'élèves encouragent les enseignants à sévir contre leurs enfants à l'école lorsque ceux-ci n'arrivent pas à suivre convenablement les cours ou s'ils obtiennent de mauvaises notes à l'issue des évaluations scolaires. Ces parents d'élèves admettent que, tant qu'on ne bat pas un enfant, il ne prend rien au sérieux. Cette façon d'éduquer les enfants est malheureusement assez courante dans bien des familles. À titre d'exemple : un enfant qui venait d'être renversé par un cycliste devant sa porte a été en plus de ses blessures copieusement battu par sa mère qui estime qu'il ne reste jamais tranquille. Au lieu de consoler l'enfant et s'occuper de ses plaies, la bonne maman trouve normale de le corriger pour son imprudence de sorte qu'il ne se laisse plus faucher par un autre passant. Nous avons fait le constat qu'un enfant qui grandit dans une telle atmosphère, cultive en lui l'esprit de la violence et la juge normale. Dès lors qu'il a l'occasion d'exercer la violence, il n'hésite pas un seul instant car il ne sait pas pardonner. Comme le souligne Ton Mooij (1998)¹, « *la tendance à dominer et à infliger des punitions dures aux enfants entraînent le développement de comportements violents et antisociaux (...). L'acte violent renvoie presque toujours à l'histoire personnelle du sujet et en prend une valeur significative. De cette histoire émerge un vécu d'expériences violentes subies notamment dans l'enfance (menaces, frustrations, injustice, sévices etc* ». Nous faisons aussi le constat avec cet auteur que les élèves qui ont le sentiment de réussir à l'école ont tendance à être moins violents que ceux qui se trouvent dans des situations d'échec scolaire. On observe également que les parents qui offrent un bon encadrement à leurs enfants ont plus de chances d'avoir des enfants qui développent des comportements moins violents. Il en est de même dans le quartier et dans le voisinage où l'on remarque que plus les élèves ont une perception positive de leur environnement social, moins ils commettent des actes de violence.

¹ Cité dans La lettre de l'Observatoire sur l'éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la citoyenneté, n° 4, mars 2004, Genève, Suisse, p. 22.

Le système d'encadrement pédagogique

Un autre aspect de la culture de la violence est le système d'encadrement pédagogique. Pour une bonne proportion des encadreurs pédagogiques, pour prouver que l'on est un bon inspecteur ou un bon conseiller pédagogique, il faut être très dur envers le personnel enseignant. Ils n'hésitent pas un seul instant à traumatiser les enseignants devant leurs élèves au lieu de leur apporter un soutien pédagogique conséquent à même de les aider à corriger leurs insuffisances. À titre d'exemple : un inspecteur qui s'est rendu en visite dans la classe d'un enseignant ne s'est pas gêné de le traiter de vaurien en face de ses élèves après avoir interrompu son cours. Ce genre de situation est malheureusement le propre de certains encadreurs. Il y a aussi des inspecteurs qui dénigrent les enseignants devant les parents d'élèves, les exposant ainsi à la vindicte populaire. Au cours de l'année scolaire 2002-2003, une inspectrice, après avoir reçu le bureau de l'association des parents d'élèves d'une école de sa circonscription d'éducation de base, venu se plaindre de la gestion de leur directeur, n'a pas hésité à le critiquer négativement en son absence et sans l'avoir entendu. Pire, elle a muté d'autorité le directeur d'école en question dans une école voisine. La conséquence qui en découle est que ces derniers temps, pour un rien, certains parents sont prêts à en découdre avec les maîtres dans les cours d'écoles ou parfois même devant leurs élèves (au moins 4 cas enregistrés à Ouagadougou au cours de l'année scolaire 2003-2004).

Les récriminations des syndicats d'enseignants

Toujours dans le même registre, les syndicats d'enseignants se plaignent assez souvent dans la presse des comportements de certains chefs de circonscription d'Éducation de Base et parfois même des autorités du ministère de l'Enseignement de Base qui sont hostiles aux luttes syndicales. Pour demeurer dans leurs postes ou continuer à espérer une hypothétique nomination à un poste à responsabilité, certains d'entre eux pensent faire plaisir aux autorités politiques, en passant leurs temps à traquer les enseignants qui prennent part aux mots d'ordre de lutte des syndicats. Ils leur font alors subir toutes sortes d'humiliations : affectations arbitraires et sanctions. À titre d'illustration : dans une des provinces du pays, une organisation non gouvernementale a décidé de soutenir la restauration des élèves candidats au Certificat d'Études Primaires de la session de 2003, avec une somme de mille francs (1 000) CFA par candidat. Le directeur provincial de la localité qui a retenu frauduleusement trois cents francs (300) CFA sur la part de chaque candidat, a été dénoncé par le Bureau de la section provinciale de notre syndicat. Tous les responsables ont eu leurs dossiers rejetés au concours professionnel de recrutement des instituteurs principaux à la session

de 2003. Par la suite, ils ont été affectés dans les provinces les plus reculées du pays. Ces comportements violents qui révoltent les consciences créent un climat délétère entre les enseignants et les autorités administratives et pédagogiques.

Les conséquences de la violence à l'école

Elles sont multiples. Elles vont de l'indiscipline à l'école au non respect d'autrui et du bien public, au développement à long terme de la délinquance juvénile, à la toxicomanie, aux atteintes à l'intégrité physique, aux tracasseries contre les filles et les tout-petits, aux grossesses non désirées, aux échecs scolaires, etc. Pour les plus faibles et les filles, l'école devient un lieu de souffrance. Il s'ensuit un développement de l'esprit de haine à l'école, dans les familles, plus tard dans le voisinage et les lieux de travail. Les élèves qui ont des résultats négatifs se sentent isolés et ce sentiment d'isolement contribue dans une certaine mesure à développer en eux des comportements violents.

L'évolution du degré de la violence entre les différents acteurs

Entre le maître et les élèves

La violence à l'école est un fait avéré sous les différents régimes politiques qui se sont succédé dans notre pays. Elle existe depuis la période coloniale. Elle s'est toujours manifestée, d'une part, à travers les châtiments corporels portés par les enseignants sur leurs écoliers et, d'autre part, entre les écoliers eux-mêmes. Elle ne faisait pas l'objet de dénonciations publiques comme à l'heure actuelle. Il suffit d'écouter les anciens élèves de l'époque pour s'en convaincre. Des maîtres qui ont battu leurs élèves à mort étaient tout simplement mutés. Le sujet était tabou car ce qui est considéré comme violence de nos jours n'avait pas les mêmes charges émotives par le passé du fait de l'éducation traditionnelle. On s'en remettait au « Bon Dieu ». Il faut aussi ajouter à cela la loi du silence, c'est-à-dire la peur vis-à-vis de l'administration, la méconnaissance de la psychologie de l'enfant et des droits de l'enfant. Ce qui n'est plus le cas de nos jours – au moins en principe – face à la détermination des organismes internationaux à défendre les droits humains, à l'évolution de la science, des moyens de communications et des mass médias.

De façon générale, tous les enseignants reconnaissent avoir recours aux châtiments corporels. Ils justifient ce fait par leur souci de voir l'ensemble de leurs élèves réussir. Compte tenu des effectifs souvent pléthoriques, ils estiment qu'en leur faisant peur, chacun se mettra au pas pour suivre les cours et apprendre les leçons. Mais ils se sont rendu compte que les parents d'élèves qui les incitent à châtier leurs enfants pour qu'ils apprennent leurs leçons sont aussi

les premiers à les traîner devant les inspections voire devant les juridictions en cas de problème. Ce faisant, nombreux sont les enseignants qui n'ont plus recours, du moins de façon systématique, aux châtiments corporels.

Entre les élèves

À ce niveau, la tendance à la baisse n'est pas tellement perceptible compte tenu du fait que les enfants ne subissent pas la seule influence du maître. Il y a celle des parents, du quartier, de l'école et de la communauté.

Entre les encadreurs et les enseignants

Pour l'instant, le phénomène des affectations arbitraires et punitives a connu un ralentissement à cette rentrée scolaire 2005-2006. Cela peut être dû au changement de ministre de l'Enseignement intervenu en septembre 2005. Pour ce qui est de l'évolution de la violence encadreurs – enseignants, il faut attendre la fin de toutes les activités (examens scolaires et professionnels, concours professionnels) pour en mesurer le degré.

Entre les parents d'élèves et les enseignants

Si par le passé les parents d'élèves s'en remettaient au « Bon Dieu » lorsque leurs enfants étaient victimes de violence de la part de leurs maîtres, tel ne semble plus être le cas de nos jours. De plus en plus, ils se dirigent vers les brigades de gendarmerie ou directement aux palais de justice pour déposer leurs plaintes. Ce sont là des signes : les gens connaissent leurs droits et la loi du silence est plus que jamais révolue. Mais il importe néanmoins de les sensibiliser afin qu'ils ne s'en prennent pas aux maîtres de façon désordonnée dans l'exercice de leur fonction.

La perception du SYNATEB face à l'évolution de la violence

Dans le sous-secteur de l'enseignement de base, on dénombre cinq syndicats parmi lesquels figure le SYNATEB. Le SYNATEB a été créé le 28 mai 1995. C'est le deuxième syndicat à voir le jour après le Syndicat National des Enseignants Africains du Burkina (SNEA-B), créé en 1947. Les trois autres sont le Syndicat Autonome des Travailleurs de l'Éducation de Base (SATEB) créé en septembre 2000, le Syndicat National des Personnels d'Administration et de Gestion de l'Éducation et de la Recherche (SYNAPAGER) créé en décembre 2000 et le Syndicat National des Encadreurs Pédagogiques (SNEP) créé en 2002. Le SYNATEB est un syndicat très actif dans la défense des intérêts matériels et moraux de ses membres et de ceux de l'école burkinabè. Il couvre l'ensemble du territoire national et compte de nos jours plus de 18 000 membres.

Tous les syndicats de manière générale, par souci de corporation, ont tendance à défendre les enseignants qui sont auteurs d'actes de violence devant les juridictions dans l'espoir de voir réduire leur peine. L'esprit qui sous-tend cette prise de position est cet adage qui dit que « *quand la case de ton voisin brûle, il faut l'aider à éteindre l'incendie avant qu'il n'atteigne la tienne* » : ce qui arrive à Pierre est susceptible d'arriver à Paul.

Au niveau du SYNATEB, nous avons jugé que les raisons avancées par les maîtres lorsqu'ils font subir des châtiments corporels à leurs élèves ne sont pas toujours fondées. Au cours des visites de classes effectuées par nos militants encadreurs dans l'exercice de leur fonction, ils se sont rendu compte que beaucoup d'enseignants manquent de professionnalisme. Ils ne font pas correctement leur travail. Nombreux sont ceux qui ne préparent pas leurs leçons ou le font de façon insuffisante. Il y en a qui se contentent de recopier les résumés des livres. Dès lors que les élèves n'arrivent pas à restituer ce qu'ils veulent, ils suppléent à leur carence par la chicote. Ce qui nous a conduits à organiser des activités de sensibilisation au cours de nos congrès, conseils syndicaux et assemblées générales, autour de la question de la violence à l'école primaire.

Notons que la prise en compte de cette activité par notre syndicat est partie des différents procès intentés contre les enseignants. Nous constatons que la tendance à la violence des enseignants sur leurs élèves est en baisse dans la mesure où, au cours de l'année scolaire 2004-2005, notre syndicat n'a enregistré aucune plainte. Des efforts doivent être poursuivis en ce sens.

L'évolution de la violence face à l'action des mass médias et des organismes de défense des droits de l'enfant

Grâce aux médias, le monde, dit-on, est devenu un village planétaire. Les sujets considérés jadis comme tabous sont devenus des matières à discussions. La question de la défense des droits de l'enfant se trouve au centre des préoccupations du monde entier.

Des organismes internationaux comme l'UNESCO et l'UNICEF, des associations internationales comme l'Association mondiale pour l'École Instrument de Paix (EIP) et l'Association Internationale des Éducateurs à La Paix (AIEP), des ONG nationales comme le Mouvement Burkinabè des droits de l'homme et des Peuples (MBDHP), ainsi que le ministère de la Promotion des Droits humains du Burkina Faso (MPDH) et bien d'autres associations nationales œuvrent inlassablement dans le sens de la sensibilisation du monde de l'éducation au respect des droits de l'homme, à l'éducation à la paix et à la citoyenneté démocratique. Ce qui pousse nos différentes autorités administratives et pédagogiques à être beaucoup plus regardantes en matière de défense des droits des enfants. Les procès qui ont eu lieu, le dernier date du mois de juin 2004, ont servi de leçon aux enseignants et à notre syndicat.

Les leçons des procès contre les enseignants

Une enseignante a été accusée par un parent d'élève d'avoir porté des coups et blessures volontaires sur l'œil de son enfant. L'affaire est d'abord portée devant l'inspectrice chef de la circonscription d'éducation de base par le père de l'enfant. Une solution à l'amiable est tout de suite trouvée. La maîtresse accepte de prendre en charge les soins médicaux de l'enfant. Mais le père reviendra à la charge en accusant la maîtresse d'avoir « gâter » l'œil de son enfant. Celle-ci ne reconnaît pas les faits. Une plainte en justice est déposée contre la maîtresse par le père de l'enfant.

La presse écrite se saisit de l'affaire et en fait largement écho. Elle portera ainsi à l'opinion nationale les versions des deux protagonistes. Dans ses analyses, elle prend parfois à partie le comportement de certains enseignants qui ont cette fâcheuse habitude de fouetter leurs élèves avec les conséquences que cela comporte. Elle publie aussi les propos de ceux qui, tout en la contestant, reconnaissent que sans elle, ils ne seraient pas aujourd'hui ce qu'ils sont. Certaines associations de défense des droits de l'enfant s'en mêlent.

Vu la gravité de l'acte d'accusation, les enseignants ont constitué un bloc compact derrière leur collègue. C'est ainsi que le jour du procès, la salle du palais de justice était pleine à craquer. Le procès fut reporté à une autre date. La mobilisation ne faiblit pas. À la seconde audience, le procès eut lieu. La maîtresse nia les faits qui lui étaient reprochés. Elle reçut le soutien de sa collègue de classe qui, appelée à la barre, réfuta les propos accusateurs du père de l'enfant. Pour elle, la maîtresse n'aurait même pas touché à l'élève le jour où son père prétend qu'il aurait été battu. Certains de ses collègues ont affirmé que le jour du recrutement, ils avaient constaté que l'élève en question avait un œil qui regardait de travers. Le tribunal relèvera des incohérences dans les propos de la maîtresse. Si elle ne reconnaît pas les faits pourquoi alors accepter de prendre en charge les soins de l'enfant et lui rendre des visites à la maison ?

Malgré les plaidoiries de son avocat, la maîtresse sera condamnée à quinze ans de prison ferme et quarante-cinq millions de francs (45 000 000) CFA² d'amende à verser à la famille de l'enfant. Suite au jugement, la maîtresse a fait appel. À l'heure actuelle, elle est toujours en liberté et continue en attendant à assurer les cours dans son école.

La principale leçon que nous tirons de ce procès et de tous les autres, c'est le bannissement pur et simple de toutes les formes de violences corporelles que les enseignants font subir à leurs élèves à l'école. Cela est inhumain et inadmissible sur le plan pédagogique. Un coup de fouet n'a jamais pu stimuler un enfant au travail.

² 1 euro = 656 FCFA.

Les propositions de solutions pour un meilleur climat à l'école

La lutte contre la violence et la promotion d'une culture de la tolérance et de la paix à l'école exigent des autorités gouvernementales une réelle volonté politique. Pour y parvenir, il faudra :

- revoir au niveau institutionnel le changement de la dénomination des ministères en charge des enseignements afin d'y introduire la notion d'éducation car elle comporte une réelle charge émotive. Rendre effectif l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école et accorder des prix en fin d'année scolaire aux élèves qui se seraient distingués par leur comportement de non violence ;
- mettre un accent particulier sur la formation professionnelle des enseignants. Ceux-ci doivent avoir plutôt un rôle d'éducateur que celui de simple transmetteur de connaissances théoriques sans prise avec le réel ;
- réduire les effectifs dans les classes et développer une culture de l'éducation à la paix en associant effectivement les élèves à la préparation des activités scolaires et des prises de décisions devant régir leurs conduites ;
- sensibiliser les parents d'élèves sur les rapports qu'ils doivent entretenir avec les enseignants afin de les stimuler à bien faire leur travail. Il convient de leur faire savoir que le maître n'est pas le seul qui influence l'élève. Chacun des milieux où vit l'enfant, comme le groupe, la classe, la famille ou le village, a sa part de responsabilité dans la masse d'influences positives ou négatives que subit l'élève ;
- sensibiliser les encadreurs pédagogiques (inspecteurs et conseillers pédagogiques) et les autorités administratives afin qu'ils changent de comportements envers les enseignants. Il s'agira pour eux d'abandonner leur rôle de « gendarme » et de s'engager dans la voie de l'encadreur-manager qui valorise l'enseignant et sa fonction afin de stimuler en lui le goût de l'effort continu et de la perfection. Cela participe à coup sûr à la revalorisation de la fonction enseignante.

En appui à notre vision, l'UNESCO, dans sa Déclaration et Programme d'action pour une culture de la paix (1991), invite à faire en sorte que les enfants reçoivent, dès leur jeune âge, une éducation au sujet des valeurs, des attitudes, des comportements et des modes de vie qui doit leur permettre de régler tout différend de manière pacifique et dans un esprit de respect de la dignité humaine, de la tolérance et de la non discrimination.

Le ministère de la Promotion des Droits Humains du Burkina Faso a adopté en 2005 une Stratégie Nationale de Promotion d'une culture de la tolérance et de la paix au Burkina Faso ; celle-ci envisage de mettre l'accent sur

l'amélioration de la qualité de l'éducation par l'introduction des notions de civisme, de tolérance et de paix dans le système éducatif formel et non formel.

Les sources de violence, d'intolérance, d'injustice et de maltraitance existant dans pratiquement tous les rouages et sphères de la société, il importe d'adopter une approche transversale et multisectorielle de sorte que toutes les institutions, toutes les administrations, tous les ministères, tous les secteurs de la vie nationale ainsi que les organisations de la société civile soient effectivement impliqués et activement engagés dans un même effort de recherche de solutions.

Conclusion

La question de la violence à l'école est un problème éminemment social. Sa résolution constitue une source d'espoir dans l'édification d'une nation. L'école, l'institution par excellence qui éduque et socialise, doit être le lieu où cette culture de l'esprit de non violence doit régner. Mais l'école a-t-elle, à elle seule, les moyens d'apporter des réponses aux violences qu'elle semble reproduire ? Les attentes des élèves et celles des enseignants victimes de violences sont-elles satisfaites ? Obtiennent-elles des réponses ? Pourquoi les parents d'élèves ne s'adressent-ils pas aux autorités ministérielles mais à la justice ? Quelles réponses les autorités du ministère sont-elles en droit et en mesure d'apporter au phénomène de la violence dans les établissements primaires ? Autant de questions qui suscitent des interrogations et nous interpellent tous.

Références

- Mooij T., 1998, « Élèves et agressions aux Pays-Bas », *Revue française de pédagogie*, n° 123, pp. 47-61.
- Observatoire sur l'éducation aux droits de l'homme, à la paix et à la citoyenneté, 2004, « La violence à l'école : quelques études, quelques exemples », *Lettre de l'eip*, n° 4, mars, Genève, Suisse, pp 22-23.

The Case of State Violence

The effects of Zimbabwe's Urban Clean Up Operation on Education

Manager MHANGAMI

In the middle of May 2005, the Government of Zimbabwe embarked on an exercise to rid the capital city, Harare, of slums, illegal settlements and illegal vending sites, which had been established long back. What had begun as a campaign to clean up the capital city soon became a national exercise, covering all the major towns and some rural service centers in the country. The exercise, code named "Operation Restore Order" was also known as "Operation Murambatsvina", vernacular for "Flush out Filth". Although according to government reports the primary objective of the operation was to restore order and legality as well as to do away with slums, which had reportedly become a haven for criminals and all sorts of nefarious activities, the impacts were far reaching, affecting most sectors of society.

The government gave the following as justification for the operation: arresting disorderly and chaotic urbanization, including its health consequences; stopping illegal parallel market transactions; busting illegal warehouses for scarce commodities, later to be resold at the black market; and reversing environmental damage caused by inappropriate urban agricultural practices (United Nations, 2005).

The clean up operation was characterized by demolitions of illegal housing structures and evictions, which in a few days, had rendered hundreds of families homeless. It involved closure and or destruction of flea markets and other sites, long used as vending sites by informal traders. Its intensity was more pronounced in urban and peri-urban areas than in rural service centers and

growth points. However the impacts filtered down to the rural areas, where most urban dwelling citizens originate. It is estimated that some 700 000 people in cities across the country lost their homes, their source of livelihood or both. Official government figures indicated that by the beginning of July a total of 9 240 housing structures had been demolished, directly affecting 133 534 households. If one takes the average family size to be 4.2 persons, then about 570 000 people had been rendered homeless (United Nations, 2005). The United Nations mission estimates that the total population directly and indirectly affected by Operation Restore Order is about 2.4 million or 18% of the total population.

The Zimbabwe Human Rights NGO forum, (2005) estimated that 64,677 families had been displaced by July, representing a total of approximately 323,385 people. At the time, the Government claimed that 120 000 were affected. " (SAHRIT, 2005)

The operation affected mostly the poor sections of society, who were already struggling to make a living. When it was about to be taken to the affluent sections of society, the operation was conditionally halted. The education sector was not spared. Educational services for thousands of children were disrupted. Some people had to move in with relatives in overcrowded environments and crammed houses in other unaffected areas, a situation which did not provide appropriate and conducive conditions for children to study or do their homework after school. Many families were displaced and in most cases each moving family carried with it children of school going age. This had an impact on their continued attendance to school. Some had to relocate to places far away from the school where they are enrolled. Others had their few belongings lost in the clean up, which was in some cases, not without violent destruction and forced removal. The clean up exercise also affected the welfare of teachers most of whom lost their accommodation. Some had to relocate to other places, in the process leaving their schools altogether.

No independent assessment of the full scope and impact of the operation on education has been conducted. This paper seeks to explore and spell out the impact of the clean up operation on the education in the areas where Plan Zimbabwe is operating. It looks at how the operation has impacted on school children and teachers as well as on the schools and on the learning programmes of the schools in the affected areas

The principal methods employed for this study included review of secondary data, interviews with teacher representatives and staff of children's homes, interviews with education officials, questionnaires to school authorities and focus group discussions with affected children. Four selected case studies are also taken up to illustrate the impact of the cleanup operation on children and their education. The data, mainly qualitative collected was then analyzed to establish the impact of this clean up exercise on the education of children.

The research was conducted in three of the seven Plan Zimbabwe areas of operation, which are largely rural. These are Harare (Epworth and Mutoko), Mutare and Kwe Kwe Programme Units. A children's home outside Plan areas, which is currently housing some children whose parents were displaced by the operation and ended up abandoning their children was also visited.

Findings and Discussions

The operation affected a large section of the urban poor. Although it was initially targeted at informal traders and illegal settlements, it ended up affecting a wide spectrum and cross section of society due to the manner in which it was scaled up from the first day, and how it spread to all parts of the country.

Impact on families and school children

As parents and guardians were displaced they took with them their children of school going age, from pre-scholars, primary and secondary students, in some cases moving far way from their schools. This meant that children had to find new schools. Parents had to fork out additional amounts of money for school fees and uniforms. Given that these new needs competed with those for accommodation and food, there were very high chances that sending children to school, for most displaced parents, would come second, thereby resulting in school dropouts. Young people in tertiary institutions, colleges and universities were also affected by the clean up as they had to relocate homes, which in some cases ended with them having to travel long distances to college, incurring huge expenses in the process.

Those families left homeless went without food, water and sanitation, health care and education. Some churches took in a few families, temporarily, providing them with shelter, food and blankets. Some people had to move in with relatives in overcrowded environments and crammed houses in other unaffected areas, a situation which did not provide appropriate and conducive conditions for children to study or do their homework after school. The people whose homes were demolished were being told to return to their rural homes (Auclair, 2005), meaning they would take with them their children and enroll them at rural schools.

The closure of informal vending sites led to loss of income for hundreds of families who for years had bred and educated their offspring from the proceeds of such businesses. Some families, whose demolished properties generated income on which they relied upon to support their children, were affected by losing rental incomes. As a result, some parents whose children were at boarding

schools, which offered better quality education were compelled by the loss of income to pull those children out and enroll them at local day schools, in the process disrupting their studies and compromising the quality of education received by their children. A reasonable number of urbanites whose informal businesses were destroyed were supporting their rural relatives, with among other things, school fees, uniforms and other educational supplies. The closure of their businesses meant that they could no longer afford to continue supporting their kith and kin in the rural areas.

A good number of school children found themselves having to seek transfers from their schools to register in other areas. Being the middle of the academic year meant that it would not be easy for them to get places in the new schools. Those children who have not started the first year of school yet but had already been registered in the schools within their localities have to find new schools this academic year in the new areas in which their parents have moved to. The fact that the families moved homes and in the process losing some of their belongings, meant that even when they came to settle down, they might have had other priorities, higher than buying another set of uniforms and paying fees for the children. This might have had the effect of seeing those children failing to go to school. The girl child was the main victim of the exercise as some parents, faced with the hardships of sending more children to school, opted to send boys and the girls had to drop out. These girls would eventually end in early marriages (child marriages) or prostitution.

For children some of the effects of the clean up operation will be felt years from now, when those who are in primary/secondary sit for their final public examinations. The operation came in the middle of the academic year, at a time when some school pupils, youths and adults were registered and were due to write their June public examinations at centers near their homes. Because of the unplanned relocations they either completely missed the examinations or suffered untold inconveniences in trying to get to their examination centers in time to sit for their tests. The psychological and psychosocial effects on the children of displaced families are enormous.

The Opinions of the Zimbabwe Teachers Association (ZIMTA) and the Progressive Teachers Union (PTU)

The Zimbabwe Teachers Association (ZIMTA) and the Progressive Teachers Union (PTU), who represent teachers in Zimbabwe estimated that 300 000 children dropped out of school after their homes were destroyed. (SAHRIT, 2005) They gave some of the reasons why children dropped out of school as: some found themselves living in areas far away from their schools or

because the ensuing transport crisis had rendered it impossible to travel daily to and fro school and arrive on time.

The Zimbabwe Teachers Association reported that while those children whose families were forced to relocate had their learning programmes disrupted, those affected learners who remained at the site of demolished structures seem so traumatized that they could not concentrate on their learning. The affected teachers also found themselves in a similar predicament. Teachers unions indicate that thousands of school children lost valuable learning time as a result of the disruptions or because their teachers were busy looking for accommodation or asking for time off to find new lodgings. According to the Progressive Teachers Union, in the first three weeks of the operation attendance was inconsistent and sporadic, as children helped in safeguarding family property against theft while parents were looking for accommodation (SAHRIT, 2005).

Some pupils went from the capital Harare to enroll in rural areas, thereby increasing school enrolments in those areas. In some cases, there was overcrowding in classes as a result of the increase in enrolment. Some parents were left jobless and therefore without income to continue paying for the education of their children and to buy the required books. Children were also reported to be coming to school without eating. Others joined schools where some subjects, which they had hitherto been following, were not being taught. This meant that they had to take up new subjects in the middle of an academic year. Some pupils failed to write their June and October/November public examinations. For the lower grades, transferring to a new place, more so in the middle of the academic year was more disturbing, thus it took them time to settle down and focus on their studies. There were however some schools, in the Plan Programme areas, that did not experience changes in enrolment. Neither did they receive new children nor did they lose any.

Case Study 1: Mbuya Nehanda Children's Home

The Home currently houses 87 students whose parents cannot be traced. The Department of Social Welfare brought them to the Home. Of these, twenty (two girls and eighteen boys) are from the effects of Operation Murambatsvina. Of the twenty, eighteen are in primary school while two are in secondary. Some of the children were just abandoned by parents when they relocated to other suburbs or to the rural areas. Some of the parents "lost" their children when they moved into holding camps prior to being repatriated to their rural homes. These children have no birth certificates to show their age or details of their parentage.

All of them are now attending school at the nearby schools since second term (May-August, 2005). They brought no transfer letters from their former schools and group requests/applications for school places were made by the Home. They all claim that they were learning somewhere before coming to the Home. There are no records showing what grades they were in and what their performance was not to mention what they had covered in the curriculum of the respective grades. They merely said by word of mouths what grades they were in.

Disturbed by the pathetic performance of these pupils in their chosen grades, the teachers have launched an investigation to try and establish the exact grade and level, which these children had reached before being displaced from their homes. Investigations are beginning to show that some of the pupils who claimed to have been in grade 1 were actually in higher grades like 2, 3 and 4, while some who claimed to have been in higher grades were actually in lower grades like one boy who was in grade 2, claiming that he was already in grade 4.

These children face a myriad of problems ranging from food, clothing like school uniforms and shoes, school and medical fees. They also need learning materials like books, pens, and other forms of educational stationery. They are currently receiving no assistance from relatives since by the displacement of the families their extended family also disintegrated. The Department of Social Welfare has not processed their grants because they are still trying to establish the true circumstances of these children with the hope that they could be quickly reunited with their families. For the grants to be prepared court orders are needed and these have delayed.

Impact on teachers

Hundreds of teachers who were displaced by the clean up operation from where they were lodging took some days to find new homes before resuming work. This meant loss of teaching time to the disadvantage of learners. Most of the teachers were lodgers and bore the brunt of the clean up operation. Rentals soared as a result of scarce accommodation and this took a bite into the meager salaries of teachers, as it did to the other civil servants.

Pupils lost out due to the transfer of experienced teachers. Schools might take a long time to find replacement teachers, thereby resulting in many hours of teaching and learning time lost. The fact that all this happened in the middle of the academic year means there were disruptions in the learning activities, which might result in poor performance results, particularly by those who sat for their public examinations at the end of the year. Some teachers failed to report for work because they feared losing their property, which was lying in the open in the aftermath of the demolition of their lodgings.

Impact on schools

Some schools actually had an increase in enrolment, taking up pupils who had been displaced from other areas. A school in Mutare Program Unit recorded an unprecedented increase in enrolment of 70 new pupils, effectively translating into two full classes between second term (May) and third term (October). In Epworth, a peri-urban settlement just outside Harare, another school lost 317 pupils during the same period.

For such schools, the Heads of schools indicated that this brought about additional demands and needs at their schools. These include more textbooks, classrooms, furniture and teaching staff. Some of those pupils went home with school textbooks and materials they had borrowed and could not find time to return them.

Case Study 2: Porta Farm³

Porta Farm, on the outskirts of Harare, was a settlement, which came into effect in 1991 when in a similar operation hundreds of poor squatters, were rounded up by police and dumped outside Harare purportedly in order to cleanse the city for the visit by Queen Elizabeth II. This settlement had in the past 14 years evolved into a stable community with clinics, primary and secondary schools, pre-schools and even an orphanage. This settlement is also a victim to Operation Murambatsvina and in a few days the hundreds of families were again homeless and their children deprived of education and health services. It is reported that seven hundred primary school pupils, 150 of whom were about to sit for their grade seven public examination and more than 180 secondary school students were forced to abandon their education, in addition to an additional 300 000 children similarly affected countrywide.

Teachers, pupils and parents have always been among the list of those affected and infected by HIV/Aids in the country. The operation further exacerbated the epidemic as community structures were fractured and dispersed and the vulnerability of women, adolescents and children to sexually abuse and exploitation was magnified. Treatment programs were disrupted thereby leading to resurgence of TB and HIV in teachers, school children and parents. This therefore resulted in loss of teaching and learning time. The capacity of parents to fend for their families and raise income to send them to school is further weakened by the HIV/AIDS scourge.

Case Study 3: Harare PU: Epworth

Epworth is a peri-urban setting estimated to house several hundreds of Families. It was one of those severely affected by the clean up. A study of five schools in the area showed changes in enrolment as indicated in the table below.

Enrolment before May	Current enrolment	Variance
1138	1075	63 (decrease)
2267	1950	317 (decrease)
2420	2375	45 (decrease)
1665	1749	84 (increase)
2387	2309	78 (decrease)

These numbers include those who were transferring and being replaced by incoming students. Those affected were from all grades and both sexes. There were also some internal movements of pupils within schools in Epworth. The transfers could also have been due to a number of other reasons. However, in most cases the most common reason for seeking outward and inward transfers was that of having changed accommodation/changing homes/changed residential accommodation/houses demolished and relocating to rural areas. For the case of Epworth the origins of those incoming were mostly the other high-density suburbs of Harare. Some even indicated fear of being evicted as their reasons for relocating. The destinations of those outgoing were in the majority of the cases, to their homes in the rural areas and in some cases unknown.

Heads of schools also indicated that some pupils just went away without seeking transfers and their destinations were unknown. In some classes the enrolment fell from around 50 pupils to 30 per class. Some later came back to write their examinations. A sizable number of those who were in grade seven did not come back to write their end of primary (grade 7) public examination. One school reported 13 grade seven students who did not come back to write their examination. Among the constraints faced by those who were now far away from their examination centers was that of transport, bus fares to get back to their former schools.

For those schools whose enrolment increased, the Heads of schools indicated that additional needs at their schools include more textbooks, classrooms, furniture and teaching staff. Some of those pupils went back with school textbooks and materials they had borrowed and could not find time to return.

By internally displacing thousands of families the operation implicitly interfered with the children's access to education. The centrality of education to a child's development cannot be overemphasized. When children's education is disrupted, their development also suffers.

Because of the growing disparities between the urban centers and rural communities, a number of young people were moving into the cities in search for better opportunities but without the means to provide for expensive accommodation (SAHRIT, 2005). Most of these ended up being parents of children of school going age. These are the families which were mostly affected.

The problem of slums is not unique to Zimbabwe alone. Many African countries have had and continue to have them. Examples are found in Nigeria, Côte d'Ivoire, Tanzania, Gabon and even in the Democratic Republic of Congo. European countries are not spared either (Zimbabwe Human Rights NGO Forum, 2005). There are 40% more slum dwellers in African cities than in an average city worldwide. For example, in 2001, 166.2 million people or 72% of the African urban residents were living in slums (Auclair, 2005).

In the same breath, clean up operations are not new and unique to Zimbabwe. For nearly 40 years, developing countries sought to solve the problems of poverty and housing deficiencies by removing the poor from slum neighborhoods and re-housing them in more durable shelter (United Nations-Habitat, 2004). In Madras India for example, slums containing more than 58,000 families were cleared between the early 1950s and the mid 1970s, replacing their shanties with public housing tenements. It is however the way the operations are conducted and the alternatives offered to the families to be displaced which make a difference.

The Government has launched a counter operation, code named Garikayi (Reconstruction), meant to provide accommodation to thousands of displaced families. Sadly this operation is conspicuously silent on rehabilitation of hundreds, if not thousands of pupils who were moved out of school by the predecessor of Operation Garikayi. No public information about the new operation is available on plans to build schools in the new areas. Although no schools were destroyed during operation restore order, it is imperative that the new areas being established have schools in their development plans.

The figures of affected families differed from source to source and organization to organization but what remains clear is that a large section of the urban population particularly in the capital city, were negatively affected and the impacts were far reaching.

The operation threatened to erode the gains made in education since independence in 1980 in education for the affected areas.

The clean up operation had severe impacts on families, school children, teachers and schools in urban areas in or close to Plan Zimbabwe program areas.

Despite the effects of Operation Restore Order in some areas, it is very encouraging to note that for the overall education sector, the picture continues to be positive, against the backdrop of a declining economy, rising unemployment and increasing numbers of orphans due to HIV/AIDS. Zimbabweans in general have continued to show an unwavering resolve to keep their children in school. UNICEF (2005) reports that the national primary school enrolment rates have been hovering around 92% to 96% since 2000, while nearly four out of five orphans and vulnerable children (OVC) continue to go to primary school. There is no significant difference in enrolment of orphans and non-orphans and there is gender parity in primary education. UNICEF and other NGOs have plans support their Ministry of Education and all its partners to launch and implement a "Back to School Campaign", which seeks to enroll children dropped out of school during Operation Restore Order and reach out to the most vulnerable who were not in school prior to the operation. This study was not without limitations. Some of these were: the official denial of the full impact of the operation on the general population; the political nature of the operation and subsequent debate and sensitivity surrounding discussion of the matter; and the lack of official information regarding the full impact of the operation on education and difficulty in getting authorization to conduct any research in this field, resulting in lack of cooperation from some education authorities at the various levels from national, provincial and district level.

There is need to mobilize resources to support those schools whose enrolments swelled as a result of taking up children relocating from other areas, with teaching and learning materials, additional classrooms, furniture.

Children's homes who took in displaced children need to be supported with food, blankets and clothes for those children;

Displaced children who have been enrolled in new schools will need to be supported with school fees and uniforms;

There is need to fully assess the impact of the Operation on education, probably at a national level, so as to fully understand its effects on children.

References

- Auclair C., 2005, Charting a framework for Sustainable Urban centers in Africa: in UN Chronicle Online edition, 16 p.
- United Nations, 2005, Report on the fact finding Mission to Zimbabwe to assess the scope and Impact of Operation Murambatsvina by the UN Special Envoy on Human settlements Issues in Zimbabwe Mrs. Anna Kajumulo Tibaijuka, 98 p.
- SAHRIT, 2005, "Operation Murambatsvina: Implications with regards to Zimbabwe's human rights obligations: An Analysis, Harare, 11 p.
- The Zimbabwe Human Rights NGO forum, 2005, Impacts of Operation restore Order, Harare, 28 p.
- United Nations -Habitat, 2004, The state of the world's globalization and urban culture. Sterling, Va, Earthscan, 15 p.
- UNICEF, 2005, Against great odds, Zimbabweans keep their children in school, (www.unicef.org), 5 p.

Deuxième Partie

ÉDUCATION ET CONFLITS ARMÉS

La violence scolaire et extra-scolaire en Côte d'Ivoire

L'action syndicale des étudiants et élèves seule en cause ?

Ferdinand Adja VANGA

La violence en milieu scolaire et universitaire a connu de rapides escalades depuis l'année 1990, date du retour de la Côte d'Ivoire au multipartisme constitutionnel. Au cours de cette période, les bouleversements politiques au plan international et la vague de contestation qui a gagné l'Afrique n'ont pas épargné la Côte d'Ivoire. Mais l'histoire de la mobilisation violente et de la politisation des élèves et étudiants n'a pas commencé avec l'avènement du multipartisme. En effet, le régime de parti unique instauré par le premier Président de la République de Côte d'Ivoire exerçait déjà un contrôle politique sur le milieu étudiant et répondait de manière répressive à ses revendications. Dans l'ensemble, si le contenu de la formation n'a pas véritablement changé, les rapports entre acteurs de l'école, eux, se sont considérablement tendus et dégradés au point d'engendrer des formes de violences en milieu scolaire et universitaire à des degrés jusqu'alors inégalés. Les « passions scolaires » (Proteau, 2002) ont enflammé le champ éducatif, social et politique et les violences suscitées ont à la fois pris racine dans les effets d'exclusion (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1995), la crise économique et les stratégies de récupération politique, autant de facteurs qui, en retour, ont nourri ces mêmes violences. Cette diversité des causes possibles de la violence en milieu scolaire et au-delà, au sein du champ politique et social, a été discutée par de nombreux travaux dont les résultats d'enquête n'isolent pas l'action syndicale de l'action des « mouvements patriotiques » (Banégas, 2007) pour comprendre la situation

actuelle avérée d'escalade de la violence. Le niveau d'implication des syndicats d'étudiants et d'élèves étant de notoriété publique dans l'escalade de la violence à l'université, dans les collèges et les lycées, parfois jusqu'à l'école primaire, il reste à identifier ses facteurs explicatifs et à en tirer quelques conclusions, voire quelques enseignements en termes d'articulation du système éducatif à l'ensemble de la société ivoirienne. Ainsi, on pourrait relier, pour mieux les expliquer, comme le tentera cet article, le « sentiment d'insécurité » éprouvé à juste titre par des groupes subissant la violence en milieu scolaire et universitaire et les violences générées par des groupes qui en sont les auteurs du fait de leur conflit de leadership, à des facteurs et des effets de plus en plus structurels en Côte d'Ivoire tels que la situation socio-économique des parents et les effets d'exclusion à l'origine de nombreuses frustrations de la jeunesse. Sommairement, trois grandes phases des liens entre action syndicale et violence politique se dégagent : la première, de 1960 à 1990, concerne le monopole syndical en milieu scolaire et universitaire ; la deuxième, de 1990 à 1999, concerne surtout les réponses violentes de l'État face aux engagements politiques des syndicats d'élèves et d'étudiants ; la troisième, de 2000 à nos jours, concerne les violences exercées par les syndicats d'élèves et d'étudiants. Les deux dernières périodes se développent sur un fond social d'exclusion et sur un terrain d'instabilité politique, lesquels prennent à revers les espoirs suscités par le multipartisme.

Des facteurs explicatifs structurels de la violence en milieu scolaire et universitaire peuvent être identifiés, notamment la situation socio-économique des familles et ce qui est vécu comme des incompréhensions transgénérationnelles, surtout entre parents et enfants. Depuis la mise en place de la politique d'ajustement structurel dont les effets ont commencé à se ressentir durement dans le domaine de l'éducation à partir de 1990, les conditions socio-économiques des élèves et étudiants se sont progressivement dégradées.

Sur le plan méthodologique, cet article s'appuie sur une collecte des données qui a eu lieu au cours de la période juillet 2003-mai 2004 en zone gouvernementale et dans celles contrôlées par la rébellion armée. Dans la zone gouvernementale, les investigations ont porté sur des rapports d'organisations internationales, des articles de presse. Outre la revue documentaire, un guide d'entretien a été utilisé comme support de l'enquête. La collecte des données qualitatives a consisté en des entretiens individuels avec des élèves, étudiants et enseignants qui ont été victimes de la violence en milieu scolaire et universitaire. D'autres entretiens ont été réalisés avec des autorités universitaires pour connaître leur perception de la violence en milieu universitaire. En zone sous contrôle de la rébellion, les données collectées ont pu l'être dans le cadre d'une mission officielle organisée par le ministère de l'Enseignement supérieur dans ladite zone¹. Les entretiens avec les représentants d'élèves et étudiants ont porté

¹ Mission d'évaluation du matériel laissé à l'Université de Bouaké et de l'URES de Korhogo du fait du conflit armé, août 2003. Les données relatives à la FESCI en zone Nord sont entièrement originales.

essentiellement sur leurs effectifs et les raisons de leur présence dans la zone concernée, malgré la délocalisation de l'Université de Bouaké et de l'Unité Régionale de l'Enseignement supérieur de Korhogo à Abidjan.

Politique et action syndicale en milieu scolaire et universitaire : les trois phases d'une implication

De 1960 à 1990 : monopole syndical du Mouvement des Étudiants et Élèves de Côte d'Ivoire (MEECI)

L'histoire contemporaine de la mobilisation des étudiants en Afrique comporte des moments de dilatation et de rétraction (Bianchini, 2004). Les universités de la première génération, créées peu avant ou peu après les indépendances, ont été frappées par une première onde de choc. Les manifestations étudiantes ont été en grande partie inspirées des événements de mai 1968 organisés par les étudiants en France et qui ont fortement affaibli le régime politique en place. Selon Bianchini (2004), ces révoltes étudiantes ont éclaté à partir de motifs corporatistes (la question de la bourse notamment) mais ont souvent débouché sur une « remise en cause frontale » des régimes en place. Dès les premières manifestations et révoltes étudiantes à la fin des années 1960, les gouvernants africains ont tenté de museler les organisations d'étudiants. Ils ont mis en place un arsenal répressif et instauré un « traitement clientéliste » du problème posé par les étudiants.

L'Union Nationale des Élèves et Étudiants de Côte d'Ivoire (UNEECI), première organisation syndicale, n'a pas échappé à la répression du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI) au pouvoir depuis l'indépendance. Au-delà de ces pratiques répressives ordinaires, le Parti unique a essayé, face à un milieu *a priori* hostile, de mettre en place une organisation chargée de relayer son emprise sur les institutions universitaires et scolaires. Disposant de moyens substantiels, une nouvelle organisation a pu attirer des militants en jouant le « rôle de filière de promotion politique ». C'est en ce sens que le Mouvement des Étudiants et Élèves de Côte d'Ivoire (MEECI) a été créé après la dissolution de l'UNEECI en 1969 (Bianchini, 2004). Inféodé au parti politique au pouvoir, le MEECI a bénéficié d'une véritable politique de réinsertion de ses leaders devenus une élite de la « contestation éduquée » au sein de la classe dirigeante. Ces manœuvres ont été menées de façon très directe, souvent doublées des menaces en cas de refus. L'affiliation au parti au pouvoir de la seule organisation syndicale d'élèves et d'étudiants (le MEECI) a permis une mainmise du politique sur le monde scolaire et universitaire jusqu'en 1990.

De 1990 à 2000 : répression politique à l'encontre de la Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire (FESCI)

En 1990, la contestation populaire en Côte d'Ivoire a entraîné le multipartisme et l'apparition de nouveaux syndicats. Ainsi, outre le MEECI, sont apparus dans le milieu scolaire et estudiantin des organisations à caractère syndical telles que le Cercle de Réflexion et d'Actions Concrètes (CERAC) et la Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire (FESCI). Ces organisations syndicales vont réclamer la disparition du MEECI ; ce qui sera fait lors du 9^e Congrès du PDCI au mois d'octobre 1990 (Proteau, 2002). Le MEECI va alors se transformer en Union des Étudiants et Élèves de Côte d'Ivoire (UNEECI). Cette dernière, tout comme le CERAC, disparaîtra les mois suivants, faute d'actions concrètes.

De 1990 à 1999, la FESCI, compte tenu de son influence dans les milieux scolaire et universitaire, va être l'objet de tentatives de récupération de la part de bon nombre de partis politiques se trouvant dans l'opposition (Kesy, 2001). Durant cette période, le parti politique au pouvoir (le PDCI), soupçonnant ce mouvement estudiantin d'être affilié à l'opposition, réprime ses principales actions syndicales. Cette perception de l'affiliation politique de la FESCI est partagée par des organisations internationales qui estiment que ce syndicat d'étudiants représente les intérêts d'activistes politiques issus de différentes tendances, unis pour la circonstance au sein d'un mouvement d'opposition au PDCI (Nations unies, 2005). En effet, dans sa lutte contre le pouvoir en place, la FESCI a, il est vrai, bénéficié du soutien du Syndicat National de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (SYNARES), un soutien aussi qualifié d'« alliance dangereuse » (Proteau, 2002). Cette assertion pourrait s'expliquer par le fait que la FESCI a lutté dès le départ pour la disparition du monopole syndical. En s'affiliant au SYNARES qui comportait alors en son sein des leaders de partis d'opposition nouvellement constitués, dont le Front Populaire Ivoirien (FPI) (Human Right Watch, 2008), l'action syndicale s'enracinait dans la situation politique d'avant 1990.

À la suite des manifestations à l'Université d'Abidjan-Cocody qui conduisirent, le 25 septembre 1990, à la radiation définitive de soixante étudiants, le SYNARES exigea l'annulation de cette décision et le retrait des forces de l'ordre du campus. La presse proche du gouvernement s'attaquait violemment aux prises de positions du SYNARES en faveur des « étudiants casseurs » (Proteau, 2002). Le responsable du bureau du SYNARES a réagi en ces termes (texte du 03/12/1990, La voix du SYNARES, 1991) : « *Nous savons depuis mai 1990 que le pouvoir échafaudait un plan visant à faire du SYNARES, un syndicat soumis et docile (...). La violence de l'assaut contre le SYNARES tient à la place qu'occupe notre syndicat dans la vie économique et sociale (...), à la prépondérance qu'il a prise dans l'éveil des consciences de nos compatriotes (...)* ». Pour P. N'Da (1993), les enseignants et leurs étudiants, par-delà leurs revendi-

cations corporatistes, s'attaquaient à l'ordre établi et à un type de pouvoir politique liberticide. Ils en appelaient à la démocratie et à l'État de droit. Leurs luttes participèrent à l'ensemble des luttes des autres acteurs sociaux et des partis politiques qui ont mené la Côte d'Ivoire vers un processus de démocratisation.

Au début des années 1990, de violents affrontements entre les membres de la FESCI et les forces de sécurité ont abouti à une interdiction officielle de la FESCI en tant qu'organisation, forçant ses membres à opérer dans la clandestinité (Human Right Watch, 2008). En effet, au mois de mai 1991, le campus de l'université a connu trois journées de tension et de violents affrontements entre les étudiants et la police après que les étudiants eurent affirmé avoir été attaqués par des « voyous » pro-gouvernementaux alors qu'ils préparaient une conférence de presse sur les conditions de surpopulation à l'université. Les forces de sécurité ont, rappelons-le, brutalement dispersé les étudiants en colère qui leur lançaient des pierres et incendiaient des voitures. Quelques jours plus tard, l'armée, conduite par Robert Gueï, menait un raid nocturne d'une brutalité inouïe dans une cité universitaire de Yopougon, un quartier d'Abidjan².

En juin 1991, des étudiants qui auraient appartenu à la FESCI assassinèrent à coups de gourdin un autre étudiant soupçonné d'être un indicateur du gouvernement PDCI sur le campus, Thierry Zebié. Huit étudiants furent arrêtés et le Premier ministre d'alors, dans un discours diffusé dans tout le pays, annonça la dissolution immédiate de la FESCI. Laurent Gbagbo, alors dirigeant du FPI, professeur d'université et membre du SYNARES, aurait déclaré que la FESCI n'avait pas commis de crime et que le discours du Premier ministre était « une grande erreur » (Human Right Watch, 2008). Pourchassés par les autorités, la plupart des dirigeants de la FESCI entrèrent en clandestinité.

En janvier 1992, une commission gouvernementale mise sur pied pour enquêter au sujet du raid effectué en mai 1991 par le général Gueï dans la cité universitaire de Yopougon est arrivée à la conclusion que les soldats avaient violé au moins trois filles et sauvagement passé à tabac des étudiants ; l'initiative de ce raid sauvage était imputable au « seul » général Gueï. La commission recommandait que seul le général Gueï soit sanctionné. Devant le refus du président de la République de suivre les recommandations de la commission – il invoqua son souhait de ne pas diviser l'armée –, les étudiants ripostèrent par de violentes manifestations des semaines durant, affrontant la police, brûlant des pneus, détruisant des vitres et des portes de bâtiments sur le campus et incendiant des véhicules. Il y eut des centaines d'arrestations. Le dirigeant du FPI, le fondateur de la FESCI ainsi que le président de la Ligue Ivoirienne des Droits de l'Homme (LIDHO), furent arrêtés et condamnés à des peines allant de un à trois ans d'emprisonnement mais furent libérés quelques mois plus tard (Human Right Watch, 2008).

² Le colonel Gueï sera promu général peu de temps après.

L'organisation de défense des droits de l'homme, Amnesty International (1994), a, quant à elle, relevé un certain nombre de faits constituant un obstacle majeur à la poursuite de l'action syndicale en milieu universitaire. En effet, le 13 février 1992, le secrétaire général de la FESCI et plusieurs autres membres de cette organisation furent arrêtés après la première manifestation (Amnesty International, 1992).

En avril 1993, une quarantaine d'étudiants furent, eux aussi, arrêtés à la suite d'une réunion publique de la FESCI qui avait commencé dans le calme et dégénéré en actes de violence après l'intervention des forces de sécurité. Cette violence a conduit à la dégradation de véhicules et d'autres biens. Les étudiants arrêtés furent remis en liberté provisoire au bout d'un mois. Bien que les auteurs des actes de violence n'aient pas été formellement identifiés, 44 étudiants furent jugés par défaut en septembre 1993 et condamnés à des peines d'emprisonnement, inculpés de coups et blessures et destruction de biens. Ce verdict a pu être rendu en vertu d'une nouvelle loi adoptée en 1992 : « *quiconque lance des appels en faveur d'un rassemblement qui dégénère en manifestation violente peut faire l'objet de poursuites, que la personne soit ou non directement responsable d'avoir incité à la violence ou d'y avoir recouru* ».

Le 11 mars 1994, à la suite de l'intervention des forces de sécurité sur le campus universitaire de Bouaké, des affrontements eurent lieu avec les étudiants qui avaient saccagé les locaux de l'administration et brisé des vitres. Plusieurs étudiants furent arrêtés. Selon la Ligue Ivoirienne des Droits de l'Homme (LIDHO), certains étudiants « *ont été violemment battus, torturés et humiliés par les forces de l'ordre* », et certains auraient ensuite été abandonnés à quelque 5 km de Bouaké.

Au début du mois de mai 1994, les forces de l'ordre intervinrent à plusieurs reprises sur le campus universitaire d'Abidjan Cocody et auraient, selon des étudiants, mis le feu à la chambre de l'un d'entre eux. Un taxi fut brûlé par les étudiants. Ces troubles conduisirent à l'arrestation, les 10 et 11 mai, de plus de 200 étudiants.

Le 15 mai 1994, alors que la direction de la FESCI tenait une réunion dans une salle de l'Université d'Abidjan Cocody, les forces de l'ordre dispersèrent les étudiants. Au moins 30 d'entre eux furent arrêtés. Plusieurs étudiants furent battus au moment de leur arrestation. L'un d'eux aurait perdu connaissance et aurait été emmené à l'hôpital.

Plusieurs éléments de cette chronique des actes répressifs indiquent que les autorités ivoiriennes ont pris le prétexte des revendications estudiantines pour démanteler la FESCI. Tant à Abidjan qu'à Bouaké, il semble bien que les arrestations d'étudiants aient visé en priorité ceux qui appartenaient à cette organisation. De plus, lors d'un discours télévisé le 10 mai 1994, le ministre de l'Enseignement supérieur a accusé les militants de la FESCI d'être « *le bras séculier de certains partis politiques* » et d'être devenus « *de véritables loups pour leurs conci-*

toyens ». Il a rappelé que la FESCI avait été officiellement dissoute en 1991 et que si, depuis, elle était politiquement « tolérée », elle demeurerait interdite d'un point de vue juridique.

Depuis l'an 2000 : de l'action syndicale à l'action politique violente

Au début de l'année 2000, après le coup d'État militaire du général Gueï, une crise a opposé les différents partis politiques ivoiriens. Cette crise s'est répercutée sur le mouvement scolaire et étudiantin, lequel a développé une « culture de la violence » (Konaté, 2003).

En effet, au cours de la période 2000-2001, la principale organisation syndicale en milieu scolaire et universitaire ivoirien était au bord de l'éclatement après dix années de lutte syndicale (Kesy, 2001) et de sévères répressions comme nous l'avons vu précédemment. Cette organisation syndicale était divisée en interne, ce qui occasionna de violentes bagarres à l'arme blanche, entraînant de nombreux blessés, plusieurs morts dont celles de Bakayoko Mémissa et Kouassi Hervé. Cette situation a conduit à la clandestinité, puis à l'exil massif de plusieurs des responsables dudit syndicat en Afrique et en Europe.

Par ailleurs, les troubles qui secouent la Côte d'Ivoire depuis la tentative de coup d'État en 2002 ont exacerbé les tensions entre étudiants et, à en croire des sources internationales fiables et autorisées, la FESCI en a profité pour attaquer impunément les opposants au régime en place (Nations unies, 2005).

En août 2003, lors d'une mission que nous avons effectuée dans la zone sous contrôle de la rébellion, les membres de la FESCI restés dans la zone concernée ont déclaré être au nombre de 5 000. Ils ont affirmé avoir été rejoints, par la suite, par 2 000 élèves et étudiants du même syndicat. Ces derniers ont déclaré craindre pour leur vie en zone gouvernementale. Après le voyage du Premier ministre de Réconciliation Nationale en zone rebelle les 3 et 4 janvier 2006, ce sont 11 000 étudiants restés dans la zone concernée qui attendent la réouverture de l'Université de Bouaké, de l'Unité Régionale de l'Enseignement Supérieur (URES) de Korhogo et des grandes écoles de la zone sous contrôle de la rébellion. En fait, deux groupes se sont formés au sein de la FESCI du fait de la crise militaro-politique de 2002 : les pro-gouvernementaux et les pro-rebelles.

Dans un communiqué de la Ligue Ivoirienne des Droits de l'Homme (LIDHO, 2004), on apprend que « depuis plusieurs années, la FESCI entretient en zone gouvernementale un climat d'agression aussi bien sur les campus qu'au-delà de l'espace universitaire et ces actes d'agression demeurent jusqu'à présent impunis ».

Le cas le plus flagrant est celui des magistrats molestés en 2004 dans l'exercice de leur fonction par des étudiants. Des poursuites avaient bien été

envisagées par les magistrats mais elles n'ont pas abouti à cause de l'intervention des hommes politiques.

Des membres de l'AGEECI ont déclaré à Human Rights Watch (2005) qu'ils informaient régulièrement la police des incidents de harcèlement et d'abus divers. Mais, aucune personne n'a été poursuivie ni punie pour ces actes condamnables.

Quelques années plus tard, la Fédération Estudiantine et Scolaire de Côte d'Ivoire était en proie à une autre crise interne. Cela risquait de déboucher sur une résurgence de la violence dans les cités universitaires (Doumbes, 2006). L'histoire de l'action syndicale estudiantine violente continue.

Les formes de violence et leur perception en milieu scolaire et universitaire

Dans l'ensemble, le niveau de violence perçu par les acteurs du système éducatif ivoirien semble s'être aggravé ces dernières années. Selon eux, la violence se présente sous les formes de violence verbale ou d'incivilités et d'agressions physiques.

Au niveau du personnel enseignant

La violence verbale ou incivilité, les menaces ou intimidations et la violence physique sont les formes de violence les plus couramment exercées sur les enseignants. Elle se manifeste principalement dans un langage agressif.

En revanche, malgré la reconnaissance de ce phénomène, les témoignages d'enseignants ayant subi une violence physique sont peu nombreux. Le nombre d'actes posés importe peu ; un seul suffit pour être ressenti par l'ensemble du corps enseignant comme une humiliation condamnable. À titre d'exemple, en 2002, un enseignant de l'Université de Bouaké a été poursuivi par des étudiants en année de maîtrise de droit. L'enseignant a été rattrapé hors de l'université, déshabillé et battu. Les étudiants en question lui ont reproché d'avoir refusé le repêchage des moyennes d'examen de fin d'année jusqu'à un seuil jugé raisonnable pour eux. Lors des manifestations de colère ou de grève, le même enseignant fut sommé par les étudiants d'arrêter son cours sous peine d'agression physique.

Le mercredi 25 janvier 2006, à l'occasion d'un deuil national décrété par un syndicat d'élèves et d'étudiants, les enseignants du primaire ainsi que ceux du secondaire et du supérieur sont restés, pour la plupart, à la maison. Ceux que l'on

a rencontrés estimaient, « *qu'il n'[était] pas question de braver ce mot d'ordre des étudiants et de s'exposer gratuitement à des représailles de leur part.* »

La violence et les menaces remettent en cause l'identité professionnelle des enseignants : leur image de soi se dégrade, ils perdent une visibilité du métier et s'aperçoivent combien les missions assignées à l'école sont, en réalité, impossibles à réaliser. La perte de confiance en l'autorité symbolique de l'enseignant est à la source d'une apparition de plusieurs formes de légitimité de cette fonction. Ainsi, tel enseignant privilégiera le seul enseignement de sa discipline, tel autre acceptera de « faire du social », etc.

Au niveau du personnel administratif

Il arrive parfois que les responsables administratifs soient agressés physiquement par les étudiants. C'est le cas de l'Unité Régionale de l'Enseignement Supérieur (URES) de Korhogo où, en 2001, les étudiants ont exigé le départ du directeur de l'institution. Pour mettre à exécution leur revendication, ces étudiants ont d'abord séquestré leur directeur. Ils l'ont ensuite conduit de l'URES à la préfecture de Korhogo, distante de 5 Km, à pied et en culotte. Face à ce constat, le préfet a transmis la revendication des étudiants au ministère de l'Enseignement supérieur et un nouveau directeur a été désigné en Conseil des ministres.

Par ailleurs, les responsables d'établissements secondaires et universitaires subissent très souvent de fortes pressions de la principale organisation syndicale d'élèves et d'étudiants. Apparaissant comme de véritables groupes de pression, les étudiants membres de cette organisation influencent les politiques d'admission et d'attribution des chambres universitaires, etc.

Au niveau des élèves et étudiants

En 2003, les étudiants déplacés de guerre ont reçu un soutien financier de la part du président de la République. Ceux qui ont perçu leur part, ont été contraints de verser un certain montant au principal syndicat d'élèves et étudiants. Selon le témoignage de quelques étudiants, les retardataires n'ont pu percevoir leur part. L'organisation syndicale en question aurait exigé cet argent auprès de l'administration universitaire chargée des bourses d'étudiants.

Il faut souligner aussi le cas d'un étudiant qui est allé uriner dans la broussaille à une vingtaine de mètres de la faculté de droit de l'Université d'Abidjan Cocody. Un groupe d'étudiants se réclamant d'un syndicat lui a signifié l'interdiction d'uriner à l'endroit en question. En contrepartie de son acte, une amende de 2 000 FCFA lui a été exigée. N'ayant pas la somme demandée, sa carte d'étudiant, sa carte de bus et son téléphone portable lui ont été arrachés.

Le racket est un délit qui semble répandu. Au départ, sorte de distraction et de jeu réglé, il est devenu un moyen de pression sur les élèves et étudiants. Pour les victimes comme pour les auteurs, cela n'arrive pas à n'importe qui ; il y a des signes « victimaires » tenant d'abord à la soumission. Beaucoup connaissent les coupables, mais la menace fonctionne et l'on ne parle pas volontiers à l'autorité compétente. Que ferait cette autorité elle-même constamment menacée par le principal mouvement des élèves et étudiants ? Comme le souligne Debarbieux (1996), le racket est à prendre au sérieux, même sous ses formes bénignes. Il induit en effet une souffrance des victimes et une dangereuse limite autour de laquelle voyagent les coupables. Ce phénomène explique parfois à lui seul l'impression de violence qui peut exister dans un établissement scolaire ou universitaire qui, par ailleurs, possède une bonne ambiance et une équipe soudée.

À l'instar des autres universités du pays, de nombreux étudiants de l'Université d'Abidjan Cocody, dans la capitale économique de la Côte d'Ivoire, semblent plus préoccupés par leur sécurité que par leurs études à l'université où un syndicat d'étudiants a recours au viol et à la torture pour imposer la loi du plus fort sur le campus (Nations unies, 2005).

Facteurs structurels explicatif de la violence en milieu scolaire et universitaire

Sélectivité du système éducatif ivoirien

La trop forte sélectivité du système éducatif ivoirien (Lanoue, 2003) a pour conséquence un taux d'échec scolaire élevé si l'on se réfère aux statistiques nationales. À titre d'illustration, on estime le taux d'abandon scolaire pour les jeunes de moins de 17 ans à 30,8 % à Abidjan, 19,8 % dans les autres villes et 22,3 % en milieu rural (Kouassi et Amani, 2002). L'école qui était un facteur de réussite sociale est devenue un lieu d'incertitude et de production de futurs chômeurs. Dans ces conditions, la violence syndicale apparaît comme une stratégie de survie pour les élèves et étudiants. Cette violence qui est collective s'impose aux familles des personnes concernées – qu'elles en soient acteurs ou victimes.

Politique d'ajustement structurel

Depuis la mise en place de la politique d'ajustement structurelle – dont les effets ont commencé à se ressentir à partir de 1990 –, les conditions socio-économiques des élèves et des étudiants se sont progressivement dégradées. Cela s'est traduit par le désengagement de l'État providence (gratuité des cars de

transports, hébergement accessible à la majorité des étudiants, etc.) et la réduction considérable de la bourse et du nombre de boursiers.

En Côte d'Ivoire, la suppression « brutale » des avantages liés au statut d'étudiant a entraîné un bouleversement dans la vie des anciens bénéficiaires. Cette mesure restrictive de l'État ivoirien a entraîné une réaction vive de la jeunesse estudiantine et scolaire. La réaction s'est traduite au plan culturel, en 1990, par la création d'un rythme musical appelé « zougou ». En effet, face à la disparition d'un certain nombre d'avantages sociaux et à l'abandon des partenaires du système éducatif, les étudiants ont levé les bras vers le ciel pour implorer l'assistance de Dieu. Un « concept » a même été créé pour marquer la prise en charge par les étudiants de leur propre destin : « les parents du campus ». En devenant « parents », les aficionados du zougou marquent ainsi leur appartenance à la même condition. Cela a permis aux étudiants de renforcer l'entraide, gage de leur survie.

Situation socio-économique des familles

L'application de la politique d'ajustement structurel a eu un fort impact sur la cohésion des familles urbaines surtout (Proteau, 2002). En 2002, l'enquête sur le niveau de vie (Ettien, 2003) a révélé qu'en Côte d'Ivoire 38 % des ménages sont affectés par la pauvreté. Cette pauvreté des ménages est de 49 % en milieu rural contre 24 % en milieu urbain. De ce fait, une véritable crise s'est développée : baisse considérable du revenu, perte d'emploi de l'un ou des deux conjoints, conflit de compétence dans les ménages où l'homme a perdu son emploi, divorce ou décès de l'un des conjoints, dislocation des familles et perte du principal repère que constitue la famille chez l'élève et/ou l'étudiant. Cette situation a créé une menace de taille pesant sur une scolarité souhaitée durable des élèves et étudiants.

Pour J. Pain (2006), la crise économique et sociale marginalise une proportion significative de la population en lui rendant l'accès au travail difficile et, par conséquent, celui à la consommation.

Rôle des parents

Si la violence à l'école peut s'expliquer par la situation économique des familles, l'attitude des parents d'élèves et des étudiants n'est pas à ignorer en tant que contribution indirecte. Certains parents consacrent peu de temps aux enfants pour écouter leurs préoccupations. Il y a des parents qui sont souvent absents pour des raisons professionnelles et l'éducation des enfants est confiée à la fille de ménage qui, dans la plupart des cas, n'est pas formée. En effet, dans les grandes villes, le père et la mère quittent très tôt le matin le domicile familial

pour aller travailler. Ils ne rentrent que la nuit au moment où les enfants sont couchés. À cela, il faut ajouter la récurrence de conflits conjugaux. Les disputes répétées entre les parents, suivies quelques fois de séparation ou de divorce, provoquent un déséquilibre psychologique et l'agressivité chez l'enfant et l'adolescent (Atta, 2004).

Dans la plupart des cas, face à l'anxiété des enfants, les parents n'engagent pas de dialogue avec ces derniers pour partager leurs préoccupations et parvenir à les rassurer face aux incertitudes évoquées. Comme le souligne Debarbieux (2006), la majorité des élèves qui « vivent l'exclusion sociale » ne sont pas violents à l'école. Pour l'auteur, la violence scolaire est donc liée à un cumul de facteurs de risques tels que les problèmes familiaux et les difficultés psychologiques. Mais pas seulement : la formation académique telle que dispensée dans notre pays n'est plus adaptée aux mutations socio-économiques et aux exigences du monde du travail. Cette difficulté est accentuée par le nombre croissant d'élèves et étudiants au fil des années.

Relation avec les institutions scolaires et universitaires

Parmi les éléments explicatifs de la violence en milieu scolaire et universitaire, l'on peut citer le manque de rigueur dans l'application du règlement intérieur et le manque de communication.

En ce qui concerne le premier point, les sanctions ne sont plus appliquées lorsque les élèves et les étudiants posent des actes répréhensibles tels que la tricherie à l'examen, la violence symbolique ou physique sur les enseignants. Cette impunité devenue courante conduit à de graves dérapages.

Pour ce qui est du manque de communication, les relations semblent difficiles entre, d'un côté, les étudiants et les élèves, et, de l'autre côté, les encadreurs et l'administration. Les étudiants et les élèves se plaignent souvent de n'être pas associés aux prises de décisions. C'est dans un climat de frustration, de méfiance et d'incompréhension qu'évoluent les différents acteurs de l'école. Cette situation est source de conflits.

É. Debarbieux (2006) souligne, à cet effet, que dans des pays de l'Afrique subsaharienne tels que le Burkina Faso, du fait de l'existence de communautés sociales, certaines écoles bénéficient de ce « lien de proximité qui produit une régulation forte », de type politique. Selon cet auteur, quel que soit le contexte national, c'est dans les établissements où les équipes éducatives sont à la fois solidaires et bienveillantes que la violence des élèves et des étudiants est la moins fréquente.

Dans ces conditions, le fait d'appartenir à des mouvements syndicaux tel que la FESCI apparaît pour les membres comme un refuge dans la perspective d'un mieux-être social à venir. À ce niveau, la quête de ce mieux-être social

suppose l'accomplissement, parfois rituel, d'un certain nombre d'actions préalables qui n'excluent pas la violence dans la plupart des cas. Il s'agit d'une stratégie de survie pour obtenir un certain nombre d'avantages sociaux auprès de décideurs : par exemple, la gratuité des résidences universitaires et de la restauration. Des frais de subsistance leur seraient également remis ainsi que l'offre de possibilité d'emploi des membres du syndicat. Dans certains cas, un compromis est trouvé entre des responsables administratifs et la FESCI en vue d'atténuer la violence dans leur établissement. Malgré ces dispositions, une lutte syndicale est menée par les élèves et les étudiants pour obtenir le rétablissement des avantages en question ainsi que s'opposer à toute nouvelle décision politique en leur défaveur.

Conclusion

La violence, en milieu scolaire et universitaire, a connu une évolution spectaculaire depuis l'avènement du multipartisme en Côte d'Ivoire, sans être pour autant nouvelle.

Au début des années 1990, les élèves et étudiants étaient le plus souvent présentés comme des victimes de la violence exercée par l'autorité politique d'alors : plusieurs d'entre eux sont partis en exil, notamment en Grande-Bretagne, à la recherche d'un statut de réfugié politique. Depuis le coup d'État de 1999 et la crise politico-militaire que connaît le pays depuis septembre 2002, les élèves et étudiants sont devenus les principaux acteurs de la violence à l'école. Mais les raisons de ce retournement qui font d'un syndicat une victime de la violence puis un principal acteur tiennent à la fois aux évolutions des champs éducatif, social et politique : la crise économique, les effets de l'exclusion et les ruptures dans les modes de régulation des liens transgénérationnels. Dans une école ivoirienne en crise où la jeunesse désorientée cherche des repères, le politique apparaît comme le détenteur de la solution et prend l'école en otage. Chez la jeunesse politisée, la violence apparaît aujourd'hui comme un moyen de lutte pour la reconnaissance sociale. La conséquence la plus péniblement vécue de cette violence par ceux qui la subissent est le sentiment d'insécurité créé et entretenu par le principal syndicat d'élèves et étudiants, tant en milieu scolaire et universitaire qu'en dehors de ce milieu. Par ce moyen, ce syndicat espère obtenir du politique la garantie d'un mieux-être économique et social de ses membres, ce qui semble être un pari aléatoire étant donné les déceptions qu'ils disent éprouver face à des « refondateurs »³ qui reproduisent les travers politiques qu'ils étaient censés balayer. Remédier au problème de la violence syndicale en milieu scolaire et universitaire peut passer par des mesures d'adaptation du système éducatif aux mutations

³ Ainsi se nomment, depuis l'arrivée au pouvoir de Laurent Gbagbo, les dirigeants de la Deuxième République de Côte d'Ivoire.

socio-économiques. Au plan universitaire, il s'agit d'opérer, avec succès, une réforme structurelle avec l'introduction du système Licence, Master et Doctorat (LMD ou 3-5-8) dans les institutions. La formation ainsi assurée semble beaucoup plus professionnalisante et répondrait au défi de l'emploi. En outre, l'étudiant sera impliqué dans les différentes étapes de sa formation. Mais, en tout état de cause, cela ne peut être la seule réponse à la violence étant donné la gravité de la situation politique, économique et sociale dans laquelle se trouve la Côte d'Ivoire depuis son entrée en conflit. Ce n'est donc pas au seul système éducatif de s'adapter : cette situation, complexe, ne peut être réglée par les seuls responsables d'établissements scolaires et universitaires. Il faut une réelle volonté d'action des familles, des hommes politiques et des bailleurs de fonds internationaux pour épauler la jeunesse ivoirienne qui extériorise, par la violence, des échecs dont elle n'est pas tout à fait responsable.

Références

Ouvrages, articles scientifiques, mémoires

- Atta S.D., 2004, *La violence en milieu scolaire : le cas du lycée municipal Pierre Gadié de Yopougon*. Rapport de stage d'éducateur d'internat. Abidjan, École Normale Supérieure, 47p.
- Banégas R., 2007, « Côte d'Ivoire : les jeunes 'se lèvent en hommes'. Anticolonialisme et ultranationalisme chez les jeunes patriotes d'Abidjan », CERI, coll. *Les Études du CERI*, n°137, 52 p.
- Bianchini P., 2004, *École et politique en Afrique Noire, Sociologie des crises et des reformes*. Paris, Karthala, 286 p.
- Chauveau G. et Rogovas-Chauveau E., 1995, *À l'école des banlieues*. Paris, ESF, 172 p.
- Debarbieux É., 1996, *La violence en milieu scolaire. 1 - État des lieux*. Paris, ESF, 180 p.
- Debarbieux É., 2006, *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin, 316 p.
- Ettien L.S., 2003, *Côte d'Ivoire, analyse de l'enquête niveau de vie 2002*. Mémoire de DESS-ASAD. Abidjan, ENSEA, 62 p.
- Konaté Y., 2003, « Les enfants de la balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes ». *Politique africaine*, n° 89 : 49-70.
- Kouassi L. et Amani M., 2002, *Alphabétisation, niveau d'instruction et fréquentation scolaire. Analyse de résultats*. RGPH-98, Vol IV, tome 6. Abidjan, Institut National de Statistiques, 149 p.
- Lanoué É., 2003, « Chronique bibliographique ». *Cahiers d'Études Africaines*, n° 169-170, Paris, Karthala, p. 447-450.
- N'Da P., 1993, « Lutttes enseignantes, lutttes étudiantes et processus de démocratie en Afrique Noire ». *Revue Internationale l'éducation*, 39 (6), pp. 519-530.
- Pain J., 2006, *L'École et ses violences*. Paris, Économica, 181 p.
- Proteau L., 2002, *Passions scolaires en Côte d'Ivoire*. École, État et société. Paris, Karthala, 385 p.

Rapports d'organismes internationaux

Amnesty International, 1994, Côte d'Ivoire, la liberté d'expression et d'association menacée, <http://web.amnesty.org/library/Index/>

Amnesty International, 1992, Côte d'Ivoire : L'opposition réduite au silence. Condamnation de 77 prisonniers d'opinion. Document externe, 9 p.

Nations Unies, 2005, Côte d'Ivoire : La violence politique touche le campus universitaire de Cocody. Bureau de Coordination des Affaires Humanitaires (OCHA) Réseaux d'Information Régionaux Intégrés (IRIN), <http://www.africawaterjournalists.com/>

Human Right Watch, 2005, Étudiants, <http://hrw.org/french/>

Human Right Watch, 2008, Le militantisme étudiant dans les années 1990 ; de la clandestinité au schisme politique, <http://hrw.org/french/backgrounder/2008.htm>

Articles de presse

Authier C., 2001, « Insécurité à tous les étages, L'opinion indépendante », <http://agora.qc.ca/mot.nsf/Dossiers/Violence>.

Doumbes M., 2006, « La FESCI dans la tourmente. Le syndicat au bord de l'implosion », Nordsud du Vendredi 13 Janvier, <http://www.nordsudmedia.com/>

Kesy B.J., 2001, « Après les 150 plaintes déposées à Bruxelles contre le régime les étudiants ivoiriens exilés à Bamako vont saisir la justice contre Gbagbo, Doué, Blé Goudé... », Le Patriote, jeudi 5 juillet.

Soir Info, 2005, « Gnelbin Innocent (Secrétaire général de l'Ageeci) parle... », Soir Info, vendredi 22 juillet, <http://news.abidjan.net/article/?n=139177>

Souhoné F., 2005, « Violence en milieu universitaire. La Fesci attaque l'Ageeci : 2 blessés graves ». L'inter, vendredi 15 juillet, http://www.linter-ci.com/article.php3?id_article=240

Les conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation au Burkina Faso

Un état des connaissances

Idrissa KABORÉ

Marc PILON

Yacouba YARO

Perçu et utilisé comme « réservoir de main-d'œuvre » durant la période coloniale, pour l'exploitation des plantations de la colonie ivoirienne, l'actuel Burkina Faso entretient des liens migratoires anciens et extrêmement forts avec la Côte d'Ivoire. L'accession du pays à l'indépendance, en 1960, n'a pas mis fin aux migrations des travailleurs mossis notamment. Elles se sont poursuivies, mais sous d'autres formes, plus « spontanées », organisées ou non à travers des réseaux migratoires. À la fin des années 1990, les Burkinabè constituaient de loin la première communauté « étrangère » ; leur nombre était estimé à près de trois millions, d'après le recensement général de la population de 1998. S'est accrue avec le temps la catégorie des descendants de migrants de seconde, voire de troisième génération, nés en Côte d'Ivoire et y ayant vécu tout le temps, souvent sans être retournés au pays d'origine, le Burkina Faso ; nombreux sont ceux qui se sont ainsi mariés avec des « Ivoiriens » ou des « Ivoiriennes ». Ancienne et de forte ampleur, la migration burkinabè vers la Côte d'Ivoire a joué un rôle très important dans la vie de nombreuses familles burkinabè restées au pays, notamment à travers les revenus de la migration ; des enfants burkinabè sont allés à l'école et ont pu poursuivre leur scolarité grâce à l'argent envoyé par des parents migrants en Côte d'Ivoire.

Dans le prolongement des événements de Tabou en 1999 et de la multiplication des exactions à l'encontre des populations burkinabè ou d'origine burkinabè, le conflit politico-militaire qui éclata en septembre 2002 en Côte d'Ivoire a entraîné une déstructuration de son espace territorial : les régions de l'Ouest et le Nord se sont retrouvés sous le contrôle des forces en rébellion tandis que celles du Sud et l'Est ont continué à être administrées par le pouvoir légal. Face à cette situation, des mouvements de retour forcés ou préventifs de Burkinabè, mais aussi de ressortissants d'autres nationalités et même d'Ivoiriens se sont opérés vers les pays limitrophes, et particulièrement vers le Burkina Faso. Depuis septembre 2002, plusieurs centaines de milliers de personnes se sont ainsi retrouvées au Burkina Faso, que ce soit comme rapatriés ou comme réfugiés, partis par leurs propres moyens ou via des convois organisés. Une telle situation a eu et continue d'avoir de lourdes conséquences sur les familles concernées, et plus précisément sur les enfants et les jeunes qui se retrouvent confrontés à de nombreuses difficultés, notamment en matière de scolarisation, sans exclure les traumatismes physiques et psychologiques liés au conflit et à ses violences.

Mais l'examen de la littérature existante sur les conflits révèle la rareté des travaux de recherche à proprement dit et la priorité donnée aux études sur les situations d'urgence (Lanoue, 2006). L'analyse des conséquences des situations de violences et de conflits sur l'éducation retient encore peu l'attention, et reste cantonnée aux problèmes liés à la destruction et à la reconstruction des systèmes éducatifs dans les pays ayant connu un conflit. Nous exposons ici les principaux résultats issus d'un projet de recherche sous-régional initié fin 2004, et mené conjointement par les réseaux de recherche « Famille et Scolarisation en Afrique » (FASAF) et « Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation » (ROCARE), visant à faire un état des connaissances relatif aux conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes¹ (Kaboré *et al.*, 2005). Après avoir discuté les questions de définition et donné quelques caractéristiques générales sur les personnes ayant quitté la Côte d'Ivoire pour le Burkina Faso, nous nous intéresserons à la mesure de l'impact quantitatif du conflit ivoirien sur la scolarisation au Burkina Faso, puis présenterons les principaux enseignements concernant les mesures prises en matière de scolarisation des rapatriés et leurs conditions de scolarisation².

¹ Projet réalisé grâce à un appui financier de l'ONG suédoise Diakonia, et de l'ONG Aide et Action/Action Aid.

² Il ne s'agit pas d'une enquête spécifique, mais d'un travail de compilation documentaire et de synthèse critique portant sur les mesures prises, les actions menées et les données statistiques produites, complété par des entretiens avec divers acteurs (ministères, ONG, associations, organismes internationaux, etc.).

Questions de définitions, problèmes de catégories : rapatrié, réfugié, diaspos...

L'état des lieux documentaire montre à quel point les manières de désigner « la population ayant vécu en Côte d'Ivoire et aujourd'hui résidente au Burkina Faso » amalgament des catégories de personnes différentes de par leur lieu de naissance, leur nationalité, leur statut au regard de la juridiction internationale, le type de migration et la génération de migrants à laquelle ils appartiennent. Ainsi, la distinction est-elle rarement faite, dans les documents existants, entre les catégories de « rapatriés » et de « réfugiés ». Si le premier terme est le plus utilisé, les chiffres s'y référant englobent souvent les seconds³. Les questions de la perception de l'identité et celles de la nationalité sont ici centrales. Ainsi, les descendants de migrants burkinabè, nés en Côte d'Ivoire, ayant vécu toute leur vie dans ce pays mais n'ayant plus de relations suivies avec leur milieu d'origine, sont-ils des rapatriés ou des réfugiés ? Ils peuvent ne pas avoir obtenu la nationalité ivoirienne et ne plus se considérer comme Burkinabè, ou encore se sentir toujours Burkinabè mais ne plus être considérés comme tels par ceux restés au Burkina Faso... On est là face à des questions complexes et politiquement très sensibles.

La clarification de ces différentes catégories apparaît pourtant essentielle au regard de leur situation au Burkina Faso, en termes de ciblage et d'exécution de politiques d'assistance, selon qu'il s'agira d'insertion ou de réinsertion. Une telle clarification n'apparaît pas dans les documents existants et ne ressort pas non plus dans les actions mises en place. Il est vrai que le problème est encore une fois complexe, avec, en outre, une incertitude constante quant à l'issue du conflit ivoirien et, partant, quant à la durée du séjour au Burkina Faso.

Certaines dénominations traduisent l'expression sociale d'une différence entre ceux qui sont partis et sont revenus, et ceux qui sont restés. Ainsi, le terme « *Bayiri* », initialement employé pour désigner l'opération de rapatriement de ressortissants burkinabè, tend de plus en plus à caractériser des migrants dont l'insertion économique a failli et qui sont en situation de précarité sociale ou économique. Rigoureusement parlant, la « diaspora » désigne des personnes résidant à l'extérieur d'un pays et non sur le territoire national. Mais le terme de « diaspo », initialement utilisé pour désigner exclusivement les étudiants ayant vécu à l'étranger, est aujourd'hui étendu aux élèves des niveaux d'enseignement secondaire, voire primaire. Analysé au plan sociologique, il révèle la différence réelle ou supposée entre les descendants de migrants de seconde génération et les autres personnes restées ou nées au Burkina Faso (Zongo, 2003). On allègue que les « diaspos » ont contribué à élever le « niveau d'ambiance » (musical, rythme

³ Par commodité, le texte reprend de manière générique le terme de « rapatrié » pour désigner toute personne ayant migré en raison du conflit ivoirien.

de vie, etc.) et de nombreux jeunes Burkinabè disent que les « diaspos » sont « plus éveillés » que les « locaux ». Néanmoins, on reproche aussi, à tort ou à raison, à cette diapo estudiantine et scolaire d'être celle qui a contribué à la montée de la violence dans les universités et dans les établissements secondaires. Ainsi, les « diaspos » sont considérés comme des « pas entièrement Burkinabè », et, en Côte d'Ivoire, ils ne sont pas des Ivoiriens sinon « des pas entièrement Ivoiriens ».

Ampleur du phénomène des réfugiés et caractéristiques socio-économiques

Il n'existe pas de statistiques fiables et définitives mesurant l'effectif réel des « rapatriés » et le sens des flux migratoires, et ce pour plusieurs raisons. D'une part, si les autorités semblent avoir réagi assez rapidement, on note un manque de coordination et d'harmonisation dans les procédures et les outils d'enregistrement des réfugiés. D'autre part, de nombreux « rapatriés » (estimés à environ 70 % du total au Mali, et à 63 % au Burkina Faso) sont venus par leurs propres moyens, hors des convois officiels (opération « *Bayiri* » et convois de l'OIM⁴). Enfin, un certain nombre d'entre eux ont regagné la Côte d'Ivoire (surtout les hommes), mais dans une proportion inconnue ; de nouvelles arrivées ont dû se produire.

Néanmoins, selon les statistiques disponibles (SP/CONASUR *et al.*, 2004), l'effectif des « rapatriés » a été estimé à 365 979 personnes ayant franchi la frontière ivoiro-burkinabè entre septembre 2002 et décembre 2003. Une analyse partielle des données collectées à l'arrivée, auprès des personnes convoyées officiellement et celles entrées par la Province de la Comoé, qui représentaient un effectif de 125 638 soit le tiers du total, permet de dégager les résultats suivants :

- Les flux migratoires sont très majoritairement (à 91 %) composés de ressortissants nationaux. Les autres nationalités représentées sont en ordre décroissant des Nigériens, des Maliens, des Nigérians, etc. Les statistiques disponibles ne mentionnent pas la présence de réfugiés « ivoiriens », alors que ceux-ci existent bien.
- Les rapatriés viennent majoritairement des zones de combat les plus violentes et meurtrières, notamment des départements de Vavoua, de Duekoué, de Daloa, de Man et de Toulépleu ; mais ils proviennent en fait de toutes les régions de Côte d'Ivoire. Leurs zones principales de destination correspondent globalement aux régions qui étaient les plus pourvoyeuses de migrants : le Plateau mossi et les régions du sud-ouest, le plus souvent après

⁴ Office International des Migrations.

avoir stationné un temps dans des localités frontalières à la Côte d'Ivoire. Les migrants ayant coupé les liens avec leur famille et leur localité d'origine ont tendance à rester dans les zones frontalières. Ouagadougou occupe une place à part, comme destination principale pour les étudiants.

- Les rapatriés constituent une population plutôt jeune, avec 70 % des rapatriés âgés de moins de 30 ans ; les 20-29 ans sont les plus nombreux (31 %), suivis des enfants de 0-9 ans (25,5 %). La répartition par sexe révèle une prédominance de la population masculine (sauf entre 10 et 24 ans), qui s'accroît avec l'âge. Dans le même temps, on sait que ce sont les hommes qui sont les plus enclins à retourner en Côte d'Ivoire et à effectuer des allers et retours.
- Les femmes sont majoritairement mariées, tandis que les hommes sont le plus souvent des célibataires.
- La plupart des rapatriés sont issus du milieu rural, déclarant travailler dans l'agriculture en Côte d'Ivoire et avoir subi des préjudices, notamment en termes de perte de champs ou de plantations.

Une autre analyse (figurant dans le même rapport) effectuée à partir des données recueillies auprès de 101 029 rapatriés, recensés par les Comités provinciaux de secours d'urgence et de réhabilitation (COPROSUR) dans les provinces d'accueil, confirme ce profil d'ensemble.

Quel impact quantitatif sur la scolarisation ? La mesure du phénomène en question

La mesure de l'impact quantitatif du conflit ivoirien sur la scolarisation au Burkina Faso nécessiterait de connaître avec précision la situation scolaire des rapatriés au départ (en Côte d'Ivoire) et à leur arrivée au Burkina Faso pour une date donnée ; cela en fonction de l'âge et si possible du sexe. Par rapport à leur situation initiale, on pourrait alors saisir l'effectif des élèves et étudiants rapatriés, à nouveau scolarisés, par niveau d'enseignement ; celui des élèves et étudiants rapatriés, n'étant plus scolarisés, par niveau d'enseignement ; et enfin celui des enfants rapatriés qui n'étaient pas scolarisés, mais sont scolarisables au primaire.

Une première difficulté réside dans la connaissance des populations scolarisables. Les groupes d'âges retenus dans les statistiques disponibles sur les « rapatriés convoyés officiellement » (0-4 ans ; 5-9 ans ; 10-14 ans ; 15-19 ans ; etc.) ne permettent pas d'identifier clairement les populations scolarisables pour les niveaux d'enseignement primaire et secondaire (7-12 ans pour le primaire et 13-19 ans pour le secondaire).

Une estimation des populations scolarisables, 7-12 ans et 13-19 ans, peut en être faite en appliquant aux statistiques sur cette catégorie de rapatriés le poids relatif de chacun de ces deux groupes d'âges, respectivement parmi les 5-14 ans et les 10-19 ans, tel qu'observé à partir du dernier recensement de la population de 1996, et en faisant l'hypothèse que la structure par âge de ces rapatriés est à peu près la même que celle des autres, venus au Burkina Faso par des voies différentes. On arrive alors à une estimation globale d'environ 40 000 enfants rapatriés âgés de 7-12 ans, et 31 300 enfants rapatriés âgés de 13-19 ans, en rapport avec l'effectif total de 365 979 rapatriés totalisés au 31 décembre 2003.

Ces estimations ne sont que très approximatives ; elles restent évidemment très hasardeuses au regard des incertitudes qui pèsent sur l'effectif réel des rapatriés, d'une part, à cette date du 31 décembre 2003, et, d'autre part, sur son évolution depuis cette date. On ne peut dire aujourd'hui combien d'enfants « scolarisables » seraient retournés en Côte d'Ivoire, ni combien d'autres seraient venus.

Pour les années scolaires 2002/2003 et 2003/2004, à la demande d'un comité interministériel, les deux ministères de l'Éducation, le ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) et le ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS), ont recensé via leurs structures déconcentrées les effectifs des « rapatriés » scolarisés venus de Côte d'Ivoire. Une synthèse de ces chiffres a été réalisée par le CONASUR.

L'examen de ces données soulève des interrogations et permet quelques constats (tableau 1).

Tableau 1 – Effectifs des rapatriés scolarisés, selon le niveau d'enseignement, années scolaires 2002-2003 et 2003-2004

Niveau d'enseignement	2002-2003		2003-2004	
	MEBA/MESSRS	CONASUR	MEBA/MESSRS	CONASUR
Primaire		3 678		14 914
Secondaire général	1 214	349	1 496	2 255
Secondaire technique	70			
Supérieur	781	9		12

Sources : Kaboré et al., 2005

D'après les chiffres fournis par le CONASUR, le nombre de « rapatriés » scolarisés en 2003-2004 est quatre fois supérieur à celui de 2002-2003 pour le primaire et près de sept fois supérieur pour le secondaire. De tels écarts soulèvent des questions. Quelle est la fiabilité respective des chiffres pour ces deux années scolaires ? Est-ce le fait d'une meilleure collecte des informations en 2003-2004 ? D'un accroissement du nombre des rapatriés ? D'un impact plus important de mesures prises pour favoriser la scolarisation des enfants « rapatriés » ?

La comparaison de ces statistiques avec les chiffres récoltés au niveau du MEBA et du MESSRS révèle un manque d'harmonisation entre les sources et des incohérences. Par exemple, en ce qui concerne l'enseignement primaire, selon le tableau produit par le CONASUR/SP, l'effectif des enfants « rapatriés » scolarisés en 2003-2004 est de 267 pour la Province de la Comoé et de 241 pour celle de Léraba, alors que, selon un tableau produit par la DREBA de la région des Cascades, ces effectifs sont respectivement de 1 014 et 1 133, pour cette même année scolaire, soit un rapport environ de 1 à 4. Cette différence s'observe-t-elle pour les autres provinces ?

Pour le niveau secondaire général, les données du MESSRS indiquent pour l'année scolaire 2002-2003 un effectif de 1 214 élèves contre 349 selon le tableau du CONASUR, et pour l'année scolaire 2003-2004 les effectifs sont respectivement de 1 496 et 2 255 (CONASUR). Ces incohérences en sens inverse d'une année sur l'autre se doublent d'incohérences à l'intérieur même des statistiques du MESSRS pour l'année 2003-2004. Là aussi, on peut se demander quels sont les « bons chiffres ».

Par ailleurs, le tableau de synthèse fourni par le CONASUR ne donne pas de chiffres pour l'enseignement secondaire technique. Selon les statistiques du MESSRS, en 2002-2003, 70 enfants « rapatriés » étaient scolarisés dans ce type d'enseignement, mais aucun au vu des tableaux relatifs à l'année 2003-2004 !

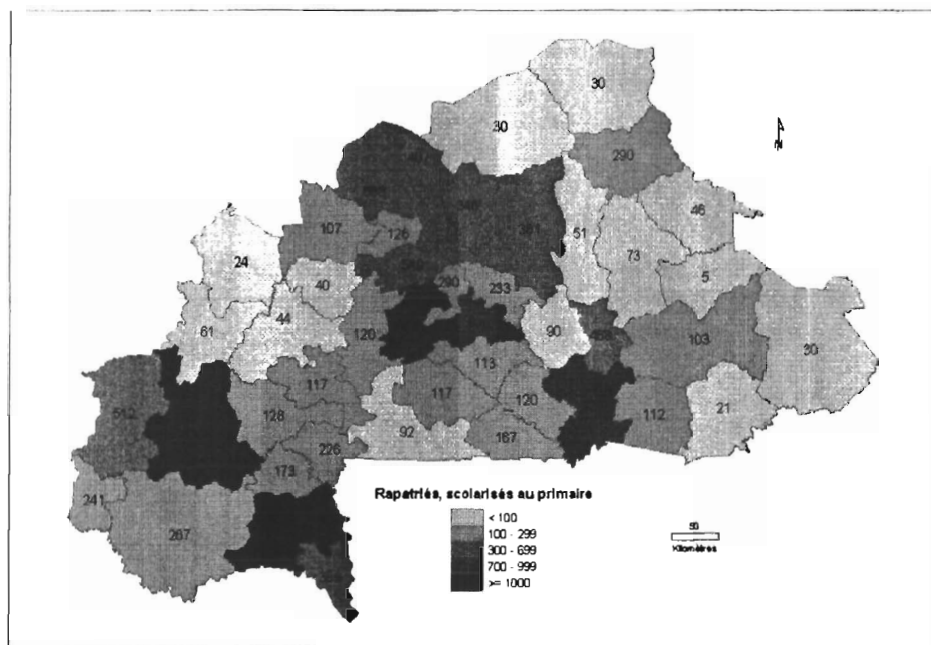
En ce qui concerne l'enseignement supérieur, la différence entre les diverses sources consultées est bien plus importante. Pour l'année 2002-2003, le tableau de synthèse fourni par le CONASUR mentionne seulement neuf « rapatriés » étudiants (un à Ouagadougou et huit à Bobo-Dioulasso), tandis qu'un document du MESSRS fait état d'un effectif de 781 (773 pour l'Université de Ouagadougou et huit pour l'IUT de Bobo-Dioulasso). Pour 2003-2004, selon le CONASUR, l'effectif est alors de douze (avec trois étudiants pour les provinces du Kourwéogo, du Sanmatenga et de la Kompienga), tandis que le même document émanant du MESSRS ne fournit aucun chiffre.

En dépit de nombreux problèmes de complétude et de cohérence entre les statistiques disponibles, quelques constats peuvent être faits quant à la répartition spatiale des élèves rapatriés, sur la base des données fournies par le CONASUR (cartes 1 et 2). D'une part, la grande majorité des « rapatriés » scolarisés le sont dans l'enseignement primaire. D'autre part, quasiment toutes les provinces du Burkina Faso accueillent des enfants rapatriés scolarisés, mais dans des propor-

tions fort variables : pour l'ensemble des rapatriés, élèves du primaire et du secondaire, les effectifs varient de sept dans la Komandjari à 4 446 dans le Houët, qui est, de loin, la province la plus touchée. Cinq provinces constituent des destinations d'accueil privilégiées : le Houët, le Poni (1 646), le Kadiogo (944), le Boulgou (940) et le Yatenga (886).

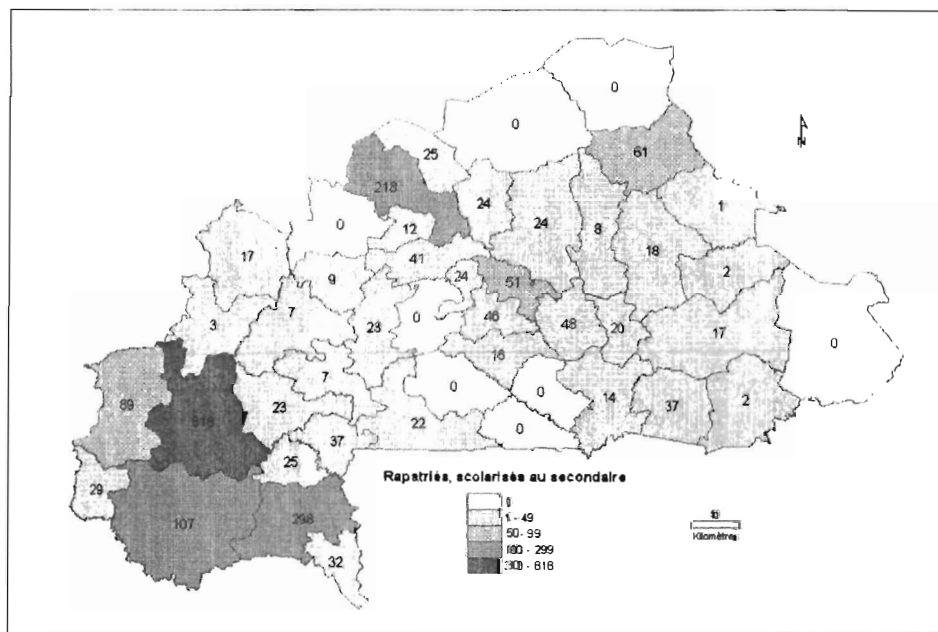
Il demeure impossible d'apprécier le niveau de scolarisation parmi les rapatriés, et encore moins comment celui-ci évolue ; et fait évidemment défaut un suivi statistique des élèves et étudiants venus de Côte d'Ivoire depuis 2002, s'accompagnant d'une méconnaissance de leurs caractéristiques sociodémographiques et économiques. On peut juste fournir quelques indications à partir de documents récoltés sur le terrain, sans valeur représentative. Ainsi, au Burkina Faso, d'après les données contenues dans une note du président de la Commission d'accueil et d'hébergement de la COPROSUR du Houët, relative à la situation des rapatriés du début de l'opération au 30 septembre 2003, sur un total de 8 440 « enfants » recensés, 40 % étaient déclarés scolarisés.

Carte 1 – Localisation des effectifs de « rapatriés » scolarisés au primaire, selon la province, année scolaire 2003-2004



Source : CONASUR/SP

Carte 2 – Localisation des effectifs de « rapatriés » scolarisés au niveau secondaire selon la province, année scolaire 2003-2004



Source : CONASUR/SP

Par ailleurs, le conflit ivoirien a nécessairement eu un impact négatif sur les revenus de la migration, et donc très probablement aussi sur la scolarisation d'enfants burkinabè, restés au pays, et qui dépendait de ces envois de fonds par les migrants. Selon une récente étude sur les transferts de fonds des émigrés burkinabè, les frais de scolarité figurent parmi les dépenses les plus couramment citées, mais sans indication plus précise ; les envois de fonds par les migrants depuis la Côte d'Ivoire seraient passés d'environ 50 milliards de francs CFA en 1998 à 27,5 milliards en 2001 (Ouédraogo, 2005), et on peut logiquement penser que la situation s'est encore dégradée depuis les événements de 2002. L'enquête sur les conditions de vie des ménages réalisée en 2003 (INSD, 2003), à travers un module consacré à l'impact de la crise ivoirienne au cours des douze derniers mois, révèle ainsi que 85 % des ménages qui bénéficiaient de transferts d'argent ont déclaré une diminution de ceux-ci, et 70 % ne plus rien recevoir du tout. Tandis que 6,1 % des ménages (8,1 % en ville, contre 5,7 % en milieu rural) utilisaient habituellement les fonds reçus pour la scolarisation de leurs enfants, 8,5 % ont déclaré des arrêts de scolarisation comme conséquence de la crise ivoirienne ; à noter que l'impact serait plus marqué en ville, avec un pourcentage

double de celui relatif aux ménages ruraux : 15 % contre 7,1 %. Et l'impact serait très variable selon les régions (de moins de 1 % à plus de 10 % dans cinq des treize régions, avec 15,7 % dans le Nord).

Mesures prises et conditions de scolarisation

Des mesures prises dans l'urgence, mais très peu de suivi

Les deux ministères en charge de l'éducation ont rapidement pris des mesures au moyen d'instructions envoyées aux directeurs régionaux et provinciaux, aux inspecteurs et aux chefs d'établissement : il s'agissait de faciliter l'inscription des élèves et étudiants rapatriés dans les établissements scolaires, sans délai et sans conditions, des élèves rapatriés dans les écoles, ainsi que leur inscription aux examens et concours scolaires. Une mesure spécifique prévoyait l'établissement des pièces d'état civil de tout enfant rapatrié. Dans un premier temps, les élèves sont identifiés et enregistrés à l'Action Sociale de la localité, ensuite les listes sont transmises aux directions régionales et provinciales et des enseignements. L'action sociale délivre dès cet instant à l'élève un bordereau permettant d'identifier la classe et l'établissement dans lequel il souhaitait obtenir une inscription ; ce bordereau est ensuite renvoyé dans l'établissement concerné. L'application de ces mesures a assurément permis d'inscrire de nombreux élèves rapatriés.

Dans le même temps, certains parents ont préféré amener eux-mêmes leurs enfants pour les inscrire à leurs propres frais dans les établissements de leur choix. Quand ils ne réussissaient pas à les scolariser, ils sollicitaient alors l'Action sociale pour un appui.

Par ailleurs, de nombreux partenaires se sont mobilisés pour venir en aide en priorité aux familles, et parfois aux écoles et aux élèves eux-mêmes : le PAM, l'UNICEF, le PNUD, la Croix-Rouge, des coopérations bilatérales, des ONG et des associations nationales, dont certaines créées pour la circonstance.

Les informations collectées laissent cependant apparaître que, passé le temps de l'urgence et des actions de type humanitaire, une attention moindre a été portée par la suite aux populations « rapatriées », et notamment aux élèves et étudiants. Un bilan des actions de réinsertion entreprises dans le cadre d'un « Plan opérationnel » gouvernemental révèle dans le secteur éducatif un taux de réalisation inférieur à 5 % ! (Maïga et Sawadogo, 2004).

Les autorités burkinabè se montrent en fait réticentes à mettre en place et développer des actions ciblées sur la population rapatriée, comme en témoignent ces propos relatifs à la mise en œuvre d'un plan d'appui à la réinsertion socio-économique des rapatriés : « *en raison de la pauvreté dans laquelle vit une*

frange importante de la population restée au pays (45,3 %), ce plan [d'appui] ne saurait privilégier une discrimination par l'initiation de programmes exclusivement destinés aux « rapatriés » (MASSN, 2003 : 19). En 2002, la destruction du village de « Nimpoui », construit par des rapatriés, illustre cette volonté du gouvernement burkinabè de pousser cette population à rejoindre au plus vite les localités d'origine, en quelque sorte de la rendre « invisible ». Des tensions sont en effet perceptibles parmi les catégories les plus pauvres, les plus vulnérables de la population burkinabè résidente, qui perçoivent mal une discrimination positive en faveur des rapatriés, alors qu'eux-mêmes font face à de grandes difficultés⁵, notamment pour scolariser leurs enfants.

Dans le secteur éducatif, cette situation se traduit par le fait que la question de la scolarisation parmi la population rapatriée n'a pas donné lieu à un suivi particulier. Si des actions sont encore menées, elles relèvent d'initiatives locales.

Des conditions de scolarisation difficiles

Si, à l'issue de cet état des lieux, les conditions de scolarisation et de réinsertion scolaire des rapatriés ne peuvent pas faire l'objet d'une appréciation rigoureuse, les informations collectées permettent néanmoins de mettre en lumière un certain nombre d'aspects. Le manque des pièces administratives pénalise de nombreux élèves rapatriés, ce qui empêche de les identifier et de connaître leur niveau de scolarisation, et peut compromettre leur scolarité en dépit des mesures prises. Plus encore que les autres élèves, ils manquent de fournitures, de manuels scolaires du fait de l'incapacité de leurs parents à les leur procurer. En outre, ils sont incapables d'honorer les frais de scolarité ainsi que les frais d'inscription aux examens scolaires. Les charges supplémentaires engendrées par l'accueil des élèves rapatriés créent de lourds dysfonctionnements et perturbent l'encadrement pédagogique ; on peut ainsi trouver des classes de plus de 200 élèves... ! L'absence de certaines filières dans le système de l'enseignement burkinabè a empêché des élèves et étudiants de poursuivre leurs études. Dans la grande majorité des cas, le suivi scolaire des enfants rapatriés s'avère défaillant ; c'est une situation particulièrement problématique pour les enfants qui ont subi des traumatismes psychologiques, et éprouvent de ce fait d'énormes difficultés pour se concentrer en classe et étudier correctement. Dès lors, les responsables d'établissements primaires et secondaires signalent que les résultats sont médiocres pour plus de 60 % ; mais les causes ne sont peut-être pas liées, du moins exclusivement, au faible niveau des enfants ou à leur difficile adaptation au programme scolaire burkinabè.

⁵ On peut ainsi évoquer une manifestation d'une association d'handicapés qui avait protesté en ce sens auprès du ministre de l'Action sociale et de la Solidarité nationale.

Conclusion

Cet état des lieux, basé sur les informations disponibles en mars 2006, permet de tirer un certain nombre d'enseignements, et de dégager aussi les besoins de connaissances indispensables pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques appropriées.

En matière de scolarisation, si l'impact du conflit ivoirien semble avoir été limité au niveau national, il peut être en revanche très marqué localement, dans les zones les plus touchées, avec des afflux massifs d'élèves ; ce qui est particulièrement le cas dans la partie sud-ouest du Burkina Faso. On peut déplorer que depuis les premiers décomptes réalisés en 2002-2003 et 2003-2004, il n'existe plus de suivi statistique de la population des élèves et étudiants rapatriés⁶. On ignore donc toujours le niveau réel de la scolarisation parmi la population rapatriée.

Pour la majorité des rapatriés, les conditions de vie sont très difficiles et pèsent nécessairement sur les possibilités et les conditions de scolarisation. Mais les conditions d'accès et de déroulement de la scolarisation demeurent très mal connues, notamment en ce qui concerne les problèmes liés aux traumatismes physiques et psychologiques subis par nombre d'enfants. Par ailleurs, l'impact de la diminution des envois de fonds par les migrants sur la scolarisation des enfants du milieu d'origine au Burkina Faso, mis en lumière, demande à être davantage documenté.

D'une manière plus générale, la connaissance de l'ampleur statistique et des caractéristiques démographiques et socio-économiques des différentes catégories de rapatriés (mal définies) est très insuffisante, trop partielle pour permettre l'élaboration et la mise en œuvre de politiques appropriées. Le refus des autorités de donner une trop grande « visibilité » aux rapatriés, à travers des actions ciblées et durables, pose question quant au devenir de cette population, à ses perspectives d'insertion ou de réinsertion sociale et économique. Les diverses représentations attachées aux termes « rapatriés », « bayiri » et « diaspos », et les discours tenus par les uns et les autres (ceux qui sont restés et ceux qui étaient partis et sont revenus) recèlent notamment une dimension identitaire, à travers les perceptions de l'Autre, qui se montre porteuse de tensions et de violences, et traduit des enjeux sociétaux majeurs qu'il conviendrait de ne pas sous-estimer (Zongo, 2003).

En dépit de ses limites, relatives au statut de simple état des lieux, cette première recherche montre l'importance et la complexité des conséquences du conflit ivoirien dans les pays limitrophes, particulièrement au Burkina Faso. Elle

⁶ En 2006, cependant, suite à cette recherche, le service de statistiques scolaires pour le primaire a inclus dans son questionnaire « école » une question permettant d'identifier les élèves rapatriés ; une information qui a dû faire l'objet d'une saisie spécifique dont l'analyse est en cours.

rèvéle le réel besoin de connaissances beaucoup plus approfondies qui, outre leur intérêt scientifique, sont nécessaires à la fois pour répondre au mieux aux problèmes d'aujourd'hui et pour mieux se préparer à l'avenir.

Références

- INSD (Institut National de la Statistique et de la Démographie), 2003, *Analyse des résultats de l'enquête burkinabè sur les conditions de vie des ménages*. Rapport final, ministère de l'Économie et du Développement, Ouagadougou, 221 p.
- Kaboré I., Lanoue É., Pilon M., Yaro Y., 2006, *Éducation et conflit en Afrique de l'Ouest. Conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes : un état des lieux au Burkina Faso*. Rapport de synthèse, Ouagadougou, 22 p.
- Kaboré I., Pilon M., Yaro Y., 2005, *Éducation et conflit en Afrique de l'Ouest. Conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes : un état des lieux au Burkina Faso, Mali et Ghana*. FASAF-ROCARE, Ouagadougou, 101 p.
- Lanoue É., 2006, « Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne », in Pilon M. (éd.) *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*. Collection Rencontres du CEPED, Paris, pp. 223-242.
- Maïga A. et Sawadogo R.C., 2004, *Étude sur la situation et les conditions de vie des rapatriés : de l'insécurité à la pauvreté ?* Rapport provisoire, Secrétariat Permanent du Conseil National de la Population, décembre, Ouagadougou, 65 p.
- MASSN (Ministère de l'Action Sociale et de la Solidarité Nationale), 2003, *Plan d'appui à la réinsertion socio-économique des « rapatriés »*. Plan opérationnel, juillet, Ouagadougou, 24 p.
- Ouedraogo L., 2005, *Migrations internationales - intégration régionale et sous régionale et économie extra-territoriale. Les transferts de fonds des émigrés burkinabé. Flux, volume et importance*. Symposium sur les migrations au Burkina Faso, Secrétariat Permanent du Conseil National de la Population, Ouagadougou, 32 p.
- SP/CONASUR, UNICEF, PAM, 2004, *Analyse des données statistiques sur les rapatriés de Côte d'Ivoire*. Septembre, Ouagadougou, 61 p.
- Zongo M., 2003, « La diaspora burkinabé en Côte d'Ivoire. Trajectoire historique, recomposition des dynamiques migratoires et rapport avec le pays d'origine ». *Politique africaine*, n° 90, Karthala, pp. 113-126.

Le droit à l'éducation, quelles effectivités pour les réfugiés au Cameroun ?

Honoré MIMCHE

Depuis les indépendances, plusieurs pays africains ont connu une recrudescence de conflits armés et de violences (Giri, 1986 ; Porteous, 2003). La presse le répète à l'envi : l'Afrique est « *en crise* ». D'après Bayart, Ellis et Hibou (1997 : 17), l'un des symptômes de cette crise est « *la continuation, la généralisation et l'extension des conflits armés non seulement dans des régions où la guerre prévalait de manière récurrente depuis parfois plusieurs décennies, mais encore dans des parties du sous-continent qui en étaient jusqu'à présent préservées* ». De l'Afrique du Sud à l'Algérie, de la Somalie au Libéria, le continent noir préoccupe par l'ampleur des conséquences des conflits armés sur les systèmes éducatifs (Lanoue, 2006) et les conditions de vie des populations (Hermant et Bigo, 1991). La gestion des conséquences de toutes ces crises sur la vie des populations et la promotion d'une culture de la paix deviennent de nouveaux défis pour les États, les institutions internationales (entre autres : le HCR, l'UNESCO, le CICR et le FNUAP) et les acteurs de la société civile.

Ce contexte caractérisé par une insécurité croissante de la population a accru la demande d'asile dans les « pays en paix », soit à l'intérieur même du continent, soit à l'extérieur, notamment en Europe et en Amérique du Nord. Le Cameroun est réputé être une de ces « terres d'asile » pour de nombreux immigrants et réfugiés des pays de l'Afrique centrale (République centrafricaine, Angola, République démocratique du Congo, Congo), de l'Afrique orientale (Soudan, Somalie, Éthiopie), de l'Afrique australe (Burundi, Rwanda), de l'Afrique occidentale (Niger, Nigeria, Togo, Libéria, Côte d'Ivoire, Gambie, Burkina Faso, Ghana). Entre 1990 et 2004, les statistiques des demandeurs d'asile auprès des institutions spécialisées ont évolué de façon exponentielle à

Yaoundé (UNHCR, 2002, 2006), ce qui pose le défi de leur insertion sociale, économique, résidentielle, scolaire et professionnelle (Grelet, 1986). Il faut aussi noter que, chez les personnes en âge scolaire, les déplacements dus aux violences subies sur les lieux de départ perturbent considérablement leurs trajectoires scolaires (déperdition, interférence dans les programmes, réadaptation scolaire, dissonance linguistique, etc.). Ainsi, la question de la réalisation effective du droit à l'éducation¹ se pose à nouveau, spécifiquement pour les populations victimes de guerres, de conflits et de violences (Turpin, 1986 : 114).

Les situations de violences ethno-politiques observées ces dernières années en Afrique noire sont des facteurs de dysfonctionnement des systèmes scolaires. Elles déstabilisent les familles en compromettant les chances de scolarisation des enfants (Senda Lusamba, 2009), transforment les institutions scolaires en espace de (re)production de conflits, développent les discriminations en milieu scolaire et fragilisent l'environnement scolaire. À l'heure où la communauté internationale se mobilise pour la réalisation d'une éducation de qualité pour tous, il est important d'analyser les situations de crise qui peuvent compromettre cet objectif.

Cette étude² examine les problèmes scolaires auxquels sont confrontés les réfugiés, contraints à quitter leur pays habituel et à vivre dans d'autres contextes socio-éducatifs. Il s'agira d'abord de présenter quelques données statistiques sur l'importance des guerres dans les migrations forcées. Ensuite, l'analyse sera consacrée aux problèmes posés par l'insertion dans la société d'accueil sur les trajectoires de scolarisation des réfugiés et déplacés de guerre à Yaoundé. Cette approche considère les populations victimes de guerres dans leurs rapports à l'institution scolaire, en examinant à la fois les facteurs facilitant la mise et le maintien à l'école et les stratégies de scolarisation.

¹ Chaque fois que le terme droit à l'éducation sera employé dans ce texte, il s'agira de l'éducation formelle ou scolaire. Les indicateurs retenus pour cette analyse sont : la demande d'éducation, appréhendée par les modalités de mise et de maintien à l'école au Cameroun. Toutefois, nous n'avons pas la prétention de restreindre le droit à l'éducation à l'accès à l'école, dans la mesure où cette notion est beaucoup plus vaste et complexe.

² L'enquête a été réalisée dans la ville de Yaoundé entre septembre 2005 et janvier 2006. Le choix de Yaoundé se justifie par le fait que la capitale camerounaise regorge d'une proportion importante de la communauté de réfugiés (urbains) au Cameroun. À leur arrivée, la plupart des demandeurs d'asile trouvent refuge dans cette ville où sont basées les institutions qui les encadrent. La population concernée était constituée de responsables des institutions chargées de l'insertion des réfugiés au Cameroun. L'enquête, essentiellement qualitative, s'est appuyée sur des entretiens individuels et des discussions de groupe. Au total, vingt-cinq entretiens approfondis ont été conduits dont cinq avec les personnes impliquées dans les programmes d'appui à l'insertion des réfugiés au Cameroun, cinq enseignants et quinze réfugiés parmi lesquels cinq parents, cinq élèves et cinq étudiants. Les quatre discussions de groupe ont été réalisées avec des parents, élèves et étudiants réfugiés de différentes nationalités. La recherche a eu un caractère biographique qui permet de retracer les différentes implications de la guerre sur la trajectoire de scolarisation des enfants en âge scolaire. L'objectif était d'établir le lien entre les déplacements issus des violences et la scolarisation des enfants dans de nouveaux contextes. La collecte des données auprès des élèves et étudiants a eu lieu dans les établissements scolaires de la ville de Yaoundé (Lycée général Leclerc, Lycée de Biyem Assi, écoles publiques de Biyem Assi).

Le droit à l'éducation, les violences et les migrations forcées : perspectives d'analyse

Les conflits et les migrations forcées qu'ils entraînent sont porteurs d'enjeux multiples pour les familles et les systèmes éducatifs qui les subissent. Ils influencent négativement l'activité scolaire des enfants (Mimche, 2005). Quand les perturbations liées aux guerres ne conduisent pas au redoublement systématique, elles augmentent le risque d'abandon de l'école. Dans certaines sociétés – c'est le cas à l'est et au sud du Tchad –, elles retardent, voire compromettent, la scolarisation des enfants en âge d'aller à l'école à cause de la destruction et/ou de la prise en otage des institutions scolaires par les milices ou à cause des déplacements des populations victimes de guerres. Ainsi les conflits conditionnent – et limitent – la mise et le maintien des enfants à l'école et donc, l'effectivité de leur droit à l'éducation.

D'autres enjeux peuvent être appréhendés, cette fois-ci dans les sociétés d'accueil des populations déplacées. Il existe peu de travaux empiriques concernant les effets des guerres sur les trajectoires scolaires des populations déplacées et immigrées : « *dans les années 1980, il était presque provocateur de parler de réussite scolaire d'enfants issus de familles immigrées* » (Zérroulou, 1997 : 85). Dans une étude effectuée en Belgique par le Groupe d'études sur l'ethnicité, le racisme, les migrations et l'exclusion (GERME), les auteurs montrent, à l'aide d'analyses multivariées, que les jeunes d'origine étrangère connaissent des difficultés dans leurs trajectoires scolaires par rapport aux autochtones. Les difficultés d'éducation des enfants déplacés de guerre en territoire camerounais renvoient elles aussi aux problèmes liés à leurs modalités d'insertion dans la société d'accueil. Ce sont autant de mécanismes sociaux qui contribuent ou non à la socialisation scolaire des enfants réfugiés. Plus largement, les enjeux éducatifs des migrations forcées peuvent être appréhendés en termes d'accès des enfants à l'école et en termes de réussite scolaire. Dans le premier cas, l'analyse met en jeu les modalités de l'effectivité du droit à l'éducation. Dans le second cas, il s'agit d'interroger les performances scolaires des enfants.

Chercher à analyser les modalités de la réalisation de l'effectivité du droit à l'éducation, c'est examiner les conditions qui garantissent à ces populations les possibilités d'avoir accès à l'éducation scolaire pour acquérir des connaissances et des compétences dont elles ont besoin pour leur épanouissement.

Quelques définitions en faveur d'un droit à l'éducation effectif

Le droit à l'éducation apparaît comme « *un droit à vivre une culture* » (Meyer-Bisch, 2004) et est reconnu généralement comme l'un des droits humains fondamentaux. Il est lié aux possibilités d'accès à une éducation formelle et/ou non formelle de qualité. L'effectivité de ce droit se décline en capacités

d'accéder à l'éducation, mettant ainsi en lien « *la synergie entre capacités individuelle et institutionnelle [et sociétale], au service des personnes* » (Meyer-Bisch, 2004). En d'autres termes, parler du droit à l'éducation consiste à le remettre en perspective pour le rendre opposable et effectif, ce qui nécessite de tenir compte des réfugiés comme une catégorie sociale spécifique et de l'offre scolaire de la société d'accueil.

Au niveau individuel

L'effectivité du droit à l'éducation exprime la capacité (économique et culturelle) des personnes à accéder à l'institution scolaire de façon durable. Elle renvoie à l'accessibilité et à l'adaptabilité de ces personnes à l'environnement de l'école ou à la communauté éducative d'accueil.

Au niveau institutionnel

Il est question d'interroger l'école dans son fonctionnement pour voir comment elle participe à la réalisation de l'effectivité du droit à l'éducation. En tant que droit humain, le droit à l'éducation renvoie à cette capacité pour chaque acteur social de vivre cette possibilité d'avoir accès à l'école, et la capacité pour la société, au moyen de ses institutions, de le lui permettre.

Au niveau sociétal,

Les possibilités d'intégration sociale des réfugiés sont dépendantes de leur insertion scolaire, car l'école apparaît toujours comme un sous-système social.

La Commission internationale sur l'éducation au XXI^e siècle a complexifié la notion de droit à l'éducation dans la perspective d'une culture de la paix. Elle stipule que ce droit doit être une possibilité d'apprendre à connaître, d'apprendre à faire, d'apprendre à vivre ensemble pour s'accepter mutuellement (Gasse, 2004 : 2). L'École doit être analysée comme le vecteur d'une culture de la paix, contre les stéréotypes qu'elle développe à l'égard de telle ou telle catégorie sociale. Le champ scolaire peut donc promouvoir ce droit, à condition d'être un espace de lutte contre la discrimination et de ségrégation. L'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (alinéa 2) souligne que : « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personne humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes sociaux ou religieux, ainsi que le développement des Nations Unies pour le maintien de la paix*³ ». Le droit à l'éducation n'apparaît pas simplement comme cette capacité d'accès à l'école. Il se construit fondamen-

³ Déclaration universelle des Droits de l'Homme adoptée et proclamée par l'Assemblée des Nations unies le 10 décembre 1948.

talement à partir de l'école comme un champ, c'est-à-dire un espace mettant en jeu des acteurs aux logiques plurielles. Cette approche permet d'examiner la manière dont les valeurs qui s'y produisent participent à la réalisation du respect des autres, dans la perspective d'une culture de la paix.

Enfin, le droit à l'éducation a une dimension purement juridique et se situe au carrefour des autres droits (politique, civique et social) garantis par les lois du pays d'accueil. On ne peut, par conséquent, analyser les modalités d'effectivité du droit à l'éducation sans l'inscrire dans cette toile de fond qui lui confère toute sa pertinence sociale et sociologique (voir chapitre de M.F. Lange). Le droit à l'éducation s'appréhenderait globalement comme un problème d'intérêt public. En clair, ce droit est déterminé « *par des processus sociaux, des stratégies d'acteurs sociaux, des mécanismes économiques situés en amont. [II] participe à des processus plus larges concernant les rapports sociaux* » (Rude, 2000 : 32).

- Qu'est-ce qui peut permettre que le droit à l'éducation soit effectif pour les réfugiés ? En d'autres termes, qu'est ce qui limite ou facilite l'accès des réfugiés à l'éducation formelle au Cameroun ?
- Comment et par quels moyens, en franchissant quels types d'obstacles et à travers quelles médiations, les réfugiés parviennent-ils à accéder à l'école et à s'y maintenir ?
- Les différences observées dans les origines de cette sous-population scolaire influencent-elles les trajectoires de scolarisation et principalement les conditions de l'effectivité de leur droit à l'éducation ?

Le Cameroun : une destination pour les populations venues de pays en crise politico-militaire

L'accueil des demandeurs d'asile au Cameroun

La charge démographique des réfugiés est lourde pour l'ensemble des pays d'accueil (Grelet, 1986 : 63). L'histoire du Cameroun montre que ce pays est, depuis longtemps, un lieu d'afflux de nombreux réfugiés étrangers. Plusieurs faits scandent cette histoire :

- Entre janvier 1966 et janvier 1970, en pleine guerre du Biafra au Nigéria, le Nord Cameroun accueillait des milliers de réfugiés (Bocquene, 1986 : 207-217).
- En 1978, le Cameroun était encore sollicité par des ressortissants équato-guinéens fuyant la dictature de Macias Nguema ; leurs requêtes coïncidaient d'ailleurs avec une déclaration de coopération entre le Haut Commissariat aux Réfugiés (HCR) et le Gouvernement du Cameroun.

- Entre 1979 et la décennie 1990, la partie septentrionale était à nouveau sous le choc d'une arrivée de plus de 100 000 réfugiés tchadiens fuyant la guerre civile ; en 1982, le gouvernement camerounais a conclu un accord avec le HCR.
- Entre 1980 et 2000, le Cameroun a accueilli des milliers de Congolais fuyant le régime dictatorial de Mubutu et l'instabilité politique.
- À la suite de conflits ethniques survenus en janvier 2002 au Nigéria, les Grassfields (et particulièrement les localités de Donga Mantung et de Banyo) accueillirent près de 20 000 ressortissants nigériens.
- En 2003, plus de 3 000 éleveurs Mbororo venus de Centrafrique se sont réfugiés au Cameroun, suite aux attaques perpétrées par des milices centrafricaines.
- En janvier 2004, la région du Mambila, frontalière à la province de l'Adamaoua, accueillait près de 23 000 éleveurs Mbororo venus du Nigéria à cause d'un conflit qui les opposait à des communautés agricoles de l'État de Taraba.

En 2002, les services impliqués dans la prise en charge des réfugiés enregistrèrent environ 41 288 personnes venues principalement du Tchad, de la République Démocratique du Congo (ex-Zaïre), du Congo-Brazzaville, de Centrafrique et du Rwanda. Un an après, 5 308 nouveaux demandeurs d'asile furent enregistrés. Malgré les difficultés de dénombrement (Breillat, 1986), le Cameroun comptait, la même année, environ 60 000 réfugiés (UNHCR, 2002). Comme le relève un rapport du Haut Commissariat aux Réfugiés (HCR, 2005) : *« au moment où les politiques d'immigration se durcissent un peu partout, et où les frontières sont de plus en plus hermétiques aux afflux de réfugiés, le Cameroun continue à pratiquer sa politique d'hospitalité et reçoit un afflux continu (de 1500 à 2000 par an) de demandeurs d'asile qui arrivent des pays voisins »*. Qu'est ce qui justifie et motive l'afflux des réfugiés au Cameroun ? Aux yeux des réfugiés, le Cameroun est devenu une terre asile privilégiée pour plusieurs raisons autres que philanthropiques : sa position géographique, sa relative stabilité sociopolitique, son environnement économique, sa situation culturelle et les atouts de son système éducatif, notamment le bilinguisme. Contrairement à ses voisins, *« le Cameroun est l'un des rares havres de paix dans une Afrique Centrale ruinée par les conflits de toutes sortes, générateurs de réfugiés »* (Zognong, 2001).

L'impact du contexte socio-économique camerounais

Pendant les deux premières décennies de son accession à la souveraineté internationale, le Cameroun a connu une remarquable croissance économique. Le taux de croissance annuel du PIB était de l'ordre 5 % en moyenne. On a alors vanté le « *miracle camerounais* » (Aerts *et al.*, 2000 : 7). L'équilibre observé entre la demande et l'offre d'emploi ne posait pas à la jeunesse de sérieux problèmes car les écoles de formation étaient nombreuses et recrutaient des jeunes Camerounais en leur assurant une mobilité sociale par l'entrée dans la vie active soit dans le secteur privé, soit dans l'administration publique, qui constituait « *un débouché nature* ». Sur une longue période, l'État a consenti d'énormes efforts pour faciliter l'accès à l'éducation de la population, en témoigne la part consacrée à l'éducation dans la planification du développement entre 1965 et 1985 (Aerts *et al.*, 2000).

Mais au milieu des années 1980, alors que les populations continuaient d'attendre le développement, la crise s'est installée, sapant le bel optimisme (Ela, 1994 : 22). Les flux de réfugiés se sont accrus dans un contexte économique particulièrement difficile et aux conséquences néfastes sur le système éducatif camerounais (Aerts *et al.*, 2000). Ces conséquences peuvent se lire dans le coût indirect de l'éducation. Ce qui a augmenté la vulnérabilité des familles et réduit leur capacité à offrir une éducation de qualité aux enfants.

Quelle insertion sociale et scolaire pour les réfugiés au Cameroun ?

Concentration des réfugiés dans les centres urbains, stratégie d'insertion sociale et accès à l'école

La forte concentration des réfugiés dans les villes camerounaises a consacré l'expression de « *réfugiés urbains* ». Cette immigration urbaine peut se comprendre comme une stratégie pour ces personnes de rompre avec la mentalité de « *l'éternel assisté* » spécifique aux camps de réfugiés⁴, et d'avoir accès à certaines infrastructures sociales de base (Ela, 1983), notamment éducatives. Car c'est en ville que se concentrent la plupart des infrastructures scolaires. C'est aussi en ville que se dessinent les possibilités de combiner travail et école pour ces personnes qui n'ont plus les soutiens familiaux nécessaires à la charge de leur scolarité (frais de scolarité, fournitures scolaires, etc.).

⁴ Au sein de ces camps généralement créés par des organisations internationales, les premières priorités sont la sécurité alimentaire, sanitaire et physique des victimes de guerre.

Les réfugiés et les demandeurs d'asile partagent au moins un destin commun : celui de fuir les menaces et de se mettre à l'abri (Legoux, 1995). Les pays voisins constituent les principaux refuges puisque les dynamiques de conflits s'exportent aisément dans ces pays, selon des logiques anthropologiques, culturelles, linguistiques, historiques ou purement stratégiques⁵. Ainsi, les pays frontaliers immédiats constituent une garantie de sécurité espérée et non toujours réelle pour les déplacés (De La Gorce, 1991). Le déplacé « *suspend sa course là où il y a la paix* », là où il pourra « *dormir chez lui, la porte fermée* », « *se sentir à l'abri de l'insécurité* », « *trouver du travail* », « *trouver à manger pour ses enfants* », « *trouver une école pour ses enfants* », « *bénéficier d'une assistance* », etc.

Pour certains déplacés, le Cameroun n'était qu'une terre de transit vers l'Europe, mais les changements survenus ces dernières années en matière d'immigration en Europe les ont contraints à y séjourner pendant des années, voire définitivement. C'est pourquoi les déplacés développent, individuellement ou collectivement, des réseaux de mobilisation sociale auprès des ONG, ou encore des associations religieuses et des familles d'accueil, le but étant de faciliter leur insertion sociale.

Un environnement juridique progressivement favorable à l'insertion scolaire des réfugiés

En promulguant la loi sur les réfugiés, en juillet 2005, le Cameroun marquait une évolution remarquable dans la prise en compte de cette catégorie sociale spécifique et facilitait ses stratégies d'intégration régionale. L'absence de loi n'avait cessé de poser un ensemble de difficultés aux demandeurs d'asile, limitant par ailleurs l'effectivité du droit à l'éducation pour une population en manifestant un réel besoin. Entre 1996 et 1999, de nombreux réfugiés candidats à une inscription dans les universités d'État furent confrontés à d'énormes difficultés de prise en charge des frais de scolarité qui s'élevaient à 300 000 FCFA⁶ pour tout étudiant étranger⁷. Mais, à la suite des négociations avec les autorités universitaires et administratives, les frais furent réduits à 50 000 FCFA, montant appliqué aux étudiants nationaux. Indépendamment de cette disposition, les réfugiés ont, pour la plupart, toujours bénéficié des mêmes dispositions que les nationaux en milieu scolaire :

« Moi, relève un étudiant rwandais, ce qui m'a frappé c'est que quand je venais m'inscrire à l'Université de Yaoundé I, il y avait une fiche d'inscription pour les étrangers. Ils doivent payer 250 000 Fcfa et plus.

⁵ Du point de vue stratégique, les parties en conflit font souvent des pays voisins une base arrière et un lieu de stationnement de leurs milices.

⁶ 1 euro = 656 FCFA.

⁷ D'après la loi de 1993 portant sur la réforme de l'université camerounaise adoptée en 1993.

Mais on a dit [ensuite] que les réfugiés paient comme les nationaux et c'est la même chose au secondaire ».

Toutefois, un autre étudiant ajoute :

« À partir de ce qui est fait par les autorités camerounaises, on peut dire que nous avons droit à l'éducation puisque nous vivons pratiquement les mêmes problèmes que la majorité des Camerounais. Mais ne pas supporter ces frais de scolarité ne suffit pas, encore faut-il pouvoir aller en classe tous les jours et suivre tous les cours ».

L'accès effectif à l'école constitue donc une des modalités du droit à l'éducation. En appréhendant ainsi ce droit, on parvient à mieux saisir d'autres éléments perturbateurs des trajectoires de scolarisation des élèves réfugiés. Face à l'impossibilité d'obtenir régulièrement une bourse scolaire auprès des institutions compétentes, face surtout à la modicité des ressources familiales et/ou personnelles, ces acteurs développent de multiples stratégies de scolarisation pour leur maintien à l'école. En effet, les réfugiés se livrent à des activités génératrices de revenus qui leur permettent de prendre en charge l'ensemble ou une partie des frais liés à la scolarisation. À l'image de nombreux immigrants africains, l'insertion au Cameroun est rendue possible par l'exercice de petits métiers de la rue. Ces activités donnent aux concernés la possibilité de supporter des charges liées au logement, au transport, à la santé et à l'alimentation qui sont autant d'indicateurs de mise et de maintien à l'école de tout apprenant. Pour de nombreux adolescents et de jeunes adultes, il s'agit d'emplois de jardinier, de domestique, d'employé de bureau, d'agent commercial et de répétiteur qui leur procurent une relative autonomie financière. Lorsque les conditions de travail sont rudes, ceux du secondaire fréquentent les cours du soir afin de mieux assurer une complémentarité entre école et travail. Ces manières de concilier école et travail se développent avec l'appui des employeurs qui leur concèdent une partie du temps de travail pour qu'ils poursuivent leur éducation scolaire.

Les relations entre le travail et l'école sont le plus souvent appréhendées pour les enfants en âge scolaire comme des réalités essentiellement conflictuelles, la mise au travail annihilant toutes les chances pour l'apprenant de poursuivre convenablement son cursus scolaire et de pouvoir progresser normalement. En d'autres termes, l'accès au marché du travail exclurait l'enfant du champ scolaire car école et travail seraient incompatibles au regard du temps à consacrer à chacun de ces espaces sociaux. Mais l'analyse contextuelle des réalités propres à certains pays en développement a permis de relativiser ces thèses occidentalo-centrées (Schlemmer, 2006). En effet, dans des contextes spécifiques de pauvreté, la mise au travail conditionne et facilite la mise et le maintien à l'école, car les acteurs déploient des stratégies éducatives leur permettant de concilier travail et école. C'est le cas pour les réfugiés au Cameroun.

Cas n° 1 : Désiré a 12 ans. Il vit avec ses parents à Odza, un quartier périphérique de Yaoundé. Dès leur arrivée au Cameroun, ses parents se sont investis dans des activités commerciales en ouvrant une alimentation. Plus tard, la mère s'est spécialisée dans la vente de vivres et s'est faite régulièrement assister par ses enfants dans cette activité quotidienne. C'est ainsi que Désiré a appris à transporter des produits vivriers au marché du quartier ; il a fait des économies qui lui ont permis de « fréquenter » (aller à l'école). Il le raconte en ces termes : « pendant les congés et les samedis, je profite pour travailler un peu au marché. Je fais le transport de vivres avec la brouette. J'accompagne les femmes qui viennent ici faire le marché puis elles me paient. Je remets ce que je gagne à mes parents et ils complètent pour que je fréquente ».

Cas n° 2 : Emmanuel est un jeune Burundais arrivé au Cameroun depuis environ onze ans, à la suite des conflits ethniques et politiques survenus dans son pays. Aujourd'hui, âgé de 32 ans, il compte partir travailler dans son pays, après avoir réalisé tout son cycle universitaire et obtenu un doctorat en économie au Cameroun.

À son arrivée au Cameroun, il était, affirme-t-il, confronté à d'énormes difficultés financières comme bien d'autres compatriotes. Il a dû apprendre dans son pays d'accueil « une nouvelle manière de vivre en devenant précocement chef de ménage et complètement indépendant ». Il a cependant eu la « chance de tomber sur une âme de bonne volonté qui [l'] assiste pendant cinq années ».

Durant tout son cycle universitaire au Cameroun, il a bénéficié d'une assistance du HCR et de nombreuses autres personnes, parmi lesquelles ses camarades de promotion, ses enseignants et le voisinage particulièrement sensibles à son histoire. Mais, ne pouvant s'assurer de la nature et de la quantité de leurs dons ponctuels, il a vite compris qu'il fallait prendre des initiatives pour ne plus être dépendant de ces offres irrégulières. Il s'est d'abord lancé dans les cours à domicile auprès des autres réfugiés mieux nantis, puis s'est reconverti en gardien, une activité qu'il mène jusqu'à ce jour, et qui lui a permis de satisfaire régulièrement ses besoins et de pouvoir se scolariser normalement. Il reconnaît en outre que beaucoup d'autres comme lui « se livrent à de multiples petits métiers pour joindre les deux bouts », notamment en devenant chauffeurs de taxi, vendeurs dans les boutiques ou à la sauvette, jardiniers, gardiens, cultivateurs, etc.

Revenant sur le droit à l'éducation des réfugiés au Cameroun, il affirme : « Au niveau de l'éducation au Cameroun, plus que dans d'autres pays africains, on entre à l'école plus facilement et plus aisément. Les gens s'insèrent plus facilement, c'est plus libéral ici ».

Spécificités des systèmes socio-éducatifs de départ des apprenants et problèmes d'insertion scolaire

Les réfugiés qui affluent au Cameroun à la suite de situations d'insécurité sont le plus souvent arrivés sans projet migratoire, notamment en ce qui concerne le choix du lieu de destination et la durée de résidence au lieu d'immigration. L'arrivée au Cameroun est, dans la plupart des cas observés, précipitée et inattendue. Toutefois, les personnes déplacées développent de nouveaux mécanismes d'adaptation sociale et scolaire pour ceux qui poursuivent leur cursus.

Un ensemble de paramètres conditionne les processus d'insertion scolaire et l'effectivité du droit à l'éducation pour les réfugiés. Comme on le verra plus loin, l'un d'entre eux exige de la part des acteurs du champ scolaire (enseignants et camarades) une certaine capacité à reconnaître les réfugiés dans leur différence, au risque de les camper dans un statut qu'ils refusent parfois eux-mêmes. Cette différence repose sur leurs appartenances culturelles et linguistique et la nature, complexe, de leurs trajectoires scolaires profondément perturbées par les conflits et la migration. Le travail sur cette différence est d'ailleurs une condition d'adaptabilité dont parle P. Meyer-Bisch (1998).

Au Cameroun, au sein d'un système éducatif caractérisé par le bilinguisme des premières années du cycle primaire jusque dans le cycle supérieur, de nombreux réfugiés éprouvent d'énormes difficultés d'insertion scolaire. Pour les Burundais et les Rwandais, dont les systèmes éducatifs de départ ont privilégié les langues nationales, l'accès au savoir est limité par le niveau de connaissances de la langue anglaise ou française. Comme le dit Évelyne, de nationalité rwandaise :

« Le Cameroun est bilingue ; c'était difficile d'intégrer leur système. La difficulté qu'on rencontre, c'est le langage, le français. Quand je parlais, on se moquait de moi. En arrivant ici, je ne connaissais pas le français. Je devais faire la sixième, on m'a ramené au CM. »

Paul, de nationalité burundaise, ajoute :

« Je suis arrivé ici en quatrième et j'ai eu la même difficulté. Chez nous, les gens commençaient à parler le français au secondaire. Tout le primaire était en langue locale. Au début, il y avait les moqueries des camarades qui ne comprenaient pas que quelqu'un de 16 ans comme moi ne connaisse pas le français. De même en anglais, on n'était pas habitué. C'était un peu étrange pour nous. Le français et l'anglais nous dérangeaient. »

L'insertion scolaire peut être relativement facile au début du cycle primaire, au niveau du Cours Préparatoire (CP) et du Cours Élémentaire première année (CE1), bien que l'anglais ou le français soit absent de l'environnement linguistique de départ des enfants réfugiés. Pour les enfants à mi-parcours du cycle primaire, du Cours Élémentaire deuxième année (CE2) au Cours Moyen deuxième année (CM2), la difficulté d'insertion due au facteur linguistique est tout à fait réelle. Elle peut être à la base d'une rétrogradation scolaire (comme dans le cas d'Évelyne) ou exposer le jeune réfugié à une humiliation face aux quolibets de ses camarades, au point de le pousser à l'abandon. Paul a résisté, d'autres non.

Le niveau de compassion, de compréhension et de solidarité de certains enseignants, de même que l'esprit d'entraide de certains camarades, se révèlent particulièrement décisifs pour recréer la confiance en l'école chez certains jeunes réfugiés. Cela est vrai quel que soit le niveau d'enseignement considéré. Par ailleurs, c'est au niveau des contenus de certains enseignements – la géographie ou l'histoire – que l'adaptation semble plus que jamais requise. L'apprenant ne saisit pas la pertinence de leurs contenus. Car, à moins d'une sensibilité très particulière de l'enseignant, aucune référence n'est faite à des signifiants familiaux ou historiques propres aux réfugiés et déplacés de guerre.

La mise en scène de soi : dire ou ne pas dire son statut de réfugié

Dans la société d'accueil, la vie du réfugié est une forme de construction d'une identité qui fait finalement de lui « *un être à part* ». La plupart des travaux effectués sur les immigrés et les personnes déplacées ont montré leurs difficultés d'intégration socio-scolaire. On a généralement constaté, à partir d'une observation du vécu familial et social de ces personnes, que ces personnes étaient victimes de stigmatisation et d'attitudes discriminatoires, soit des acteurs du milieu socioprofessionnel soit de ceux du milieu scolaire. Pour contourner cette stigmatisation, le réfugié est appelé à recomposer ses rapports sociaux avec son entourage, en procédant à une mise en scène quotidienne. La diversité des réponses à la stigmatisation dans la vie des réfugiés amène à s'interroger sur les enjeux de ce phénomène de recomposition sociale au travers duquel peuvent se lire des itinéraires d'accès à l'école et des trajectoires scolaires.

Dans son étude sur le stigmate, Erving Goffman (1975) montre que les personnes qui ont à subir la stigmatisation développent des comportements spécifiques et s'adaptent à cette situation : ils cherchent à normaliser leurs relations sociales en déployant un éventail de stratégies. Dans certains cas, le réfugié peut cacher son statut de réfugié pour être accepté dans sa communauté et par ses camarades. Dans d'autres, certaines personnes déplacées essaient de minimiser les significations sociales des stéréotypes en acceptant de dévoiler leur statut social. C'est ce type d'attitude qui justifie l'émergence des dynamiques associa-

tives chez les réfugiés, une façon de leur faciliter l'accès à toutes les sphères publiques de la société, y compris l'école. Dans d'autres cas encore, des réfugiés peuvent décider de changer de milieu de vie lorsque leur statut est connu, au risque de s'auto-marginaliser. Ces formes de migrations sont fréquentes au sein de cette population.

Quand les acteurs du champ scolaire s'impliquent pour faciliter le maintien des réfugiés à l'école

Les récits de vie des élèves réfugiés au Cameroun mettent en exergue l'implication de plusieurs réseaux d'acteurs pour faciliter leur insertion et leur réussite scolaires. Indépendamment des réseaux d'assistance conventionnels, c'est à l'école que sont mis à contribution de multiples capitaux pour assurer leur accès au savoir. Les formes que peuvent prendre l'engagement des professionnels de l'éducation vis-à-vis de la réussite et de l'intégration des élèves réfugiés restent un déterminant de leur maintien à l'école. Dans certains cas, leur réussite scolaire exige des « cours particuliers » et le « soutien scolaire hors école » (Glasman, 1992 et 1994). Comme le dit une de nos enquêtées :

« À notre arrivée, on était généralement trop sollicité par les enseignants, les camarades qui voulaient, tous, savoir notre histoire de conflits, et nous n'avions pas de difficulté pour nous intégrer. Plutôt, on nous accordait beaucoup de faveur et d'indulgence à l'école. À la pause, il y a des enseignants qui nous offraient les repas. Nous n'avons jamais fait l'objet de railleries, de stigmatisation, de marginalisation parce que nous étions Rwandais ou Burundais. Les principales difficultés étaient les mêmes que celles rencontrées par les autres élèves camerounais. Le maître m'a beaucoup aidée. Il a remarqué que j'avais des difficultés en français, mais je travaillais bien en maths et il me faisait la dictée de temps en temps en dehors des cours. Au secondaire, il y aussi le prof d'histoire qui m'aidait ».

Les convivialités développées dans le champ scolaire grâce à la multiplicité des acteurs en présence (enseignants, élèves nationaux et réfugiés) viennent en renfort pour faire respecter l'effectivité du droit à l'éducation dans les pays d'accueil.

Conclusion : L'éducation des populations réfugiées, un défi à relever dans la perspective d'une Éducation Pour Tous (EPT)

L'analyse centrée sur l'effectivité du droit à l'éducation scolaire pour les réfugiés a mis en exergue une série d'obstacles à la réalisation de ce droit chez les réfugiés au Cameroun. Les modalités de réalisation du droit à l'éducation dépendent pour reprendre Meyer-Bisch (2004 : 2-5), d'une « *intelligence sociale* » qui résulte d'une combinaison entre la capacité des réfugiés à déployer des stratégies éducatives face aux contraintes structurelles (économiques notamment) et celle des institutions à aider ces populations à la réalisation de leurs objectifs éducatifs. L'accès et le maintien à l'école des enfants réfugiés, de même que leur réussite scolaire, dépendent d'un ensemble d'éléments liés à leur histoire familiale, aux aspirations de mobilité sociale de leurs parents, à la capacité de l'école à s'adapter aux spécificités de cette population, aux formes d'immigration et aux conditions de vie dans la société camerounaise.

En réalité, les enjeux qui sous-tendent les multiples conflits et les violences observés ces dernières années en Afrique dépassent largement le champ de la conquête du pouvoir et « *incitent à repenser les demandes d'éducation* » (Lanoue, 2006 : 234), puisque les familles des victimes et les institutions de la société civile mettent en œuvre des stratégies parfois alternatives de scolarisation. La tâche d'assurer et de réaliser l'Éducation Pour Tous (EPT) est immense. En écho aux déclarations de Jomtien (1990) et de Dakar (2000), la notion d'éducation pour tous vise la prise en compte des besoins éducatifs de toutes les catégories de populations, y compris les populations réfugiées.

Références

- Adotevi S., 1996, « Les facteurs culturels de l'intégration économique et politique en Afrique », in Lavergne Réal (dir.), *Intégration et coopération, régionales en Afrique de l'Ouest*, Paris, Karthala, pp. 81-84.
- Aerts J.-J. et al., 2000, *L'économie camerounaise. Un espoir évanoui*, Paris, Karthala, 288 p.
- Arous Ben M. (dir.), 2001, *Médias et conflits en Afrique*, Paris, Institut Panos Afrique de l'Ouest, Karthala, 223 p.
- Banock M., 1992, *Le processus de démocratisation en Afrique : le cas camerounais*, Paris, l'Harmattan, 252 p.
- Banque mondiale, 1989, *L'Afrique subsaharienne. De la crise à la croissance durable. Étude de prospective à long terme*, Banque mondiale, Washington D.C, 346 p.
- Bayart J.-F., Ellis S., Hibou B., 1997, « De l'État Kleptocrate à l'État malfaiteur », in *La criminalisation de l'État en Afrique*, Éditions Complexe, pp. 35-51.
- Bocquene H., Ndoudi O., Seydou C., 1986, *Moi un Mbororo*, Paris, Karthala, 387 p.
- Breillat D., 1986, « Les réfugiés en Afrique australe », in *Les réfugiés en Afrique. Situation et problèmes actuels, Les cahiers du droit public*, n° 14, Bordeaux, Institut français des droits de l'homme, pp. 83-95.
- Courade G., 1994, *Le village camerounais à l'heure de l'ajustement*, Paris, Karthala, 410 p.
- Ela J.-M., 1983, *La ville en Afrique noire*, Paris, Karthala, 268 p.
- Ela J.-M., 1994, *Afrique. Irruption des pauvres. Société contre ingérence, pouvoir et argent*, Paris, L'Harmattan, 1994, 266 p.
- Eso N.-O., 1999, *Conflits politico-identitaires et migrations transfrontalières : le cas des réfugiés Burundais et Rwandais à Yaoundé*, Mémoire de DEA en Sociologie, Université de Yaoundé, 96 p.
- Ezo'o Bizeme et Komon, 1996, « La crise économique continue », *Africa Development*, XXI (2&3), pp. 67-77.

- Gasse S., 2004 « Dynamique partenariale et droit à l'éducation », communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Nord et au Sud ?* co-organisé par l'AFEC, le FASAF, l'IRD, l'Université de Fribourg et le GRETAf, Ouagadougou, Burkina Faso, 17 p.
- Giri J., 1986, *L'Afrique en panne : vingt-cinq ans de « développement »*, Paris, Karthala, 204 p.
- Glasman D. et al., 1992, *Le soutien scolaire hors école*, Paris, ESF, 176 p.
- Glasman D., 1994, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, Paris, CNDP, 271 p.
- Goffman E., 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit, 180 p.
- Gorce (de la) P.-M., 1991, « Transnationalité des conflits », in Hermant D. et Bigo D., (dir.), *Approches polémologiques. Conflits et violences politiques dans le monde au tournant des années quatre-vingt-dix*, Paris, FEDN, pp. 404-415.
- Grelet C., 1986, « Quelques réflexions sur les aspects démographiques et économiques du problème des réfugiés en Afrique », in *Les réfugiés en l'Afrique. Situation et problèmes actuels*, Les Cahiers du droit public, n° 14, Bordeaux, Institut français des droits de l'homme, pp. 51-65.
- Guichaoua A., 2004, *Exilés, réfugiés, déplacés en Afrique centrale et orientale*, Paris, Karthala, 1066 p.
- Hermant D. et D Bigo (dir.), 1991, *Approches polémologiques. Conflits et violences politiques dans le monde au tournant des années quatre-vingt-dix*, Paris, FEDN, 557 p.
- Kebiwou Kalameu, O.-E., 2001, *La situation des droits des réfugiés urbains en Afrique : cas des réfugiés congolais (RDC) de Yaoundé*, Mémoire de Master, UCAC, 112 p.
- Kokou V., 2003, « Travail et scolarisation des enfants : deux modes de socialisation complémentaires ou conflictuels ? », communication présentée au séminaire du FASAF sur « Travail et Scolarisation en Afrique : état des lieux et perspectives », Cotonou, 15 p.
- Kom D., 2003, « Scolarisation, mariage et travail des enfants au nord Cameroun : Résistances, fissures et pistes négligées », communication présentée au séminaire du FASAF sur « Travail et Scolarisation en Afrique : état des lieux et perspectives », Cotonou, 17 p.
- Kom D., Mimche H., Bios Nelem C., 2004, « Les indicateurs qualitatifs de gestion des établissements scolaires au Cameroun », communication présentée à l'atelier sous-régional du GRETAf, Yaoundé, 10 p.

- Lanoue É., 2006, « Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne », in Pilon M. (éd.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, Paris, Les Collections du CEPED, série Rencontres, pp. 223-242.
- Legoux L., 1995, *La crise de l'asile politique en France*, Paris, CEPED, Les études du CEPED, n° 8, 344 p.
- Les Cahiers de Mutations*, n° 15, septembre 2003, 16 p.
- Liechti V., 2009 « Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation », communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Nord et au Sud ?* co-organisé par l'AFEC, le FASAF, l'IRD, l'Université de Fribourg et le GRETAf, Ouagadougou, Burkina Faso, 16 p.
- Loi n° 2005/006 du 27 juillet 2005 portant statut des réfugiés au Cameroun, in *Cameroon Tribune* du 29 juillet 2005.
- Meyer-Bisch P., 1998, *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, IEDH, Fribourg, 49 p.
- Meyer-Bisch P., 2004, « Le droit à l'éducation en tant que droit culturel au sein des droits de l'homme », communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Nord et au Sud ?* co-organisé par l'AFEC, le FASAF, l'IRD, l'Université de Fribourg et le GRETAf, Ouagadougou, Burkina Faso, 18 p.
- Mimche H., 2005, « Les inégalités d'accès à l'éducation au Tchad », in *Revue camerounaise de sociologie*, Vol. 2, n° 1, pp. 233-260.
- Nga Etoga N., 2005, « Vie des réfugiés au Cameroun », <http://respectrefugees.org>.
- Pilon M., Yaro Y. (dir), 2001, *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, n° 1, 241 p.
- Porteous T., 2003, « L'évolution des conflits en Afrique subsaharienne », in *Politique Étrangère*, n° 2, pp. 307-315.
- Rude, A.-E., 2000, « L'immigration et la sociologie du droit : réflexions et perspectives », in Barou J. et Le Huu Khoa, *L'immigration entre la loi et la vie quotidienne*, Paris, L'Harmattan, coll. « Minorités & sociétés », pp. 25-33.
- Schlemmer, B., 2006, « Le travail des enfants ». Étapes et avatars dans la construction d'un objet », in *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, PUR, Rennes, pp. 173-183.
- Senda Lusamba, J., 2009, « Les effets de la guerre sur la scolarisation des enfants en RDC : cas des enfants des provinces sous-occupation », communication au colloque *Le droit à l'éducation : quelle effectivité au Nord et au Sud ?* co-organisé par l'AFEC, le FASAF, l'IRD, l'Université de Fribourg et le GRETAf, Ouagadougou, Burkina Faso, 17 p.

- Tsafak G., 2000, *L'enseignement secondaire au Cameroun. Tendances organisationnelles et résultats d'apprentissage des élèves*, Yaoundé, PUY, 280 p.
- Turpin, D., 1986, « Aspects politico-juridiques internes de la situation des réfugiés en Afrique », in *Les réfugiés en l'Afrique. Situation et problèmes actuels*, *Les Cahiers du droit public*, n° 14, Bordeaux, Institut français des droits de l'homme, pp. 97-124.
- UNHCR, 2002, *Afrique centrale et occidentale*, Rapport global, 9 p.
- UNHCR, 2006, *Plan d'opération par pays. Cameroun*, 2 p.
- Zéroulou Z., 1985, *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants : le cas de l'immigration algérienne*, thèse de doctorat 3^{ème}- cycle, Université de Lille, 219 p.
- Zéroulou Z., 1997, « L'impact des modèles éducatifs en situation migratoire sur la réussite scolaire », in Van zanten, A. (coord.), *La scolarisation dans les milieux « difficiles »*. *Politiques, processus et pratiques*. Paris, INRP, pp. 85-97.
- Zognong, D., 2001, « Le Cameroun, une destination privilégiée pour les réfugiés », in *Governance Alert*, numéro 6, <http://www.hri.ca>.

Troisième Partie

**ÉDUCATION,
EFFORTS DE RECONSTRUCTION
ET DE PACIFICATION**

Les nouveaux impératifs socio-éducatifs et la reconstruction nationale post-conflit au Congo – Brazzaville

Claude-Ernest KIAMBA

Comme bon nombre de pays en Afrique subsaharienne, le Congo-Brazzaville a été le théâtre de guerres civiles qui, d'une part, ont contribué à l'affaiblissement de l'autorité de l'État, à la remise en cause de l'État de droit, à l'instauration d'un véritable sentiment d'insécurité, à l'augmentation de la violence urbaine, à la destruction des infrastructures de base servant au développement socio-économique, notamment l'enseignement ; d'autre part, elles ont occasionné l'émergence d'une nouvelle catégorie sociale d'individus – des réfugiés de l'intérieur – constituée en majorité de catégories de personnes issues des couches sociales les plus vulnérables, à savoir les femmes et les enfants. Ces guerres civiles mobilisent très souvent des populations jeunes aux prises avec une dure réalité socio-économique, tant les perspectives de leur insertion socioprofessionnelle deviennent de plus en plus incertaines dans un pays où le taux de chômage est très élevé (Guichaoua, 2004). Le but de ce texte est de montrer les rôles effectifs de l'éducation et l'ambiguïté des missions qui lui sont assignées, entre développement du pays et reconstruction nationale post-conflit. Il sera question de montrer en quoi, au Congo, la déliquescence des structures socio-éducatives a constitué d'abord un frein à la dynamique de construction étatique. On tentera aussi de cerner sous quelles conditions l'éducation peut constituer une des modalités déterminantes pour la reconstruction d'un tissu social éclaté au Congo suite aux guerres civiles.

La déliquescence des structures socio-éducatives et son impact sur la construction étatique au Congo

Le ministère de l'Enseignement le reconnaît : « *L'école congolaise est en crise et les problèmes qui la minent sont aussi nombreux que variés. En effet, de nombreuses études sur le système éducatif ont très souvent abouti à un même constat, celui de sa dégradation très prononcée. Ce diagnostic a toujours été accompagné de solutions dont la mise en œuvre, dans la plupart des cas, requiert d'importants moyens aussi bien humains, matériels que financiers* »¹. Une situation qui est à l'image de la majorité des structures sociales au plan national. Du fait des deux guerres civiles que le Congo a connues ces dix dernières années, presque toutes les infrastructures sociales ont été endommagées. Et, parmi elles, l'enseignement occupe une place non négligeable. Des écoles ont été détruites occasionnant, de ce fait, des années blanches ayant contraint les enseignants et les élèves à un chômage forcé. Cette situation a aussi largement contribué au renforcement des mécanismes de la pauvreté – avec pour corollaires la fragilisation du tissu social, la marginalisation et la frustration de nombreux diplômés à la recherche d'un emploi stable.

Marginalisation, exclusion sociale et misère de la jeunesse scolarisée

Le problème de la déliquescence de l'école au Congo reste d'actualité et ce, depuis l'accession de ce pays à la souveraineté nationale (Milongo Taty, sd), du moins si l'on considère la situation de marginalisation² et de misère de la majorité des diplômés sans emploi. Mais cette situation n'est pas uniquement imputable à la perpétuation du caractère inadapté des structures scolaires héritées de la colonisation ou à une sorte de fatalité de l'histoire. Une étude rigoureuse permet, au contraire, de comprendre qu'il s'agit d'un défaut de planification des ressources humaines et matérielles, une planification qui serait fonction des potentialités économiques du Congo, comme l'indique Moïse Balonga (Balonga, 1990) : « *Le système scolaire en particulier et éducatif en général, détermine dans une certaine mesure, l'offre d'emploi. Cependant, la structure globale de l'appareil productif est déterminante dans ce cadre. Aussi, le problème de l'emploi des jeunes se pose fondamentalement en termes de planification de la main-d'œuvre qui est liée à la structure de l'appareil*

¹ Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et supérieur chargé de la recherche scientifique, *Le développement de l'éducation. Rapport national du Congo*, Brazzaville, avril, 2001, p.3.

² Le terme de marginalisation est à comprendre dans un contexte bien précis, au sens de Samir Amin : « *la marginalisation est un ensemble de mécanismes d'appauvrissement : prolétarianisation des petits producteurs agricoles et artisanaux, semi-prolétarianisation rurale et appauvrissement sans prolétarianisation des paysans organisés en communautés villageoises, urbanisation et accroissement massif du chômage urbain ouvert et du sous-emploi* » (Amin, 1973 : 163).

productif. Il est donc important de voir la question dans le contexte général de la formation sociale». Cette étude montre des défaillances dans un fonctionnement relevant des instances de prise de décisions étatiques. Sans une dynamique de construction de l'État, ni une véritable action publique mise en œuvre pour restructurer le système éducatif au Congo (Bakabadio, 1990), l'école ne risque pas d'atteindre ses objectifs, en dépit de multiples tentatives de sa réforme. Ce manque d'une politique publique d'éducation a contribué à faire d'elle un lieu de production de chômeurs (Thanh Khoi, 1978) ; de plus, l'école a été considérée comme une fin en soi : « *En 1957, près du tiers des chômeurs recensés parle et écrit le français. Aujourd'hui (...) tous les jeunes chômeurs ont été à l'école et constituent près de 2/3 des chômeurs urbains* » (Poaty, 1977). Il en a résulté une véritable perte de moyens³ au regard de l'évolution du nombre de diplômés qui ne cessent de venir gonfler les effectifs du secteur informel – vendeurs à la sauvette, conducteurs de taxis, enseignants dans les écoles privées de fortune, etc. –, alors qu'à partir de 1988, par exemple, la Fonction Publique avait besoin de personnels : « *Entre janvier et juillet 1988 dans la Fonction Publique, il y a eu plus de sorties – départs à la retraite principalement – que d'entrées – recrutements –, soit 336 entrées contre 1 360 sorties, c'est-à-dire 4 fois plus de sorties que d'entrées !* » (Balonga, 1990 : 141). Cette situation s'est complexifiée du fait d'une inadéquation persistante entre la formation et l'emploi qui peut se laisser appréhender à deux niveaux.

Cette situation s'est complexifiée du fait d'une inadéquation persistante entre la formation et l'emploi. La majorité de jeunes qui obtiennent leur diplôme se sent souvent dans l'obligation de prolonger les études à des niveaux supérieurs par manque d'emploi : « *(...) dans un pays où la notion d'emploi est fortement connotée par celle d'entrée dans la Fonction Publique, ou l'administration en général, la déception est plus grande pour le diplômé qui découvre ce secteur saturé (...) et qui constate que l'emploi n'existe plus dans le secteur privé ou économique à la suite d'une conjoncture défavorable* » (Odéyé, sd). Moïse Balonga ajoute (1990 : 138-139) : « *L'école aujourd'hui est peu crédible. En réalité, la perte de crédibilité est la conséquence de la banalisation du dispositif de formation. L'école est marginalisée, on ne fait pas suffisamment attention à elle ; on joue d'elle, on la regarde de travers (...) La banalisation de l'école se matérialise, par ailleurs, à travers le maintien en son sein des contradictions qui militent objectivement pour son dépérissement* ». Par ailleurs, tandis que selon les textes, tous les diplômés devraient être mis à la disposition du ministère en charge de l'Emploi et du Travail pour favoriser leur insertion professionnelle, l'analyse des données de terrain démontre un déséquilibre entre le système d'enseignement et les politiques d'emploi. Les recherches existantes font

³ « L'école s'occupe des charges qui lui sont étrangères et devient un lieu de chômage déguisé. Le taux de scolarisation est anormalement supérieur à 100 %. L'école garde trop longtemps à son niveau les bras valides dont a besoin l'économie nationale. Aujourd'hui, pour une population d'environ 2 000 000 d'habitants, il y a 750 725 élèves et étudiants » (ministère de l'Éducation nationale, 1969).

ressortir le lien de causalité qui existe entre la situation de précarisation de l'emploi au Congo et la crise économico-financière survenue au cours de la décennie 1980-1990 (Deblé et Hugon, 1982 ; Odéyé, 1985) ; elles démontrent aussi la prépondérance de l'administration publique dans l'utilisation de la force de travail au Congo, limitant ainsi le développement du secteur privé (Odéyé, sd.).

Cette situation, qui constitue une preuve de l'affaiblissement de l'État, restreint les perspectives de sa construction. Elle a contribué à remettre en cause les principes énoncés dans les différentes lois de réorganisation du système éducatif national⁴, dont celle instituant l'École du Peuple à partir de 1986. L'État congolais, durement frappé par la crise et endetté, ne pouvait plus subvenir aux demandes de diplômés qui, chaque année, réclamaient leur intégration dans la Fonction Publique. Cette tendance à la marginalisation des diplômés et des « sans diplôme » s'est amplifiée malgré de multiples tentatives de réforme des structures de développement et l'adoption des programmes d'ajustement structurel. En 1992, les « *États Généraux de l'Emploi et de la Formation Professionnelle* » n'y ont rien changé. Loin d'être un lieu de production de nouvelles compétences, l'école congolaise s'avère plutôt une « usine de fabrication de futurs exclus sociaux ».

L'inadéquation entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel

Le problème de l'inadéquation entre l'enseignement général et l'enseignement technique et professionnel a toujours été au centre de débats sur le développement national au Congo. Ainsi, « [...] *le souci de développer le pays et les besoins liés à ce développement ont tôt fait de retenir l'attention des autorités nationales en vue du développement de l'enseignement technique (...). Par ailleurs, le niveau de plus en plus élevé exigé des diplômés de l'enseignement général – pour ceux qui parviennent en fin de cycle –, le chômage des sortants de ce type d'enseignement même diplômés, ont conduit les élèves et les parents à plus de sympathie envers l'enseignement technique* (N'dzaba, 1983). L'emploi du terme de sympathie par Tobi N'dzaba et le chômage des jeunes traduisent encore le peu de considération affichée à l'égard de l'enseignement technique. Au-delà des appels politiques visant la valorisation de l'apprentissage

⁴ Lors de la tenue du 3^e Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail, il a été clairement ressenti la nécessité de créer des synergies entre les politiques de formation et de l'emploi : « Concernant les relations formation-emploi, les orientations du 3^e Congrès Extraordinaire qui demeurent d'actualité avaient reconnu qu'une adéquation parfaite entre la formation et les besoins de l'emploi comporte un triple avantage : la réduction du chômage des produits du système éducatif, la réduction des coûts de formation grâce à une minimisation du temps du séjour dans le système et l'amélioration de la formation et partant la maximisation de la production (cf. 3^e Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail, Brazzaville du 27 au 31 juillet 1984, p. 348).

des connaissances pratiques, l'enseignement technique et professionnel a toujours été le parent pauvre des politiques d'éducation au Congo. Une analyse des moyens financiers alloués aux principaux ordres d'enseignement démontre la marginalisation de l'enseignement technique et professionnel, ce qui réduit les possibilités de voir le pays se doter de compétences capables de promouvoir son développement. La difficulté éprouvée par les pouvoirs publics à radicaliser la réforme de l'enseignement et à y introduire de véritables innovations témoigne de la confusion qui règne dans la gestion en la matière : *« Il y a inadéquation entre les objectifs prônés par le Manifeste de l'École du Peuple et les besoins réels en ressources humaines et les exigences de développement de la nation congolaise. Comme par le passé, le déséquilibre paraît encore patent dans la répartition des effectifs scolaires entre l'enseignement général et l'enseignement technique. Les centres professionnels accusent toujours un grand retard par rapport aux écoles d'enseignement général. Même dans l'enseignement technique, les domaines qui n'offrent plus assez d'opportunité d'emploi aux élèves en fin de formation, connaissent une hypertrophie »* (Kiamba, 2000).

L'inefficacité des réformes du système éducatif atteste que les pouvoirs publics ont trop vite fait de remettre en cause le système éducatif colonial pour le remplacer par une sorte de coquille vide. Comment expliquer ces dysfonctionnements dans la gestion du domaine de l'enseignement ? Il est nécessaire de souligner que tout projet de réforme du système éducatif congolais devrait, en principe, privilégier un équilibre entre l'apprentissage des connaissances théoriques et pratiques, au risque d'aboutir à une impasse. La négligence de l'enseignement technique et professionnel explique, encore aujourd'hui, la réticence de certains parents à y envoyer leurs enfants. Elle justifie également les carences en matière d'orientation scolaire⁵ conduisant les élèves à gonfler chaque année les effectifs de l'enseignement général. Au Congo, on continue de faire les études pour accéder uniquement à des niveaux de connaissance supérieurs n'ayant, en contrepartie, aucun impact sur les perspectives de développement national. Analysant les données relatives à la répartition des effectifs dans les secteurs de la mécanique, du génie électricité, de l'électronique c'est-à-dire en fonction des branches et des spécialités dans les niveaux III et IV de l'enseignement technique, Tobi N'dzaba observe que : *« En premier lieu, aucune de ces formations n'a aucun caractère terminal. C'est-à-dire que personne n'est formé pour la production mais plutôt pour poursuivre les études vers le niveau supérieur. Manque de débouchés ? On est tenté de répondre oui, et ainsi, l'école constitue un parc où les élèves sont stockés dans l'unique but de retarder leur arrivée parmi les chômeurs »* (N'dzaba, 1983 : 55). À ce propos, Milongo Taty (sd : 46) pense que les réformateurs doivent briser le

⁵ L'échec des Centres d'orientation professionnels témoigne de la difficulté des autorités publiques à promouvoir des structures appropriées capables d'orienter des flux d'effectifs scolaires à tous les niveaux du système éducatif.

circuit fermé de l'enseignement général en créant des synergies entre l'école qui forme et la vie.

Les « conjonctures fluides »⁶, une entrave à la mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives structurantes

La crise sociopolitique à laquelle le Congo a été confronté au début de la décennie 1990 justifiait la réforme des institutions sociales, politiques et économiques. L'ampleur des besoins nés de cette crise exigeait la mise en œuvre des politiques réalistes s'appuyant sur des analyses sectorielles concrètes. En ce qui concerne le secteur de l'enseignement, des décisions politiques importantes ont été prises de manière à répondre à la demande d'éducation des populations. Ces mesures sont venues compléter les quelques 38 recommandations issues du colloque-bilan sur l'enseignement, tenu en 1988, qui visait la mise en place d'un Programme d'Ajustement Structurel Éducatif (PASE) en considérant entre autres : la réhabilitation des infrastructures scolaires – la rénovation ou la construction de nouvelles salles de classes, des cantines scolaires, l'amélioration de la formation des personnels enseignants, la revalorisation de leurs conditions matérielles, la révision des modalités de leur recrutement, un meilleur équilibre du ratio enseignants/élèves par classe et une bonne maîtrise de la démographie et de la carte scolaire.

C'est dans ce contexte qu'une nouvelle loi d'orientation scolaire a été adoptée en septembre 1990, afin de rendre plus flexibles les mécanismes de gestion du système d'enseignement au Congo. Cependant, au-delà de son caractère novateur, cette loi n'a pas connu une application effective à cause de la persistance des « conjonctures critiques » (PNUD, 2002 : 57). Le déclenchement de la première guerre civile, au mois de novembre 1993, explique cette situation : *« La série des conflits armés qu'a connus le Congo a vite interrompu cette brève reprise, tout en compromettant profondément le train des réformes engagées et le développement économique et social du pays. Dans la mesure où ces guerres ont touché tant le tissu économique que les programmes qui étaient censés réformer le système économique, ceux-ci n'ont eu que de lourdes conséquences sur l'économie congolaise »* (ibid.). Pour avoir provoqué la destruction des structures de production, ainsi que l'arrêt des réformes en cours, les conflits armés ont entraîné une diminution de l'aide extérieure, comme le démontre le Rapport du PNUD sur la coopération au développement de 1998 à 1999. Malgré les signes de normalisation des relations entre l'État congolais et les bailleurs de fonds, les programmes de développement mis en place n'ont pas pu être exécutés, empêchant ainsi les efforts de remboursement de la dette programmée et la reconstruction des infrastructures

⁶ D'après une expression de Michel Dobry (1986).

socio-économiques. Cette situation a contribué à l'aggravation de la crise de l'éducation. L'école congolaise est devenue la conscience malheureuse de cette époque : « *Les défaillances du système éducatif congolais se sont aggravées avec les différents conflits, qui ont provoqué, entre autres, la destruction des structures scolaires dans les zones de guerre. Selon les premières estimations des ministères en charge de l'éducation, la guerre a causé des dommages à près de 37,2 % des établissements préscolaires, 4,8 % du primaire, 14,1 % des collèges d'enseignement général (...) et 65,4 % des lycées. En outre 9,8 % des établissements du préscolaire ont cessé de fonctionner, 2 % du primaire, 0,4 % du secondaire 1^{er} cycle et 7,7 % des lycées, qui semblent avoir payé le plus lourd tribut de ces guerres* » (PNUD, 2002 : 59).

Les guerres civiles ont eu des conséquences déterminantes sur le devenir de l'enseignement au Congo, occasionnant la destruction des structures scolaires, des milliers de déplacés, le déficit en enseignants, surtout ceux non originaires des zones de guerre. Ce déficit d'enseignants a non seulement conduit au regroupement forcé d'élèves dans des sites de fortune⁷, mais aussi à la fermeture de plusieurs établissements scolaires, aggravant une fois de plus les inégalités sociales en matière d'éducation : « *Aujourd'hui, la situation de l'école et de l'Université n'est guère enviable, surtout, après la guerre de décembre 1998. L'école n'existe plus dans le Sud du Congo en dehors de la ville de Pointe-Noire qui a reçu la majorité des élèves du Niari, de la Bouenza et de la Lékoumou. Brazzaville-Nord n'étant pas touché par la guerre, a accueilli certains enfants de la zone Sud (Bacongo, Makélékélé, M'flou...) et de la région du Pool (...). Au niveau du personnel enseignant, la guerre de décembre 1998 est venue aggraver les conséquences de celle de 1997 : il y a persistance de manque d'enseignants tant au niveau du primaire et secondaire que celui du supérieur. Beaucoup se sont exilés volontairement ou involontairement à cause des lendemains non rassurants pendant et après la guerre de juin 1997* » (Nkodia, 1999 : 34).

Pour la première fois, et presque à la même époque, une année blanche avait été décrétée à l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville, perturbant ainsi la régulation des institutions scolaires. Ce contexte sociopolitique, peu propice à l'éclosion de nouvelles dynamiques de développement social, ne laissait guère présager des lendemains meilleurs pour la République du Congo : il a contraint les personnels de l'éducation, les élèves et les étudiants à un chômage technique forcé.

⁷ Il est important d'insister sur le fait que ce sont surtout ces élèves qui ont le plus subi les effets néfastes de ces « conjonctures fluides », la majorité d'entre eux ayant fini par constituer une main-d'œuvre abondante à la solde des États-majors de certains partis politiques, et donc mobilisables à des fins d'enrôlement au sein de différentes bandes armées.

L'éducation, un moyen de recomposition du tissu social éclaté

L'éducation constitue pourtant un outil essentiel pour la recomposition du tissu social congolais singulièrement mis à mal à la suite de trois guerres. Elle permet de créer des conditions nécessaires à la formation de compétences qualifiées dont l'État a besoin pour la remise en marche de son développement économique, social et politique.

La redynamisation de l'école et la reconstruction nationale post-conflit

Après trois guerres civiles meurtrières qui l'ont laissé exsangue, le Congo a besoin d'une thérapie de choc pour sa reconstruction. En ce sens, l'éducation peut occuper une place de choix car elle constitue un facteur essentiel de développement. La redynamisation de l'école par les pouvoirs publics doit pouvoir donner aux jeunes générations présentes et futures toutes les chances de contribuer à la dynamique de changement social.

Cela implique non seulement de rebâtir les structures scolaires qui ont été endommagées par les guerres civiles, mais également de redonner confiance aux enseignants et élèves et du sens à l'école congolaise. Cette action nécessite un vrai débat politique, ainsi qu'un véritable dialogue social avec tous les acteurs sociaux sur l'avenir de la nation congolaise, qui est d'autant plus important qu'avec les guerres que le Congo a connues, s'était instaurée une dangereuse culture de l'impunité ou tuer devenait la norme⁸. L'instruction peut permettre de redonner un sens aux valeurs sociales qui, aujourd'hui, ont perdu leur caractère fédérateur. À travers elle, il serait aussi possible de (re)socialiser des jeunes enrôlés de gré ou force dans les bandes armées.

Beaucoup d'efforts ont été entrepris avec l'aide de la Communauté internationale (PNUD, Banque mondiale, etc.) dans le but de permettre une réinsertion socioprofessionnelle de bon nombre de ces jeunes. Seulement, toutes ces initiatives risquent de ne pas produire leurs effets à long terme si elles ne sont pas suivies de la volonté politique de donner aux jeunes une éducation

⁸ « Les moments des guerres civiles au Congo-Brazzaville avaient ceci de particulier qu'ils constituaient des périodes au cours desquelles voler, violer, tuer – pourtant considérés comme des actes blessant la moralité et le bon sens – étaient devenus des activités presque normales au point que les Congolais en sont arrivés à démystifier la mort. Tuer ne signifiait plus rien, dès lors qu'à la suite d'une dispute au quartier, par exemple, quelqu'un pouvait facilement faire usage des moyens violents tels que des armes à feu pour réduire au silence un interlocuteur. Donner la mort à quelqu'un était ainsi devenu un simple jeu, voire une banalité, car l'être humain ayant perdu tout son sens, ne méritait plus aucun respect. Au demeurant, au moment des guerres civiles ou après celles-ci les Congolais subornés s'étaient déjà familiarisés avec des expressions telles que kilikili té, kilikili oléyi masangu ou encore soki osakani oléyi nguba constamment utilisées par des miliciens ou des délinquants ambulants incontrôlés et n'y voyaient plus aucun mystère » (cf. Kiamba, *L'effectivité des droits de l'homme au Congo-Brazzaville : entre discours savants et pratiques réelles*, inédit.).

citoyenne conséquente. La reconstruction post-conflit du Congo est à ce prix, car l'école demeure un lieu décisif pour la socialisation d'une jeune génération marquée par les guerres civiles. Les pouvoirs publics devraient penser à la mise en place d'un véritable cadre réglementaire visant à promouvoir la formation pour l'emploi de la jeunesse tant est vrai que la loi scolaire adoptée en 1995⁹, toujours en vigueur, demeure limitée en la matière. Ce cadre réglementaire devrait permettre d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques articulées autour de la création des filières génératrices des emplois, d'instituer un cadre fiscal incitatif à la création des emplois, de créer des centres d'intégration économique et sociale au sein desquels les jeunes bénéficieront d'un appui technique et financier à l'innovation et à l'auto-installation par le biais du financement de micro-projets.

Sur un plan purement éducatif, les actions à entreprendre pour la promotion de la culture de la paix devraient encourager la restructuration de toutes les infrastructures socio-éducatives détruites lors des guerres civiles. Pour ce faire, il faudrait d'urgence réhabiliter les centres de remise à niveau des élèves et étudiants ayant subi les affres desdites guerres, organiser les recyclages des formateurs et de tous les personnels de l'éducation, réorganiser l'enseignement privé de façon à le rendre conforme aux normes qui régissent le fonctionnement des institutions publiques et, enfin, promouvoir la création des structures appropriées pour la formation des personnes handicapées. L'État devrait également veiller au financement conséquent de l'éducation. Toutes ces initiatives permettraient, non seulement d'atténuer les inégalités sociales qui sont souvent à l'origine des tensions sociales, mais également de freiner l'engagement des jeunes désœuvrés au sein des bandes armées.

La promotion de la culture de la paix et la mise en œuvre de politiques éducatives structurantes

La paix n'est pas une donnée naturelle ; elle est une construction à la fois politique et sociale. Elle n'est pas un pré-requis, encore moins un acquis, mais une « une imagination » (Barret-Ducrocq, 2003). De ce fait, elle a besoin d'un support aussi bien pour sa promotion que pour sa consolidation. Les guerres civiles qu'a connues le Congo ont contribué à la remise en cause des valeurs sociales fondamentales qui permettaient aux citoyens de vivre ensemble. D'où la nécessité de mettre en place de nouvelles valeurs sociétales capables de faire renaître des attitudes et des comportements citoyens au sein des populations civiles. La promotion d'une culture de la paix au Congo exige, par ailleurs, la mise en œuvre de politiques socio-éducatives et culturelles structurantes.

⁹ Il s'agit de la loi 25-95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo.

L'éducation constitue un enjeu réel pour la « citoyennisation » des mœurs¹⁰ et la formation des acteurs sociaux. Cependant, il s'agit d'un type de formation qui devrait asseoir les bases d'une véritable démocratie participative, les conditions d'un réel dialogue social et de la tolérance.

Rappelons que le Congo-Brazzaville a connu de 1993 à 2003 les périodes les plus difficiles et les plus dramatiques de son histoire démocratique à la suite des guerres civiles meurtrières répétitives au cours desquelles il n'existait ni État, ni autorité, ni droit. Livré aux seigneurs de la guerre peu soucieux du respect de l'humain et placé sous influence immédiate des bandes armées (Aubevillois ou Cocoyes, Ninjas et Cobras) appartenant aux différents leaders politiques (Pascal Lissouba, Denis Sassou Nguesso, Bernard Kolélas) se disputant le contrôle des ressources naturelles nationales (le pétrole et le bois), ainsi que le monopole d'accès aux positions de pouvoir, le Congo-Brazzaville devint une sorte de Beyrouth d'Afrique centrale, une zone de non-droit où les viols, les vols à main armée, les règlements de compte, les assassinats politiques commandités, voire la profanation des traditions ancestrales ou des lieux sacrés étaient monnaie courante. C'est pourquoi, au Congo-Brazzaville comme ailleurs, la réalisation effective de l'idéal du respect des droits de l'homme passe d'abord par la promotion d'un véritable dialogue social autour des valeurs fondamentales qui façonnent la dignité humaine, car les droits de l'homme informent les pratiques sociales et *vice versa*. Ce qui implique d'engager une dynamique de sensibilisation et de conscientisation de tous les citoyens face aux enjeux liés au respect de la sacralité de l'être qui sous-tend la personne humaine. Cette dynamique doit forcément s'appuyer sur la nécessité de restaurer l'État de droit et l'autorité de l'État, c'est-à-dire de mettre en place des mécanismes politico-juridiques de protection des droits et libertés fondamentaux. Cependant, la restauration de l'État implique une volonté politique de faire de la justice l'« *ultima ratio* » de toutes choses.

Le retour à la stabilité sociopolitique au Congo dépend de la capacité des pouvoirs publics à créer des conditions optimales devant permettre aux citoyens d'avoir accès, par exemple, à des sources d'information fiables sur la démocratie, l'État de droit ou les droits de l'homme, la bonne gouvernance. Les pouvoirs publics ont cette lourde responsabilité de créer les conditions propices au retour de la confiance au sein des populations de sorte qu'elles ne continuent plus de se regarder comme des ennemis à abattre mais plutôt comme des humains dont le goût du vivre-ensemble transcenderait toutes les oppositions (tribales, ethniques ou régionalistes). Cette tâche qui peut prêter le flanc à la critique est loin

¹⁰ Il s'agit d'apprendre aux citoyens à débattre collectivement, à faire vivre les divers niveaux de représentation sachant qu'une démocratie représentative n'est valide et valable que si les citoyens sont actifs, à gérer les conflits, à agir en conscience et à mettre en œuvre une éventuelle « objection de conscience ». Cette forme d'apprentissage cadre bien avec la décision prise par l'ONU le 10 novembre 1998 en décrétant la décennie 2001-2010 comme étant la « Décennie de promotion d'une culture de la paix et de la non violence au profit des enfants du monde ».

d'être une vue de l'esprit dans un pays comme le Congo où l'ethnisation du jeu politique constitue une catégorie analytique des modes d'accession aux positions de pouvoir.

Conclusion

Il était question, au cours de cette recherche, d'essayer de penser les nouveaux mécanismes socio-éducatifs susceptibles de contribuer à la recomposition du tissu social éclaté à la suite de trois guerres civiles que le Congo a connues depuis 1993. Dans ce sens, ce texte a d'abord mis en avant un certain nombre de facteurs ayant conduit à la déliquescence des structures socio-éducatives en République du Congo, à savoir la marginalisation, l'exclusion sociale de la jeunesse – surtout scolarisée – qui ont largement contribué à la fragilisation du tissu social, ainsi qu'à l'aggravation des tensions au sein des populations. Ce qui a, non seulement frustré de nombreux jeunes à la recherche d'un emploi stable, mais également renforcé le pessimisme de nombreux Congolais face à l'école, car l'école est devenue une simple « machine » productrice de chômeurs.

Un lien de causalité a été également établi entre cette situation de chômage des jeunes et le problème de l'inadaptation des programmes scolaires aux contextes socio-économique et culturel local. Inadaptation due à un manque de visibilité politique permettant de mettre en œuvre des stratégies privilégiant la création des écoles de formation aux métiers, par exemple, pour l'insertion socioprofessionnelles des jeunes. Tous ces facteurs, comme autant de bombes à retardement, ont contribué à la déstructuration de la cohésion sociale au moment de l'éclatement des guerres civiles au cours desquelles les jeunes se sont illustrés à travers des scènes de pillages, de viols, de drogue, voire d'assassinats, remettant ainsi en cause les valeurs citoyennes sur lesquelles se fonde l'unité nationale.

Il s'est agi également de rechercher les voies et les moyens capables de lutter contre l'anomie sociale occasionnée par ces guerres civiles, ainsi que la culture de l'impunité qui a été érigée en règle d'or au Congo. Sur ce, un accent particulier a été mis sur deux points essentiels. D'une part, la redynamisation de l'école au Congo a été envisagée comme étant l'une des conditions nécessaires à la reconstruction nationale post-conflit. Elle devrait permettre la mise en œuvre de politiques éducatives structurantes capables de soutenir les dynamiques de développement, donc de créer des conditions favorables à l'insertion socio-professionnelle des jeunes. D'autre part, la réhabilitation de l'école a été analysée comme étant un enjeu important de la promotion de la culture de la paix. Seule l'école permet aux citoyens d'acquérir un savoir-faire et un savoir-être. En un mot, il a été avancé que l'éducation constitue un moyen important pour la diffusion au sein des populations des connaissances sur la démocratie,

l'État de droit, la bonne gouvernance et le respect des droits de l'homme. En ce sens, les pouvoirs publics ont donc l'impérieux devoir de mettre en place un cadre juridique qui garantisse l'adéquation entre l'emploi et la formation des jeunes en tenant compte des potentialités économiques du Congo. Ce n'est qu'à ce prix que le Congo pourra retrouver la voie de la stabilité et engager son vrai développement.

Références

- 3^e Congrès Ordinaire du Parti Congolais du Travail, 1984, Brazzaville du 27 au 31 juillet.
- Amin S., 1973, *Le Développement Inégal, essai sur les Formations sociales du capitalisme périphérique*. Paris, Minuit, 384 p.
- Bakabadio L., 1990, « Le désajustement financier de l'économie congolaise : une justification des réformes économiques », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*. Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 197 p.
- Balonga M., 1990, « Jeunesse frustrée, jeunesse perdue », in *Le Congo aujourd'hui : Figures du changement social*. Brazzaville, Faculté des Lettres et Sciences Humaines, 197 p.
- Barret-Ducrocq F. (dir.), 2003, *Imaginer la paix*. Paris, Bernard Grasset, 315 p.
- Deblé I. et Hugon P. (dir.), 1982, *Vivre et survivre dans les villes africaines*. Paris, PUF, IEDES, 310 p.
- Dobry M., 1986, *La sociologie des crises politiques. La dynamique des mobilisations multisectorielles*. Paris, Presses de la FNSP, 319 p.
- Guichaoua A. (dir.), 2004, *Exilés, réfugiés, déplacés en Afrique centrale et orientale*. Karthala, Paris, 1066 p.
- Kiamba C.E., 2000, *Construction de l'État et Politiques de l'enseignement au Congo-Brazzaville (1960-1990). Une approche socio-historique*. Mémoire de DEA, IEP de Bordeaux, 184 p.
- Kiamba C.E., *L'effectivité des droits de l'homme au Congo-Brazzaville : entre discours savants et pratiques réelles*. Inédit., 14 p.
- Loi scolaire 25-95 du 17 novembre 1995.
- Loi scolaire n°008-90 du 6 septembre 1990.
- Loi scolaire n°20/80 du 11 septembre 1980.
- Milongo Taty J.C., *Scolarisation et Développement en République Populaire du Congo*. Brazzaville, [sd].
- Ministère de l'Éducation Nationale. Direction Générale de l'Enseignement, Service de la Planification et des Statistiques, 1969. 2^e colloque sur les problèmes de l'enseignement, du 17 au 22 février, Brazzaville.

- Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et supérieur chargé de la recherche scientifique, 2001, *Le développement de l'éducation. Rapport national du Congo*. Brazzaville, avril, 37 p.
- N'dzaba T., 1983 « L'enseignement technique et professionnel et la satisfaction des besoins en main-d'œuvre : le cas de la République populaire du Congo », in *Cahiers de l'IIPE*, n° 68, 139 p.
- Nkodia N., 1999, « Congo-Brazzaville. L'école, l'Université et les guerres civiles », in *Afrique Éducation*, n° 63, novembre, 44 p.
- Odeyé M., 1985, *Les associations en ville africaine. Dakar-Brazzaville*. Paris, L'Harmattan, 125 p.
- Odeyé M., *La scolarisation en République Populaire du Congo : causes, réalités et conséquences*. Paris, V, La Sorbonne, [sd].
- Poaty J.P., 1977, *Enquête sur le tribalisme*. Brazzaville, Ministère du Plan, RPC.
- Rapport National sur le Développement Humain, « Guerres, et après ? », 2002, in *Rapport National sur le Développement Humain*, Brazzaville, janvier, 124 p.
- Thanh Khoi L., 1978, *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?* Paris, 227 p.

Reconstruction post-conflit en République Démocratique du Congo : les défis posés par le devoir de mémoire et l'éducation des adultes

Jérôme GOUZOU

Éducation et conflits armés. Il paraît difficile d'associer ces deux notions tant elles semblent antinomiques : l'une renvoie à l'espoir et à un avenir meilleur, l'autre au chaos et à la renonciation. S'appuyant plus particulièrement sur le cas de la République Démocratique du Congo (RDC), cette contribution soulève deux problématiques majeures : la mémoire historique et l'éducation des adultes en situation post-conflit. Je n'ai nullement la prétention d'apporter toute la lumière sur les problèmes liés à l'éducation en temps de conflit et de post-conflit et les résultats de ce travail n'ont pas de caractère purement scientifique. Les idées que j'aimerais partager dans ces quelques pages ne sont ni celles d'un historien, ni d'ailleurs celles d'un véritable spécialiste dans le domaine de l'éducation, ce qui peut expliquer la prédominance des questionnements au détriment des affirmations et des certitudes. Elles sont le fruit d'un certain nombre d'années passées à essayer de comprendre et d'agir sur les questions liées à ce que l'on appelle les guerres civiles. Ces deux dimensions – compréhension (ou réflexion) de ce qui s'est passé (et/ou de ce qui est en train de se passer), et action –, sont au cœur des programmes visant à appuyer les initiatives des organisations de la société civile en faveur de la résolution non violente des conflits. Elles sont également centrales au développement des formations pour adultes, leviers devenus, semble-t-il, incontournables de leur engagement social ou de ce que l'on nomme en milieu institutionnel la participation citoyenne active. Ce besoin de comprendre le passé récent et le présent se heurte cependant au problème du manque de mise en perspective critique, de la valeur et de la place accordée à l'expérience vécue et au témoignage dans une histoire en train de s'écrire. C'est

ce qui m'amène à proposer un cadre d'analyse des conflits qui, s'il ne permet pas de trouver infailliblement parade aux écueils susnommés, offre au moins l'avantage d'introduire un peu de rigueur dans l'interprétation de l'histoire conflictuelle en RDC.

Les défis posés par le devoir de mémoire

La question de la mémoire historique est particulièrement difficile à appréhender, non seulement en raison de la complexité du sujet lui-même, mais également par ses multiples implications en termes de politiques publiques. Elle prend une ampleur singulière pour les pays déchirés par des conflits armés, car c'est en grande partie sur l'interprétation de l'Histoire qu'ils vont s'inventer un avenir bâti, ou non, autour des thèmes que sont la réconciliation, la justice et/ou l'unité nationale. Il n'y a pas de recette miracle, et plusieurs voies sont possibles. Théoriquement, c'est une question de volonté politique, de vision et de choix. En pratique, c'est beaucoup plus complexe dans la mesure où ces thèmes apparaissent sinon souvent contradictoires, en tout cas comme étant un obstacle à l'arrêt des violences. Peut-on, par exemple, parler de réconciliation sans justice ? De quelle justice parle-t-on dans la mesure où la tendance qui semble se généraliser comme mode de résolution des conflits, et en particulier dans celui des conflits intra-étatiques, est le partage du pouvoir entre les différents belligérants. Comment éviter de sombrer dans la « légalité du mal » (Finkelkraut, 1999) ? On a parfois l'impression que le choix se résume le plus souvent à un duel entre amnésie et vérité plus que partielle.

Dans le cas concret qui nous préoccupe, il s'agit de savoir comment écrire l'histoire contemporaine de la RDC et quel sort lui réserver. Ce besoin d'écriture de l'histoire est d'autant plus fort qu'il concerne un pays en crise quasi permanente depuis bien avant son accession à l'indépendance.

La République Démocratique du Congo face à un moment clé de son histoire

Aujourd'hui, la RDC est à un tournant délicat de son histoire. En juin 2007, le pays s'est doté d'institutions dites « de transition », fruits de longues et pénibles négociations qui ont eu lieu en Afrique du Sud, et auxquelles ont pris part les principaux groupes belligérants, les représentants de l'opposition politique non-armée et ceux de la société civile. Ces négociations n'ont malheureusement pas constitué un véritable processus de paix au cours duquel les causes profondes du conflit auraient été sérieusement appréhendées, mais plutôt un processus de partage du pouvoir entre les différentes délégations, un accord tacite

laissant à la transition le soin de régler les problèmes. D'où la formule originale de gestion du pouvoir exécutif avec, à la tête du pays, un président et quatre vice-présidents, chacun d'entre eux émanant des groupes mentionnés ci-dessus. Un système identique de quotas de représentation fut mis en place au niveau de chacune des institutions de la transition (gouvernement, Assemblée Nationale et Sénat), jusqu'au niveau des différentes commissions chargées de préparer l'avenir (Commission Vérité et Réconciliation et Commission Électorale Indépendante). La durée de la transition fut fixée à deux ans (avec toutefois la possibilité de la prolonger de deux fois six mois), la fin de cette période étant sanctionnée par l'organisation d'élections.

Si la transition a eu le mérite de mettre partiellement fin à un conflit armé qui détient le triste record d'être le plus meurtrier depuis la seconde guerre mondiale, elle se solde par un échec de taille et ce, pour des raisons qui tiennent, en grande partie, à la nature de l'accord signé entre les belligérants. La seule véritable motivation commune qui les a poussés à négocier n'a jamais été la volonté ferme de mettre un terme au conflit armé, mais l'absence de perspective d'une victoire militaire. En d'autres termes, aucun des groupes armés n'était suffisamment fort pour l'emporter sur les champs de bataille. C'est une guerre qui se termine sans vainqueur et, à l'inverse de la célèbre formule de Clausewitz, le processus politique qui en découle est devenu une autre façon de continuer la guerre. La période de transition a donc été caractérisée par une suspicion permanente entre les différents groupes au pouvoir, chacun essayant soit de renforcer ses positions dans le cas où le processus prendrait brutalement fin, soit d'éliminer politiquement ses adversaires. En conséquence, la transition a surtout été marquée par un blocage politique au niveau de toutes les institutions et, à l'exception du vote par le Parlement d'une nouvelle loi sur la nationalité, aucun des problèmes structurels à l'origine du conflit armé n'a été abordé.

Une nouvelle constitution, soumise à un référendum à la fin de l'année 2005, a été approuvée par une très large majorité de la population, et le pays s'est préparé à l'organisation d'élections générales qui devaient impérativement avoir lieu avant la fin du mois de juin 2006, le risque étant d'aboutir à une situation politique totalement ingérable, la période de transition ayant perdu sa légitimité constitutionnelle. Bien que le calendrier initial n'ait pas été respecté, des élections ont pu être tenues au Congo entre les mois d'août et octobre 2006, grâce, en particulier, au travail remarquable de la Commission Électorale Indépendante (CEI) et celui de la Mission des Nations unies au Congo (MONUC). Le véritable enjeu fut l'élection présidentielle. La campagne s'est déroulée dans un climat parfois délétère, les vieux démons concernant la véritable nationalité du candidat Kabila refaisant surface dans les médias et dans certains discours électoraux. Des premières violences opposant les troupes fidèles aux deux candidats annoncés comme arrivant en tête du premier tour, Jean-Pierre Bemba et Joseph Kabila, ont éclaté dans Kinshasa la veille de la parution des résultats officiels. Des violences similaires ont émaillé l'entre-deux tours et ont continué après la parution des

résultats du second tour qui devaient confirmer le sacre du président Kabila. Ces élections ont, d'autre part, sinon fait apparaître, en tout cas renforcé une cassure culturelle et politique Est-Ouest, entre les mondes Swahili et Lingala.

Quelques mois après la mise en place des nouvelles institutions émanant des élections, la paix reste encore particulièrement fragile¹. L'unification de l'armée demeure un problème majeur, tout comme le trafic d'armes par des frontières particulièrement poreuses, la présence de groupes armés étrangers sur le sol congolais, ainsi que la poursuite du pillage des ressources naturelles. Quant à l'Est du pays, et en particulier les Provinces du Nord et Sud Kivu et de l'Ituri, il n'a jamais cessé de connaître une situation de conflit armé dit de basse intensité. En d'autres termes, le gouvernement ne peut assurer la sécurité sur l'ensemble du territoire, d'autant plus que les nombreuses atteintes avérées aux droits de l'homme sont perpétrées par de nombreux éléments indisciplinés des forces armées congolaises. La corruption est étendue à tous les niveaux de la société et le système judiciaire est en lambeaux. L'autorité de l'État est faible et risque fort d'être encore mise à mal si, comme le prévoit la Constitution, le processus de décentralisation politique, avec des pouvoirs locaux forts puisque devant gérer 40 % des recettes fiscales nationales, tardait à se mettre en place. Autrement dit, tout reste à faire. Il est essentiel que les quelques problèmes que nous venons d'évoquer succinctement trouvent une réponse satisfaisante pour l'opposition politique (laquelle a tout de même obtenu un tiers des voix aux élections) et pour la population, même si le risque de voir apparaître un nouveau conflit généralisé est encore relativement faible.

Quelle écriture de l'histoire en RDC ?

Les quelques lignes du paragraphe précédent sont une esquisse d'interprétation, même s'il ne s'agit que d'un survol rapide des trois dernières années de l'histoire contemporaine de la RDC. Cette interprétation est faite sur la base d'entretiens, de lectures et de témoignages. C'est la mienne. Elle recevra l'assentiment de certains et la critique acerbe des autres. C'est un effort de mise en perspective de faits vérifiés auprès de sources diverses, qui, à beaucoup plus large échelle et de manière plus académique, devrait être une priorité pour la communauté scientifique, en particulier congolaise. Pourquoi ne l'est-elle pas ? Avec le développement des techniques de communication moderne, et en particulier internet, on peut lire absolument tout et n'importe quoi sur ce qui s'est passé en RDC depuis la fin du régime Mobutu, de pamphlets négationnistes sur le génocide au Rwanda à l'origine douteuse de tel politicien... Ces informations jouissent d'une diffusion très large au Congo, dans un contexte culturel large-

¹ Voir les rapports de l'International Crisis Group (www.crisisgroup.org) ou ceux du Life and Peace Institute sur les violences dans les Provinces du Kivu (www.life-peace.org)

ment empreint de la croyance en ce qui est dit, mais aussi de souffrances abominables dont peu de familles ont été épargnées. Dans ces conditions, « *comment construire un discours historique cohérent s'il est constamment opposé à une autre vérité, celle de la mémoire individuelle ? Comment inciter à réfléchir, à penser, être rigoureux quand les sentiments et les émotions envahissent la scène publique ?* » (Wieviorka, 2002 : 180). C'est un défi essentiel à la fois pour la reconstruction de la nation congolaise et pour le développement des programmes scolaires.

Une des difficultés provient de la réconciliation de deux temps. L'un, qui obéit à un cycle court, celui du besoin de comprendre et d'interpréter l'histoire immédiatement. L'autre, plus long, celui de la recherche, qui a besoin d'une mise en perspective critique des témoignages et des expériences vécues (Bourdieu, 2001 ; Hartleyb, 2004 ; Ricoeur, 2003). Il est fondamental que la RDC, comme d'ailleurs l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne, s'offre le luxe du temps construit et pas seulement celui du temps vécu. Les Congolais doivent revisiter leur histoire, la débattre, la diffuser, l'enseigner et se l'approprier. Ce qui est vrai à l'échelle nationale l'est également au niveau communautaire. Des travaux de recherche pourraient, par exemple, aider à une redéfinition de l'identité ethnique, aujourd'hui faussée par les distorsions dans le regard porté sur l'autre (celui qui n'est pas moi) causées par les conflits armés et largement utilisées dans la mobilisation et le recrutement des miliciens (lorsqu'il n'est pas forcé). Les conflits fonciers et ceux liés à la question de la nationalité ne trouveront d'issue pacifique et durable que dans cet effort. C'est une condition devenue nécessaire à une sortie de crise durable en RDC.

Au-delà du besoin de développer un « *discours historique cohérent* » (Wieviorka, *ibid*), le travail sur la mémoire et l'histoire en cours pourrait se mettre au service d'une série d'exigences liées à la situation d'un pays essayant de renaître, mais subissant au quotidien les souffrances dues aux guerres. Première exigence, celle de reconnaître les préjudices commis. C'est déjà, en soi, une première étape dans le processus de guérison, de réadaptation à la vie quotidienne pour les personnes ayant connu des traumatismes psychologiques. En RDC, ces personnes se comptent par centaines de milliers, victimes de viols, agressions, mutilations, enlèvements, etc. Le devoir de mémoire est aussi un effort d'établissement de règles morales (tuer et violer n'est pas normal) établissant des normes, des principes sur lesquels rebâtir la société, tels que, par exemple, le respect de l'intégralité des droits de la femme et de l'enfant. Enfin, parmi ces exigences, celle d'éduquer les adultes revêt une importance singulière. L'éducation des adultes renforcerait des compétences et constituerait une source d'accès à l'information permettant d'éviter de refaire les mêmes erreurs. Elle est la condition *sine qua none* d'un engagement social.

L'éducation des adultes en situation post-conflit : enjeux et défis

Un des objectifs majeurs de l'éducation des adultes en situation de conflit armé ou dans la période suivant la signature d'accords de paix consiste en la définition et la mise en place de stratégies visant à renforcer la paix, état très souvent fragile dans les situations d'immédiat après-guerre. Domaine d'intervention relativement nouveau, très en vogue auprès des bailleurs de fonds et de nombreuses organisations non-gouvernementales internationales, il doit son développement et l'engouement qu'il suscite à l'apparition d'un nouveau type d'acteurs, communément regroupés sous le terme générique de « société civile », sur une scène auparavant exclusivement réservée aux diplomates. Liés au glissement relativement abrupt de la majorité des conflits armés, traditionnellement interétatiques, vers des formes d'expression intra-étatiques, de multiples formations et autres *workshops* ont été organisés dans la quasi-totalité des pays en situation de conflit armé au cours des quinze dernières années, prenant pour cible des représentants de la société civile.

La rationalité de cette nouvelle approche est relativement simple : puisque les conflits touchent avant tout les populations civiles, il est indispensable de les impliquer directement dans la gestion et/ou la résolution des crises. L'idée paraît excellente, à condition, cependant, de bien définir, et de se mettre d'accord, sur les principes sur lesquels elle repose, ainsi que sur les objectifs qu'elle s'assigne.

Quelques principes de base en faveur de l'implication des acteurs de la société civile dans le règlement des crises et, par conséquent, des besoins en formation des adultes.

Les principes autour desquels la communauté internationale semble se retrouver peuvent être résumés selon les quatre propositions suivantes :

- la démocratie est le seul système politique qui permette une gestion non violente des conflits ;
- la démocratie garantit aux citoyens le droit d'exprimer leurs opinions, et de choisir leurs représentants et leur gouvernement ;
- la démocratie signifie la participation active des citoyens aux processus de gestion de la chose publique ;
- l'éducation, et en particulier l'éducation des adultes, est à la fois le résultat et un des instruments de la démocratie.

Si l'on s'en tient à ces principes, la paix et la démocratie rendent indispensables de nouvelles politiques d'éducation des adultes. Ces dernières doivent permettre d'inclure des individus et des groupes jusqu'à présent exclus, mais aussi d'atteindre ceux qui n'ont pas été touchés par les structures éducatives traditionnelles. L'objectif recherché est une participation citoyenne active.

Pour une approche stratégique de l'éducation des adultes en situation de conflit armé

Plusieurs années d'expérience dans la formation des adultes dans des pays en conflit armé, et en particulier en RDC, m'ont permis de réfléchir sur quelques éléments qu'il me paraît nécessaire d'avoir à l'esprit avant de se lancer dans ce genre de travail. Les réflexions que je livre ici concernent un domaine d'intervention particulier, qui vise à renforcer la capacité des organisations de la société civile engagées dans des questions relatives à la résolution des conflits. Dans la mesure où c'est un thème relativement nouveau, nous l'avons dit, il n'existe que peu d'expériences cumulées et, à ma connaissance, très peu de travaux de recherche ont essayé d'en valider les approches et d'en mesurer l'impact.

- Il est, avant tout, indispensable de clairement définir les objectifs de ces formations. Si l'objectif est de faire de la formation pour le seul plaisir d'en faire, alors l'impact sera très limité.
- Toute formation doit reposer sur une étude sérieuse des besoins du groupe cible.
- Toute formation doit reposer sur une analyse préalable des capacités du groupe cible (maîtrise de la lecture, de l'écriture, par exemple), afin d'utiliser les outils pédagogiques les mieux adaptés.
- Toute formation doit s'inscrire dans un plan stratégique et un plan d'action globaux. La formation vise, en effet, à renforcer les capacités d'acteurs voulant s'engager dans un processus de changement social. Il est important que le soutien apporté ne s'arrête pas à la seule formation, mais qu'il soit maintenu au niveau de l'action entreprise par le groupe cible.
- Ces plans stratégiques doivent être basés sur la nécessité de partir du niveau communautaire ou inter-communautaire (local), avant d'appréhender les niveaux national et régional, de nombreux conflits ayant des causes ou des conséquences ne respectant pas forcément le tracé des frontières nationales.
- En dehors de la dimension éducative (acquisition de techniques et d'un savoir-faire) d'une formation, il est fondamental de la concevoir, de la planifier et de la réaliser en tant que lieu de dialogue, d'échanges d'expériences, de partage de vécus. Il est, en effet, essentiel de garder à l'esprit le fait que la résolution ou la transformation d'un conflit armé est rendue difficile, au moins autant en raison de la perception des faits par les différents acteurs que par les faits eux-mêmes.
- Le ou les formateurs doivent avoir une connaissance solide de l'environnement politique dans lequel la formation se déroule. Même si le formateur doit conserver une position d'impartialité, il est fondamental qu'il soit

capable de sentir les risques de « déraillement », et d'agir en conséquence. Si ce n'est pas le cas, la formation, au lieu d'être un espace de dialogue et de partage d'expériences, devient vite un lieu de règlements de comptes et de poursuite du conflit. Ceci est particulièrement important dans le cas où le groupe cible est constitué d'anciens membres de groupes armés.

- Le choix des participants à une formation revêt une importance capitale. Il doit être pensé stratégiquement, en fonction des objectifs préalablement définis. Deux options principales me paraissent pertinentes. Soit l'on s'engage dans des programmes de formation à grande échelle, l'objectif étant d'atteindre une masse critique d'adultes formés, soit l'on choisit au contraire de former un nombre limité mais particulièrement bien ciblé de personnes clés dont on pense qu'elles sont de véritables acteurs/vecteurs de changement.
- L'expérience montre qu'il est également nécessaire de développer des stratégies à court, moyen et long termes reposant sur la formation des adultes dont l'objectif est la promotion de la démocratie, de la justice et de l'égalité des sexes, et ce, quelle que soit la thématique de la formation.
- Enfin, et nous allons le développer dans la partie suivante, il est essentiel de fournir des éléments d'analyse qui soient communs à chacun des participants. Si l'on veut que la société civile, en RDC comme ailleurs, soit dynamique, il faut commencer par lui donner les moyens de réfléchir et d'analyser à la fois les conflits internes qui la déchirent, et ceux qui ont détruit le pays.

Introduction à l'analyse des conflits dans l'éducation des adultes en situation post-conflit

Le curriculum de formation qui est schématiquement présenté dans les pages suivantes répond à un besoin exprimé par tous les types d'acteurs impliqués dans la résolution des conflits, qu'ils soient issus de la société civile, de la sphère politique ou du cadre institutionnel étatique, ou originaires d'un pays en conflit ou travaillant pour des organisations internationales. Chacun insiste sur le manque d'outils permettant d'analyser de manière systématique le conflit ou les conflits qui déchirent leur communauté, leur région ou leur pays. Avec le développement et la multiplication des conflits intra-étatiques, la majorité des organisations non-gouvernementales spécialisées dans l'aide au développement ou l'action humanitaire se voient obligées d'introduire la notion de « sensibilité au conflit » dans la plupart de leurs programmes. La problématique conflit est aujourd'hui une thématique transversale au même titre que la question du genre, de la sensibilité à l'environnement ou du VIH-Sida. En cela, elle devient un

thème central de l'éducation des adultes. Notre propos consiste à plaider en faveur de l'introduction plus systématique de l'analyse de conflit dans les programmes d'aide au développement en général, et plus particulièrement dans ceux dévoués à la cause de l'éducation à la paix.

Pourquoi faire une analyse de conflit ?

Nous avons déjà partiellement répondu à cette question. Les vingt dernières années ont été marquées par un changement dans la nature des confrontations armées. Plus que par la distinction entre conflits inter et intra-étatiques, qui tend à perdre sa pertinence au regard des analyses récentes montrant la dimension internationale de la plupart des conflits soi-disant internes, ce changement de nature s'exprime surtout dans la multiplication du nombre de groupes armés qui s'affrontent, dans le discours légitimant leur existence², et dans leurs pratiques guerrières (y compris les modes de recrutement des combattants). Une des conséquences majeures de ce changement de nature des conflits armés concerne l'extrême complexité de leur résolution et la mise en évidence de l'inadaptation et/ou de l'incapacité des modes conventionnels, axés sur la médiation et l'approche diplomatique, à trouver – à eux seuls – des solutions durables. D'où l'apparition d'un nouveau type d'acteur dans la construction de la paix, la société civile, sur laquelle repose beaucoup d'espoir. Ceci n'est cependant pas sans poser un certain nombre de problèmes. La société civile, en effet, est à la fois (de plus en plus) victime, mais aussi actrice ou partie prenante dans un conflit, sa neutralité et son impartialité devant être questionnées en permanence. Pourquoi, alors, vouloir l'impliquer davantage dans la résolution ou la transformation des conflits ? Au moins trois arguments majeurs me paraissent pertinents. En premier lieu, si l'on accepte l'idée que la société civile est actrice d'un conflit (par les valeurs qu'elle véhicule et diffuse, par ses attitudes et ses comportements), alors il est essentiel qu'elle soit impliquée dans les processus de résolution. Les solutions apportées ne seront, d'autre part, durables que si elles sont véritablement portées, acceptées et intégrées par la population. Enfin, l'immense majorité des conflits ayant pour cause un déficit de légitimité de l'État, la participation active de la société civile dans les processus politiques devrait, en théorie, accroître cette légitimité, et donc participer au règlement du conflit.

L'apparition et la légitimation de ce nouvel acteur ont à la fois fait apparaître ses forces, mais aussi ses faiblesses, en particulier au niveau de ses

² Cette thématique, à elle seule, mériterait plusieurs colloques. L'interprétation simpliste et répandue de Paul Collier assimile les mouvements rebelles à des prédateurs mus par la seule avidité (*greed*). Il serait utile de développer des travaux de recherche plus systématiques sur les motivations idéologiques des rébellions. Selon mon expérience, ces motivations sont en réalité très variées et disparates au sein des différents membres d'un même groupe. Par ailleurs, plus le conflit s'installe dans la durée, plus les motivations originelles deviennent diffuses.

capacités institutionnelles et techniques. C'est donc sur ce double constat (la société civile est un acteur légitime dans la résolution des crises, mais un acteur encore à beaucoup d'égards faible) qu'ont été développés des programmes de formations par des ONG internationales visant à renforcer la capacité des organisations de la société civile. Une majorité d'entre eux intègre une dimension de résolution de conflit, mais les approches varient sensiblement d'un curriculum à l'autre. Un élément commun à toutes ces formations est l'analyse de conflit, beaucoup d'efforts ayant été consentis au cours des cinq dernières années pour développer des cadres d'analyse. Le besoin de renforcer l'analyse des conflits par les acteurs de la société civile est essentiel, et ce, pour au moins deux raisons, lesquelles sont d'ailleurs intimement liées.

Tout d'abord, lorsqu'un conflit devient violent, les positions de chaque acteur ont tendance à devenir polarisées et le dialogue cesse. L'objectif de l'éducation à la paix en faveur des adultes, en dehors de la dimension de transfert de compétences techniques, est aussi, et peut-être même avant tout, de créer un espace de dialogue, d'échanges, espace qui est souvent réduit à la portion congrue lorsqu'un conflit prend une expression violente. La société civile n'étant jamais un bloc monolithique, elle est également divisée, et très souvent partisane. L'analyse de conflit, lorsqu'elle est faite en commun par des représentants de la société civile, permet à la fois la confrontation des idées, des témoignages, l'identification et la discussion des véritables problèmes. Elle crée un dialogue entre des gens qui ne se parlaient plus et, grâce au fait que ce dialogue soit structuré par un cadre d'analyse, elle permet également d'apporter un peu de rigueur dans l'écriture des événements tels qu'ils se sont passés, ou tels qu'ils sont en train de se dérouler.

C'est, d'autre part, sur la base de l'analyse systématique des problèmes à l'origine des conflits que les acteurs de la société civile seront en mesure de proposer des solutions, et donc de jouer leur rôle, d'être engagés dans un processus de participation citoyenne active. Cela s'inscrit, selon moi, dans la logique du concept de « conscientização » développé par Paulo Freire (Freire, 1990). Sa traduction par *prise de conscience* dans la langue française transcrit d'ailleurs mal le sens profond donné et voulu par son inventeur. La *conscientisation*, pour utiliser un néologisme, serait l'étape ultérieure, le « développement critique de la prise de conscience », et son rôle, celui de « déconstruire les mythes » (*Ibid.* : 9)³. Double intérêt pour notre propos : le processus de création d'une masse consciente, étape nécessaire à son engagement citoyen, passe inéluctablement par l'analyse critique des représentations. Cette dernière est rendue possible par la recherche de la vérité, des faits tels qu'ils se sont passés et non plus seulement tels qu'ils sont perçus.

³ Traduction Jérôme Gouzou. La formule de la version originale du texte en anglais est la suivante : *Conscientization demythologises*.

« L'analyse de conflit », en tant qu'approche méthodologique et éducative, apporte donc un minimum de mise en perspective critique des simples témoignages, et amène, par là même, quelques éléments de réponse aux interrogations que nous avons à propos de la question de la mémoire historique. Nous ne prétendons pas qu'il s'agit là d'un élément suffisant, mais il est selon nous nécessaire dans la démarche de recherche de la vérité des faits.

Un cadre d'analyse des conflits en cinq temps

Discipline à l'origine exclusivement anglo-saxonne et scandinave, le *peace and conflict research* a connu un réel essor au début des années 1970, en particulier grâce aux efforts de théorisation de Johan Galtung⁴ (1971). Beaucoup d'organisations internationales, gouvernementales ou non, se sont depuis lancées dans le développement d'outils pédagogiques⁵. Certains sont d'excellente facture, bien que peut-être difficilement accessibles à tous les publics. Je vous propose maintenant une introduction à l'analyse des conflits. Je l'ai testée, dans des contextes et avec des groupes cibles divers. Elle est sûrement très critiquable et perfectible. L'objectif n'est pas d'imposer ce cadre d'analyse comme cadre de référence, mais d'essayer de convaincre de la pertinence de ce type d'analyse à travers les questionnements qu'elle soulève. Elle est organisée en cinq temps.

Premier temps : qu'est-ce qu'un conflit ?

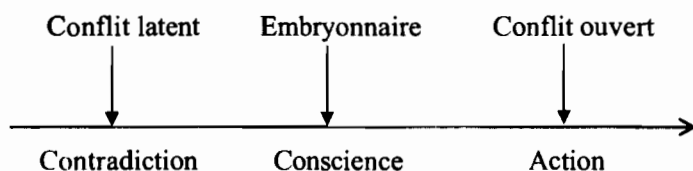
La recherche sur les conflits et la paix ayant connu un véritable engouement universitaire au cours des vingt dernières années, il existe aujourd'hui de nombreuses définitions du concept de conflit. Celle que je propose est communément acceptée car elle offre, nous allons le voir, l'avantage de clairement mettre en évidence la structure de l'analyse. Un conflit est une situation sociale dans laquelle au moins deux acteurs poursuivent des buts (des objectifs) incompatibles. Aussi simple puisse-t-elle paraître, cette définition, une fois confrontée à l'expérience du terrain, révèle la complexité des problèmes sémantiques, et justifie donc le besoin de trouver un langage commun comme préalable à tout effort de construction de la paix. En Éthiopie, par exemple, dans les principales langues vernaculaires, le mot conflit signifie guerre (violence). Or, cette définition ne mentionne nullement le concept de violence. Et pour cause. L'objectif est de s'éloigner d'une conception réductrice et pathologique du conflit et d'aboutir à sa compréhension d'état normal des relations sociales. Nous vivons quotidiennement des situations conflictuelles, que ce soit en couple, en

⁴ Johan Galtung est l'un des fondateurs des études pour la paix. Chercheur et médiateur mondialement connu, détenteur du Prix Nobel alternatif de la paix.

⁵ Nous citerons entre autres : International Alert, Berghof Center, Sida/Asdi, Fewer, Safer World, la Banque mondiale, Life and Peace Institute.

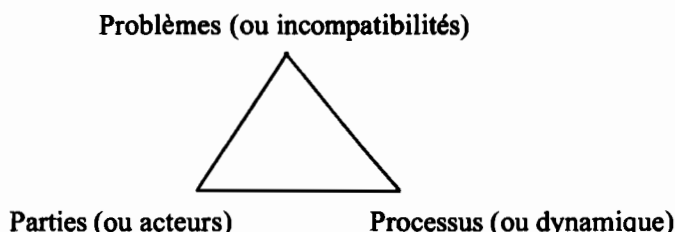
famille, au travail ou dans les cercles d'amitié. Le conflit peut-être considéré comme étant quelque chose de positif dans la mesure où il est porteur de changement « pour le meilleur » en faveur de ceux qui se sentent lésés. Ce qui doit être à tout prix évité, c'est le recours à la violence pour résoudre des différends. Si vous commencez un *workshop* en Éthiopie (comme dans de nombreux autres pays) en disant qu'un conflit est normal et positif alors qu'il est perçu (et vécu) par vos interlocuteurs comme étant synonyme de violence et de destructions, vous n'aboutirez à rien si ce n'est aux réactions hostiles des participants. Il est donc utile et recommandé de commencer la formation par un travail en groupes de réflexion sur le concept. Cela ne résout pas nécessairement le problème, mais permet en général l'ouverture des esprits à d'autres voies possibles. Revenons à notre définition. Elle repose sur trois piliers.

- Premier pilier : c'est d'abord une situation sociale. Est-il donc possible d'avoir affaire à un conflit lorsqu'une seule personne est concernée ? Lorsque l'on parle de situation sociale, on se réfère à un certain nombre d'interactions du type : attraction-rejet, attraction-attraction, rejet-rejet. Dans ce cas, il est nécessaire qu'il y ait au moins deux acteurs.
- Deuxième pilier : est-il besoin de poursuivre un ou plusieurs objectifs ? En d'autres termes, doit-on assimiler un conflit à une action ? Sans entrer dans les détails, il existe plusieurs écoles de pensée dans ce domaine. Si l'on se place dans une perspective structuraliste (incluant la pensée marxiste), toute contradiction équivaudrait à un conflit, qualifié de latent. Pour d'autres écoles, ce n'est qu'une fois la prise de conscience de la contradiction effectuée par les acteurs sociaux (conflit embryonnaire) voire lors du passage à l'action pour résoudre le problème (conflit ouvert) que l'on peut parler de conflit.



- Troisième pilier : les objectifs sont-ils nécessairement incompatibles ? Dans la réalité, ce n'est pas nécessairement le cas. Souvent, il y a des problèmes de communication, de mauvaise compréhension davantage que d'incompatibilité.

La définition que nous venons de présenter (avec ses trois composantes) permet d'aboutir à ce que l'on appelle l'architecture du conflit, souvent exposée sous forme de triangle, laquelle met en évidence le cadre ou la structure d'analyse que nous vous proposons.



Dans ce cadre, les deuxième, troisième et quatrième temps décrits ci-après forment l'analyse du conflit à proprement parler.

Deuxième temps : quels sont les problèmes à l'origine des conflits ?

Dans tout conflit armé, et ceci est d'autant plus vrai, nous l'avons déjà dit, que le conflit s'est installé dans la durée, les problèmes sont multiples. L'objectif n'est pas à ce niveau d'aboutir à une typologie fine, mais de dégager de grands ensembles.

Il y a, tout d'abord, ce que l'on appelle des conflits d'intérêts. Ils sont liés à la volonté des parties engagées dans le conflit de contrôler des ressources, lesquelles sont souvent limitées. Ces ressources sont soit matérielles (foncier, eau, salaires, minerais, bois, etc.), soit immatérielles (vacation et/ou conception du pouvoir, d'autorité, etc.). Dans le cas de la RDC, une grande attention a été portée sur le besoin de contrôle lucratif des ressources naturelles comme cause principale des conflits armés ayant ravagé le pays au cours de ces quinze dernières années. Cette perception est très largement ancrée dans l'esprit de nombreux Congolais. Elle n'est pas totalement fausse, mais est-elle vraiment totalement satisfaisante ? Après tout, la Norvège, pays producteur de pétrole, n'a pas connu de guerre depuis plusieurs siècles. Ne faudrait-il donc pas s'intéresser davantage aux ressources immatérielles et, en particulier, à la conception du pouvoir au Congo, pour essayer de mieux cerner la nature profonde des problèmes. L'institut pour lequel je travaille⁶ a entrepris cette tâche avec son personnel local et l'ensemble de ses partenaires dans les provinces du Nord et du Sud Kivu, situées dans l'Est de la RDC. Les analyses récentes que nous avons produites montrent que si les ressources naturelles (foncier, coltan, or, diamants, etc.), ou plus exactement l'intérêt qu'elles suscitent et le type de gestion qui en découle, peuvent être considérés comme une cause des conflits, ces derniers sont également la conséquence d'un système de gestion du pouvoir politique qui est patrimonial, clientéliste et à caractère absolutiste. Ne perdons pas de vue l'un des objectifs majeurs de l'analyse : elle sert à alimenter l'action à venir. Or, si l'on veut trouver des solutions durables à la crise congolaise, il est nécessaire que les

⁶ Life and Peace Institute, www.life-peace.org pour consulter les publications.

véritables problèmes soient d'abord clairement explicités, partagés avec, et intégrés par ceux qui sont censés agir dessus. C'est à la fois comprendre le *quoi* (que s'est-il passé) et commencer à s'interroger sur le *pourquoi*.

Le deuxième grand ensemble est celui des conflits de valeurs. Il s'agit de confrontations, là encore pas nécessairement violentes, sur la vision du monde, autour d'idéologies, sur la question très à la mode de l'identité (religieuse, linguistique, etc.) Nous reviendrons sur cette dernière, mais ce qui est frappant dans le cas de la RDC, comme dans celui de nombreux conflits armés dans le monde, c'est la tendance réductrice des groupes sociaux à la recherche du plus petit dénominateur commun, le groupe ethnique, comme mode de défense des intérêts.

Les conflits sur les moyens forment le troisième grand ensemble. Dans ce cas de figure, il y a un consensus autour des problèmes qui doivent être résolus, mais les acteurs n'arrivent pas à s'entendre sur les moyens qu'il est nécessaire de mettre en œuvre pour y parvenir. En RDC, un problème récurrent est celui du maintien d'un conflit de basse intensité dans l'Est du pays en raison de la présence de groupes armés, locaux et étrangers, qui attaquent régulièrement les villages pour s'approvisionner, commettant maintes atrocités à chaque passage. Il semble que les acteurs impliqués dans la question (communauté internationale, gouvernement congolais et ceux des pays limitrophes, en particulier le Rwanda) n'arrivent pas à trouver un accord sur la façon la plus efficace de régler la question. L'usage de la force par l'armée congolaise appuyée par la MONUC, ponctuel et souvent mal préparé, a tendance à éparpiller les groupes rebelles qui, après s'être regroupés, attendent le départ des troupes gouvernementales et onusiennes pour se venger sur les populations locales. Quant aux efforts de médiation, ils se heurtent régulièrement aux nombreux conflits entre les acteurs nommés ci-dessus. Certains sont plutôt favorables au dialogue pour débloquer une situation insoutenable pour la population depuis plus de dix ans, alors que d'autres privilégient le recours à la force.

Le quatrième ensemble, celui des conflits « irréels », concerne les situations problématiques liées à des déficiences de communication, à un manque d'accès à l'information et au développement de stéréotypes.

Troisième temps : quelles sont les parties engagées dans un conflit ?

Pour comprendre le ou les conflits qui sévissent dans une société, il est fondamental de s'interroger sur les acteurs (ou les parties) impliqués. Il est très important de se poser les quelques questions suivantes.

- Qui sont-ils ? Lorsque l'on fait l'inventaire des différents acteurs impliqués, le plus important est de ne pas en oublier. Omettre un acteur est une erreur qui peut s'avérer grave, et ce d'autant plus que son potentiel de nuisance et sa capacité à faire dérailler le processus de paix sont élevés.
- Quelle est la composition des groupes ? Cette question est importante, car il est en effet souvent difficile, voire impossible, de trouver des groupes monolithiques. Un bon exemple est fourni par les Mayi-Mayi en RDC. Dans la réalité, ce mouvement originellement d'autodéfense locale en milieu villageois et surtout actif dans l'Est du pays, est constitué d'une multitude de groupes distincts aux intérêts parfois divergents.
- Comment fonctionne le leadership ? Ce que l'on essaie de comprendre, c'est la façon dont sont perçus les leaders (après qu'ils aient été identifiés) et leur capacité de cohésion au sein des différents groupes.
- Quelles sont les attitudes des acteurs ? C'est peut-être la question la plus importante, dans la mesure où une grande partie du travail de transformation du conflit passe par un changement des attitudes, lequel est préalable au changement des comportements. Ayant à l'esprit l'utilisation de l'analyse au moment de l'action, il est utile de distinguer les attitudes à caractère cognitif (images, représentations de soi et de l'autre, stéréotypes) de celles à caractère émotionnel (peur, colère, désir de revanche). En abordant cette question, nous entrons de plain-pied dans celle, complexe, des marqueurs identitaires.
- En quoi consiste le pouvoir des différents acteurs ? Cette question est traditionnellement liée aux ressources, qu'elles soient humaines (en quantité et en qualité), naturelles, mais aussi à la situation géographique, à la présence ou non de sites industrielles, etc. Cette question s'intéresse également à la base de mobilisation du groupe, laquelle peut être appréhendée selon deux axes principaux. Chaque système politique étant un système de contrôle, il est important de l'identifier et de comprendre, d'une part, la rationalité du choix fait par les leaders (est-on en système de type utilitaire, coercitif, normatif ou symbolique ? Est-ce un mélange de plusieurs d'entre eux et pourquoi ?), d'autre part, le rôle du leadership dans ce système de contrôle (le charisme du ou des chefs est-il le seul ciment du groupe ?), et, enfin, il est nécessaire de mettre en évidence le système d'administration mis en place pour contrôler le territoire occupé par le groupe. Ce dernier point est particulièrement pertinent dans l'Est de la RDC. Pendant les années 1999-2005, donc même après le début de la période de transition, il y avait une superposition de trois systèmes administratifs différents sur certains territoires du Kivu correspondant à trois entités armées contrôlant chacune certaines parties desdits territoires : Mayi-Mayi, RCD-Goma et gouvernement. En dehors de la base de mobilisation, cette question s'intéresse également à la base instrumentale. Quels instruments ont été développés

dans le but d'exercer une influence ? S'agit-il d'instruments économiques (d'où le besoin de contrôler l'exploitation des minerais), de communication (nous avons rapidement vu le rôle des médias pendant la campagne électorale), et/ou militaires (conventionnels, intelligence, etc.)

- Quels sont les liens des acteurs avec le public (la société civile) ? Il y a là toute une série de questionnements dont les réponses sont essentielles à la bonne compréhension du degré de popularité et/ou de légitimité des acteurs du conflit. Existe-t-il des clivages ? Comment la société est-elle divisée ? Quels sont les points de rencontre ? Une société peut-elle être divisée en termes d'ethnie, de classes sociales ? Mais en même temps, l'appartenance à une classe peut-elle être un facteur d'interactions entre différents groupes (ethniques, religieux, linguistiques).

Quatrième temps : les processus (ou les dynamiques d'un conflit)

Les conflits sont toujours très dynamiques. Plus ils s'installent dans la durée, plus ils changent de nature. Quels sont donc les éléments qui font changer la nature des conflits ? Il y a, tout d'abord, un phénomène d'élargissement du conflit, lequel se produit soit par l'introduction de nouveaux acteurs, soit par le développement de nouveaux problèmes ou de nouvelles contradictions. L'on aboutit alors à une escalade du conflit, ce dernier devenant plus intense en menaces et actions. Une distinction est faite entre deux types d'escalades. La plus simple, celle dite graduelle (sur le modèle offensif/défensif), est caractérisée par une réponse proportionnelle à l'acte précédent et entraînant la réponse. Dans la seconde, dite spirale du conflit, la réponse est un ton au-dessus de l'acte précédent (déclenchant la réponse). Ce type d'escalade est très difficile à contenir dans la mesure où il entraîne le plus souvent une rupture de communication entre les groupes, l'émergence ou la consolidation d'images négatives de l'autre et des changements dans les émotions (attitudes). Cette situation débouche sur un jeu à somme nulle, c'est-à-dire à la perception, par les parties, qu'une victoire de l'ennemi est nécessairement une perte pour soi. Les acteurs entrent alors souvent dans une logique de position rigide dans laquelle ils ne font preuve d'aucune flexibilité en vue d'éventuelles concessions. Il y a un phénomène de polarisation, à la fois entre les parties (leurs positions sont extrêmes et il est difficile de les rapprocher), et entre les parties et la société civile (« *vous êtes soit mon ami, soit mon ennemi* »). Cela se traduit par des processus de désindividualisation dans lesquels les acteurs tendent à ignorer les caractéristiques de l'individu pour les attribuer au groupe auquel il appartient (ce n'est pas seulement Enock qui est un voleur, mais l'ensemble des Tutsi) et, dans le pire des cas, de véritables campagnes de déshumanisation de l'adversaire sont organisées. Avant et pendant le génocide au Rwanda, les Tutsi étaient comparés à des cancrelats. Les acteurs peuvent persister dans une conduite qui provoque davantage de coûts que de bénéfices, ce que l'on appelle l'emprisonnement. Leur rationalité changeant souvent, il est nécessaire de comprendre ce qui les anime après un certain laps de

temps. Enfin, mais cette liste n'est pas exhaustive, certaines parties peuvent tirer d'énormes bénéfices d'une situation de conflit (intérêts cachés). Un conflit peut être un moyen de consolider leur situation économique, et les accords de paix peuvent alors être perçus comme une perte.

Cinquième temps : comment les conflits se terminent-ils ?

Ce cinquième temps ne fait pas *stricto sensu* partie de l'analyse du conflit, mais il est intéressant, dans une perspective de formation destinée à préparer des adultes à l'action (et à la conscientisation), de l'y agréger en fin de session. Quatre phases terminales d'un conflit peuvent être dégagées. La première est caractérisée par la décision prise par les différents acteurs d'envisager la possibilité de mettre un terme au conflit. S'ensuit une phase de reprise de communication entre les différents acteurs. Ces deux premières phases, dites de pré-négociations, sont les plus délicates. Il est, en effet, nécessaire d'aboutir, dans un premier temps, à un consensus sur la reconnaissance des acteurs (qui négocie ?). Cet aspect fut particulièrement problématique en RDC au moment du choix des différents groupes armés, mais aussi des représentants de la société civile, devant aller négocier en Afrique du Sud. Une fois les acteurs reconnus, il faut qu'ils puissent se mettre d'accord sur l'agenda des négociations (qu'est ce qui doit être négocié ?). Nous l'avons déjà rapidement évoqué, l'agenda des négociations aboutissant à la période de transition en RDC s'est borné à préparer le partage du pouvoir entre les parties négociatrices, sans que ne soient discutées les causes profondes des différents conflits. Enfin, il est nécessaire de décider du cadre dans lequel ces négociations vont avoir lieu (sera-t-il national, régional ou international ?). La troisième phase est celle des négociations elles-mêmes. Enfin, la quatrième et dernière phase est celle de la mise en œuvre des décisions prises lors des négociations.

Pourquoi les parties se décident-elles à négocier ? Il existe une thèse, controversée, mais très utile : le mûrissement du conflit (*ripeness of conflict*). D'après cette thèse (Berton *et al.*, 1999), les parties sont dans une impasse douloureuse (*hurting stalemate*), c'est-à-dire dans une situation où les effets négatifs liés au conflit sont lourds de conséquences pour les acteurs. Ceci est vrai non seulement entre les acteurs (les ressources sont-elles en quantités suffisantes pour continuer le conflit ? Quelles sont les forces militaires en présence ? Quels sont les bénéfices et les prévisions ? Quels sont les coûts actuels et les coûts futurs ?), mais également au sein même des différentes parties (le leadership peut être menacé par les négociations, ce qui entraîne donc des coûts politiques potentiels, alors que la poursuite du conflit peut également avoir une incidence sur le rang des leaders).

Une fois le cadre analytique présenté, nous pouvons présenter différents cas de figure tels que schématisés dans le tableau ci-après.

Situation	Objectifs	Relations	Attitudes
Conflit	Incompatibles	Ennemis	Hostiles
Coopération	Congruents, Complémentaires	Alliance	Amicales
Isolement	Indépendants	Indifférence	Inexistantes

Conclusion

Cette contribution a eu pour objectif de mettre en évidence certains besoins essentiels pour la réussite du travail et de l'engagement des acteurs impliqués dans la recherche d'une paix durable, en RDC comme ailleurs. Parmi ces besoins, celui du devoir de mémoire, mais aussi celui de comprendre, d'interpréter le passé historique, ainsi que l'histoire en train de s'écrire paraissent fondamentaux. Beaucoup de choses opposent encore histoire et mémoire. La première, à caractère scientifique, est l'affaire des chercheurs, tandis que la seconde, collective ou populaire, est celle des citoyens. L'histoire sert à comprendre le passé, alors que la mémoire est instrumentale dans la construction du présent. La mémoire ayant tendance à être sélective et à volontairement négliger certaines contradictions de la réalité, nous avons présenté une méthode et un cadre d'analyse qui ont l'avantage de réduire les libertés prises par la mémoire. Conjuguer le devoir d'histoire à un devoir de mémoire revient à établir une norme, nouvelle dans le cas de la RDC, celle du culte de la vérité. En ce qui concerne le domaine de la formation des adultes, il me paraît nécessaire de s'arrêter un instant et de réfléchir sur le travail qui a été effectué dans les dix dernières années. Il paraît ainsi pertinent de mettre en place des programmes d'évaluation des formations d'éducation à la paix destinées aux adultes en situation post-conflit selon deux axes distincts. Un premier axe pourrait être consacré à l'analyse du contenu du matériel pédagogique des formations. Qu'essayons-nous de transmettre ? Des connaissances techniques ? Des valeurs ? Un second axe, plus difficile et nécessitant plus de temps, pourrait être organisé autour d'études d'impact de ces formations, et du développement de réels indicateurs d'efficacité qui font cruellement défaut à de nombreuses organisations de la société civile.

Références

- Berton P., Kimura H., Zartman W., 1999, *International Negotiation: Actors, Structure/Process*, Palgrave MacMillan, 385 p.
- Bourdieu P., 2001, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d’agir, 200 p.
- Bourdieu P., 2003, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, coll. « Points Essais », 389 p.
- Finkelkraut A., 1999, *La mémoire vaine*, Gallimard, coll. « Folio essais, n° 197 », 125 p.
- Galtung J. « Violence, Peace and Peace Research », in *Journal of Peace Research*, n° 6, Oslo, pp. 167-191.
- Hartleyb J., *Le témoin et l’écriture de l’Histoire*, EspacesTemps.net, Actuel, 20.04.2004, <http://www.espacestems.net/document276.html>
- Hatzfeld J., 2000, *Dans le nu de la vie. Récits des marais rwandais*, Paris, Seuil, 233 p.
- Freire P., 1990, “Conscientizing as as Way of Liberating”, in *Liberation Theology, A Documentary History*, Orbis Books, Maryknoll, New-York, pp. 5-13.
- Politique africaine, 2003, « La Côte d’Ivoire en guerre : dynamiques du dedans, dynamiques du dehors », n° 89, mars, Paris, Karthala.
- Ricoeur P., 2003, *La mémoire, l’histoire, l’oubli*, Paris, Éditions du Seuil, (coll. « Points Essais »), 675 p.
- Wieviorka A., 2002, *L’ère du témoin*, Paris, Hachette Littératures, 190 p.

Il est également recommandé de regarder les sites internet des principaux bailleurs de fonds, et ceux des ONG internationales. Beaucoup ont développé des outils d’analyse des conflits. Exemples :

- www.sida.se
- www.dfid.gov.uk/
- www.usaid.gov/

Les adresses ci-dessous offrent également des liens intéressants :

- www.conflictsensitivity.org
Site créé par FEWER, International Alert et Saferworld. Reconnu comme étant un outil utile.
- www.berghof-handbook.net/articles/PCIA_addABetal.pdf
Le Berghof Centre. Article intéressant car il analyse les débats les plus récents autour du concept de « sensibilité au conflit ».
- www.trocaire.org/international/peacebuildingdiscussionpaper.pdf
Très attaché à la question des conflits armés.
- www.worldbank.org/reference/

Quelques articles intéressants, en anglais très souvent :

- http://siteresources.worldbank.org/INTCPR/Resources/WP27_Web.pdf
- <http://siteresources.worldbank.org/INTCPR/214574-1112883508044/20657757/CAFApril2005.pdf> (pour l'analyse des conflits).

Quatrième Partie

**QUESTIONS
ET PISTES DE RECHERCHE**

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

Le champ éducatif est-il autonome ?

Marie-France LANGE

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

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

¹ Nous empruntons cette expression à Émile Durkheim (1922).

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

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

La mise en place d'un système scolaire a toujours relevé d'une autorité étatique. Créations volontaires des États, les systèmes scolaires demeurent en relation étroite avec l'environnement politique. Le rôle politique de l'école est multiple et il semble souvent être déterminant, même si la transmission des connaissances s'opère comme l'indique la progression des taux d'alphabétisation dans la plupart des pays et ainsi que le montrent les rares études relatives à la qualité de l'éducation². Malgré des conditions économiques et politiques défavorables, l'école africaine n'est pas une simple garderie, comme certains le déclarent. Finalement, les savoirs scolaires sont transmis en dépit de dysfonctionnements qui parfois ne font que s'accroître (redoublements, abandons, échecs aux examens) et les enfants sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école. L'école joue aussi un rôle important dans le classement des individus, dans la mobilité sociale ou économique. C'est en ce sens que l'on peut parler d'*institution de l'école* (Lange, 1998). On peut considérer que plus l'école s'institue, plus la notion de *champ* développée par Pierre Bourdieu trouve son sens. En effet, lorsque les Français mettent en place de façon autoritaire les systèmes scolaires dans les colonies africaines, le *champ scolaire* n'existe pas³.

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

³ Rappelons que, dans les pays du Sahel (actuels Burkina Faso, Mali, Niger, etc.), les premières écoles furent créées par les militaires au début de la conquête coloniale. Sans ambigüité, certaines écoles furent alors dénommées « école des otages » (Lange, 1998 : 99).

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

La fonction d'« *appareil idéologique de l'État* » (AIE)⁵, que remplit l'école, apparaît ainsi de façon plus crue au sein des États africains, peut-être parce que les autres AIE sont souvent embryonnaires et n'ont pas autant d'efficacité que dans les « *sociétés capitalistes mûres* », pour reprendre l'expression d'Althusser. L'« *AIE scolaire* », même s'il conserve son aspect violent, comme dans le cas de l'école africaine, se distingue parfaitement de l'« *appareil répressif d'État* » : si des parents refusent d'envoyer un enfant à l'école, ce ne sont pas les enseignants, mais bien les militaires, gendarmes ou gardes de préfecture qui les y contraindront⁶. Même si l'école ne remplit pas encore complètement son rôle d'imposition de *savoir-faire* et de *savoir-être* du fait, entre autres, qu'un grand nombre d'enfants échappent à son emprise, la culture scolaire impose progressivement les règles de l'ordre bureaucratique (respect des « *lettrés* », et, en particulier des agents de l'État, des horaires et des décisions imposés par ces agents...).

En fait, selon Althusser « *ce qui distingue les AIE de l'appareil (répressif) d'État, c'est la différence fondamentale suivante : l'Appareil répressif d'État "fonctionne à la violence", alors que les Appareils idéologiques d'État fonctionnent "à l'idéologie"* ». Plus loin, il note cependant que « *tout Appareil d'État, qu'il soit répressif ou idéologique, "fonctionne" à la fois à la violence et à l'idéologie, mais avec une différence très importante, qui interdit de confondre les Appareils idéologiques d'État avec l'Appareil (répressif) d'État* ». Pour Althusser, il n'existe pas d'appareil purement répressif, ni d'appareil purement idéologique, et il ajoute « *Est-il utile de mentionner que cette détermination du double "fonctionnement" (de façon prévalente, de façon secondaire) à la répression et à l'idéologie, selon qu'il s'agit de l'Appareil (répressif) d'État ou des Appareils idéologiques d'État, permet de comprendre qu'il se tisse constamment de très subtiles combinaisons explicites ou tacites entre le jeu de l'Appareil (répressif) d'État et le jeu des Appareils idéologiques d'État ?* ». Or

⁴ Bourdieu s'oppose à cette notion d'*appareil d'État*. Pour lui, il existe « une différence essentielle : dans un champ, il y a des luttes, donc de l'histoire » (Bourdieu, 1992). Cependant, le *champ*, tout comme l'*appareil d'État*, relève d'une histoire sociale. Lorsque le système scolaire se met en place en Afrique, l'école n'est pas instituée : elle est centrale au fonctionnement de la société coloniale, mais elle reste en marge des sociétés africaines.

⁵ Voir à ce sujet, Louis Althusser (1976) qui distingue « l'Appareil d'État (AE) /qui/ comprend : le Gouvernement, l'Administration, l'Armée, la Police, les Tribunaux, les Prisons, etc., qui constitue /.../ l'Appareil Répressif d'État. Répressif indique que l'Appareil d'État en question "fonctionne à la violence", du moins à la limite (car la répression, par exemple administrative, peut revêtir des formes non physiques) /et les/ Appareils Idéologiques d'État /qui/ se présentent à l'observateur immédiat sous forme d'institutions distinctes et spécialisées./.../ : l'AIE religieux, l'AIE scolaire, l'AIE familial, l'AIE juridique, l'AIE politique, l'AIE syndical, l'AIE de l'information, l'AIE culturel /.../ qui fonctionnent "à l'idéologie" ».

⁶ De même, on constate en France que, lorsque les enseignants n'arrivent plus à gérer les rapports qu'ils entretiennent avec leurs élèves et ne contrôlent plus la violence scolaire, le recours à la police est utilisé.

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

Pour Louis Althusser, l'appareil scolaire est l'appareil idéologique d'État dominant, car il est le seul à pouvoir disposer des enfants dès le plus jeune âge – et ce, pendant des journées entières et durant parfois de longues années – et à leur inculquer l'idéologie des classes dominantes, même si la famille continue de jouer aussi ce rôle dans les sociétés capitalistes. Dans les pays africains, les valeurs familiales sont très différentes selon les communautés (les notions de pouvoir, d'autorité, de propriété varient selon les aires culturelles, de même que les valeurs morales qui fondent le partage entre le « bien » et le « mal »), et l'école a aussi cette fonction particulière d'imposer une éthique qui entre souvent en contradiction avec celle en vigueur au sein des communautés villageoises. Les dysfonctionnements du système scolaire (échecs, abandons...) – que les gouvernements africains n'ont guère réussi à corriger – indiquent la nécessité de faire passer un grand nombre d'enfants par l'école, même si une faible proportion d'entre eux termine le cycle primaire. Mais, comme l'écrit Althusser (1976 : 108), « *chaque masse qui tombe en route est pratiquement pourvue de l'idéologie qui convient au rôle qu'elle doit remplir dans la société [...]* ».

Par ailleurs, s'ajoute à cet évincement successif le fait que tous les enfants ne bénéficient pas des mêmes contenus. Au sein de certaines écoles rurales, la *mise en condition* l'emporte parfois largement sur l'instruction proprement dite, comme nous avons pu l'observer pour le cas du Togo (Lange, 1998) et comme d'autres chercheurs l'ont noté ailleurs⁷. En fait, ce ne sont pas tous les enfants ruraux qui sont traités de la sorte, mais ceux qui sont issus des ethnies supposées propager des valeurs contraires à l'idéologie de l'État. Au Togo, ces pratiques s'observent surtout dans les régions où l'implantation de l'école est à la fois

⁷ À propos des enfants maasai vivant en Tanzanie, Nathalie Bonini note : « *En revanche, à l'École, ce qui importe est moins l'acquisition des connaissances et les bonnes performances pendant leur contrôle, que la capacité de l'élève à se plier à la discipline scolaire et à obéir aux instructions. Les punitions que les enfants reçoivent sont très sévères lorsqu'il s'agit d'un manquement au règlement de l'École (absence ou retard injustifiés, port de vêtements autres que l'uniforme réglementaire) et quasi inexistantes pour une mauvaise performance scolaire* » (Bonini, 1995 : 98-103).

récente et peu développée et où, le plus souvent, les parents apparaissent très réservés face à l'école. On ne peut s'empêcher de s'interroger sur les motivations des enseignants. Pourquoi ceux-ci privilégient-ils la normalisation des comportements au détriment des apprentissages fondamentaux ? Pour trois raisons essentielles. La première est qu'ils estiment que la normalisation des comportements est un préalable à toute instruction. La seconde est qu'ils se considèrent investis de la mission de « *former des citoyens* », qui nécessite l'inculcation des règles bureaucratiques⁸. La troisième réside dans leur volonté de ne pas se laisser « déborder » par leurs élèves et de maintenir le rapport hiérarchique qui leur assure la sauvegarde de leur statut social. Cette volonté d'imposer des normes dans les relations sociales (d'autant plus nécessaire que l'antériorité de l'État – et donc de ses représentants – est faible) se manifeste dans l'importance donnée au respect des règles qui concernent en premier lieu le rapport aux autres (pour codifier soit les échanges, soit la tenue). Le « redressement des corps humains » auquel les institutions (en premier lieu l'école) procèdent chacune à sa façon conduit, selon Michel Foucault (1975), au « redressement des morales », chacun devenant son propre censeur une fois qu'il a été corrigé par un ensemble d'organismes tout au long de sa vie.

Dans les régions ou les pays pour lesquels l'école n'est pas encore instituée, la première violence faite à l'enfant et à sa communauté est celle de *la mise à l'école*, si l'on considère que l'instauration de la scolarisation s'exprime en premier lieu par « l'enfermement » des enfants – selon l'expression de Philippe Ariès (1973) – et donc par le dessaisissement de la garde, de l'éducation et de la force de travail de ces enfants. On mesure l'ampleur de ce phénomène social – on pourrait même parler de révolution sociale – que constitue la mise à l'école d'une partie non négligeable des enfants au sein de sociétés qui ne connaissent cette forme d'éducation que de façon récente. Ariès considère d'ailleurs que la scolarisation indique le changement des représentations sociales et la naissance en Occident de la notion actuelle de l'enfance. Cette mise à l'école doit en effet être en conformité avec les représentations de l'enfance. La notion d'âge scolaire doit être incorporée par les populations et, aussi bien en Europe (Ariès, 1973) qu'en Afrique (Lange, 1998), cette notion n'a été perçue par la totalité des groupes sociaux que tardivement.

La violence que constitue la mise à l'école est d'autant plus importante que les conditions de vie et d'enseignement de la majorité des enfants africains ne sont guère favorables (Lange *et al.*, 2006). La journée de l'élève africain commence souvent par de longues marches pour rejoindre l'école et ces trajets s'avèrent non seulement fatigants, mais parfois périlleux que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain. Le fait d'être inscrit à l'école ne garantit pas de

⁸ On pourrait faire à ce sujet un parallèle avec les conditions d'enseignement en vigueur dans certains collèges de la banlieue parisienne en France, où les enseignants reconnaissent passer plus de temps à contrôler le comportement de leurs élèves qu'à leur enseigner les connaissances scolaires qu'ils sont censés acquérir.

pouvoir disposer de locaux scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants⁹. La pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois encore utilisées, ne constituent pas non plus des facteurs d'épanouissement. Le style cognitif en application dans les écoles primaires et secondaires est encore plus proche de celui en vigueur au sein des écoles coraniques, des espaces informels de l'apprentissage ou de ceux de la famille que des écoles européennes. Il repose essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un procès de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme ; la réflexivité, l'analyse critique sont souvent absentes, à l'exception d'expériences éducatives marginales.

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

L'école africaine est née de la rencontre, souvent basée sur la violence, entre l'Europe et l'Afrique. Si le développement de la scolarisation a débuté dès l'époque précoloniale, c'est la mise en place des administrations coloniales qui a permis réellement d'établir les bases institutionnelles d'un système scolaire. L'école coloniale s'est construite selon des schémas différents, en fonction de l'identité du colonisateur (allemand, anglais, belge, espagnol, français, portugais) (Lange, 2000).

Systèmes politiques et systèmes scolaires

Les systèmes scolaires africains ont été mis en place par les puissances coloniales pour assurer le bon fonctionnement des administrations, des entreprises privées, mais aussi pour créer un espace culturel assurant la légitimité de leur pouvoir sur les groupes colonisés. Après l'indépendance, l'école coloniale ne fut pas remise en cause : « *On a assisté à la perpétuation paradoxale du système dont on prétendait s'affranchir. Mais le paradoxe n'était qu'apparent. En effet, les nouveaux États indépendants sont des entités géographiques héritées du découpage colonial. Jusqu'alors leur unité politique avait tenu à la puissance du pays colonisateur qui réprimait sévèrement les tentatives de désagrégation* » (Martin, 1972). Cette volonté de contrecarrer les velléités de désagrégation, ou de réduire à néant les espoirs des séparatismes régionaux, devait conduire les nouveaux gouvernements à perpétuer les systèmes scolaires dans leurs

⁹ Les locaux sont parfois insalubres ou dangereux, souvent non fonctionnels pour les études ; de même, l'absence de matériel mobilier nuit conjointement à l'apprentissage et à la santé des enfants (Lange, 2003).

composantes essentielles. Le maintien de l'organisation scolaire (cycles d'études, diplômes), des contenus des programmes (malgré quelques aménagements), des méthodes pédagogiques (reposant sur l'autorité du maître et la passivité des élèves), et, surtout, de la langue du colonisateur furent des décisions éminemment politiques, qui visaient à conserver intact le système scolaire, en tant qu'instrument unificateur de la nation. Dans de nombreux pays africains, l'école est souvent le seul bâtiment administratif¹⁰ des villages, matérialisant la présence de l'État. Un bâtiment qui se distingue des maisons des particuliers à la fois par sa situation périphérique et son architecture et, surtout, par la présence du drapeau national dans la cour de l'école. La tenue scolaire obligatoire¹¹ vient renforcer le phénomène d'assimilation à un modèle national : il est ainsi impossible de déterminer l'ethnie ou la religion de l'élève, à la seule vue de son uniforme¹². Enfin, tout un ensemble de comportements normatifs sont imposés par l'école, quelle que soit l'origine de l'enfant¹³.

À la mise en condition quotidienne, s'ajoutent parfois des réquisitions d'élèves, sous forme de marches de soutien au régime, de haies d'honneur sur le passage du Président, d'un préfet ou d'un invité de marque, de participations à des mouvements d'ensemble, à des manifestations politiques diverses (comme par exemple au Togo ou, autrefois, au Zaïre). Dans certains pays, les activités politiques peuvent prendre plus de temps que les activités proprement scolaires. Ainsi, par exemple, au Togo, l'année scolaire 1986-1987 fut amputée de plusieurs mois pour satisfaire à ces exigences politiques. Estelle Floriani (1987), reprenant le point de vue du corps enseignant et des parents, considère que ces activités « *perturbent la vie scolaire et réduisent sensiblement le temps consacré à l'étude /.../ Elles / sont pour une part responsables de la baisse du niveau scolaire* ». Les déclarations des ministères de l'Éducation nationale exhortant les enseignants à plus de conscience professionnelle, les parents à plus d'autorité et les élèves à se mettre au travail afin de juguler la baisse du niveau soulèvent l'indignation des intéressés. Les discours sur l'école sont souvent en porte-à-faux. Les résistances passives, qu'opposent les populations aux tentatives de contrôle du corps social dans son ensemble, font que l'encadrement idéologique ne peut pas s'exercer en l'absence de coercition, de pressions ou de violences physiques.

L'école fut considérée, jusqu'à la fin des années 1980, comme l'institution la plus efficace pour instaurer l'ordre, et surtout, la plus aisément contrôlable —

¹⁰ L'architecture des institutions d'État n'est pas neutre, comme le rappelle Michel Foucault dans son analyse du panoptique (type d'architecture carcérale imaginée par Jeremy Bentham).

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

¹² La tenue scolaire des élèves n'est pas un épiphénomène, comme on pourrait le supposer à tort. Elle peut être à l'origine de troubles violents, comme l'a montré J. Ibrahim (1989) dans un article sur le Nigeria.

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

par rapport aux autres institutions (militaire, religieuse, etc.). Elle permet à la fois d'assurer l'intégrité territoriale (une même école, une même langue, une même culture pour tout le pays) et de maintenir un réseau de lieux spécifiques en expansion (établissements scolaires), où s'exerce la diffusion de savoirs en concordance avec les projets de l'État. Le rôle idéologique de l'école est, sans conteste, très important dans les pays africains ; d'une part, ces pays sont des entités géographiques récentes, d'autre part, ils ont, depuis les indépendances et jusqu'aux années 90, connu des systèmes politiques de type autoritaire. Jusqu'au début des années 1990, il existait en fait très peu de secteurs où les connaissances, les idées pouvaient se diffuser indépendamment de l'autorité publique (Mbembe, 1990). Or, c'est bien au niveau de la diffusion d'un modèle culturel unique que le rôle de l'école est essentiel. Cette inculcation s'opère sous la forme d'une « *violence symbolique* » dans les pays occidentaux, du fait du caractère voilé de « *l'arbitraire culturel* », au moment où « *le dépérissement du mode d'imposition "autoritaire" et le renoncement aux techniques les plus brutales de coercition* » s'instaurent (Bourdieu et Passeron, 1970). Dans les pays africains, l'arbitraire culturel apparaît de façon crue, en raison de la jeunesse des systèmes scolaires et de leur extériorité (langue d'enseignement, modèles culturels étrangers). Ceci explique aussi, en partie, pourquoi l'action pédagogique a toujours reposé sur des violences verbales (insultes, humiliations) et physiques (corvées à effectuer, brimades, coups...).

Dans les systèmes politiques à parti unique, qui caractérisaient la plupart des pays africains jusqu'au début des années 1990, l'école fut donc souvent considérée comme un outil de contrôle et de propagande. On constate que le type de système politique en vigueur dans un pays et à un moment donné n'est pas sans influence ni sur les méthodes pédagogiques, ni sur le contenu des enseignements, comme l'ont montré à divers niveaux Mohammed Cherkaoui (1968) et Lê Thành Khôi (1981). Le système scolaire fonctionne à l'instar des autres institutions, incorporant les pratiques autoritaires, les pratiques de clientélisme ou de corruption en vigueur dans la société, utilisant le recours à la violence.

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

Nous retenons ici le cas du Togo¹⁴ – qui peut apparaître comme extrême, mais qui est représentatif des méthodes pratiquées dans les écoles africaines au cours des trois premières décennies qui ont suivi les indépendances¹⁵ –, afin

¹⁴ Nous avons pu mener des enquêtes de terrain au Togo de 1984 à 1990 sur l'ensemble du territoire togolais. En plus de cette approche « globale », nous avons choisi la région du Moyen-Mono pour mener des enquêtes de type anthropologique, grâce à une longue présence dans les villages de cette région.

¹⁵ En fait, dans les pays africains qui connaissent le passage à la démocratie, les pratiques les plus violentes tendent à disparaître : c'est ce que nous avons pu observer au Mali, lors d'enquêtes menées entre 1994 et 1999.

d'illustrer ce phénomène. Nous n'effectuerons pas un inventaire systématique des violences subies par les jeunes scolarisés, ces pratiques ayant déjà été décrites par Comi Toulabor (1982), mais nous tenterons de comprendre ce phénomène de la violence à l'école, souvent occulté. En milieu rural, l'action pédagogique repose, dès la première année de l'enseignement primaire, sur les différentes formes de violence. La première d'entre elles consiste en l'humiliation systématique des élèves qui n'entrent pas assez rapidement dans le cadre scolaire (non-respect des horaires, de la tenue, utilisation de la langue maternelle). Cette méthode vise à « dégrossir le petit paysan », à lui faire comprendre la distance qui le sépare du lettré, du fonctionnaire. Viennent ensuite les punitions. La plus courante consistait à donner une houe à l'enfant pour qu'il désherbe une parcelle. Punition à la fois symbolique et ambiguë, dans un pays qui prônait le retour à la terre et fustigeait les jeunes ex-scolarisés qui délaissaient le métier d'agriculteur. Enfin, les coups de bâton étaient assenés, il y a quelques années encore, de façon telle que les adultes se plaignaient des séquelles laissées. Cette forme de violence a cependant beaucoup diminué durant les années de *déscolarisation* (milieu des années 1980), car la désacralisation de l'école a transformé les mentalités, et les élèves n'acceptent plus de tels sacrifices pour obtenir un diplôme qui débouche sur le chômage.

On doit aussi noter l'exploitation dont sont victimes les jeunes élèves ruraux. Même si cette situation n'est pas spécifique aux régimes dictatoriaux, l'absence de démocratie favorise et amplifie les pratiques de prédation. Les élèves fournissent, en effet, une main-d'œuvre gratuite, corvéable à merci, pour effectuer diverses tâches (approvisionnements en eau, en bois) ou le travail dans les champs des fonctionnaires. De plus, il y avait souvent confusion entre le champ scolaire et les champs personnels des enseignants, et la gestion des revenus tirés des travaux champêtres des écoliers s'avère peu rigoureuse¹⁶. Quoi qu'il en soit, depuis la période des Programmes d'ajustement structurels (PAS), synonyme de période de vaches maigres pour le système éducatif, les responsables d'écoles se sont de plus en plus tournés vers les revenus du travail des enfants pour faire fonctionner leurs établissements (achat de matériels, rémunération d'un maître suppléant). En milieu urbain, la pratique de la violence s'exerce de façon identique, tant dans les classes du primaire que dans celles du secondaire. Injures, gifles, coups de bâton et corvées concernent chacun, quel que soit son âge ou sa classe (rappelons qu'en classe de terminale plus de la moitié des élèves togolais étaient âgés de 22 ans et plus). La peur de la délation politique régnait aussi bien chez les lycéens ou étudiants qu'au sein du corps

¹⁶ Les élèves des écoles rurales se plaignaient volontiers des abus mentionnés. Au Togo, nous avons pu observer qu'ils répondaient parfois violemment à cette exploitation. Des champs scolaires étaient saccagés par des individus non identifiés et les enseignants accusaient volontiers leurs élèves de se livrer à un saccage nocturne. Il faut noter que, lors des révoltes scolaires qui secouèrent le Mali au début des années 1990, la première action des élèves fut de saccager les champs scolaires, de piller et de détruire les poulaillers, ainsi que tout matériel ou bâtiment liés à la ruralisation et aux activités de production.

enseignant et, comme le notait Estelle Floriani (1987), « *habitué à se méfier de tout le monde, à toujours taire sa pensée, à ne pas réagir devant le spectacle du mensonge et même au besoin à y prêter sa voix, le jeune élève, ainsi façonné psychologiquement, est profondément inhibé. Une censure intérieure l'étouffe* ».

La violence et les méthodes d'enseignement directives et répétitives, où l'élève n'est sollicité que pour reproduire le cours de l'enseignant, ne favorisent guère l'esprit de synthèse, d'analyse ou le sens critique des scolarisés. Le fait de maintenir de jeunes adultes en situation de soumission totale à l'autorité résulte de la nécessité de former des citoyens soumis et irresponsables (au sens où toute responsabilité sociale leur est ôtée), qui pourront aisément s'insérer dans le type de société « bloquée » que génèrent les États non démocratiques (Lange, 1987). Mais comment les parents ou les enseignants percevaient-ils la violence à l'école ? Les parents illettrés, qui plaçaient encore leurs espoirs dans l'école, estimaient qu'il s'agissait d'un mal nécessaire pour que leurs enfants se retrouvent un jour de l'autre côté du bâton¹⁷, tandis que la bourgeoisie togolaise préférait inscrire ses enfants dans les écoles confessionnelles (voire en Europe), où les méthodes pédagogiques étaient moins brutales. Dans l'ensemble, c'est surtout l'utilisation politique des élèves (manifestation de soutien au régime, animation politique) qui soulevait le plus d'indignation, car celle-ci était considérée comme s'effectuant au détriment des études. L'avis des enseignants ne différait guère : ils reproduisaient en effet des pratiques qu'ils avaient connues lorsqu'ils étaient sur les bancs de l'école. En réalité, si ces pratiques étaient si facilement acceptées par l'ensemble des intéressés (parents d'élèves, enseignants), c'est qu'elles n'étaient que le pâle reflet des pratiques militaires ou policières¹⁸. Ici, encore, l'école ne se dissocie pas de la société ; elle en intègre les valeurs essentielles. C'est sans doute pourquoi la réforme togolaise de 1975, qui prônait l'épanouissement des élèves, l'autodiscipline, et qui recommandait : « *La directivité doit être proscrite dans les méthodes d'enseignement. Le maître de l'École nouvelle est avant tout un animateur* » (MEN, 1975), ne fut jamais appliquée.

La pratique de la coercition, de violences au sein de l'école n'empêche pas cependant l'émergence de résistances passives, voire de révoltes : on peut considérer que les « explosions » sociales inhérentes au champ scolaire, qui s'expriment en Afrique par des révoltes parfois violentes des élèves et des étudiants, s'expliquent aussi par la sclérose des systèmes politiques. Ainsi si l'école est le lieu où commence à s'exercer la répression et la violence sociale, elle est aussi celui où naissent les contestations.

¹⁷ L'espoir de voir les enfants scolarisés obtenir une place dans l'armée, les douanes ou la police était très fort en milieu rural, au moment de mes enquêtes (1984-1990). Chez les élèves du primaire, ces trois professions (militaire, douanier et policier) viennent largement en tête, quand on leur demande de citer le métier qu'ils souhaitent exercer à la fin de leurs études. Cependant, nous avons pu observer que ces professions étaient aussi plébiscitées dans d'autres pays plus démocratiques (Mali, Burkina Faso) : étaient alors plutôt mentionnées les possibilités d'enrichissement rapide via la corruption.

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

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

Il est donc intéressant de mesurer l'influence de l'avènement de la démocratie sur l'évolution des rapports à l'école : le cas du Mali, pays pour lequel ce sont justement les révoltes des élèves et des étudiants qui ont entraîné la chute de la dictature militaire, constitue, à ce titre, un excellent exemple. Nous nous intéresserons ensuite à l'influence du processus de mondialisation sur les pratiques violentes en vigueur à l'école.

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

En premier lieu, la chute du régime dictatorial en 1991 et l'avènement d'un système démocratique ont permis l'expression de nouvelles stratégies scolaires de la part des différents acteurs sociaux¹⁹ qui ont alors pris part au développement rapide du secteur scolaire, concomitant de l'avènement de la démocratie. Les familles ont joué un rôle déterminant et l'adhésion à l'école d'une grande partie de la population malienne a transformé de façon radicale la demande sociale d'éducation. En effet, jusqu'au début des années 1990, les populations qui composent la nation malienne étaient volontiers décrites comme opposées à l'école. Cette adhésion brutale fut d'autant plus remarquable qu'elle se situait à une période où le rendement externe des systèmes scolaires était particulièrement faible et où les conditions d'inscription à l'école et d'enseignement s'étaient dégradées. La plupart des parents étaient convaincus que l'école et le diplôme n'étaient plus garants d'un emploi dans la fonction publique. Bien plus que les conditions économiques qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes n'est guère résorbé), c'est bien l'environnement politique nouveau qui peut être considéré comme un facteur essentiel de la mise à l'école des enfants.

L'adhésion à l'école se manifeste sans ambiguïté dans la plupart des grandes villes du pays (en dépit de la double vacation et de la création de nombreuses écoles privées ou d'écoles de base, on y refuse souvent l'inscription d'enfants âgés de 7 ans, voire de 8 ans, faute de places disponibles) et elle gagne de plus en plus le milieu rural, où le déficit en infrastructures étatiques est comblé par la création d'écoles du village, de Centres d'éducation pour le

¹⁹ Nous retenons trois principaux acteurs, à savoir les populations, l'État et les bailleurs de fonds. Sous l'expression « bailleurs de fonds », sont inclus l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations...). Au Mali, comme en d'autres pays africains comme le Burkina Faso, on désigne souvent l'ensemble de ces acteurs par l'expression de « partenaires de l'école ».

développement ou d'écoles communautaires, le plus souvent à la charge des populations. Or, jusqu'à une date récente, l'école était considérée comme *la chose de l'État* (Lange et Diarra, 1999). Cependant, l'action de l'État en faveur du développement de la scolarisation est loin d'être négligeable, et le rôle des différents gouvernements de la III^e République est indéniable, même s'il est difficile d'identifier le poids réel des interventions étrangères dans l'élaboration et la mise en place des politiques scolaires en faveur d'une plus grande fréquentation scolaire et d'une amélioration de la qualité de l'éducation. Les années 1990 sont marquées par l'effort important réalisé grâce à l'appui des *partenaires* de l'État malien à travers le IV^e Projet de développement de l'éducation de base (PDEB). Puis, l'arrêt de la politique de financement de projets de développement de l'éducation non seulement ne remet pas en cause l'interventionnisme des bailleurs de fonds, mais continue de l'accroître. On assiste donc à la mise en place du « Programme décennal de développement de l'éducation » (PRODEC)²⁰, sous l'impulsion de consortium de bailleurs de fonds.

Les aides extérieures participent au développement rapide du système scolaire malien, qui n'avait guère connu de période faste jusqu'à l'avènement de la démocratie. Dans l'histoire scolaire du Mali, les années 1990 constituent bien une rupture. Pour mémoire, on peut rappeler que les effectifs de l'enseignement primaire ont plus que doublé entre 1990-1991 et 1997-1998, démontrant l'ampleur de « l'explosion scolaire » (Lange et Diarra, 1999)²¹. Par ailleurs, cette « explosion » a structurellement transformé le système éducatif : la multiplication des initiatives en matière de création d'écoles nouvelles indique aussi l'ampleur de la mutation sociale que connaît actuellement le Mali, à travers l'expérience de la démocratie et de l'appropriation de l'école (Lange et Diara, 1999). Sous la double pression d'une demande sociale de plus en plus forte (tout particulièrement en milieu urbain) et d'une démographie galopante, on assiste à un retrait progressif de l'État dans la prise en charge de l'institution scolaire au profit (ou aux dépens) des communautés, des parents ou de l'initiative privée. Cette prise en charge par les parents n'est pas sans influence sur l'évolution des pratiques violentes à l'école : l'adhésion des parents, le choix des enseignants par les communautés ou l'adaptation des programmes influent sur la distance symbolique entre savoirs populaires et savoirs scolaires et induisent la réduction des violences à l'égard des élèves. Dans l'ensemble, l'arrivée de la démocratie a transformé les rapports des citoyens aux représentants de l'État et les abus des différents détenteurs de la puissance publique (policiers, militaires, enseignants) ne sont plus aussi facilement tolérés.

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

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

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

Les années 1990 sont à la fois caractérisées par le processus démocratique observé au sein de certains pays africains (Bénin, Mali) et l'influence de la Conférence de Jomtien (1990), même si, finalement, c'est surtout à compter du Forum de Dakar (2000) que le mouvement de développement de la scolarisation et de la réforme des systèmes scolaires entrent en jeu. Depuis lors, la démocratisation du fonctionnement des systèmes scolaires est encore loin d'être réellement prise en compte par les gouvernements.

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

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

(Lange, 2001). Le partenariat promu lors de la Conférence de Jomtien semble donc en premier lieu avoir consacré le retrait de l'État au profit d'acteurs de l'éducation ne possédant guère une légitimité démocratique, ce qui est commun à la plupart des bailleurs de fonds. Ceux-ci, quel que soit leur statut – institutions financières (Banque mondiale), coopérations bilatérales ou multilatérales, ONG internationales – ne disposent d'aucun mandat des populations au bénéfice desquelles ils sont censés définir les politiques d'éducation. Certains d'entre eux n'hésitent cependant pas à imposer ces politiques selon différents moyens, entre autres, par le biais de conditionnalités liées aux prêts ou aux dons qu'ils proposent aux pays les plus pauvres. Dans ces conditions, l'atténuation des rapports de domination dans le champ scolaire (et donc des pratiques violentes) ne s'opère qu'à la marge : on passe ainsi parfois d'un mode autoritaire à un mode clientéliste (qui utilise certes moins le recours à la violence physique), mais où la corruption et les pratiques de prédation se développent rapidement. On note aussi que « l'explosion » des effectifs scolaires et la progression rapide de la scolarisation ont eu une influence sur la diminution des pratiques violentes : la plus grande accessibilité à l'école, la diminution des redoublements et des abandons rendent l'école moins élitiste et transforment les pratiques de transmission des savoirs.

Conclusion

Comme nous avons voulu le montrer, l'école n'est pas un isolat social : si le système scolaire en tant que *champ* (au sens donné par Bourdieu à cette notion), dispose d'une certaine autonomie, il n'en demeure pas moins dépendant des représentations sociales et culturelles de la société nationale et aussi de plus en plus de la société mondiale. Les rapports pédagogiques discriminants et violents observés à l'intérieur de l'école sont souvent représentatifs des habitudes sociales en vigueur. À l'exception des expériences éducatives, menées à la marge des appareils d'État, les systèmes scolaires font rarement preuve d'avancées significatives dans les droits humains, sauf lorsque les révoltes estudiantines ou les mouvements sociaux d'enseignants les ébranlent.

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

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

Références

- Althusser L., 1976, « Idéologie et appareils idéologiques d'État (Notes pour une recherche) », article paru dans *La Pensée*, n° 151, juin 1970, reproduit dans « Positions », Paris, Editions sociales, 185 p.
- Ariès P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 316 p.
- Bonini N., 1995, « École primaire et savoir pastoral des Maasai de Tanzanie », pp. 98-103, in *Chroniques du Sud*, n° 15, « Savoirs et pouvoirs », ORSTOM, juillet 1995, 223 p.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 279 p.
- Bourdieu P., 1977, « La production de la croyance : contribution à une économie des biens symboliques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 13, février, p. 3-43.
- Bourdieu P., 1992, *Réponses*, Éditions du Seuil, 270 p.
- Brunner O., 1980, "Vom 'ganzen Haus' zur 'Familie' im 17. Jahrhundert", In Heidi Rosenbaum (Hrsg.): Seminar: Familie und Gesellschaftsstruktur. Suhrkamp: Frankfurt am Main, pp. 83-92.
- Cherkaoui M., 1968, *Sociologie de l'éducation*, Paris, PUF, Collection « Que sais-je ? », (2^e édition, 1989), 125 p.
- Compaoré M. et Lange M.-F., 2002, *Les indicateurs du droit à l'éducation. Collecte de données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la zone de Nomgana*, Association pour la promotion de l'éducation non formelle au Burkina (APENF – Burkina Faso), Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Chaire d'histoire et de politique économiques de l'Université de Fribourg (Suisse), Ouagadougou, juillet 2002, 36 p.
- Durkheim É., 1985, *Éducation et sociologie*, Paris (1^{ère} édition : 1922), PUF, 130 p.
- Floriani E., 1987, « Qui a peur de la philosophie ? », *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct., pp. 67-72.
- Foucault M., 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 360 p.
- Ibrahim J., 1989, « Les uniformes des lycéennes nigériennes », *Politique africaine*, n° 29, mars 1989, pp. 101-104.
- Lange M.-F. et Diarra S.O., 1999, « École et démocratie : l'« explosion » scolaire sous la III^e République au Mali », *Politique africaine*, n° 76, décembre, pp. 164-172.

- Lange M.-F., 1987, « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? » *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct., pp. 74-86.
- Lange M.-F., 1998, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p.
- Lange M.-F., 2000, « Naissance de l'école en Afrique subsaharienne », in « Éducatons, société », *Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective*, n° 165, mars 2000, pp. 51-59.
- Lange M.-F., 2001, « Dynamiques scolaires contemporaines au Sud » in Lange Marie-France (éditeur scientifique), *Autrepart*, n° 17, pp. 5-12.
- Lange M.-F., 2003, « L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit », in Henaff Gaël et Merle Pierre, *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 201-213.
- Lange M.-F., Zoungrana C. et Yaro Y., 2006, « Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains », in *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, AIDELF, Numéro 11, tome 2, Paris, PUF, pp. 1053-1067.
- Laval C. et Weber L. (coord.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne, Éditions Nouveaux Regards / Syllepse, Paris, 144 p.
- Lê Thành Khôi, 1981, *L'éducation comparée*, Paris, Armand Colin, , 315 p.
- Martin J.-Y. et Ta Ngoc Chau, 1993, *La qualité de l'École primaire en Guinée. Une étude de cas*, Paris, Institut international de planification de l'éducation, 294 p.
- Martin J.-Y., 1972, « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, juil.-déc., pp. 337-362.
- Mbembe A., 1990, « L'Afrique noire va imploser », *Le Monde diplomatique*, avril 1990, pp. 10-11.
- Merlet L., 1987, « Domaine réservé : la protection de la faune », *Politique africaine*, n° 27, sept.-oct., pp. 55-66.
- Togo/Ministère de l'Éducation nationale, 1975, *La réforme de l'enseignement au Togo (forme abrégée)*, Ministère de l'Éducation nationale (MEN), Lomé, 37 p.
- Toulabor C.-M., 1982, « La violence à l'École : le cas d'un village au Togo », *Politique africaine*, n° 7, sept. 1982, pp. 43-49.
- Toulabor C.-M., 1986, *Le Togo sous Eyadéma*, Paris, Karthala, 332 p.
- Toulabor C.-M., 1992, « L'art du faible », in Bayart J.-F., Mbembe A., Toulabor C., *Le politique par le bas en Afrique noire. Contributions à une problématique de la démocratie*, Paris, Karthala, pp. 107-145.

Education, Violence, Conflict and Prospect For Peace in Africa

An Evaluation of Research Endeavours for Peace Education

Thérèse TCHOMBÉ

Peace Education is concerned with helping learners to develop an awareness of the processes and skills that are necessary for achieving understanding, tolerance, and good-will in the world today. Educating for peace means, examining and discussing our values and attitudes towards diversity, cultural differences, tolerance, and human dignity; developing language and social interaction skills to promote peaceful relations among people, among nations, and between human beings and the natural environment and learning to solve problems and to think critically, regarding issues of conflict and violence. Global existence depends on learning to live together without the threat of violence and conflict. This is why educators have the unique opportunity to promote peaceful co-existence by bringing the processes of peacemaking and peacekeeping to the attention of their students in the classroom. This is principally to make learners aware of the basis of conflict and how to resolve them in their daily lives; prepare them to become good citizens of their communities, nations, and the world with skills to promote peace and human dignity at all levels of interaction. In this way we use the classroom as a microcosm of a just world order, in which the global values of positive interdependence, social justice, and participation in decision-making processes are learned and practiced. The implementation of peace education in the classroom can be achieved in several ways:

- Using topics that raise the issues related to peace and cultural understanding in our classrooms, can give students basic information to help them develop positive attitudes and values related to "peaceful living".
- Engaging in activities that encourage cooperation, consensus building, and reflective listening gives students the skills they need to meet and resolve conflicts.

Confronting issues and problems related to peace education will provide opportunities for students to develop problem-solving skills and critical thinking skills along with language skills to express themselves clearly and convincingly. For peace education, students need to explore the concept of peace and peace education on the personal, community, and global levels. Topics for peace education volume will include: conflict resolution, the language of non-violence, cross-cultural understanding, building social-competence skills, developing attitudes and structures for peace making and peace keeping, affective-humanistic activities, cross-cultural instruction, problem-solving and critical thinking skills. Engaging in activities that encourage cooperation, consensus building, and reflective listening gives students the skills they need to meet and resolve conflicts. Confronting issues and problems related to the topics will provide opportunities for students to develop problem-solving skills and critical thinking skills along with language skills to express themselves clearly and convincingly. As this paper addresses its concern, it becomes clear that there is need for a framework that should enable the development of strategies to cherish and respect distinctive cultural traditions which often become a cause of division and hostility. In doing this, we should find an ethical framework within which differences might flourish in a positive way by providing models for respecting differences and offer opportunities for pupils to identify prejudices and understand how certain character traits such as respect affects their choice of behaviour.

The Problem

While examining many concepts evident in this paper, the major concern here is to identify research endeavours in peace education as a remedy to the many conflicts prevailing in the continent of Africa. When intervention starts at reviewing and assessing research approaches, it implies a scientific not an intuitive approach to problem solving. In the face of social, psychological and physical reconstructions in Africa, there is the need to identify what orientations have been provided from researches that have guided social policies. The concepts of violence and conflict connote a negative view point whereas the concept of education gives a positive orientation, yet education in its content, pedagogy, and context in some if not most cases, generate much conflicts leading

to inequality, harassment, bullying, aggression, conflicts and violence that only research can highlight.

The manifestations of conflict can be physical, verbal or armed. These also occur at different levels of the society with negative outcomes that are psycho-social, economical, physical and moral. The degree of the damage caused is enormous leaving research endeavours to search for a way of quantifying such damage, if intervention should be effected. Knowledge from research therefore can give rise to policy orientations on peace education. The concept of peace education enters the scene as a priority because of its major role to address profound human values for mental harmony and well being.

One of the most serious problems confronting schools today particularly, those in urban areas is the tendency towards violence which affects teaching and learning conditions. Violent and other antisocial behaviours of some sort or another are more prevalent in large schools as well as in urban areas than in rural communities. It affects all levels of the educational system though with varying degrees. At the elementary level, vandalism and extortion against younger students are frequent; physical assaults against students and teachers frequently constitute additional problems at the secondary level; at the university level, sexual harassment, rape robbery, drug abuse, destruction of property, cheating, student arrest and torture, homosexuality constitute violence. At all these three educational levels, a climate of violence inside and outside the school is not conducive to study or learning on the part of students and teachers whose attention and concentration (serenity) are bound to be distracted and tampered by this type of detrimental environment. The financial loss cannot be measured, the immediate and long term effects on the education of children resulting from the climate of fear generated by these conditions have still to be measured? Wastage, in terms of hours of education lost and damage to educational programmes in terms of destruction is inestimable. An in depth evaluation of this phenomenon particularly in terms of research is necessary for the installation of a culture of peace, peace education, human rights education, moral education and conflict resolution in the society and the educational system is necessary.

Life in society is often a source of conflict and violence as a result of divergent interests, needs and values of individuals. The school as a society in miniature is not left out in this manifestation of violence and conflict. Violence in schools is an issue for national concern as this reflects the health situation of the nation. The government and parents spend a lot on education and this must not be destroyed or jeopardized by acts of violence. There is need for society as a whole to understand the existence of this phenomenon and consequently, establish school based violent management plans.

Education is a key element in this agenda which can provide answers to the questions; why is predatory aggressive masculinity condoned? What are the links between abuse in schools, lack of information and poverty? How should schools tackle abuse and intimidation of female students? These questions

require urgent attention by the education sector to enable the integration of gender sensitive pedagogy in schools. What for example constitute violence and conflict in the African context? What has been the traditional or cultural ways of resolving conflicts at the level of the African traditional society? How is peace initiated, maintained and sustained? To what extent do parents inculcate values constituting socio-cognitive skills in their children? How can educational reconstruction provide support to the clients of violence? How can it support clients' capacity for resilience and provide learning opportunities that will lead to a more peaceful future and healthy living? On the whole, obtaining evaluation and reflective material about educational intervention is vitally important, yet as evident, research efforts at this level seem to be at the budding stage.

Objectives of the study

The main objective of this study is to find out what research has done to orientate social policy. There is need for reliable aggregated statistics from research on violence, lack of which can be a barrier to policy change. The lack of adequate data in all forms of violence reinforces governments' silence. Government can only act responsibly and be visible with reliable concrete data. The focus here is on research because the research arena has several priorities. Reliable and valid data on the types of violence, their magnitude, social, economic, health and psychological consequences and causes will help policy makers to make better decisions. Research will provide information about best practices on conflict resolution and even on how to prevent violence. This will provide the basis for evaluation, including the possibility for replicability. Greater collaboration is called for because such research findings would need to be fed back to the community, so that it can lead to awareness and transformation.

This study will attempt a clarification of the critical concepts like violence, its magnitude, its social, economic, health and psychological consequences and causes including their dynamic natures which need to be understood clearly and operationalised in the context and culture of their applications. To address this concern this paper needs to conceptualise, reformulate and apply psychological and other social science knowledge, models and theories relevant for research. Separating in particular pedagogical from psychological knowledge has serious implications for education theory and practice knowledge. The rest of the paper examines theoretical and conceptual issues. It identifies some causes of violence and conflicts in Africa.

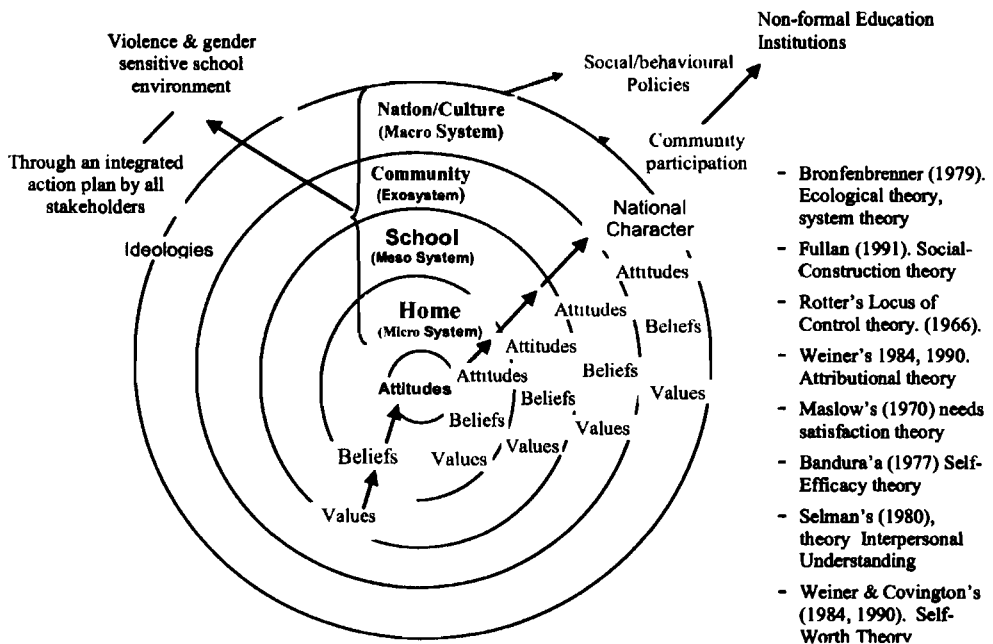
It examines peace education and conflict from the perspectives of education and cultural settings, and education challenges. It addresses challenges for research, training and interventions for peace education, comments on community participation in education for peace and concludes.

Theoretical and Conceptual framework

Theoretical Concerns

Psychological, sociological and communication theories meet with great challenges and complexities in education because of the changing knowledge economy. Increasing social problems in our societies today require explanatory theories, if appropriate social policies must be addressed. On this account we need new re-conceptualisations in psychology in particular and the social sciences as a whole to understand the multi-faceted nature of social problems in order to enter into a new phase of responsive pedagogy in this era requiring a focus on peace education. We are not concerned here only with new knowledge but also with the changing nature of knowledge. Figure 1 presents the ecological approach of Bronfenbrenner (2006) where he focuses on the physical, social and cultural environments in which people develop.

Figure 1: Theoretical Framework



The scope and implications of this approach are best seen in the four levels of the environmental structures. These are: the microsystem, mesosystem, exosystem and the macrosystem. The systems are nested and interacting and can be seen as the concentric rings of realities. In the study of education, violence, conflict and peace education, the whole context of development must be examined critically. This focuses on a holistic approach in developmental concerns.

Selman's (1980) theory of interpersonal understanding shows how through the stages of development with increasing cognitive skills, individuals manage relationships. Interpersonal understanding is part and parcel of human conditions for adults as well as for children. Also important is the extent of peoples' skills in negotiation, which comprise problem solving and their ability to peacefully resolve conflicts through appropriate communication skills in conflict situations.

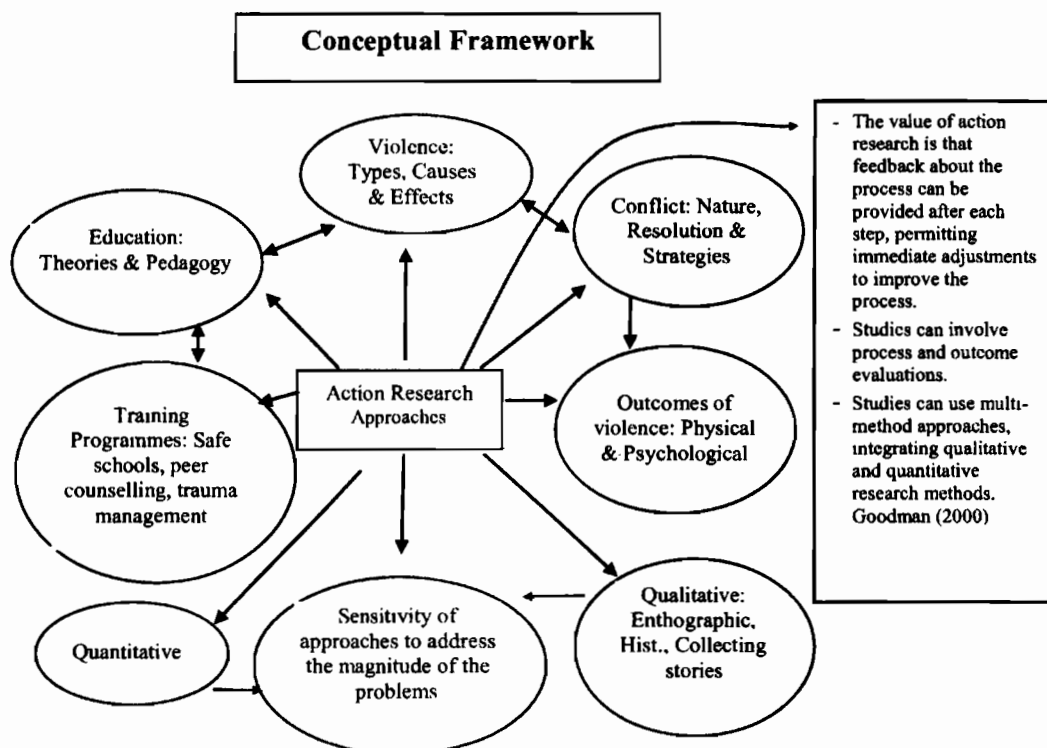
Transitional coping theories used (e.g. Lazarus and Folkman, 1984) reported by Hunter and Boyle (2004) have provided a useful psychological framework for examining coping processes. The theories detailed both coping strategies and factors influencing the choice of one strategy over another. Coping taxonomies mentioned are: problem, emotion and appraisal focused- coping. These and many such theories can enable us understand the guiding principles that should be considered in the discussion of the pedagogy for peace education.

In a context for peace education gearing towards changing mind-set, Rotter's (1966) theory of locus of control offers a major framework. Change must come through internal rather than through external factors. Africans must assume the responsibility of initiating and bringing peace to Africa. Attributing responsibility for change to Africans would not only influence their self-concept but also motivate them to succeed in the quest for peace. Africans would always attribute failure in any activities to colonialism or to interference from the West and North America. Such explanations influence what they do, how they perceive the problem determining the basis for judging success or failure (Weiner, 1984). What the attribution theory is suggesting is that the power of self-belief is crucial. Africans need to begin to believe that they can control and manage their destinies. Such a view in a way would connect attribution to a sense of self-worth (Weiner and Covington cited in Weiner, 1984, 1990).

Maslow (1970) presents a needs hierarchy from the most basic needs (safety, food, shelter) which are absent in the event of conflict. Given this situation it becomes difficult to address higher level needs (love, esteem, belonging, etc.). If we consider these views about personal development views in relation to Bronfenbrenner's and Fullan's theories, we observe the interaction of beliefs, expectations, motivation, and the environment. What becomes clear is that an effective strategy is one that is designed to be culture and region-specific. The victim-survivors need to be given access to wide-ranging services, a motivating community and individual stakeholders in designing intervention.

Focusing on the stakeholders and highlighting their responsibilities point to relevant areas of action. Figure 2 presents conceptual concerns.

Figure 2: Conceptual Issues



Understanding the complexities of the social context/cultural

- Developing social and behavioural policies
- Integrated approach for interventions: Family, School, Local Community and Civil Society

The new orientation is to help victims of violence and children with such experiences to outgrow violent experiences. This is the starting point for healing, permitting the client to determine their own path of development.

Causes of Conflict in Africa

When we do not understand conflict, we cannot possibly work towards its resolution or initiate forum for peace education. An analysis and understanding of conflict is therefore crucial. But it is much more critical to properly analyse and understand the causes of conflicts, if we intend to stop and prevent violence. There are multifaceted factors that lead to conflict that may be complex and country specific. In Africa, there are common risk zones from which conflicts are likely to emerge. In this paper, we identify them as long term and short term causes (Michailof *et al.*, 2002).

Long-term causes are historical, demographic, poverty, illiteracy and unemployment. From a historical perspective there are religious, economic, cultural and geographical fault lines that run across the continent breeding unsafe environments for peace. Demographic Changes, have witnessed the collapse of traditional cultures, weakening traditional authority. There is general population growth with young people adding to instability and unprecedented pressure on land and natural resources. Increasing migration also leads to increase in the population in the host countries. Increase in population could set appropriate grounds for extreme violence as was the case of the Democratic Republic of Congo, Burundi and Rwanda where migratory tendencies fuelled resentments and political violence (Micahailof *et al.*, 2002). Schneider (2000) postulated earlier that the instability caused by the magnitude and nature of refugee populations in the Great Lakes region played a major role in regional interventions. Most of the wars witnessed in West African countries of Liberia (1989), Sierra Leone (1991), Guinea (1999-2000), and Ivory Coast (2002) were partly result of migratory tendencies (Drumtra, 2003). The issues of poverty, illiteracy, and unemployment pose threat to peace in Africa because large-scale unemployment and rapid demographic growth leave young people idle with few prospects in life. It is also worth noting that illiterate poor groups are easy targets for war recruiters. This scenario provides rich research domains that constitute raw materials for reflections on education programmes that could address attitude and behavioural change.

Short-term causes that may become deliberate actions to cause conflicts are found in public policies that influence suppression, oppression, exploitation, and discrimination. This happens when majority of the people are excluded from political and economic life on regional, ethnic, or social grounds. There is also poor governance; corruption and widespread poverty result in profound inequalities that influence resentment and political instability. Economic instability can create insecurity that can easily degenerate into conflict. This and other factors also pose a threat and lead to family instabilities, which also ignite violence. In all of these, education can be a violence agent in terms of its relevance and quality to meet the dynamics of the new situation.

Higher educational institutions in general and universities in particular, train young professionals and future leaders through teaching and research. They throw light and create knowledge through research activities, and offer services to the community through outreach programmes (Mohamedbhai, 2003). Such institutions in Africa can therefore play a meaningful role in developing a culture of peace and providing peace education. There is still a wide gap to be covered in this endeavour in terms of research as very little has been done. Conflict management and perspectives for peace building are initial elements that characterise research in this area. Research on origins and management of conflicts can inform policy makers on how such a venture can be achieved. We will attempt to examine some research activities in the area of education, violence per se, conflict and its resolution and perspective for peace in Africa and elsewhere in the world at all levels of education.

Mohamedbhai (2003) conducted research to illustrate how through teaching particularly values, research and community outreach service activities, higher education institutions in Africa can help create a culture of peace. It also highlights on-going peace-related activities such as conflict-resolution and peace education in various institutions. The challenges for research in Africa are enormous. The following highlights are evidenced:

- Though conflict resolution has been practised in its traditional and contemporary modes for decades, successful and unsuccessful interventions have not been properly researched and documented to know what has worked or failed.
- Even in the case of refugees, there are no clear research endeavours systematically addressing concerns on root causes of conflicts and consequences of population displacements and the plight of refugees in foreign countries, the management of refugee camps, the status of women in these camps, the education of refugee children and the re-settlement of refugees in their home countries.

African traditional settings are rich with lessons that if well researched will throw light on problems of contemporary societies. Okrah (2003) provided lessons from the Akan traditional judicial system that could inform global conflict resolution. The Akan is the largest ethnic group in Ghana. The study examines how conflict resolution procedures are expressed through traditional, politic, chieftaincy, judicial and arbitration systems. It illuminates an understanding of a common bond of relationship that exists among the human race, but which has been relegated to the background by design or by accident of technology that is taking the greater part of humanity today.

Michailof *et al.* (2002) propose an agenda for post-conflict recovery in Africa. Through stimulating discussion within the region, they explore what banks could do to help post war countries get back to peace and propose a conceptual framework based on specific operational guidance and practical

issues. The outline starts with key issues of African conflicts and Africa's response pattern today and ends with a discussion linked to financing of post-conflict programmes. But what would have been of importance is to see encouragement on a research agenda that would have as primary objective the role of research that would give new orientations for education in post-Africa's conflict programmes.

Peace and Conflict Education

Education and Cultural settings

Education in this situation cannot be limited to the usual context of classrooms and schools. Schooling is only one small part of how a culture inducts the young into its canonical way. As pointed out by Bruner (1996) schooling may even be at odds with culture's other ways of inducting the young into the requirement of communal living. Culture is important because it structures the way people perceive situations, and its effects, the range of choices they consider when approaching conflict.

Education therefore is not just about conventional school matters like curriculum or standards or testing, seeing educational investment in its broader context of society's vision is to avoid the increasing risk in any nation to remove education from its cultural context. Education and school learning must be situated in a cultural context. The question posed by education and cultural psychology, raises concern about the construction of self and a sense of agency especially about the cultural situatedness of all mental activity. Cultural setting and its resources that give the mind its shape and scope are crucial. Educational practices must at some point test cultural psychology. No doubt there are powerful constraints on what schools can do.

Education in Africa faces crises because of its non-responsiveness to the setting of its offerings. Colonial education, though provided a base for formal education, the values inculcated missed out in relating these, to norms and values treasured in the African cultural scripts based on ethno-theories. As the United Nation's new initiative on peace building is vigorously being addressed, issues of concern that could have been addressed through research are posed in statements such as "Despite over ten years of practice, there is no commonly agreed post-conflict peace building policy or doctrine". To what extent has research mechanism addressed the internal – external and traditional disconnect manifested at conceptual, policy and institutional levels? These are questions requiring scientific responses. If culture is seen at times as invisible and taken for granted, it is because effort has not been made to investigate the unexplained behavioural reactions or manifestations of a people in certain situations.

Education Challenges

Preparing pupils to learn to live together poses a great challenge for education. Innovative education can play a major role in making the world a better and safer place to live, grow and survive. Global challenges like poverty, HIV/AIDS, violence, refugees, mental health, arms proliferation, war, atrocities, genocide, refusal of civil rights and justice are posing many questions. Gender violence is an epidemic that leads to physical, psychological, sexual and economic issues. As it is one of the most pervasive of human rights violations (UNICEF, 2000), to what extent can education address a gender sensitive peace integrated programme that focuses on equality, security, dignity, self-worth and fundamental freedoms. An education policy that addresses gender sensitive pedagogy, violence-free school community within a democratic framework of a friendly school government would have gone the extra mile to address these concerns.

In particular, these raise the concern on how growing up in such situations can permit children and even adults acquire values, prejudices, ethnocentrism, and hatred from a variety of contexts. Education no doubt can teach children the necessary pro-social skills and preventive practice that will equip young people to cope in the face of fear, uncertainty and danger (Hamburg and Hamburg, 2004). Since research has not provided the necessary orientation, this possibility is underdeveloped. Of course, this is not saying that there are no positive educational programmes that teach about rights and responsibilities, social justices, democracy, how conflicts arise, and they can be addressed and prevented. Commenting on these issues, we observe that education needs to focus on teaching about empathy, altruism, tolerance and group membership for example.

An examination of bullying resilience as constructs permits a focus on the role of training, peer mediation, responsible decision-making, experiential group-work and cooperative learning. The types of experiences offered within the home, schooling and the community shape children's identities. Of great importance is the fact that school is a major place for children to learn how to live cooperatively with one another. Hamburg and Hamburg (2004) point out that there are experimental programmes that teach children how to prevent or minimize violence through novel and peaceful conflict resolution strategies based on meaningful dialogue and respectful discourse. The focus on citizenship and peace education are addressed seriously. Yet critics argue that peace education contains a political agenda that ought not to be addressed in schools. What is clear is that schools provide the best hope for the next generation in reducing world conflict. Such a major role can be attributed also to the media and internet though these have positive as well as negative effects.

Further emerging conceptual concern is the extent at which communication theories can be combined with rudiments of conflict resolution

practices to avoid misconception. There is the need to revisit factors for negotiation in a specific cultural context as evident in the Akan of Ghana (Okrah, 2003). Culture can redefine their roles through the interactive process of problem solving, brainstorming and communication strategies. New patterns of communication in educational settings can be introduced through situational role-plays, feedback exercises and interactive improvisations and story telling (Lincoln, 2002). The outcome is learning to control anger and use of critical thinking skills. Other valuable skills to be addressed are verbal and non-verbal communication and its power over the negotiation process. Coping strategies need support from the communities. It becomes essential to educate all educators, parents and pupils on conflict resolution strategies that would usually have their origin from the home, based on the kinds of information children receive very early from parents about neighbours particularly discriminatory, negative and other beginning forms of nurturing conflicts. Parents should start early to enhance in their children peaceful ways of dealing with diversity.

Partnership between home and school was highlighted during the World conference on Education for All in Jomtien in Thailand in 1990. The need for the concerted efforts of these two agents is urgent. Family and school settings can be the cradle for breeding violent and conflicting values just as they can also be agents of eradication. There is need therefore for an understanding of both the internal (schools) and external (homes) roles and influences on pupils' behaviour management. This section addresses research in these contexts to enlighten discussions on the issues related to parent-child relationships and the mediating effects on children's delinquent behaviour and partnership between school and home to reduce problem behaviours. It is important because when such problem behaviours are reduced among these children, we are building a culture of peace in the future generation of Africa. Brendgen, Vitaro and Bukowski (1998) demonstrated in their study how relationship with parents influence later association with delinquent friends. Findings suggest that a perceived lack of closeness with parents deprives early adolescents of an important source of affective support, resulting in decreased self-esteem and later affiliation with delinquent friends.

Deslandes and Royer (1997) examined family variables and school discipline events. The results suggest that family-school collaboration could facilitate the prevention or reduction of behaviour problems. Such positive partnerships between families and schools increase the likelihood that behaviour problems can be prevented or reduced.

Egan and Perry (1998), employing self-perception measures, suggest that high self-regard empowers children to defend themselves against bullies and thus serves as an important coping resource. Furlong and Smith (1998) present a brief and concise review of efforts to conceptualise types of anger and aggression. The review covers various intra-individual and environmental factors shown to influence anger and aggression.

An attribution retraining programme was designed (Hudley *et al.*, 1998), to reduce aggressive behaviour in children by changing the attributes they make for the behaviour of others. Children were taught, through a series of 12 lessons, to recognise the accidental nature of various interactions with peers. In addition, they discussed how to respond appropriately without aggression to such interactions. This discrepancy indicates that some students will benefit from such a programme more than others, and the authors recommend that future research is necessary to target those individuals who will benefit the most. The researchers note that in order to achieve long-term effects, it may be beneficial to include attribution training as a single component in a much more comprehensive programme.

Larson (1998) argues that the current national focus on school violence presents school psychologist with great opportunities with respect to the delivery of direct services, consultation and program evaluation. The article presents an excellent overview of primary and secondary prevention programs at the high school level for the management of students' aggression.

Research on the different components of violence has also attempted to examine appraisal and coping strategies used in victimising school bullying (Hunter and Boyle, 2004). Using the transitional models of coping (Lazarus and Folkman, 1984) has contributed to understanding why some children more than others cope effectively with bullying, while others suffer negative outcome. However, research has relied more on coping measures that are not comparable with adult measures, restricting investigation of developmental trends.

In tackling bullying we must try to understand the social and psychological implications for the victim. Problems from the perspective of the victim, perhaps the most important variables are those related to coping. Understanding the coping process in the victims of bullying can improve intervention programmes. The main variables in this study are; person variables, situational variables, appraisal and coping strategy used (Lazarus and Folkman, 1984).

Another study (Bijttebier and Vertommen, 1998) used the self – report coping measure to examine how children and adolescents cope with peer argument. Walton, Craig and Pepler (2000) using observational methodology looked at how children aged between 8-13 years interacted during bullying episodes in play ground and classroom. Findings demonstrated Machiavellian type characteristics evident in childhood. Investigation of attitudes towards interpersonal relationships and human nature at an early age may have implications for parenting and school practices. This can be valuable in building in children early peace values. Conclusions from this study, suggest that providing assertiveness training to girls may be one important way to reduce bullying in school. Anti-bullying interventions should include more emphasis on citizenship and interpersonal relationship in order to minimize children's aggression – encouraging cognition and reducing Machiavellian attitudes.

Andreou's (2004) findings demonstrated that certain types of school programmes and teaching techniques, which provide academic self-efficacy, could also support pro-social dispositions and behaviour. Cooperative learning techniques that reduce the negative aspect of competition not only help children to regulate (Bronson, 2000) their cognitive abilities independently in order to research self selected goals and internal performance standards but also promote cooperation, reduce conflict and increase pro-social behaviour (Hertz-Lazarowitz and Sharan, 1984). Thus anti-bullying interventions might profit from greater focus on promoting, mastery-oriented motivation and greater self-efficacy for learning and performance. Social-pedagogical school climate and social-pedagogical and didactic aspects are crucial for healthy school setting.

Anti-social behaviour of pupils, such as bullying and the use of violence are receiving a lot of attention today. So many variables are contributing to the growth of pupils' aggressive behaviours. Personal variables seem to be most crucial.

A pedagogical way to counteract anti-social behaviour would be to concentrate on the conditions and possibilities that promote positive or pro-social behaviour from the very beginning of the problematic behaviour, instead of looking for causes of pupil's bad behaviour and reaching negatively to it. A positive pedagogical strategy is valuable. The focus is on the potential improvement of pupils' social behaviour. Adequate prevention of aggressive behaviour will reduce more violent or criminal behaviour. We need to focus on school's potential to stimulate the development of positive social processes between pupils, and between pupils and teachers, while integrating the learning processes and didactic characteristics in this developmental educational process.

Schools and universities are vital to the prevention of sexual violence. They are places where students learn value and so can reinforce or break this vicious cycle. Sexual violence within the education sector itself is also a neglected problem in the area of research. Research on violence prevention and peace education in schools and the homes are crucial as they constitute major socialisation agents which transform the young, the future generation of African societies. This is important to provide policies and strategies to ensure that the next generation of African children live in a violent and conflict free Africa well equipped with appropriate conflict resolution strategies.

Challenges for Research

In the phase of reconstruction, it is becoming increasingly clear for us in Africa that the time has come to take stock of key issues and identify the purposes of educational and psychological research and how well these have been conducted to resolve some of the pressing social problems in Africa. The

quality and scope of educational research are being questioned because of its potential to inform policy. There has been an enormous growth in the domain of educational research but the nagging question is to establish educational research as a vibrant field of enquiry (Ruddock and McIntyre, 1998). This can be possible if on the one hand such studies take their cues from the theoretical framework of the education disciplines particularly psychology and sociology. As noticed many research reported are breaking free of these genre. They are addressing questions that are more concerned with practical issues connected with teachers, parents, policy makers and pupils. No doubt, there have been critics, regarding the poor quality and value of educational research. What emerges is clarity of the purpose of research in education. One can immediately address two purposes here. Firstly, we need to generate knowledge about educational processes that will enable practitioners and policy makers to achieve educational objectives. Secondly, we need to develop theoretical understanding. What this implies is that it encourages more diverse types of studies. On the other hand it can be a set back regarding choice of research to engage in. However, the multidisciplinary nature to educational research is very critical.

The issue of peace education for example, requires many research questions in order for us to develop a full understanding of the topic. Some of the questions are: what is peace education? What are the key features of the social, psychological and the political context in which it is to be conducted? Why are some people more at risk? Why peace education? Such diverse set of research questions, make for a richer understanding of the problem. However, what may pose as a problem is what gains priority in synthesising the findings of the different results. A fertile and undeveloped area for research is the exploration of conflict management approaches (Warters, 1995) and identification of the indigenous problem-solvers' approaches and patterns of conflict. Research approaches would need to sharpen their tools to examine incidence and prevalence as well as variations in the patterns and trends in violence and conflicts practices.

Information from the works of Minogue *et al.* (1999) on approaches to assessing violence among youth has been very informative. Important issues are using archival data, conducting a needs assessment, matching data collection to stage of violence prevention programme, combining quantitative and qualitative data, timing the assessment, resolving the ethical dilemmas during the resaerch and identifying risk and protective factors for violence. We also benefited from the research by identifying useful research approaches for assessing violent incidents and behaviours. Some of the approaches are:

- Archival data provides the starting point in the examination of the types of existing data already collected.
- Quantifying the disruptive and violent behaviour of students by incident reporting system that should permit a systematic means to monitor types of crime and violence committed in schools. Other components to include are

identification of perpetrators and victims of violence, the time and location, seasonal trends and others. In most of our school systems, these data or records are not kept.

- In the case of needs assessment, perceptions of school violence, crime and modalities for conflict resolution vary among the stakeholders. So these perceptions are not always accurate and even a review of archival data may not of necessity give a complete picture of students behaviours and attitudes. A clear picture of students' violence-related behaviour, attitudes and beliefs would direct in an appropriate way prevention and intervention programmes. Researchers should conduct and initiate needs assessment for baseline data. School administrators can choose the violence prevention initiative if this baseline information is available.
- Qualitative approaches such as focus group discussions, naturalistic observations and unstructured interviews are vitally important. These approaches provide clearer insights into the broader experiences than highly structured approaches. Qualitative data permit researchers to know what to measure using quantitative measures as survey and incident monitoring. New questions raised through quantitative research can be addressed through qualitative approaches by probing issues deeply. However both quantitative and qualitative approaches can be employed in a single case.

Research in violence should be cautious about time as the timing may affect behaviour, beliefs and attitudes. Violence is pervasive in most cultures and can be found at all levels.

Instruments in survey can be rating scale, factor scale for example physical aggression. There can also be School behaviour checklist and scale personality inventory. Self-reports and peer nomination inventory can be used. These and many other such scales exist and are being used to study anti social behaviours but the question and watch word is for African researchers to address cultural issues in approaches and instrumentations.

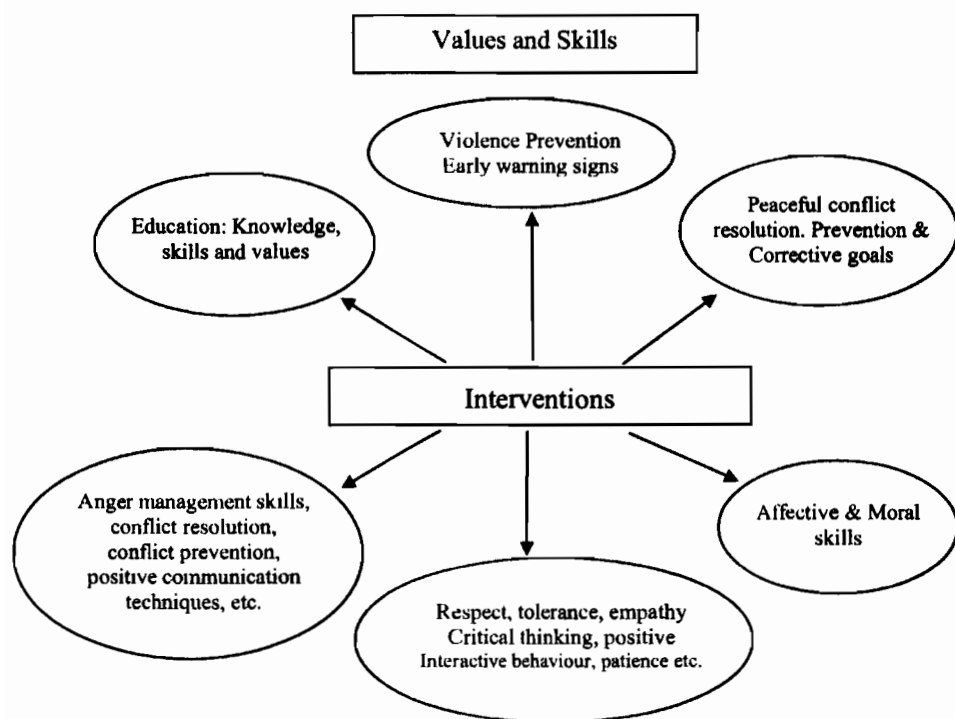
Training and Interventions for Peace Education

Figure 3, presents values and skills to include in training and intervention programmes to help in the peace education process.

Statistics mentioned above show that peace is severely threatened in Africa, particularly as such crises are evident from all perspectives: economic, social, environmental, political and religious. HIV/AIDS is taking a great toll on human life. Universities in Africa and other levels of education have important roles each at its own level to play a meaningful role in developing a culture of peace and redress the stale mate in which Africa finds herself. So schools and

educative process face the unique challenge of preparing a new generation of students and community who will appreciate the existing global diversity while recognising the values in the different cultures (Okrah, 2003). Home and schools would need to develop pupils' social competence and skills in problem solving and conflict resolutions for everyday challenges faced as citizens. Conflict resolution training offers an opportunity to intervene in frequent cycles of violence.

Figure 3: Values and Skills



The training and education of teachers become primary because the quality of education and pupils' attitudes, skills and behaviours are influenced by the quality of teacher factor (Mohamedbhai, 2003). Teachers must be trained to inculcate the values and attitudes that foster tolerance, create respect for culture and for others and human rights. The school curricula must address these issues

across the curricula as an integrated discipline or as a unique discipline. Whatever the situation, peace-related modules must be included to give a peace dimension in the education system.

Community Participation in Education for Peace

Community engagements in mind set on critical issues related to social change is very crucial because intervention programmes must be compatible with community processes and be based also on the needs of the community (Sarason, 1996). The importance of community participation in the initiation of change is emphasised by various theoretical approaches. In a community as an autonomous system, internal processes, and not external input, determine what change takes place (Capra, 1997; Dell, 1985 cited in Visser, 2004). Of equal importance is the fact that interventions must also address the cultural climate in the community and as of great importance, involve community members in decision-making and implementation. Conceptual base from social construction (Fullan, 1991) postulates that intervention that sets out to bring about change focuses on shared meanings through communication and participation by all group members concerned.

Application of Bronfenbrenner's system theory (1977) as stated above, family support system in the home and peer support system in schools can be conceptualised as constituents of the micro-system and meso-system. But there exist strong connections in terms of interaction and collaboration between all the systems. The exo-system consists of subsystems each of which has some contribution to make in any development concerns. Within the community, partnership has to be developed with members of the local community, traditional elders, religious leaders, community-based groups, neighbourhood associations and traditional groups at all levels. There are also the village council and village level bodies. The civil society also can contribute in a significant way to any intervention programme. The ranges of partners are professional groups, NGOs, Private sector, the media, academia and trade unions. At the macro-level therefore, policies and organisational structures as well as the culture, values and meanings shared, play a significant role in the belief systems and behaviour patterns of the people in their respective communities. These have always influenced the social support system in all communities. Besides the organisational structures in the communities provide support for referral network. Evidently community-based prevention education programme can help reduce violence but the strength of such a programme would be harnessed through continuing access to research based information from universities to communities. Research that would be of help will be in topical areas such as conflict resolution, interpersonal skills building and self-protection and self defence strategies.

Smith *et al.* (2006) proposed four basic training models in schools:

- Curriculum process approach through delivering components of conflict resolution education as a course or as an integrated course
- Mediation approach through training peer mediations who would assist in resolving interpersonal conflicts.
- Peaceable classroom approach through a more comprehensive classroom-wide set of strategies to manage problem behaviour by promoting respectful interactions among pupils.
- Peaceable classroom – peaceable school approach whereby effective conflict resolution becomes the norm for the school skills to be trained and that can be testable research variables; are negotiation skills, communication, peer mediation, peace education and interpersonal problem-solving, empathy perspective taking, assertiveness.

School-based community partnerships are greatly encouraged for non-formal education programmes on peace education organised by the churches, tribal groups and NGOs.

Conclusion

Our conclusion focuses on the prospect for peace from the perspective of the school. Violence in school settings is an issue for national concern as this reflects the health situation of the nation. In schools and communities in Africa today violent and disorderly behaviours are rampant. Even the use of weapons such as guns and knives are associated with incidence of violence. Growing public concern for the safety of children at school is not wholly unfounded. Yet there are few systematic evidence to determine the rates and magnitude of aggression, bullying and harrassement among school aged children. Clearly therefore in today's contemporary school settings, managing youth violence is no longer considered the sole responsibility of teachers and school administrators. It is understood to be an issue that extends beyond the boundaries of individual schools into whole communities. There is the need therefore for school-based management plans for addressing violence and unwanted aggression which are social acts. It is evident that we reinforce various forms of socially acceptable violence and aggression on a daily basis through the media, public discourse and teaching. However violence in school is only a symptom of a much larger problem facing society. Yet schools define their mission narrowly. It is on this basis that research is so crucial, if peace education initiative must achieve its goals. Strategies for conflict resolution in peace education is linked to democracy and citizenship, developing a peaceful world require social pedagogy based on

the framework of social constructivism. Until the education and training of teachers address peace education in its programmes, the chances of ensuring attitude change would be difficult to address. In the phase of all these, while we make a very strong recommendation for research in psychological and physical effects of violent and conflicts on the human person through qualitative approach, there should be need analysis of the magnitude of violence in its different forms. Further research should be in the area of traditional strategies for conflict resolution and what ought to constitute the content and pedagogy of peace education.

References

- Andreou E., 2004, "Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children", *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 297-309.
- Baldry A.C., "What about bullying? An experimental field study to understand students' attitudes towards bullying and victimization in Italian mobile schools", *British Journal of Educational Psychology*, 74 (4), pp. 583-598.
- Bandura A., 2004, "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change", *Psychological Review*, 84, 197, pp. 191-215.
- Bear G., 2003, *Research reviews: Violence Prevention*. Delaware: National Association of School Psychologists,
http://www.nasponline.org/NEAT/neat_research.html
- Bitjttebier P., Vertommen., 1998, "Coping with peer arguments in schoolchildren with bully/victimproblems", *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 387-394.
- Bronfenbrenner U., 1977, Toward a experimental ecology of human development. Ithaka: *American Psychological Association*, 32 (7), pp. 513-521.
- Bronfenbrenner U., 2006, *The ecology of human development*. Cambridge Mass: Harvard University Press, 348 p.
- Bronson M. B., 2000, *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guildford Press, 296 p.
- Bruner J., 1996, *The culture of education*. Harvard: Harvard University Press, 240 p.
- Deslandes R., Royer E., 1997, "Family variables and school discipline events at the secondary level", *Behavioural Disorders*, 23, pp. 18-28.
- Dodge, K.A., 2002, "Preventing Chronic Violence in Schools", Presentation Made to the White House Conference on Character and Community, Washington, DC, June 19, pp.1-5.
- Drumtra, J., 2003, "West Africa's refugee crisis spills across many borders", *Migration Information Source*, pp. 1-2.
- Egan, S.K., Perry, D.G., 1998, "Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, pp. 299-309.
- Ford, M.E, 1982, *Motivating humans. Goals, Emotions and Personal Agency Beliefs*, Newbury Park, CA: Sage, 314 p.

- Fox C.L., Boulton, M.J., 2005, "The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions", *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), pp. 313-328.
- Fullan M.G., 2001, *The new meaning of educational change* (3rd ed.), New York: Teachers' College Press, Columbia University, 297 p.
- Furlong M.J., Smith, D.C., 1998, "Raging Rick to Tranquil Tom: An empirically based multidimensional anger typology for adolescent males", *Psychology in the schools*, 35, pp. 229-245.
- Golah, P., 2005, "Sexuality and Violence: Strengthening democratic cultures through policy making in Southern African Institutions of Higher Education", Project No. 102250: International Development Research Centre.
- Goodman R.M., date, "Bridging the gap in effective program implementation: From concept to application", *Journal of Community Psychology*, 28 (3), pp. 309-321.
- Gruppen P., 2003, "Ivory Coast's Crisis", Radio Netherlands.
- Gruppen P., 2003, "Ivory Coast: the seeds of strife", Radio Netherlands.
- Hamburg D., Hamburg B., 2004, *Learning to Live together: Preventing Hatred and Violence in Child and Adolescent Development*, New York: Oxford University Press., 432 p.
- Hertz-Lazarowitz, R., Sharan S., 1984, "Enhancing prosocial behaviour through cooperative learning in the classroom", in E. Staub, Bar-Tal, J. Karylowski, J. Reykowsk i(Eds), *The development and maintenance of prosocial behaviour: International perspectives on positive morality*, New York: Plenum. pp. 423-443.
- Hudley C., Britsch, B., Wakefield W.D. Smith, T., Demorat M., Cho S, 1998, "An attribution retraining program to reduce aggression in elementary school students", *Psychology in the Schools*, 35, pp. 271-282.
- Hunter S.C., Boyle J.M.E., 2004, "Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying", *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 83-107.
- Jull S., 2000, "Youth Violence, Schools and the Management Question: A discussion of zero tolerance and equity in public schooling", *Canadian Journal Educational Administration and Policy*, 17, pp. 1-10.
- Retrieved May 1, 2006, from
<http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/jull.html>
- Kiros G., Hogan D.P., 2001, "War, famine and excess child mortality in Africa: The role of the percental education", *International Journal of Epidemiology*, 30 (3), pp. 447-455.

- Larson J., 1998, "Managing students aggression in high schools: Implications for practice", *Psychology in the Schools*, 35, pp. 283-295.
- Lazarus S. et Folkman S., 1984, *Stress, Appraisal, and Coping*, Springer Publishing Company, 456 p.
- Lincoln M., 2002, *Conflict Resolution Communication: Patterns promoting peaceful schools*, Lanhan, MD: Scarecrow Press, 152 p.
- Maslow A.H., 1970, *Motivation and personality*, New York: HarperCollins, 293 p.
- Mathur S.R., Kavale K.A., Quinn M.M., Forness, S.R., Rutherford R.B., 1998, "Social skills interventions with students with emotional and behavioural programs: A quantitative synthesis of single-subject research", *Behaviour Disorders*, 23, pp. 193-201.
- Micheilof S., Kostner, M. and Devictor, X., 2002, "Post-conflict recovery in Africa: An agenda for the Africa Region", Africa Region Working Paper Series, 30.
- Minogue N., Kingery P., Murphy L., 1999, *Approaches to assessing violence among youth* Rosslyn, VA: The Hamiton Fish National Institute in School and Community Violence, 61, pp. 95-113.
- Mohamedbhai G., 2003, "The Role of Higher Education in developing a culture of peace in Africa", UNESCO, Publication, pp. 1-8.
- Mooij T., 1999, "Promoting prosocial pupil behaviour: 1 – A Multi level theoretical model", *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4), pp. 469-478.
- Morrison G., Robertson L. and Harding M., 1998, "Resilience factors that support the classroom functioning of acting out and aggressive students", *Psychology in the Schools*, 35, pp. 217-227.
- Noguera P., 1995, "Coming to Tenus with violence in our schools", *California: Motion Magazine*, pp. 1-6.
- Okrah K.A., 2003, "Toward global conflict resolution: Lessons from the Akan traditional judicial system", *Journal of Social Studies Research*, Publication, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3823/is_200310/ai_n0304242
- Rotter, Julian B. (1966) "Generalized expectancies for interval versus external control of reinforcement." *Psychological Monographs*, 80, (1966): 1-28.
- Ruddock J., McIntyre D. (Eds), 1998, *Challenges for Educational Research*, London: Paul Chapman.
- Sarason S.B., 1996, *Revisiting The culture of the school and the problem of change*, New York: Teachers College Press, Columbia University, 416 p.

- Schneider J., 2000, "The refugee crisis in Southern and Central African", *The Journal of Humanitarian Assistance*, Retrieved on October 29 from <http://jha.ac/author/james-schneider/>
- Selman R.L., 1980, *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic Press, 343 p.
- Smith K. Peter and Levan S., 1995, "Perceptions and experiences of bullying in younger pupils", *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp. 489-500.
- Smith P.K., Talamelli L., Cowie H., Naylor P. and Chauhan P., 2004, "Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying", *British Journal of Educational Psychology*, 74 (4), pp. 565-581.
- Smith D.C., Langford R.A., Berg K.F., 2006, *Conflict Resolution Training for Violence Prevention*
[http://www.dodea.edu/dodsafeschools/members/library/ConflictResolution/DCS](http://www.dodea.edu/dodsafeschools/members/library/ConflictResolution/DCSmith-html)
[mith-html, RCCP, www.esmnational.org, www.nes.org](http://www.esmnational.org)
- Tschirgi, N., 2004, "Post-conflict peace building revisited: Achievements, Limitations, and Challenges", New York: WSP International/IPA Peace-building Forum Conference, pp. 1-19.
- UNICEF, 2000, "Domestic Violence Against Women and Girls". Florence: Innocenti Research Centre. n°. 6, pp. 1-28.
- Visser M.J., 2004, "Implementing peer support in schools: Using a theoretical framework in action research", *Journal of Community Psychology*, 14, pp. 436-454.
- Visser M.J., Schoeman, J.B., 2004, "Implementing a community intervention to bridge young people's risks for getting HIV: Unravelling the complexities", *Journal of Community Psychology*, 32 (2), pp. 145-165.
- Wahler J.J., Fetsch, R.J. Silliman, date, "Research-based, empirically-effective violence prevention curricula: A review of resources",
http://www.agnr.umd.edu/nnfr/violence/yvp_litrev.html.
- Warters B., 1995, "Researching camps conflict management culture(s): A role for Ombuds? UCI Ombudsman: The Journal, pp. 1-6.
- Walton M.M.M., Craig W.M. and Pepler D.J., 2000, "Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors", *Social Development*, 9 (2), pp. 226-245.
- Weiner B., 1984, "Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework", in Ames R. and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. Vol. 1. Student Motivation. Orlando, FL: Academic Press, pp. 15-38.

- Weiner B., 1990, "History of motivational research in education", *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 616-622.
- World Bank report, 2003, "Transition from war to peace in Sub Saharan Africa. Findings: bfica Region", N°. 81,
www.worldbank.org/afr/findings/english/fin81.htm Feb.
- Wright A., KeetleyM., 1997, "Violence and indiscipline in schools, Research Study Commissioned by NASUWT". Leicester: Perpetuity Research and Consultancy International (PRCI).Ltd, pp. 1-16
<http://image.guardian.co.uk/systemes/Education/documents/2003/10/17/NASUWTreport.pdf>.

Postface

Pour une mobilisation scientifique autour de la violence à l'école

Éric DEBARBIEUX

**Président de l'Observatoire international
de la violence à l'école**

En refermant ce livre, je sais que celui-ci ne se laissera pas facilement oublier tant il est stimulant, et tant il pose de questions neuves. Il illustre au mieux le célèbre adage de Lévi-Strauss : « *le bon chercheur est celui qui pose les bonnes questions* » (Levi-Strauss, 1978). Ce chercheur est aussi celui qui sait poser des questions auxquelles nul n'avait donné forme avant lui (Lê Thành Khôi, 1981), qui sait également montrer les impasses des modèles antérieurs pour ouvrir la route à une nouvelle interprétation du réel. Le fait que ce livre soit un livre collectif n'en est que plus riche : il donne aussi à voir des différences, des divergences parfois. Partant, il réalise pleinement l'espace scientifique, celui d'une éthique de la discussion. Aussi, si le pari de ce livre était selon les mots introductifs de Lanoue, Azoh, et Tchombé de « *soulever des questions et d'ouvrir des pistes de recherche jugées pertinentes en l'état actuel de nos connaissances* », alors sans nul doute ce pari est réussi. Il est d'abord réussi par la distance critique qu'il sait prendre avec la littérature officielle, qui est souvent celle des bailleurs de fonds.

Les problèmes posés sont redoutables, tant pour le chercheur que pour le politique, au niveau local comme au niveau global. Je ne reprendrai pas ici l'ensemble de ces problèmes – cette récapitulation a été faite de manière magistrale dans ce livre avec les deux grands textes conclusifs de Marie-France Lange et de Thérèse Tchombé. Mais je voudrais attirer l'attention sur certains d'entre eux, qui m'ont particulièrement intéressés en tant que spécialiste des problèmes de violence à l'école, et président de l'Observatoire International¹ : le problème

¹ Voir notre site www.ijvs.org, site bilingue de l'International Journal on Violence and Schools.

des données, le problème des « spécificités » africaines – c'est-à-dire de la définition des violences –, et en conclusion le problème de l'interprétation socio-historique de ces « spécificités » pour laquelle j'emploierai l'exemple particulier du châtimement corporel. Une dernière note avant de commencer : ce qui sera écrit à propos de l'Afrique subsaharienne vaut en grande partie pour l'ensemble du continent, du Maghreb à l'Afrique du Sud dont tant d'histoire est commune (Ba Konaré, 2008)

Recenser la violence en milieu scolaire

Partout dans le monde, le problème de la violence à l'école est d'abord celui de la prédominance d'une approche émotionnelle et sensationnaliste, qui grossit le phénomène. Il est aussi celui de la récupération du thème pour des raisons politiques, carriéristes ou financières. Avant tout, connaît-on la réalité de la violence scolaire, comme nous interroge par exemple Tahirou Traoré pour le cas du Burkina Faso ? Est-elle un problème urgent ? Faut-il réellement en faire une priorité politique ? Faut-il investir les trop rares ressources disponibles dans des programmes de lutte contre la violence scolaire ? Ne suivons-nous pas, en Afrique comme ailleurs, des sirènes médiatiques affolées par quelques faits divers ?

Le piège de l'exagération

Le problème de la quantification de la violence scolaire n'est pas spécifique à l'Afrique bien sûr, mais il y est exacerbé par l'absence relative de données administratives et l'extrême rareté des recherches scientifiques sur le sujet. Ce livre a l'honnêteté de dire cette absence et nous devons faire nôtre cette phrase prononcée par un haut fonctionnaire guinéen (cité in Debarbieux, 2006) : *« Le fait très malheureusement de ne pas prendre le train au départ, nous empêche de connaître le nombre de gares qu'il a traversées sur son parcours. C'est signifier, que le manque d'archives bien tenues afférent à ces cas de violence dans nos écoles ne nous permet pas d'établir un tableau statistique exhaustif qui pourrait mieux nous édifier. Il faut cependant retenir, qu'il n'y pas d'année scolaire où des cas de dispute, de bagarre, de vol, de confiscation ou de détournement de bien d'autrui, des coups et blessures, des attaques à mains armées par des clans, des agressions ne sont enregistrés dans nos établissements scolaires »*. Cet extrait est significatif : reconnaissance d'une méconnaissance, mais en même temps certitude d'une « augmentation » de la violence à partir de faits divers et non à partir de statistiques sérieuses.

La nécessité de produire des statistiques fiables est d'abord une nécessité critique. Elle n'est pas particulière à l'Afrique. L'exagération de la violence scolaire est un danger dans les démocraties du Nord, lorsque le thème de

l'insécurité est récupéré par les partis xénophobes et conservateurs, quand les élections se jouent sur le registre de la peur du crime. La violence en milieu scolaire ne doit pas être l'occasion de récupérations douteuses, pour des motifs politiques, carriéristes ou mercantiles afin de récupérer la manne des bailleurs de fonds en exagérant voire en inventant le problème (voir les exemples proposés *in* Debarbieux, 2008).

Le piège de la négation

À l'inverse, le phénomène peut être nié, occulté. C'est le même constat que font plusieurs auteurs de ce livre et en particulier Thérèse Tchombé dont je partage totalement l'avis lorsqu'elle écrit que le manque de statistiques fiables est un obstacle qui renforce le silence des gouvernements sur le sujet.

Cette négation peut être liée à une peur des responsables, à tous les niveaux. Au niveau des enseignants, par peur d'apparaître comme un mauvais enseignant, ou parfois car l'enseignant lui-même est acteur de cette violence. Au niveau de l'administration et au niveau politique, pour éviter que les problèmes donnent une mauvaise image de l'établissement et plus largement du système d'enseignement et du pays. La négation peut aussi être culturelle : l'idée que la violence entre élèves est normale et socialisatrice est une idée très présente quel que soit le pays concerné. Les recherches sur le harcèlement entre élèves ont par exemple mis en évidence que la majorité des enseignants jugeaient que cette brutalité était sans gravité, voire qu'elle contribuait à forger le caractère (Elton, 1989 ; Smith et Sharp, 1994). On reviendra plus loin sur la certitude que la violence des adultes sur les enfants est considérée comme saine et traditionnelle.

La recherche mondiale a largement montré que le problème majeur de la violence à l'école ne réside pas dans les faits de violence paroxystique, particulièrement propres aux manipulations de l'opinion. Quelle que soit l'importance de certains faits de grande brutalité, la totalité des études (par exemple : Gottfredson, 2001) montre que l'expérience personnelle de victimation en milieu scolaire est liée à des incidents mineurs, autant pour les élèves que pour les enseignants, les victimations sérieuses étant très rares. C'est le cas en France (Debarbieux, 2006) et dans la totalité des pays européens (Smith, 2002). Il ne s'agit pas pour autant de penser que ces violences de faible bruit médiatique sont sans importance. Ce qui importe est la répétition quotidienne de ces violences et la recherche a bien identifié les conséquences de cette répétition (voir par exemple Blaya, 2006). Ces conséquences peuvent varier du décrochage scolaire et expliquer des problèmes d'absentéisme importants à la perte de confiance en soi entraînant parfois des conduites auto-violentes telles que le suicide de la victime (Williams *et al.*, 1996) ; Kaltiala-Heino *et al.*, 1999). Sur le plan collectif, le climat des établissements peut être si gravement perturbé par l'accumulation de ces microviolences que l'enseignement devient difficile (Dinkes et alii, 2006).

Production de données

Nous sommes donc en face d'un double défi : le refus de l'exagération et celui de la négation. Comme le disent les auteurs de la plus grande et régulière enquête de victimation produite au monde (Dinkes et alii, 2006) : « *Pour que les parents, les équipes scolaires et les décideurs puissent faire face efficacement au crime à l'école ils ont besoin d'une connaissance précise de l'étendue, de la nature et du contexte du problème. Cependant, il est difficile de mesurer la réalité de la violence et du crime à l'école étant donné la grande attention portée à des incidents isolés de violence extrême à l'école. Mesurer les progrès vers des écoles plus sûres nécessite de posséder de bons indicateurs de l'état actuel du crime et de la sécurité dans le pays et de périodiquement mettre à jour ces indicateurs* ». Plutôt que de partir sur des négations ou sur des fantasmes, le diagnostic permet de mieux orienter l'action.

En même temps, il n'est pas évident que le relevé administratif des faits de violence portés à la connaissance de la hiérarchie, quand il existe, soit suffisant pour rendre compte de l'expérience victimaire, et particulièrement de celle des élèves eux-mêmes. Pour pallier les difficultés et les insuffisances intrinsèques du relevé administratif, se sont développées internationalement des enquêtes dites de victimation, d'abord hors de l'école, puis spécifiques à la violence et à la délinquance en milieu scolaire. Ces enquêtes sont actuellement menées dans plusieurs pays africains et nous en évoquerons plus loin quelques résultats (Debarbieux, 2006 ; Lompo, 2005 ; Coulibaly, thèse en cours au Sénégal ; Diallo, thèse en cours au Mali). L'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié (Zauberman et Robert, 1995). Le principe en est très simple : il s'agit de demander à un échantillon de population donnée ce qu'elle a subi comme acte de violence et de délinquance (les victimations). Ces enquêtes montrent le décalage entre la connaissance institutionnelle du phénomène et la réalité des agressions subies.

Ainsi, les premières enquêtes américaines de ce type montraient que la victimation était plus de cinq fois supérieure aux chiffres policiers. Bien entendu, tout cela n'est pas exclusif d'enquêtes et d'observations de longue durée sur le terrain, aucune méthode n'est en soi suffisante (Devine, 2001).

Une des thématiques principales de ce livre incite d'ailleurs fortement à ce type d'enquête. En effet, il est fortement suggéré de mener l'étude de la violence en milieu éducatif dans un temps différent de celui de l'urgence, un temps à trois dimensions, avant le conflit, pendant le conflit et dans la longue durée de la reconstruction, fut-elle mémorielle (voir le texte de Jérôme Gouzou). Il faut bien naviguer en effet entre des pôles extrêmes : l'idée que la violence scolaire en temps de paix peut générer du conflit, l'idée qu'elle peut aussi servir à en sortir, quand se conjuguent démocratisation et éducation. Les données à produire ne sauraient donc être un simple relevé des incidents violents ou de la victimation.

Nous avons besoin d'enquêtes sur le climat scolaire et les relations humaines dans les écoles, ce climat étant lui-même très explicatif des victimations subies (Benbenishty et Astor, 2005).

Des « spécificités » africaines ?

Dans plusieurs des textes présentés, l'expérience de victimation subie par les élèves, parfois par les enseignants, présente cependant des caractéristiques particulières, qu'il s'agit de ne pas « folkloriser » dans une approche méprisante, mais de ne pas non plus omettre dans une illusion bien-pensante. Celles-ci peuvent se trouver à des degrés divers dans d'autres continents ; elles sont cependant tellement prégnantes dans les textes présentés ou les discours tenus qu'il faut les interroger comme des problèmes plus cruciaux en Afrique que dans bien des pays. Sans proposer encore d'interprétation de ces phénomènes, nous pouvons cependant en identifier quelques-uns, emblématiques : le châtiment corporel omniprésent, la violence sexuelle exercée par certains enseignants, la violence « mystique », le lien entre la violence scolaire et la corruption, le lien entre la violence scolaire et la violence « syndicale ».

Le châtiment corporel

Le châtiment corporel n'est certes pas une spécialité africaine ! Rappelons par exemple que vingt-trois états des USA autorisent encore légalement cette forme de punition dans les écoles (le Canada l'a abolie en 2004 après un long débat). 26 % des Américains croient que les enseignants des écoles primaires doivent frapper leurs élèves si nécessaire d'après un sondage ABC de décembre 2002. N'en faisons donc pas une affaire de sauvages perdus dans leur brousse, suivant ce qui serait une interprétation ethnocentrique et naturalisante.

Il n'empêche, le châtiment corporel reste largement présent dans les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne et au-delà sur l'ensemble du continent. Comme le rappellent dans ce livre Stéphanie Baux et Sophie Lewandowski, si des textes législatifs sont établis contre cette violence ce n'est pas pour autant que la pratique a pris fin : des violences physiques (gifles en particulier) sont souvent infligées aux élèves par les enseignants et le personnel administratif des établissements secondaires (Lompo, 2005). Il en est de même à l'école primaire. Baux et Lewandowski parlent même de « sévices physiques » et l'usage de la chicotte reste très présent ; le texte de Tahirou Traoré, pourtant inspecteur de l'éducation et syndicaliste, décrit également ces pratiques avec une grande honnêteté. Le cas des écoles coraniques est à cet égard connu mais très peu investigué ; le texte de Malam Moussa est tout à fait remarquable, en montrant l'assise multiséculaire de ces pratiques dans lesquelles il voit des « violations répétées de l'intégrité physique des apprenants ». Ce n'est pas

propre à l'Afrique subsaharienne, et à Mayotte, par exemple, l'usage du *schengwé* par les *fundi* est là encore très répandu.

Pour donner une idée de l'importance de cette violence physique, les études de victimation en cours incluent des questions sur les formes de punition pratiquées. Ainsi, les résultats provisoires d'une enquête au Mali² montrent à partir d'un échantillon de 782 élèves interrogés que 20 % de ceux-ci disent avoir été frappés avec un instrument (règle, tuyau, chicotte...), 18 % avoir été giflés, 21 % avoir subi le pilori ou 34,5 % avoir dû se tenir à genoux en classe ou dans la cour. Ces résultats sont très semblables à ceux obtenus lors d'une enquête que j'ai menée dans la République de Djibouti, sur un échantillon nationalement représentatif de 1 669 enfants d'école primaire (CM1 et CM2) et dont le tableau suivant donne le résumé à titre d'exemple.

Tableau 1 – Types et fréquence des punitions scolaires pratiquées en République de Djibouti

Types de punitions	Nombre	Fréquence en %
On m'a frappé avec un instrument (une règle, une baguette, un tuyau...)	461	27,6
On m'a donné des devoirs en plus	458	27,4
Des lignes à copier	434	26,0
On a averti mes parents	326	19,5
À genoux dans la classe ou en dehors	326	19,5
On m'a envoyé chez le directeur	324	19,4
Privé de récréation	311	18,6
Le maître m'a mis dehors de la classe	296	17,7
On m'a donné une gifle ou une fessée	285	17,1
On m'a donné une mauvaise note	251	15,0
On m'a crié dessus	237	14,2
On m'a tiré les oreilles ou les cheveux ou on m'a pincé	235	14,1
On m'a renvoyé de mon école	163	9,8
TOTAL	1 669	

Source : Debarbieux, 2006.

Ces résultats sont cependant une moyenne, et selon les écoles élémentaires nous avons relevé entre 5 et 80 % d'élèves frappés, giflés... Il y a aussi du choix pédagogique, et une tradition aussi différemment appliquée n'est peut-être pas aussi répandue qu'on le croit.

² Diallo, thèse en cours sous la direction de E. Lanoue.

La violence sexuelle

En Afrique de l'Ouest, une forme de violence peu explorée par les chercheurs est préoccupante : la violence sexuelle. Bien des associations en ont pris la mesure et tentent de réagir. C'est par exemple le cas de RECIF ONG (Réseau de communication des femmes *Le Pays* n° 1639 du 12 mai 1998).

En milieu scolaire il s'agit d'une violence des adultes sur les élèves et en particulier sur les filles dans les établissements scolaires. Elle est plus connue sous le nom de MST, à savoir Moyennes sexuellement transmissibles. Les élèves et les adultes dans les établissements scolaires sont unanimes pour dire que ce phénomène est une pratique courante au Burkina, comme le montre la thèse de Joseph Lompo, dont l'enquête révèle que près d'un tiers des filles disent connaître le phénomène (Lompo, 2005). Il en est de même pour le Sénégal où tenir tête devant les avances d'un professeur peut conduire à une mauvaise note³. Ce problème est connu dans d'autres pays africains : au Gabon (AFP « Corruption et droit de cuissage dans le plus grand lycée du Gabon », 10/02/2004) ou au Tchad (*Amina* n° 394, Février 2003). En Côte d'Ivoire, il a été relevé par le ministère de l'Éducation nationale que 37 % des filles abandonnaient l'école suite à des grossesses non désirées et que, dans une grande partie des cas, ce sont les enseignants qui en étaient les auteurs⁴. Un tel phénomène a des conséquences importantes : abandon de l'école par les filles, infections sexuellement transmissibles et Sida, grossesses non désirées, perturbations psychologiques. Dans ce livre, Baux et Lewandowski montrent bien l'altération des relations entre l'école et les familles liées à ces abus, et l'on sait que bien des causes de conflits entre les grands élèves et les professeurs peuvent avoir pour origine la concurrence sexuelle. Le problème est aussi que ce système de domination est tellement incorporé par certaines jeunes filles qu'elles y voient le seul moyen – que ce livre rappelle bien illusoire – de sécurité sociale. Bien des témoignages montrent d'ailleurs que dans un curieux renversement, ce sont ces jeunes filles qui sont accusées de violence sexuelle, par trop de séduction.

La violence mystique

Autre topique, qui certes paraît bien étrange au lecteur « occidental » dont la rationalité verra bien sûr de l'autosuggestion, mais que ce livre ne cache pas : la violence « mystique ». Le recours au maraboutage et à la géomancie est une pratique répandue en Afrique. Cela peut être dans le but de faire aboutir un projet ou pour nuire à autrui. Les hommes politiques par exemple ont généralement chacun son marabout ou son charlatan. La croyance en l'action mystique est bien

³ <http://www.eip.cifedhop.org/eip.afrique/senegal/violence.htm>

⁴ http://www.eurofem.org/02.info/22contri/2.07.fr/4fr.viol/20fr_vio.htm

partagée. Pour preuve, des populations sont parfois en émoi quand on parle de disparition ou stérilisation mystique de sexe ou de la présence « *de tueurs de sexe* » comme le relève René Luneau (2002 : 24) ; on pense avoir le dessus sur l'adversaire en sport et notamment en football en faisant recours aux actions mystiques (*Le pays* n°1600 du 13 mars 1998).

L'école n'échappe pas à cette réalité sociale et on ne peut nier que le sentiment de violence mystique existe : refus entre élèves de se saluer le jour de l'examen de peur de se faire enlever sa chance de réussite, auto-interdiction de certains enseignants de divulguer les notes des élèves et de leur rang dans certains cas pour ne pas trop exposer les élèves qui ont de très bonnes moyennes.

On peut donc se demander comme Peter Geschiere (1996 : 82), pourquoi les sciences ne s'intéresseraient-elles pas à un tel phénomène alors que « *les journaux, aussi bien en Afrique qu'en Occident, continuent à faire état de cas sensationnels* ». Rien ou presque sur le sujet si loin des modèles habituels et donc si dangereux pour une carrière universitaire.

Des violences politiques ?

On ne soupçonne pas toujours ce qui peut être considéré comme une violence pour l'autre ou pour un groupe social donné. Un texte de ce livre prend de front ce qui est considéré comme une des plus lourdes formes de violence en Afrique subsaharienne : la grève qui entraîne des violences extrêmes, loin d'ailleurs des « microviolences » énoncées plus haut. De même, dans la thèse de Lompo, les élèves considèrent la grève comme une négation de leur droit fondamental à étudier. Cela peut certes paraître curieux dans une tradition politique où la grève est considérée comme l'expression fondamentale du progressisme, comme un inaliénable droit politique.

Il ne s'agit pas bien sûr de remettre en question ce droit, mais d'étudier socio-historiquement le déclenchement de ces grèves et les exactions commises sur les campus, sans romantiser la grève (forcément progressiste) et sans non plus la diaboliser, c'est-à-dire sans systématiquement prendre le point de vue des gouvernants ou de la classe sociale dominante, qui possède le privilège du rare accès à ces campus.

Plusieurs de ces grèves ont été liées à des problèmes à ne pas sous-estimer dans le climat scolaire en Afrique : la corruption et la prévarication. C'est d'abord une violence des adultes des établissements scolaires sur les élèves ; ainsi, au Burkina, une grève qui a fini par une charge meurtrière de la police a été déclenchée suite au détournement des fonds alloués à la cantine par le directeur. Ce peut être aussi une sorte de racket que mènent certains enseignants sur leurs élèves. Par exemple, on la rencontre au Mali où l'on parle de « notes et moyennes financièrement transmissibles » (*Le Républicain* du 12-17 décembre

2004). Il en va de même pour la question des droits d'inscription dans les établissements scolaires de plusieurs pays.

On le voit donc et plus qu'ailleurs, c'est la violence des adultes sur les jeunes plus que la violence entre pairs qui est en jeu et qui mérite d'être élucidée. Cette violence n'est pourtant pas forcément perçue comme telle (voir nos données in Debarbieux, 2006), ou elle est admise sinon valorisée par des segments importants du corps social et cela pose des problèmes d'interprétation importants.

Paradoxes en Afrique

Cette acceptation de l'ordre, brutal, peut évidemment être interprétée dans une perspective critique, bourdieusienne, qui est en grande partie celle de cet ouvrage : elle est celle de l'incorporation de la domination vécue par les classes sociales les plus matériellement défavorisées de la planète, un héritage direct du colonialisme qui a soumis brutalement les corps et les âmes. Autrement dit, l'acceptation de l'ordre mondial inégal est telle que la révolte même n'est pas concevable, car il y a croyance en la fatalité naturelle de celui-ci, croyance renforcée par des siècles de colonisation. N'est-ce pas une des leçons données par le prix Nobel d'économie, Armatya Sen : *« l'inégalité et l'exploitation persistantes s'épanouissent souvent en faisant de ceux qui sont maltraités et exploités des alliés passifs »* car *« ceux qui sont en bas de l'échelle peuvent en arriver à considérer leur sort comme une chose à laquelle il est quasiment impossible d'échapper et qu'il faut supporter avec placidité et calme »* (Sen, 2003). Cela peut renvoyer à une violence symbolique définie comme *« pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes »* (Bourdieu et Passeron, 1970 : 18). Pour Bourdieu, les *« produits dominés d'un ordre dominé par des forces parées de raison (comme celles qui agissent à travers les verdicts de l'institution scolaire ou à travers les diktats des experts économiques) ne peuvent qu'accorder leur acquiescement à l'arbitraire de la force rationalisée »* (Bourdieu, 1997 : 99). L'importance du châtiment corporel est une pièce maîtresse de cet *« appris par corps »* qu'est l'habitus dominé.

Le paradoxe se renforce encore, et il est une limite à l'action, quand certains enseignants et bien des parents considèrent, comme le suggèrent Baux et Lewandowski, que le refus de la répression est une *« affaire de Blancs »*. La tradition est invoquée et demande à être respectée : à Djibouti, il m'a plusieurs fois été dit que la violence à l'école en France était largement due à cette absence de châtiment corporel. La pédagogie *« active »* est vue comme un néocolonialisme. Ce type de revendication déconcertante est également présent ailleurs, en particulier dans les anciennes colonies britanniques de la zone caraïbe où le *paddling* est encore largement pratiqué alors que le colonisateur a depuis longtemps cessé de l'exercer.

On ne peut cependant s'empêcher de faire le parallèle avec la manière dont les classes sociales favorisées du XIX^e siècle ont rompu avec la brutalité paysanne traditionnelle en France (Crubellier, 1979) en faisant de la brutalité du groupe de pairs la part interdite de l'éducation, resserrant l'enfant sur la famille nucléaire. N'y a-t-il pas ici ce même mépris des classes populaires, ici la paysannerie africaine ? Comment imposer un modèle qui est ressenti comme méprisant et inefficace ? Idéologie contre idéologie comment décider, quand l'une s'appuie sur son vieux pouvoir hérité et l'autre souvent sur une religion réinventée ou une tradition bricolée ? Le rôle de la recherche n'est-il pas d'abord en ce cas d'éclairer un débat à mener à partir de données précises, par les éducateurs africains eux-mêmes ?

De plus, trop focaliser sur ces violences éducatives ne mène-t-il pas aussi à mésestimer les ruptures à l'œuvre à travers de nombreuses ONG, en particulier avec le rôle des ONG féminines ? L'explication par « l'incorporation de l'habitus » n'est-elle pas trop mécanique, conduisant à méconnaître l'importance de certaines méthodes de résolution des conflits que l'on peut dire « traditionnelles », mais qui désormais sont conscientes et se théorisent comme le font les textes de Thérèse Tchombé ou de Jérôme Gouzou ? On peut certes voir la « parenté à plaisanterie » comme un vieux paternalisme récupéré pour faire de la paix civile en oubliant les conflits sociaux. On peut à l'inverse penser qu'il y a beaucoup à apprendre de l'Afrique, sans fascination, sans romantisme, mais non sans espoir.

Cet espoir est bien finalement celui de la démocratie, comme le rappellent tous les textes. La démocratie est une lutte contre toutes les violences d'État : celle du Zimbabwe qui rase des quartiers entiers, comme le révèle le dur texte de Mhangami ; celle qui jette à l'écart les réfugiés au Cameroun, comme le raconte Honoré Minche ; celle qui repousse au Burkina Faso les rapatriés du conflit ivoirien (Kaboré, Pilon, Yaro) ; celle de l'exclusion, des « ajustements structurels » et du chômage de masse qui précipitent le cercle infernal de la violence et de la répression dans les universités de Côte d'Ivoire entre autres (Adja Vanga). Dans la reconstruction post-conflit, mais aussi dans la prévention des conflits c'est bien d'État de droit dont il est question, comme le rappelle justement Claude Ernest Kiamba à partir de l'exemple du Congo. La « paix scolaire » n'a qu'une valeur limitée dans un pays sans démocratie, car elle est illusoire. Ainsi, dans son dernier livre, terrible, « La stratégie des antilopes », Jean Hatzfeld rappelle après avoir interrogé les survivants du massacre rwandais : *« inutile cependant de s'illusionner sur les lendemains radieux de cette paix scolaire. Elle n'a jamais empêché conflits et guerre à l'âge adulte »*. Cela ne signifie pourtant pas que rien n'est possible et que l'école est totalement impuissante, mais qu'elle n'est qu'un élément à l'autonomie restreinte, pourtant réelle, dans le difficile combat pour le droit et pour l'État de droit. Le combat contre la violence à l'école est un combat éminemment et noblement politique.

Références

- Ba Konare A. (dir.), 2008, *Petit précis de remise à niveau sur l'histoire africaine à l'usage du président Sarkozy*. Paris : La découverte, 347 p.
- Benbenisthy R. and Astor R.A., 2005, *School Violence in Context: Culture, Neighborhood, Family, School and Gender*. New York: Oxford University Press, 248 p.
- Blaya C., 2006, *Harcèlement et maltraitance en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin, 122 p.
- Bourdieu P. et Passeron J.-C., 1970, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit, 284 p.
- Bourdieu P., 1997, *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil, 389 p.
- Crubellier M., 1979, *L'enfance et la jeunesse dans la société française*. Paris : Armand Colin, 389 p.
- Debarbieux É., 2006, *Violences à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin, 315 p.
- Debarbieux É., 2008, *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris : Odile Jacob, 242 p.
- Devine J., 2001, « Le marché de la violence scolaire », in Debarbieux E. et Blaya C., *Violences à l'école et politiques publiques*. Paris, ESF.
- Dinkes R., Cataldi E.F., Kena G. and Baum K., 2006, *Indicators of School Crime and Safety: (NCES2007-003/NCJ 214262)*. U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Elton R., 1989, *Discipline in schools. Report of the Committee of Inquiry chaired by Lord Elton*. DES- HMSO. London. Disponible en ligne : <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/docs1/elton00.shtml>
- Geschiere P., 1996, « Sorcellerie et politique : les pièges du rapport élite - village » in *Politique Africaine*, n° 63, octobre.
- Gottfredson D.C., 2001, *Schools and delinquency*. Cambridge: University Press.
- Kaltiala-Heino R., Rimpela M., Marttunen M., Rimpela A., Rantanen P., 1999, Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319 p.
- Le Thanh Khoi, 1981, *L'éducation comparée*. Paris, Armand Colin, 301 p.
- Levi-Strauss C., 1978, *Le cru et le cuit*. Paris : Plon, 402 p.

- Lompo J.D., 2005, *Violence et climat scolaire dans les écoles secondaires du Burkina Faso*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Bordeaux 2, exemplaire photocopié.
- Luneau R., 2002, *Comprendre l'Afrique. Évangile, modernité, mangeurs d'âmes*. Editions Karthala, Paris, 211 p.
- Sen A., 2003, *L'économie est une science morale*. Paris: La Découverte, 125 p.
- Smith P.K. and Sharp S., 1994, *School Bullying: insights and perspectives*. London: Routledge, 288 p.
- Smith P.K. (ed.), 2002, *Violence in Schools: the response in Europe*. London: Routledge Falmer Tremblay & alii, 1996, Kauffman, 1997, 256 p.
- Williams K., Chambers M., Logan S., Robinson D., 1996, Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313 p.
- Zauberman R. et Robert P., 1995, *Du côté des victimes. Un autre regard sur la délinquance*. Paris, L'Harmattan, 295 p.

Sigles utilisés

AEF	Afrique équatoriale française
AGEECI	Association générale des élèves et étudiants de Côte d'Ivoire
AIE	Appareil idéologique d'État (Althusser)
AIEP	Association internationale des éducateurs à la paix
CEI	Commission électorale indépendante (République démocratique du Congo)
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
CERAC	Cercle de réflexion et d'actions concrètes (Côte d'Ivoire)
CICR	Comité international de la Croix-Rouge (Genève)
CNR	Comité national de la révolution
CONASUR	Comité national de secours d'urgence et de réhabilitation
COPROSUR	Comité provincial de secours d'urgence et de réhabilitation
EIP	Association mondiale pour l'école instrument de paix (Genève)
ENEP	Écoles nationales des enseignants du primaire (Burkina Faso)
EPT	Éducation pour tous
FASAF	Réseau famille et scolarisation en Afrique (Afrique de l'Ouest francophone)
FESCI	Fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire
FPI	Front Populaire Ivoirien
GERME	Groupe d'études sur l'ethnicité, le racisme, les migrations et l'exclusion (Belgique)
HCR	Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés (Genève)
IIPE	Institut international de planification de l'éducation (Paris)
LIDHO	Ligue ivoirienne des droits de l'homme
LMD	Licence-master-doctorat
MASSN	Ministère de l'Action sociale et de la Solidarité nationale (Burkina Faso)
MBDHP	Mouvement burkinabè des droits de l'homme et des peuples (Burkina Faso)
MEBA	Ministère de l'Enseignement de base et de l'Alphabétisation (Burkina Faso)
MEECI	Mouvement des étudiants et élèves de Côte d'Ivoire
MESSRS	Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la recherche (Burkina Faso)
MONUC	Mission des Nations unies au Congo
MPDH	Ministère de la Promotion des Droits humains du Burkina Faso (Burkina Faso)

OIM	Organisation internationale des migrations (Genève)
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies (New York)
OVC	Orphans and vulnerable children
PACEB	Projet d'appui canadien à l'enseignement de base (Burkina Faso)
PAM	Programme alimentaire mondial
PASE	Programme d'ajustement structurel éducatif (Congo)
PDCI	Parti démocratique de Côte d'Ivoire
PDDEB	Plan décennal de développement de l'enseignement de base (Burkina Faso)
PDEB	Projet de développement de l'éducation de base (Mali)
PNUD	Programme des Nations unies pour le développement (New York)
PRODEC	Programme décennal de développement de l'éducation (Mali)
PTU	Progressive teachers union (Zimbabwe)
RCD-Gon1a	Rassemblement congolais démocratique (faction pro-rwandaise)
RDC	République démocratique du Congo
RGPH	Recensement général de la population et de l'habitat
ROCARE	Réseau ouest et centre africain de recherche sur l'éducation
SATEB	Syndicat autonome des travailleurs de l'éducation de Base (Burkina Faso)
SNEP	Syndicat national des encadreurs pédagogiques (Burkina Faso)
SYNAPAGER	Syndicat national des personnels d'administration et de gestion de l'éducation et de la recherche (Burkina Faso)
SYNARES	Syndicat national de la recherche et de l'enseignement supérieur (Côte d'Ivoire)
SYNATEB	Syndicat national des travailleurs de l'éducation de base (Burkina Faso)
UNEECI	Union nationale des élèves et étudiants de Côte d'Ivoire
UNESCO	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Paris)
UNICEF	Fonds des Nations unies pour l'enfance (New York/Genève)
URES	Unité régionale de l'enseignement supérieur (Korhogo, Côte d'Ivoire)
ZIMTA	Zimbabwe teachers association

Annexe

DÉCLARATION DE YAOUNDÉ

Nous, chercheurs œuvrant dans le domaine de l'éducation et de la scolarisation en Afrique, réunis à Yaoundé du 6 au 10 mars 2006 dans le cadre du colloque international sur *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique*, co-organisé par le « Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation » (ROCARE) et le réseau « Famille et scolarisation en Afrique » (FASAF) en collaboration avec Plan International, Diakonia, l'IRD, le CEPED et l'UNESCO,

- ✓ prenant acte de la Déclaration de Mombassa novembre 2004, qui marque l'engagement des ministres africains de l'éducation pour tout mettre en œuvre afin d'assurer l'éducation pour tous dans les situations de conflits ;
- ✓ constatant l'énorme déficit de connaissances scientifiques sur cette thématique « éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique » ;

nous voulons :

- exprimer notre inquiétude devant les multiples formes de violence en milieu scolaire et dénoncer les atteintes au droit à l'éducation, occasionnées par les situations de conflits ;
- engager une véritable dynamique de recherche, qui nécessite en premier lieu des réflexions à la fois théoriques, conceptuelles, méthodologiques et éthiques (avec le difficile problème de la mesure) ;
- interpellier les décideurs nationaux et les partenaires financiers pour un soutien substantiel à la réalisation de programmes de recherche sur :
 - les causes, les formes et les conséquences des violences physiques morales et symboliques en milieu scolaire, avec une préoccupation particulière pour les violences sexuelles ;
 - les conséquences des situations de conflits sur l'éducation, tant du côté des systèmes éducatifs que des enfants et des familles ;
 - le rôle pouvant être joué par l'institution scolaire comme vecteur de paix (notamment à travers la formation des enseignants et la révision des curricula) ;
- promouvoir un partenariat de recherche-action avec les différents acteurs dans le domaine de l'éducation. Ce genre de partenariat s'avère indispensable pour poursuivre la construction de la paix et contribuer à la lutte contre les injustices sociales.

Table des matières

Remerciements	5
Les auteurs	7
Résumés/ <i>Abstracts</i>	11
Introduction	23
Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne : parcours d'une problématique <i>Éric LANOUE, François-Joseph AZOH, Thérèse TCHOMBÉ</i>	

Première Partie

ÉTAT, ÉCOLE ET VIOLENCES EN TEMPS DE PAIX

Quand les violences s'en mêlent. L'interaction des violences physiques et symboliques dans l'école burkinabè	35
---	----

Stéphanie BAUX, Sophie LEWANDOWSKI

L'école au Burkina, de la colonisation à la mondialisation	37
Les contenus scolaires actuels et la dévalorisation des savoirs locaux	44
Les pratiques en classe et l'activation de différentes formes de violences	48
Conclusion	51

La violence de l'école coranique au Niger

État des lieux et sources de légitimation	57
---	----

Laouali Malam MOUSSA

L'école et l'éducation coranique au Niger : une mise en perspective historique	59
École coranique et medersa : définitions et caractéristiques	60
École coranique et violences : témoignages d'une élève et d'un lettré	63
Violences psychoaffectives, violences physiques et violences morales.....	65
Conclusion	67

La problématique de la violence à l'école au Burkina Faso	
Mesure et perception par les acteurs	71

Tahirou TRAORÉ

Les manifestations de la violence à l'école	72
Une recherche sur les causes de la violence à l'école au Burkina Faso	75
Les conséquences de la violence à l'école	79
Les propositions de solutions pour un meilleur climat à l'école	83
Conclusion	84

The Case of State Violence

The effects of Zimbabwe's Urban Clean Up Operation on Education	85
---	----

Manager Mhangami

Findings and Discussions	87
The Opinions of the Zimbabwe Teachers Association (ZIMTA) and the Progressive Teachers Union (PTU)	88

Deuxième Partie

ÉDUCATION ET CONFLITS ARMÉS

La violence scolaire et extra-scolaire en Côte d'Ivoire	
L'action syndicale des étudiants et élèves seule en cause ?	99

Ferdinand Adja Vanga

Politique et action syndicale en milieu scolaire et universitaire : les trois phases d'une implication	101
Les formes de violence et leur perception en milieu scolaire et universitaire	106
Facteurs structurels explicatif de la violence en milieu scolaire et universitaire	108
Conclusion	111

Les conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation au Burkina Faso	
Un état des connaissances	115

Idrissa KABORÉ, Marc PILON, Yacouba YARO

Questions de définitions, problèmes de catégories : rapatrié, réfugié, diaspos	117
Ampleur du phénomène des réfugiés et caractéristiques socio-économiques	118
Quel impact quantitatif sur la scolarisation ? La mesure du phénomène en question	119
Mesures prises et conditions de scolarisation	124
Conclusion	126

Le droit à l'éducation, quelles effectivités pour les réfugiés au Cameroun ?	129
---	------------

Honoré MIMCHE

Le droit à l'éducation, les violences et migrations forcées : perspectives d'analyse	131
Le Cameroun : une destination pour les populations venues de pays en crise politico-militaire	133
Quelle insertion sociale et scolaire pour les réfugiés au Cameroun ?	135
Conclusion : L'éducation des populations réfugiées, un défi à relever dans la perspective d'une Éducation Pour Tous (EPT)	142

Troisième Partie

ÉDUCATION, EFFORTS DE RECONSTRUCTION ET DE PACIFICATION

Les nouveaux impératifs socio-éducatifs et la reconstruction nationale post-conflit au Congo – Brazzaville	149
---	------------

Claude-Ernest KIAMBA

La déliquescence des structures socio-éducatives et son impact sur la construction étatique au Congo	150
L'éducation, un moyen de recomposition du tissu social éclaté	156
Conclusion	159

Reconstruction post-conflit en République Démocratique du Congo les défis posés par le devoir de mémoire et l'éducation des adultes 163

Jérôme GOUZOU

Les défis posés par le devoir de mémoire	164
La République Démocratique du Congo face à un moment clé de son histoire	164
Quelle écriture de l'histoire en RDC ?	166
L'éducation des adultes en situation post-conflit : enjeux et défis	168
Introduction à l'analyse des conflits dans l'éducation des adultes en situation post-conflit	170
Conclusion	180

Quatrième Partie

QUESTION ET PISTES DE RECHERCHES

Violences scolaires, autoritarisme et rapports de domination dans la transmission des connaissances Le champ éducatif est-il autonome ? 185

Marie-France LANGE

Les fonctions de l'école primaire : instruction et/ou mise en condition ?	186
Violence et transmission des savoirs à l'école en Afrique : les années 1960-1990	190
Les années 1990 : démocratisation politique, évolution du champ scolaire et mondialisation	195
Conclusion	198

Education, Violence, Conflict and Prospect For Peace in Africa. An Evaluation of Research Endeavours for Peace Education 203

Thérèse TCHOMBÉ

The Problem	204
Theoretical and Conceptual framework	207
Causes of Conflict in Africa	210
Peace and Conflict Education	212

Challenges for Research	216
Training and Interventions for Peace Education	218
Community Participation in Education for Peace	220
Conclusion	221
 Postface	 229
Pour une mobilisation scientifique autour de la violence à l'école	
<i>Éric DEARBIEUX</i>	
 Sigles utilisés	 241
Annexe	243

Achevé d'imprimer en juillet 2009
sur les presses de la Nouvelle Imprimerie Laballery
58500 Clamecy
Dépôt légal : juillet 2009
Numéro d'impression : 907067

Imprimé en France

La Nouvelle Imprimerie Laballery est titulaire de la marque Imprim'Vert®

Phénomène universel, la violence en milieu scolaire n'épargne pas l'Afrique et y demeure encore très peu documentée. Par ailleurs, rares sont les pays d'Afrique subsaharienne qui n'ont pas connu de conflits armés, souvent d'envergure régionale. Leurs effets immédiats : la destruction – partielle ou totale – des systèmes éducatifs et la mobilisation de jeunes devenus enfants-soldats entravent l'Éducation Pour Tous (EPT).

Cet ouvrage interroge la dynamique éducative de sociétés africaines dans trois contextes. *En situation de paix* : quelles formes de violences l'Éducation et l'école secrètent-elles en temps de paix ? Quels en sont les sources et les soubassements ? Peuvent-elles être enrayerées, sinon réduites ? *Pendant les conflits* : quelles sont les voies de la « politisation » de l'éducation ? Quelles sont les conséquences immédiates et à long terme des conflits sur l'éducation ? L'offre de service éducatif répond-elle à la spécificité des besoins des personnes déplacées, rapatriées ou réfugiées ? Enfin, *après les conflits*, l'éducation peut-elle participer à la reconstruction d'un pays et à la pacification des esprits ? Comment fonder les programmes d'éducation à la paix ?

Les contributions rassemblées, études de cas (Côte d'Ivoire, Burkina Faso, Niger, Zimbabwe, Cameroun, Congo et République Démocratique du Congo) et recherches prospectives, invitent à réfléchir aux interrelations, possibles ou avérées, entre l'éducation, les violences, les conflits et les perspectives de paix. En définitive, l'ouvrage tente de cerner les dynamiques sociales et politiques qui – avant, pendant et après les conflits – corroborent aux fragiles devenirs de l'éducation en Afrique.

François-Joseph Azoh, psychologue, enseignant à l'École Normale Supérieure d'Abidjan (Côte d'Ivoire) et chercheur, est coordinateur national du « Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation » (ROCARE).

Éric Lanoue, sociologue, est chercheur en accueil à l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD, UR 105 « Savoirs et développement »), affecté à l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP), Université de Ouagadougou (Burkina Faso), et membre du réseau « Famille et Scolarisation en Afrique » (FASAF).

Thérèse Tchombé, psychologue, est enseignante à l'Université de Buea (Cameroun), chercheur et présidente du comité scientifique régional du « Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Éducation » (ROCARE).



9 782811 102470

ISBN : 978-2-8111-0247-0