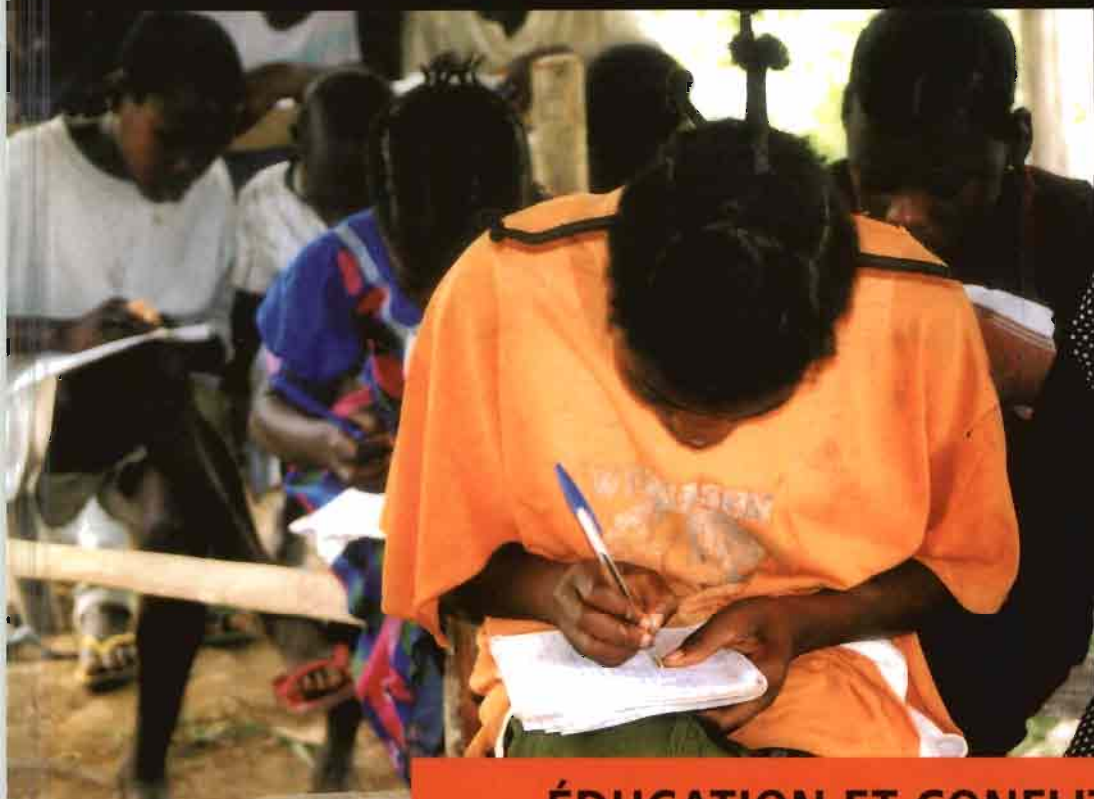


autrepart

Revue de sciences sociales au Sud



**ÉDUCATION ET CONFLITS
LES ENJEUX DE L'OFFRE ÉDUCATIVE
EN SITUATION DE CRISE**

ISSN
1278-3986

ISBN
978-2-7246-3173-9

SODIS
727 055.6

Prix
25 €

Rédaction
IRD 32, rue Henri-Varagnat
93243 Bondy cedex

Couverture
Hémisphères et compagnie

Périodicité
Revue trimestrielle

© 2010
Presses de la Fondation nationale
des sciences politiques /IRD

Revue bénéficiant de la reconnaissance
scientifique du CNRS

Illustration de couverture :
Élèves studieux réfugiés congolais, Bétou,
République du Congo, 2002

© Magali Chelpi-den Hamer

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés réservés pour tous pays. En application de la loi du 1^{er} juillet 1992, il est interdit de reproduire, même partiellement, la présente publication sans l'autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (3, rue Hautefeuille, 75006 Paris).

All rights reserved. No part of this publication may be translated, reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or any other means, electronic, mechanical, photocopying recording or otherwise, without prior permission of the publisher.

Autrepart est une revue à comité de lecture coéditée par l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) et les Presses de Sciences Po. Son objectif est de promouvoir la réflexion sur les sociétés du Sud pour mieux comprendre leurs dynamiques contemporaines et en montrer la diversité. Les phénomènes de mondialisation relativisent l'autonomie des États, les inégalités intra et internationales se creusent, des transformations majeures affectent tantôt les politiques des États, tantôt la nature même des institutions. Les réactions et les adaptations des sociétés du Sud à ces changements sont au cœur des interrogations de la revue. Le caractère transversal des sujets abordés implique en général de rassembler des textes relevant des différentes disciplines des sciences sociales.

COMITÉ DE PARRAINAGE

Claude Bataillon, Jean Coussy, Alain Dubresson,
Françoise Héritier, Hervé Le Bras, Elikia M'Bokolo,
Laurence Tubiana

COMITÉ DE RÉDACTION

Isabelle Attané (INED)
Virginie Baby-Collin (Université de Provence)
Sylvie Bredeloup (IRD)
Carole Brugeilles (Université Paris Ouest - Nanterre)
René Collignon (CNRS)
Charlotte Guénard (Université Paris I-IEDES)
Christophe Z. Guilmoto (IRD)
Nolwen Henaff (IRD)
Marie-José Jolivet (IRD)
Jean-Yves Martin (IRD)
Évelyne Mesclier (IRD)
Pascale Phélinas (IRD)
Nicolas Puig (IRD)
Laurence Quinty (IRD)
Jean Ruffier (CNRS – Université de Lyon 3)
Jean-Fabien Steck (Université Paris Ouest - Nanterre)

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Michel Laurent

DIRECTEUR DE LA RÉDACTION

Olivier Evrad

SECRÉTAIRE DE LA RÉDACTION

Hadrien Pottier

Autrepart, sur le site de l'IRD
www.autrepart.ird.fr



SciencesPo.
Les Presses

IRD
Éditions

Indexé dans / Indexed in

- INIST-CNRS
- INGENTA
- African Studies Centre, Leiden, www.ascleiden.nl/Library/

Sommaire

Éducation et conflits

Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise

Éditeurs scientifiques : Magali Chelpi-den Hamer, Marion Fresia, Éric Lanoue

Magali Chelpi-den Hamer, Marion Fresia, Éric Lanoue : Introduction	3
Marc Poncelet, Géraldine André, Tom De Herdt : La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience	23
Magali Chelpi-den Hamer : Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)	43
Bruno Baronnet : Autonomie indienne et éducation au Chiapas : les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-Est mexicain	65
Julie Baujard : Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple : le cas de Delhi (Inde)	81
Mathilde Joncheray, Elisabeth Dorier : L'éducation en crise au sud du Congo-Brazzaville : quel réinvestissement de l'État ?	97
Mando Papadopoulos : Les enjeux de la réconciliation : ethnographie d'une école promouvant la coexistence entre Chypriotes grecs et turcs	119
Yolande Berton-Ofoueme, Dave Evrad Mbemba-Soubelet : Impacts des conflits sur l'éducation dans le sud du département du Pool (République du Congo) ...	133
Notes de lecture	
Jackie Kirk (ed.), 2009, <i>Certification counts. Recognizing the learning attainments of displaced and refugee students</i> , Unesco/IIEP, Education in emergencies and reconstruction	147
The World Bank, UNICEF, 2009, <i>Abolishing school fees in Africa: lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique</i> , Washington D.C. The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank ...	150

Derniers numéros parus

- 2005 33 Inventer le patrimoine urbain dans les villes du Sud, *Galila El Kadi, Anne Ouallet et Dominique Couret*
34 Variations et Hommages
35 Les ONG à l'heure de la « bonne gouvernance », *Laëtitia Atlani-Duault*
36 Migrations entre les deux rives du Sahara, *Sylvie Bredeloup et Olivier Pliez*
- 2006 37 La migration des emplois vers le Sud, *Nolwen Henaff*
38 La globalisation de l'ethnicité, *Elisabeth Cunin*
39 Variations
40 Tourisme culturel, réseaux et recompositions sociales, *Anne Doquet et Sarah Le Menestrel*
- 2007 41 On dirait le Sud..., *Philippe Gervais-Lambony et Frédéric Landy*
42 Variations
43 Prospérité des marchés, désarroi des travailleurs ?, *Laurent Bazin et Pascale Phélinas*
44 Risques et microfinance, *Eveline Baumann et Jean-Michel Servet*
- 2008 45 La ville face à ses marges, *Alexis Sierra et Jérôme Tadié*
46 Restructurations agricoles au Sud et à l'Est, *Alia Gana et Michel Streith*
47 Variations et dossier « dynamiques urbaines »
48 Les mondes post-communistes. Quels capitalismes ? Quelles sociétés ?, *Cécile Batisse et Monique Selim*
- 2009 49 La fabrique des identités sexuelles, *Christophe Broqua et Fred Eboko*
50 Les produits de terroir au service de la diversité, *Marie-Christine Cormier-Salem et Bernard Roussel*
51 Variations
52 Régulation de naissances et santé sexuelle : où sont les hommes ?, *Armelle Andro et Annabel Desgrées du Loû*
- 2010 53 Vieillir au Sud, *Philippe Antoine et Valérie Golaz*

Éducation et conflits*

Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise

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

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

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

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

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

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

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

sensibilisation des enfants sur divers sujets (HIV/AIDS, mines anti-personnelles, hygiène et santé). En périphérie des pays en conflit, dans des espaces humanitaires, elles s'organisent autour du soutien à des écoles de réfugiés, qui s'érigent, dans certains cas, en véritables systèmes éducatifs parallèles au sein desquels sont enseignés les programmes des pays d'origine dans l'espoir d'un rapatriement proche¹. Enfin, en situation qualifiée de « post-conflit », elles prennent la forme de cours accélérés devant permettre aux enfants de réintégrer le système scolaire formel, de renforcement des structures scolaires affectées par la guerre, et de soutien à la réforme des politiques et des systèmes éducatifs à l'échelle gouvernementale².

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

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

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

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

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

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

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

L'émergence du paradigme d'éducation en situation de crise s'inscrit tout d'abord en continuité avec la construction progressive d'un « agenda global pour l'éducation » depuis les années 1980 (King, 2007). C'est à cette époque en effet qu'apparaît une vision plus sociale du développement, notamment au sein de la Banque mondiale et du PNUD qui considèrent – avec l'adoption de l'Indicateur de Développement Humain – que le développement ne peut plus se réduire à la seule croissance économique mais doit aussi permettre l'amélioration de l'accès à l'éducation et à la santé. Au même moment, les politiques d'ajustement structurels mises en œuvre dans la plupart des pays du Sud ont amené l'État à se retirer de ce secteur, tandis que la Convention relative aux droits de l'enfant, adoptée en 1989, reconnaît pour la première fois l'éducation de base³ comme un droit fondamental devant être garanti à tous les enfants à l'échelle internationale. Fort de cette assise juridique de portée universelle, et profitant de la faiblesse relative de l'État, les agences d'aide au développement multiplient alors leurs programmes d'interventions au sein et en parallèle des systèmes éducatifs nationaux, à la fois pour les financer mais aussi pour les réformer, suivant des standards, des politiques et des modèles définis au sein d'arènes publiques internationales. C'est ainsi que les deux dernières décennies ont vu une multiplication de conférences mondiales sur le thème de l'« Éducation pour tous » (Jomtien en 1990, Amman en 1996 et Dakar en 2000) jusqu'à ce que celle-ci soit intégrée dans les points 2 et 3 des Objectifs du Millénaire pour le développement. Aux côtés des agences onusiennes,

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

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

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

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

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

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

Critiquées précisément à cause de leur caractère improvisé mais aussi du fait de leur instrumentalisation politique et militaire (Perrot, 1994 ; Pérouse-de-Montclos, 2001), les actions humanitaires font toutefois l'objet d'un processus de rationalisation et de standardisation significatif depuis la fin des années 1990 (Dubernet, 2007). Une première étape de ce processus est marquée par le projet SPHERE⁵ qui développe en 1997-1998 un ensemble de standards minimum pour assurer la coordination, la qualité et la transparence des actions humanitaires (SPHERE, <http://www.sphereproject.org/>). Mais ces standards n'incluent pas encore l'éducation, alors toujours considérée comme un « *life sustaining sector* » relevant du développement et non pas de l'aide d'urgence. C'est en réaction à cette situation qu'un réseau d'experts internationaux se constitue en 2000, en marge du Forum de Dakar, et se donne pour objectif d'obtenir la reconnaissance de l'éducation comme secteur à part entière de l'humanitaire mais aussi d'établir un ensemble de standards minimums applicables à ce secteur. Baptisé « réseau inter-agence pour l'éducation en situation d'urgence, de crise chronique et de reconstruction (INEE) », il regroupait, au départ, une vingtaine de personnes éparpillées entre diverses agences internationales (UNICEF, HCR, UNESCO), organisations non-gouvernementales (Save the Children, IRC, Norwegian refugee council, Care, Refugee education trust) et certains milieux universitaires (Boston University, Mac Gill). Ces personnes avaient pour point commun d'être à la fois expertes dans le domaine de l'éducation et de la

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

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

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

Les postulats implicites

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

malgré les questionnements dont ils ont pu faire l'objet au sein de la sphère académique mais aussi au sein même d'INEE. Le premier est que l'éducation peut participer à sauver des vies, en créant des lieux sûrs où les enfants peuvent être protégés contre toutes formes d'exploitations et recevoir un soutien psychologique. Bien que ce postulat soit régulièrement remis en cause tant par les faits que par diverses études (Bush et Sartarelli, 2000 ; Sommers, 2005) – les écoles pouvant être, selon les contextes, des cibles d'attaques armées, des lieux d'enrôlement militaire mais aussi des lieux de reproduction de violence physique, sociale et symbolique –, la conviction que des programmes éducatifs bien conçus peuvent jouer un rôle positif en temps de crise reste largement majoritaire⁶. Cette conviction véhicule une vision de l'école idéalisée, dépolitisée et autonome du champ social plus large. Elle s'ancre également dans une vision juridique du monde qui envisage l'accès à l'éducation pour tous comme un droit inaliénable. Emprunte d'une morale égalitaire et progressiste cette posture est difficilement contestable et devient par là même facilement hégémonique. Pourtant sous couvert d'un discours politiquement correct, présenter l'éducation comme un droit fondamental « pour tous » élude la question de savoir quelle éducation, pour qui, avec qui et pour quel projet de société (Lange 2003, p. 149).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D'autres formes d'autonomisation du champ scolaire peuvent également se manifester dans des situations d'exil et d'asile politique. Les zones d'accueil de réfugiés – dont les camps ne sont qu'une modalité parmi d'autres – sont à ce titre un lieu privilégié où observer l'émergence de nouveaux types de dispositifs éducatifs qui évoluent de manière quasi-parallèle à l'offre éducative du pays d'accueil, mais aussi à celle du pays d'origine. Le Haut-commissariat des Nations-Unies pour les Réfugiés (HCR) y soutient en effet des écoles de réfugiés où sont enseignés les programmes scolaires du pays d'origine dans la langue officielle de celui-ci. À partir de l'exemple des Libériens réfugiés en Côte d'Ivoire, Magali Chelpi-den Hamer fait ressortir, de manière très concrète, les évolutions, transformations et retournements des dispositifs éducatifs mis en place en Côte d'Ivoire par le HCR entre 1992 et 2007, et les différentes marges de manœuvre des acteurs impliqués dans le champ scolaire. Véritables laboratoires de production d'un bien collectif hybride, ces écoles sont financées à la fois par le HCR, des ONG internationales et les parents d'élèves, et coordonnées en même temps par une ONG locale, partenaire du HCR, et des enseignants, recrutés parmi les réfugiés et constituant une élite très politisée. Cette politique éducative « humanitaire », qui consiste à privilégier l'instauration de systèmes parallèles, est intimement liée à la politique de rapatriement privilégiée par les bailleurs de fonds de l'agence onusienne et par les pays hôtes, et au choix concomitant de regrouper les réfugiés dans des camps ou des zones d'accueil délimitées pour les rendre plus visibles et accessibles. La survie et le devenir de ces écoles parallèles dépendent toutefois en grande partie de financements internationaux et d'une certaine politique de « laissez-faire » de la part du gouvernement du pays d'accueil. Les velléités d'autonomie de ces dispositifs sont en effet menacées dès lors que le retour dans le pays d'origine est prôné par les acteurs politiques nationaux et internationaux ou que le pays hôte ne souhaite plus endurer les multiples conséquences de la présence d'espaces humanitaires sur son sol. Les écoles de réfugiés peuvent ainsi à tout moment être fermées pour encourager les retours, puis « reclassées » vers le secteur éducatif étatique⁷. Magali Chelpi-den Hamer souligne, enfin la rigidité de l'offre éducative internationale qui, de par sa forme standardisée et sa faible mémoire institutionnelle, ne prend que rarement en compte la pluralité de l'offre éducative locale et la fluidité des trajectoires scolaires des enfants réfugiés, dont les familles sont souvent très mobiles. On peut à cela ajouter que – à l'instar du droit international

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

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

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

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

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

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

Or cette forte demande de scolarisation rentre parfois en contradiction avec les logiques institutionnelles des bailleurs de fonds. Julie Baujard et Magali Chelphi-den Hamer font ainsi ressortir l'arrêt brutal de la prise en charge des études secondaires par l'aide humanitaire internationale, malgré la volonté des élèves et des étudiants de poursuivre leurs études. Depuis 2000 en effet, les agences opérationnelles des Nations Unies, du fait de la réticence des pays donateurs à financer le secondaire qu'ils ne considèrent pas faire partie de leurs obligations internationales et le frein qu'un tel soutien constituerait au rapatriement, n'assurent plus la scolarisation post-primaire des réfugiés, ou alors de manière uniquement ponctuelle⁸. En Côte d'Ivoire par exemple, il n'y a pas eu de protocole d'accord signé entre le gouvernement ivoirien et le HCR pour faciliter l'intégration des élèves libériens dans les collèges et lycées ivoiriens. Et cette intégration aurait quoiqu'il en soit été difficile, les réfugiés ayant suivi le programme d'enseignement libérien (anglophone) jusque là. Une fois aboli le soutien international pour l'éducation secondaire, les élèves libériens qui fréquentaient les écoles secondaires subventionnées par la manne humanitaire ont donc été contraints de choisir entre abandonner leurs études, rentrer au Liberia, ou déménager vers un pays voisin anglophone pour poursuivre leur scolarité. Une autre alternative était néanmoins de rester en Côte d'Ivoire et de rejoindre des institutions privées, mises en place par des enseignants réfugiés et essentiellement financées par les contributions des parents et le prélèvement de frais de scolarité. Ces « écoles clandestines », qui n'étaient pas reconnues par le Ministère libérien de l'éducation, permettaient de continuer des études secondaires de la sixième à la terminale en suivant le programme libérien. Elles furent d'un grand secours pour beaucoup d'étudiants réfugiés tout en permettant aux enseignants de poursuivre l'exercice de leur fonction.

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

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

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

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

L'école comme espace de revendications identitaires et mémorielles

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

- ABDI MOHAMED M. [2003], « Retour vers les *dugsi*, écoles coraniques en Somalie. *Cahiers d'études africaines* », dossier thématique « Enseignements », XLIII (1-2), n° 169-170, p. 337-350.
- AGIER M., BOUCHET-SAULNIER F. [2003], « Espaces humanitaires, espaces d'exception », in Weissman F. (ed.), *À l'ombre des guerres justes : L'ordre international cannibale et l'action humanitaire*, Paris, Flammarion.
- AZOH F., TCHOMBE T., LANOUE E. (eds) [2009], *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Paris, Karthala.
- BAZENGUISSA R. [1996], « Milices politiques et bandes armées à Brazzaville. Enquête sur la violence politique et sociale des jeunes déclassés », *Les études du CERI*, n° 13.
- BIERSHENK T., CHAUVEAU J.-P., OLIVIER DE SARDAN J.-P. (eds) [2000], *Courtiers en développement*, Paris, Karthala.
- BIERSHENK T. [2007], « L'éducation de base en Afrique de l'Ouest francophone. Bien privé, bien public, bien global », in Biershenck T., Blundo G., Jaffre Y., Alou T. (eds), *Une anthropologie entre rigueur et engagement*, Paris, Karthala, p. 251-277.
- BLUNDO G., LEMEUR P.-Y. (eds) [2009], *The Governance of daily life in Africa, Ethnographic Explorations of Public and Collective Services*, Leiden, Brill.
- BOLTANSKI L. [1993], *La souffrance à distance : morale humanitaire, medias et politique*, Paris, Métailié.
- BUSH K., SALTARELLI D. [2000], *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict : Towards a Peacebuilding Education for Children*, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.
- CHAUVEAU J.-P. [2005], « Introduction thématique : Les jeunes ruraux à la croisée des chemins », *Afrique Contemporaine*, n° 214, p. 15-35.
- CHAUVEAU J.-P., KOFI BOBO K. [2003], « La situation de guerre dans l'arène villageoise. Un exemple dans le centre-ouest ivoirien », *Politique africaine*, n° 89, p. 12-32.
- CHELPI-DEN HAMER M. [2007], « How to certify learning in a country split into two by a civil war ? Governmental and non governmental initiatives in Cote d'Ivoire, 2002-2006 », *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, n° 3, p. 191-209.
- CRAMER C. [2006], *Civil War is not a stupid thing – Accounting for Violence in Developing Countries*, London, Hurst and Company.
- DAVIES L., TALBOT C. (eds) [2008], « Special issue on Education in Conflict and Post-Conflict Societies », *Comparative Education Review*, vol. 52, n° 4, p. 509-701.
- DAVIES L. [2004], *Education and Conflict : complexity and chaos*, London, Routledge Falmer.
- DAVIES L., [2005], « Schools and war : urgent agendas for comparative and international education », *Compare*, vol. 35, n° 4, p. 357-371.
- DUBERNET C. [2007], « Du terrain au droit, du droit sur le terrain ? Origines et trajectoires du label déplacés internes », *Asylon (s)*, n° 2 [document électronique en ligne consulté le 2 mai 2010].
- DUYVESTEYN I. and ANGSTROM J. (eds) [2005], *Rethinking the nature of war. London and New York*, Franck Cass.
- FRESIA M. [2009a], « Humanitarian governance : assisting Mauritanian refugees in Senegal », in Blundo G., Le Meur P.-Y. (eds), *The governance of daily life in Africa : ethnographic explorations of public and collective services*, London, Brill.

- FRESIA M. [2009b], *Les Mauritaniens réfugiés au Sénégal. Une anthropologie critique de l'asile et de l'aide humanitaire*, Paris, L'Harmattan.
- FORCED MIGRATION REVIEW [2006], *Education and conflict : research, policy and practice*, Oxford, Refugee studies center.
- FOUCHER V. [2002], « Les "évolués", la migration, l'école : pour une nouvelle interprétation de la naissance du nationalisme casamançais », in Diop M.-C. (dir), *Le Sénégal contemporain*, Paris, Karthala, p. 375-424.
- GIOVALUCCHI F., OLIVIER DE SARDAN J.-P. [2009], « Planification, gestion et politique dans l'aide au développement », *Revue Tiers Monde*, n° 198, p. 383-406.
- HCR [2003], *UNHCR Education : Field Guidelines*, <http://www.unhcr.org/refworld/docid/3f1d38124.html> [accessed 15 May 2010],
- INEE [2001], working group, sept2001 http://www.ineesite.org/index.php/post/about_education_in_emergencies1
- INTER AGENCY STANDING COMMITTEE [2007], *Directives relatives à la planification de mesures d'urgence pour l'assistance humanitaire*.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES [INEE], [2004], *Minimum Standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction*, London : INEE.
- JOHNSON D., STEWART F. (eds) [2007], « Special issue on Education, ethnicity and conflict », *International Journal of Educational Development*, vol. 27, n° 3, p. 247-348.
- KAGAWA F. [2005], « Emergency education : a critical review of the field », *Comparative Education*, vol. 41, n° 4, p. 487-503.
- KING K. [2007], « Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education », *Comparative Education*, vol. 43, n° 3, p. 377-391.
- KONATE Y. [2003], « Les enfants de la balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes », *Politique africaine*, n° 89, p. 49-70.
- LANGE M.-F. [2003], « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n° 169-170, p. 143-166.
- LANGE M.-F. [2001], « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17, 208 p.
- LANGE M.-F., PILON M. [2009], « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Paris, ARES/MSH, n° 8, p. 3-209.
- LANOUE E. [2007], *Understanding the Contradictions between Education and Conflicts : the Burkina case [2002-2007]*, *Conflict, Education and the Global South : towards a critical research agenda*, Amsterdam, 26-27 February.
- LANOUE E. [2003], « L'école à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire », *Politique africaine*, n° 92, rubrique « conjoncture », p. 129-143.
- LE GALES P., LASCOUMES P. [2007], *Sociologie de l'action publique*, Paris, Armand Collin.
- LE PAPE M., VIDAL C. [1987], « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, p. 64-79.
- LENZER G., [2001], *Children's Studies : Beginnings and Purposes, The Lion and the Unicorn*, vol. 25, n° 2, p. 181-186.
- MACHEL G. [1996], *Impact of Armed Conflict on Children. Report of the Expert of the Secretary-General of the UN*.
- MALKKI L. [1995], *Purity and exile : violence, memory and national cosmology among Hutu refugees in Tanzania*, Chicago, London, University of Chicago Press.

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

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

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

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

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

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

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

La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience*

*Marc Poncelet** , Géraldine André*** , Tom De Herdt*****

La République Démocratique du Congo (RDC) connaît une crise exceptionnellement profonde dont les racines sont lointaines et les dimensions multiples. Une littérature importante a accompagné les péripéties de cette longue décomposition postcoloniale. Les analyses et les interprétations sont bien-sûr différentes, voire divergentes (Peemans, 1997 et 1998), mais elles semblent toutes concourir à en faire un idéaltype précoce. Le régime mobutiste du Mouvement populaire de révolution (1965-1997) fut une illustration incomparable du régime patrimonialiste, aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif (Young and Turner, 1985). Dès la première moitié de la décennie 1980, s'affiche la faillite du modèle économique « zaïrianisé » construit sur la rente minière et l'endettement. S'ensuit la montée d'une informalisation générale de l'économie que traduisent les phénomènes de contraction drastique du salariat urbain, de pauvreté croissante et de rupture du contrôle économique (Mac Gaffey, 1991). Le pays est placé sous ajustement structurel dès 1982 avant que l'économie soit définitivement désarticulée par les pillages populaires et les « expulsions ethniques » de la première moitié des années 1990. Le dernier moment de cette conjonction tragique est contemporain, depuis le nouveau millénaire, d'une pacification/transition démocratique sous tutelle internationale. Le pays se reconnecte progressivement aux flux de l'investissement international (principalement minier) (Lemarchand, 2003). Dans ce contexte de « semi-tutelle internationale » (de Villers, 2009), on observe une

* Ce texte s'appuie sur des résultats de recherches menées sur le système éducatif de la RDC en zones urbaines. Ces recherches ont été réalisées dans le cadre d'un programme de la Politique scientifique fédérale belge (BELSPO), coordonné par Tom De Herdt de l'IOB (Institute of Development Policy and Management – University of Antwerpen) et menée en collaboration avec son équipe, l'équipe de recherche de Marc Poncelet de Pôle Sud (Université de Liège) et l'équipe de Théodore Trefon (Musée Royal de l'Afrique centrale). Le volet « éducation » de ce programme a bénéficié d'un financement additionnel de DFID (UK Department for International Development) lequel a permis d'étendre les recherches aux zones rurales.

** Professeur Ordinaire, Pôle Sud, Institut des Sciences Humaines et Sociales (ISHS), Université de Liège, 7 Bd. du Rectorat, Bte 08, Sart-Tilman 4000 Liège, Belgique.

*** Chercheuse, Pôle Sud, Institut des Sciences Humaines et sociales, Université de Liège, 7 Bd. du Rectorat Bte 08, Sart-Tilman 4000 Liège, Belgique.

**** Chargé de cours, Institute of Development Policy and Management (IOB), Université d'Anvers, Lange St.-Annastraat 7, 2000 Anvers, Belgique.

renégociation de la dette publique, une reprise de la coopération internationale orientée vers la réduction de la pauvreté, un appui militaire et politique à la pacification et un soutien massif à l'organisation des élections et aux réformes visant la reconstruction de l'administration (Trefon, 2009 ; Kabamba et Zacharie 2009).

Dans le secteur éducatif, la crise s'est manifestée dès le début des années 1980. Jusqu'à cette époque, l'État postcolonial avait poursuivi et amplifié l'investissement scolaire colonial tardif mais très significatif des années 1955-1960 (Boyle, 1995), le budget du MEPSP (Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel) représentait près de 25 % des dépenses publiques globales. Dans le cadre du programme d'ajustement structurel (1982-1987), imposé par les institutions financières internationales au Zaïre, le budget de l'État consacré à l'éducation a connu une chute historique, passant de 159 \$ en 1982 à 23 \$ par élève en 1987 ; le salaire réel des enseignants est passé de 68 \$ à 27 \$ et leur nombre a été comprimé fortement pendant la même période. En fait, le nombre d'enseignants payés par l'État a diminué de manière systématique à partir de 1982, passant de 64 % (1982) à 31 % en 2006, atteignant un minimum vers 2001. C'est en effet au tournant du millénaire que le système scolaire a touché le fond : le poids du budget de l'éducation qui avait diminué de 25 % à 7 % dans les années 1980 est réduit à 2-3 % à la fin des années 1990¹ ; le salaire moyen descend à 12,90 \$ en 2002. De l'investissement de 159 \$ par élève en 1982, il ne reste que 7 \$ en 2006. La capacité effective du MEPSP à intervenir dans le secteur éducatif est donc quasi-nulle et on note une disparition presque totale des dépenses en capital et des dépenses non-salariales.

Pourtant, l'école et plus généralement le champ scolaire ont survécu au cœur de la société et d'un État souvent décrit comme « failli ». Les effectifs de l'éducation primaire ne se sont pas effondrés ; les chiffres absolus en primaire ont au contraire doublé de 1987 à 2006, passant approximativement de 4 millions à 8 millions. La force et la constance de la demande de scolarisation visibles dans la capacité des parents à payer sont d'autant plus remarquables que les conditions matérielles et pédagogiques sont très dégradées et corrompues. La performance éducative est hautement mise en question. En contraste avec le sentiment général d'abandon qui prévaut dans la société, on observe la création incessante de nouvelles écoles (pas seulement des écoles privées), le développement de l'appareil administratif scolaire et la permanence d'un débat public relatif à l'école.

Dans ce texte, nous avançons qu'un tel champ scolaire² ne peut être uniquement décrit à travers sa vénalité, certes, impressionnante et qu'il ne peut être

1. Ce qui représente un montant de plus en plus dérisoire car ces 3 % étaient prélevés sur un budget global drastiquement restreint par la décomposition de l'économie zairoise formelle dans les années 1990. De cet apport de l'État à l'éducation, seulement une infime partie était destinée aux dépenses en capital, et des dépenses courantes, la plupart concernait les salaires des enseignants.

2. Plutôt que de parler de marché scolaire, nous préférons parler d'un champ scolaire, notion qui évite une allusion trompeuse à la notion de privatisation et met davantage l'accent sur les « agents-acteurs », leurs rapports de pouvoir et leurs stratégies de reproduction dans une autonomie relative au regard de l'espace social de référence.

uniquement analysé comme une forme endogène de privatisation plus ou moins perverse. Dans la première partie, nous appréhendons l'enseignement primaire de la RDC et son organisation dans la longue période afin de souligner le poids d'un modèle éducatif historique très particulier. Dans un second temps, nous tentons de mettre en lumière les principaux arrangements qui sous-tendent cette pérennité d'un dispositif scolaire à l'échelle nationale et les évolutions récentes de ces arrangements. Dans cette perspective, nous mettons en relief l'approfondissement contemporain de son caractère fondamentalement hybride (entre bien privé, associatif et bien public) et les relations complexes qu'il dévoile entre un processus apparent de « privatisation interne », de marchandisation de l'éducation scolaire et d'entretien d'une bureaucratie scolaire publique. Enfin, la troisième partie est consacrée à la reconstruction du secteur éducatif à travers les soutiens extérieurs et les mises en œuvre de politiques de réduction des frais scolaires. Par là, nous éclairerons l'hybridité du système éducatif à la lumière de la résilience qu'il oppose aux tentatives de réformes et aux appuis dont il fait l'objet depuis peu. Les deux dernières sections du texte s'appuient sur les résultats d'une recherche collective à orientation qualitative. Cette démarche a mis en œuvre des enquêtes de terrain de type socio-anthropologique intensives à la fois sur des sites urbains à Kinshasa, à Kikwit, Bandundu³ et à Lubumbashi et sur des sites plus ruraux, situés à l'intérieur des provinces de l'Équateur, du Bandundu, du Katanga et des deux Kasai⁴. Des enquêtes socio-anthropologiques ont été réalisées auprès des acteurs de l'école (enseignants, directeurs, parents), des différents niveaux et organes de l'administration scolaire et des coordinations confessionnelles, les promoteurs scolaires privés ainsi qu'auprès des intervenants internationaux.

Un héritage colonial singulier et durable

Comprendre la singularité du système scolaire congolais suppose d'analyser son origine et sa construction socio-historique. Ce détour par l'histoire permet de faire référence aux enjeux de pouvoir structurés autour de l'école, soit à ce que nous appelons le « champ scolaire ». Analyser la construction du champ scolaire équivaut ici à identifier les acteurs, les logiques, les objets et les stratégies qui ont donné une dimension sociétale et politique, dynamique et polémique à la question scolaire dès l'État Indépendant du Congo, et surtout depuis 1908, lorsque l'EIC est cédé par Léopold II à la Belgique.

3. Parmi les régions dans lesquelles nous avons investigué, la ville de Kikwit a été particulièrement touchée par les conflits scolaires. En 1991, les écoles ont été ravagées par les pillages et à partir de 1996, les écoles ont été abandonnées par les populations qui fuyaient et beaucoup ont été détruites. La scolarité de nombreux enfants a donc été interrompue pendant plusieurs années. Cette région a bénéficié d'interventions importantes de différentes ONG (NRC, IRC, IFESH, Caritas, etc.) dans le domaine scolaire, mais nous ne les avons pas analysées. Par ailleurs, ces interventions sont minimales par rapport aux interventions actuelles en matière de réduction des frais scolaires de la Banque mondiale, de DFID (UK), de l'UNESCO, de l'USAID (USA), de la Coopération belge et de l'UNICEF.

4. Pour des raisons liées à l'insécurité ou la permanence de conflits dans ces zones, aucune enquête n'a été menée au Kivu, au Maniema ou en Équateur. Les interventions scolaires des PTF y semblent toujours très ciblées et de nature humanitaire.

La définition de l'éducation comme bien public, relevant exclusivement de l'État est profondément étrangère à la constitution politique de la Belgique et donc à l'héritage congolais. En effet, la Belgique comme société nationale ne s'est pas élaborée sur le principe d'un État centralisé. Elle compte parmi les démocraties que Lijphart a conceptualisées sous le terme de « consociatives » (Lijphart, 1977). À ce titre elle repose sur un « accord fondamental entre deux communautés (catholique et anticléricale) qui n'ont accepté de vivre ensemble qu'à la condition de se voir accorder un certain nombre de libertés (notamment pour organiser leur vie collective) » et que soit reconnue et préservée leur autonomie (Mangez, 2009, p. 39). Ceci se traduit en outre par « le financement par les pouvoirs publics des activités organisées par ces collectifs lorsqu'elles sont considérées d'utilité publique (selon le principe de la liberté subsidiée) » (Mangez, 2009, p. 39). Ces manières de faire vont de pair avec des logiques de compromis selon lesquelles on ne tranche pas en faveur de l'une ou l'autre option, mais on assemble des idées et des positions parfois très opposées (Mangez, 2009). Ces principes de l'autonomie et du compromis se retrouvent dans la mise en place du système éducatif en RDC. Au Congo belge, une collaboration étroite s'est installée entre l'État colonial et l'Église coloniale qui monopolisait presque l'ensemble d'un champ éducatif strictement dual (Européens *versus* indigènes). Cette collaboration n'a été remise en cause à qu'à partir de la moitié des années 1950, à la faveur d'une offensive libérale en métropole. Celle-ci initie un enseignement dont le statut correspondait au statut d'école de l'État en Belgique et elle met en marche une « métropolisation » de l'enseignement destiné aux indigènes. Cette métropolisation sera significative mais limitée dans sa portée. Ces évolutions tardives ne renverseront pas la domination catholique et ne remettront pas en cause le système de conventionnement public des Églises.

Dans l'État Indépendant du Congo (EIC), dont le souverain était Léopold II, ce sont surtout les missions catholiques qui ont bénéficié de l'« autorisation spéciale » élargissant la tutelle des pupilles de l'État⁵ aux associations religieuses (Tshimanga, 2001). En fonction du jeu complexe des alliances internationales et des soutiens indispensables en Belgique, Léopold II qui a reçu des prêts du Parlement belge, joue clairement la « nationalisation de l'œuvre » au niveau scientifique et éducatif (Poncelet, 2008). Il accentue les privilèges des missions catholiques, et plus nettement encore ceux des missions catholiques belges, en établissant des subventions de manière plus systématique (Tshimanga, 2001). La convention de 1906 entre le Saint siège et l'EIC met en place la base du développement scolaire catholique en liant l'octroi de terres (« à titre gratuit et en propriété perpétuelle »), un revenu aux missionnaires et la fondation d'écoles par les missions catholiques. Les quelques écoles publiques fondées sous l'EIC et dirigées alors par des personnels laïcs, sont toutes transférées, dès 1908, à des congrégations enseignantes belges. S'installe ainsi la formule de « l'enseignement officiel au Congo belge » : les religieux-enseignants y sont considérés comme des

5. Enfants abandonnés et/ou victimes de la traite.

instituteurs par l'État qui assume toutes les charges scolaires. Alphabétisation, évangélisation et civilisation ne font qu'un.

Le régime de subventions est entièrement formalisé dans les années 1920, moment où l'essentiel de l'institution scolaire et du champ de l'éducation⁶ se construit et se joue désormais dans le secteur d'enseignement « libre subventionné » mis en place par les « missions catholiques nationales ». Seules ces missions sont en mesure de participer à la création des écoles dans ce secteur et reçoivent des concessions foncières et des subsides des pouvoirs publics en contrepartie du respect d'un cahier des charges minimum. Les écoles libres, catholiques et subventionnées étaient pleinement considérées comme relevant du domaine public par le gouvernement colonial alors que l'administration publique n'y exerçait qu'un contrôle lointain. Jusqu'à la fin des années 1940, leur autonomie est en effet très grande : elles gèrent et inspectent leurs propres écoles, aucun diplôme et qualification spécifiques ne sont exigés aux missionnaires pour l'enseignement, aux prêtres pour l'inspection (Markowitz, 1974). Leur développement est impressionnant : les écoles de missions sont au nombre de 518 en 1908, elles sont plus de 2000 en 1922 pour 60 000 élèves. Elles sont près de 18 000 à la veille de la seconde guerre mondiale dont 4 600 écoles subventionnées. Malgré un mécanisme très souple de conventionnement (pour les missions nationales catholiques), la grande majorité des écoles coloniales était néanmoins des écoles libres non subsidiées, catholiques belges majoritairement, mais aussi non belges et/ou non catholiques dont l'importance décroît.

Un pareil développement de l'enseignement missionnaire reposait sur une connivence étroite et systématique entre les Missionnaires et l'administration civile qui n'était pourtant pas entièrement catholique. Cette connivence que la terminologie officielle retient comme « collaboration » est profondément inscrite dans l'administration territoriale, forme congolaise du despotisme décentralisé lui-même constitutif du gouvernement indirect (Mamdani, 2004) dans sa forme concessionnaire. À la fin des années 1950, cette école longtemps strictement primaire-professionnelle, où seule une minorité d'enfants atteignait le diplôme, scolarisait pourtant des proportions d'enfants de 3 à 5 fois supérieures à celles qui prévalaient dans les colonies françaises. La question du contrôle de l'appareil scolaire a été ici stratégique et capitale de deux points de vue. « Les missions catholiques assumèrent donc entièrement la philosophie de la colonisation où se circonscrit l'importance de l'école au Congo belge... » (Busugutsala, 1997, p. 41). Cette « collusion » a été aussi une négociation permanente dont les stabilisations temporaires ne doivent pas cacher les « crises » très dramatisées (Boyle, 1995).

Dans la guerre scolaire (1954-1955), tandis que d'aucuns dénoncent un État colonial théocratique, l'enseignement catholique négocie efficacement la

6. Projet d'organisation de l'enseignement libre au Congo belge avec le concours des missions nationales publié en 1924. Ces missions devaient avoir un siège principal en Belgique, être dirigées par des Belges et compter des Belges dans leur personnel au Congo.

relativisation de son hégémonie absolue. Il adopte une posture coordonnée et menaçante à l'égard de l'offensive anticléricale menée par les libéraux et les socialistes métropolitains. Il apprend à surmonter ses divisions en créant en outre le Bureau de l'Enseignement Catholique interlocuteur du gouvernement et « quasi ministère de l'éducation nationale » jusqu'aujourd'hui. Tandis que l'église catholique accélère l'africanisation des clercs, elle adopte une double vocation qui, pour paraître contradictoire, sera néanmoins constante, celle d'être le principal acteur organisé de l'enseignement public, voire d'en apparaître comme le garant, tout en étant le challenger (contre-pouvoir) de l'État comme pouvoir organisateur.

Pour les premiers évêques congolais et leurs conseillers, l'éducation scolaire devait certes être unifiée et former un enseignement national, mais ce ne pouvait être qu'à travers une « conception pluraliste de l'éducation » au sein de laquelle les différentes parties collaborent sans renoncer à leur autonomie respective (Busu-gutsala, 1997, p. 145). La constitution de 1964 consacre la liberté d'enseignement et le pluralisme scolaire dans le secteur subventionné comme dans le secteur non subventionné. Elle reconnaît le libre choix des parents et affirme le rôle de supervision de l'État. Au-delà de l'uniformisation du programme et d'une inspection officielle, l'enseignement catholique, et protestant mais dans une moindre mesure, est largement reconnu et subventionné par l'État, y compris la prise en charge des salaires des enseignants.

La seconde guerre scolaire, postcoloniale celle-là, est ouverte à l'initiative du régime MPR (Mouvement Populaire de la Révolution) qui décréta en 1971 l'éta-tisation complète de l'éducation et la nationalisation des équipements scolaires. Laïcité de l'État et Authenticité sont proclamées. L'enseignement décrété national au début des années 1960 (75 à 80 % des effectifs dans le secteur catholique) doit être déconfectionnalisé ! Les réseaux doivent être dissous. S'estimant menacée de « MPRisation », l'Église catholique refuse la collaboration de ses personnels. En 1977, le régime cède et restitue les écoles aux Églises. De nouvelles conventions distinctes sont passées entre l'État et quatre « Églises » (incluant les cultes islamiques et kimbanguistes). Elles confirment que le pouvoir organisateur et responsable unique de l'enseignement est l'État qui confie aux Églises « la gestion de leurs écoles ». L'enseignement primaire congolais sera donc composé désormais de deux secteurs, le secteur public et le secteur privé. L'enseignement public national dont le pouvoir organisateur est l'État, s'appuiera sur cinq « réseaux », l'un géré par l'État lui-même, les quatre autres, dits « conventionnés », qui ont une origine religieuse, seront gérés par des Églises. Mais les bases de la collaboration sont définitivement rompues, menacées par les ambiguïtés et zones d'ombre des conventions dans tous les domaines : inspection, propriété et statut des enseignants. En l'absence d'une loi sanctionnant les termes des conventions, la confiance s'effiloche. Les pratiques comblent les lacunes juridiques jusqu'à aujourd'hui, car la loi qui n'interviendra que 10 ans plus tard, en 1986, ne règle rien. Sa particularité est plutôt d'ouvrir le champ scolaire à l'initiative privée (Wamu Oyatambwe, 1997). Les finances publiques sont alors déliquescentes, l'État ne tarde pas à être mis sous tutelle et sous ajustement structurel. L'incapacité

de poursuivre la rémunération des enseignants se révèle rapidement durable et met à mal définitivement les ambitions de l'État. En 1992, suite à une grève illimitée des enseignants non payés, la Conférence épiscopale du Zaïre et l'Association nationale des parents d'élèves (ANAPE) entérinent la prise en charge des enseignants par les parents dans le réseau catholique sous forme d'une « prime de motivation ». La formule s'installe, prolifère et s'institutionnalise dans l'ensemble des réseaux jusqu'aujourd'hui. Durant ce quart de siècle d'apparente confusion, d'absence ou d'indigence du financement public, de libéralisation et de négociation du contrôle public, le champ scolaire congolais adopte les traits caractéristiques d'une régulation polycentrique, négociée, opaque et instable à travers laquelle sont scolarisés plus de 8 millions d'enfants.

La résilience d'un système éducatif hybride

Cette seconde section vise à analyser les principaux arrangements qui soutiennent la pérennité du dispositif scolaire congolais à l'échelle nationale et les évolutions récentes de ces arrangements. Cette analyse mettra au jour une dialectique surprenante entre un processus d'apparente privatisation interne du système public, des phénomènes de marchandisation du scolaire et l'extension d'un appareil administratif.

Depuis le début des années 1990, s'est institutionnalisé un système palliatif mais durable, mobile et complexe dont le coût – largement consacré aux rémunérations des enseignants – est supporté de manière considérable par les parents. D'après une enquête budgétaire récente (2005) qui aspire à être représentative pour tout le territoire, les ménages paient chaque année en moyenne environ 25 \$ pour tous les frais scolaires. Même si il existe de grandes disparités géographiques, cette enquête permet d'affirmer que les ménages ont pu compenser la diminution du budget consacré à l'éducation par l'État à partir de 1982. Sur la base des budgets ménagers, on peut estimer en effet que les ménages investissent davantage que l'État dans les services de l'éducation, y compris dans les écoles primaires.

Bien que le cadre général soit défini (jusqu'à aujourd'hui) par le ministère de l'EPSP au niveau national, les provinces ont une position clé dans la fixation des frais scolaires puisque ce sont les gouverneurs des provinces qui sont (en principe) tenus de fixer ces frais « en une nomenclature unique »⁷. Mais les provinces ne se réfèrent que partiellement au cadre national et ajoutent parfois, lors de réunions, des frais supplémentaires, donc illégaux. Pour leur part, les gestionnaires des réseaux conventionnés ajoutent également d'autres frais dans leurs circulaires. Enfin, il arrive que les écoles déterminent des frais propres. C'est en principe, à ce niveau local que sont fixés les « frais de motivation » des enseignants et les « frais d'intervention ponctuelle » (FIP), soit ce qui alimentera les salaires des

7. Arrêté du Ministère national de l'EPSP n° MINESP/CABMIN/006/2008.

enseignants dits « non mécanisés »⁸ ou des compléments de salaire des enseignants « mécanisés » sous l'appellation courante de « prime ». Les enseignants jouent à ce niveau un rôle clé dans la détermination des frais scolaires. C'est à l'occasion de l'assemblée générale de rentrée où ont lieu des négociations avec la direction, le comité de gestion (COGES), le comité de parents (CP), les enseignants et les autres parents, qu'est établi un montant pour la prime de motivation dont les parents doivent s'acquitter avant une échéance déterminée. Pour les parents scolarisés et qui, au prix de maints efforts, disposent de ressources, la prime est la garantie d'un enseignement acceptable ou plutôt, elle assure que les enseignants fassent leur travail. Pour les familles pauvres, soit une majorité d'usagers, la prime est sans cesse objet de négociations, de choix (scolariser un enfant plutôt qu'un autre), de tractations avec les directeurs. Nos enquêtes révèlent tout un éventail de difficultés et de stratégies mises en œuvre pour récupérer l'argent auprès des parents. Les enfants sont par exemple périodiquement renvoyés à la maison (« chasse des élèves ») jusqu'au paiement de frais, ce qui explique le très fort taux d'abandon en cours d'année. Fixer des frais n'assure donc nullement que ceux-ci seront automatiquement perçus. Néanmoins, les « frais de motivation » constituent jusqu'à trois quarts des frais scolaires et avec les frais de fonctionnement plus de 90 %.

Ce mécanisme de financement de l'éducation publique par les familles irrigue l'ensemble des acteurs bien au-delà de l'école proprement dite. Nous avons pu estimer ainsi qu'environ un tiers des frais scolaires était « ventilé » vers « l'administration ». Les contributions des parents alimentent les administrations scolaires aux niveaux local (Sous-Proved), provincial (Proved et Inspool) et national (MEPSP dont le service de contrôle et de la paie des enseignants, le SECOPE). Dans le secteur public conventionné, les contributions alimentent aussi les bureaux de coordination voire les institutions religieuses elles-mêmes. Par ailleurs, nonobstant la contraction radicale du budget de l'éducation, les réformes n'ont pas manqué depuis trois décennies et ont fait apparaître de nombreux nouveaux services : le SECOPE, (1985), les Assises Promoscolaires (1990), la PRS, Direction des Pensions et Rentes de Survie (1991), le TENAFEP (Test National de Fin d'Études Primaires 1996), le SERNIE, le Service National d'Identification des Élèves, d'impression et de livraison des pièces scolaires (2004), la subdivision des provinces en provinces éducationnelles (2004), création des ministères provinciaux avec la décentralisation. Toutes ces réformes créent des nouveaux besoins en personnel, bâtiments, etc., et donnent le sentiment d'une spirale bureaucratique autodynamique produisant sans cesse de nouvelles niches de rentes exploitées par des institutions très rapidement admises comme des « ayant droit » dans la négociation des ressources. Le financement de tous ces services se fait en partie par l'État qui est censé prendre en charge le personnel dont une partie est inscrite sur

8. C'est-à-dire qui ne sont pas repris sur les fiches du SECOPE. Service de contrôle et de la Paie des enseignants et qui ne sont donc pas rémunérés par l'État. Les enseignants dits mécanisés sont par contre répertoriés dans les fichiers du SECOPE et donc payés par le Gouvernement de la RDC.

sa liste de paie (mécanisation), mais aussi, nécessairement, et en grande partie, par les contributions des parents.

Le système de financement par les usagers repose sur un mécanisme officiel de ventilation qui permet la répartition aux différents échelons du système des pourcentages de différents frais repris dans une nomenclature complexe et mobile (Dendura et Verhaghe, 2007, p. 8). Les recettes perçues à l'école sont ainsi redistribuées « selon des circuits hiérarchiques stricts » [*ibid.*]. Ainsi, au Katanga, l'arrêté ministériel pour l'année scolaire 2008-2009 fixe les frais du primaire par élève, à 50 francs congolais (fc)/an pour le minerval, 100 fc/an pour l'assurance, 250 fc/an pour les imprimés, 600 fc/trimestre pour les frais administratifs et un plafond de 3 000 fc/mois pour les frais de motivation qui peut être négocié lors d'une Assemblée Générale à l'école. Dans le réseau officiel du secteur public, ces frais administratifs sont ventilés de la façon suivante : 50 % pour l'école (300 fc/élève/trimestre) ; 9,11 % pour la division provinciale (68,28 fc/élève/trimestre) ; 4,55 % pour l'inspection provinciale (27,30 fc/élève/trimestre) ; 25 % pour la sous-division (150 fc/élève/trimestre) ; 6,8 % pour l'inspection locale (40,8 fc/élève/trimestre) et enfin 2,27 % pour l'association des parents (APE). Le faible pourcentage réservé à l'école montre clairement la répartition disproportionnée des fonds et l'influence exercée par les gestionnaires. 10 % des Frais d'appoint (FRAP, nouvelle dénomination des frais de motivation apparue depuis la proclamation de la gratuité) remontent dans les circuits administratifs (2,5 % pour le Proved, 1,5 % pour l'IPP, 0,5 % pour le SECOPE, 5,5 % pour la sous-division, 0,25 % pour l'Inspool). Dans les réseaux conventionnés du secteur public, le nombre d'acteurs hiérarchiques intéressés est encore plus grand, les frais administratifs (toujours 600 fc/trimestre) sont alors partagés de la façon suivante : 50 % vont à l'école, 24 % à la coordination communautaire, 11 % à la coordination provinciale, 1,5 % à la coordination nationale, 2,2 % à l'APE, 3,75 % au PROVED (Division), 2,75 % à l'IPP, 1 % au SECOPE, 1,30 % à la sous-division et 2,5 % à l'« Inspool » (Inspection). D'autres frais, légaux ou illégaux (c'est-à-dire non prévus par l'arrêté) sont imposés en cours d'année à différents niveaux. Ainsi, au niveau national sont fixés les frais d'examen d'État et au niveau provincial les frais de test de fin d'année primaire. Aux échelons inférieurs du système, apparaissent des frais illégaux : le niveau de la coordination confessionnelle peut solliciter une contribution pour l'accueil de l'Archevêque, pour la construction d'un monument ; les directeurs d'école peuvent réclamer des frais d'intervention ponctuelle pour rénover un toit, etc. Toutes les sommes récoltées auprès des familles sont ventilées vers le haut par des « enveloppes » et des déplacements personnalisés. La soustraction de quelques billets dans les « liasses » est partout dénoncée.

Symétriquement au flux d'argent ascendant, le dispositif exerce une pression en cascade qui aboutit *in fine* au niveau des usagers. Afin de recouvrer les frais, les chefs d'établissement, organisent mensuellement voire hebdomadairement l'exclusion temporaire des enfants débiteurs. Ils surveillent la perception des frais lorsqu'elle est déléguée aux professeurs dans les classes, tiennent des cahiers de compte et gèrent les flux d'argent, de personnels et de « visiteurs assis »,

notamment les inspecteurs. Notre première hypothèse de travail qui soulignait l'autonomie des directeurs, devenus de petits patrons indépendants, s'est rapidement heurtée au poids considérable et redoublé qu'exercent sur eux les administrations et coordinations de réseaux.

Les principales organisations confessionnelles qui, dans un flou juridique persistant, « gèrent » trois quarts du secteur public depuis 1977, disposent de leurs propres services de gestion appelés « coordinations » sous-provinciales ou provinciales. Ils comptent eux aussi différents services : comptabilité, gestion du personnel et soutien pédagogique (inspection non officielle). Le personnel des différents bureaux confessionnels de coordinations a un statut « d'enseignant assis » et est aussi payé par l'État et plus spécifiquement *via* le SECOPE (du moins l'enseignant « mécanisé »). Il reçoit aussi des « pourcentages » des frais de scolarité ventilés, en outre *via* la comptabilisation de postes « d'enseignants assis » dans le calcul de ces frais au niveau des établissements.

Disposant de marges de manœuvres (éventuellement à l'insu des parents ou des enseignants), les directeurs du secteur public sont largement accaparés par la gestion des ressources et des « enveloppes »⁹. Ils sont mis sous pression permanente par les bureaux gestionnaires qui envoient des émissaires dans les écoles pour recouvrer directement la part des frais qui leur est due. Outre les sanctions administratives à l'encontre d'enseignants et de directeurs, les rétentions sur les flux descendants de salaires ou de redistributions fournissent encore aux administrations et coordinations d'autres moyens de pression sur les CG, les directeurs et *in fine* sur les parents. Redoutés voir haïs par les parents, les directeurs peuvent être blâmés, suspendus, mutés, voire démis par leurs administrations. Dans les réseaux conventionnés, leur sort est scellé par des négociations entre les bureaux des administrations publiques et les coordinations confessionnelles. Le directeur rend incontestablement davantage de comptes aux administrations et coordinations qu'aux CG et Copa/CP.

Si l'analyse des arrangements actuels du système permet d'affirmer que ce dernier est polycentrique avec différents niveaux de décision dotés d'une autonomie relative, il n'en reste pas moins que la clé de voûte du système est clairement située aux niveaux administratif provincial et sous-provincial où siègent les « bureaux ». À travers eux, le Ministère de l'Éducation primaire, professionnel et secondaire gère directement les écoles non conventionnées (parfois appelées écoles officielles selon la terminologie coloniale), assurent la tutelle du pouvoir organisateur (l'État) dans les écoles conventionnées, tout en contrôlant le développement de l'enseignement privé (*via* l'agrément, la participation aux tests). Les bureaux abritent différents services techniques (statistiques, personnel, pédagogique, etc.) et le SECOPE, service connexe et partiellement autonome qui renvoie à une

9. Comme nombre de missionnaires qui surfacturaient les travaux d'infrastructures pris en charge par l'État colonial, les directeurs tentent de gonfler le nombre de postes « mécanisés » pour trouver de quoi alimenter le poste fonctionnement. Cette stratégie comme de nombreuses autres ne peut aboutir sans accommodement avec l'administration.

hiérarchie propre au niveau national. Enfin, l'Inspection provinciale dispose aussi d'une autonomie formelle relative. Les enseignants sont les seuls fonctionnaires dont le statut (paie et évaluation) ne relève donc pas du Ministère de la fonction publique, mais d'une organisation ad-hoc dépendante du MEPSP sans être intégrée dans l'administration scolaire. Le service de l'inspection provinciale (Inspool) est financé aussi en partie par des pourcentages fixés sur le frais scolaires. Il est théoriquement un élément clé du contrôle public de l'enseignement, mais la fonction semble largement privatisée par les inspecteurs et son exercice négocié *in situ* lors des visites aux établissements.

Au-delà des institutions islamiques et kimbanguistes (5 % à 6 % des effectifs) le secteur conventionné, où les écoles catholiques ont subi une forte concurrence des initiatives protestantes, s'ouvre depuis peu à de nouvelles tendances religieuses : un « mandat de gestion » avec 15 nouvelles Églises vient en effet d'être signé récemment. On découvre ici une nouvelle zone d'exploitation *off shore* des zones d'ombre réglementaires et de créativité normative des administrations. Loin d'offrir un contre-modèle de régulation par la qualité, le développement du secteur privé proprement dit depuis 1986 qui, sauf rares exceptions urbaines, ne concerne pas les publics quelque peu nantis, fonctionne dans une large mesure comme une sous-concession organisée par l'administration scolaire dont il soutient le pouvoir officiel et officieux. Les coordinations provinciales confessionnelles (dont le champ de pouvoir est limité par les conventions entre l'État et ces confessions) ne sont pas étrangères, dans les faits, au secteur privé¹⁰. En fait de nombreuses initiatives privées sont (ou se découvrent) d'inspiration religieuse ou mobilisent (grâce à la double vacation) des enseignants rémunérés dans le secteur conventionné. En 1986, 3,8 % des élèves étaient inscrits dans des écoles privées (BM 2005, p. 50). Ils seraient 10 % en 2008¹¹. Les écoles privées gérées principalement par leur promoteur n'ont droit à aucun subside et bénéficient d'une certaine autonomie, notamment dans la fixation des frais. Elles restent cependant « contrôlées » par l'État qui délivre un certificat d'agrégation attestant de la conformité à certaines normes (locaux adéquats, suivi du programme national, etc.). L'agrégation par l'État permet aux élèves finalistes du primaire et du secondaire de se présenter au test provincial dont la réussite est imposée à tous pour entrer en secondaire. Les promoteurs d'écoles privées tentent systématiquement d'obtenir une reconnaissance des pouvoirs publics et offrent ainsi un vaste champ d'intervention aux administrations scolaires.

Ces différents éléments convergent pour faire du « complexe administratif » provincial et sous-provincial formé des bureaux du MEPSP et de ceux des coordinations confessionnelles la clé de voûte du dispositif où se construit et se négocie

10. C'est en outre à l'initiative de congrégations ou du haut clergé catholiques principalement, que sont créées quelques écoles privées urbaines d'élite disposant d'un label religieux. Elles imposent de lourdes participations aux parents. Nous ne disposons pas de données suffisantes sur les rapports que ces écoles entretiennent avec les représentants du réseau conventionné de leur confession.

11. Dans la plupart des pays d'Afrique, le développement du secteur privé est toujours plus marqué au niveau de l'enseignement secondaire.

une référence à la nature publique du fait scolaire. Ce lieu se situe plus précisément encore dans les échanges et négociations formels ou informels entre les administrations publiques et coordinations confessionnelles (principalement la coordination catholique la mieux organisée). Les représentations des syndicats et COPA/CP existent à ce niveau, mais semblent agir sans réel mandat des organes de base dans les écoles dont elles sont parfois complètement coupées. Les mesures prises par des acteurs de la société civile (Église catholique et APE) pour « mettre l'État devant ses responsabilités » (une formule rhétorique généralisée) ont ainsi permis la survie du secteur le plus important de la fonction publique dans un État réputé « failli ». Cette « réinvention » négociée d'une administration par les acteurs du champ scolaire sur base de la gestion des frais scolaires est peu congruente avec l'image de l'État absent ou « failli ». Le recours au paiement direct des services publics par les usagers et même le développement d'un secteur scolaire privé semblent donc plutôt concourir à fonder une nouvelle formule de concession cogérée d'un bien hybride de longue date.

La reconstruction d'une école « en ruines » et la résilience du champ scolaire

S'il offre l'image d'un insondable empilement réglementaire agrémenté de grèves, de réformes inabouties et surtout d'une suspicion généralisée de fraude et d'escroquerie, le champ scolaire congolais fait cependant preuve d'une résilience remarquable à toute réforme et intervention extérieure. Cette troisième section est consacrée à l'analyse de tentatives de réformes et d'innovations qui touchent forcément à la question financière. Celles-ci sont le fait tant des acteurs internationaux de l'aide, du gouvernement national que de provinces particulières ou de réseaux spécifiques.

La reconstruction du secteur éducatif et l'ordre scolaire mondial

Depuis le début du second millénaire, la RDC se reconnecte progressivement aux flux de l'investissement international lequel se réalise dans le contexte de la renégociation de la dette publique. Il est important de situer l'effort de reconstruction de l'État en RDC dans une réorientation de la politique internationale de l'allègement de la dette publique en faveur des États. Vers la fin des années 1990, les acteurs principaux de la Communauté Internationale ont formulé ce qu'on a commencé à appeler le « nouveau paradigme d'aide », lequel renverse les priorités des deux décennies précédentes qui étaient concentrés sur le retrait de l'État de la vie économique et sociale. Ainsi, les États sont sommés de s'approprier les stratégies de développement et les États-bailleurs et organismes multilatéraux optent pour une aide sans trop de conditionnalités, tout en s'érigent une place décisive dans les processus de décision des politiques de développement.

Ces nouvelles logiques sont particulièrement visibles dans le secteur éducatif. D'abord, une partie de l'investissement externe a été canalisée vers le secteur éducation : le budget de l'éducation augmente de manière spectaculaire à partir

de 2005. Si, au début de la décennie, l'éducation était encore largement financée « hors budget » (c'est-à-dire par des organismes internationaux), à partir de 2005 cette partie diminue de manière significative. Désormais, la majeure partie du budget passe par le canal des structures étatiques. Le budget total s'élève à 171 millions de dollars en 2007 pour moins de 20 millions de dollars en 2003-2004. La plus grande partie de ce montant est canalisée vers le SECOPE, c'est-à-dire vers les salaires des enseignants (près de 80 %). Bien qu'une partie importante soit absorbée par la réhabilitation de l'infrastructure, le refinancement du budget du MEPSP a permis une augmentation du salaire des enseignants, qui était descendu à 13 \$ en 2001-2002 mais qui s'élève à 34 \$ en 2007-2008. Lors de l'accord de Mbudi du 12 février 2004, le gouvernement de transition et les syndicats de l'administration publique et interprofessionnels s'étaient mis d'accord sur un salaire mensuel de 208 dollars ! Les 34 \$ ne représentent donc qu'une petite partie de l'engagement initial de l'État.

Le refinancement du budget du MEPSP a aussi permis la (re)mécanisation d'enseignants car le nombre d'enseignants mécanisés est passé en 2001-2002 de 142 900 à 214 200 en 2007-2008. Cette augmentation du nombre d'enseignants mécanisés est relativement surprenante parce que les PTF ont toujours refusé officiellement de payer les frais salariaux pour des nouvelles unités en l'absence d'une révision des listes de paie... qui n'est toujours pas réalisée !

Deuxièmement, les acteurs internationaux, qui visent la réalisation des Objectifs du Millénaire et le gouvernement qui a pris un engagement constitutionnel relatif à la gratuité en 2006, se sont entendus pour élaborer une stratégie de réduction des frais scolaires. Mais la mise en œuvre de l'engagement international pour l'éducation pour tous vers 2015 et l'engagement constitutionnel relatif à la gratuité impliquent des transformations considérables qui supposent de réorienter le financement de l'éducation du bas (les parents) vers le haut (l'État), y compris la suppression des rouages intermédiaires du système. Dans cette stratégie, la Banque Mondiale, DFID, l'USAID et l'UNICEF sont particulièrement impliquées. En particulier, le Projet PURUS de la Banque Mondiale, Projet d'Urgence de Réhabilitation Urbaine et Sociale, dont le budget trimestriel est de 8 millions de dollars USD occupe une importance de taille. Si l'idée initiale de la Banque mondiale était de financer les salaires des enseignants car les frais de motivation pèsent le plus dans la liste des frais scolaires, ce plan a été postposé. Dans l'attente de l'épuration des listes de paie, le fonds PURUS est un programme de financement des frais de fonctionnement au bénéfice de toutes les écoles publiques. Il est prévu que chaque école publique reçoive trimestriellement une somme d'argent en fonction de sa taille, par exemple, 250 USD pour une école de six classes¹². Deux objectifs sont assignés au Fonds PURUS. D'une part, il s'agit de rééquiper l'école et de réduire les frais scolaires avec des mesures

12. Cependant, les paiements n'ont pas été réguliers. Ainsi, les écoles n'ont reçu qu'une seule tranche durant l'année scolaire 2007-2008. La Banque mondiale justifie le retard des décaissements par la difficulté d'éviter les détournements et d'assurer la bonne gestion de ces fonds.

d'accompagnement qui visent à dépasser les structures administratives des réseaux et donc atteindre directement les écoles : les fonds sont centralisés et redistribués par le SECOPE. D'autre part, héritage de la rhétorique participative des années 1990 [Petit, 2010], il est question de renforcer les structures de cogestion en réactivant des comités de gestion désignés comme gestionnaire des fonds et en impliquant les parents au sein de chaque école par le biais du COPA qui valide le rapport des dépenses.

Si, comme le montrent nos enquêtes quelques équipements ont bénéficié du Fonds PURUS, il n'en va pas de même des frais scolaires imposés aux parents. En effet, le Fonds PURUS qui canalise les fonds destinés aux écoles *via* le SECOPE, tend plutôt à renforcer le système de ventilations qui alimente les structures administratives intermédiaires. Nos enquêtes révèlent de fait que si la rubrique « frais de fonctionnement » a diminué, d'autres rubriques ont augmenté et principalement en faveur des échelons plus élevés du système scolaire, c'est-à-dire les gestionnaires. Ces derniers justifient d'ailleurs ce changement par le fait qu'ils ne bénéficient pas de « frais de fonctionnement Purus », contrairement aux écoles. Dans les catégories émiques donc, le Fonds PURUS renie la convention qui lie pourtant l'État et les Églises responsables de la gestion de leur réseau. À contre-pied d'un siècle d'éducation concédée, le mécanisme de décaissement a été perçu comme une provocation. Nos enquêtes révèlent des difficultés tout aussi importantes pour mettre en place la dynamique participative préconisée dans le projet PURUS. Dans une perspective « de transparence » et afin d'éviter les détournements, le décaissement des tranches d'argent est conditionné par l'existence dans chaque école d'un comité de gestion (CG) au sein duquel doivent figurer, aux côtés du chef d'établissement, des parents et des représentants des enseignants. Les membres du CG sont censés décider des dépenses à effectuer et doivent faire valider le rapport des dépenses par le comité des parents. En 2007, des instructions, sous forme d'arrêtés ministériels, ont été transmises à chaque école afin que soient élus de nouveaux CG et COPA/CP (Comité de parents). Dans la foulée, l'USAID, l'UNICEF, mais aussi des ONG comme Oxfam G-B ou Save the Children ont organisé des actions de renforcement de capacités des CG et COPA dans certaines écoles. Dans la même optique, un arrêté ministériel (16/12/2007) a institué dans chaque province éducative une commission permanente de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel dont tous les partenaires éducatifs sont membres de droit et qui vise à préparer de manière plus coordonnée les mesures relatives aux frais scolaires. Le rôle des COPA/CP et des CG dans les prises de décision sur l'utilisation de l'argent issu du fonds PURUS est très limité. Loin d'informer les membres du comité parental et du CG sur les achats réalisés, les directeurs ne les associent pas aux prises de décision. Les CG et les CopA/CP apparaissent le plus souvent comme des instances cooptées par les directions. En fait, les COPA/CP (et les représentant syndicaux locaux) sont amenés à jouer un rôle bien différent de ceux d'incitants à « la transparence » et de contre-pouvoir promu par la Banque mondiale : rôles de sensibilisation à l'égard des parents

pour qu'ils s'acquittent des frais scolaires, et de « médiateurs de conflits » entre les parents et la direction. En fait, le pouvoir des directeurs est d'une manière générale peu efficacement contesté et l'administration n'est jamais perçue comme un recours. Avec l'appui tacite du complexe administratif provincial, et avec quelques complicités, ces derniers tentent de retenir toute information relative aux interventions du Fonds Purus. Goutte d'eau dans un océan mais soutien matériel non négligeable pour de petites écoles, celui-ci n'aura sans doute qu'un faible impact sur les mécanismes politiques du champ scolaire dont il a été tributaire. Il a néanmoins le mérite d'avoir affronté le cœur du problème à l'échelle nationale et d'avoir été un puissant révélateur.

Des initiatives endogènes issues du secteur catholique

Conscients des difficultés des parents, dans la perspective de l'accord de Mbudi qui prévoyait une augmentation par étape du salaire des fonctionnaires, l'épiscopat congolais a décidé en 2004 de mettre fin, dans « son » réseau, au système de financement par les usagers, système dont il a été pourtant l'initiateur. Il est aussi probable que cette initiative immédiatement contestée par certains évêques avait en outre pour ressort une volonté de l'Église de re-centraliser le pouvoir scolaire catholique tout en cherchant, pour la nième fois, à mettre « l'État devant ses responsabilités ». Elle s'est heurtée à une coalition d'intérêts syndicaux, parentaux et surtout des directions et coordinations catholiques. Elle a été instructive quant aux pouvoirs du champ scolaire et a relancé le débat public non sans ajouter à la confusion générale quant aux frais. En effet, le ministère de l'Éducation a suivi la décision catholique et a étendu l'interdiction de la prime de motivation à l'ensemble du secteur public.

Depuis 2006, la gratuité est donc garantie par un engagement constitutionnel pris relativement au caractère obligatoire de l'enseignement primaire. Elle n'est nullement appliquée et est le plus souvent détournée par les directions, les bureaux administratifs et les coordinations qui maintiennent les anciens tarifs ou inventent de « nouveaux frais ».

Dans le sillage de sa proposition de 2004, le nouvel archevêque de Kinshasa, monseigneur Monsengwo, a (re)pris en 2007 différentes initiatives dont la fondation « d'un Fonds Commun de Solidarité » ; il visait à réduire l'inégalité au sein des écoles conventionnées et paroissiales catholiques de Kinshasa par une répartition plus équitable des ressources. Les frais scolaires étaient fixés à 65 \$/enfant/an. Cette somme devait être versée par le directeur sur un compte spécifique et commun dont l'usage devait être solidaire. Cette tentative a échoué dans sa formule centralisée. Les écoles nanties ont refusé d'alimenter le fonds et les écoles plus pauvres, qui l'avaient généralement alimenté ont tardé à apercevoir les ressources espérées en retour (De Herdt et Poncelet 2010). La réforme des frais avortée n'est pas pour autant officiellement abandonnée par son promoteur qui admet désormais que l'école conserve les frais et verse une contribution spéciale de solidarité (20 %).

Le caractère fondamentalement hybride du système et la résilience de ce dernier peuvent aussi être observés dans le contexte de décentralisation en cours¹³, au sein duquel les gouverneurs des Provinces apparaissent comme de nouveaux prescripteurs publics de l'enseignement. L'arrêté provincial n° 2007/0096/KATANGA du 16 août 2007 qui porte sur la fixation des frais scolaires dans les écoles primaires, secondaires et professionnelles du Katanga pour l'année scolaire 2007-2008 va formellement dans le sens de la gratuité : son article 6 stipule que « la première année primaire est *gratuite pour les écoles publiques* ». Peu avant la rentrée de 2007, le gouverneur a fait des déclarations dans les médias sur la gratuité en annonçant que la première année primaire serait gratuite. Cette déclaration publique eut des effets immédiats dans l'enseignement primaire de sa province : les demandes d'inscription affluèrent, entraînant une surpopulation dans les classes de première année, y compris dans les écoles privées (80 élèves alors que la moyenne légale est de 45 à 55 élèves). Immédiatement privés de salaires ou de compléments de salaires, les enseignants sont entrés en grève à plusieurs reprises. Les frais scolaires ont finalement été réclamés aux parents mais parfois avec une réduction sensible comparativement aux années scolaires antérieures. Plus précisément, l'étude de cas réalisée dans la Commune annexe de Lubumbashi (d'urbanisation récente) montre que pour l'année scolaire 2007-2008, seules trois écoles, qui par ailleurs étaient des écoles conventionnées, sur les 60 que comporte la zone ont maintenu une gratuité totale pour la première année. Les autres écoles relevant du secteur public, réseaux conventionné et non conventionné confondus, ont seulement appliqué la gratuité aux imprimés et au minerval ; les écoles privées n'ont appliqué aucune gratuité. Ces pratiques ont entraîné des taux élevés d'abandons dans les classes de première année.

Néanmoins, en dépit de ces événements, l'arrêté provincial n° 2008/059/KATANGA du 26 août 2008, reconduit la gratuité et l'étend à la seconde année de l'enseignement primaire. Le renouvellement des COPA/CP est exigé. Mais à la rentrée scolaire de 2008-2009, face à une gratuité que les recettes de la Province ou de l'État central ne peuvent compenser, les acteurs s'en remettent à nouveau à l'efficacité d'un système reposant principalement sur les contributions des usagers. La moyenne des frais demandés au premier degré s'élève aujourd'hui à 2 743 fc. Malgré des discussions houleuses entraînées par des propositions de frais scolaires élevés, aucun parent, aucun membre de comités de parents, n'a introduit la question de la gratuité lors des assemblées examinées.

13. La décentralisation a été adoptée par la Constitution du 18 février 2006 [Constitution de la République démocratique du Congo, 2006]. Le 1^{er} août 2008, « la loi sur la décentralisation territoriale et administrative qui prévoit [et] fixe la composition, l'organisation, et le fonctionnement des Entités territoriales décentralisées et leurs rapports avec l'État et les provinces » a été promulguée [KATSHUNG, 2009, p. 6]. Mais dans la pratique, l'application de la décentralisation est loin d'être effective [APUKIN, 2009].

Conclusion : l'école hybride ou le maintien périlleux d'un minimum d'espace public

Loin d'une décomposition, le champ scolaire s'étend donc, reste au cœur de la société congolaise et fait survivre l'école. Il connaît des conflits, des grèves, des arbitrages, de violentes dénonciations, polémiques et des logiques de justification qui traduisent bien plus qu'un simple détournement généralisé dont seraient entièrement dupes des usagers désespérés et crédules. Loin de constituer un marché, le champ scolaire est donc traversé par des rapports de force où les usagers négocient et parfois obtiennent gain de cause, où les Évêques, à l'instar des Gouverneurs, sont désavoués par les syndicats ou les directeurs de leur réseau.

L'approfondissement contemporain du caractère historique hybride du champ scolaire, qui ¹⁴, témoigne d'un minimum d'espace public, non au sens d'Habermas, mais au sens où les acteurs du champ éducatif ne peuvent faire radicalement l'économie d'une définition comme bien collectif et souhaitable pour tous, tandis qu'aucun ne peut, ou ne veut, seul, le prendre en charge. En effet, dans un contexte historique où le caractère public de l'éducation a toujours été construit à travers une négociation concessionnaire et au vu de la pauvreté actuelle, une régulation même très partielle par le marché est illusoire, impensable et serait ruineuse pour l'immense majorité des acteurs.

Interroger la survie du champ éducatif et non l'effondrement de l'éducation, met ainsi sur la piste d'une forme minimale d'espace public dans une société où semble être confirmée de manière inexorable une forme caractéristique d'État que nous appelons « concessionnaire ». La notion d'État concessionnaire renvoie en Afrique centrale à une histoire longue : concessions forestières, concessions minières, missionnaires, mais surtout et liées à celles-ci, les concessions incluant la gestion des populations. Elle fait écho à celles de despotisme décentralisé et de gouvernement indirect (Mamdani, 2004). Aujourd'hui, elle permet de comprendre comment les concessions ou cessions négociées de souveraineté à des acteurs privés ou associatifs (marchands ou non marchands) s'étendent désormais aux services de base à travers l'éducation, mais aussi à travers l'ensemble des corps administratifs, sanitaires, éducatifs ainsi qu'à la société civile et aux partenaires extérieurs. Cette approche nous semble d'autant plus pertinente que l'éducation n'a jamais été un bien public à proprement parler au Congo. Il serait donc illusoire de décrire le champ éducatif actuel comme la privatisation marchande d'un tel bien.

En matière d'éducation l'entrée de la RDC dans l'âge des prescriptions globales contemporaines est relativement tardive et partielle au regard de celle de certains pays francophones africains qui vivent des réformes fondées sur la généralisation de la pédagogie des compétences ou des formes avancées de privatisation. L'expertise pédagogique internationale y a été précocement et massivement

14. Débats qui ont lieu à tous les niveaux, de la famille pauvre qui doit choisir les enfants à scolariser, à l'école où, lors des AG de rentrée, les frais sont publiquement négociés et enfin dans toutes les arcanes des administrations publiques et confessionnelles, du niveau du district jusqu'au niveau national.

mobilisée pour tenter de transformer un enseignement colonial et indigène essentiellement professionnel en un enseignement national général en langue française. Mais aujourd'hui, après un quart de siècle de développement endogène et, pour tout dire, d'abandon, l'école ou plutôt le champ scolaire s'est réinventé sur un mode hybride sans qu'aucune question sérieuse soit posée ou (imposée) sur ses contenus et performances. Hier focalisé sur l'autonomie des acteurs, le débat scolaire congolais se concentre aujourd'hui sur les « moyens », mais il reste au centre de la vie sociale et politique. Les interventions internationales très localisées ont souvent un caractère « humanitaire » et ne visent qu'à injecter quelques ressources (alimentaires, constructions, matériels scolaires minimum) en contre partie de contraintes fort peu crédibles de transparence, de cogestion, et d'appropriation par les « bénéficiaires » ! Elles se montrent en tout état de cause incapables de peser significativement sur les pires carences, défaillances et inégalités telles qu'elles sont institutionnalisées dans le fonctionnement du champ scolaire de la RDC. Les programmes et Fonds ayant des objectifs de loin plus ambitieux de réactivation-régulation du champ scolaire (Fonds Purus) ont l'immense mérite de viser juste en termes d'analyse. Mais ils semblent avoir sous-estimé l'inertie protéiforme qu'offre ce champ où non seulement les biens produits, mais les principes de production, de gestion et de légitimation de ces biens éducatifs sont devenus eux-mêmes hybrides et renvoient à des évolutions-innovations plus profondes de la matrice concessionnaire du « faire État » dans la post-colonie.

BIBLIOGRAPHIE

- APUKIN (Association des Professeurs de l'Université de Kinshasa) [2009], *Consolidation de l'ordre constitutionnel en République Démocratique du Congo : enjeux et défis. Rapport Général*, Kinshasa, Université de Kinshasa.
- BANQUE MONDIALE, [2005], *Le renouveau du système éducatif de la République démocratique du Congo : Priorités et alternatives*, Washington DC, Banque mondiale.
- BOYLE P. [1995], « School Wars : Church, State and the Death of Congo », *The Journal of Modern African Studies*, vol. 33, n° 3, p. 451-468.
- BUSUGUTSALA G. G. [1997], *Les politiques éducatives au Congo-Zaïre de Léopold II à Mobutu*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- DE HERDT T., PONCELET M. (dir.) [2010], *Enjeux et acteurs autour de la réduction des frais scolaires en RDC*, Final Report, DFID-Kinshasa.
- DENDURA J., VERHAGHE J. [2007], *Suivi Pas à Pas des Dépenses dans le Secteur de l'Éducation Primaire, Secondaire et Professionnelle*, Travail de consultance financé par l'Association Suédoise de Développement International, Kinshasa, RDC.
- KABAMBA B., ZACHARIE A. [2009], *La reconstruction congolaise*, Bruxelles, Luc Pire, 143 p.
- KATSHUNG J. [2009], « La décentralisation-découpage en RD. Congo : une tour de Babel ? », *Contrôle Citoyen*, Lubumbashi [http://www.congoforum.be/upldocs/décentralisation Yav.pdf](http://www.congoforum.be/upldocs/décentralisation%20Yav.pdf)
- KITA KYANKENGE MASANDI [1982], *Colonisation et enseignement. Le cas du Zaïre avant 1960, Kisangani*, Éditions du CERUKI.

- LEMARCHAND R. [2003], *The DRC : from failure to potential reconstruction, in State failure and state weakness in a time of terror*, Washington, The world Peace Foundation-Brooking Institute Press, p. 29-70.
- LUPHART A. [1977], *Democracy in Plural Societies : a Comparative Exploration*, New Haven, Yale University Press, 248 p.
- MAC GAFFEY J. *et al.* [1991], *The Real Economy of Zaïre. The Contribution of Smuggling and other Unofficial Activities to National Wealth*, Philadelphia, University of Philadelphia Press, 175 p.
- MAMDANI M. [2004], *Citoyen et sujet. L'Afrique contemporaine et l'héritage du colonialisme tardif*, Paris, Editions Karthala-Sephis, 418 p.
- MANGEZ E. [2009], « De la nécessité de discrétion à l'État évaluateur », *Revue nouvelle*, n° 7-8, p. 37-42.
- MARKOWITZ M. D. [1973], *Cross and Sword : The Political Role of Christian Missions in the Belgian Congo, 1908-1960*, Stanford, Hoover Institution Press, Stanford University Press, 223 p.
- PEEMANS J.-Ph. [1998], *Le Congo-Zaïre au gré du xx^e siècle. État, économie, société 1880-1990*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- PEEMANS J.-Ph. [1997], *Crise de la modernité et pratiques populaires au Zaïre et en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 279 p.
- PETIT P. (dir.) [2010], *Société civile et éducation. Le partenariat à l'épreuve du terrain*, Louvain-la-Neuve, Éditions Bruylant-Académia, 279 p.
- PONCELET M. [2008], *L'invention des sciences coloniales belges*, Paris, Karthala, 420 p.
- PROJET D'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT LIBRE AU CONGO BELGE AVEC LE CONCOURS DES MISIONS NATIONALES PUBLIÉ [1924], Bruxelles, Weissenbruck, 29 p.
- RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE. SECONDAIRE ET PROFESSIONNEL, PSDEPSP [2009], *Plan stratégique de développement de l'enseignement primaire, secondaire et professionnel*, version de mai 2009, Kinshasa.
- RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO [2006], *Document Stratégique de Croissance et Réduction de la Pauvreté*, Kinshasa, 119 p.
- TREFON T. [2009], « Réforme au Congo (RDC). Attentes et désillusions », Paris, L'Harmattan, *Cahiers africains*, n° 76, 290 p.
- TREFON T. [2007], « Parcours administratifs dans un État en faillite. Récits de Lubumbashi », Paris, L'Harmattan, *Cahiers africains*, n° 74, 150 p.
- TSHIMANGA C. [2001], *Jeunesse, formation et société au Congo-Kinshasa, 1890-1960*, Paris, L'Harmattan, 448 p.
- DE VILLERS G. [2009], « Pouvoirs et impuissance d'un régime de semi-tutelle internationale », in Trefon T., *Réformer au Congo (RDC). Attentes et désillusions*, Paris, L'Harmattan, p. 231-242.
- WAMU OYATAMBWE D. [1997]. *Église catholique et pouvoir politique au Congo-Zaïre. La quête démocratique*, Paris, L'Harmattan, 206 p.
- YOUNG C., TURNER T. [1985], *The Rise and the Decline of the Zairian state*, Madison, University of Wisconsin Press.

Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ?* **Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)**

*Magali Chelpi-den Hamer***

Au cours des premières années qui suivent un déplacement forcé de populations, les agences internationales investies dans le champ de l'éducation tendent à favoriser l'utilisation du programme d'enseignement du pays d'origine dans les projets éducatifs qu'ils mettent en œuvre pour les réfugiés. En général, c'est le Haut-commissariat des Nations Unies aux Réfugiés (HCR) qui soutient ainsi la mise en place d'écoles de réfugiés et qui assure la scolarisation des enfants déplacés, au moins jusqu'au primaire. Le choix de favoriser des systèmes éducatifs parallèles à l'offre éducative locale est en grande partie fondé sur l'hypothèse que favoriser l'intégration des réfugiés dans les écoles du pays d'accueil pourrait freiner le retour des réfugiés dans leur pays d'origine. De fait, depuis la fin des années 1980, la politique éducative « humanitaire » est intimement liée à la politique de rapatriement privilégiée par les bailleurs de fonds, le HCR et les pays hôtes, et est même institutionnalisée dans certains modes opératoires. La pertinence de ces politiques reste cependant à démontrer étant donné que plusieurs études ont signalé que postuler un lien quelconque entre politique éducative et politique de rapatriement manquait de base empirique solide (Bird, 2003 ; Buckland, 2006 ; Sinclair, 2002).

La tendance à instaurer des systèmes éducatifs parallèles pour les populations réfugiées fait néanmoins encore l'objet d'un débat houleux entre certaines institutions internationales mais aussi au sein de la sphère académique, notamment sur la question du type de programme d'enseignement à utiliser. Est-il préférable que les réfugiés suivent le programme d'enseignement de leur pays d'origine ou celui du pays d'asile ? Si le HCR a tranché cette question pour les personnes vivant dans les camps (le curriculum du pays d'origine étant privilégié), les réponses

* Cette contribution est une version remaniée de l'article « Educational attainments of Liberian refugees in Côte d'Ivoire (1992-2007) : Reflections on certification, equivalence and informal schooling for refugees » publié en 2009 au chapitre 15 de l'ouvrage édité par J. Kirk, *Certification counts : Recognizing the learning attainments of displaced and refugee students*, p. 200-221, Paris : International Institute for Educational Planning.

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

restent floues pour les autres réfugiés, établis en milieu rural ou urbain, au sein même des communautés hôtes. S'ils suivent une scolarité uniquement basée sur le programme d'enseignement de leur pays d'origine, ils courent le risque de rencontrer beaucoup de difficultés pour valider leur cursus dans le pays d'asile et peut-être ne sera-t-il pas facile pour eux de trouver du travail et d'opérer efficacement dans leur environnement d'accueil. À l'inverse, s'ils suivent une scolarité basée sur le curriculum du pays d'asile, ils auront des difficultés à faire valider leur niveau dans leur pays d'origine et à réintégrer le système scolaire formel s'ils souhaitent poursuivre leurs études (Buckland, 2006 ; Sesnan, 1999).

Quelle que soit la position défendue, ce débat tend à ignorer les dynamiques éducatives locales, la fluidité des trajectoires scolaires et la forte mobilité des populations réfugiées qui sont souvent amenées à se déplacer ou à se disperser pour reconstruire un capital social et économique. Ainsi, la diversité de l'offre éducative et la multiplicité des acteurs proposant leurs services dans ce domaine sont rarement prises en compte dans les situations de crise, une erreur fréquente étant d'assumer que tous les réfugiés suivent le même parcours scolaire et qu'ils restent dans un seul système pendant toute la durée de leur scolarité. En réalité, à l'instar des populations estudiantines en général, les réfugiés choisissent parmi différentes options en fonction des contextes dans lesquels ils vivent, de leurs réseaux sociaux, de leurs contraintes individuelles et de leurs histoires familiales. Leur entrée dans un système n'exclut donc pas de naviguer par la suite entre d'autres offres d'éducation et on observe ainsi, en situation d'exil, plusieurs types de trajectoires formatées par la pluralité de l'offre locale et internationale : inscription dans les écoles réfugiées dès l'arrivée, intégration directe dans les écoles locales, intégration dans les écoles locales après quelques années, interruption de la scolarité pendant quelque temps et enfin, abandon définitif de l'école. Il existe de fait une réelle diversité de l'offre éducative que la situation de crise tend à renforcer – certaines structures émergent de plans nationaux d'urgence, d'autres d'interventions humanitaires – et les structures et autorités éducatives existantes (qu'elles relèvent du domaine public, privé, laïc ou religieux) font leur possible pour s'adapter comme elles peuvent à de nouvelles demandes. Au vu de cette pluralité d'opportunités, une importante question qui se pose est celle de la reconnaissance des acquis scolaires des élèves réfugiés pour ceux qui changent de structure éducative au cours de leur parcours.

Partant de ce constat, cet article propose une réflexion sur le cas des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire et sur quinze ans d'offre de services éducatifs pour cette population. Entre 1992 et 2007, quels types d'éducation ont été mis à disposition des réfugiés libériens et comment cette offre a-t-elle évolué dans le temps ? Pour quelles raisons un système parallèle a-t-il d'abord été privilégié et quels problèmes d'équivalence et de certification ont surgi quand il a été question de promouvoir l'intégration dans les écoles ivoiriennes pour les réfugiés ? Il s'agira ainsi de s'interroger sur les modalités de cette offre, mais aussi sur ses enjeux implicites et sur ses conséquences sur les trajectoires scolaires et sociales des enfants réfugiés. L'essentiel de l'analyse est basé sur de la littérature grise

recueillie sur le terrain et sur des entretiens semi-structurés avec d'anciens élèves réfugiés, des parents, des directeurs d'écoles, des enseignants, des fonctionnaires ivoiriens de l'éducation, et des représentants d'ONG locales, internationales et du HCR.

Afflux de réfugiés et dispositifs éducatifs parallèles

Les Libériens traversaient la frontière ivoirienne bien avant le début de la guerre civile du Libéria, notamment pour travailler dans les plantations ou pour rendre visite à de la famille ou des amis. Il y a de forts liens ethniques, sociaux et économiques entre les deux pays, et les mariages entre ivoiriens et libériens sont relativement fréquents de part et d'autre de la frontière. À Tabou, cadre de l'étude, beaucoup de ces Libériens de passage étaient originaires du Maryland County et d'origine ethnique Kru, comme leurs voisins directs ivoiriens. À la fin des années 1980, la guerre civile a éclaté au Libéria et la population a commencé à fuir en masse vers les pays voisins. À la fin des années 1990, on comptait 272 000 réfugiés libériens en Côte d'Ivoire. Au tout début, la politique ivoirienne s'est montrée plutôt accueillante envers les réfugiés libériens, essentiellement parce que personne ne s'attendait à ce que la guerre dure longtemps. Les Libériens étaient perçus comme des « frères en détresse » et le statut de réfugié leur a été conféré sur une base *prima facie* (Kuhlman, 2002 ; Niamke, 2005)¹. Plutôt que de privilégier leur installation dans des camps, le Président d'alors, Houphouët-Boigny, a encouragé les réfugiés à s'installer librement parmi la population ivoirienne dans la limite d'une zone créée à cet effet (la Zone d'Accueil des Réfugiés ou ZAR)². Beaucoup de réfugiés se sont donc installés à proximité de la frontière libérienne. Il leur était généralement permis de travailler et de cultiver la terre, à condition qu'ils respectent les arrangements locaux, notamment fonciers. La Croix Rouge ivoirienne et Caritas ont été les premières organisations à apporter une assistance de base aux réfugiés, avant que le HCR ne devienne opérationnel sur le terrain en 1991 (Kuhlman, 2002 ; Niamke, 2005)³. L'essentiel de l'offre de services éducatifs pour ces personnes déplacées a été mis en œuvre par l'ONG ADRA (Agence Adventiste de Développement et de Secours), partenaire opérationnel du HCR dans le secteur de l'éducation en situation d'urgence. Au cours des années 1990, le nombre de réfugiés a fluctué selon que la situation au Libéria s'améliorait ou empirait, et selon les changements d'attitude de la population locale vis-à-vis des réfugiés libériens. Les réfugiés restant plus longtemps que prévu, ils devenaient un véritable poids sur des ressources locales déjà insuffisantes (Kuhlman, 2002, p. 21-22). L'incident de Taï en juin 1995 a également accru les tensions entre réfugiés et

1. Un statut de réfugié conféré sur une base *prima facie* signifie que le seul fait d'être originaire d'un pays spécifique (le Libéria dans ce cas) est suffisant pour obtenir le statut de réfugié dans le pays d'asile.

2. La ZAR était composée de quatre départements voisins du Libéria, dans l'ouest et le sud-ouest ivoirien : les départements de Danané, de Toulepleu, de Guiglo et de Tabou.

3. Un protocole d'accord a été signé entre le gouvernement de Côte d'Ivoire et le HCR en février 1992 qui autorisait notamment le HCR à ouvrir un bureau en Côte d'Ivoire [MAE/UNHCR, 1992].

autochtones du fait de la militarisation de certains individus parmi eux (ICG, 2004)⁴. Après 1999, le statut de réfugié n'a plus été conféré aux Libériens sur une base *prima facie* et les nouveaux arrivants ont dû effectuer eux-mêmes leur demande de statut, de manière individuelle. On demandait alors à ceux qui souhaitaient recevoir une aide basique du HCR de s'installer dans le camp de réfugiés de Nicla près de Guiglo, dans l'ouest ivoirien (Kuhlman, 2002). En 1997, à la fin de la première guerre civile libérienne, le HCR a entrepris un vaste programme de rapatriement vers le Libéria et a commencé à limiter progressivement ses activités en vue d'un prochain retrait. Ce qui rend le cas ivoirien particulièrement intéressant est que le HCR a répété cette expérience de retrait progressif en 2005, après avoir accueilli une deuxième vague de réfugiés dans les années 2000 suite à une reprise des violences au Libéria⁵. On peut alors se demander si certaines leçons ont été tirées des années 1990 dans le domaine de l'offre des services éducatifs à disposition de ces réfugiés libériens.

Les arguments en faveur des écoles de réfugiés

Un rapport de 2002 commissionné par l'unité d'évaluation et d'analyse des politiques du HCR a déploré le fait que la stratégie du HCR en Côte d'Ivoire ait été, dès le début, incompatible avec l'option d'intégration locale⁶, d'une part en prolongeant une assistance de base pendant trop longtemps, d'autre part en instaurant un système d'éducation parallèle impossible à pérenniser à long terme : le HCR a en effet abandonné une grande partie des élèves réfugiés en 1999 quand l'agence a dû gérer son retrait progressif (Kuhlman, 2002). Dans la mesure où le gouvernement ivoirien avait montré une relative ouverture envers les réfugiés libériens ainsi qu'une volonté politique de respecter les clauses de la Convention de Genève relative au statut des Réfugiés, la situation a été interprétée comme un acte manqué. On peut toutefois se demander si l'intégration des élèves réfugiés libériens dans le système ivoirien était réellement une possibilité au début des années 1990 et si les termes du débat entre intégration dans les écoles existantes ou mise en place d'écoles parallèles étaient clairement posés. Toute une série

4. La ville ivoirienne de Taï a servi de base arrière pour organiser des incursions violentes de l'autre côté de la frontière, côté libérien. En juin 1995, des groupes armés en provenance du Libéria ont attaqué la ville, forçant des milliers d'Ivoiriens à fuir vers des zones plus sûres. Comme un certain nombre de réfugiés vivant aux alentours de Taï avaient été impliqués dans ces incursions violentes, le gouvernement ivoirien a décidé, suite à ces événements, de changer sa politique vis-à-vis des réfugiés, et de passer d'une installation libre parmi la population ivoirienne à une installation en camp de réfugiés. Un camp a donc été créé près de Guiglo, dans l'ouest ivoirien mais relativement loin de la frontière, pour accueillir les réfugiés qui résidaient dans la région de Taï (le camp de Nicla). À cette exception près, l'installation spontanée a continué de demeurer la norme pour les Libériens arrivants entre 1995 et 1999 [Kuhlman, 2002].

5. La première guerre civile libérienne a pris fin en 1996 et a été suivie d'une période de relative stabilité. En 1999, une deuxième guerre civile libérienne a éclaté qui s'est terminée dans le courant de l'année 2003.

6. L'intégration locale est l'une des trois solutions durables envisagées par le HCR et pour lesquelles le HCR envisage un soutien (le rapatriement librement consenti et la réinstallation dans un pays tiers étant les deux autres options envisagées à long terme). L'option de rapatriement est toujours privilégiée dans la mesure du possible, sauf dans des situations où il est impossible pour une personne de retourner de là où elle vient.

d'arguments a été mise en avant au début des années 1990 en faveur de la mise en place d'un système parallèle et des écoles de réfugiés (Niamey, 2005) :

- Du point de vue des parents, continuer le programme d'enseignement libérien était d'autant plus important que l'autre option (suivre le curriculum ivoirien) impliquait automatiquement un changement de l'anglais au français dans la langue d'instruction. Les parents craignaient donc que leurs enfants ne perdent leur capacité à parler anglais, ainsi qu'une bonne partie de leur identité culturelle. Une autre préoccupation était aussi de ne pas pouvoir suivre ce que les enfants apprenaient à l'école.

- La limite d'âge a été citée comme contrainte par d'anciens élèves, les écoles ivoiriennes n'acceptant pas les enfants de plus de 12 ans en CP ni les plus de 15 en sixième. Une telle restriction n'existe pas dans le système éducatif libérien.

- D'un point de vue pédagogique, les enseignants libériens ont mis en avant, à juste titre, les difficultés des élèves libériens à suivre une instruction en français, en particulier ceux dont la scolarité était déjà bien avancée. Ils suggéraient donc de continuer le programme d'enseignement libérien et certains d'entre eux furent particulièrement prompts à commencer des programmes d'enseignement parallèles informels de leur propre chef, avant même l'institutionnalisation du système parallèle officiel.

- Anticipant certaines difficultés pratiques à intégrer un afflux massif d'élèves libériens dans les structures éducatives existantes (il n'y avait déjà pas assez d'écoles dans la ZAR pour répondre de façon adéquate à la demande ivoirienne), le gouvernement ivoirien ne s'est pas opposé à la mise en place des écoles de réfugiés, d'autant plus qu'il ne s'attendait pas à ce qu'un tel système dure longtemps.

- La position du HCR a manqué de clarté dès le départ. Tout au début de son intervention, en 1991, le HCR avait développé un plan pour intégrer les enfants réfugiés dans les écoles ivoiriennes, or ce plan ne s'est jamais concrétisé et des écoles de réfugiés ont été créées à la place (Kuhlman, 2002). Les raisons qui ont fait dévier de l'idée initiale ne sont pas très claires. On peut seulement supposer qu'au vu du manque structurel d'infrastructures dans la ZAR, le gouvernement ivoirien a été réticent à appuyer un programme à grande échelle qui aurait risqué d'avoir un impact négatif sur l'accès à l'éducation pour les citoyens ivoiriens. De plus, d'un point de vue plus pragmatique, le HCR a peut-être délibérément choisi de ne pas ajouter une source de tension supplémentaire à une situation déjà tendue. Si les réfugiés les plus revendicatifs tenaient à conserver un système d'éducation qui leur était familier, la décision la plus sage était probablement de soutenir les initiatives qui s'étaient déjà mises en place.

Si certains arguments ont été plus mis en avant que d'autres⁷, tous les acteurs ont privilégié la mise en place d'un système éducatif parallèle gratuit à grande

7. L'argument du manque d'infrastructures est susceptible d'avoir pesé le plus dans la décision d'instaurer un système éducatif parallèle.

échelle. D'une part, cela permettait de couvrir une demande importante des réfugiés ; d'autre part, une telle solution allait dans le sens d'une politique éducative humanitaire n'entravant pas la politique de rapatriement souhaitée par les autorités et le HCR.

L'offre de services éducatifs promue par les agences internationales

Il est fréquent de supposer que tous les réfugiés ont le même parcours et suivent la même trajectoire or c'est loin d'être le cas : certains choisissent de retourner dans leur pays d'origine après quelque temps, d'autres de s'installer où ils sont de manière plus pérenne et d'autres partent tenter leur chance ailleurs, par exemple dans un pays tiers. En ce qui concerne leur éducation, les réfugiés choisissent aussi entre différentes options en fonction du contexte dans lequel ils vivent et de leurs caractéristiques socio-économiques individuelles. Les choix qu'ils font en matière d'éducation ne sont pas forcément des choix permanents et leur entrée dans un système n'exclut pas par la suite de naviguer entre d'autres offres d'éducation.

Ces dynamiques et multiplicités de trajectoires scolaires sont rarement prises en compte dans la planification de l'aide, et le support apporté par le HCR (et par d'autres organisations internationales) prend souvent une forme unique. Ce cas ne fait pas exception. En Côte d'Ivoire, certains parents ont inscrit leurs enfants dans les écoles de réfugiés ADRA dès leur arrivée, d'autres ont choisi de les intégrer dans les écoles ivoiriennes en CP, d'autres encore ont opté pour des établissements privés ou des établissements dispensant une instruction religieuse. Certains enfants n'ont pas du tout continué de scolarité en Côte d'Ivoire et d'autres ont changé de système éducatif, passant en milieu de scolarité d'une école de réfugiés à une école ivoirienne. Dans le même temps cependant, le support international pour l'éducation réfugiée a pris une forme unique.

C'est en 1992 que l'ADRA, grâce à un financement du HCR, a commencé à prendre en charge un système parallèle gratuit qui assurait la scolarisation de la plupart des enfants réfugiés au niveau primaire et secondaire. En 1996-1997, l'organisation était en charge de la scolarisation de 75 000 enfants dont 65 000 en primaire et 10,000 en secondaire (ADRA, 1998). La plus grande partie de l'enseignement était basée sur le curriculum libérien ; l'anglais était la langue principale d'instruction et le corps enseignant était principalement composé d'enseignants libériens réfugiés et de personnel volontaire⁸. Dans les zones rurales, les salles de classe étaient construites en torchis et en bois avec un toit en paille. Dans les zones urbaines, on louait des bâtiments. Pour les huit premiers niveaux et pour les niveaux 10 et 11, des examens « maison » validaient les enseignements et permettaient aux élèves de passer dans les classes supérieures en restant dans les écoles de réfugiés ADRA. Outre l'utilisation du même programme

8. Les critères d'embauche du personnel volontaire étaient au moins un niveau de troisième pour enseigner en primaire et un niveau de terminale pour enseigner en secondaire.

d'enseignement, il n'y avait pas de lien formel avec le système éducatif libérien pour ces niveaux. Pour les niveaux 9 et 12 (classe de troisième et terminale), le système ADRA encourageait les élèves à passer les épreuves du West African Examination Council (WAEC), un examen de fin de cycle administré au Libéria mais aussi dans les autres pays anglophones d'Afrique de l'Ouest (Dillard, 2003). Pour l'éducation postsecondaire, le HCR offrait quelques bourses aux étudiants les plus méritants.

À partir de 1994, la formation professionnelle a été prise en charge par la Coopération allemande et plusieurs écoles à vocation professionnelle ont ouvert leurs portes dans les villes principales de la ZAR (Danané, Guiglo et Tabou). Initialement créées pour offrir des formations de compétences aux réfugiés non scolarisés, ces écoles étaient en pratique ouvertes à tous, et beaucoup de jeunes ivoiriens ont ainsi pu bénéficier de formations professionnelles gratuites. Ces établissements dispensaient des enseignements techniques courts en électricité, mécanique, menuiserie, maçonnerie, comptabilité et délivraient des certificats d'aptitude⁹. Bien que l'administration ivoirienne n'ait jamais officiellement reconnu ces certificats, le « certificat de compétence » (*certificate of proficiency*) était largement accepté par les entrepreneurs locaux comme étant équivalent au diplôme ivoirien CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), habituellement délivré à l'issue de deux ou trois ans de formation technique dans un domaine précis¹⁰.

L'extrait d'entretien ci-dessous est un bon exemple de l'offre de services éducatifs d'urgence promue par les agences internationales dans les années 1990 et éclaire deux points importants. Il montre d'abord que cette offre a permis à un certain nombre de réfugiés de poursuivre assez loin leur scolarité et d'obtenir certaines qualifications pratiques qu'ils peuvent mettre à profit aujourd'hui, notamment dans leur recherche d'emploi : Francis est allé jusqu'à baccalauréat dans les écoles ADRA puis, bac en poche, a choisi d'étudier la maçonnerie au *T-Tech* de Tabou et vit aujourd'hui de ce métier. Inversement, il révèle aussi comment certains réfugiés ont été forcés de s'adapter à de nouveaux contextes, et pas toujours de leur plein gré. La question éducative a en effet été largement instrumentalisée par le HCR et d'autres acteurs humanitaires pour encourager le rapatriement.

« Je suis arrivé à Boubélé en 1994 à l'âge de 23 ans. C'était un petit village ivoirien. J'étais en quatrième au Libéria, mais comme il n'y avait pas d'école secondaire à Boubélé, j'ai dû m'inscrire en CM2. Je ne connaissais personne en ville, à Tabou, là où il y avait une école secondaire. Mais au bout d'un certain temps je me suis fait des amis et je me suis installé chez l'un d'eux. J'ai pu m'inscrire en quatrième à l'école secondaire ADRA, l'école pour les réfugiés. En 1999, j'ai passé l'examen du bac du WAEC et j'ai été reçu. Ça a pris un long moment avant de recevoir nos diplômes mais j'ai finalement reçu le mien en avril 2000. Vers la même époque,

9. Les différents certificats comprenaient des certificats de participation pour les formations courtes de 6 mois (*certificate of participation*), des certificats d'aptitude pour les formations de 9 mois (*certificate of achievement*), et des certificats de compétence (*certificate of proficiency*) pour les formations qui duraient 18 mois.

10. Les conditions d'admission au CAP incluait un niveau minimum dans le cycle secondaire.

les Nations Unies ont dit que nous devons intégrer les écoles locales et les écoles ADRA ont fermé. On a demandé aux élèves de primaire de s'inscrire dans les écoles ivoiriennes et on a conseillé aux élèves plus âgés comme nous de rentrer au Libéria s'ils souhaitaient continuer leur scolarité. Je n'avais pas envie de rentrer. J'avais perdu mes deux parents dans le conflit et je n'ai rien là-bas, pas de parcelle, rien. Je ne connaissais personne non plus qui aurait pu éventuellement m'aider à aller au Ghana, à l'université. Donc après la fin de la terminale, je suis resté à Tabou. Je donnais des cours de soutien scolaire à des élèves qui fréquentaient des écoles privées pour réfugiés¹¹. Quand ces écoles ont fermé, je suis parti en brousse, je faisais du charbon pour gagner un peu. Le *T-Tech* de Tabou a de nouveau ouvert ses portes en 2005¹². Je me suis inscrit et j'ai étudié le bâtiment pendant 9 mois – j'ai obtenu un certificat d'aptitude (*certificate of achievement* équivalent à 9 mois de formation). Je voulais continuer jusqu'au certificat de compétence (équivalent à 18 mois de formation) mais l'école a de nouveau fermé. Maintenant je travaille avec des maçons locaux. Je ne refuse pas le travail, j'aime ça, même si les maçons ne me payent pas toujours ce qu'ils me doivent. » (Francis A., communication personnelle, avril 2007).

Avec la fin de la première guerre civile au Libéria, un grand nombre de réfugiés sont retournés chez eux entre 1997 et 1999, soit de manière encadrée (par le HCR), soit par leurs propres moyens. Moins de fonds ont été mis à disposition par les bailleurs internationaux à partir de 1999 pour assister les populations libériennes réfugiées en Côte d'Ivoire, ce qui était une manière à peine déguisée de promouvoir un retour « volontaire », en fermant les vannes humanitaires d'un côté. Ces restrictions budgétaires ont amené le HCR à repenser sa stratégie et le gouvernement ivoirien a dû accepter l'idée d'une intégration locale pour ceux qui n'étaient pas rentrés.

Les enjeux d'une intégration à grande échelle dans les écoles ivoiriennes

Appliquée à l'éducation, l'intégration locale signifiait en pratique la fin des écoles de réfugiés, l'intégration des élèves libériens au sein des structures ivoiriennes existantes, et le passage d'un système d'éducation parallèle gratuit au système d'éducation formel ivoirien. Telle que définie par le Ministère de l'Éducation, l'intégration locale en matière éducative devait « permettre aux enfants réfugiés d'avoir accès à l'éducation primaire dans les mêmes conditions que les ressortissants nationaux » (Ministère de l'éducation, 2001*b*). Elle ciblait les élèves susceptibles de rester en Côte d'Ivoire après 2000 qui ne pouvaient prétendre à une réinstallation dans un pays tiers ou qui n'apparaissaient pas sur les listes de réinstallation établies. Initialement prévue pour démarrer à l'automne 1999 après une mise à niveau intensive en français de trois mois, l'intégration vers le système scolaire ivoirien a dû être retardée de deux ans suite à de nombreuses difficultés pratiques.

11. La plupart de ces institutions privées ont émergé à la fermeture des écoles ADRA. Elles étaient dirigées par des enseignants réfugiés et offraient la possibilité de continuer à suivre le programme d'enseignement libérien.

12. *T-Tech* était le nom de l'école à vocation professionnelle de Tabou.

Inquiétudes pédagogiques et problèmes d'équivalence entre les deux systèmes

En termes de contenu, la grande différence entre les deux systèmes éducatifs est l'utilisation d'une autre langue d'enseignement (français dans le système ivoirien, anglais dans le système libérien). Aucun des deux systèmes n'utilise les langues locales dans les petites classes et les enfants apprennent le français ou l'anglais à l'école, sans nécessairement parler ces langues à la maison (Tchagbalé, 2001). Dans les deux systèmes, l'école primaire dure six ans et les acquis de chaque niveau sont plus ou moins équivalents. Il y a trois examens nationaux dans le système ivoirien (examen d'entrée en sixième, BEPC et baccalauréat) et deux dans le système libérien (examens au niveau 9 et 12)¹³. Si on peut penser que passer de l'anglais au français comme langue d'instruction a moins affecté les plus jeunes, la question reste néanmoins assez préoccupante pour les élèves ayant déjà un certain niveau dans le système libérien. En effet, la plupart d'entre eux ont été forcés de s'inscrire à un niveau beaucoup plus bas dans le système ivoirien afin de compenser leur manque de maîtrise du français.

Problèmes logistiques

Un certain nombre de difficultés logistiques est venu s'ajouter à ces inquiétudes pédagogiques. Le délai imposé pour l'intégration était trop court : les réfugiés ont été informés en juin 1999 du fait qu'ils allaient être intégrés en octobre de la même année, et il n'y avait pas assez d'infrastructures et d'enseignants dans le système ivoirien pour absorber tous les élèves libériens. Étant donné le manque de préparation, on peut se demander pourquoi la mise en place de cette intégration a été si précipitée. Il était estimé que 20 000 enfants libériens devaient intégrer les écoles ivoiriennes, et le coût de cette intégration était évalué à 16 millions US\$¹⁴ (ADRA, 1999b ; IRIN, 2001). La Côte d'Ivoire ne pouvait faire face à cette situation sans appui. Pourtant, alors que les représentants du gouvernement s'évertuaient à répéter que l'école ivoirienne ne pourrait pas, en l'état, absorber 20 000 enfants supplémentaires dans ses structures, les bailleurs de fonds ont été extrêmement lents à s'engager à couvrir une partie des coûts (Ministère de l'éducation, 2001f ; US Committee for Refugees and Immigrants, 1999).

Les modalités d'intégration des élèves libériens sont restées assez floues jusqu'au dernier moment. Le HCR s'attendait-il à ce que tous les plus jeunes s'inscrivent directement dans les deux premiers niveaux du système ivoirien (en CP1 et CP2) ? Cela se serait traduit par la nécessité de trouver de la place pour 9 000 élèves supplémentaires dans les petites classes des écoles ivoiriennes déjà

13. En Côte d'Ivoire, le CEPE est délivré à la fin du cycle primaire (Certificat d'Étude Primaire Élémentaire), le BEPC à la fin de la troisième (Brevet d'Études du Premier Cycle), et le baccalauréat à la fin de la terminale, ouvrant la voie à l'éducation supérieure. Dans le système libérien, le *Junior High School Certificate* est obtenu à la fin du niveau 9 (équivalent de la troisième) et le *Senior High School Certificate* à la fin du niveau 12 (équivalent de la terminale).

14. Ces estimations incluaient la construction de 450 salles de classe, 250 logements de maîtres, des équipements sanitaires et de cantine, les coûts de recrutement et de formation des enseignants, les salaires mensuels des éducateurs (US\$ 127 par mois) et l'achat d'un équipement de base [IRIN, 2001].

surchargées, une perspective tout à fait irréaliste au vu des infrastructures existantes (ADRA, 1999b). Comme le début de l'année scolaire 1999-2000 approchait rapidement et qu'il n'y avait encore aucun plan pour construire des salles de classe supplémentaires dans les écoles ivoiriennes, l'ADRA a suggéré de réutiliser les structures existantes des écoles de réfugiés pour cette année scolaire tout en lançant la construction de structures additionnelles¹⁵. L'idée était d'avoir les nouvelles structures prêtes pour l'année scolaire suivante, 2000-2001. Au vu de toutes ces difficultés, le HCR a finalement décidé de ne pas intégrer directement les enfants dans les écoles ivoiriennes, mais de le faire après une année de transition. Les écoles ADRA ont donc été réutilisées pour l'année scolaire 1999-2000, ce qui a permis de continuer à offrir des services éducatifs aux réfugiés dans des régions où il n'y avait pas d'école ivoirienne. La période de transition d'un an a été ensuite prolongée d'une autre année (les mesures concrètes étant plutôt lentes à se mettre en place), et même après ces deux années de transition, beaucoup de Libériens résistaient encore à la simple idée d'intégration dans le système scolaire ivoirien. La promotion du passage d'un système éducatif à un autre a ainsi été globalement assez impopulaire.

Les tribulations de la phase de transition

Au début de la première année de transition, les écoles de réfugiés ne fonctionnaient déjà plus comme avant. L'idée était d'« initier les enfants réfugiés au programme d'enseignement ivoirien en utilisant le français comme langue d'instruction » (UNHCR, 2001b). Le contrat de la plupart des enseignants libériens n'avait pas été renouvelé et du personnel francophone avait été embauché à leur place pour faciliter la diffusion du français dans les pratiques d'enseignement au quotidien. En septembre 2001, soit deux ans après le début de la phase de transition, moins de 5 % du nombre estimé d'élèves libériens s'étaient inscrits dans des écoles ivoiriennes (UNHCR, 2002). Les chiffres ont légèrement augmenté par la suite, notamment grâce à une campagne de sensibilisation menée sur le sujet (UNHR, 2001c), mais l'intégration dans le système scolaire ivoirien n'a pas été un succès et seule une minorité d'élèves libériens ont opté pour cette option (2 700 contre 20 000 prévus). Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi la période de transition n'a pas su être convaincante :

- Dans les écoles de transition, la majorité des enseignants n'étaient pas des enseignants qualifiés et avaient des compétences pédagogiques limitées. Ils ont été embauchés par l'ADRA en septembre 1999 et ont suivi une semaine intensive de formation à l'enseignement. Sans être bilingues, ils ont néanmoins été mis dans la position difficile de faciliter l'intégration d'élèves anglophones dans des classes

15. Le rapport ADRA faisait notamment ressortir que si tous les élèves libériens intégraient les structures ivoiriennes, il manquerait 444 salles de classe et 517 professeurs pour répondre à l'ensemble des besoins du primaire et du secondaire. La majeure partie des constructions concernait des classes de CP (CP1 et CP2). Ces deux niveaux étant déjà surchargés dans la plupart des écoles ivoiriennes, des salles et des enseignants supplémentaires étaient nécessaires pour permettre l'intégration des enfants réfugiés. Pour les autres classes, la situation était très différente et le rapport a fait ressortir qu'il y avait beaucoup moins d'enfants inscrits et à inscrire dans les niveaux supérieurs, en particulier dans les zones rurales. Les structures existantes à ces niveaux étaient donc capables d'absorber tous les réfugiés [ADRA, 1999d].

francophones. Le postulat était qu'après une année transitoire avec un programme ivoirien ajusté, il serait facile d'intégrer les élèves libériens l'année suivante dans des classes correspondant à leur niveau. Un tel projet avait peu de chances de réussir sans suivi pédagogique solide.

– Le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école avait nettement augmenté dans certaines localités de la ZAR, en grande partie à cause des déplacements de populations et de l'émergence de centres ruraux qui n'existaient pas avant l'afflux de réfugiés. Malgré cette dynamique des populations, la carte scolaire n'avait pas changé depuis les années 1990 et le nombre d'écoles ivoiriennes ne correspondait plus au nombre d'enfants en âge d'être scolarisé. De fait, l'intégration a peut-être en partie échoué parce qu'aucune autre alternative n'a été trouvée pour assurer la continuité de l'éducation dans les zones où les écoles ADRA ont dû fermer leurs portes et où il n'y avait pas d'école ivoirienne proche pour assurer le relais.

– En termes d'infrastructures, malgré les déclarations répétées du gouvernement indiquant qu'il lui était impossible d'absorber tous les enfants réfugiés dans les écoles existantes, le soutien financier nécessaire à la construction des nouvelles salles de classe n'a été engagé qu'à la fin de l'année 2001, lorsque le HCR a finalement promis de subventionner la construction de 90 salles de classe (UNHCR, 2001*b*). On se serait attendu à une telle annonce beaucoup plus tôt au vu du nombre d'élèves libériens à intégrer, du nombre de places limité dans les écoles ivoiriennes, et des délais inévitables dans l'exécution de ce type de projet. En juillet 2002, soit trois ans après le début de la phase de transition, 55 % seulement des 90 salles de classes avaient été construites (Ministère de l'Éducation, 2002).

– Entre 1992 et 2001, le HCR a assumé la majeure partie des coûts relatifs à l'éducation des réfugiés, mais les fonds ont été essentiellement alloués aux salaires des enseignants et à l'achat d'équipements scolaires de base dans les écoles ADRA. Il n'y a pas eu de budget mis à disposition pour renforcer les capacités des écoles ivoiriennes existantes dans les années 1990. *A posteriori*, on ne peut que déplorer ce manque d'anticipation dans la planification¹⁶.

– Enfin – et ce n'est pas le facteur le moins important, beaucoup de réfugiés étaient résolument contre le projet d'intégration dans les écoles ivoiriennes. Les arguments évoqués au début des années 1990 ont refait surface en 1999-2001 pour promouvoir le maintien des écoles de réfugiés : les parents craignaient une acculturation, et les enseignants libériens l'impact négatif d'un changement de langue d'instruction sur les performances académiques des élèves. De nouveaux arguments ont aussi été avancés en 1999. Les réfugiés étaient particulièrement mécontents de ne pas avoir été consultés quand la décision de promouvoir l'intégration dans les écoles ivoiriennes avait été prise et percevaient l'intégration comme

16. Les logiques sociales, politiques, financières, et institutionnelles expliquant pourquoi le HCR a agi de cette façon sont difficiles à cerner dix ans après les événements. La plupart du personnel en poste à l'époque a été remplacé et l'étude des archives documentaires d'Abidjan et de Tabou ne permet pas de saisir pleinement toutes ces logiques, même si les correspondances d'alors sont disponibles.

imposée. Poussés par une certaine volonté de préserver leur liberté de choix en matière d'éducation, certains leaders et enseignants réfugiés ont fait une série de propositions au HCR et ont notamment suggéré qu'une évaluation méticuleuse soit faite pour déterminer précisément qui serait concerné par le processus d'intégration. Une autre de leurs propositions était que l'intégration ne vise que les élèves réfugiés souhaitant demeurer longtemps en Côte d'Ivoire et que d'autres alternatives soient envisagées pour ceux qui souhaitaient rentrer au Libéria (UNHCR, 1999a)¹⁷. De telles propositions étaient autant d'allusions en faveur de la promotion d'une multiplicité d'offre de services éducatifs pour les réfugiés. Les suggestions des réfugiés ont été écoutées sans être prises en compte, et le soutien du HCR s'est limité à l'intégration : les réfugiés ne souhaitant pas opter pour l'intégration locale ont été simplement avertis qu'ils devaient trouver un autre sponsor s'ils souhaitaient poursuivre leurs études en Côte d'Ivoire dans des écoles privées dispensant le curriculum libérien (UNHCR, 1999b).

Les enseignants libériens étaient les plus opposés au changement proposé. Ils perdaient de nombreux privilèges, notamment leur principale source de revenus, leur travail, des rations alimentaires gratuites (en raison de la fermeture des cantines scolaires gratuites du Programme Alimentaire Mondial), et un certain statut social parmi leurs pairs. Il n'est donc pas étonnant qu'ils aient montré autant de motivation à défendre leur statut. Plusieurs anciens enseignants ADRA qui n'avaient pas été réengagés pendant la phase de transition ont intenté des procès contre l'ONG pour des questions de salaires et d'indemnités (ADRA, 1999c). Quelques-uns se sont même engagés dans des contre-campagnes d'information pour tenter de convaincre les parents de ne pas envoyer leurs enfants dans les écoles ivoiriennes. D'autres, sans demander l'accord des autorités, ont créé des écoles parallèles sur le territoire ivoirien qui ont continué à enseigner le curriculum libérien sur le territoire ivoirien.

Il serait cependant erroné de limiter la mobilisation des enseignants à la défense de leurs droits acquis. Certains d'entre eux étaient vraiment convaincus que dans les conditions proposées, l'intégration était une erreur. Les délais étaient trop courts, le nouveau corps enseignant inexpérimenté, le complément d'infrastructure nécessaire inexistant, et trop peu d'attention avait été accordée aux problèmes d'équivalence entre les deux systèmes d'éducation. Quand ils ont finalement réalisé que l'intégration était inéluctable (en 2001), plusieurs enseignants réfugiés ont demandé qu'elle soit progressive¹⁸. Le gouvernement ivoirien était aussi en faveur d'un changement graduel afin que les parents ne soient pas contraints d'opter pour l'intégration. Le gouvernement a donc suggéré que le système ADRA soit maintenu pour une période de transition plus longue avant d'être relayé par des écoles privées

17. Les réfugiés avaient aussi suggéré que des éducateurs bilingues soient embauchés dans les écoles où seraient intégrés les élèves réfugiés.

18. L'idée était de mettre en place une intégration sur plusieurs années en commençant la première année par inscrire les élèves libériens en CP1 (tout en continuant les niveaux 2 à 6 dans le système libérien), puis la deuxième année en ne continuant que les niveaux 3 à 6, la troisième année les niveaux 4 à 6, etc., jusqu'à ce que tous les élèves soient absorbés dans le nouveau cursus. Même si ça ne réglait pas la question de la continuité de l'enseignement en secondaire, une telle approche était intéressante.

libériennes officiellement autorisées par le Ministère de l'Éducation ivoirien pour ceux ne souhaitant pas intégrer le système ivoirien (Ministère de l'Éducation, 2001e). On ne peut que regretter qu'une telle transition progressive n'ait jamais été mise en œuvre. En août 2001, un protocole d'accord fut signé entre le gouvernement ivoirien et le HCR, sur base duquel le gouvernement s'engagea à assister l'intégration directe des plus jeunes en CP dans les écoles ivoiriennes, en fonction des capacités locales d'absorption. Pour les élèves des classes supérieures, il était convenu de les placer à des niveaux équivalents (Ministère de l'Éducation, 2001a). La mise en pratique de ces décisions fut cependant plus difficile que prévue.

Équivalence *ad hoc* au primaire et secondaire en péril

Il n'y a pas eu de norme standard pour évaluer les acquis scolaires des élèves réfugiés au moment de leur passage à l'école ivoirienne. Les niveaux étaient évalués différemment selon les écoles et les classes. La plupart des élèves libériens ont été placés en CP et en CE1, sans prendre en compte leur nombre d'années d'instruction dans les écoles de réfugiés. De fait, plutôt que d'intégrer le système ivoirien, les élèves reprenaient bien souvent leur scolarité depuis le début.

Dans certains cas, les élèves ont eu la possibilité de rattraper quelques années, si leurs performances scolaires étaient exemplaires et si la chance leur souriait (autrement dit s'ils étaient instruits par un bon enseignant dans un établissement dirigé par un directeur et un conseiller pédagogique ouverts d'esprit) :

« Je me souviens de deux élèves libériens. Quand ils ont intégré notre école, nous leur avons fait passer un test. Un a été placé en CP1, l'autre en CP2. Après quelques semaines, l'enseignant est venu me voir. Il m'a dit que l'enfant en CP2 réussissait très bien et il a suggéré qu'on lui fasse sauter une classe. On l'a placé au niveau suivant, en CE1. »
(Conseiller pédagogique à Tabou, entretien avril 2007)

Mais dans beaucoup de cas les élèves étaient simplement placés dans des classes de niveau inférieur à leur niveau scolaire et ceux qui n'avaient pas les moyens d'assumer les coûts d'une scolarité qui repartait de zéro étaient contraints d'abandonner leurs études.

Si le HCR avait prévu de faciliter l'intégration des élèves libériens au niveau du primaire, il n'avait curieusement rien envisagé pour les élèves du secondaire. L'éducation post-primaire des élèves réfugiés a officiellement disparu de la scène en 2000, encore une fois mise de côté par un agenda international beaucoup trop focalisé sur l'éducation des plus jeunes¹⁹ (Chelphi-den Hamer, 2007). Ce brusque arrêt de l'aide pour l'éducation secondaire a eu des conséquences majeures pour les étudiants en termes d'équivalence et de certification des acquis scolaires. Pendant la première année de transition (1999-2000), le soutien au secondaire a été réduit au minimum et

19. Il est intéressant de noter que même si on adopte une approche juridique, l'article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant (1989) ne réduit pas l'éducation de base à l'éducation primaire. Si l'article 28 rend l'école primaire obligatoire et gratuite pour tous, il encourage aussi l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire (général et professionnel) par la « prise de mesures appropriées » (par exemple, l'instauration de la gratuité de l'enseignement ou l'offre d'une aide financière en cas de besoin).

le HCR a limité son assistance aux 1 600 élèves de troisième et de terminale inscrits dans les écoles ADRA en les aidant à passer les examens du WAEC (UNHCR, 1999c).

Ceux qui n'étaient pas inscrits en classes d'examen n'ont pas eu beaucoup d'options et devaient essentiellement compter sur eux-mêmes s'ils souhaitaient poursuivre leurs études. Contrairement à l'éducation primaire, il n'y a pas eu de protocole d'accord entre le gouvernement ivoirien et le HCR pour l'éducation secondaire. L'intégration des élèves libériens dans les collèges et lycées ivoiriens n'était donc pas possible, d'autant plus qu'un très bon niveau de français était requis à l'écrit. Les élèves du secondaire ont donc dû choisir entre abandonner leurs études, rentrer au Liberia, ou déménager vers un pays voisin anglophone pour poursuivre leur scolarité (sous réserve d'avoir suffisamment de moyens financiers ou des sponsors généreux). Une autre alternative était aussi de rester en Côte d'Ivoire et de s'inscrire dans une de ces institutions privées, dirigées par des enseignants réfugiés, qui avaient remplacé les écoles secondaires ADRA. Ces « écoles clandestines », comme on les appelait alors, offraient la possibilité de continuer des études secondaires de la sixième à la terminale en suivant le programme d'enseignement libérien. Il n'est pas surprenant qu'elles aient été d'un grand secours pour beaucoup d'étudiants qui avaient déjà beaucoup investi dans leur scolarité. Ces écoles ne recevaient aucune aide extérieure et étaient essentiellement financées par les contributions des parents et le prélèvement de frais de scolarité.

Quand il est devenu évident que le HCR n'avait aucune intention de poursuivre le soutien accordé aux élèves de troisième et de terminale au-delà de la première année de transition, plusieurs représentants d'écoles clandestines ont approché l'ADRA et le HCR pour solliciter un soutien afin de faciliter la tenue des examens du WAEC au printemps 2001. Des communications internes au HCR montrent qu'il n'y a pas eu de ligne claire pour répondre à ces demandes et qu'il n'y a pas eu de convergence d'opinions quant à l'attitude la plus stratégique à adopter²⁰ : continuer à appuyer les élèves réfugiés de troisième et de terminale à passer les examens du WAEC pouvait-il compromettre le projet général d'intégration des enfants dans les écoles ivoiriennes ? Des réactions ad hoc ont finalement été la norme et des initiatives ponctuelles de la représentation HCR en Côte d'Ivoire ont pu soulager les étudiants de troisième et de terminale à court terme²¹ ; par

20. Le HCR est loin d'être un acteur homogène et des tensions internes existent entre le siège et les représentations pays, ainsi qu'au sein même de ces structures. Il est donc probable que quand le siège du HCR à Genève, en relation directe avec les bailleurs de fonds, fait pression pour couper les budgets, le HCR Côte d'Ivoire tente de négocier un maximum de ressources pour son propre programme. Mais au-delà de cette logique économique, les correspondances du HCR Côte d'Ivoire envoyées au siège pointent également sincèrement vers une logique d'appui aux étudiants.

21. La représentation HCR en Côte d'Ivoire a fini par aider 846 élèves à passer l'examen du WAEC en 2001. De la part du HCR, cette initiative a été une tentative de dernière minute pour certifier les acquis scolaires des élèves réfugiés de troisième et de terminale qui avaient suivi un cursus dans les écoles clandestines. Début 2001, une demande officielle avait été déposée auprès du bureau des inscriptions du WAEC à Accra, au Ghana, et des provisions budgétaires avaient été faites au niveau national pour couvrir les frais d'examens. Un examen blanc avait aussi été organisé au printemps 2001 afin d'évaluer le niveau des élèves de ces écoles clandestines. Au final, seuls les élèves qui ont réussi l'examen blanc ont été éligibles à une assistance de la part du HCR, qui incluait notamment le paiement de leurs frais d'examens.

contre, elles ont présenté l'inconvénient d'être inconsistantes avec la position officielle qui était de mettre un terme au soutien à l'éducation secondaire (les réfugiés qui souhaitaient continuer leurs études sous le système libérien étaient invités à « trouver d'autres sponsors ») (UNHCR, 1999b ; UNHCR, 2001a). Ce qui a été assez frappant avec cette question du secondaire a été les tentatives répétées pour sauver les élèves de troisième et de terminale en leur faisant passer les examens du WAEC (en 1999-2000, 2000-2001 et 2001-2002), alors qu'aucune attention particulière n'était accordée aux élèves de sixième, cinquième, quatrième, seconde ou première au cours des mêmes périodes. On pourrait l'interpréter comme un bel exemple de logique humanitaire où quand les fonds manquent, on préfère typiquement « en sauver quelques-uns », même si ce n'est qu'une minorité.

Un autre point intéressant à noter en ce qui concerne le secondaire est que deux lignes de communication ont été menées en parallèle. Alors que l'interlocuteur privilégié de la représentation du HCR en Côte d'Ivoire était le bureau d'inscription du WAEC à Accra, les *écoles clandestines* communiquaient surtout avec les autorités libériennes d'éducation. Leurs efforts ne doivent pas être sous-estimés²². En mars 2001, alors que le HCR n'avait pas encore accepté de soutenir les élèves de troisième et de terminale en payant leurs frais d'examen et la logistique associée. Les écoles clandestines avaient déjà reçu une réponse favorable du bureau WAEC à Monrovia (sous couvert du ministère de l'Éducation libérien) qui autorisait exceptionnellement leurs étudiants à passer l'examen à Harper, dans le Comté du Maryland, près de la frontière avec la Côte d'Ivoire et accordaient un délai supplémentaire de deux semaines pour les inscriptions des candidats²³.

Nouvelles vagues de réfugiés et absence de mémoire institutionnelle

Quand 40 000 Libériens ont de nouveau traversé la frontière en 2003 suite à la reprise des hostilités au Libéria, la décision du HCR et de la plupart des experts internationaux de restaurer les écoles de réfugiés est *a posteriori* jugée plutôt inopportune, du point de vue de l'analyste. Il avait été si difficile d'introduire l'idée d'intégration en 1999-2001 qu'on ne peut que s'étonner de la stratégie adoptée en 2003 pour un afflux aussi faible de réfugiés : si la politique d'intégration décrite précédemment n'était ni réaliste (au vu des capacités locales

22. Les écoles en question sont le *Tabou Bilingual Educational Complex* (T-BEC), la *Private Refugee Education Secondary School of Tabou* (P-RESS), la *United Christian Faith Institute* à Guiglo et le *Dr. R.B. Kowa Memorial Night School* à Tabou.

23. Un autre exemple pour illustrer ce point : en 2002, le HCR a demandé au bureau des inscriptions du WAEC à Accra de prévoir d'administrer la tenue des examens à Tabou, « en raison d'un manque de ressources pour couvrir les coûts de transport jusqu'au Maryland, et les dépenses liées au logement et à l'alimentation » [Ministère de l'Éducation (Liberia), 2002]. Le HCR avait omis d'en informer le ministère de l'Éducation libérien, qui avait officiellement suspendu la tenue des examens WAEC en dehors du Libéria après 2000 pour les élèves réfugiés, et c'est le président d'une école clandestine qui a fait passer l'information. Le ministère de l'Éducation libérien a finalement accepté cette entorse à la règle et instruit le chef du bureau WAEC au Libéria de procéder aux arrangements nécessaires pour la tenue des examens en Côte d'Ivoire.

d'absorption) ni populaire (parmi les familles des 20 000 enfants réfugiés concernés par la mesure), on peut se demander par contre pourquoi elle n'a pas été encouragée pour quelques centaines d'enfants (moins de deux mille enfants étaient concernés par la mesure en 2003) (ADRA, 1999a ; IRC, 2004). Si on avait tiré des leçons des années 1990, on aurait conseillé aux parents d'inscrire leurs enfants les plus jeunes dans les petites classes des écoles ivoiriennes. Des écoles privées pour réfugiés reconnues par l'État auraient été une alternative pour ceux qui ne souhaitent pas que leurs enfants suivent le cursus ivoirien, et le HCR aurait apporté un soutien à l'enseignement secondaire dès le départ, afin d'éviter des problèmes de certification pour les élèves déjà avancés dans leur scolarité. Il semble malheureusement qu'on n'ait tiré aucun enseignement du passé. Des écoles de réfugiés ont été mises en place en 2003, mais seulement pour le primaire, et personne n'a souhaité promouvoir l'option d'une intégration directe pour les plus jeunes. On peut comprendre les logiques sous-jacentes d'une telle intervention : le HCR ne fait qu'appliquer une politique générale qui consiste à toujours privilégier l'option de rapatriement comme première solution durable ; les partenaires opérationnels du HCR ont certains intérêts financiers à se positionner au niveau éducatif ; et certains réfugiés ont plus d'intérêt que d'autres à ce qu'un système d'écoles parallèles soit institué. On peut regretter cependant que des logiques essentiellement politiques et économiques aient pris le pas sur des logiques sociales.

Entre 2003 et 2007, le *Comité International de Secours* (IRC) a été le partenaire opérationnel du HCR pour la mise en œuvre des programmes d'éducation pour réfugiés²⁴. Les activités se sont d'abord limitées à des activités récréatives dans les villages où de nouveaux arrivants s'étaient installés, puis ont évolué en un système d'éducation parallèle largement basé sur le programme d'enseignement libérien. Début 2004, 1 600 élèves étaient inscrits dans ces écoles, la plupart étant de très jeunes enfants (IRC, 2004). Il n'a pas été facile en pratique de faire la distinction entre les nouveaux arrivants de 2003 et les réfugiés des années 1990 qui étaient restés en Côte d'Ivoire après 1999. Il est donc très probable que certains réfugiés soi-disant déjà « intégrés » ont aussi profité de l'assistance visant les nouveaux arrivants. Le cas de Mary est particulièrement intéressant. Entre 1998 et 2006, elle est passée par quatre institutions différentes : une école ADRA, un centre récréatif privé pour réfugiés non-reconnu par l'État, une école IRC et un institut privé ivoirien enregistré au ministère de l'Éducation Nationale. L'illustration 1 donne une vue d'ensemble de son parcours éducatif et montre qu'elle a alterné des périodes où elle a été scolarisée avec d'autres périodes où elle ne l'était pas. Mary a finalement pu intégrer le système d'enseignement ivoirien en CM2. Alors qu'un parcours normal lui aurait permis de finir ses études primaires en 2004, elle a perdu trois ans en naviguant entre les systèmes et n'a terminé son cycle primaire qu'en 2007.

24. L'ONG ADRA n'était plus opérationnelle en Côte d'Ivoire depuis plusieurs années.

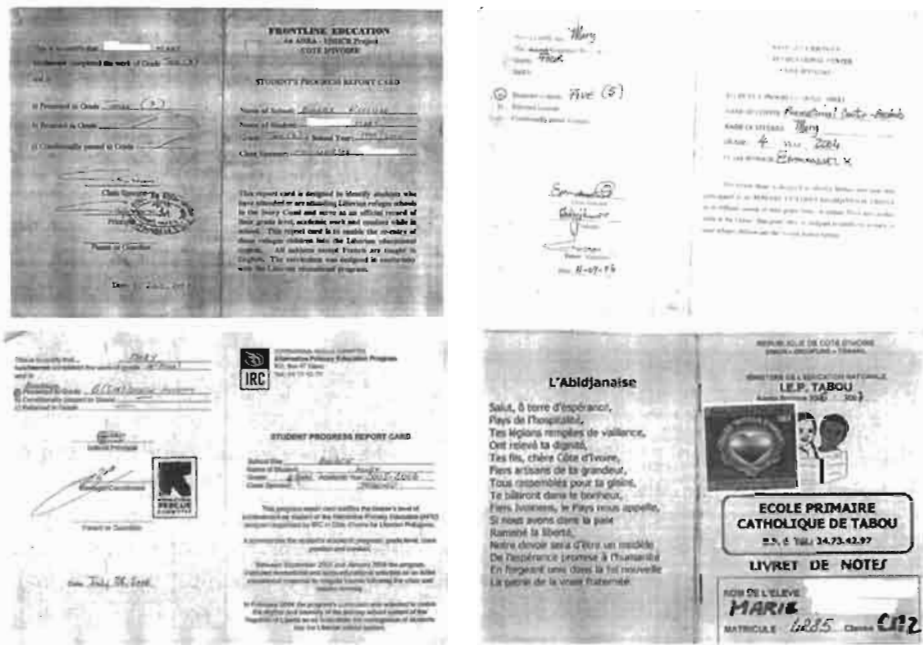


Illustration 1 – Parcours scolaire de Mary (1999-2007).

Source : Enquête de terrain, printemps 2007.

Pourquoi Mary a-t-elle intégré le système ivoirien en 2006 et non en 2001 ? L'explication la plus probable suggère un manque de moyens financiers. Son tuteur était sans emploi entre 2001 et 2004 et donc incapable d'assumer les frais qui auraient découlé d'un passage d'un système parallèle gratuit à un système formel informellement payant²⁵. Un autre point assez rare pour être noté est que Mary a été admise directement en CM2 dans le système ivoirien, comme suggéré dans le bulletin scolaire de la dernière ONG qui l'avait encadrée. C'est inhabituel pour deux raisons : d'abord, les conseils pédagogiques provenant d'écoles parallèles sont rarement suivis en pratique par les écoles ivoiriennes ; ensuite, les classes d'examen sont traditionnellement les plus difficiles à intégrer sachant qu'elles

25. Si l'éducation primaire est en théorie gratuite en Côte d'Ivoire, les parents doivent assumer plusieurs dépenses qui varient largement suivant les écoles. À l'école primaire *Seoueke* de Tabou, il n'y a pas de frais d'inscription, l'école est entièrement gratuite. Par contre, les parents doivent payer 250 francs CFA pour payer le prêt des manuels scolaires. Si les manuels sont abîmés, les parents doivent rembourser. Une partie des cahiers et ardoises est donnée gratuitement. L'école ne comptant que des enseignants titulaires, les parents ne doivent pas supporter de dépenses pour payer d'éventuels vacataires. Dans les classes d'examen, les parents doivent s'acquitter des frais d'examen (entretien avec le directeur d'école, printemps 2007). Dans d'autres écoles moins bien servies et plus isolées, il n'est pas rare de payer une petite somme à l'inscription de l'enfant (de l'ordre de 1 000.00 francs CFA par an) pour couvrir les dépenses annuelles de craie, cahiers, réparations de bancs, etc. Ensuite, dans les écoles utilisant du personnel bénévole pour enseigner des niveaux qui ne sont pas servis en enseignants titulaires, les parents sont mis à contribution chaque mois (entretien avec des enseignants de l'EPP Zou, printemps 2007).

reflètent les performances générales de l'école dans les statistiques nationales et que ces résultats pèsent leur poids quand les budgets centraux sont alloués.

En 2005, soit deux ans après l'afflux de ces 40 000 libériens, le HCR a recommencé à limiter progressivement ses activités en vue de son prochain retrait. Pour des raisons évidentes, la fermeture des écoles de réfugiés s'est déroulée beaucoup plus facilement qu'en 2001. Premièrement, il y avait nettement moins de réfugiés à intégrer (moins de 40 000 en 2006 contre 123 000 en 2001). Deuxièmement, l'enseignement secondaire n'ayant reçu aucune assistance de la part du HCR pendant la période 2003-2005, le débat houleux précédent sur la question du maintien d'une assistance au secondaire n'a pas refait surface. Alors qu'il existait un accord formel entre l'IRC et les autorités libériennes sur la question des équivalences de niveau dans le but de faciliter le retour des élèves au Liberia, aucun accord n'a été établi entre l'IRC et les autorités ivoiriennes²⁶. Il n'a pas été question non plus de période de transition visant à faciliter une intégration locale pour ceux qui ne souhaitaient pas retourner au Libéria. Dans certains cas, cela s'est passé sans accroc, comme dans l'exemple de Mary, mais dans d'autres cas, les élèves réfugiés restant en Côte d'Ivoire n'ont pas pu s'inscrire dans les écoles ivoiriennes, même s'ils le souhaitaient. On peut évoquer un manque structurel de place mais aussi un manque criant d'information, les parents libériens arrivant souvent trop tard pour les inscriptions et les classes étant déjà complètes. Le manque de cartes d'identités a sans doute aussi été un obstacle pour s'inscrire en classes d'examens, même si c'est également un fait courant pour les élèves autochtones²⁷ (Conseiller Pédagogique à Tabou, entretien, avril 2007).

Conclusion

Le réseau INEE (réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence) privilégie à court terme l'enseignement du pays d'origine pour des situations de réfugiés qui ne sont pas censées durer. Si la situation se prolonge, le réseau préconise la mise en place d'un système d'enseignement qui soit compatible avec les deux systèmes, où les acquis scolaires sont reconnus à la fois dans le pays d'origine et le pays asile, et où les options des étudiants restent ouvertes dans les deux pays, qu'ils choisissent de poursuivre leur scolarité ou d'intégrer le marché du travail local (INEE, 2004). La question est-elle donc de savoir

26. L'IRC a eu plusieurs contacts avec des officiels libériens de l'éducation dans le Comté du Maryland. Cela a éventuellement facilité l'obtention d'une équivalence de niveaux entre les deux systèmes. Des élèves ayant fréquenté les structures IRC pouvaient en théorie s'inscrire dans la même classe quand ils rentraient au Libéria, à condition de présenter le relevé de notes IRC à leur arrivée [Ministère de l'Éducation (Libéria) 2006]. Si cela n'a pas été le seul moyen pour évaluer les acquis scolaires des élèves de retour au Libéria, un tel arrangement a pu faire gagner du temps.

27. Le manque de pièces d'identités est fréquent en Afrique sub-saharienne et beaucoup d'enfants ivoiriens ne présentent pas de certificats de naissance lors de leur entrée à l'école, bien que ce document soit nécessaire à la mise en place de leur dossier scolaire. Cette pratique est en général tolérée jusqu'à ce que les élèves atteignent la première classe d'examen, mais là, leur dossier administratif doit être régularisé sous peine de ne pas pouvoir passer l'examen de fin de cycle primaire et de ne pas pouvoir continuer leurs études dans le secondaire [Conseiller Pédagogique à Tabou, entretien, avril 2007].

séparer le « court-terme » du « long-terme » dans les situations de réfugiés ? Notre connaissance de la complexité des guerres contemporaines est-elle à ce point insuffisante qu'il faille jouer aux devinettes en estimant la durée éventuelle d'un conflit ? La politique du HCR en Côte d'Ivoire a été largement basée sur le postulat que la guerre civile au Libéria ne durerait pas. Pourtant, elle a continué sur plus d'une décennie, assez pour que deux générations d'enfants terminent le cycle primaire et que certains continuent leur scolarité dans le secondaire et le postsecondaire.

L'approche éducative « humanitaire » est intimement liée à la politique de rapatriement qui est privilégiée de manière officielle par les bailleurs de fonds, le HCR (et partenaires opérationnels), et les pays hôtes ouverts à l'institutionnalisation d'un système parallèle d'éducation à grande échelle sur leur territoire. Si on peut évoquer certaines logiques financières qui expliquent le changement brutal de politique du HCR en Côte d'Ivoire à la fin des années 1990, on ne peut que regretter le manque d'anticipation général de l'institution. Quand il n'a plus été financièrement possible de continuer à assurer un système parallèle d'éducation pour les Libériens réfugiés en Côte d'Ivoire, le HCR s'est déchargé un peu trop vite des élèves sous sa tutelle, en passant brutalement la main à un État ivoirien non préparé. Les écoles de réfugiés ont été fermées pour encourager les retours, les élèves inscrits dans les écoles secondaires n'ont plus reçu aucun support gratuit, et le HCR n'a pas respecté les engagements financiers sur lesquels il s'était engagé, notamment la promesse de renforcer un certain nombre d'infrastructures ivoiriennes dans les zones d'accueil. Les questions d'équivalence et de certification des acquis scolaires n'ont également été traitées que superficiellement et trop peu d'attention pédagogique a été accordée aux enfants ayant déjà une scolarité avancée. D'un point de vue pratique, on peut légitimement s'interroger sur les processus qui ont amené des logiques essentiellement politiques et économiques à prendre le pas sur des logiques sociales de protection des populations.

L'article souligne enfin la rigidité de l'offre éducative internationale qui tend à occulter une offre éducative locale et variée, ainsi que la fluidité des trajectoires scolaires des enfants réfugiés. Laisser plusieurs portes ouvertes à des personnes déplacées de guerre devrait être indispensable dans la formulation de toute assistance. Pourtant l'aide internationale tend à être standardisée et à prendre une forme unique, basée sur ce qui est considéré comme « LE » parcours standard, au détriment des autres. S'il est improbable en situation d'urgence que chaque histoire personnelle puisse être individuellement prise en compte (au vu du nombre de personnes à soulager), les acteurs de l'humanitaire devraient chercher à promouvoir une approche plus nuancée en matière d'éducation, qui reconnaisse les dynamiques et la multiplicité des trajectoires scolaires des réfugiés. Cela implique de promouvoir, au-delà du paquet standard, une offre de service « à la carte », qui prenne en compte la diversité des acteurs impliqués dans l'offre d'éducation, les priorités individuelles des réfugiés, et des contextes variés, toujours fluctuants.

BIBLIOGRAPHIE

- ADRA [1997], Description du sous-projet 97/AP/ICO/CM/201(d), Annexe A, Internal document.
- ADRA [1998], Statistics, March 1998, Internal document.
- ADRA [1999a], Description du sous-projet 99/AP/ICO/CM/201 (c), Annexe A, Internal document.
- ADRA [1999b], Proposition de participation à l'intégration des enfants libériens, Internal document.
- ADRA [1999c], Internal note, June 1999.
- ADRA [1999d], Internal note, 20 September 1999.
- BIRD L. [2003], *Surviving School Education for Refugee Children From Rwanda 1994-1996*, Paris, UNESCO/IIEP.
- BUCKLAND S. [2006], *Making Assessment Count – A look at Certification and Validation of Refugee Learners' Attainments*, University of Sussex, Unpublished Master thesis.
- CHELPI-DEN HAMER M. [2007], « How to certify learning in a country split into two by a civil war ? Governmental and non-governmental initiatives in Côte d'Ivoire, 2002-06 », *Research in Comparative and International Education*, vol. 2, n° 3, p. 191-209.
- DILLARD M. [2003], « Examinations Standards, Educational Assessments, and Globalizing Elites : The Case of the West African Examination Council », *Journal of African American History*, vol. 88, n° 4, p. 413-428.
- ICG AFRICA REPORT [2004], *Côte d'Ivoire : no peace in sight*, Dakar/Brussels, International Crisis Group.
- INEE [2004], « Minimum standards for Education in Emergencies, Chronic Crises and Early Reconstruction », Paris, UNESCO/INEE.
- IRIN [2001], « Focus on integrating Liberian children in education », Yamoussoukro, 15 May 2001.
- KUHLMAN T. [2002], « Responding to protracted refugee situations : A case study of Liberian refugees in Cote d'Ivoire », *UNHCR*, Evaluation and Policy Analysis Unit.
- LIBERIAN REFUGEE COMMUNITY [2000], *Letter between the Liberian Refugee Community to UNHCR, 18 December 2000*, Unpublished document.
- MINISTRY OF EDUCATION [1992], *Accord de Coopération entre le Gouvernement de la République de Côte d'Ivoire et le Haut-commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés*, 28 février 1992.
- MINISTRY OF EDUCATION [2000], Internal document.
- MINISTRY OF EDUCATION [2001a], *Protocole d'accord relatif à l'intégration dans le système éducatif ivoirien des enfants réfugiés de la Zone d'Accueil des Réfugiés entre le gouvernement de la République de Côte d'Ivoire, UNHCR, UNICEF et le PAM. 31 août 2001*, Unpublished document.
- MINISTRY OF EDUCATION [2001b], *Guide d'information relatif à l'intégration des enfants réfugiés dans le système éducatif ivoirien*, Unpublished document.
- MINISTRY OF EDUCATION [2001c], *Rapport sur le partenariat avec l'éducation nationale. UNHCR-ADRA-Inspection de l'enseignement primaire Tabou*, Unpublished document.
- MINISTRY OF EDUCATION [2001d], *Rapport sur la réunion du Comité d'éducation, 1 March 2001*.
- MINISTRY OF EDUCATION [2001e], *Letter between the Ministry of Education and UNHCR, 25 January 2001*, Unpublished document.

- MINISTRY OF EDUCATION [2001f], *Discours du Ministre de l'Éducation Nationale à l'occasion de l'atelier de réflexion sur l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien*. Paper presented at the Colloque sur l'intégration des jeunes anglophones libériens dans le système scolaire ivoirien. Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 7-10 May 2001.
- MINISTRY OF EDUCATION [2001g], *État des effectifs des élèves réfugiés de l'IEP Toulepleu, Guiglo et Danané*, Unpublished document.
- MINISTRY OF EDUCATION [2002], *Point de la construction des 66 classes dans la ZAR. 23 juillet 2002*, Unpublished document.
- MINISTRY OF EDUCATION (Liberia) [2002], *Letter between the Liberian Ministry of Education and the Liberian WAEC office, 11 March 2002*, Unpublished document.
- MINISTRY OF EDUCATION (Liberia) [2002], *Letter between the Liberian County Education Officer in Harper, Liberia, and the IRC field office in Tabou, Côte d'Ivoire, 24 May 2006*, Unpublished document.
- NIAMKE B. [2005], *Étude sur les obstacles à l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien*, Unpublished Master thesis.
- PRESTON R. [1994], « States, Statelessness and Education : post-return integration of Namibians trained abroad », *International Journal of Educational Development*, vol. 14, n° 3, p. 299-319.
- SESNAN B. [1999], *Issues in assessment and certification in difficult circumstances* (Concept paper for UNESCO-PEER's commission on assessment and certification for people in difficult circumstances in Eastern and Central Africa, and the Horn of Africa), Paris, UNESCO/IIEP.
- SINCLAIR M. [2002], *Planning Education in and after Emergencies*, Paris, UNESCO/IIEP.
- TCHAGBALE Z. [2001], « L'intégration linguistique de l'élève libérien », Paper presented at the *Colloque sur l'intégration des jeunes anglophones libériens dans le système scolaire ivoirien*, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 7-10 mai 2001.
- UNHCR [1999a], Internal note, 15 September 1999.
- UNHCR [1999b], Internal email, 20 September 1999.
- UNHCR [1999c], Internal fax, 16 december 1999.
- UNHCR [2001a], Internal email, 20 September 2001.
- UNHCR [2001b], « *Discours de Mme Ana Maria Canonica à l'ouverture de l'atelier de réflexion sur l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien* », Paper presented at the *Colloque sur l'intégration des jeunes anglophones libériens dans le système scolaire ivoirien*, Yamoussoukro, Côte d'Ivoire, 7-10 mai 2001.
- UNHCR [2001c], *Élaboration d'un plan media pour la zone d'accueil des réfugiés en Côte d'Ivoire relatif à l'intégration des enfants réfugiés libériens dans le système éducatif ivoirien*.
- UNHCR [2002], Internal note, 2002.
- UNHCR [2005], *UNHCR Statistical Yearbook – Trends in Displacement, Protection and Solution*, Geneva : UNHCR.
- UNHCR. [2005], *UN Global Appeal 2007 – Strategies and Programme*, Geneva : UNHCR.
- United States Committee for Refugees and Immigrants [1999], *US Committee for Refugees and Immigrants Survey 1999 – Côte d'Ivoire*, Online. Retrieved September 2007 from <http://www.unhcr.org/cgi-bin/texis/vtx/refworld/rwmain?page=country&docid=3ae6a8a710&skip=&coi=CIV>

Autonomie indienne et éducation au Chiapas Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain

*Bruno Baronnet**

Dans le contexte de la résistance à la guerre d'usure qu'opposent les régions zapatistes au gouvernement mexicain, les familles de paysans mayas, comme les tseltales d'Ocosingo, sont confrontées à une offre éducative hétérogène et inégale, imposée et quelques fois négociée avec l'État, mais aussi endogène et autoadministrée dans le cas des zapatistes. Depuis le milieu des années 1990 au Sud-est du pays, les paysans mayas qui forment les bases d'appui de l'Armée Zapatiste de Libération Nationale (EZLN) de la région agricole des vallées de la Forêt Lacandone construisent des pratiques éducatives alternatives aux institutions scolaires officielles (Baronnet, 2009). Tant au niveau communautaire que municipal, les familles indiennes et leurs représentants directs se responsabilisent de la gestion des écoles bilingues, voire trilingues quand des familles tseltales cohabitent avec des tsotsiles ou des choles. Au quotidien, cela leur permet de contrôler les critères d'orientation et d'évaluation de ce qui semble pertinent d'apprendre et d'étudier dans les régions autonomes zapatistes nommées *Caracoles* (Escargots) depuis leur réorganisation décidée en 2003 par l'EZLN en vue d'approfondir son projet radical d'autonomie politique. Dans une certaine mesure, la prise de contrôle politique de l'éducation par les Indiens rebelles remet en question la capacité de l'État à répondre aux demandes d'autonomie.

La lutte pour l'autonomie indienne en toile de fond du conflit armé au Chiapas

Au sein des territoires mayas du Mexique situés non loin de la frontière avec le Guatemala, de nouvelles demandes éducatives deviennent visibles à partir du Congrès Indien de San Cristobal en 1974 jusqu'à l'apparition en 1988 des

* Sociologue, postdoctorant au centre régional de Recherches Multidisciplinaires de l'Université Nationale Autonome du Mexique (CRIM-UNAM). Membre de l'Équipe de Recherche Société Identité et Pouvoir en Amérique Latine (ERSIPAL), Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine – Université Paris III. 23, rue Saint Guillaume, 75007 Paris. bruno-baronnet@colmex.mx

maîtres-paysans (*maestros campesinos*) dans des villages du peuple Tseltal proches de l'organisation paysanne connue sous le nom d'ARIC (*Asociación Rural de Interés Colectivo*). À la veille du soulèvement armé de 1994, cette expérience singulière d'éducation communautaire ne se voulait pas autonome par rapport à l'État ; elle se transformera et s'étendra ensuite avec le mouvement zapatiste. Plus loin, nous examinerons les apports zapatistes à la construction d'une autonomie éducative. Ils sont basés sur des principes de démocratie directe liés à la culture paysanne et indienne, et, plus précisément, au droit coutumier. Leur normativité diffère de celle de l'État qui considère toujours ces écoles comme illégales, tandis qu'elles sont légitimes du point de vue de ceux qui les construisent.

L'autonomie s'entend chez les mayas chiapanèques comme la capacité à s'autogouverner à partir des traditions liées aux pratiques d'assemblée et de représentation politiques qu'ils transforment au fil du temps, au gré des besoins qui s'imposent à eux. Sur les terres dites « récupérées » où des caciques politiques locaux et des conflits agraires se sont succédés au cours du xx^e siècle (Bobrow-Strain, 2007), la lutte zapatiste pour l'autonomie vise l'élargissement des espaces de liberté collective pour gérer le développement de territoires et l'établissement de normes propres dans les domaines politiques, juridiques, économiques, sociaux et culturels. Ces pratiques localisées d'autonomie indienne tendent à remettre en question les politiques sociales imposées par l'État mexicain. Un enjeu de la lutte zapatiste est de montrer que la construction de l'autonomie indienne correspond à une alternative endogène qui rompt avec le centralisme des politiques nationales.

Dans le contexte du conflit armé au Chiapas, les réseaux municipaux d'écoles bilingues et communautaires témoignent de la prise en main de la gestion administrative et pédagogique de l'éducation formelle par les paysans mayas qui occupent les terres récupérées lors du soulèvement du 1^{er} janvier 1994 aux dépens des grands éleveurs de bétail. Dans les conditions d'auto-organisation et de répression des luttes indiennes au Mexique (Bartra et Otero, 2008 ; Lopez Barcenas, 2005), les dirigeants zapatistes ont impulsé ces projets après les incursions de 1995 de l'armée fédérale dans plusieurs de leurs bastions. La consolidation des projets d'autonomie éducative dans chaque localité où vivent des bases d'appui de l'EZLN n'est pas survenue de façon analogue et simultanée, mais échelonnée dans le temps et dans l'espace territorial sous l'influence rebelle.

Au sein des territoires multiculturels situés à l'Est de la ville d'Ocosingo, les quatre entités municipales rebelles et indiennes où le travail de terrain s'est effectué entre 2005 et 2007, s'appellent, depuis 15 ans, Francisco Gomez ¹, San Manuel et, en hommage à deux grands dirigeants de la révolution de 1910, Ricardo Flores Magon et Francisco Villa. Leurs représentants participent à tour de rôle au Conseil de Bon Gouvernement (*Junta de Buen Gobierno*) qui siège à La Garrucha. Ils tentent de faire coïncider les projets éducatifs, sanitaires et productifs des quatre

1. Nom du Commandant Hugo, dirigeant tseltal de l'EZLN, mort au combat à Ocosingo en janvier 1994.

municipalités autonomes qui composent ce *Caracol* dans le but de limiter les inégalités en matière d'accès et de qualité. Le dynamisme des projets semble parfois dépendre des capacités de gestion des conseillers municipaux et des échanges d'expériences.

Sous impulsion de l'EZLN dans chaque région, des représentants – souvent de jeunes hommes – émanant des conseils municipaux autonomes² et des « comités d'éducation » locaux sont chargés de la coordination des affaires scolaires et notamment de l'organisation des sessions de formation des éducateurs. Concrètement, chez les zapatistes, ce ne sont pas des fonctionnaires blancs et métis des systèmes éducatifs gouvernementaux, mais les familles mayas et leurs représentants, qui délibèrent et prennent les décisions sur l'organisation scolaire, les choix pédagogiques, la sélection et l'évaluation des promoteurs et des promotrices d'éducation autonome (*promotores / promotoras de educación autónoma*)³.

Dans la région des terres récupérées, la transformation des pratiques et des relations de pouvoir dans le champ éducatif s'inscrit dans un contexte de difficultés matérielles et alimentaires et de guerre contre-insurrectionnelle. Les intimidations de l'armée fédérale et des groupes paramilitaires dans le cadre de la guerre d'usure sont autant d'obstacles à surmonter au quotidien. Mais pour Eslie, promotrice d'éducation d'une vingtaine d'années, l'avènement de ces écoles a permis d'être plus unis pour continuer la lutte dans laquelle elle est plongée depuis son enfance (entretien août 2005, La Garrucha). Elle travaille depuis deux ans à l'école *Lucio Cabañas*⁴ située sur des terres occupées depuis 1997 par des familles zapatistes provenant des alentours. Eslie affirme qu'en dépit des changements de mentalité en cours impulsés par l'EZLN, les femmes tseltales tardent à s'imposer dans l'enseignement et son contrôle politique. Son père reconnaît que ses *compañeros* (camarades) voient d'un mauvais œil le fait que leurs filles célibataires aillent séjourner en dehors de chez elles sans la compagnie d'un homme de la famille. La domination masculine complique leur participation aux sessions de formation pédagogique, ce qui explique aussi la sous-représentation des femmes dans le domaine de la santé, l'agro-écologie ou la communication communautaire⁵.

À plusieurs reprises, le sous-commandant Marcos et des chercheuses féministes mexicaines ont concédé que beaucoup d'efforts restaient à mener pour permettre une plus grande participation féminine et l'effacement de l'autorité morale

2. De plus, il est intéressant de noter que le Conseil Municipal Autonome de Francisco Gomez était composé en 2007 de membres expérimentés d'environ 50 ans en moyenne, alors que les 12 conseillers municipaux provenant des 12 villages zapatistes de Francisco Villa ont en majorité moins de 30 ans.

3. Malgré l'emploi systématique du masculin ici, les promotrices représentent dans ce *Caracol* plus de 15 % du total. Certaines normes sociales conduisent en effet à un contrôle social familial qui, par exemple, n'autorise pas les jeunes filles et les femmes à sortir du village sans être accompagnées d'un proche.

4. Nom du dirigeant guérillero et communiste tombé au combat en 1974 dans l'état du Guerrero.

5. « Éducation en résistance » et « Un alphabet pour nos paroles » sont deux courts-métrages sur les écoles zapatistes des vallées occupées en grande majorité les paysans tseltales. Ils sont distribués en France par l'association Promedios (*Chiapas Media Project*) : [<http://promediosfr.free.fr>].

de la hiérarchie politico-militaire de l'EZLN (Olivera, 2005 ; Hernandez, 2008). En 2007 et 2008, les jeunes coordinateurs tseltales des systèmes municipaux d'éducation se sont réunis pour faire converger les objectifs et les moyens de faire face aux problèmes dans l'éducation. De plus, un début de coordination pragmatique est observable entre les responsables des projets éducatifs des cinq *Caracoles* du Chiapas. Néanmoins, les conditions du travail de recherche sur le terrain ont impliqué l'obtention de l'assentiment des autorités rebelles ainsi qu'une approche méthodologique participative et réflexive.

Les difficultés liées au travail de terrain et aux pratiques étudiées dans le contexte de la rébellion zapatiste

À partir d'une perspective ethnographique appliquée en association avec une organisation politique régionale qui – telles les municipalités zapatistes – coordonne les projets sociaux de ses territoires, le travail de recherche a consisté à recueillir et systématiser des données qualitatives utiles pour aborder les pratiques d'éducation des Indiens. Parallèlement aux entretiens individuels et collectifs réalisés en 2005, 2006 et 2007, les dirigeants de la zone *Selva Tseltal*⁶ ont permis d'approcher activement leurs expériences éducatives, avec l'objectif de mettre des compétences personnelles, comme celles de la formation aux techniques ludiques d'apprentissage, au service de leur action dans le champ éducatif au niveau local et régional. À leur demande, il s'est agi de participer à des réunions avec les familles et d'intervenir dans le domaine de la formation des promoteurs sous la forme d'ateliers et de soutiens personnalisés. De cette manière, les autorités indiennes ont utilisé notre présence en tant que chercheur sympathisant du mouvement zapatiste – aussi éducateur *kaxlan* (blanc, étranger) – pour faire connaître les pratiques communautaires en dehors, mais aussi contribuer à leur légitimation.

De manière générale, l'ensemble des acteurs zapatistes rencontrés défend et soutient des systèmes municipaux de scolarisation à l'écart de toute ingérence de l'État en matière de décision et de financement. Le travail de terrain s'est effectué sur les territoires du *Caracol* de La Garrucha, où les quatre municipalités rebelles recensaient en 2007 plus de cent écoles zapatistes et environ 200 promoteurs en service et en formation.

Sur un terrain politisé et conflictuel, une exigence préalable pour effectuer la recherche consiste à demander une permission écrite valable auprès de tous les niveaux de responsabilités hiérarchiques⁷. Cela peut en apparence renforcer le risque pour le chercheur de recueillir des récits travestis en témoignages officiels

6. Nommée ainsi par l'EZLN, la *Selva Tseltal* correspond au *Caracol* situé au cœur des vallées fertiles de la Forêt Lacandone et qui sont peuplées de familles paysannes parlant pour l'essentiel des variantes linguistiques du tselal (*batsil k'op*), mais aussi parfois le chol, le tsotsil et le tojolabal.

7. Voir les récents travaux au Chiapas de Mariana Mora (2008) et de Sabrina Melenotte (2008) qui abordent de manière réflexive les méthodes d'observation et de recherche participative appliquées dans deux autres régions proches où des familles zapatistes cohabitent de manière souvent conflictuelle avec des membres d'organisations politiques officielles, certains appartenant à des groupes paramilitaires.

laissant révéler une image « authentique » de soi et de sa trajectoire. En bénéficiant des autorisations obligées et de l'accord explicite des conseillers municipaux autonomes du *Caracol* de La Garrucha, le chercheur rencontre des difficultés à se dégager d'un statut d'« autorisé », apte à recevoir des informations « autorisées » auprès d'interlocuteurs « autorisés ». Au total, une centaine d'entretiens ont été effectués auprès de promoteurs, de conseillers municipaux, d'élèves et leurs familles, ainsi qu'auprès de fonctionnaires non zapatistes, sans oublier les sympathisants de l'EZLN qui proviennent de milieux urbains mexicains et de pays étrangers (voir Baronnet, 2009).

À partir d'une approche empirique et d'une observation participante, les recherches de terrain engagées pendant plus d'une cinquantaine de semaines permettent de souligner que l'exercice d'une autonomie politique étendue sur le territoire multiethnique favorise l'émergence de stratégies éducatives en lien avec les demandes indiennes.

Multiculturalisme et pouvoir indien : la question de l'autonomie éducative

Un des principaux traits distinctifs des projets éducatifs autonomes est celui de s'appuyer sur le renforcement du pouvoir indien en offrant l'opportunité de créer, d'organiser et de soutenir des processus éducatifs de la manière qu'ils jugent la plus pertinente par rapport des considérations d'ordre social et les droits coutumiers. Ainsi, au moment de retirer leurs enfants des écoles du « mauvais gouvernement », c'est au nom du principe du droit à l'autodétermination dans le domaine éducatif que les militants zapatistes ont demandé et obtenu le départ des maîtres et des instructeurs de l'État dans certaines localités.

En tant que projet régional mis en place de façon pragmatique, l'application du principe d'autodétermination implique le développement de capacités de contrôle collectif et d'autogestion. Les expériences zapatistes apportent des éclairages novateurs sur le mode de production sociale d'une politique régionale d'éducation bilingue et multiculturelle dans un cadre autonome où l'État n'est pas l'acteur qui légitime la place dédiée à l'école aux différentes langues et connaissances politiques et culturelles.

Selon un jeune avocat du peuple Mixe de Oaxaca, l'avantage escompté de l'autonomie régionale pour les peuples indiens serait celui d'avoir la possibilité d'intervenir dans la détermination des programmes éducatifs qui devraient prendre en compte les besoins spécifiques et les valeurs culturelles dans un contexte de « véritable interculturalité » (Regino, 2004). De plus, dans l'esprit des Accords de San Andrés (1996) sur les droits à l'autonomie indienne (voir Aubry, 2002), les peuples autochtones ont la possibilité de contrôler le rôle de l'instituteur en ratifiant sa désignation, et en ayant le pouvoir de le destituer de ses fonctions.

Pour les zapatistes de la Forêt Lacandone, la rébellion éducative se consolide dans un processus participatif où l'assemblée communautaire et ses représentants

jouent un rôle fondamental pour réglementer et contrôler la réalité du travail pédagogique quotidien. Cela contribue à l'affirmation d'une certaine dignité des familles qui reconnaissent et valorisent la légitimité qu'elles s'attribuent pour mener à bien la sélection et la formation des jeunes enseignants.

Pour comprendre le sens que les familles rebelles des vallées d'Ocosingo donnent à leur action politico-éducative et comment ils se saisissent de leur appartenance culturelle et identitaire dans ce champ, il s'est agit d'explorer comment ces systèmes municipaux d'écoles sont légitimés dans les discours des familles militantes par la nécessité de bénéficier d'une éducation « véritable » qui réponde à des attentes et des priorités collectives en termes d'apprentissage de contenus et dont les acquis sont vérifiables par les parents et les grands-parents. Ces derniers, souvent analphabètes, sont enthousiastes envers cette éducation car elle représente la possibilité de revitaliser la langue et la culture populaire héritée de traditions que les jeunes générations ont tendance à abandonner pour adopter des valeurs et des normes des populations métisses et urbaines.

Selon une émission de *Radio Insurgente* (« La voix des sans-voix ») du 10 juin 2005, les zapatistes veulent une école dont les ressources administrées par les villageois des « peuples » (*pueblos*), avec « *des enseignants qui soient des peuples, qui comprennent mieux la vie, la situation, la culture et la langue de nos peuples [...]. Nous devons continuer de lutter pour qu'il y ait une meilleure éducation, mais c'est mieux de commencer dès maintenant l'éducation du peuple, c'est pour ça qu'il faut que nous commencions à préparer nos enfants et nos jeunes, à préparer nos programmes scolaires, par le peuple, dans les différents niveaux d'éducation, en accord avec nos idéaux et nos intérêts en tant que peuple.* »

La rupture politique avec la dépendance des Indiens vis-à-vis de l'État permet aux familles de l'EZLN de s'investir au cœur d'une vaste expérience régionale d'éducation, avec l'aide toutefois limitée de réseaux nationaux et transnationaux de solidarité. Cela n'implique pas pour autant que ces projets autogérés soient homogènes et reproduits à l'identique d'une région à l'autre, et surtout d'une communauté à l'autre. L'autonomie serait ainsi un produit de conditions historiques, en tant que situation de fait qui résulte de l'investissement des acteurs – producteurs de sens – dans le champ éducatif. Il est intéressant de réfléchir à comment cette autonomie *de facto* peut devenir un projet de politique publique, de transformation sociale et culturelle, avec des dimensions d'intervention d'ordre local, régional, national et international⁸.

Selon la philosophie de Cornelius Castoriadis, la lutte sociale pour l'autonomie, c'est-à-dire pour s'auto-instituer, pour se régir à partir de règles propres, est aussi une lutte contre la soumission à des institutions sociales hétéronomes qui imposent de l'extérieur des manières aliénantes de penser et d'agir. Mais l'autonomie n'apparaît pas automatiquement là où l'hétéronomie recule (Le Coadic, 2006,

8. Sur les tensions entre les politiques publiques et les mobilisations indiennes contemporaines au niveau international, voir Le Bot, 2009 ; Bellier, 2006.

p. 337). La politique de l'autonomie pensée par Castoriadis, d'un côté, a pour objectif de « libérer la créativité » et de « créer la liberté », et d'un autre côté se définit comme « autolimitation ». Le but de l'autonomie serait de faire de chaque individu « un être capable de gouverner et d'être gouverné » (*Ibid.*).

Dans cette perspective, la lutte zapatiste dans le domaine de l'éducation semble relever d'une dynamique de construction d'enclaves auto-instituées où l'école devient l'objet d'une appropriation collective (voir plus loin) dans laquelle l'État n'est plus légitime pour décider seul de la sélection de l'enseignant et des connaissances à transmettre. Sans que cela soit incompatible avec le travail agricole et parfois les migrations saisonnières, les jeunes zapatistes formés sur leurs territoires tendent ensuite à occuper des fonctions de promoteurs d'éducation, de santé, de communication ou d'agro-écologie, avant d'aspirer à une charge d'autorité locale et régionale. En somme, les projets d'éducation coordonnés par les Conseils municipaux autonomes s'inscrivent dans un cadre participatif et de mobilisation politique. Les stratégies zapatistes s'opposent ainsi à la politique nationale indigéniste influencée maintenant par les propos dominants du « multiculturalisme néolibéral » (Hale, 2007).

L'État, l'école et le maître indien

À partir de leurs propres règles et ressources, les familles qui forment les bases d'appui de l'EZLN définissent les contours et les contenus de politiques locales *sui generis* qui ne répondent pas aux injonctions de la *Secretaría de Educación Pública* (SEP), c'est-à-dire du ministère mexicain qui régleme l'ensemble des activités des écoles publiques. La politique indigéniste d'éducation nationale se réfère à l'ensemble des discours, des actions et des résultats de mesures prises par l'État mexicain en matière de scolarisation des Indiens. La politique d'éducation indienne poursuivie par l'Institut National Indigéniste et par la SEP pendant la seconde moitié du xx^e siècle, a misé sur l'assimilation nationale des nouvelles générations instruites.

Aujourd'hui, quatorze ans après la signature des Accords de San Andrés, le thème de l'interculturalité dans l'enseignement au Mexique paraît incontournable dans les discours officiels⁹. Ces Accords négociés avec le gouvernement fédéral sont à ce jour unilatéralement appliqués par l'EZLN. Ils proposent de garantir le droit à une éducation bilingue et interculturelle, tout en admettant que « *la connaissance des cultures indiennes est un enrichissement national et un pas nécessaire pour l'élimination des incompréhensions et des discriminations envers les Indiens* ». Cela suppose évidemment que le bilinguisme et les savoirs locaux

9. Parmi les premières propositions conjointes issues des pourparlers achevés en février 1996 dans le village tsotsil de San Andrés Sakamch'en de los Pobres (Larrainzar) entre les négociateurs du gouvernement et les guérilleros : « *il est jugé nécessaire d'élever au rang constitutionnel le droit de tous les mexicains à une éducation pluriculturelle qui reconnaisse, diffuse et promeuve l'histoire, les coutumes, les traditions et, en général, la culture des peuples indigènes, racine de notre identité nationale* ».

provenant des cultures marginalisées soient introduits dans les programmes scolaires de l'ensemble des élèves mexicains.

L'éducation interculturelle désigne l'ensemble des activités et dispositions qui visent à contribuer à atténuer les effets de domination culturelle depuis le cadre scolaire. Cela se traduit par l'introduction dans les programmes éducatifs de connaissances, de valeurs et d'aspirations des groupes culturels qui cohabitent dans une même localité, région et nation. Il s'agit ainsi de lutter, depuis la salle de classe, contre le racisme et les discriminations grâce à la valorisation du sentiment de dignité. Impulsée par les luttes indiennes et relayée par des intellectuels et des fonctionnaires dès les années 1980, l'idée du recours à une éducation interculturelle prétend contribuer au respect et à la compréhension mutuelle, et donc éradiquer les tensions qui caractérisent les relations asymétriques entre la population métisse et les peuples autochtones au Mexique depuis près de cinq siècles.

Cependant, il semble pertinent d'interroger le type de relations interculturelles qui priment dans le domaine de l'éducation de base, au regard du respect par l'État des priorités et des initiatives locales. Peu d'organisations indiennes dissimulent leurs critiques sur la qualité et la pertinence du modèle éducatif en vigueur. En outre, les coûts induits par la planification de la généralisation des expériences pilotes ne peuvent être assumés sans efforts budgétaires significatifs.

Les principaux agents de la SEP – des métis essentiellement – ont pour charge de décider des questions liées à l'organisation scolaire, aux contenus et méthodes pédagogiques qu'ils estiment appropriés (ou pas) à l'éducation des peuples indiens. Dans la mesure où ce sont des acteurs étrangers au monde indien qui contrôlent les orientations nationales, des contradictions éclatent au sujet de l'appréciation de la pertinence des contenus scolaires par rapport à l'identité sociale, culturelle et politique des populations concernées. En effet, si l'État et les organisations indiennes ne partagent pas les mêmes objectifs en termes d'éducation, il semble aussi que les promesses des discours sur l'éducation « biculturelle » à partir des années 1970, et « interculturelle » depuis 1990, tardent à porter leurs fruits. L'intégration de contenus interculturels aux matières enseignées dans les écoles primaires figurait parmi les buts affichés du Programme national d'éducation pour 2004, mais cela ne s'est pas concrétisé à l'échelle nationale (Baronnet, 2007).

L'actuelle politique d'éducation interculturelle mexicaine s'inscrit dans la continuité des politiques précédentes. L'enseignement de l'espagnol et des opérations arithmétiques se révèle inefficace, en raison du déficit de formation des maîtres. Lors des premières années de scolarisation, la pratique des instituteurs indiens semble se cantonner à utiliser une des nombreuses langues d'origine maya pour faciliter l'hispanisation des populations, ce que les spécialistes appellent le bilinguisme de transition. Les enseignants « officiels » reçoivent une formation succincte et des manuels scolaires dont les contenus sont peu adaptés au contexte régional. Néanmoins, ils n'élaborent que rarement leurs matériaux pédagogiques. Les parents d'élèves ne sont pas consultés au cours du processus d'élaboration des programmes.

La confrontation des effets des politiques publiques et des demandes sociales dans le domaine de l'éducation des Indiens conduit à s'interroger sur les logiques de participation individuelle des militants zapatistes dans un projet collectif d'autonomie qui correspond à des stratégies sociales de rejet du système éducatif officiel, mais aussi d'innovation et d'appropriation de l'école.

Les promoteurs d'éducation zapatiste : des paysans indiens militants

Issue des formes traditionnelles de représentation politique et religieuse locale, la charge (*cargo* ou *ataletik*) de promoteur d'éducation – ou *nopteswanej* (« celui qui enseigne ») – n'est pas considérée dans le *Caracol* de La Garrucha comme un poste de responsabilité des plus prestigieux. Celui-ci provient d'une innovation zapatiste qui consiste à articuler le rôle d'éducateur entre la tradition de la charge communautaire et le militantisme politico-culturel. Ainsi, la pratique de l'autonomie éducative limite le risque d'émergence de caciquismes culturels dans le champ du pouvoir local¹⁰. Le mandat confié par l'assemblée communautaire au promoteur d'éducation autonome est celui de partager et défendre les valeurs, les normes et les aspirations de la collectivité à laquelle il appartient. Elle lui refuse implicitement de profiter d'une position privilégiée pour s'enrichir et se distinguer en dominant la scène politico-culturelle. Le cadre de l'autonomie limite la possibilité que les promoteurs puissent être à la fois des dirigeants politiques locaux.

Dans la majorité de ces villages, c'est l'assemblée qui contrôle les fonctions octroyées au promoteur sur la base de la reconnaissance de sa capacité, de son prestige et de sa trajectoire. Celui-ci est nommé après un processus de recherche de candidats potentiels, de leurs élections et de l'approbation collective. S'engager auprès des siens en tant que promoteur d'éducation coïncide avec l'éthique du militantisme invoquée par l'EZLN dans la Sixième Déclaration de la Forêt Lacandone (juin 2005), c'est-à-dire « *une façon qui renoue avec l'esprit de servir les autres, sans intérêts matériels et avec sacrifice, en consacrant son temps et avec honnêteté, en respectant la parole donnée et avec pour seule paye la satisfaction du devoir accompli.* »

Comme les promoteurs ne sont pas investis par l'État mais par leur milieu d'appartenance, ils peuvent être considérés comme des vecteurs ou des intermédiaires dans la transmission des aspirations sociales, politico-culturelles du groupe régional. Les jeunes promoteurs (moyenne d'âge d'environ 20 ans) ne perçoivent pas de salaire et leur action n'est pas motivée par l'appât du gain, mais plutôt par leur implication dans le projet de construction d'autogouvernements incrustés dans les structures coutumières de gestion territoriale. En tant que représentation

10. Avec le concept de « cacique culturel », les anthropologues de l'éducation au Mexique se réfèrent aux enseignants indiens qui ont capitalisé leurs attributs économiques, socioculturels et linguistiques dans la sphère politico-électorale, en parvenant à se hisser à des positions de pouvoir dans les municipalités indiennes, particulièrement dans les Hautes Terres chiapanèques (voir Lomeli, 2009).

collective, le sens attribué aux charges (*cargos*) de promoteur et d'autorité éducative s'inscrit dans les traditions de participation indienne qui sont des constructions historiques, et même éventuellement des inventions de l'indigénisme.

L'exercice de l'autonomie indienne implique une redéfinition du rôle politique et culturel en fonction des demandes et priorités émises par les familles et les autorités. Au quotidien, l'activité de promoteur n'est pas motivée par des ambitions de carrière professionnelle mais plutôt par le don de soi qu'implique une conscience sociale, culturelle et politique forgée dans un contexte de pauvreté, de guerre de basse intensité, et de politisation des identités indiennes. La professionnalisation de ces éducateurs reste un horizon assez improbable car elle n'est pas envisagée dans les faits, ni explicitement souhaitée par les acteurs interrogés. Mais elle risquerait de transformer l'entrain et l'enthousiasme qui caractérise le travail de cette jeunesse rebelle dans l'ensemble des dynamiques endogènes de production de biens économiques et de savoirs (Stahler-Sholk, 2010 ; Baronnet, 2009 ; Mora, 2008).

D'emblée, ces projets d'éducation font partie d'un projet émancipateur global d'autonomie politique. Près d'un millier d'assemblées, fortement ancrées dans la culture indienne, en sont des rouages fondamentaux de décision, d'exécution et d'évaluation. Elles élisent les maîtres d'école à main levée, au suffrage majoritaire ou par « consensus apparent » (Urfalino, 2006), tout comme les conseillers municipaux élus pour 3 ans, sans pour autant abandonner leurs travaux des champs. Ils peuvent être révoqués s'ils ne respectent pas leurs engagements ; s'il y a des erreurs de malveillance, des atteintes aux valeurs morales, ou à l'intégrité physique des élèves.

La pratique déjà ancienne d'évaluer en assemblée l'acceptation ou le rejet d'un programme social – et la nomination (ou le remerciement) d'un enseignant – montre que les peuples du Chiapas ont obtenu dans les faits, après l'arrivée de l'école dans la région, une réelle marge de manœuvre pour faire pression et négocier, et pour en fin de compte obtenir un service acceptable. Cette tradition évolutive et flexible de contrôle est renforcée grâce à l'institutionnalisation de mécanismes d'administration autonome.

D'une certaine manière, l'éducation zapatiste, grâce à son caractère participatif et autogéré permet aux tseltales de s'investir en profondeur dans des politiques scolaires *sui generis* à partir de ressources propres et de pratiques politiques et sociales plutôt traditionnelles. Il s'agit aussi de reconnaître que l'exercice de l'autonomie éducative ne peut se concevoir sans un cadre d'autonomie plus large en relation avec d'autres domaines (ressources naturelles, santé ou justice) à différents niveaux intercommunautaires.

Appropriation de l'école et des ressources dans les régions autonomes

L'autonomie zapatiste tend à favoriser l'appropriation sociale de l'école, en tant que stratégie collective d'adaptation aux changements politico-éducatifs. Le concept d'appropriation a l'avantage de transmettre simultanément un sens de la

nature active et transformatrice des acteurs, et en même temps, du caractère contraignant (mais aussi instrumental) de l'héritage culturel, comme c'est le cas avec l'appropriation de l'écriture chez les tseltales (Rockwell, 2006).

L'appropriation de l'espace scolaire est observable sur les terrains communaux où sont situées les écoles. Considérées comme appartenant au patrimoine collectif, ces écoles elles aussi « récupérées », ou récemment construites sur le modèle des habitations familiales, sont sous l'autorité exclusive des villages rebelles. Les modestes salles de classe sont souvent faites de planches et de tôles métalliques, à l'exception des anciennes maisons des haciendas transformées en centres éducatifs et en lieux de réunions.

En excluant l'ingérence gouvernementale dans leurs villages, les familles zapatistes se mettent en retrait des écoles « officielles » et mobilisent leurs ressources économiques (maïs, haricots noirs et café), tout en comptant avec le soutien limité des réseaux de solidarité. Alors que les conditions de pauvreté matérielle sont peu discutables, les efforts liés au travail collectif de parcelles communes et les coopératives de production et de commercialisation permettent de bénéficier de prix plus favorables qu'auparavant (Stahler-Sholk, 2010).

La participation des bases d'appui zapatistes aux projets éducatifs de leurs villages exige parfois de lourds sacrifices qui dérivent de leur engagement quotidien. En échange de leur service, les éducateurs des peuples Tseltal, mais aussi Tojolabal, Tsotsil et Chol, reçoivent une aide alimentaire et/ou de travail collectif dans leurs parcelles, selon l'accord négocié dans chaque village sous l'impulsion des autorités rebelles. Outre la question de la dépendance alimentaire, les pratiques éducatives des zapatistes dépendent de facteurs économiques et politiques qui parfois limitent les conditions d'accès à l'école¹¹. Conjuguer les tâches de l'économie familiale avec celles liées au rôle d'éducateur s'avère difficile. Peu de promoteurs mariés et avec des enfants parviennent à cumuler les travaux agricoles avec l'enseignement. Très peu de promotrices d'éducation sont mères de famille. Être promoteur exige une disponibilité et un don de soi au service de la collectivité qui dépendent du soutien actif des villageois et de la famille.

Le mouvement social et culturel dont l'EZLN a pris la direction se distingue par sa capacité d'entrelacer les dimensions ethniques, nationales et internationales (Baschet, 2005). Souvent issus des réseaux internationalistes (Rovira, 2009), les acteurs externes qui collaborent avec les zapatistes n'ont qu'un faible degré d'intervention sur l'orientation politique et pédagogique. Ils n'ont pas accès aux délibérations des conseils municipaux et des assemblées. Les écoles reçoivent aussi bien la visite des vieillards du village que des étrangers solidaires de passage. Elles ne sont pas l'illustration d'un repli communautaire, et encore moins d'un essentialisme ethnonationaliste.

11. Lors de la « Première rencontre des peuples zapatistes avec les peuples du monde » (décembre 2006) à Oventik, les conseillers municipaux autonomes de Francisco Gomez et de Ricardo Flores Magon ont reconnu que respectivement 64 et 27 communautés ne bénéficient pas d'écoles.

Malgré les soutiens de sympathisants, le quotidien du millier de salles de classe dépend avant tout des dynamiques de la politique et l'économie sociale locale. Cela constitue sa force comme projet collectif, mais aussi sa faiblesse puisque la participation de l'ensemble des villageois n'est pas toujours atteinte dans les faits. Par exemple, les femmes mais aussi les adultes qui ne sont pas parents d'élèves ne se mobilisent pas toujours pour participer aux réunions, aux travaux collectifs et au suivi des affaires scolaires. Les maigres revenus agricoles rendent exiguës les rétributions des promoteurs. Ne se sentant pas systématiquement soutenus par leurs voisins, ils se démotivent et en viennent à renoncer à leur charge, malgré l'enthousiasme qu'ils accordent au projet collectif de révolution pédagogique et culturelle.

Contenus éducatifs et enjeux de l'autonomie zapatiste au Mexique

Les familles bases d'appui de l'EZLN (et notamment les personnes âgées qui sont aussi les moins « éduquées ») voient dans le travail quotidien des promoteurs un levier de développement grâce auquel l'« ignorance » serait éradiquée ainsi que les discriminations qui lui sont liées. L'éducation apparaît comme un moyen d'améliorer les conditions de vie – *lecubtesel lumaltik* (« améliorer notre peuple » en tselal) –, selon des critères subjectifs de définition de la pertinence et la qualité de l'enseignement.

Ainsi, la lutte indienne pour l'autonomie surgit comme une condition de l'émergence d'une éducation davantage contextualisée et pertinente du point de vue social et culturel. Ces écoles attestent que le mouvement politique qui les soutient a pour objectif de soustraire à l'État ses prérogatives étendues en matière de planification éducative. Depuis le soulèvement zapatiste, ces pratiques de construction de l'autonomie politique indienne confirment que l'école est au centre de disputes factionnelles, de luttes symboliques ou encore de résistances collectives qui traduisent des rapports de force à examiner en relation avec la question du pouvoir dans une perspective sociohistorique (Bertely, 2008 ; Rockwell, 2006). Un des enjeux éducatifs s'articule d'ailleurs autour de la construction d'une mémoire collective et de la transmission de valeurs et de savoirs propres aux Indiens.

Lors d'un entretien avec le Conseil de Bon Gouvernement de La Garrucha (octobre 2005), un représentant du Conseil Municipal Autonome « Ricardo Flores Magon » explique que « *l'éducation véritable que nous voulons, pas celle des maîtres officiels, c'est celle qui enseigne l'histoire aux enfants, pourquoi nous luttons, pourquoi a lutté Emiliano Zapata, contre qui, et qui il défendait, tout ça pour que les enfants sachent comment ça s'est passé avec nos ancêtres qui ont lutté aussi.* » Le projet d'« éducation véritable » rédigé sommairement en espagnol et tselal par des autorités municipales précise la voie choisie : « *Nous voulons que l'éducation soit collective, qu'elle soit de la communauté et qu'elle serve au peuple pour grandir et pour résoudre ses problèmes [...], pour avoir une meilleure connaissance de la réalité et qu'on puisse la partager avec notre communauté.* »

Les problèmes sociaux que l'éducation serait en mesure d'aider à résoudre sont articulés aux revendications de l'EZLN¹². Elles constituent des axes thématiques utilisés pour aborder des connaissances scolaires. Par exemple, si les promoteurs organisent les savoirs autour de la demande « terre », ils préparent les leçons à partir de recherches utiles pour aborder ce sujet. Il peut s'agir de la lecture d'un document sur les droits agraires ou de la rédaction d'un poème pour la *Madre Tierra*, du calcul de la superficie d'un champ, de l'histoire des luttes pour la terre au Chiapas, au Mexique et dans d'autres pays, ou encore de l'apprentissage de techniques agricoles et phytosanitaires. Dans ces écoles multilingues, il n'y a pas de programmes scolaires *stricto sensu*, sinon un ensemble de principes pédagogiques plutôt pragmatiques orientés vers la résolution de problèmes quotidiens : l'apprentissage de la lecture et l'écriture pour mieux s'informer et communiquer, et des mathématiques pour mesurer les récoltes ou les prix. L'histoire abordée est souvent celle des luttes sociales, comme par exemple le Mouvement des Travailleurs Sans-terre du Brésil.

Les zapatistes conçoivent un projet d'éducation populaire qui se tourne, davantage que l'école « officielle », vers les connaissances liées à la culture indienne et paysanne. Le témoignage suivant d'un éducateur de 20 ans lors d'un entretien collectif (janvier 2007, Francisco Villa) relève que le zapatisme génère une rupture par rapport à l'action éducative de l'État, dans la mesure où la légitimité de la gestion collective est associée à un projet indien de lutte.

« Dans notre autonomie, nous leur apprenons ce qu'est notre culture, l'autonomie respecte tout ce qui est dans notre culture tseltal. On dit aux enfants pourquoi nous sommes dans la résistance zapatiste, pourquoi il n'y a pas de ressources économiques, pour qu'ils sachent pourquoi on ne peut pas étudier dans de grandes écoles ».

Au cours de la guerre d'usure qui dure depuis le soulèvement de l'EZLN en 1994, les paysans zapatistes des peuples Tseltal, Tsotsil, Chol et Tojolabal se sont mobilisés pour orienter des objectifs pédagogiques selon des valeurs, des normes et des marques identitaires qui les distinguent en tant que sujets sociaux. La stratégie de remplacement du personnel enseignant de l'État avec l'élection des promoteurs par le biais des pratiques d'assemblée contribue à l'émergence de nouvelles formes de militantisme et de « citoyenneté ethnique » (Harvey, 2007). Cet engagement politico-culturel des autorités, des familles et des éducateurs zapatistes témoigne du fait que la construction de l'autonomie semble répondre de manière satisfaisante aux demandes indiennes de participation politique dans la gestion des écoles.

Considérées comme des preuves tangibles d'un renforcement du contrôle local sur l'éducation dans ces territoires multiculturels, les pratiques d'autonomie zapatiste remettent en question la capacité et la légitimité de l'État nation dans

12. Les 13 demandes réitérées dans la Sixième Déclaration de la Forêt Lacandone sont les suivantes : logement, terre, travail, alimentation, santé, éducation, information, culture, indépendance, démocratie, justice, liberté et paix. Pour plus d'information, voir le site Internet « *Centro de Documentación sobre el Zapatismo* » : [http://www.cedoz.org].

l'administration scolaire. À partir de l'analyse faite dans cet article des réseaux municipaux d'écoles zapatistes, l'expérience d'autonomie apporte une démonstration de la remise en cause « par le bas » de la politique d'éducation nationale, sans pour autant susciter jusqu'à présent d'initiatives semblables dans d'autres régions indiennes au Mexique. Dans une certaine mesure, les projets régionaux d'éducation autonome prennent à contre-pied la tradition centralisatrice héritée de l'indigénisme. La participation politique dans le secteur éducatif des militants du peuple Tseltal contribue à l'appropriation de l'école, en étant un frein à la différenciation sociale et à l'assimilation culturelle. Elle constitue un moteur du sentiment de dignité de gérer collectivement les écoles bilingues dans le contexte d'un conflit politique et militaire dont l'issue demeure incertaine.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRY A. [2002], « La autonomía en los acuerdos de San Andrés : expresión y ejercicio de un nuevo pacto federal », *Tierra, libertad y autonomía : impactos regionales del zapatismo en Chiapas*, Mexico, CIESAS, p. 403-433.
- BARONNET B. [2009], « Autonomía y educación indígena : las escuelas zapatistas de Las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México », *Thèse de doctorat en Sociologie*, El Colegio de México et Université Paris III, 545 p.
- BARONNET B. [2007], « Éducation interculturelle et pouvoir indien : le cas des écoles de la Forêt Lacandone au Chiapas », *Les Cahiers Amérique Latine Histoire et Mémoire*, n° 13, p. 149-166.
- BARTRA A., OTERO G. [2008] « Movimientos indígenas y campesinos en México : la lucha por la tierra, la autonomía y la democracia », *Recuperando la tierra. El resurgimiento de movimientos rurales en África, Asia y Latinoamérica*, Buenos Aires, CLACSO : p. 401-428.
- BASCHET J. [2005], *La rébellion zapatiste. Insurrection indienne et résistance planétaire*, Paris, Flammarion, 324 p.
- BELLIER I. [2006], « Identité globalisée et droits collectifs : les enjeux des peuples autochtones dans la constellation onusienne », *Autrepart*, n° 38, p. 99-118.
- BERTELY M. [2008], « Educación intercultural para la ciudadanía y democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista », *Multiculturalismo, educación y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Abya-Yala, p. 267-302.
- BOBROW-STRAIN A. [2007], *Intimate Enemies : Landowners, Power, and Violence in Chiapas*, Durham, Duke University Press, 271 p.
- BOURDIEU P. [1998], « Comprendre », *La misère du monde*, Paris, Seuil, p. 1389-1447.
- HALE C. [2007], « Más que un indio ». *Ambivalencia racial y multiculturalismo neoliberal en Guatemala*, Guatemala, AVANCSO, 351 p.
- HARVEY N. [2007], « La difícil construcción de la ciudadanía pluriétnica : el zapatismo en el contexto latinoamericano », *Liminar*, vol. 5, n° 1, p. 9-23.
- HERNANDEZ CASTILLO A. (éd.) [2008], *Etnografías e historias de resistencia : mujeres indígenas, procesos organizativos y nuevas identidades políticas*, Mexico, CIESAS, UNAM, 514 p.

- LE BOT Y. [2009], *La grande révolte indienne : les mouvements d'émancipation en Amérique latine*, Paris, Robert Laffont, 364 p.
- LE COADIC R. [2006], « L'autonomie, illusion ou projet de société ? », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n° 121, p. 317-340.
- LOMELI A. [2009], *Maestros y poder en los pueblos indígenas de Los Altos de Chiapas*, Tuxtla, Secretaría de Educación de Chiapas, 201 p.
- LOPEZ BARCENAS F. [2005], *Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos*, Mexico, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, 133 p.
- MELENOTTE S. [2008], « Comment mener une ethnographie au Chiapas ? Entre engagements et désengagements sur un terrain fortement politisé. Note de recherche », *Altérités*, vol. 5, n° 2, p. 129-142.
- MORA M. [2008], « Decolonizing Politics : Zapatista Indigenous Autonomy in an Era of Neo-liberal Governance and Low Intensity Warfare », *Thèse de doctorat en Philosophie*, Université du Texas, Austin, 335 p.
- OLIVERA M. [2005], « Subordination and Rebellion : Indigenous Peasant Women in Chiapas Ten Years after the Zapatista Uprising », *The Journal of Peasant Studies*, n° 32, p. 608-628.
- REGINO A. [2004], « Diversidad y autonomía. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana », *Renglones*, n° 56, p. 15-23.
- ROCKWELL E. [2006], « Historias contrastantes de la apropiación de la escritura en dos pueblos indios : los nahuas de Tlaxcala y los tseltales de Chiapas », *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Mexico, CIESAS, p. 35-68.
- ROVIRA G. [2009], *Zapatistas sin fronteras : las redes de solidaridad con Chiapas y el alter-mundismo*, Mexico, Era, 301 p.
- STAHLER-SHOLK R. [2010], « Autonomía y economía política de resistencia en las Cañadas de Ocosingo », *Luchas "muy otras" : autonomía y zapatismo en Chiapas*, sous presse, 57 p.
- URFALINO P. [2006], « Apparent Consensus and Voting : Two Modes of Collective Decision-making », contribution à l'atelier *The Mechanisms of Collective Decision-making*, Rome, Fondation Adriano Olivetti, 27 p.

Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple Le cas de Delhi (Inde)

*Julie Baujard**

L'Inde n'a pas ratifié la Convention de Genève de 1951, jugeant ses critères trop euro-péo-centrés ; elle n'a pas non plus adopté de loi nationale sur les réfugiés. Pourtant, elle respecte le principe de non-refoulement et accueille aujourd'hui sur son sol entre 180 000 et 300 000 réfugiés (Baujard, 2010b). À Delhi, capitale de l'Union indienne, vivent au sein de la population locale des réfugiés provenant essentiellement du Tibet, d'Afghanistan et de Birmanie. Le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés (HCR) – qui n'est pas reconnu formellement et agit sous l'égide du Programme des Nations Unies pour le Développement – y assure son mandat de protection internationale auprès des Afghans (9 500 personnes) et des Birmans (2 000 personnes)¹. Réfugiés à Delhi à partir de 1979, les Afghans sont considérés par le HCR comme deux groupes distincts : les « Afghans ethniques » (1 500 personnes), c'est-à-dire des musulmans et plus exactement une majorité de Kaboullis, soit une « élite instruite d'origine urbaine qui formait l'essentiel des fonctionnaires et des cadres politiques du pays » (Gehrig et Montutti, 2003, p. 70), et les « Afghans sikhs et hindous » (8 000 personnes environ), une minorité religieuse d'Afghanistan vivant du commerce ou de l'agriculture et majoritairement d'origine ethnique penjabi. Tandis que ces deux groupes sont principalement constitués de familles, les Birmans² comptent davantage de jeunes et d'étudiants, à l'origine du soulèvement populaire de 1988³ qui marque aussi le début de l'exil birman en Inde. Installés à Delhi depuis le début des années 1960, les réfugiés tibétains de la capitale, dont on estime le nombre entre 5 000 et 10 000 personnes, sont majoritairement des familles de commerçants ainsi que des étudiants inscrits à l'université. À la différence des Afghans et des Birmans, ils

* Anthropologue membre de l'Institut de Recherche sur le Sud-Est Asiatique – Université de Provence, 3, place Victor Hugo, 13003 Marseille.

1. Nombre de réfugiés en 2006, fournis par le HCR.

2. Le groupe des Birmans à Delhi est majoritairement composé de Chin, une minorité ethnique chrétienne vivant dans les montagnes qui bordent l'Inde et le Bangladesh.

3. Les manifestations populaires contre la politique du régime dictatorial qui a pris le pouvoir en 1962 ont été réprimées par la junte dans le sang et se sont soldées par plusieurs milliers de morts (Egreteau, 2009, p. 5).

ne dépendent pas du HCR mais sont directement administrés par l'Inde et le gouvernement tibétain en exil (Baujard, 2009)⁴.

Comme les Tibétains, les Birmans ont formé un gouvernement en exil, divisé entre la Thaïlande, les États-Unis et l'Inde, mais celui-ci ne peut se prévaloir de l'administration de ses ressortissants. La constitution de ces gouvernements en exil est directement liée à l'histoire de ces deux groupes. Elle est l'expression de leur opposition politique au régime de leur pays d'origine, qui les a contraints à fuir. La création d'un pouvoir parallèle, sur un « mode antagonique », est qualifiée par Stéphane Dufoix (2003, p. 73) d'« exopolitie » : « un espace politique à la fois national et transétatique formé par les groupes refusant de reconnaître la légitimité du régime en place dans leur pays d'origine ou considérant que [celui-ci] est sous occupation étrangère ». On a bien affaire à deux entités – les réfugiés d'un côté, l'État de l'autre – poursuivant des buts contradictoires, entretenant une relation conflictuelle. La situation des Afghans est quelque peu différente dans le sens où leur refuge n'a pas été synonyme de création d'un mode alternatif d'administration du groupe. Ils font néanmoins référence à un conflit qui, disent-ils, empêche leur retour au pays : celui qui oppose l'État afghan, quelles qu'en soient les limites, et des groupes islamistes, faisant régner une insécurité permanente. Pour ces trois groupes, la situation qui a provoqué et justifie leur exil est toujours d'actualité.

Toutefois, la capitale indienne se trouve au moins à 2 000 kilomètres des régions d'origine des différents réfugiés. L'urgence est passée et un certain temps s'est écoulé entre le moment du départ et celui de l'établissement à Delhi. Même s'il existe une population de demandeurs d'asile fraîchement arrivée dans la capitale, elle ne constitue qu'une minorité dans chacun des groupes considérés et la plupart de ceux qui y vivent s'y sont installés il y a plusieurs années. Le HCR parle d'ailleurs, au sujet des Birmans et des Afghans, de « *protracted refugee situation* » (une situation prolongée de refuge), expression reflétant une des apories du système puisqu'elle reconnaît la pérennité d'un état qui se veut temporaire. Quant aux Tibétains, ils forment la troisième génération en exil.

Qu'ils soient exilés de longue date ou non, de nombreux réfugiés installés à Delhi ont placé l'éducation au centre de leurs préoccupations ainsi qu'en témoignent la récurrence de ce sujet dans leurs conversations et les diverses organisations qu'ils ont créées dans ce domaine. Issus d'une élite lettrée qui a bénéficié d'une politique éducative volontariste mise en place par le régime prosoviétique, les Afghans musulmans considèrent la scolarisation de leurs enfants comme fondamentale. Ceci est d'autant plus vrai qu'ils connaissent un fort déclassement social dans l'exil et qu'ils comptent sur leur progéniture pour regagner leur prestige passé. Leurs compatriotes sikhs, pour lesquels l'enseignement

4. Cet article se fonde sur des données empiriques collectées à Delhi entre 2001 et 2006, lors d'un stage de trois mois au HCR puis au cours d'enquêtes auprès des réfugiés dans le cadre de mon DEA et de ma thèse, représentant une durée totale de deux ans. Celles-ci furent possibles notamment grâce au soutien du Centre de Sciences Humaines de Delhi et de l'IRSEA de Marseille que je remercie ici.

est au cœur de la religion⁵, sont eux aussi fortement préoccupés par la scolarité de leurs enfants. La Khalsa Diwan Welfare Society, unique association qu'ils ont créée en Inde, suit la question de près, organisant soutien scolaire, réunions d'orientation, voire de rappel à l'ordre des parents d'élèves dont les mauvais résultats porteraient atteinte à l'honneur de la communauté. Dans ce contexte urbain indien où l'éducation est le moteur de l'ascension sociale (la hiérarchie sociale étant particulièrement rigide du fait du système dominant des castes), les Afghans sikhs et hindous dont le futur se dessine en Inde⁶ voient dans l'insertion scolaire de leurs enfants le gage d'une insertion sociale plus globale de leur communauté. S'agissant des Tibétains, si la mise en place d'un système éducatif propre a constitué un élément fondateur de leur installation en Inde, son existence constitue l'une des raisons majeures qui pousse à l'exil de nombreux jeunes que leurs parents envoient en Inde pour bénéficier d'un cursus scolaire tibétain. La situation des Chin de Birmanie, enfin, est proche de celle des Tibétains : la dictature bamar⁷ les a privés d'écoles chin, qui constituaient un lieu de transmission de leur culture à travers l'étude de la langue, l'histoire, la géographie, etc. Leurs revendications ethniques, qui dépassent de loin la seule sphère politique, se traduisent notamment par une forte préoccupation pour l'éducation de leurs enfants.

Pour des raisons assez diverses, donc, de nombreux réfugiés de Delhi considèrent l'accès à l'éducation comme une question cruciale. Partant de ce constat, cet article explore la diversité des dispositifs éducatifs auxquels ils ont accès dans la capitale indienne et les logiques sociales et identitaires qui les poussent à se diriger vers telle ou telle structure. Dans un premier temps seront analysés les cadres éducatifs mis en place par les organisations de tutelle des réfugiés. Si ces cadres s'inscrivent dans des perspectives différentes suivant que l'exil est envisagé sur le long terme pour les uns (les Tibétains) ou le court terme pour les autres (les Afghans et les Birmans), dans un cas comme dans l'autre, les réfugiés sont orientés vers l'enseignement public. Nous montrerons ensuite que d'autres acteurs – des fondations philanthropiques et des Églises notamment – interviennent également dans l'offre éducative faite aux réfugiés, comblant une part du vide laissé par les institutions qui les administrent. Portés par des motivations différentes – le soutien politique pour certains, la foi religieuse pour d'autres –, ces acteurs offrent aux réfugiés des alternatives à l'enseignement public formel. Ils participent ainsi à l'établissement d'un dispositif éducatif pluriel et hybride, qui donne aux divers groupes de réfugiés une certaine marge de manœuvre pour « bricoler » des itinéraires scolaires en accord avec la diversité de leurs situations, de leurs revendications et de leurs aspirations.

5. Le terme sikhisme provient du verbe hindi *sikhna* lui-même formé sur la racine sanskrite *shak* signifiant apprendre, étudier.

6. Ils sont en effet les seuls réfugiés qui ont accès à la naturalisation indienne (voir Baujard, 2009).

7. Les Bamar représentent le groupe ethnique majoritaire de Birmanie dont sont issus les généraux au pouvoir. À Delhi, les Chin sont fortement majoritaires.

Un enseignement public prôné par les institutions de tutelle

Un système éducatif tibétain propre

L'éducation est le secteur qui a reçu le plus d'attention de la part du Dalaï Lama, en tant qu'élément primordial de la création de la nation tibétaine en exil (Korom, 1997, p. 2), l'école étant pensée comme le lieu de promotion de « la nouvelle idéologie démocratique, unitaire et nationaliste » tibétaine (Labiesse, 1997, p. 100). L'instauration d'un système éducatif tibétain, soutenue par l'Inde et la communauté internationale, fut l'un des jalons de l'établissement des Tibétains en Inde. L'exil a ainsi conduit le Dalaï Lama à mettre en place un système scolaire ouvert à tous les enfants réfugiés, en rupture avec ce qui prévalait au Tibet, où l'éducation était essentiellement réservée aux moines.

Quatre-vingts écoles accueillent les enfants tibétains en Inde, au Népal et au Bhoutan. Trente d'entre elles sont financées et gérées par la Central Tibetan Schools' Administration du gouvernement indien. Les autres sont des écoles autonomes à la charge du département de l'éducation de l'Administration tibétaine grâce au soutien d'organismes internationaux et aux dons individuels à travers le système du parrainage. Également, tous les enfants isolés⁸ obtiennent des bourses d'études et sont pris en charge dans des internats jusqu'à la fin du secondaire ; ceux dont les parents ont peu de ressources reçoivent des aides et les étudiants méritants bénéficient de bourses jusqu'en mastère. Enfin, il existe cinq bourses de thèse.

S'inspirant du modèle scolaire occidental importé par les Anglais, les écoles tibétaines (*a fortiori* indiennes) utilisaient dans un premier temps l'anglais comme langue d'enseignement. Une réforme imposa en 1985 le tibétain dans les écoles primaires. Le programme de ces écoles est original – des manuels scolaires tibétains ont été rédigés à cet effet – et il mélange une formation « traditionnelle », à travers des cours de langue, d'histoire et de religion tibétaines, à une approche que les Tibétains qualifient de « moderne » avec des enseignements d'anglais, de biologie, de mathématiques, de hindi, etc. Pas totalement autonome puisqu'il s'arrête à la classe 12 (équivalent de la terminale), ce système éducatif permet aux jeunes Tibétains d'intégrer ensuite l'enseignement supérieur indien. L'Inde se présente ainsi comme le pays d'adoption des Tibétains.

Néanmoins, des voix s'élèvent pour dénoncer l'inadéquation entre cette éducation généraliste et le marché du travail indien. Parmi elles, celle d'un directeur d'agence de voyages trentenaire, qui souligne que les jeunes Tibétains sont formés pour des emplois de « cols blancs » peu nombreux auxquels la plupart des réfugiés n'ont finalement pas accès. Les formations professionnelles sont rares et, le plus souvent, souligne Christiane Labiesse (*op. cit.*), les parents tibétains – fermiers ou petits commerçants pour la majorité – sont hostiles au travail manuel pour leurs enfants et ambitionnent pour eux un meilleur avenir. Cette interprétation est

8. Les enfants isolés sont des orphelins ou des enfants envoyés en Inde par leurs parents.

confirmée par l'un des représentants de l'administration tibétaine à Delhi qui regrette l'évolution du rapport aux études :

« À la différence des premières générations qui, comme moi, plutôt que de faire de longues études, se sont formées à l'agriculture par exemple... les jeunes aujourd'hui, mais aussi leurs parents, délaissent ce genre de domaines... Bien sûr, ce sont des métiers difficiles, mais c'est très noble de travailler la terre. »

La question de la finalité de ce système éducatif se pose néanmoins aujourd'hui car l'objectif initial de « donner le meilleur enseignement possible aux futurs citoyens d'un Tibet "libre" » (*op. cit.*, p. 104) est mis à mal par la longue durée de l'exil. Ces contradictions nourrissent un certain désenchantement chez les jeunes Tibétains, notamment chez ceux qui poursuivent leur scolarité dans les universités indiennes et qui composent une large part du groupe vivant à Delhi. L'un d'entre eux exprimait ses doutes ainsi :

« Je passe les rattrapages, mais je n'ai pas beaucoup de chances... de toute façon, si je n'ai pas ma licence, j'irai rejoindre mon oncle au Népal qui vend de l'artisanat tibétain sur les marchés. Et finalement, ça me sera sûrement plus utile que ce diplôme avec lequel je ne trouverai pas de travail en Inde. Quant au Tibet, qui sait si un jour nous y retournerons ? »

En exil, le système éducatif tibétain remplit deux fonctions essentielles pour un groupe de réfugiés qui lutte contre la colonisation chinoise à distance : la perpétuation (ou la création) de son identité culturelle et la survie de son combat politique. L'image stéréotypée et idéalisée du Tibet – royaume d'une vie nomade idyllique et d'un bouddhisme unifié aux valeurs de tolérance et de non-violence – qui y est transmise aux enfants permet d'entretenir ou de créer un attachement avec leur terre d'origine. L'idéal patriotique et la résistance non-violente sont transmis par le maître, « qui devient le symbole de la résistance, lui qui affirme que [...] le stylo est plus utile que l'épée » (*op. cit.*, p. 106). Il tente ainsi d'éviter que les jeunes ne se réfugient dans la violence ou, au contraire, ne se désintéressent de la cause.

Rien de tel pour les Afghans et les Birmans. Ni le gouvernement indien ni les bailleurs occidentaux n'ont permis aux réfugiés de poser les bases d'un système éducatif équivalent à celui des Tibétains. Ils doivent donc intégrer les écoles indiennes.

Les écoles indiennes pour les Afghans et les Birmans

Pour les réfugiés reconnus par le HCR, l'éducation au sein des établissements publics indiens est prise en charge, dans une certaine mesure. Les familles sont aidées pour la scolarisation de leurs enfants jusqu'à l'équivalent du lycée. Depuis le début des années 2000, en effet, le HCR ne finance plus de façon automatique les études secondaires, suivant de nouvelles directives adoptées en 1997 (UNHCR, 1997, p. 5).

[Donors] typically prefer activities focusing on local integration or voluntary repatriation and show little enthusiasm for long-term care and maintenance of urban cases, including upper secondary and tertiary education.

Ces directives s'appuient sur le constat que les réfugiés urbains, qui représentent 2 % des réfugiés sous mandat du HCR, absorbent entre 10 et 15 % des ressources humaines et financières de l'institution. Or, selon l'agence, cette inégale répartition est difficile à défendre face aux pays donateurs (Crisp et Obi, *op. cit.*, p. 29-35).

L'allocation d'éducation est calculée sur la base des frais de scolarité dans les écoles gouvernementales⁹ qui sont toutefois d'une qualité médiocre et où la langue principale d'enseignement est le hindi. La Young Men's Christian Association, partenaire du HCR dans ce domaine, distribue les allocations aux réfugiés et agit comme médiateur auprès des établissements scolaires. Néanmoins, l'accès à de telles écoles est problématique. Bien qu'elle puisse être négociée, l'inscription réglementaire exige un ensemble de documents que bien des réfugiés n'arrivent pas à réunir : certificat de naissance, *ration card*¹⁰ (ou, à défaut, une attestation d'un élu local), Tribal Certificate pour les Birmans (à cause de leur ressemblance physique avec les Indiens du Nord-Est qui doivent en produire un). Par ailleurs, de nombreux réfugiés ne souhaitent pas envoyer leurs enfants dans ces écoles gouvernementales. En effet, Afghans musulmans comme Birmans ne sont pas enclins à scolariser leurs enfants en hindi, dans la mesure où ils envisagent l'Inde comme une simple étape de leur projet migratoire et que les conditions d'asile n'y sont pas favorables.

L'absence de réels accords passés avec les institutions scolaires – qui permettraient aux réfugiés de contourner les difficultés d'admission – et le peu d'enthousiasme des parents pour ces écoles entraînent chez certains groupes de très forts taux de déscolarisation (65 % chez les Birmans en 2004 selon une enquête commandée par le HCR¹¹). Il existe des stratégies de contournement, comme l'obtention de faux documents ou le recours à la corruption, mais elles ont un coût que les réfugiés ne peuvent pas toujours supporter. Enfin, la solution des écoles privées, au sein desquelles l'anglais est la langue d'enseignement, est souvent écartée, faute de moyens.

En ce qui concerne les études supérieures, le HCR dispose de bourses DAFI¹² pour des étudiants inscrits dans une université indienne. Il faut cependant que le candidat ait résolu la question des frais d'inscription, supérieurs pour les étrangers à ceux payés par les Indiens. Une seule des trois grandes universités indiennes de la capitale, la Jamia Millia Islamia University, a adopté des dispositions spécifiques

9. Le HCR verse entre 2 500 et 3 000 roupies pour la scolarisation de chaque enfant jusqu'au secondaire non inclus.

10. Les *ration cards*, délivrées par le gouvernement indien, permettent d'obtenir de la nourriture et des produits de première nécessité à des prix réduits.

11. Marie Lobo [2005], *Report Survey of Myanmar Refugees in New Delhi*, 2 May-11 July for UNHCR OCM New Delhi.

12. Ces bourses sont financées par le gouvernement fédéral allemand à travers l'Albert Einstein German Academic Refugee Initiative Fund. Cinq bourses ont été distribuées en 2002, dix en 2003, vingt en 2004. Leur montant était alors de 6 450 roupies (117 €) par mois durant le temps des études, avec un maximum de trois ans.

pour les étudiants réfugiés, qui paient le même prix que les Indiens. À la Delhi University, le coût des études est double pour un étudiant étranger tandis qu'à la Jawaharlal Nehru University, les frais d'admission sont 70 fois supérieurs : 22 000 roupies (400 €) le semestre quand les Indiens paient environ 300 roupies. Il faut ensuite produire des documents que les réfugiés possèdent rarement tels un visa étudiant et des attestations des études antérieures. Certains Birmans parviennent à se faire passer pour des Indiens du Nord-Est mais cela n'évace pas la question des documents à fournir. On observe finalement que, à quelques exceptions près (issues de familles relativement aisées dans le cas des Afghans et/ou en relation avec les milieux politiques indiens en ce qui concerne les Birmans), la plupart des réfugiés sous mandat du HCR ne parvient pas à suivre ou reprendre des études universitaires en Inde.

Seuls les Afghans sikhs et hindous, bien implantés à Delhi du fait de leurs réseaux familiaux, religieux, ethniques et culturels, d'un accès à la citoyenneté indienne et de l'absence d'opportunités de réinstallation (Baujard, 2009), n'expriment pas la même insatisfaction que les autres réfugiés. Bénéficiant des contacts noués par la Khalsa Diwan Welfare Society avec plusieurs écoles penjabi du voisinage, les enfants afghans fréquentent souvent des écoles semi-privées : moins chères que les écoles privées (qui pratiquent elles-mêmes des prix très divers), elles sont de meilleure qualité que les écoles gouvernementales. Les parents y trouvent ce qu'ils attendent d'un établissement scolaire d'un point de vue linguistique, socio-économique et culturel, à un prix abordable.

L'absence de système éducatif propre aux Afghans et aux Birmans traduit une différence majeure entre eux et les Tibétains, celle du leadership structurant le groupe, observable uniquement chez ces derniers. Les Birmans connaissent de profondes divisions entre Bamar et Chin et au sein des Chin eux-mêmes, qui les empêchent de s'exprimer d'une seule voix et de capter d'autant plus facilement des fonds extérieurs pour le financement de leurs écoles (rappelons que leur leader, Aung San Suu Kyi, est en résidence surveillée à Rangoun). Quant aux Afghans, qui n'ont pas fondé d'instances politiques représentatives en exil, ils sont privés de l'interlocuteur nécessaire pour attirer et négocier avec les bailleurs occidentaux et le gouvernement indien la mise en place de leurs propres structures.

L'Administration tibétaine et le HCR ne sont en effet pas les seuls à investir le champ de l'éducation en direction des réfugiés. Ces derniers, du fait de leur combat politique, reçoivent le soutien d'acteurs variés : instances étatiques, associations ou même particuliers, tous conscients de l'importance de cette tâche éducative, socle de la formation des citoyens et des cadres de futurs pays démocratiques.

Les projets éducatifs des bailleurs étrangers

Les Tibétains et les Birmans, en devenant réfugiés, accèdent à un « système-providence » (Baujard, 2008). Il s'agit là de l'ensemble des interventions des différents acteurs impliqués auprès des réfugiés, qui visent à leur garantir un niveau

minimum de bien-être, à travers un système d'assistance sociale¹³ et une protection juridique. C'est un « système-providence » qui n'est pas garanti par un État mais par un « système-réfugié » (*ibid.*), composé de divers acteurs institutionnels qui entrent en relation d'interdépendance avec les réfugiés qui se déploient dans différents secteurs, dont l'éducation. Ces acteurs comprennent des gouvernements (occidentaux pour la plupart), des particuliers, des ONG et des fondations.

Dans le cas tibétain, les fonds étrangers¹⁴ sont regroupés par le Central Tibetan Relief Committee, organe de l'Administration tibétaine, qui les redistribue ensuite aux écoles du Tibetan Children's Village (TCV), absentes de la capitale, ou sous forme de parrainages individuels. À Delhi, le TCV a financé la construction d'une cité universitaire dans les années 1990. Les Birmans, qui ne peuvent se prévaloir de fonds réguliers ni d'un système éducatif dans lequel les injecter, bricolent des projets de soutien aux enfants scolarisés, lesquels parfois se pérennisent. Ainsi, une initiative qui touchait quelques enfants depuis 2003, grâce à des dons individuels venant d'Irlande, a été systématisée en 2006, devenant le Refugee Children Education Trust : 167 enfants recevaient désormais une allocation de 1 500 roupies par an. Ou encore, quelques « écoles » ont vu le jour mais elles n'ont pas abouti à la mise en place de structures d'enseignement solides. Il s'agit en fait davantage de centres culturels où l'accent est porté sur l'apprentissage de la langue maternelle (ou à défaut de la langue majoritaire¹⁵), qui font office d'école pour les demandeurs d'asile et servent donc à la fois de substitut et de complément aux écoles indiennes.

Ces écoles sont souvent subventionnées par des fondations que j'ai qualifiées de « croisées de la démocratie » (Baujard, 2008, p. 251) : des organisations démocrates et libérales occidentales qui reçoivent des fonds publics ou privés et financent diverses associations de réfugiés. Deux d'entre elles se montrent particulièrement actives à Delhi : le National Endowment for Democracy (NED) et l'Open Society Institute (OSI). Fondé en 1983 par le Congrès américain à la suite d'un appel de Ronald Reagan en faveur d'une « croisade » pour la liberté des peuples à disposer d'eux-mêmes¹⁶, le NED est une association qui finance les organes politiques majeurs des Birmans ainsi que certaines de leurs associations, notamment celles spécialisées dans l'éducation (comme le National Health and Education Committee) ou développant des projets éducatifs (en particulier diverses

13. La couverture sociale apportée par le HCR est à prendre en compte dans ce « système-providence ».

14. Seuls les parrainages non institutionnalisés (minoritaires) échappent au contrôle de l'Administration.

15. En l'absence d'une langue unifiée, le choix s'est porté, à l'école de la Chin Women's Organisation, sur le dialecte compris par la majorité des Chin de Delhi, le *lai*. Il s'agit là de la langue maternelle du groupe Laimi, comprenant les sous-groupes Haka (majoritaires à Delhi), Zotung, Mara, et bien d'autres (Sakhong, 2003, p. 19).

16. « Let us now begin a major effort to secure the best – a crusade for freedom that will engage the faith and fortitude of the next generation. For the sake of peace and justice, let us move toward a world in which all people are at last free to determine their own destiny. » These words by President Ronald Reagan in a 1982 speech before the British Parliament. [...] Congress responded to President Reagan's call in 1983 when it created the National Endowment for Democracy to support aspiring democrats worldwide. <http://www.iri.org/history.asp>. 28 mai 2007.

organisations féminines). Américaine également, l'Open Society Institute (OSI), de George Soros, est une sorte de multinationale de la philanthropie fonctionnant sur la base de remise de fonds à des ONG dont les projets visent la promotion de la gouvernance démocratique. À un niveau local, l'OSI intervient dans les domaines juridique, éducatif, de santé publique et des médias indépendants. En 1994, l'OSI lance le Burma Project qui soutient diverses initiatives visant à restaurer et préserver les droits et libertés fondamentales des exilés birmans à travers des organisations populaires et multiethniques. Par ailleurs, il se propose de former les futurs dirigeants de la Birmanie, notamment en payant leurs études.

En apportant leur soutien aux réfugiés, les bailleurs tentent de transmettre leurs valeurs et leur idéologie, parfois de façon très claire en faisant figurer leurs attentes sur les contrats de subventions, lors d'échanges téléphoniques avec les responsables réfugiés ou de visites de contrôle à Delhi, mais aussi parfois par de simples orientations données en amont. C'est le cas de ces deux fondations, qui encouragent les Birmans à la formation d'organisations pluriethniques, visant à terme la réconciliation nationale. Elles n'y parviennent cependant pas toujours, les Chin, notamment, étant souvent plus enclins à fonder des écoles communautaires suivant des lignes ethnique, religieuse et linguistique (l'école des Haka Chin de la Chin Believers Church, par exemple), qu'à suivre les encouragements des bailleurs.

Ces acteurs font preuve d'une approche holiste selon laquelle le changement de la société passe par une action sur l'ensemble de ses composantes. Ce faisant, ils contribuent à cristalliser une définition politique du réfugié dans la mesure où ils n'apportent leur aide qu'à ceux qui s'affirment comme des sujets politiques. Le choix des projets financés reflète également l'idée que se font les bailleurs des réfugiés (qui participent eux aussi à cette définition). En l'occurrence, la place majeure que tiennent l'anglais et l'informatique dans les projets éducatifs mis en place par les réfugiés grâce aux fonds étrangers est remarquable.

Des formations à l'anglais et à l'informatique en guise d'éducation

À Delhi, au sein de la myriade d'organisations politiques et sociales créées par les réfugiés birmans, celles consacrées à l'enseignement de l'anglais et de l'informatique occupent une place de choix, aussi nombreuses que les partis politiques (plus d'une dizaine) et les organisations féminines (presque autant). Considérant la difficulté de poursuivre des études supérieures en Inde, les étudiants birmans s'engouffrent dans ce qui constitue la principale opportunité d'étudier.

Entre 2003 et 2005, l'OSI a financé¹⁷ diverses initiatives comme les cours d'informatique du Burma Information and Technology Team¹⁸ – qui vise le rétablissement de la démocratie à travers le développement des techniques d'information et de communication – les cours d'anglais du Burma Asylum Seekers Committee,

17. Il s'agit de financements d'une année, reconductibles.

18. Voir son site www.burmaid.net.

formé et dirigé par les nombreux demandeurs d'asile rejetés par le HCR en 2002 et 2003 (voir Baujard, 2010a) ou encore ceux donnés par l'English Language Training School. Cette dernière initiative est un projet de la fondation Prospect Burma, créée elle aussi par un philanthrope, le Britannique Alan Hal, en 1989. Parallèlement à cette école, l'organisation fournit chaque année à plus de cent soixante étudiants (en Inde et ailleurs) des bourses pour étudier des matières jugées prioritaires au regard du développement démocratique de la Birmanie : santé publique, éducation, environnement, droits de l'homme, développement technologique.

Ces fondations qui font de la promotion de la démocratie leur cheval de bataille rencontrent chez de nombreux réfugiés un écho très favorable. Pour les Tibétains qui ont quitté leurs terres « envahies » par un régime autoritaire tout comme pour les Birmans qui ont fui une dictature, la démocratie est la valeur suprême. Cet appui extérieur vient renforcer l'idée véhiculée par les défenseurs des droits de l'homme selon laquelle les réfugiés politiques sont les meilleurs représentants d'un combat pour la démocratie, passage obligé vers la paix. L'anglais et l'informatique sont considérés par les bailleurs, le HCR¹⁹ et les réfugiés afghans musulmans et birmans comme des savoirs indispensables aux réfugiés, déterminants pour leur avenir. Ils le sont cependant en vue d'une réinstallation²⁰ ou d'un retour en pays d'origine car les conditions d'accueil en Inde ne permettent pas aux réfugiés d'espérer décrocher un emploi où ces compétences seront mobilisées (la plupart d'entre eux travaillant comme gardiens, ouvriers, marchands ambulants, etc.). Ces formations entretiennent donc en quelque sorte le sentiment d'entre-deux, celui d'être dans une situation temporaire sur un parcours dont le but est incarné par l'Occident. Elles façonnent aussi ces réfugiés comme des citoyens d'un monde global en leur inculquant les compétences propres à celui-ci. Les bourses d'études à l'étranger s'inscrivent également dans cette dynamique.

Des bourses d'études à l'étranger

Des bourses d'études universitaires (et des formations professionnelles dans une moindre mesure) sont proposées par divers gouvernements occidentaux chaque année aux réfugiés. Dans la plupart des pays concernés, le boursier a la possibilité, à l'issue de sa formation, de transformer son visa étudiant en un visa de séjour de plus long terme et ainsi de demeurer dans ledit pays. Nombreux sont ceux qui adoptent ensuite la nationalité du pays en question.

Entre 1982 et 2002, 391 bourses – annuelles pour la plupart – ont été octroyées à des étudiants tibétains, soit environ vingt par an. Les bourses sont décernées par

19. Lors d'un entretien réalisé en août 2009, l'un des cadres de l'agence estimait que l'anglais et l'informatique étaient « des savoirs à considérer au même titre que la lecture et l'écriture ».

20. La réinstallation est l'une des trois solutions durables à l'exil des réfugiés prévue par la Convention de Genève relative au statut de réfugié. Elle est appliquée lorsqu'un réfugié ne trouve pas une protection juridique appropriée dans son premier pays d'asile. Dans ce cas, le réfugié est réinstallé vers un deuxième pays d'asile, généralement occidental. Les deux autres solutions durables prévues par le droit international sont le rapatriement dans le pays d'origine et l'intégration locale dans le premier pays d'asile.

le département de l'Éducation de l'Administration tibétaine et les candidats sélectionnés par un Comité des bourses. Les deux critères majeurs pris en compte (comme dans le cas des bourses pour étudier en Inde) sont le service communautaire réalisé par le candidat et l'excellence des résultats. Les étudiants s'investissant pour la communauté sont donc privilégiés.

En ce qui concerne les réfugiés birmans, cinq bourses leur sont proposées chaque année dans le cadre du Burmese Refugee Scholarship Programme, centralisé par l'université d'Indiana. Les candidats sont sélectionnés en fonction de leur score au TOEFL (Test Of English as a Foreign Language) et de plusieurs entretiens menés par des représentants de l'université américaine. Il s'agit d'un financement de deux ans et demi, à l'issue duquel le réfugié peut rester aux États-Unis s'il le souhaite. Les six premiers mois sont consacrés à des cours intensifs d'anglais. Les réfugiés passent alors de nouveau le TOEFL et choisissent parmi sept établissements, en fonction de leurs résultats et de leurs souhaits, l'université dans laquelle ils vont étudier.

On voit bien la différence fondamentale dans le processus de sélection des candidats. Dans le cas des réfugiés tibétains, c'est leur administration qui y procède ; les Tibétains sont donc maîtres, pour une large part, de ce processus décisionnel. Les étudiants birmans, en revanche, sont choisis par les financeurs ; ils se trouvent donc dans une position de receveurs, dépossédés du choix des étudiants méritants, tout comme des critères de sélection. Les Tibétains ont pu introduire le facteur du service communautaire ; les étudiants de Birmanie sont choisis quant à eux en fonction de leur niveau d'anglais. Quoi qu'il en soit, ces bourses représentent un moyen de poursuivre la migration en direction de l'Occident en passant par les universités des pays du Nord. Elles participent ainsi à faire des réfugiés des acteurs transnationaux d'un monde global, et à ajouter à leur « casquette » de réfugié celle d'étudiant international.

Derniers acteurs impliqués auprès des réfugiés dans le domaine éducatif, les chrétiens sont actifs auprès des Chin de Birmanie, mais pas uniquement : les écoles chrétiennes, qui dispensent les cours en anglais tout en pratiquant des tarifs souvent très compétitifs, comptent quelques Afghans sur leurs bancs.

L'appui des chrétiens indiens

Les interactions entre les réfugiés et les acteurs chrétiens indiens procèdent de deux types de logiques : des logiques communautaires, développées par des organisations chrétiennes en faveur de réfugiés chrétiens, et des logiques prosélytes – sous-jacentes ou affirmées – de la part d'acteurs indiens ou occidentaux envers des réfugiés musulmans.

Dynamiques communautaires

Les dynamiques communautaires visent à faire prévaloir la communauté sur d'autres formes d'appartenance, qu'elle soit linguistique, religieuse et/ou ethnique.

Elles concernent les Chin de Birmanie qui fréquentent des établissements chrétiens de la capitale, des écoles qui appartiennent à l'ensemble des Églises d'Inde du Nord, regroupant des congrégations protestantes. Dans ces établissements, les frais d'admission sont réduits de moitié pour les réfugiés, qui obtiennent de plus des tarifs préférentiels pour les classes 11 et 12 *a priori* non prises en charge par le HCR. Les enfants qui y achèvent leur cursus pourront prétendre à l'entrée à l'université. Mais pour les autres réfugiés chrétiens, une alternative existe : les *Bible Colleges*.

Ces institutions bibliques dispensent aux étudiants qu'elles accueillent des cours de théologie chrétienne, d'histoire de l'Église ainsi qu'un enseignement d'anglais et de hindi. Les frais de scolarité sont variables d'un établissement à l'autre, mais peu élevés. Certains ne font payer que l'admission, comprise entre 500 et 1 000 roupies, d'autres y ajoutent des frais mensuels (équivalents). On y prépare différents diplômes : le Bachelor of Theology, le Bachelor of Divinity, des mastères dans ces deux disciplines ou bien encore un doctorat de théologie. Ces diplômes n'apportent aucun débouché aux Chin sur le marché du travail, pas plus qu'ils ne leur permettent d'entrer à l'université en Inde. Cependant, face aux difficultés concernant l'accès à l'université, les Chin trouvent dans ces institutions un moyen de faire des études. De plus, les *Bible Colleges* sont accessibles aux demandeurs d'asile rejetés par le HCR. Ne demandant pas aux Chin de certificat de réfugié, ils constituent pour les déboutés un véritable asile et un lieu de sociabilité important. En plus des cours, diverses activités sont organisées : travaux manuels, service de culte tous les soirs et le dimanche, jeûnes réguliers, diffusion de la bonne parole et de tracts chrétiens. La plupart du temps, ces établissements sont des internats. À Delhi, plusieurs institutions de ce type existent, on en trouve également partout en Inde.

Certaines organisations chrétiennes apportent quant à elles leur aide aux réfugiés de toute obédience, sans nécessairement chercher à les convertir mais non sans s'efforcer de leur transmettre leurs valeurs.

Prosélytisme latent

En 1995, une école afghane a vu le jour à Delhi, sous l'impulsion d'une organisation d'inspiration chrétienne, la secte Moon, incarnée par un couple d'italo-américain, les Angelucci. La Sayed Jamaluddin Afghan School est une école culturelle qui fonctionne deux après-midi par semaine ; elle accueille des enfants réfugiés scolarisés par ailleurs ainsi que les demandeurs d'asile en attente de statut et de scolarisation. Il existe des classes de plusieurs niveaux, où sont enseignés le dari, la géographie, la culture afghane (à travers la musique essentiellement) et la morale. Cette dernière discipline est basée sur la religion, précise Angelucci. La directrice est une femme, car l'intention est aussi de donner plus de voix aux femmes ; les enseignants ont été choisis parmi les différents groupes ethniques, pour refléter la diversité de la population afghane. S'il s'avère que l'école ne fait en effet pas de prosélytisme (elle est d'ailleurs reconnue par l'ambassade

d'Afghanistan à Delhi), les valeurs véhiculées par la secte Moon sont étroitement liées à la religion en général et au christianisme en particulier ; sous-jacentes dans les pratiques et le discours des responsables de l'école, elles sont ainsi transmises aux réfugiés.

Le projet Umeed s'inscrit dans la même dynamique. Lancé par l'ONG américaine chrétienne World Vision en 1998, Umeed (« espoir » en ourdou) a concerné en premier lieu les réfugiés afghans musulmans de la capitale. La coordinatrice du projet explique qu'un des responsables de World Vision a eu une vision, précisément : il leur fallait porter secours à ces Afghans en difficulté. Le HCR ne les prenait plus en charge comme par le passé, ils étaient nombreux à être désœuvrés, isolés, les enfants n'allaient pas à l'école, les femmes restaient à la maison. Mais elle se défend, en revanche, de faire du prosélytisme. Sur le plan éducatif, l'ONG est ainsi en relation avec des écoles, chrétiennes ou non, pour tenter de faciliter l'admission des jeunes, notamment pour leurs études secondaires. Elle finance également l'école privée à quelques enfants. Néanmoins, l'objectif majeur de ce programme est la réinstallation des réfugiés dans un pays occidental, objectif que l'ONG poursuit en offrant aux réfugiés des activités leur permettant d'acquérir les compétences nécessaires : des cours d'anglais et d'informatique sont proposés. En parallèle, World Vision fait pression sur les gouvernements des pays d'accueil en mobilisant les communautés chrétiennes de ces pays, et, dans certains cas, trouve des sponsors aux réfugiés.

Quelques Afghans musulmans suivaient les cours d'Umeed, ce qui laisse penser que l'intérêt pour les services proposés l'emporte sur les appartenances confessionnelles. Cependant, la plupart de ceux qui fréquentaient ce programme étaient devenus chrétiens, sous l'action de prosélytes indiens.

Prosélytisme affiché

La conversion au christianisme et la formation de congrégations religieuses constituent des phénomènes récurrents dans les contextes d'exil en ville (Köser Akçapar, 2007 ; Le Houérou, 2004 ; Leman, 2007). Ceci s'explique d'une part par la demande de migrants vivant en marge des sociétés d'accueil, à la recherche d'une protection et de perspectives pour le futur. Or, c'est précisément ce qu'offrent les Églises à leurs fidèles. D'autre part, comme le montre Johan Leman (*op. cit.*), les migrants en transit, auxquels on peut assimiler une large part des réfugiés de Delhi, et les Églises partagent un regard transnational, ce qui augmente d'autant le succès de ces dernières auprès des réfugiés.

En 1983, Serving People in Need (SPIN), une organisation qui travaille avec les enfants déshérités, décide d'ouvrir un centre d'apprentissage pour les réfugiés afghans de la capitale, proposant notamment des cours de langue (anglais, hindi, persan) et d'informatique. Si le but réel est bien l'évangélisation, SPIN se présente au premier abord comme une structure éducative pour les réfugiés. C'est à cette organisation que l'on doit les premières conversions d'Afghans.

En 1987, un pasteur pentecôtiste fonde la Congrégation chrétienne afghane de Delhi. En son sein, des cours d'anglais sont aussi dispensés par des missionnaires américains de passage et une « école du dimanche » se tient pour les plus jeunes fidèles. Elle consiste principalement en l'apprentissage de l'anglais par le biais de chansons à la gloire de Jésus-Christ. Par ailleurs, les responsables de la confrérie agissent comme intermédiaires entre les écoles chrétiennes et les réfugiés et les demandeurs d'asile, et elles aident parfois ces derniers à payer les divers frais de scolarité.

Obéissant à une logique communautaire ou prosélyte, les congrégations chrétiennes offrent donc aux réfugiés des structures pour étudier qui constituent des lieux de sociabilité et des repères pour reconstituer une identité mise à mal dans l'exil, que l'on considère la perte de statut ou bien celle de capital économique et social. Le christianisme agit ainsi auprès des réfugiés sur un plan à la fois matériel et symbolique, comme le dit justement Wouter Dumont (cité par Köser Akçapar, *op. cit.*, p. 97) :

« Religion [...] can constitute a basis for extensive network formation as well as become an important marker of identity and a significant instrument for self-categorisation. »

Les liens établis entre les organisations chrétiennes indiennes et occidentales et les réfugiés permettent aux Chin d'inscrire leur passage à Delhi dans un *continuum* doté de sens, malgré leur situation transitoire. La vision transnationale de l'Église chrétienne, dont les territoires et les communautés de fidèles s'étendent à travers le monde, le soutien et l'espoir qu'elle apporte aux réfugiés leur permettent d'articuler les différentes phases de leur existence, d'affirmer et de renouveler leur représentation collective dans laquelle le christianisme est central. Pour les Afghans qui se convertissent également, passé, présent et futur trouvent un sens nouveau, comme en témoigne Hamid, musulman pachtoune converti en 1996 et devenu en 1999 le leader des Afghans chrétiens de Delhi :

« La vie de réfugié est vraiment mauvaise ; on est soucieux en permanence, préoccupé, inquiet à propos du futur, et du quotidien également. Depuis que j'ai trouvé Jésus-Christ, toute cette tension est partie. Je me sens jeune. Avant, j'étais un homme mauvais, j'avais de mauvaises fréquentations, je commettais des actes condamnables. Maintenant, je suis bon, car j'ai été sauvé. Je suis heureux parce que je sais qu'il y a le paradis, mon espoir est dans le salut, dans une vie éternelle. Je suis un serviteur dans cette maison de Dieu, je suis au service des Écritures saintes, des mots de Dieu. Cela fait aujourd'hui six ans que je travaille ici. Je n'ai pas voulu suivre mes enfants puis ma femme au Canada, car ma mission est ici. »

Dans ce cas, ce n'est pas le modèle de la continuité (Köser Akçapar, 2007) qui prévaut mais plutôt celui de la rupture entre le passé, porteur de souffrances, et le présent et le futur, chargés d'espoir grâce à la renaissance spirituelle.

Conclusion

Si les institutions de tutelle orientent les réfugiés vers l'enseignement public, cela se traduit de façon très différente pour les uns et les autres. Les Tibétains

bénéficient d'un système éducatif créé par eux et pour eux, qui permet à la fois de préserver (ou de créer) l'identité tibétaine et de perpétuer leur combat pour un Tibet libre, mais aussi de préparer leur insertion dans le pays d'accueil qui se présente comme leur pays d'adoption. Les réfugiés sous mandat du HCR, pour leur part, doivent intégrer les écoles indiennes qui ne répondent pas à leurs attentes, du fait de la langue et de la qualité d'enseignement, excepté dans le cas des Afghans sikhs et hindous. La logique du HCR, qui consiste à privilégier l'intégration dans le système scolaire local, quelle que soit son adéquation avec les souhaits des réfugiés mais aussi avec leurs conditions d'accueil dans le pays d'asile, amène ces derniers à solliciter d'autres acteurs.

C'est ainsi que l'on voit se déployer, à travers cette étude de cas à Delhi, le système-réfugié constitué d'entités aux logiques différentes mais articulées entre elles. Cette pluralité de logiques se traduit par une pluralité de l'offre éducative qui laisse aux réfugiés une certaine marge de manœuvre pour choisir les formes d'apprentissage les plus appropriées à leur projet de vie. Ainsi, lorsque les dispositifs éducatifs offerts par leurs institutions de tutelle ne sont pas en accord avec leurs propres priorités et représentations, ils se tournent vers d'autres acteurs tels que les fondations, les ONG ou les Églises. L'absence d'instances représentatives parmi certains groupes de réfugiés les contraint néanmoins à naviguer au sein d'une offre éducative dont ils n'ont pas nécessairement défini les contours.

Les réfugiés se trouvent ainsi au cœur d'un dispositif hybride, mêlant éducation publique et privée, logiques transversales des acteurs politiques et catégorielles des instances religieuses. Ils circulent d'un monde à l'autre, ne souscrivant pas forcément aux logiques des acteurs du système-réfugié, mais faisant preuve d'une réelle capacité à s'y adapter. Dans bien des cas, les réfugiés de Delhi se projettent comme les citoyens d'un monde global.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUJARD J. [2005], « Ni espionne ni avocate. La place ambiguë de l'ethnologue auprès des réfugiés », in Bouillon F., Fresia M. et Tallio V. (dir.), *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*, Paris, Éditions de l'EHESS/CEAf, p. 125-143.
- BAUJARD J. [2008], « Identité "réfugié", identité transversale. Les réfugiés à Delhi au sein des dynamiques institutionnelles, communautaires et associatives », *Thèse d'anthropologie*, Université de Provence.
- BAUJARD J. [2009], « La politique du HCR à Delhi (Inde). Mise en œuvre et évolution », *Autrepart*, n° 51, p. 3-18.
- BAUJARD J. [2010a], « L'usage du conflit dans la négociation. Des manifestations de demandeurs d'asile birmanes devant le HCR à Delhi », in Baixas L. et al., *Conflit et rapports sociaux en Asie du Sud*, Paris, L'Harmattan, p. 73-89.
- BAUJARD J. [2010b], à paraître, « Réfugiés », in Landy F., *Dictionnaire de l'Inde contemporaine*, Paris, Armand Colin.

- CRISP J., OBI N. [2000], *Evaluation of UNHCR's policy on refugees in urban areas. A case study review of New Delhi*, Geneva, Evaluation and Policy Analysis Unit, United Nations High Commissioner for Refugees.
- DUFOIX S. [2003], *Les Diasporas*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- ÉGRETEAU R. [2009], « The repression of the August 8-12 1988 (8-8-88) uprising in Burma/ Myanmar », *Online Encyclopedia of Mass Violence*, 25 February : <http://www.massviolence.org/The-repression-of-the-August-8-12-1988-8-8-88-uprising-in> (page consultée le 7 mai 2010).
- GEHRIG T., MONSUTTI A. [2003], « Territoires, flux et représentations de l'exil afghan : le cas des Hazaras et des Kaboulis », *A contrario*, vol. 1, n° 1, p. 61-78.
- GHOSE A. K. [2004], « The Employment Challenge in India », *Economic and Political Weekly*, n° 27, p. 5106-5116.
- KOROM F. J. [1997], « Tibetan Culture in the Diaspora », Papers presented at a panel of the 7th Seminar of the International Association for the Tibetan Studies, Graz 1995, Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- KOSER AKCAPAR S. [2007], « What's God got to do with it ? The role of religion in the internal dynamics of migrants' networks in Turkey », *Revue des Mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 119-120, p. 81-100.
- LABIESSE C. [1997], « L'école de l'exil », *Revue française de pédagogie*, 121, p. 99-109.
- LE HOUEIROU F. [2004], *Migrants forcés éthiopiens et érythréens en Égypte et au Soudan*. Paris, L'Harmattan.
- LEMAN J. [2007], « A "Lucan Effect" in the commitment of Iranian Converts in Transit. The Case of the Pentecostal Iranian Enclave in Istanbul », *Revue des Mondes musulmans et de la Méditerranée*, n° 119-120, p. 101-114.
- SAKHONG L. [2003], *Religion and Politics among the Chin People in Burma (1896-1949)*, Upsala University, Studia Missionalia Upsaliensia LXXX.
- UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES [1997], « UNHCR Comprehensive Policy on Refugees in Urban Areas », 25 March : <http://www.unhcr.org/refworld/docid/41626fb64.html> (page consultée le 29 octobre 2009).

L'éducation en crise au Sud du Congo-Brazzaville : quel réinvestissement de l'État ?

Mathilde Joncheray, Elisabeth Dorier***

De 1993 à 2003, la République du Congo a connu plusieurs guerres entre armée et milices politiques qui ont fortement affecté la capitale et les régions du Sud du pays. Nous analyserons ici l'évolution de l'offre scolaire de 1993 à nos jours dans les « Pays du Niari », une région autrefois prospère, occupant une situation stratégique sur l'axe du chemin de fer Brazzaville-Pointe Noire, au Sud-ouest du pays. Zone d'influence de l'ancien président Pascal Lissouba et de ses milices, elle fut, à ce titre, en plein cœur des combats et opérations de reconquêtes militaires de 1997 à 2003. La gravité et l'impact des violences, ainsi que l'ampleur des mouvements de population ayant largement été occultés dans le discours politique et les médias, la région n'a bénéficié que d'un faible appui des interventions extérieures¹.

Près de dix ans après les combats les plus importants, cette région se trouve toujours dans une situation instable : des tensions subsistent, et les populations vivent toujours dans la crainte d'une reprise des violences. Les dommages subis par les infrastructures sociales n'ont souvent pas été réparés. La dégradation des moyens de transports affecte profondément l'économie rurale, paralysant notamment le commerce vivrier et les déplacements de populations. Beaucoup d'entreprises qui employaient un salariat régulier et entretenaient les infrastructures ont fermé.

Depuis 2000, les écoles ont rouvert peu à peu, grâce à des initiatives privées et au support de quelques agences internationales. Beaucoup d'écoles ont été détruites pendant la guerre, ou se sont délabrées par manque d'entretien. Une partie des enseignants a été tuée, blessés ou s'est déplacée. Malgré ce bilan, l'État congolais a peu investi dans le secteur éducatif. Quant aux interventions internationales, elles

* Doctorante en géographie, Université de Provence, Laboratoire Population Environnement Développement – UMR 151, joncheraym@univ-provence.fr

** Professeure de géographie, Université de Provence, Laboratoire Population Environnement Développement – UMR 151, Elisabeth.dorier@univ-provence.fr

1. Cet article est fondé sur un suivi régulier de la situation au Congo avant, pendant et après les conflits, lors de nombreuses missions d'étude réalisées par les auteures dans le cadre d'un partenariat entre l'Université de Provence et l'Université Marien Ngouabi. Il repose entre autres sur l'exploitation d'une documentation interne aux services d'éducation, des entretiens et des observations directes de terrain menées en 2009 et 2010.

sont restées assez sporadiques et peu orientées vers ce secteur et ont peu aidé la région à se relever, alors qu'elle était déjà affaiblie par la déstructuration de son économie locale et par l'extrême délabrement des voies de communications. Or tout autant que la reconstruction des équipements, ces facteurs « environnementaux » conditionnent fortement l'accessibilité des services, le retour progressif du personnel éducatif et la motivation des familles à scolariser les enfants.

Les récentes priorités définies par l'État à travers des réalisations de prestige paraissent dans certains cas inappropriées aux besoins les plus urgents. Il en résulte des stratégies de mobilité des élèves comme des enseignants, révélatrices de fortes discriminations territoriales. L'évolution de l'intervention publique et ses articulations avec les aides internationales créent ainsi une géographie scolaire différenciée, où les contrastes infra-régionaux s'accroissent, particulièrement entre villes et zones rurales.

De crise en crise

L'école congolaise face aux aléas politiques

Par la loi scolaire n° 32/65 du 12 août 1965, la nationalisation du système éducatif initiée par le régime marxiste-léniniste promeut l'accès de tous à une école démocratique, obligatoire et gratuite. Cependant « la jeune révolution [veut surtout] s'assurer le contrôle de la formation idéologique de la jeunesse » (Makonda, 1988, p. 39), et se retrouve confrontée à de multiples difficultés classiques, pour les pays africains d'orientation communiste, où l'éducation devient monopole public (Bénin, Congo). L'entretien par l'État des anciennes infrastructures confessionnelles devient alors une charge financière trop pesante qui ne sera pas assumée, la décision de faire de l'école un lieu accessible à tous ayant entraîné une explosion du nombre d'élèves et augmenté les besoins en infrastructures et en enseignants.

Face à ces difficultés, le président Marien Ngouabi lance en 1974 un nouveau mot d'ordre : « l'action créatrice des masses ». La mobilisation dans le secteur de l'enseignement et dans le monde rural est forte : chaque village construit « son » école, malgré le surcoût énorme en termes d'enseignants et d'administration. Un bon nombre d'« écoles du peuple » datent donc de cette époque, et sont caractérisées par leur nature plutôt sommaire, en matériaux non durables (toits de chaume, briques en terre crue), sans électricité, sans eau, ni latrines, et sans équipements pédagogiques (tableaux, manuels, livres). La scolarisation est pourtant massive, ce qui a pour effet de classer le Congo parmi les premiers pays africains en matière d'indices d'accès à l'éducation². Le système éducatif congolais est ainsi conçu en théorie comme un outil d'unification idéologique et de mixité ; en pratique, beaucoup d'écoles ne sont guère performantes.

2. CNSEE, Recensement de la population, 1984. INRAP [1983], La géographie de la République Populaire du Congo, EDICEF, p. 20 : « la scolarisation est pratiquement réalisée à 100 % ».

Comme dans beaucoup d'autres pays africains confrontés à une surpopulation scolaire, on assiste à l'émergence de nouveaux mécanismes de gestion des écoles, notamment la mise en place de flux, appelés « vagues » au Congo, où la journée est composée de deux voire trois flux d'élèves, qui partagent les mêmes locaux au détriment du temps passé en classe. Dès 1972, L'État est obligé de faire un recours massif à des vacataires non formés (étudiants, lycéens), qui constituent en 1986-1987 63 % des enseignants. Cette mesure a affecté sur le long terme la qualité des enseignements congolais.

Dès 1985, en application de principes d'ajustement structurel imposés ici précocement, l'État commence à se désengager du secteur éducatif (Figure 5). L'évolution politique qui suit l'effondrement de l'URSS et la Conférence Nationale de 1991 permet au secteur privé (y compris confessionnel) de reprendre l'initiative en matière d'offre scolaire. L'évolution politique qui suit l'effondrement de l'URSS et la Conférence Nationale de 1991 permet au secteur privé (y compris confessionnel) de reprendre l'initiative en matière d'offre scolaire (Figure 1). Il s'ensuit une forte baisse des effectifs du public entre les années 1990 et les années 2000 (Bureau International D'Éducation, 2001), et un programme quinquennal d'amélioration de l'Éducation de base est mis en place par l'UNICEF en 1992 pour pallier les déficiences du système public.

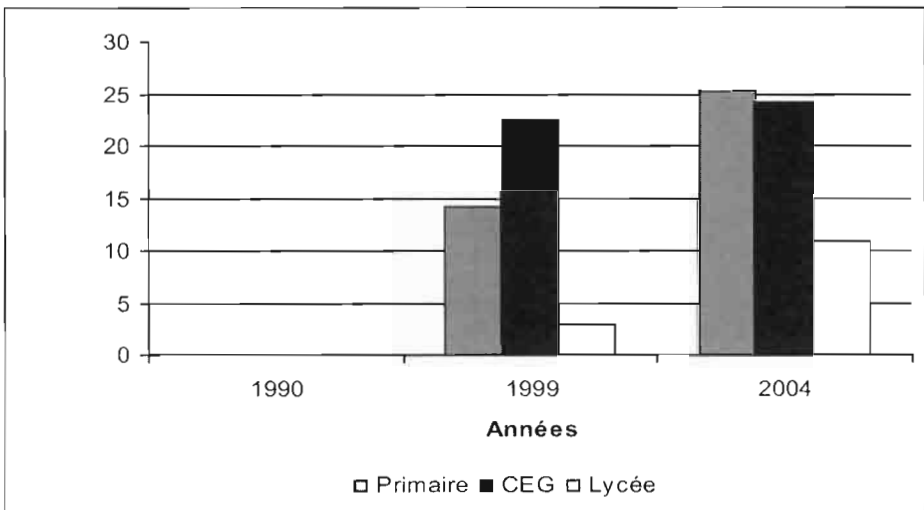


Figure 1 – L'offre privée de l'enseignement en République du Congo depuis 1990³.

C'est donc un système scolaire déjà en crise qui prévaut au Congo au début des années 1990, avant que trois conflits successifs en aggravent considérablement l'état.

3. Chiffres issus de PNUD [2002] et Balonga et Ziaoula [2005].

Le contexte politico-social avant-guerre des « pays du Niari » : une région dynamique en déclin

Jusqu'aux années 1990, les trois départements du Sud Congo, Niari, Bouenza et Lékoumou, appelés « pays du Niari », étaient considérés comme le poumon économique du pays. Dès la période coloniale, les nombreux axes de transport et d'échanges, la situation de carrefour entre les deux villes principales du pays (Brazzaville et Pointe Noire) et les pays voisins (le Gabon, la RDC et l'enclave de Cabinda), ont favorisé la croissance des espaces ruraux les plus peuplés du pays ainsi que l'émergence d'un chapelet de villes moyennes dynamiques. Les phénomènes de migrations externes, les déplacements entre villages, les créations urbaines, et les périmètres agro-industriels modernes ont tous contribué à la mise en valeur des nombreuses richesses primaires (bois, minerais, agriculture). Il en a résulté dans ces zones une mosaïque géographique et culturelle, sans homogénéité ethnique.

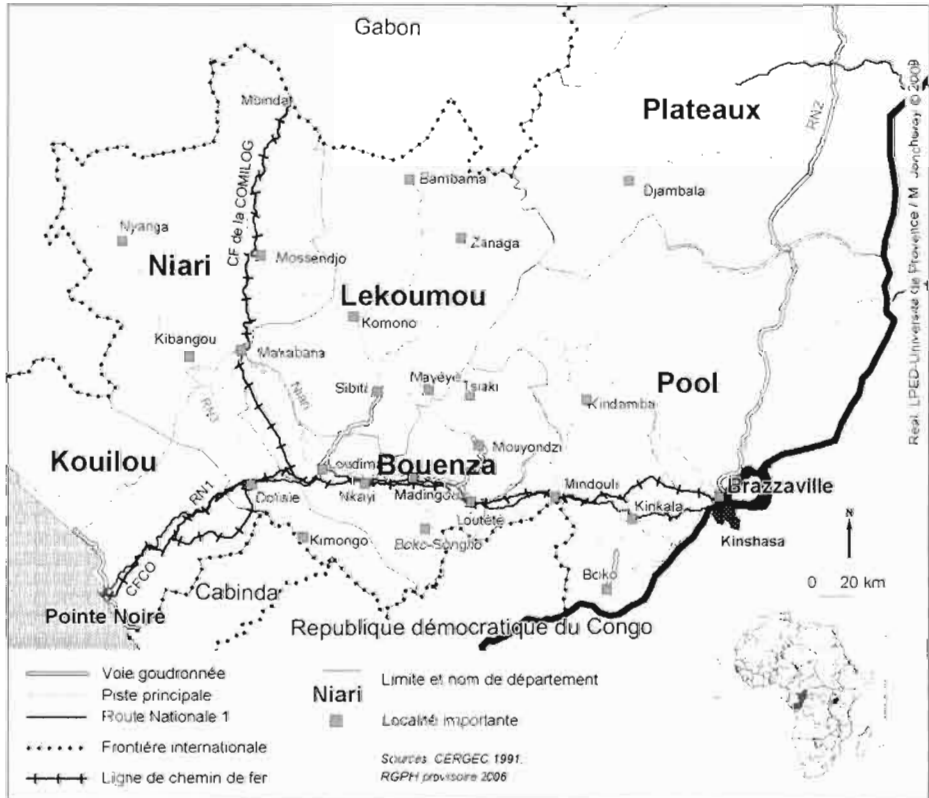


Figure 2 – Le Sud Congo, un espace de carrefour.

Le Chemin de fer Congo Océan (CFCO) et la Route Nationale 1 entre Brazzaville et Pointe Noire constituaient l'épine dorsale de cette région dynamique.

Reliant les deux métropoles du pays, ils traversaient Dolisie, 3^e ville du pays, dont la société forestière SOCOBOIS faisait vivre au début des années 1990 plus de 1 000 familles, et Nkayi, 4^e ville et siège d'une grande société de production de sucre. La ligne de la COMILOG, construite autour de 1960 pour évacuer le manganèse gabonais, désenclavait à l'époque toute la partie Nord du Niari et dynamisait l'exploitation du bois comme la production agricole (bananes, arachides, café, cacao). Grâce à de tels avantages, l'éducation était partout privilégiée dans la région et nettement plus accessible que dans d'autres zones rurales. Il existait même un réseau d'établissements scolaires français, ouvert aux enfants d'expatriés qui travaillaient dans le Niari.

Les plans d'ajustement structurels des années 1980-1990 ont malheureusement sonné le glas des systèmes de productions locaux. Le ramassage des denrées n'a plus été assuré faute d'entretien des routes et, depuis 1992, la voie de chemin de fer COMILOG vers le Gabon a été quasiment fermée. C'est donc une région encore plus fragilisée que ses voisins qui aborde, après la Conférence Nationale, la période de démocratisation de la vie politique en faisant bloc autour d'un leader local, Pascal Lissouba, politicien expérimenté, universitaire et expert international, qui promet une nouvelle prospérité. Voulant fédérer une région hétérogène, il contribue à cristalliser sous une forme ethno-régionale les antagonismes politiques du pays (Figure 3).

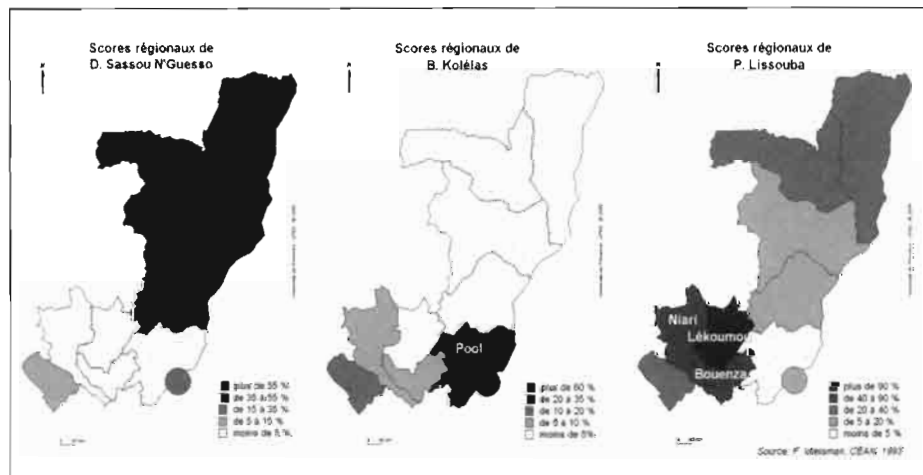


Figure 3 – Les résultats des élections présidentielles de 1992.

Des violences précoces, une région marginalisée par les conflits

Dès 1993-1994, la région est impliquée dans les premières violences qui opposent les partisans et milices de Lissouba (président élu en 1992) et ceux du parti de Kolélas (dont la base ethno-régionale est constituée par les populations lari du Pool), qui contestent le résultat électoral. L'instrumentalisation politique de la haine ethnique affecte les civils des régions du Niari, dans lesquelles de nombreux

Laris s'étaient installés en tant que commerçants, maraichers urbains, fonctionnaires, et notamment enseignants. Plusieurs massacres de Laris sont demeurés impunis, alimentant la terreur des survivants. La fuite des Laris va durablement désorganiser sur le long terme les secteurs administratifs, sociaux, économiques, et éducatif, car les fonctionnaires, et parmi eux les enseignants, partent sans être remplacés, et le départ des agriculteurs et des commerçants se traduit par une diminution de l'offre vivrière locale. Le recours dans les écoles aux bénévoles, déjà effectif dans les années 1990, devient alors massif mais de nombreuses classes demeurent néanmoins sans enseignant. Ces facteurs de dégradation scolaire sont spécifiques aux espaces ruraux du Sud du pays. Les guerres de 1997 et 1998-99 ont ensuite précipité le déclin économique et social de la région. Pendant cinq années de combats et d'occupation militaire, jusqu'en 2003, les services publics – et notamment l'éducation – fonctionnent par intermittence.

En 1997, peu avant les élections présidentielles qui auraient dû opposer le président sortant, Lissouba, originaire du Niari, à Sassou Nguesso, ce dernier prend le pouvoir par les armes à partir de Brazzaville. Le conflit s'enlise et Dolisie, base avancée des forces armées congolaises et de leurs alliés angolais, est occupée. Fin 1997, après la victoire de Sassou Nguesso, la situation semble se normaliser, et l'école reprend officiellement en décembre. En réalité, l'année scolaire est consacrée au rattrapage de l'année précédente, inachevée, et au passage des examens. Les combats reprennent en 1998. Les « rebelles » attaquent et reprennent plusieurs villes le long de la voie de chemin de fer, déclenchant de fortes représailles. Le bombardement de Nkayi par les forces armées congolaises contraint ses 40 000 habitants à fuir la région. Après une offensive généralisée fin 1999, les villes suspectées de servir de refuge aux organisateurs de la « résistance » (Sibiti, Mayéyé, Kibangou) sont bombardées, puis occupées militairement. Un cessez-le-feu est conclu le 29 décembre 1999, cependant les miliciens continuent de semer la peur.

Entre 1997 et 2002, les habitants, cibles aussi bien des forces gouvernementales que des milices se dispersent à plusieurs reprises, parfois durablement, dans les forêts. Dans cette région carrefour, ils sont rejoints par des déplacés venus de Brazzaville, du Pool et de l'axe de la RNI qui tentent de gagner Pointe-Noire ou le Gabon. Pendant plusieurs années, l'école est donc pour les populations locales et les nombreux déplacés, une préoccupation bien mineure au regard des problèmes de survie. À titre très marginal, on trouve dans quelques villages frontaliers des formes de scolarisation informelle. À Panga I (N-O de Kibangou), des enseignants « déplacés » ont assuré des cours au niveau lycée, alors qu'en temps normal il n'y avait qu'un semblant d'école primaire. Partout ailleurs, l'école semble avoir cessé. La plupart des dégâts sont liés au pillage des bâtiments, même dans les zones éloignées des combats directs. Ainsi, à Sibiti, le lycée a perdu ses portes, ses fenêtres, son toit de tôles et ses bancs *après* la fin des combats, alors qu'il avait échappé aux bombardements. Pendant la phase d'occupation militaire, en raison des dégradations de certaines infrastructures publiques (symboles de « l'État ennemi »), les écoles encore en bon état ont été réquisitionnées par l'armée et les administrations.

Si les modalités de destructions et de pillage des équipements scolaires sont relativement similaires à ce qu'on voit dans d'autres conflits africains, la spécificité des Pays du Niari est liée à la faiblesse, à la dispersion des interventions d'acteurs internationaux dans cette région et à leur arrivée relativement tardive. Pendant les combats de 1998-1999 cette zone est bouclée militairement, et le pouvoir cherche à la reconquérir jusqu'en 2002. Les organisations internationales y sont donc peu présentes. L'État a ensuite toujours minimisé les impacts des conflits dans cette région. La majorité des interventions internationales a été focalisée sur Brazzaville et le Pool Sud, zones fortement touchées, mais aussi plus accessibles aux ONG depuis la capitale, et défendues par une diaspora active et politiquement crédible. Les préoccupations humanitaires sont néanmoins restées assez éloignées de la revitalisation du secteur de l'éducation et le support international a essentiellement privilégié les activités médicales d'urgence et l'apport d'une aide de base aux populations déplacées.

Jusqu'en 2000, le CICR (Comité international de la Croix-Rouge), à travers ses antennes dans le Niari, proposait une assistance matérielle et médicale aux victimes civiles, en particulier aux personnes déplacées, et un dialogue avec les porteurs d'armes pour les sensibiliser au respect du Droit International Humanitaire. L'UNICEF a interrompu son « programme pays » au profit d'activités d'urgence en 97-98, concentrées à Brazzaville. Compte tenu de la gravité de la situation, plusieurs ONG internationales de renom telles que MSF ou ACF⁴ sont également intervenues pour des prises en charge médicales d'urgence : blessures, malnutrition grave, violences sexuelles massives (Le Pape, 2001). La crise a cependant été gérée uniquement selon des logiques de court terme, propres aux interventions humanitaires (Perouse De Montclos, 2001 ; Ryfman, 1999), et sans réelle prise en compte des problèmes liés à l'éducation. Au Congo-Brazzaville, on est loin des principes de l'« éducation d'urgence » prônée par les bailleurs internationaux depuis le début des années 1990 (Retamal et Aedo-Richmond, 1998 ; Sinclair, 2003)⁵, ce qui montre une fois de plus le décalage entre les discours des agences humanitaires et les réalités des pratiques sur le terrain. Au cœur des crises internes, et malgré la volonté affichée de normaliser l'éducation en situation de crise à l'échelle internationale, intervenants et interventions extérieures dans le champ scolaire sont souvent les grands absents.

Il est intéressant de comparer cette situation avec celle du Gabon, où les réfugiés congolais affluent en grand nombre⁶. Le HCR les prend en charge en 2000 et 2 199 élèves sont rescolarisés à partir de 2002 dans des écoles primaires et secondaires (collèges), construites dans les villages et bénéficiant autant aux

4. Médecins Sans Frontières, Action Contre la Faim.

5. « Des mesures spéciales [d'éducation d'urgence] s'imposent aussi longtemps que les populations continuent de "subir ce contrecoup" [...]. La phase initiale de reconstruction post-conflit en fait partie puisqu'elle requiert l'instauration de mesures spéciales afin [que les enfants] puissent reprendre rapidement leur scolarité lorsque les structures scolaires, régionales ou nationales, de leur pays ont été presque entièrement détruites. » [SINCLAIR 2003, p. 26]

6. Le HCR en recense 13 473 en 2002 [Rapport globaux régionaux de l'UNHCR. 2002].

ressortissants congolais que gabonais⁷. Les réfugiés urbains bénéficient de formations professionnelles. Leur prise en charge semble donc nettement meilleure que dans leur pays d'origine, ce qui a pour conséquence de ne pas stopper les départs vers le Gabon, et surtout de ne pas inciter aux retours vers le Congo⁸.

L'école improvisée

Des écoles et des élèves « abandonnés »

Les guerres civiles ont laissé dans leur sillage un système éducatif en crise, marqué par des années blanches, des taux de scolarisation en régression, et des services éducatifs de très faible qualité. La durée plus importante du conflit dans les départements du Sud du Congo, le désengagement de l'État, et le manque d'interventions extérieures, ont accru les disparités régionales. Au début des années 2000, les villes du Niari reprennent leurs activités malgré (ou grâce à) l'occupation par les troupes armées. Ce sont des zones d'échanges et de ravitaillement, et les administrations constituent souvent les seules sources de revenus salariaux, hormis à Nkayi, où l'usine sucrière redémarre. Dans certaines écoles, la reprise des cours se fait ponctuellement, sans consignes ministérielles spécifiques, et en auto-organisation. L'État demeure absent des investissements de reconstruction liés à la scolarisation (Figure 4).

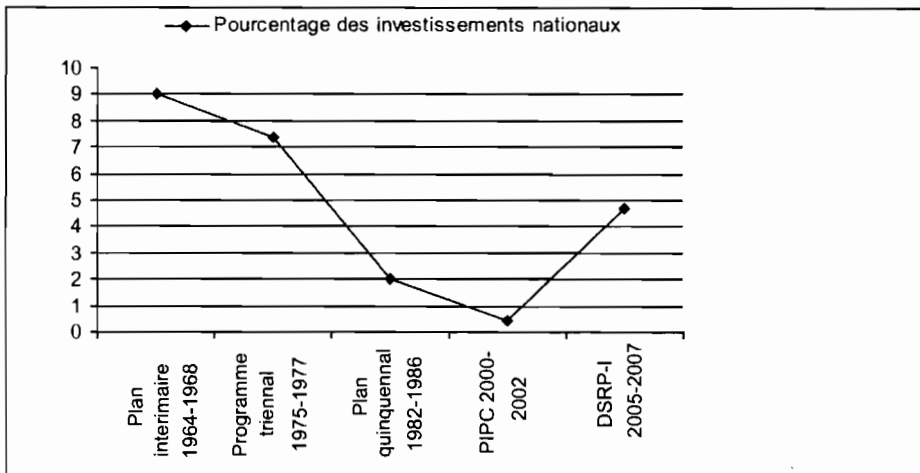


Figure 4 – Proportion des investissements nationaux alloués à l'éducation.

Source : PNUD 2007.

PIPC : Programme Intérimaire Post-Conflicts. – DSRP : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté.

7. « En ce qui concerne le programme éducation, les écoles construites par le HCR pendant la période d'urgence continuent à accueillir les enfants réfugiés ainsi que les enfants gabonais. Pendant la période des vacances, des cours de soutien sont donnés à tous les enfants où la nécessité se fait sans distinction de nationalité ». Extrait d'un document interne du HCR, 2004.

8. En 2004, ils étaient encore environ 15 000 congolais (rapport global 2004) ayant le statut de réfugiés au Gabon, seuls 630 ayant été rapatriés par le HCR. Cette situation s'est soldée par l'établissement définitif de la plupart d'entre eux au Gabon.

qui compromet leur reconstruction mais également celle du pays car les routes, chemins de fer, et aéroports ne sont pas restaurés, et les infrastructures économiques sont laissées à l'abandon. Dans les zones rurales enclavées, ce sont les jeunes du village revenus après les combats qui assurent provisoirement la réouverture des écoles, remplaçant les enseignants manquants, déplacés ou tués. Très inégalement diplômés et non formés, ils se retrouvent parfois seuls responsables d'une école. Les parents assurent leur survie en les rétribuant quand ils le peuvent, c'est-à-dire rarement puisqu'ils ont tout perdu pendant les conflits. Au moins cette pratique assure-t-elle aux « intellectuels » ayant fui la ville une mission en échange de la charge qu'ils représentent pour leur famille et l'ensemble du village.

Dans les villes, la situation est différente. Lors de l'année scolaire 2001-2002, l'Inspection interdépartementale des lycées du Niari fait remarquer le nombre pléthorique de professeurs au lycée de Dolisie. Il y en avait selon elle 82 en trop, alors qu'à Nyanga (zone rurale enclavée), il y avait 7 professeurs manquants. Le commentaire du rapport indique que « *cette situation peut être justifiée par l'engouement des agents de l'État à servir dans les grandes villes au détriment de l'intérieur des départements*¹⁰ ». Ceci était déjà vrai avant les conflits, mais l'est d'autant plus depuis quelques années. Le nombre très élevé de professeurs au lycée de Dolisie comprend également des enseignants des départements voisins qui ne peuvent ou n'osent pas retourner dans leur lycée d'affectation. Ils invoquent des tensions, des menaces, la peur de rentrer à Brazzaville, l'inaccessibilité de leur établissement (due aux routes et infrastructures défaillantes), et leur envie de rester en ville où la sécurité semble assurée (notamment par la présence d'organismes internationaux). Entre 1999 et 2002, les écoles de la Lékoumou et de la Bouenza ont ainsi accueilli un nombre important d'élèves « déplacés » originaires du Pool et des grandes villes touchées par la guerre (Brazzaville, Nkayi), attendant que la situation dans leur région soit suffisamment stabilisée pour rentrer.

Un support international qui contribue à renforcer la territorialisation des inégalités scolaires

Face aux carences étatiques, les acteurs internationaux ont joué un certain rôle dans la réhabilitation et le développement de l'éducation dans la région du Niari, même si elles s'y sont investies tardivement, en 2000, après les premiers retours des populations déplacées. L'UNICEF est notamment intervenu à travers des programmes « bridging » (contrats d'un an avec l'État) pour faire une évaluation de la situation du secteur éducatif dans la région. En raison des problèmes de communication et d'insécurité, il faudra en pratique attendre 2001 pour que les données puissent être collectées à Dolisie et Nkayi. La situation dans la Lékoumou n'est pas évaluée¹¹ (Ngavouka, 2003, p. 40).

10. Diagnostic et schéma d'aménagement du territoire dans le département du Niari [2003, p. 88].

11. Ces recensements sont effectués en 1999 dans le Kouilou, la Cuvette, la Likouala et les Plateaux, régions peu touchées par les conflits, et le Pool, accessible depuis la capitale.

L'intervention principale dans la région est l'œuvre de l'IPHD (*International Partnership for Human Development*) qui a créé des cantines scolaires à travers son projet « global food for education ». Ce projet financé par l'USAid a joué un rôle important après guerre, en permettant d'attirer les populations hors de leurs refuges en forêt, de lutter contre la malnutrition des enfants, et d'assurer des taux de re-scolarisation importants grâce au don d'un repas par jour. Ainsi la nourriture distribuée à l'école, une gamelle de riz avec des haricots, constituait le seul plat de la journée pour l'enfant. Cette initiative n'a néanmoins pas été reprise à grande échelle et n'a finalement concerné qu'un nombre limité d'élèves, résidant à proximité des centres urbains. Les villes sont donc privilégiées : les agences internationales y établissent leurs sièges, et assurent la gestion des cantines scolaires et des formations d'urgence aux instituteurs. Les axes autour de ces villes sont les espaces majeurs d'interventions. Les écoles deviennent aussi des lieux privilégiés où les élèves peuvent bénéficier de traitements médicaux « d'urgence » (déparasitages, détection de la malnutrition, des cas de paludisme). En revanche, les zones rurales très enclavées, où se trouvent pourtant beaucoup de populations déplacées (Nord du Niari, Lékoumou), restent à l'écart de la plupart des interventions internationales. Les actions humanitaires constituent donc un facteur de renforcement des déséquilibres régionaux : en incitant les populations à rechercher des appuis en ville, elles se portent caution malgré elles du nouvel État, et contribuent à renforcer des politiques fortement territorialisées.

Après les élections présidentielles de 2002, puis la signature des accords de paix de 2003, les préoccupations humanitaires se recentrent un peu plus sur le secteur de l'éducation. Le programme PRAEBASE (projet d'appui à l'éducation de base) est un partenariat entre l'État, le PNUD et la Banque Mondiale, et représente encore aujourd'hui un programme phare en matière d'éducation. Une certaine politique humanitaire éducative se développe aussi un peu dans les Pays du Niari, même si Brazzaville et le Pool restent toujours les localités de prédilection des programmes internationaux. Les interventions internationales dans le champ éducatif continuent à se focaliser sur les aspects matériels de l'urgence, plus faciles à gérer à court terme, et laissent l'État gérer les problèmes structurels, plus difficiles à corriger : manque d'enseignants, inexistence d'une carte scolaire, dégradation socio-économique de l'environnement régional. Le Tableau 6 montre qu'après la prise de conscience qu'a entraîné la publication du rapport Caritas concernant le Pool en 2004, les bailleurs de fonds – probablement émus par la vision d'élèves assis à même le sol dans des classes sans fenêtres ni toits – ont d'abord souhaité remédier au mauvais état des infrastructures et au manque de tables-bancs. Or, aujourd'hui, il n'est pas rare de voir des classes vides d'élèves, ou des hangars forestiers déborder de tables, alors qu'une grande partie des écoles manque encore cruellement d'eau, de fournitures pédagogiques (malgré les efforts du PRAEBASE qui distribue actuellement des manuels scolaires¹²) ou d'enseignants.

12. Certains enseignants se plaignent de ne disposer que d'un seul livre par école et par niveau. Par conséquent, les enfants ne lisent qu'à l'école, au tableau.

Figure 6 – Acteurs bailleurs de l'éducation dans le département du Niari en 2009

PNUD (PRAEBASE)	Dolisie	Réhabilitation de salles de classe (86), de bâtiments divers et don de mobilier scolaire (dont 1 156 tables bancs)
Programme Micro-Réalisations – UE	Nord-Niari	Réhabilitation de salles de classe (6) et don de tables bancs (90)
AARREC (association pour l'assistance aux rapatriés et réfugiés du Congo) ex GTZ	Nord-Niari (Nyanga, Divénié, Mbinda, Banda)	Réhabilitation de salles de classe (63) et don de tables bancs (315)
IPHD	Dolisie	Réhabilitation de salles de classe (45)
Conseil départemental	Ensemble du département	Réhabilitation de salles de classe (13) et don de tables bancs (945)
RENATO	Dolisie	Réhabilitation de salles de classe (2)
MEPSA (ministère)	Dolisie	Don de tables bancs (602)
Municipalisation accélérée	Ensemble du département	Réhabilitation et construction de salles de classe (76) et don de tables bancs (150)

Source : Direction Départementale de l'Enseignement Primaire chargée de l'Alphabétisation – Niari – 2009.

Le bilan des cantines scolaires semble globalement positif après quelques années, et leur présence favoriserait la hausse des taux de scolarisation dans les écoles rurales. En moyenne, la fréquentation scolaire aurait augmenté de 75 à 88,3 % dans le Niari¹³. Cependant, en examinant les impacts à l'échelle locale, on assiste parfois à de simples reports opportunistes des élèves des écoles sans cantines vers des écoles avec cantines, sans que le personnel enseignant soit augmenté. Ainsi l'école *Solidarité* de Nkayi avait 1 512 élèves avant la mise en place de la cantine ; début 2008, après l'installation de celle-ci, les effectifs sont montés à 2 352, et à 2 887 élèves suite à la fermeture de 2 cantines dans d'autres écoles de la ville en décembre.

13. <http://www.iphd.org/Pages/Congo.cfm>

Faute de pouvoir acheminer les rations de vivres (importées) du port aux écoles (à cause de routes impraticables et de la défaillance du transport ferroviaire entre Pointe Noire, Dolisie et Nkayi), le programme des cantines scolaires a dû réduire sa zone de couverture plusieurs années de suite. On peut aussi légitimement s'interroger sur la question de la durabilité d'une telle intervention, bien montrée par Comhaire et Stangherlin à propos du Bénin (2006) : si la promotion des cantines scolaires a des impacts favorables sur la scolarisation des enfants, il existe cependant un risque de retour à la situation antérieure quand les agences réorientent leur action ou quittent la région. On peut aussi critiquer le fait d'importer des vivres quand il y a un certain potentiel de systèmes vivriers régionaux, et le fait que pour assurer la rémunération des « cantinières », les écoles ne distribuent pas de nourriture aux enfants en fin de mois, pour permettre à ces femmes de repartir avec leur ration de bidons d'huile et de sacs de riz.

Les ambivalences du retour de l'État

Le retour de l'État dans le secteur éducatif a lieu à partir de 2002, à travers le programme présidentiel mis en place par Sassou Nguesso pour son élection en 2002, la « Nouvelle Espérance » ; l'éducation en constitue l'un des symboles. Mais il est alors peu appliqué dans les pays du Niari.

Le retour de l'État dans le Sud-ouest intervient surtout à partir de 2006, sous forme d'opérations à forte visibilité, à travers un programme appelé la « *Municipalisation accélérée* ». Inspiré du Gabon et lancé deux ans auparavant à Pointe Noire, ce concept ne consiste pas, comme on pourrait s'y attendre, à donner plus d'autonomie aux municipalités. Il s'agit en fait d'organiser chaque année la fête nationale du 15 août dans une capitale régionale, et de profiter de l'occasion pour lancer d'importants investissements en termes d'infrastructures publiques. Ces projets renforcent encore la centralisation puisqu'ils ont vocation à être gérés par une agence de passation des marchés de l'État, la *Délégation Générale Des Grands Travaux*, directement liée à la présidence de la République. Une telle initiative est perçue comme une occasion d'exercer et de magnifier la fonction redistributive de l'État sur l'ensemble du pays, en renforçant l'unité nationale à travers des éléments importants d'aménagement du territoire¹⁴.

À l'occasion de la fête nationale célébrée en 2006 à Dolisie, le président est donc venu lancer certains « grands travaux » et affirmer l'autorité de l'État dans le fief de son ancien adversaire. Dans cette ville particulièrement affectée par les guerres, la construction d'un « lycée d'excellence » hautement symbolique s'insère entre d'autres projets : le bitumage de 20 km de voirie urbaine, la réhabilitation de l'hôpital, le renforcement du réseau d'adduction d'eau potable, la modernisation de l'aéroport et du stade, par ailleurs rebaptisé du nom du Président. Tous constituent des actes forts de représentation d'un nouvel ordre politique à travers

14. Parallèlement, des acteurs historiques de l'opposition régionale sont intégrés[0] dans un gouvernement d'union nationale.

l'aménagement du territoire. Ces constructions à la forte visibilité ont été inaugurées (même si certaines étaient non terminées) de manière opportune, juste avant le scrutin présidentiel de juillet 2009.

Le lycée de l'excellence de Mbounda, Dolisie

Né de la volonté du Président et réalisé sur le budget propre de l'État à travers la Municipalisation accélérée, la construction du lycée de l'excellence, sur le site d'une ancienne école coloniale (1950) dans laquelle D. Sassou Nguesso a accompli ses années de collège, devrait être achevée à la fin de l'année 2009. Ce sont des sociétés chinoises qui ont bâti le lycée, construit les logements, l'amphithéâtre, le réfectoire, la salle informatique, le forage, et qui ont refait la voirie. L'ouverture du lycée, prévue pour la rentrée 2009, a cependant été compromise par l'absence d'enseignants. En effet, pour accueillir les meilleurs lycéens du pays ainsi que des classes préparatoires aux grandes écoles, le gouvernement a songé à recourir à la coopération cubaine, sur le modèle de la coopération médicale qui existe actuellement à Dolisie (ce sont 8 médecins cubains qui gèrent l'hôpital). Cependant se pose le problème de la langue. Alors, qui va venir enseigner à Dolisie ? Reste la coopération française, mais fin juillet, le ministère n'avait pas encore pris contact avec ses homologues français.

Source : Ministère de l'enseignement primaire chargé de l'alphabétisation, juillet 2009.

Dans les départements n'ayant pu bénéficier de la *Municipalisation accélérée*, des fonds spéciaux annuels de compensation de un milliard de francs CFA¹⁵ ont été prévus pour la reconstruction. Ces ressources financières, mises à disposition depuis 2006, constituent la quasi-totalité du budget des départements dont les fonds propres sont dérisoires, et la reconstruction ne commence ainsi que tardivement et partiellement, malgré des aides ponctuelles de l'État (bitumage de voiries à Nkayi, démarrage des travaux de la route Sibiti-Mapati). Le secteur éducatif est fortement représenté dans ces différents projets. Le Budget national 2009 prévoit notamment d'investir dans la construction de nouveaux collèges dans tous les districts. Au vu de la faible démographie de certains de ces districts (8 151 habitants dans le district de Londela-Kayes et 4 907 dans celui de Bambama) et de la défaillance des transports, on peut questionner l'utilité d'une telle mesure. Si cela constitue un signe politique fort du réinvestissement de l'État dans ces départements, cela ne résout en rien le problème de leur enclavement.

Ces interventions visent également à affirmer la prédominance de l'État dans des zones qui avaient été investies par l'international : par exemple des écoles rénovées en 2005 à Mossendjo par la GTZ, ont été détruites en 2006 en vue d'une reconstruction financée par la *Municipalisation accélérée*¹⁶.

15. Cependant, le Directeur Départemental du Plan de la Bouenza affirme n'avoir reçu que 350 millions au titre de l'exercice 2007 et 300 millions pour 2008.

16. Malheureusement, elles n'ont pas été reconstruites, le chantier ayant été interrompu pour cause de disparition de l'entrepreneur.

Enclavement et mobilités scolaires

Un des principaux obstacles à un véritable relèvement du secteur éducatif est la situation de délabrement catastrophique des transports qui affecte, quotidiennement, élèves et enseignants. Les chemins de fer, cibles des combats et déprédations, sont dans un état d'abandon total et les routes ne sont qu'une succession de bourbiers parfois infranchissables. Le tronçon Bouensa – Loutété sur la RN1 n'est par exemple praticable en saison des pluies que par de rares véhicules à essieux surélevés. Quand aux autres régions, notamment au Nord de cet axe, elles sont profondément enclavées : lors de nos enquêtes, il nous a fallu par exemple 22 heures pour parcourir les 120 km entre Sibiti et Lefoutou (district de Komono).

Une telle situation a des conséquences directes sur le service scolaire : dans des districts comme celui de Boko-Songho (Bouenza) ou Zanaga, les écoles sont fermées plusieurs jours chaque fin de mois car les titulaires sont absents. Un enseignant du district de Boko-Songho doit, pour aller chercher son salaire, venir au chef-lieu à pied, puis aller à Madingou (s'il est adhérent de la mutuelle MUCODEC) à pied ou en prenant les rares « occasions » de transport motorisé : des transporteurs privés de marchandises louant pour 2 500 francs CFA une place dans leur véhicule. Si l'enseignant est dans une autre banque, il doit poursuivre jusqu'à Nkayi (ce qui rajoute 1 500 francs CFA). Un aller-retour coûte donc au minimum 2 jours de salaire¹⁷ et peut prendre de 4 à 10 jours si les conditions météorologiques sont mauvaises, pendant lesquels les cours ne sont pas assurés.

La situation est encore pire dans les districts de Bambama et Zanaga pour lesquels l'accès à Sibiti, la préfecture, est quasi impossible en saison des pluies (septembre-juin) soit pendant toute la période scolaire. La direction de l'enseignement scolaire et les programmes de développements ne s'y rendent donc pas. Pour le paiement des fonctionnaires, un agent spécial va au trésor (à Sibiti) chercher les salaires des enseignants, et les appelle une fois rendu à la sous-préfecture. Les enseignants s'absentent alors de leurs écoles pour aller, à pied, chercher leur salaire auprès de l'agent du trésor. Ce système a un coût formel (paiement des véhicules de transport jusqu'à la ville où se trouve la banque), et informel (dessous de table, frais de transaction) non négligeable, surtout au vu des faibles salaires perçus. Dans ces conditions, les inégalités à l'intérieur d'un département sont très nombreuses (Figures 9 et 11) et on comprend mieux pourquoi il est si difficile de recruter et de fixer les enseignants titulaires dans leurs établissements d'affectation.

L'état des routes est également un problème pour les élèves, qui, s'ils disposent de « l'école du peuple » jusqu'à la fin du cycle primaire, doivent ensuite se débrouiller pour aller au collège (CEG), sans moyens de transports ni internat.

17. Les enseignants sont payés environ 76 000 FCFA (115,86 €/mois) à la sortie de l'École Nationale d'Instituteurs : 113 000 CFA (172,26 €/mois) à la sortie de l'École Normale Supérieure, qui forme les enseignants du secondaire : 140 000 CFA (213,42 €/mois) s'ils sont titulaires en lycée.

Des élèves du CEG de Zanaga ont ainsi été croisés au départ d'un week-end, s'appêtant à faire à pied les 42 kilomètres les séparant de leur village, pour y chercher leur ration de manioc hebdomadaire. À Zanaga, ils doivent louer à quatre une chambre, ce qui constitue une grosse part du budget familial et incite à ne faire poursuivre ses études qu'à un seul enfant par famille.

Si beaucoup de ces problèmes existaient déjà avant les violences des années 1990 (fixation des enseignants dans les zones enclavées, difficultés pratiques pour les élèves quand ils passent à l'école secondaire), ils s'accroissent aujourd'hui du fait des délabrements des voies de communication. Les conflits ont également changé certaines mentalités. De moins en moins de filles sont envoyées à l'école et l'école n'est plus considérée comme ayant une utilité sociale¹⁸ : à quoi sert l'instruction à part faire des diplômés sans emploi qui du coup prennent les armes ? On a là, au moins pour les garçons, une situation très différente de celle observée par Bekalo, Brophy et Welford (2003) en Somalie, où l'éducation joue encore un rôle clé.

Le dénuement des infrastructures et parfois la piètre qualité des enseignants limitent donc la portée de l'enseignement dans toutes les régions, qu'elles soient enclavées et laissées pour compte par les programmes d'État ou internationaux, ou même en ville (hors écoles privées) en raison des classes surchargées. On observe ainsi une forte mobilité des élèves les plus riches de chaque région, qui sont envoyés vers les villes et de manière préférentielle dans les écoles privées. Ainsi, l'élève de Zanaga va poursuivre ses études à Sibiti (au lieu de Zanaga) ; celui de Sibiti va à Madingou ; et celui de Madingou à Brazzaville ou à Pointe-Noire, entraînant une géographie différenciée où les limites géographiques sont sans cesse repoussées à la recherche d'une école qui produise de la réussite. Les stratégies de mobilités scolaires des professeurs comme des élèves pour éviter les zones les plus enclavées, compromettent ainsi l'avenir de plusieurs zones, et les élèves les moins favorisés sont confrontés à un abandon scolaire. Ainsi Zanaga (Figure 8), la circonscription scolaire la plus enclavée de la Lékoumou, est celle dans laquelle on trouve le plus de « bénévoles » (auxiliaires de l'éducation)¹⁹. Ce phénomène d'« enseignants bénévoles » continue à perdurer, malgré les efforts croissants de l'État depuis 2006 pour les intégrer dans le corps des enseignants fonctionnaires. Ils constituent en 2009 encore près de la moitié (47 %) des enseignants du département de la Lékoumou (Figure 7), contre 62 % en 2006. Si l'école « emploie » un bénévole, ce sont les parents qui doivent en financer le coût (entre 100 et 300 francs CFA (15 cts) par mois et par élève), ce qui cause certaines tensions sociales et la déscolarisation des élèves les plus pauvres.

18. La remarque est revenue plusieurs fois en 2009 au cours de nos enquêtes chez les instituteurs comme des parents d'élèves.

19. Les administrations utilisent indifféremment les termes de « bénévoles », « vacataires », « contractuels », « volontaires ». Le terme d'« auxiliaires » est fréquemment utilisé par les institutions internationales.

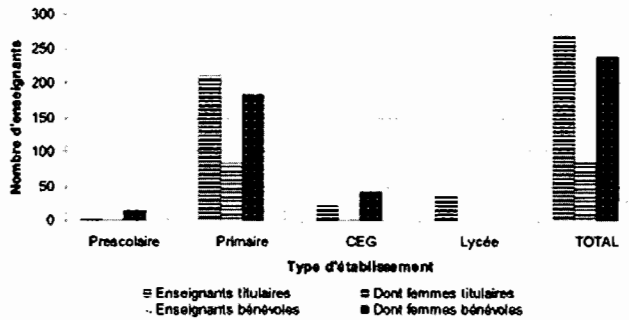


Figure 7 – Répartition des enseignants titulaires et bénévoles dans la Lékoumou par type d'établissement.

Source : DD EPSA Lékoumou 2009.

Le ratio très inégal entre enseignants hommes et femmes (à l'exception du préscolaire) reflète aussi la difficulté pour les femmes d'avoir accès à l'éducation. Elles sont davantage présentes en ville (Sibiti) où elles restent pour ne pas quitter leur famille.

Enfin, la formation des enseignants est très inégale, y compris parmi les titulaires. À Zanaga, l'inspection primaire note qu'en 2008-2009, sur 18 instituteurs titulaires, un seul a une licence, 4 ont le bac, 13 n'ont qu'une équivalence BEPC (c'est aussi le niveau des 4 enseignants titulaires dans le privé). Parmi les enseignants bénévoles, on trouve un seul licencié, embauché dans le secteur privé. Trois enseignants du public et un du privé ont leur bac, 43 ont le BEPC dans le public, 3 l'ont dans le privé, et 12 enseignants (du public uniquement) ont été recrutés avec seulement le CEPE (niveau CM2). Les écoles privées engagent donc des enseignants mieux formés, ou plutôt n'en engagent pas de peu formés, et beaucoup d'enseignants du public travaillent aussi en plus dans des établissements privés, ce qui rend la compréhension du champ éducatif assez complexe.

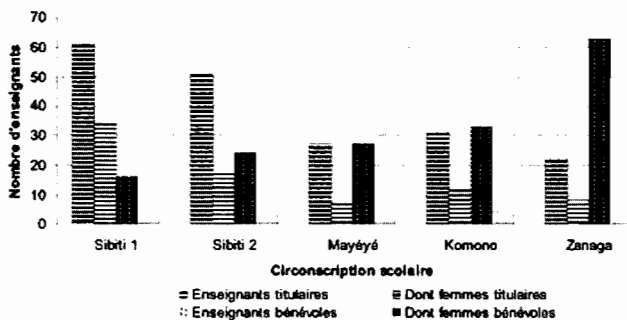


Figure 8 – Nombre d'enseignants titulaires et « bénévoles » dans les établissements primaires de la Lékoumou en 2009.

Source : DD EPSA Lékoumou 2009.

L'essor de l'enseignement privé en ville

Les écoles de la région ont majoritairement rouvert aujourd'hui. La Figure 9 montre qu'il y a plus d'écoles par habitant dans les districts ruraux de la Bouenza que dans les villes – le phénomène déjà cité des « écoles du peuple » que les conflits ne sont pas venus remettre en cause. En ville, la situation matérielle des écoles publiques est bien meilleure que dans les zones rurales, mais cet avantage est contrebalancé par des classes surchargées. Les écoles privées, confessionnelles ou non confessionnelles à but lucratif se multiplient également en zone urbaine, comme réponse aux sureffectifs du service public, avec parfois des problèmes de qualification des enseignants, de non-respect du programme officiel (un grand nombre d'écoles privées proposent des cours du CNED français), d'achats d'exams, ou même d'écoles illégales²⁰.

Les conflits semblent avoir accéléré l'évolution vers une marchandisation de l'éducation critiquée par certains analystes (Balonga et Ziavoula, 2005). Certains enseignants du public travaillent dans les écoles privées pour percevoir des revenus supplémentaires. À Nkayi, la ville ayant été vidée de ses habitants en 1998, les écoles ont été pillées, et certains acteurs privés n'ont pas eu le courage ou les moyens de redémarrer leur activité à zéro. Mais de nouvelles écoles privées ont été créées avec succès depuis la guerre. Leur nombre continue d'augmenter dans toutes les zones urbaines (Figure 1). Au vu du manque d'enseignants dans les écoles publiques, on ne peut que craindre la mise en place d'une « école à deux vitesses » (Balonga et Ziavoula, 2005, p. 479).

Afin de contrebalancer le poids des écoles privées, la loi de gratuité des écoles supprime les cotisations scolaires à partir de l'année scolaire 2008-2009. Les écoles publiques perdent ainsi leur principale source de recettes, aussi la mesure n'est-elle appliquée que de manière très inégale.

Conclusion

Le secteur éducatif public congolais se trouve dans un état de délabrement préoccupant, dix ans après les violences extrêmes qui ont affecté les régions du Sud-ouest du pays. Longtemps monopole d'État et fleuron du régime marxiste-léniniste, le secteur éducatif a été fortement marqué par 15 années de désengagement de l'État public, un plan d'ajustement structurel précoce et trois guerres successives. La région du Niari a été particulièrement délaissée par les pouvoirs publics, car considérée comme foyer d'opposition. Son système scolaire a été particulièrement touché par les destructions, les pillages et le départ forcé des enseignants, et tardivement investi par les actions internationales et les programmes de relance étatiques. Une partie de la génération des enfants de la guerre

20. Les Dépêches de Brazzaville du 21 septembre 2007 : « Douze écoles privées avec des cycles différents ont été fermées au cours de la deuxième phase d'expertise réalisée les 21 et 22 septembre par la Direction d'agrément et de contrôle des établissements privés de l'enseignement à Brazzaville. Cette opération a permis également de répertorier une trentaine d'écoles privées pirates ».

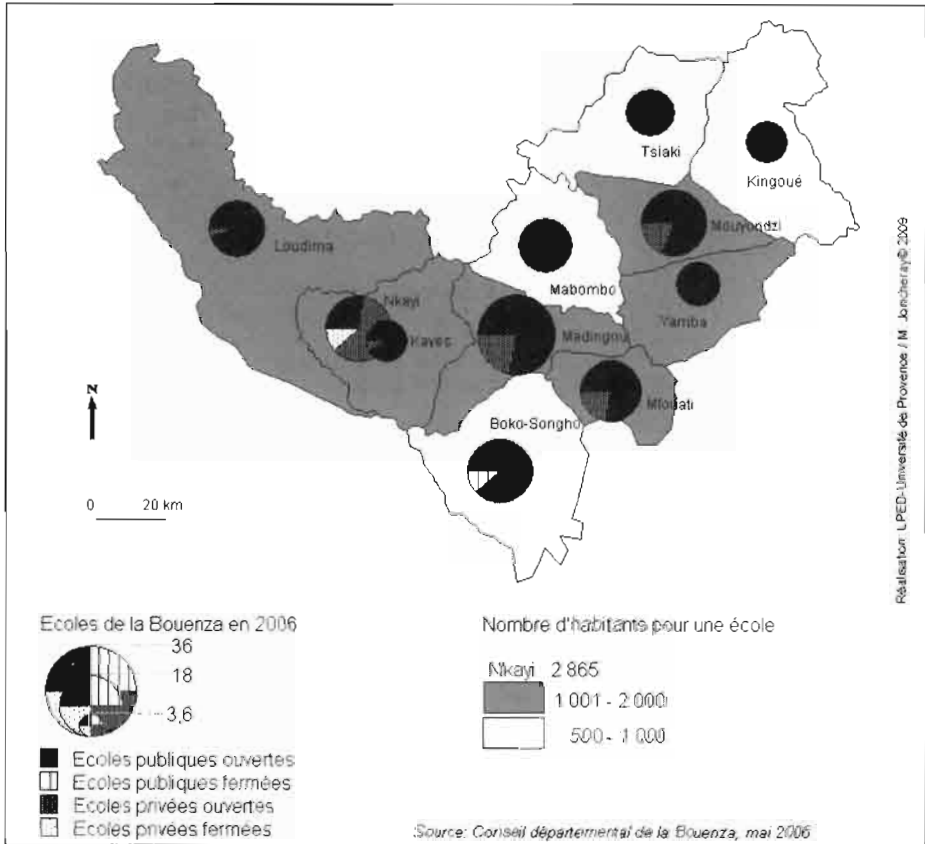


Figure 9 – Les écoles primaires de la Bouenza en 2006.

arrive ainsi à l'âge adulte sans avoir suivi de scolarité normale, en raison des conflits eux-mêmes, des difficultés structurelles de gestion de l'éducation dans les pays en développement, et du délabrement de l'environnement socio-économique de la région, et notamment de ses infrastructures de transport. Dans certaines zones du Niari, on constate une réelle perte de confiance et une baisse des effectifs scolarisés ; le manque d'enseignants qualifiés est criant dans les zones enclavées ; les fonctionnaires rechignent à rejoindre leurs postes ; et les disparités régionales suscitent de fortes mobilités des élèves et des enseignants. La multiplication d'initiatives éducatives privées dans les villes de la région du Niari – certaines étant non conventionnées – fait cependant craindre un système éducatif à deux vitesses, porteur de nouvelles déceptions à venir.

Si on peut critiquer les interventions internationales pour avoir participé à une certaine territorialisation des politiques éducatives, la période d'après-guerre a néanmoins permis une prise de conscience : les interventions des acteurs internationaux ont poussé l'État à se réimpliquer dans des plans d'action conformes aux directives mondiales pour l'éducation. Ce réinvestissement étatique, qui n'est pas

dénué de stratégie politique, permettra peut-être une meilleure prise en compte de l'éducation dans cette région. Mais les manques à combler restent grands : l'hyper visibilité de quelques réalisations de prestige, comme le « lycée d'excellence » de Dolisie, contraste avec le délabrement du système éducatif en zone rurale et dans les petites villes. De gros progrès restent à faire, notamment en raison du manque d'intégration entre les projets scolaires et l'environnement régional.

BIBLIOGRAPHIE

- AZOH F., TCHOMBE T., LANOUE E. [2009], *Éducation, violences, conflits et perspectives de paix en Afrique subsaharienne*, Karthala, Paris, 252 p.
- BALONGA M., ZIAVOULA R.E. [2005], « Offre scolaire publique et privée au Congo-Brazzaville », *Espace, Populations, Sociétés*, n° 3, p. 475-480.
- BEKALO S.A., BROPHY M., WELFORD A.G. [2003], « The development of education in post-conflict "Somaliland" », *International Journal of Educational Development*, n° 23, p. 459-475.
- BIERSCHENK T., CHAUVEAU J.-P., OLIVIER DE SARDAN J.-P. [2000], *Courtiers en développement. Les villages africains en quête de projets*, Paris, Karthala, Mayence, APAD, 318 p.
- BLUNDO G., OLIVIER DE SARDAN J.-P. (eds) [2007], *État et corruption en Afrique. Une anthropologie comparative des relations entre fonctionnaires et usagers (Bénin, Niger, Sénégal)*, Paris, Karthala, 374 p.
- BRINKERHOFF W. D. [2005], « Rebuilding governance in failed states and post-conflict societies : core concepts and cross cutting themes », *Public administration and development*, n° 25, p. 3-14.
- BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION [2001], *Le développement de l'éducation, Rapport national du Congo*, Ministère de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur chargé de la recherche scientifique, Brazzaville, 31 p.
- CARITAS Congo [2005], *Le Département du Pool en République du Congo, une population abandonnée*, Rapport d'activité, 43 p.
- CICR [2000-2009], *Bulletins trimestriels Congo-Brazzaville*.
- COMHAIRE G., STANGHERLIN G. [2006], *Les organisations de la société civile dans le secteur de l'éducation de base au Bénin*, Groupe de Recherche en Appui à la Politique Organisations de la Société Civile, 64 p.
- DORIER-APRILL E., APRILL C., KOUVOUAMA A. [2000], *Vivre à Brazzaville : Modernité et crise au quotidien*, Karthala, 384 p.
- DORIER-APRILL E. [2000], « Le rôle du politique dans la décomposition urbaine et territoriale, le cas du Congo », *Politiques et dynamiques territoriales dans les pays du sud*, Les publications de la Sorbonne-Prodig, p. 155-170.
- DORIER-APRILL E., CRESPIN E., JONCHERAY M., MARCHAND G., OFOUEME-BERTON Y., ZIAVOULA R. [2008], *Les conflits et leurs impacts géographiques au Congo Brazzaville*, 5 posters, Festival international de géographie de Saint Dié, <http://fig-st-die.education.fr/galleries/index.php?category/170>.
- DORNER V., LAVIGNE-DELVILLE Ph., BARRAU E. [2006], « Mais pourquoi les bénéficiaires ne paient-ils qu'une partie de leur contribution financière ? Pauvreté, confiance et règles du

- jeu dans un projet de développement social urbain à Brazzaville », *Coopérer Aujourd'hui*, n° 49, 52 p.
- HCR [2002-2009], Rapport globaux République du Congo.
- HCR [2002-2005], Rapport globaux régionaux de l'UNHCR.
- LANGÉ M.F. [2000], « Des écoles pour le Sud », *Autrepart*, n° 17, Paris, Éditions de l'aube, IRD, 201 p.
- LANOUE E. [2006], « Éducation, violences et conflits armés en Afrique subsaharienne, Bilan critique de nos connaissances et perspectives de recherches », *Colloque International Yaoundé*, 19 p.
- LE PAPE M., SALIGNON P. (éds) [2001], *Une guerre contre les civils. Réflexion sur les pratiques humanitaires au Congo Brazzaville (1998-2000)*, MSF-Karthala, 174 p.
- MAKONDA A. [1988], « Une école « pour le peuple » ? », *Politique Africaine*, n° 31, p. 39-50.
- NGAVOUKA J.-L. [2003], *Contribution de l'UNICEF dans le système éducatif congolais de 1998 à 2002*, mémoire de l'ENAM, Brazzaville, 74 p.
- OFOUEME-BERTON Y. [2007], « L'enclavement : un frein au développement économique et social de la Cuvette Ouest (République du Congo) », *À propos de développement rural en Afrique noire*, Espaces enclavés, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 67-88.
- PAULSON J., RAPPLEYE J. [2007], « Education and conflict : Essay review », *International Journal of Educational Development*, n° 27, p. 340-347.
- PEROUSE DE MONTCLOS, M.A. [2001], *Aide humanitaire, aide à la guerre*, Bruxelles, Éd. Complexes, 208 p.
- PNUD [2007], *Reconstruire ensemble, développer durablement*, 50 p.
- PNUD [2002], *Rapport National sur le développement humain : Guerres, et après ?*, 124 p.
- RETAMAL G., AEDO-RICHMOND R. [1998], « Education as a humanitarian intervention : Some reflections on policy and practice », *Education as a humanitarian response*, London, Cassell, p. 45-58.
- RYFMAN Ph. [1999], *La question humanitaire. Histoire, problématiques, acteurs et enjeux de l'aide humanitaire internationale*, Ellipses, Paris, 208 p.
- SAUTTER G. [1966], *De l'Atlantique au fleuve Congo : une géographie du sous-peuplement*, Paris, Mouton, 582 p.
- SINCLAIR M. [2003], *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*, Paris, UNESCO-IIPE, 168 p.
- WEISSMAN F. [1993], *Élection présidentielle de 1992 au Congo, entreprise politique et mobilisation électorale*, éd. CEAN-IEP Bordeaux, 138 p.
- YENGO P. [2006], *La Guerre civile du Congo-Brazzaville 1993-2002*, Paris, Karthala, 448 p.
- ZIAVOULA R. E [2005], *Le Congo, enjeu territorial et développement local*, Paris, l'Harmattan, 269 p.

Les enjeux de la réconciliation

Ethnographie d'une école promouvant la coexistence entre Chypriotes grecs et turcs

*Mando Papadopoulou**

Christina est venue m'interroger un matin avant d'entrer en classe : « On dit qu'hier tu t'es baladé avec les Turcs ! Qu'est-ce que tu faisais avec eux ? ». Cette jeune fille chypriote grecque de douze ans est dans la même classe que Halide, la « *Turque* » de quatorze ans avec laquelle je me suis promenée la veille, et dont Christina connaît bien le prénom. L'habitude de souligner l'identité ethnique de ces camarades, en évitant de les nommer, est assez courante dans l'école de Sainte Antoine, qui regroupe pour la première fois depuis 1974 des enfants chypriotes grecs et turcs à Chypre¹. Le mot « p'tits Turcs » (*Τουρκούθκια*) est régulièrement employé par les élèves chypriotes grecs, même si les enseignants favorisent l'appellation « turcophones ». Les enfants turcophones utilisent le terme « *Grecs* » (*Ελληνες*) ou bien « *Eux* » pour se référer aux enfants chypriotes grecs. Se pose donc la question de comment interpréter ces usages linguistiques dans le contexte d'une école primaire qui prône la coexistence entre deux populations divisées pendant plus de trente-cinq ans.

Si je me remémore comment ma grand-mère chypriote grecque, élevée dans un village mixte du sud et enfant dans les années 1930, se souvient de son amie de jadis, elle l'appelle « *la Turque* ». Est-ce une attitude de rejet ? À l'écouter parler de leur enfance, je ne le pense pas et ma grand-mère regrette sincèrement avoir perdu sa trace après 1974. Sa génération a connu à la fois la vie commune avec la minorité des Chypriotes turcs, puis de terribles événements entre 1963 et 1974, qui ont amené à la division de l'île et des deux communautés. Christina et Halidé sont chacune nées de part et d'autre d'une Chypre divisée ; peut-être

* Doctorante à l'IDEMEC – Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme 5, rue du Château de l'Horloge – BP 647 Aix-en-Provence CEDEX 2.

1. L'école St Antoine est la première école de Chypre à avoir pris l'initiative d'accueillir des enfants turcophones. Même si d'autres écoles ont suivi son exemple, cette école a encore aujourd'hui le plus grand nombre d'élèves turcophones dans le sud de l'île, qui représente 47 % de la population globale d'élèves. J'ai été accueilli dans l'école de février à avril 2008 pour mener une enquête ethnographique. Mise à part l'observation directe dans l'école et le quartier, j'ai également mené des entretiens avec le personnel, les élèves et leurs parents.

vont-elles grandir dans une île unifiée. L'histoire semble reprendre son cours là où elle s'était arrêtée. Mais si cette façon de se référer l'un par rapport à l'autre persiste deux générations plus tard et dans une situation inversée, est-elle porteuse des mêmes particularités ?

L'appartenance ethnoculturelle (grecque et turque) constitue depuis des siècles une référence identitaire pour les Chypriotes (Pechoux, 1995) ; il est donc intéressant d'observer comment celle-ci est vécue et appréhendée au cours de l'histoire. Si de telles approches historiques ont été autant rares que controversées, elles commencent aujourd'hui à fleurir et à nourrir certains débats, qui ne sont pas sans lien avec les évolutions politiques nationales et internationales. Les négociations directes pour la solution du « problème chypriote » sont entamées entre les dirigeants des deux parties, et visent à une éventuelle réunification de l'île. Cette période transitoire affecte les relations entre les deux communautés rivales, mais aussi les relations internes à une même communauté, dans la mesure où les rapports à l'histoire sont re-examinés.

Cette contribution examine ce nouveau contexte de « réconciliation » entre les deux communautés, à travers l'étude d'une école élémentaire à Limassol, une ville assez importante au sud de l'île, qui décide d'accueillir, dès que la frontière devient perméable entre les deux côtés de l'île, les enfants des familles turcophones venus du nord ainsi que les enfants grecs « locaux ». Dans la dynamique actuelle de transition et faute de directives officielles d'État, l'école applique deux registres d'éducation contradictoires : l'un reproduisant le clivage intercommunautaire, l'autre promouvant la coexistence des deux communautés. Mon approche est avant tout une démarche ethnographique, et je retranscris ici mes impressions du terrain et certaines expériences du personnel de l'école, d'élèves, et de parents, qui sont particulièrement intéressantes pour l'analyse. J'explore en particulier de quelle manière se négocie l'apprentissage de l'histoire à l'école, vu son impact sur les formations identitaires chypriotes, puis je me penche sur les efforts d'adaptation du personnel aux élèves : si les enseignants inventent des méthodes pédagogiques qui sortent du cadre traditionnel de l'Éducation Nationale chypriote grecque, comment se positionnent ils dans cette école particulière, et comment concilient-ils leur propre identité en tant qu'adultes chypriotes grecs avec l'idée de cohésion ? Il convient toutefois dans un premier temps de décrire brièvement les événements qui ont amené à la division de l'île, pour mieux comprendre la situation actuelle dans laquelle s'inscrit l'école Saint-Antoine.

Du conflit chypriote à la dynamique de la réconciliation

Le conflit intercommunautaire de Chypre, qui éclata dans les années 1960, puise ses sources dans l'histoire de la Grèce et de la Turquie. Les Chypriotes, qui ont acquis leur indépendance au terme de cinq années de guérilla contre l'armée coloniale britannique (1955-1960), sont déjà divisés : les Chypriotes grecs, constituant la majorité, continuent à aspirer à l'*Enosis*, l'union de l'île avec la Grèce, alors que les Chypriotes turcs souhaitent le *Taksim*, c'est-à-dire la division de l'île

en une partie turque et une partie grecque. En 1963 débutent les premières hostilités entre les deux communautés et se dessinent les premières lignes de partage du territoire de l'île et de ses habitants. En 1967, la junte militaire s'empare du pouvoir à Athènes et organise un coup d'état, collaboration avec des Chypriotes grecs nationalistes, pour renverser le président de l'île (l'Archevêque Makarios, déchu en 1974). L'île est envahie par les troupes turques, sous prétexte de protéger la communauté chypriote turque. En quelques semaines, la Turquie se rend maîtresse du tiers nord du pays et annonce la création d'un État, « *La République Turque de Chypre du Nord* » (RTCN), qui ne sera jamais reconnu par aucun pays, à part la Turquie. Les Chypriotes parlant le grec et étant de confession orthodoxe quittent le nord de l'île, où se rassemblent tous les Chypriotes se réclamant de la nation turque. Cent soixante mille personnes sont déplacées d'un côté, quarante mille de l'autre : un tiers des habitants de l'île est de fait déplacé. La partie occupée par l'armée turque couvre 37 % de la surface totale du pays. De part et d'autre d'une ligne de démarcation, la *Ligne Verte*, surveillée par les Nations Unies, les deux côtés de l'île évoluent séparément avec des rythmes de développement économique très différents.

Les pourparlers diplomatiques pour la résolution du « *problème Chypriote* » n'avaient jamais abouti, mais suite à l'intégration de la République de Chypre au sein de l'Union Européenne en 2004 (la partie sud indépendante de l'île) et la demande d'adhésion de la Turquie à l'UE, une dynamique de « réconciliation » anime les discours politiques et plusieurs instances internationales ont commencé à financer des initiatives afin de réduire les inégalités de niveaux de vie mesurées entre les deux zones. La RTCN a également ouvert ses frontières, donnant ainsi à ceux qui le souhaitent la possibilité de franchir la zone de séparation. Certains Chypriotes grecs vont ainsi visiter leur village d'origine et leur église au nord avant de revenir au sud en fin de journée². Beaucoup de Chypriotes turcs font aussi le choix de s'installer au sud, aspirant à améliorer leur niveau de vie et à profiter du niveau économique et social plus élevé de la République de Chypre. Cette population migrante tient généralement un discours assez critique envers le gouvernement de la RTCN, qu'elle blâme d'avoir autorisé l'installation massive de colons anatoliens, perçus comme principalement responsables des difficultés économiques des autochtones³.

La reprise de contacts et d'échanges quotidiens entre les deux communautés a ainsi permis une certaine évolution des mentalités individuelles et collectives,

2. Pour une ethnographie des expériences des Chypriotes grecs rendant visite à la partie occupée, après l'ouverture des points de passage, voir l'article de Dikomititis L., 2004.

3. L'attitude de certains Chypriotes turcs envers le gouvernement de la partie du nord est décrite dans le travail ethnographique de Copeaux et Mauss-Copeaux (2005, p. 8). La description de quelques incidents précis montre, selon les auteurs, « le rejet des impérieuses conventions patriotiques et leur distance [i.e. de ces Chypriotes turcs] par rapport à l'autorité en place » (p. 166). D'autres études ethnographiques menées en RTCN montrent la particularité de la vie en RTCN. Yael Navaro-Yashin (2009) explore notamment la manière émotionnellement chargée dont les Chypriotes turcs s'approprient le territoire du Nord et les objets (maisons, jardins, meubles) des Chypriotes grecs partis au sud. L'anthropologue décrit une ambiance hantée et mélancolique, liée à l'incertitude qui règne dans cet « état » privé de légitimité internationale.

atténuant certains stéréotypes nationalistes dans lesquels baignait le discours officiel depuis plus de trente ans. C'est du moins l'ambiance générale qui caractérise Chypre depuis l'arrivée au pouvoir des partis de gauche (2005 pour la RTCN et 2006 pour la République de Chypre). Revendiquant une réelle rupture avec les gouvernements précédents, les présidents actuels prônent la « fraternité » des deux communautés et l'idéologie du « *Rapprochement* » (Επαναπροσέγγιση)⁴. Ils se fixent comme objectif de dépasser les idées reçues que chaque communauté a construit et diffusé sur l'autre et ces idées sont désormais qualifiées de racistes. Ce revirement des mentalités a dans une certaine mesure été préparé dans les années 1990, par l'action de certaines ONG et individus qui promouvaient des activités intercommunautaires (Seraidari, 2008). Il était nécessaire sur un plan social, au vu des traumatismes que les violences interethniques ont causés chez les individus des deux bords ; mais sur le plan politique, les partisans du *Rapprochement* sont critiqués pour faire l'erreur de focaliser sur les différences de la population, au détriment d'exposer des réalités plus politiques (i.e. la recherche d'une entente entre les dirigeants politiques aux niveaux intranational et international, la reconnaissance des crimes de guerre commis par la Turquie, etc.).

Le quartier de Limassol

Le quartier populaire de Saint Antoine de Limassol semble à première vue peu résidentiel. Les deux mosquées sont toujours en fonction et l'expression « *quartiers turcs* » (*Tourtsika*) est toujours utilisée pour désigner ce lieu. Les rues de ce quartier sont toujours en langue turque et rappellent que dans ce quartier habitait, avant guerre, un grand nombre de Chypriotes turcs (le quartier disposait alors d'un cimetière musulman, d'une école élémentaire, d'un hôpital et d'un cinéma turcs). Après la guerre et le départ des Chypriotes turcs, des Chypriotes grecs déplacés du nord sont venus s'y installer, ainsi que des familles chypriotes grecques démunies de Limassol. Les administrations locales n'ayant jamais manifesté d'attention particulière envers ce quartier en particulier, on y trouve aujourd'hui un paysage très hétérogène comprenant des garages, des usines, des terrains vagues, quelques quincailleries, et des blocs d'habitations construites dans l'urgence pour répondre à la croissance urbaine d'après-guerre. Après la division de l'île, les pouvoirs publics ont néanmoins assigné un nouveau nom à la rue principale qui traverse le quartier ; la rue porte désormais le nom de deux Chypriotes – un turc et un grec – tous deux assassinés pendant les événements sanglants de 1963, et élevés en symboles de l'amitié déchue entre les deux communautés.

L'école élémentaire de Saint Antoine se trouve dans cette même rue, la rue Michiaouli Kavazoglou, et a continué de fonctionner après la division de l'île et

4. Après les élections de 2010, un nouveau président a été élu à la RTCN, dont les opinions politiques sont beaucoup plus conservatrices. Il est donc possible que le « rapprochement » entre les deux communautés ne sera plus promu avec la même ardeur.

le départ de la communauté chypriote turque. Elle a d'abord accueilli exclusivement les enfants chypriotes grecs, puis quand la *Ligne Verte* est devenue perméable (2002), elle s'est remise à accueillir des enfants chypriotes turcs, déplacés du nord (les familles turques qui venaient habiter le quartier ne sont pas forcément les mêmes qui l'ont quitté en 1974). En 2003, date du dernier recensement, le nombre de Chypriotes turcs du quartier s'élève à 570 personnes, soit un peu plus d'un tiers de ses habitants. Elle doit avoir doublé depuis⁵ et quelques travailleurs immigrés du Proche-Orient s'ajoutent à cette communauté. La communauté turcophone⁶ est donc constituée de différents groupes ethnoculturels, dont les deux plus importants sont les Chypriotes turcs et les gitans turcophones⁷. Un niveau économique et social assez bas caractérise les habitants du quartier.

À l'arrivée des turcophones en 2002, plusieurs manifestations ont eu lieu dans le quartier de Saint-Antoine pour demander leur éloignement. La presse débordait d'articles diffamatoires à leur sujet. Faisant souvent l'amalgame entre gitans turcophones et chypriotes turcs, ces articles attestaient du dégoût des « autochtones » du quartier pour les nouveaux venus, critiquaient leur mode de vie dégradé, et notamment « l'errance » des enfants dans les rues. C'est en partie pour répondre à ces contestations que le Bureau des Services Sociaux de Limassol a proposé l'ouverture de l'école élémentaire du quartier aux enfants turcophones.

Enseigner l'histoire à Chypre

Le processus de construction mémorielle, où certains événements conflictuels et violents sont mis en avant tandis que d'autres sont effacés et « oubliés » selon une sélection qui obéit à des logiques identitaires, caractérise le système éducatif de Chypre, comme beaucoup de sociétés nationales contemporaines (Papadakis, 1993). L'enseignement de l'histoire est perçu comme un devoir national pour la République de Chypre, afin d'établir une continuité linéaire avec la nation de la Grèce et de montrer l'importance de l'idéal gréco-orthodoxe. L'enseignement de l'histoire en RTCN est basé sur les mêmes logiques, en rapport avec la nation turque⁸. Le conflit entre les deux communautés se perpétue donc, de part et d'autre de la frontière, à travers ces discours officiels et ces représentations contradictoires, reflétant un besoin de transmission d'un sentiment patriotique lié aux deux

5. Le chiffre proposé ici est approximatif et résulte d'un croisement entre plusieurs sources (la Mairie de la ville et du quartier, le policier du quartier, la responsable du quartier au DASS). Le personnel du bureau responsable du logement et de la propriété chypriote turque de la ville n'a pas voulu me renseigner lors de l'enquête de terrain de 2008. Ils m'ont pourtant rapporté que la circulation de la communauté turcophone entre le nord et le sud est étroitement surveillée par l'état.

6. J'adopterai dorénavant les termes « *grécophones* » pour désigner les personnes Chypriotes grecs et « *turcophones* » pour celles issues de la communauté Chypriote turque du quartier. Ce sont des termes choisis et employés par le personnel de l'école, dans un effort d'inclure dans un des deux groupes les enfants venus d'autres pays (Syriens, Kurdes) et les gitans chypriotes, parlant tous le turc.

7. Les gitans turcophones (*Αθηγγανοί*) sont présents sur l'île depuis des siècles. Lors de l'invasion turque et la séparation, ils ont choisi de migrer au nord pour des raisons linguistiques.

8. Pour une analyse de la construction de l'histoire nationale en RTCN et son enseignement dans le cadre de l'Éducation publique, voir Canefe N., 2004.

« mères patries » rivales. Le slogan « *Je n'oublie pas et je me bats* », qui figure sur les murs des salles de cours de toutes les écoles publiques au sud, exhorte à se souvenir quotidiennement de la tragédie de l'invasion turque et des héros sacrifiés⁹. Si aucune référence n'est faite à l'histoire des quarante dernières années dans les manuels scolaires du système éducatif chypriote grec, il ne faut pas hâtivement en conclure que l'éducation publique transmet un savoir neutre. Les enseignants transmettent aux élèves leurs expériences individuelles, et ces narrations subjectives du conflit, et très émotionnellement chargées, conduisent à la construction d'images négatives vis-à-vis du Turc.

On aurait pu imaginer que l'école Saint Antoine aurait été pionnière pour trouver une méthode d'enseignement suffisamment neutre pour raconter le passé aux deux communautés. Or ce n'est pas le cas. Les enseignants de l'école Saint Antoine continuent d'enseigner aux enfants grecophones et turcophones des cours de langue et de littérature grecque, en s'appuyant sur des manuels achetés en Grèce, et les cours d'histoire sont dispensés séparément pour chaque communauté. Les enseignants utilisent certains manuels imprégnés d'un discours nationaliste (turc ou grec selon la population d'élèves) ; les élèves turcophones vont dans des salles spéciales pour assister aux cours de langue et de civilisation turque ; et les autres suivent les cours d'histoire et de religion chrétienne-orthodoxe. Les manuels que les turcophones de l'école utilisent sont ceux des Chypriotes turcs du nord ; ceux-ci apprennent donc la version de l'histoire que la RTCN enseigne. Les deux enseignants turcophones fonctionnent de manière totalement indépendante et les échanges entre enseignants chypriotes grecs et turcs sur ce sujet sont peu développés. Même le directeur de l'école ne sait pas exactement ce que les enfants apprennent lors des cours. Les élèves sont ainsi sujets à deux propagandes nationales différentes, véhiculant des messages contradictoires : l'enseignement grec insistant sur la supériorité grecque et la grécité de l'île ; l'enseignement turc sur l'excellence turque et les origines turques de Chypre.

Pour le directeur de l'école, cette organisation d'enseignements séparés est un compromis nécessaire pour le bon fonctionnement de l'école. Un grand nombre de parents d'élèves chypriotes grecs a en effet réclamé que l'école continue de dispenser une éducation « classique », identique à celle des autres établissements publics, tant en terme des savoirs généraux qu'en terme de transmission des valeurs identitaires. « *Notre drapeau reste notre drapeau et notre prière doit rester notre prière !* », est une phrase que le personnel m'a souvent répétée lors de nos entretiens. S'ils sont exemptés des cours de religion orthodoxe, les élèves turcophones

9. En octobre 2001 le ministère de l'éducation et des affaires culturelles a envoyé une directive à toutes les écoles élémentaires intitulée « Réévaluation de l'objectif "Je sais, je n'oublie pas et je me bats" ». Le texte évoque un manque d'intérêt de la part des élèves et des enseignants pour la partie occupée ; il juge impératif d'instiller l'esprit de lutte aux jeunes et de leur faire comprendre, sans préjudice et intolérance, leurs droits et responsabilités dans une patrie à moitié occupée et en vue d'une intégration européenne. Pour une analyse de la manière dont les élèves chypriotes grecs perçoivent ce slogan, voir l'article de Christou M. (2006). Le même slogan, à peu de mots près, figure dans les écoles publiques de la RTCN, celui-ci évoquant le massacre de la communauté musulmane par les Chypriotes grecs, en 1963.

assistent à la prière du matin : certains imitent les gestes et font le signe de croix, d'autres se moquent discrètement et rigolent, de manière à peine déguisée. Dans l'école, il n'y a aucun signe qui évoque l'histoire culturelle chypriote turque, excepté un portrait de Kemal Atatürk (qui symbolise pour la communauté chypriote grecque l'agressivité et l'expansionnisme turc) et une carte géographique de la Turquie que l'on trouve dans la salle prévue pour l'enseignement de la langue et de la civilisation turque. Dans toutes les autres classes de l'école, on trouve des icônes des saints orthodoxes, des croix, et lors des fêtes nationales grecques, l'école est solennellement ornée de drapeaux grecs.

J'ai assisté à la célébration de la fête nationale du 25 mars dans l'école de Saint Antoine. Cette fête commémore le début de la guerre d'indépendance des Grecs contre les Ottomans en 1821 et toute la célébration est centrée sur le thème du Turc barbare que les Grecs devaient éliminer pour retrouver leur liberté, exaltant l'esprit héroïque de ce peuple « insoumis » et le rôle que l'orthodoxie a joué pendant quatre siècles d'esclavage sous les Ottomans, permettant aux Grecs de conserver leur identité nationale. Une élève chypriote turque de neuf ans, Melissa, contente de participer à la fête scolaire, est montée sur scène et a lu un poème sur l'Annonciation de la Vierge (qui est fêtée le même jour)¹⁰ recevant les applaudissements du public. On peut interpréter son acte comme une volonté d'intégration : Mélissa aime vivre dans le sud et souhaite apprendre le grec. Ses parents, assis au premier rang de la salle de spectacle, ont paru très fiers de l'action de leur fille¹¹, tout comme l'ont été certains enseignants qui se précipitaient pour me montrer les turcophones qui participaient à la fête avec joie. Il faut pourtant s'interroger sur un tel événement, véhiculant autant de valeurs nationalistes. Des situations similaires peuvent-elles mettre en péril la coexistence des deux communautés ? Cette question ne s'est guère posée explicitement, ni par les enseignants, ni par les parents d'élèves, et encore moins par les élèves eux-mêmes. Mais après cette commémoration, les enfants sont sortis dans la cour pour la récréation et ont joué au football. Ils se sont divisés en deux équipes, les Grecs d'un côté, les Turcs de l'autre. Le match a été assez violent et les enseignants ont été obligés d'intervenir. J'avais pu déjà observer que les enfants constituent d'habitude des équipes mixtes quand ils jouent au football pendant la récréation. C'est la seule fois où je les ai vus se séparer selon leur nationalité. Ce match constituait, en quelque sorte, le prolongement de la fête mettant en scène la bataille entre Grecs et Turcs. Peut-être a-t-il été aussi l'occasion de laisser les élèves exprimer certaines tensions par le jeu.

En 2006, la RTCN a porté plainte contre la République de Chypre au Tribunal de Nicosie, se plaignant du fait que la communauté turcophone fréquentant l'école

10. Pour une étude ethnographique sur le lien qui existe entre le religieux et le nationalisme dans les fêtes scolaires grecques, voir l'article de Seraïdari (2001).

11. D'autres travaux ethnographiques sur des communautés musulmanes vivant en Grèce rapportent des réactions négatives vis-à-vis de l'implication des enfants dans les fêtes nationales grecques. Joëlle Dalègre (1997, p. 207), remarque, par exemple, qu'en Thrace « les photos de la presse locale montrant ces jeunes musulmans qui défilent pour le 25 mars sous le titre de "Grecs musulmans" », sont jugées comme provocantes par les journaux turcophones.

mixte de Saint Antoine recevait une éducation inadéquate et de bas niveau. La RTCN a ainsi demandé la construction d'une école turque, dans la partie sud de l'île, qu'elle s'engageait à financer. En réaction, les autorités chypriotes grecques ont effectué un sondage parmi les turcophones de Saint Antoine afin d'évaluer s'ils étaient satisfaits ou non de l'école. Quand une grande majorité a indiqué que l'école mixte avait l'avantage d'apprendre à leurs enfants à vivre ensemble, le personnel de l'école s'est vivement réjoui. D'une part, on pouvait y voir une certaine reconnaissance du travail effectué, et d'autre part, une telle réponse empêchait les autorités chypriotes turques d'implanter dans le sud un établissement scolaire qui serait hors de la tutelle de la République de Chypre. La présence des turcophones dans cette école est un sujet constant de négociations politiques.

Le discours du personnel et les réactions des enfants

Comment se positionnent les enseignants dans cette école particulière, et comment concilient-ils leur propre identité et interprétation de l'histoire avec cette idée de cohésion ? Si l'école St Antoine a un certain potentiel pour catalyser de nouvelles mentalités, elle peut aussi être instrumentalisée de manière assez négative. En 2004, des travaux ont été entrepris pour améliorer l'infrastructure. La permanence des instituteurs a été assurée afin de consolider les liens entre élèves, parents et enseignants, et le nombre d'élèves par classe a diminué. Une assistante sociale, une turcologue et une pédopsychologue ont également été embauchées. La direction est fière d'affirmer que, trois ans après le début de l'initiative de l'école St Antoine, le nombre de transferts des Chypriotes grecs vers d'autres écoles et le nombre de déscolarisation des Chypriotes turcs s'est considérablement réduit. En février 2008, l'école comptait 120 élèves Chypriotes grecs (dont 14 issus de mariages mixtes¹²) et 76 turcophones (dont 53 gitans, 8 enfants Kurdes, 3 Syriens, 3 Russes et 2 Slovènes). Les activités de soutien scolaire pour les enfants en difficulté essaient de prendre en compte, dans la mesure du possible, la diversité d'origine des élèves.

Le directeur : la vitrine d'un projet social

Avant même que je puisse présenter les grandes lignes de mon enquête, le directeur de l'école m'a accueilli dans son bureau, m'a offert un café, et m'a invitée à regarder autour de moi. Au-dessous de l'icône Saint Antoine, j'ai pu voir des photos et documents qui illustraient certains événements phares de l'école depuis 2004 : la remise d'un prix de la Communauté Européenne en 2006 pour la promotion d'une éducation égalitaire et de qualité, respectueuse des origines ethniques et culturelles des élèves ; quelques extraits d'articles de presse chypriote grecque et turque avec des titres comme : « *École sans frontières* », « *Nous apprenons à respecter la religion de l'autre* », « *On a écrit des chansons en grec et en turc, nous avons rapproché nos langues à travers la mélodie, nous avons lié nos*

12. Avec un parent chypriote grec et un parent chypriote turc ou originaire de l'Europe de l'Est.

cœurs avec de l'amour ». Un peu plus loin, des photos d'une visite de classe à la mosquée, puis la photo d'un deuxième prix gagné au Caire en février 2008 pour la promotion de la paix et de la coopération. Le directeur a conclu la présentation de l'école en me précisant que j'étais la bienvenue. Le personnel a en effet l'habitude d'accueillir des visiteurs dans cette école, que ce soient des journalistes, des chercheurs ou des personnalités politiques, et comme cela m'a été répété à plusieurs reprises, est en général assez fier de l'intérêt porté à leur école. Le directeur a néanmoins souligné certaines difficultés : l'originalité du programme éducatif, la différence de niveau entre les deux communautés d'élèves, et une certaine défiance de certains enseignants qui ne voient pas l'intérêt de cette initiative et qui restent attachés à des schémas éducatifs traditionnels. Les enfants de l'école provenant de familles assez démunies (avec des problèmes de monoparentalité, pauvreté, toxicomanie et incarcérations), le personnel jongle assez souvent entre pédagogie et assistantat social.

Le bureau du directeur est ouvert au personnel, aux écoliers et aussi aux parents d'élèves. Ces derniers peuvent ainsi bénéficier d'une aide personnelle pour remplir des papiers administratifs ou, par exemple, pour téléphoner aux autorités quand il s'agit de signaler un problème domestique (e.g. une coupure d'électricité). L'école devient ainsi une espèce de médiateur administratif et social entre la communauté turcophone (qui bénéficie le plus de cette disponibilité du directeur) et l'État de République de Chypre. Le rituel hebdomadaire de la distribution des savons aux élèves turcophones vient renforcer cette tendance. À la fin des cours, l'école offre également le repas du midi aux enfants qui le souhaitent. *Eleni*, une enseignante chypriote grecque (quadragénaire et retournée de Kerynia, une ville située au Nord), m'a fait part lors de notre entretien de sa satisfaction à ce sujet. Si les enfants turcophones ont revendiqué pendant longtemps une table distincte pour chaque sexe lors du déjeuner, cette requête n'a pas donné de suite. Les enseignants ont avancé le fait que cette division des tables n'était pas souhaitable et ont proposé un autre modèle qui allait à l'encontre des représentations traditionnelles des élèves, en informant les parents. *Eleni* m'a également expliqué qu'à la fin du repas, les garçons turcophones refusaient souvent de laver leur assiette et d'essuyer la table. Mais leur comportement a notablement changé par la suite¹³. Ces changements, qui m'ont été rapportés comme une victoire, dans une logique de « civiliser » ceux qui ont une culture éloignée des normes progressistes occidentales, ont été acceptés sans réticence apparente de la part des turcophones.

Les enseignants et l'éclatement des valeurs traditionnelles de l'éducation

L'absence de manuels adéquats, qui prennent en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves, est une difficulté majeure que soulignent les enseignants. En pratique, les enseignants ont recours à des manuels grecs que la Grèce

13. Signalons ici que les mêmes valeurs culturelles définissent aussi la société chypriote grecque, qui considère, en règle générale, les tâches ménagères comme un devoir féminin. Néanmoins, dans ce cas, ce n'étaient que les garçons turcophones qui ont protesté contre cette « corvée ».

utilise dans les régions du pays majoritairement peuplées de musulmans. Une majorité des enseignants de St Antoine est cependant assez indulgente en ce qui concerne l'utilisation du dialecte chypriote, au contraire d'autres établissements scolaires, aux méthodes plus traditionnelles, qui corrigent systématiquement tout recours au dialecte et qui ne prônent que l'utilisation de la langue grecque (la langue nationale de la République de Chypre).

Le problème de barrière linguistique s'accroît encore du fait que les turcophones sont répartis dans les classes en fonction de leur âge et non de leur niveau. Ainsi, dans les classes de troisième niveau, il y a des turcophones qui ont eu une scolarité normale, mais aussi des turcophones de neuf ans qui viennent juste de débiter leur scolarité. S'ils reconnaissent ces difficultés linguistiques, les enseignants ont souvent tendance à hiérarchiser les élèves suivant leur « *envie d'apprendre* » et à placer les élèves turcophones au niveau le plus bas. De plus, provenant en général d'un milieu social plus aisé que la population de l'école et n'habitant pas ce quartier défavorisé, les enseignants mettent plutôt en avant l'objectif social d'intégration et non la réconciliation politique des deux communautés chypriotes. Les différences ethniques et religieuses des turcophones ont également tendance à être occultées. Les enseignants doivent enfin concilier leur appréciation personnelle du conflit intercommunautaire (pour beaucoup de Chypriotes grecs adultes, le pays est encore occupé et les crimes de guerre de 1974 sont restés impunis) avec les idées de tolérance et de respect de la différence promues, au moins en théorie par l'école. Certains instituteurs se montrent particulièrement créatifs et à défaut d'outils méthodologiques existants, inventent de nouvelles méthodes d'enseignement, s'inspirant des particularités des élèves et sortant souvent du cadre conservateur de l'Éducation Nationale. Une professeur de musique a par exemple décidé d'écarter les tables et les chaises pour laisser place à l'expression corporelle. Comment pourrait-elle autrement transmettre sa passion à des « *élèves si indifférents et si irrespectueux* », qui la provoquent se bouchant les oreilles quand elle leur parle de Mozart ? Hara m'a expliqué qu'il y a eu plusieurs cas où des turcophones ont cassé ou volé des instruments de musique de l'école. Elle a donc changé sa manière d'enseigner pour mieux canaliser les énergies des enfants. Pour introduire l'opéra par exemple, chaque élève a été invité à improviser une danse sur un morceau musical. Ses méthodes contrastent fortement avec les méthodes d'enseignement prônées par le Ministère de l'Éducation Nationale chypriote, où ordre, discipline et fidélité aux modes traditionnels d'enseignement sont difficilement contestables.

Les enfants dans les espaces du jeu et de l'expression

Les enfants arrivent à l'école assez « conditionnés » par leur famille respective, montrant beaucoup de réticence envers l'« *Autre* ». Dans les classes des deux premiers niveaux, on constate en effet que les élèves sont assez distants et choisissent de ne pas se mélanger entre communautés. En première année, il y a deux groupes de tables, un pour chaque communauté. L'enseignante divise ainsi son cours en deux temps pour s'adresser aux deux groupes séparément. Si cette

manière d'organiser l'enseignement n'encourage pas les élèves à surpasser leurs préjugés, elle s'impose néanmoins aux instituteurs à cause de la grande différence de niveau. Mais ce sont les élèves eux-mêmes qui ont tendance à revendiquer, au fur et à mesure qu'ils évoluent dans l'école, la mixité des tables, et à partir du troisième niveau, on observe un réel mélange, même si certaines activités en classe des deux communautés restent différentes, en fonction des matières.

La cour de récréation constitue également un lieu de socialisation plus « libre » que la salle de cours, et là, d'autres facteurs entrent en jeu dans le rapprochement des communautés. La transmission des valeurs entre pairs s'effectue à l'« horizontale ». Le rôle, par exemple, des aînés turcophones dans la socialisation des petits turcophones est central : les cadets entrent d'abord en contact avec les Chypriotes grecs amis de leurs aînés, avant d'approcher ceux de leur âge. Pour les garçons, ce contact se fait principalement sur le terrain de football. Les équipes sont mixtes et on utilise les deux langues pour compter les buts ou pour les insultes contre l'équipe rivale. Les élèves turcophones sont reconnus comme de meilleurs joueurs, et les élèves grecophones se disputent entre eux pour avoir chacun dans son équipe un bon joueur turc. Chez les filles, l'écart entre les deux communautés semble plus difficilement franchissable. Plus réservées que les garçons, les filles turcophones restent entre elles pendant la récréation et discutent d'affaires familiales et autres sujets. Les deux filles les plus âgées de l'école (une de quatorze ans et une de quinze, toutes deux membres de familles gitanes) amènent parfois un tissu coloré qu'elles mettent autour de leurs hanches pour exécuter une danse orientale et amuser les plus petites de leur bande. Cette danse de dix minutes attire souvent les non-gitanes et quelques garçons ; se forme alors autour des danseuses un public appréciant le spectacle. L'expression corporelle et la musique semblent être au cœur de la communication entre ces enfants de différentes origines. Ces deux pratiques sont très valorisées dans le mode de vie turcophone, et délibérément acceptées par le personnel de l'école. Pendant l'année scolaire 2007-2008, une des productions prestigieuses de l'école a d'ailleurs été un CD musical comprenant des chansons écrites et composées par les élèves. Pendant les cours d'art, les élèves ont dessiné des panneaux avec des slogans prônant des valeurs de tolérance et de paix et certains textes ont été repris et mis en musique pendant le cours de composition musicale. L'enregistrement d'une première chanson dans le studio privé de *Hara* a donné envie à d'autres élèves de participer au projet, et chaque classe a finalement composé une chanson en alternant paroles grecques et turques, exprimant les sentiments des élèves. Les paroles du texte de la chanson des 5^e année ont été rédigées par trois filles, deux Chypriotes grecques et une turcophone, et évoquent la modification progressive de leurs représentations imaginaires de l'Autre.

« En allant me coucher/Je vois deux étoiles qui me disent de regarder/La lune
Je l'ai regardée et une petite voix m'a dit/Qu'elle viendra plus près pour m'éclairer
Elle m'a éclairé et mes yeux ont pétillé/D'une pleine lune, de tranquillité/oh ! oh !
oh ! »¹⁴.

14. Extrait du CD réalisé par les élèves de l'école qui s'intitule « Μαζί, Beraber (Ensemble) ».

Maria, qui a participé à la composition de cette chanson, a onze ans. Elle est née dans ce quartier et est issue d'une famille chypriote grecque qui s'est déplacée du nord. Si certaines images négatives du passé provoquaient auparavant en elle une certaine angoisse, le contact humain avec les élèves turcophones lui a permis de relativiser ce danger que la rhétorique nationaliste aime toujours souligner et perpétuer. La chanson qu'elle a écrite avec ses amies insiste sur leur tranquillité d'esprit actuelle. Cette chanson sur le thème de la lune renvoie également à un autre poème, étroitement lié aux valeurs identitaires que l'éducation grecque véhicule : « Φεγγαράκι μου λαμπρό » / « *Ma petite lune brillante* » (voir Seraïdari, 2001). La métaphore inversée de la lune viendrait ainsi appuyer le fait que, malgré les lacunes et la confusion dans les enseignements, le projet de coexistence pacifique et de réconciliation de l'école St Antoine fait naître une autre vision de l'Autre, beaucoup moins stéréotypée et menaçante.

Conclusion

L'école Saint Antoine n'est pas une initiative très réfléchie. C'est plutôt une réponse de quartier *ad hoc*, qui a émergé en réaction à un afflux de populations en provenance du nord du pays. Si elle a été la première école chypriote à accueillir des populations turcophones, il apparaît que cette interculturalité, instaurée sous couvert d'une coexistence pacifique entre deux populations divisées, cède le pas à des pratiques d'enseignement séparé et l'école diffuse ainsi, sans en être pleinement consciente, une forme d'éducation qui reproduit la division de l'île en deux communautés, malgré les intentions louables affichées. Pourtant, l'école ouvre certaines perspectives de réconciliation, qui gagneraient à aller au-delà de simples anecdotes. Le fait que les enfants passent leurs journées ensemble, partagent des activités et des jeux, et se mettent à se connaître de manière concrète, permet, dans une certaine mesure, la dissipation de certains stéréotypes que l'enseignement binaire continue à véhiculer.

BIBLIOGRAPHIE

- BRYANT R. [2004], *Imagining the Modern. The Cultures of Nationalism in Cyprus*, New York, I.B.Taurus, Londres.
- CANEFE [2004], « Communal memory and turkish cyprriot national history : missing links », in Todorova M., *Balkan identities, Nation and Memory*, C. Hurst & Co. Publishers, p. 77-102.
- CHRISTOU M. [2006], « A Double Imagination : Memory and Education in Cyprus », *Journal of Modern Greek Studies*, vol. 24, n° 2.
- COPEAUX Étienne, MAUSS-COPEAUX C. [2005], *Taksim ! Chypre divisée, 1964-2005*, Lyon, Éditions aedelsa.
- DALEGRE J. [1997], *La Thrace grecque. Populations et territoire*, Paris, L'Harmattan.
- DIKOMITIS L. [2004], « A moving field : Greek Cypriote refugees returning "home" », *Durham Anthropology Journal*, vol. 12, n° 1, p. 7-20.

- NAVARO-YASHIN Y. [2009], « Affective spaces, melancholic objects : ruination and the production of anthropological knowledge », *Journal of the Royal Anthropological Institute (N.S)*, n° 15, p. 1-18.
- [2003], « Life is dead here. Sensing the political in “no man’s land” », *Anthropological Theory*, vol. 3, n° 1, p. 107-125, SAGE Publications, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi.
- PAPADAKIS Y. [1993], « The politics of Memory and Forgetting in Cyprus », *Journal of Mediterranean Studies*, n° 3, p. 139-154.
- PECHOUX P. [1995], « Quelle identité chypriote ? », *Kypros character*, Paris.
- PLEXOUSSAKI E. [2005], « Choix éducatifs d’une minorité « musulmane ». Entre la Grèce et la Turquie », *Ethnologie Française*, vol. 35, n° 2, p. 279-290.
- SERAIDARI K. [2001], « Rituels scolaires en Grèce : de l’histoire nationale aux pratiques religieuses locales », *Terrain*, n° 37, Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, p. 139-152.
- [2008], « Du mouvement féministe au mouvement pacifiste. Winpeace, une organisation de militantes grecques, chypriotes et turques », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 27, n° 3, p. 57-71.

REVUES

- Terrain* [2003], n° 40, « Enfant et apprentissage. Paris, Mission du patrimoine ethnologique », Ministère de la Culture et de la Communication.
- Ethnologie française* [2007/4], n° 112, « Anthropologie de l’école », Éditions PUF.

SOURCES

- ANTONIOU M. [2003], *Social Welfare Department Report on the Turkish-Cypriot Community of Limassol*.

Impacts des conflits sur l'éducation dans le sud du département du Pool (République du Congo)

Yolande Berton-Ofoueme*, Dave Evrad Mbemba-Souebelet**

En 1991, du fait de l'instabilité sociale et politique en partie créée par le déclin notable de l'économie nationale, le gouvernement congolais organise la Conférence Nationale Souveraine. Celle-ci s'engage dans un programme de démocratisation qui se concrétise par l'annonce de la tenue d'une élection présidentielle multipartite. Des trois principaux leaders politiques, candidats à la présidentielle, Denis Sassou-Nguesso du Parti Congolais du Travail (PCT), Pascal Lissouba de l'Union Panafricaine pour la Démocratie Sociale (UPADS) et Bernard Koléla du Mouvement Congolais pour la Démocratie et le Développement Intégral (MCDDI), c'est Pascal Lissouba qui est élu président le 31 août 1993. La démocratie congolaise vient de naître, mais elle est très tôt mise à l'épreuve. La dissolution de l'Assemblée Nationale en 1992 conduit à l'organisation de nouvelles élections législatives en mai 1993. La contestation du résultat de ces élections provoque des troubles sociaux entre 1993 et 1994 qui opposent les originaires du sud du Pool à ceux des départements du Grand Niari (Niari, Bouenza et Lékoumou). Les deux leaders politiques qui s'affrontent s'appuient sur les milices privées, Lissouba, sur les *Cocoyes* et Koléla, sur les *Ninjas*. Les troubles démarrent à Brazzaville dans les quartiers situés au sud de la ville, puis s'étendent très rapidement dans les régions du Pool et du Grand Niari. C'est à cette période que les expressions *Tchecs* pour désigner les originaires du Pool et *Niboleks* pour ceux du Grand Niari, font leur apparition dans le langage des Congolais. Des actes odieux et crapuleux (viols, assassinats, etc.) sont commis dans les deux camps des opposants, ce qui engendre des mouvements massifs de populations vers leurs régions d'origine respectives ou vers les grandes agglomérations (Pointe-Noire et Brazzaville). Si des accords de paix sont signés à Libreville relativement rapidement (1994), cette période marque le début de la pratique de la violence et de l'instabilité politique et sociale entretenues par les milices privées.

* Maître de conférences (CAMES), Université Marien Ngouabi, BP 69, Brazzaville, République du Congo.

** Doctorant en géographie, Université Marien Ngouabi, BP 69, Brazzaville, République du Congo.

En juin 1997, les troubles reprennent, sur fond de conflit de gestion des ressources pétrolières et de dissensions politiques, et cristallisent l'opposition Nord/Sud – datant déjà de 1959. Les tensions opposent cette fois Lissouba et Koléla d'un côté, et Sassou Nguesso, de l'autre. C'est la guerre civile. En octobre 1997, Sassou Nguesso, ayant bénéficié de l'appui des Angolais et de sa milice privée constituée de *Cobras*, devient président de la République, et Lissouba et son équipe gouvernementale partent en exil. En décembre 1998, malgré les actions menées pour ramener la paix dans le pays, les combats reprennent entre les forces gouvernementales et des groupes rebelles du Grand Niari et du Pool. Une offensive, lancée contre Brazzaville, provoque le déplacement de 800 000 personnes, soit un quart de la population du pays. On estime le nombre de réfugiés à l'étranger à 65 000 personnes. Les secteurs économique et social ne sont pas épargnés des actes de violence. On note la destruction et le pillage de bâtiments publics et privés, des infrastructures sanitaires, des gares ferroviaires, etc. La fermeture des gares ferroviaires a eu des impacts significatifs sur l'économie de tout le pays ainsi que sur celle des pays voisins. La destruction des infrastructures scolaires a enfin aggravé les défaillances du secteur public et a favorisé l'émergence du secteur privé, qui scolarise un tiers des élèves.

Fin décembre 1999, sous la médiation du Gabon, un accord de cessation d'hostilités est signé entre l'armée congolaise et les représentants de certaines milices privées. Cet accord n'a néanmoins ni résorbé les conflits sporadiques ni empêché la reprise de la guerre dans le Pool en 2002. Cette zone redevient l'épicentre du conflit, 60 % de la population du département est obligée de se déplacer vers Brazzaville, les forêts et d'autres localités plus sûres, et les dégâts matériels (destruction des habitations, des infrastructures scolaires et sanitaires), psychologiques (traumatisme, viols reportés de près de 60 000 femmes et jeunes filles), sociaux (atomisation des familles et inaccessibilité à l'eau potable) et économiques (précarité alimentaire, dévastation des champs, vol du cheptel bovin et avicole, abatage des arbres fruitiers, principales sources de revenus des habitants du Pool, enclavement de la plupart des villages faute d'entretien des pistes) sont énormes. En mars 2003, des accords de paix sont signés entre le gouvernement et les opposants.

Dans le secteur éducatif, les quelques efforts consentis par les communautés locales, l'État ou ses partenaires au développement, sont mis à mal par l'ampleur des dégâts. L'offre de services éducatifs, déjà de mauvaise qualité en période de paix, s'est reconstruite peu à peu sur des bases fragilisées. Six ans après les accords de paix de 2003, cet article s'interroge sur l'adaptation de cette offre aux besoins des populations meurtries et traumatisées par les guerres et sur ses enjeux. La présente analyse est basée sur l'analyse de documents collectés dans les administrations d'État, complété par des enquêtes terrain réalisées en 2008 et 2009, incluant notamment une enquête par questionnaire auprès de 89 ménages répartis dans 29 villages particulièrement affectés par les conflits, des entretiens individuels et des discussions de groupe avec les administrateurs, le personnel enseignant et les élèves.

Organisation de l'éducation au Congo et dans le Pool

Le système éducatif au Congo

La gestion du système éducatif congolais est assurée par trois départements ministériels : le Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et chargé de l'Alphabétisation (MEPSA), le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel (METP) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES). Le Congo est l'un des pays africains dont le taux brut de scolarisation est le plus élevé (89 % en 2008). L'âge de la scolarité obligatoire se situe entre six et seize ans mais il est théorique, l'État ne pouvant en pratique que très faiblement influencer sur les décisions des parents de scolariser leurs enfants. En 2008, le taux d'élèves poursuivant les études après 16 ans est estimé à 10 % (non compris les effectifs d'élèves scolarisés dans l'enseignement technique et professionnel du secteur privé et dans les établissements d'enseignement supérieur privés).

L'éducation nationale formelle est structurée en trois principaux niveaux : le primaire, le secondaire (premier degré et deuxième degré) et le supérieur. Le préscolaire, embryonnaire, n'est pas obligatoire pour les enfants âgés de trois à cinq ans. Le primaire comprend six années d'études. Il reçoit les élèves âgés théoriquement de six à onze ans. Ce cycle est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE). La réussite au concours d'entrée en sixième permet d'accéder au secondaire. Celui-ci offre des formations générale et technique. Le secondaire général comprend : le premier cycle d'une durée de quatre ans, sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et le second cycle, trois années d'études, sanctionné par le Baccalauréat (Bac).

L'enseignement technique et professionnel est organisé en premier et second cycles. Le premier cycle est composé de collèges d'enseignement technique. Ces structures accueillent des apprenants de niveau cinquième de l'enseignement général, pour deux années de formation sanctionnées par un Brevet d'Études Techniques (BET). Le second cycle regroupe les lycées d'enseignement technique qui reçoivent des titulaires du BEPC ou du BET, pour trois années d'études sanctionnées par le Bac technique. Outre les lycées d'enseignement technique, les écoles de formation professionnelle accueillent les titulaires du BEPC, du Bac et les fonctionnaires à la recherche du perfectionnement. Les formations, d'une durée de deux à quatre ans, délivrent des diplômes professionnels. Ces diplômes, obtenus dans le secondaire, donnent accès à l'enseignement supérieur. Celui-ci offre des formations diversifiées dont la durée se situe entre deux et huit ans. Il est sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES). Il est dispensé à l'Université Marien Ngouabi qui compte onze établissements dont cinq facultés, trois écoles et trois instituts, et dans les structures privées.

Du préscolaire à l'enseignement supérieur, le secteur éducatif est assuré par les établissements publics et privés¹. Le secteur privé a connu une évolution croissante sous l'effet de la défaillance du système public. En 2008, il scolarise 88 %

1. Une certaine forme d'éducation non formelle – reconnue par l'État – existe également pour l'alphabétisation et la re-scolarisation de jeunes déscolarisés. Elle prend en général la forme d'un cycle de rattrapage.

des effectifs du préscolaire, 36 % des élèves du primaire (contre 10 % en 1999), 39 % des apprenants du secondaire premier cycle, 36 % de ceux du secondaire deuxième degré². Dans l'enseignement technique et professionnel, en 2004-2005, années pour lesquelles les statistiques les plus récentes sont disponibles, les effectifs atteignent 43 539 élèves. Dans l'enseignement supérieur, les onze structures accueillent en 2007 près de 16 000 étudiants. La faible capacité d'accueil et le délabrement des infrastructures favorisent l'émergence d'un secteur privé axé sur la formation professionnelle. L'absence de statistiques sur les établissements d'enseignement technique et professionnel et supérieur privés ne permet néanmoins pas de déterminer le taux d'élèves accueillis.

Le personnel enseignant comprend enfin des profils très variés. Il est composé d'enseignants qualifiés, ayant bénéficié d'une formation d'État³, et titulaires de leurs postes (les fonctionnaires), de contractuels recrutés dans la fonction publique sur contrat, de vacataires recrutés par les Ministères sur contrat renouvelable chaque année (la plupart d'entre eux n'ont pas reçu de formation pédagogique), de volontaires de l'éducation (formés à l'ENI ou à l'ENS et recrutés par les Ministères en attendant leur intégration dans la fonction publique) et de prestataires (directement recrutés par les parents d'élèves au niveau des écoles locales).

Le système éducatif dans le Pool

Le Pool est l'un des douze départements⁴ administratifs que compte le Congo. Il est situé à l'ouest de Brazzaville, ville à laquelle il est relié par la Route Nationale N° 1 et le Chemin de fer Congo-Océan dans sa partie sud (CFCO), par la Route Nationale N° 2 au nord et par le fleuve Congo à l'est. C'est l'un des départements les plus peuplés du pays après la Bouenza. En 2007, sa population est estimée à 263 074 habitants, soit 7 % de la population congolaise (CNSEE, 2007⁵). Le Sud du Pool est essentiellement peuplé par deux sous-groupes ethniques

page et de remise à niveau en vue de l'insertion dans des apprenants dans le cycle scolaire formel, professionnel ou dans les ateliers d'apprentissage. Le Congo compte ainsi 299 centres d'alphabétisation en 2008, rassemblant 447 animateurs et 9 999 auditeurs. Les données sur la re-scolarisation ne sont disponibles que pour Brazzaville avec treize centres ouverts sur dix-huit.

2. Ces pourcentages représentent, pour chaque niveau, la part des enfants scolarisés dans le secteur privé par rapport à l'ensemble des élèves que compte le pays.

3. En termes de formation du personnel de l'éducation, les instituteurs des écoles primaires sont formés dans des Écoles Normales d'Instituteurs (ENI) localisées à Brazzaville, Owando (Cuvette) et à Dolisie (Niari). Ces écoles reçoivent, sur concours, les titulaires du BAC pour une durée de deux ans, et les instituteurs adjoints pour un recyclage. À la fin de la formation, les apprenants obtiennent un certificat de Fin d'Études des Écoles Normales (CFEEN). Depuis 1998, des efforts ont été consentis dans la formation du personnel de l'éducation. La mise en œuvre des projets d'Appui à la Réhabilitation de l'Enseignement et de l'Alphabétisation (AREPA) et d'Appui à l'Éducation de Base (PRAEBASE) a également permis de former 6 287 personnes (enseignants, personnel d'encadrement pédagogique et de supervision). Les enseignants du cycle secondaire sont formés à l'École Normale Supérieure (ENS) située à Brazzaville. Cette école accueille sur concours les titulaires de la Licence, de la Maîtrise et du Diplôme d'Études Universitaires Générales (DEUG) pour une durée de deux ans sanctionnée par un Certificat d'Aptitude de Professorat dans les lycées (CAPL). Les cours sont aussi ouverts aux titulaires du Bac, pour une formation de trois ans sanctionnée par le Certificat d'Aptitude de Professorat dans les Collèges d'Enseignement Général (CAPCEG), et aux instituteurs pour une formation en inspectorat de l'éducation et en conseil pédagogique.

4. Le département comprend des districts. Il est dirigé par un préfet nommé par décret présidentiel.

5. CNSEE : Centre National des Statistiques et des Études Économiques.

Kongo⁶ notamment les Baongo et les Balari⁷. La région compte treize districts dont les deux plus peuplés sont Mindouli et Kinkala qui rassemblent 35 % de la population du département. Les populations du Pool ont été très affectées par les violences successives. Pour une meilleure clarté de lecture, nous décrivons plus bas la situation du secteur de l'éducation dans le Pool d'une manière diachronique.

Avant 1998, le système éducatif dans le Pool fonctionne à l'image de celui de la Nation. On note des disparités géographiques entre villes secondaires (chefs lieux de district) et zones rurales enclavées, et une insuffisance d'équipements, de matériels didactiques et d'enseignants. Les migrations scolaires se faisaient des zones rurales vers les centres urbains secondaires (Kinkala, Boko, Mindouli), puis vers Brazzaville, Dolisie et Pointe-Noire. En 1997-1998, le Pool comptait 376 établissements scolaires (tout niveau confondu et tout secteur) pour 78 513 élèves, 601 personnels administratifs, 65 personnels d'encadrement pédagogique et 932 enseignants titulaires, soit un ratio de 84 élèves/enseignant. Un fait marquant de la période d'avant-guerre est l'absence de vacataires, de volontaires et de prestataires de services dans le système éducatif. Le taux de scolarisation avoisinait les 60 %. Et les enfants poursuivant les études après l'âge de seize ans représentaient 3 % des effectifs inscrits. Dans l'ensemble, malgré les difficultés communes à tous les établissements scolaires du pays, le système éducatif fonctionnait relativement bien grâce à la sécurité, à la proximité de Brazzaville, à l'existence de la RN1 et du CFCO. Un enseignant à Kinkala raconte : « *Avant les guerres,, les effectifs des enseignants et des élèves étaient stables. Les enseignants avaient la possibilité de se rendre à Brazzaville pour y passer le week-end, rendre visite à la famille, s'approvisionner en produits variés (denrées alimentaires, produits manufacturés, etc.). Certains citadins inscrivaient leurs enfants dans nos établissements du fait de la qualité des enseignements et de la rigueur au travail (...) aujourd'hui tout a basculé* ».

Entre 1998 et 2002, le système éducatif est en crise. Les lycées ferment en 1998-1999, ainsi que les écoles du préscolaire. Dans la plupart des localités (Vinza, Kindamba, Mbanza-Ndunga, Kinkala, Mindouli), l'éducation n'est plus assurée et les effectifs dans les cycles primaire et secondaire baissent de 90 %. De 1999-2000 à 2001-2002, une relative accalmie permet à quelques établissements de reprendre leurs activités et les taux de scolarisation augmentent sensiblement, même s'ils restent à un niveau beaucoup plus bas qu'avant. Si les collèges connaissent une régression des effectifs en 2000-2001, les autres cycles enregistrent une évolution croissante du nombre d'élèves entre 1999 et 2001. Du fait de la fermeture des deux lycées, le pourcentage d'élèves poursuivant la scolarité après 16 ans chute à moins de 1 %. Le nombre d'enseignants baisse également, passant de 932 en 1997-1998 à 529 en 2001-2002, et des volontaires et prestataires de services sont embauchés pour pallier à cette déperdition du personnel enseignant. Absents officiellement du

6. Le Congo est un pays pluriethnique. Il est peuplé par des populations appartenant à trois grands groupes ethniques, notamment les Mbochi, les Batéké et les Bakongo. Ce dernier groupe rassemble plusieurs sous-groupes : les Balari et Baongo majoritaires dans le Pool, les Vili dans le Kouilou, les Mbembé, Pounou... du Grand Niari.

7. Balari est le pluriel de Lari. Ba introduit le pluriel des noms.

système éducatif dans le Pool avant les conflits, on estime leur nombre à 368 en 2001-2002 mais leurs prestations laissent à désirer. Comme le signale un parent d'élèves : « regardez, ce jeune homme est revenu au village après son échec scolaire à Brazzaville ; il n'a pas pu obtenir le BEPC. Faute d'enseignants qualifiés, nous l'avons pris pour encadrer les enfants. À votre avis, a-t-il suffisamment de connaissances à transmettre aux enfants ? Il abrute les élèves, car lui-même ne comprend pas bien ce qu'il enseigne. C'est du bricolage ! Mais, nous n'avons pas de choix ».

En 2002-2003, la guerre reprend dans le Pool et c'est un nouveau désastre. Beaucoup d'infrastructures scolaires sont détruites (Figure 1), à l'instar d'autres structures économiques et sociales. Les deux lycées sont de nouveau fermés laissant 527 inscrits sans accès à l'éducation scolaire, et le nombre total d'élèves régresse de manière significative, de plus de 88 % (passant de 78 513 élèves inscrits en 1997-1998 à 9 443 en 2003) (Figure 2). On peut expliquer cette chute d'effectifs par les mouvements massifs des populations qui se sont déplacées des zones de combats vers les zones sécurisées et vers Brazzaville, et par la fermeture des écoles. Les adolescents ont cessé d'être scolarisés et le taux brut de scolarisation est passé de 60 % avant-guerre à 20 % pendant la période des conflits.



Après la signature des accords de paix en 2003, le Pool se retrouve dans une situation de « ni paix, ni guerre ». La reprise des activités éducatives est timide en 2003-2004 du fait de l'atmosphère de psychose qui limite le retour des populations, de la destruction de 72 % des infrastructures scolaires, et du non-retour effectif des enfants et des enseignants. Les effectifs des élèves évoluent en dents de scie, et sont

loin d'atteindre ceux enregistrés en période normale de scolarité : au primaire, le taux de scolarisation a été réduit d'un tiers ; dans les collèges, 60 % des effectifs d'avant-guerre sont inscrits à l'école et les lycées sont les plus touchés avec moins de 20 % de reprise. 26 796 élèves de la zone d'étude sont soit déscolarisés, soit scolarisés dans d'autres départements. L'analyse des écarts des effectifs en 2008-2009 par rapport à 1997-1998 met en évidence un solde positif pour le préscolaire et un solde négatif pour les autres niveaux d'études.

Figure 2 – Évolution des effectifs d'élèves de 1997 à 2009

Période	Année	Préscolaire	Primaire	Collège	Lycée	Ensemble
« Normale »	1997-1998	327	61 457	14 200	2 529	78 513
De début des conflits dans le Pool	1998-1999	0	6 397	1 228	0	7 625
De relative accalmie	1999-2000	168	20591	2 751	206	23 716
De reprise des combats	2002-2003	86	7 425	1 932	0	9 443
De signature des accords de paix	2002-2003	192	40297	7 466	39	47 914
De « Ni pais ni guerre »	2004-2005	292	36 707	6 228	276	43 503
Six ans après la signature des accords de paix	2008-2009	568	42 058	8 624	467	51 717
Écart des effectifs par rapport à 1997-1998	Écart par rapport à 1998	+ 241	- 19 399	- 5 576	- 2 062	- 26 796

Source : figure réalisée par nous sur la base de la documentation du MEPSA, 2009.

Le non-renouvellement de l'élite locale

Le système éducatif dans le Pool ne s'est pas vraiment amélioré depuis la fin des guerres. Les problèmes structurels observés dans la plupart des pays africains ont été exacerbés par les crises et on peut retenir certains effets spécifiques des guerres : la hausse du nombre de volontaires, vacataires et prestataires de services (752 contre 551 enseignants qualifiés), la non-scolarisation et la non re-scolarisation des enfants, la non-construction ou réhabilitation des écoles dans les villages difficiles d'accès, la défaillance du système éducatif non formel, l'intensification des migrations scolaires, l'atomisation des familles, et le déracinement des déplacés internes.

Les enfants sont normalement accueillis à l'âge de six ans à l'école primaire. Or, les enfants, âgés de six ans en 1998 qui n'ont pas pu être scolarisés à cause de l'instabilité ont treize ans, en 2004 et ne peuvent plus suivre de scolarité normale. Le même cas se pose pour les ceux du secondaire premier cycle qui ont vingt ans en 2004, voire plus. Vu leur âge, ces enfants ne peuvent plus être intégrés dans le système éducatif formel et les besoins en éducation non formelle ne sont pas couverts par le système éducatif actuel. L'offre de service éducatif public est axée sur l'enseignement général qui dispense des formations théoriques et sur l'enseignement technique et professionnel – même si ce dernier est très défaillant et plutôt marginal (il absorbe environ 4 % des effectifs des élèves du département) (Figure 3), et l'offre de service éducatif privé, qui en milieu urbain pallie les carences du secteur public, ne répond pas non plus aux besoins de ces profils d'élèves. Il intervient au niveau de l'enseignement primaire, au secondaire premier degré de l'enseignement général et dans la formation professionnelle axée sur la restauration, représente 5 % des écoles et accueille 5 % des élèves. Il comprend le réseau privé, indépendant de l'État, et le réseau privé conventionné⁸. Le réseau privé indépendant de l'État offre peu de chances aux enfants issus de familles modestes : au primaire, les frais d'écolage par enfant sont de 7 000 francs CFA par mois. Il introduit de plus dans le système scolaire une certaine discrimination sociale dans un secteur déjà passablement affaibli par les conflits. Le réseau privé conventionné, aux mains des confessions religieuses, n'est pas non accessible aux couches de la population les plus démunies. Malgré la participation de l'État aux charges salariales des enseignants, les études sont payantes et la qualité de l'enseignement est très contestée. Comme l'atteste le directeur de l'école évangélique de Kinkala : « *l'État affecte dans nos établissements du personnel incompetent. Je vous assure que l'enseignement est sacrifié, je dirai même assassiné...* ». Ou comme le dit ce paysan : « *mon père fut un agriculteur instruit. Je suis agriculteur et je sais lire et écrire. La preuve, je n'ai pas besoin d'interprète pour discuter avec vous (s'adressant à l'enquêteur). Mais, tous ces enfants non scolarisés ne pourront pas discuter. Demain, ils seront des agriculteurs analphabètes. Que deviendra cette région dans vingt ans ? Tout une génération est sacrifiée* ».

Les dysfonctionnements du système scolaire et de formation dans le Pool et la large proportion d'enfants qui n'a pas pu être scolarisée pendant toute une période font craindre de compromettre le renouvellement de l'élite actuelle de la région. Si le Pool a, par le passé, bénéficié d'un certain nombre d'avantages (proximité de Brazzaville, facilité d'accès aux structures éducatives, économiques et de recherche, opportunités de formation au niveau national et international offertes par le président de la République Fulbert Youlou...) – ce qui a fait d'elle une région regroupant un très grand nombre de hauts cadres et une zone très dynamique en matière d'animation culturelle – le renouvellement de son élite actuelle risque d'être compromis du fait du taux élevé d'abandon des études et du retard accumulé dans le cursus scolaire. Ce retard pénalise notamment les élèves quand ils arrivent

8. Le réseau privé est l'œuvre des opérateurs privés qui créent leurs structures et se chargent du recrutement du personnel. Le réseau conventionné comme son appellation l'indique signe une convention relative à l'affectation du personnel enseignant avec l'État.

à l'Université pour l'accès aux bourses d'études nationales et étrangères dont l'obtention du Baccalauréat à moins de 23 ans est une des conditions d'attribution.



Outre l'offre de services provenant des secteurs public et privé, certaines écoles de métiers ont été créées par des initiatives internationales, en partenariat avec des partenaires locaux, notamment à Kinkala, Kindamba et Mindouli. Ces écoles ciblent notamment des groupes particuliers, les ex-combattants, les jeunes filles victimes des violences sexuelles pendant les conflits, les orphelins de guerres, les jeunes filles devenues mères précocement. Réifiés au départ par les agences internationales, ces catégories deviennent néanmoins des « acquis » en pratique et au niveau local, elles acquièrent une certaine légitimité. Ces centres de formation ont au départ été financés par la Banque mondiale, en collaboration avec Caritas et les associations locales. Aujourd'hui, ces centres bénéficient d'autres financements provenant de confessions religieuses, d'associations, et d'aide extérieure apportée par des partenaires bilatéraux et multilatéraux. Ils accueillent des personnes entre 10 et 35 ans qui apprennent les métiers agricoles, la soudure, la couture, etc. La formation est assurée par des « bénévoles », des originaires du Pool, fonctionnaires, ingénieurs ou techniciens, qui désirent contribuer gratuitement à la formation des plus démunis. Les « ex-combattants », regroupés sur le site de Loukanga, bénéficient de formations ponctuelles, une ou deux fois par an, et sont tenus de respecter certaines procédures : présentation du projet d'activités, suivi d'une formation pratique en comptabilité et obtention des financements. Mais cette action est peu viable car les mesures suffisantes nécessaires d'accompagnement de ces activités ne sont en général pas prises par les institutions ; les personnes formées ne bénéficiant que

de peu de suivi sur le long terme. Si certains ex-combattants sont accueillis dans les centres de formation de l'enseignement technique et professionnel et dans les établissements scolaires d'enseignement général, ce n'est qu'une faible minorité.

Permanence de la demande et stratégies de mobilité

Les défaillances du système éducatif, provoquées par les guerres, favorisent aussi des déplacements temporaires ou définitifs d'enfants vers d'autres localités. Un des effets implicites de ces mouvements de populations est la possible dissolution de l'unité familiale, la dispersion des membres des ménages, l'atomisation des unités résidentielles qui accroît la perte d'autorité parentale, le stress dans les nouveaux lieux d'accueil où les personnes déplacées sont considérées comme des « étrangers » et le changement de l'environnement familial. Dans les structures scolaires d'accueil, les élèves doivent apprendre à reconstituer leurs réseaux amicaux et à s'adapter au nouvel environnement d'apprentissage. Les résultats de l'étude sur le terrain montrent que les enfants des ménages enquêtés, dans une proportion de 21 %, vivent éloignés de leurs parents. L'éducation des enfants au sein de la cellule familiale et par les institutions traditionnelles est de ce fait compromise. En effet, dans la société Kongo, l'éducation de l'enfant est assurée par le système éducatif formel, le milieu sociétal dans lequel il vit et par la cellule familiale. Par l'existence du « *Mbongui* »⁹, les jeunes garçons apprennent le savoir vivre et le savoir faire dans une société. L'atomisation des familles limite largement cette éducation complémentaire à celle du système éducatif formel. Elle accroît les dépenses des ménages, obligés de se « serrer la ceinture », pour reprendre l'expression utilisée par les paysans, pour contribuer aux charges d'entretien des enfants scolarisés en ville.

Si ces migrations scolaires ne sont pas spécifiques au Congo ni au Pool, ni aux situations de conflit, elles se sont intensifiées depuis 2000 : « Avant les conflits, d'une manière générale, les enfants restaient dans les villages jusqu'à la fin du secondaire premier cycle, puis ils allaient à Kinkala ou à Mindouli pour le deuxième cycle. Ce n'est qu'à la fin de ce cycle qu'ils partaient dans les grandes villes. Aujourd'hui, la déstructuration du système éducatif crée des itinéraires migratoires directs des villages aux grandes villes (Brazzaville, Pointe-Noire et Dolisie) où les élèves sont accueillis par des membres de la famille. La baisse des effectifs en est une des preuves irréfutables. » Dans certains cas, les parents reviennent seuls, laissant les enfants en ville. Dans d'autres, ils quittent les villages pour s'installer à proximité de Kinkala pour scolariser les enfants (données d'enquêtes). À Kinkala, nous avons pris en auto-stop un père famille qui nous a raconté ce qui suit : « J'habitais dans un village situé à près de trente kilomètres de Kinkala. L'école a été détruite. Pour limiter les déplacements à pied de mes enfants inscrits au primaire, dans une zone où plane encore l'insécurité, je suis venu m'installer à la périphérie de la ville pour garantir leur scolarisation ». D'après les données d'enquête, cent trente familles

9. Le « *Mbongui* », appelé case à palabre, est une construction plus ou moins sommaire à multiples fonctions. Il est le lieu de repos et de retrouvailles des hommes, d'éducation traditionnelle des jeunes... Il est aussi le tribunal du village.

composées de quatre ou cinq personnes ont été obligées de se déplacer, ces trois dernières années, pour des raisons de scolarisation des enfants.

Dans ces contextes difficiles, il faut souligner la permanence de la demande et le rôle clé joué par les parents d'élèves dans le financement de l'école. Les enquêtes révèlent que les charges d'éducation peuvent représenter de 1 à 50 % du revenu mensuel des familles, en prenant en compte le caractère souvent très instable des revenus¹⁰. La moyenne des dépenses mensuelles consacrées aux frais d'écolage est de 5 550 francs CFA par famille et de 3 110 francs CFA par enfant. Si les effets de ces dépenses sont peu perceptibles dans les ménages dont le chef de famille est salarié, c'est une préoccupation majeure des ménages à faibles revenus ou à revenus instables. La déscolarisation et la non-scolarisation des enfants faute de moyens financiers sont les deux premiers motifs cités par les ménages enquêtés. Si la mesure du président de la République relative à la suppression des cotisations scolaires a été mise en application à partir de l'année scolaire 2007-2008 – la direction départementale de l'enseignement ayant reçu de l'État une somme de 78 092 000 francs CFA destinée au remboursement des cotisations scolaires dans tous les établissements (MIAFOUNA, 2009, p. 56) – cette gratuité des frais d'écolage a néanmoins un impact mitigé vu qu'elle ne résout pas le problème de la prise en charge des enseignants prestataires de services alors qu'elle a un effet relativement attractif sur la scolarisation des enfants.

La prise en charge des frais d'écolage et de la rémunération des prestataires de services réduit considérablement les finances des familles, dont une large partie vit des revenus générés par des activités du secteur rural (culture vivrière, élevage, arboriculture) qui sont très affectées par les destructions faites pendant les conflits et par les difficultés d'évacuation des productions du fait du mauvais état des voies de communication. Les charges relatives à la scolarisation des enfants ont ainsi des incidences sur la dégradation de la consommation alimentaire. Dans le Pool, plus de 50 % des familles sont touchées par la précarité alimentaire et la stratégie adoptée par certains parents défavorisés est d'inscrire les enfants dans les écoles disposant de cantines scolaires bénéficiant du soutien de la FAO et d'un apport gratuit en rations alimentaires. Le Pool compte ainsi trente-cinq écoles avec cantines, représentant 9 % des structures scolaires. Les cantines permettent aux enfants des familles démunies d'avoir accès à l'alimentation, et de limiter les effets néfastes d'une sous-alimentation sur la santé et l'apprentissage des enfants.

Une diversité d'acteurs impliqués dans l'appui au système éducatif congolais

Depuis l'arrêt des conflits un grand nombre d'acteurs apportent un appui au système éducatif. L'État est le premier acteur qui investit dans le secteur éducatif. Les dépenses publiques dans ce secteur se sont élevées à 2,7 % du Produit Intérieur Brut

10. Plus de 60 % des chefs de familles obtiennent des revenus mensuels situés dans l'intervalle de 10 000 à 50 000 francs CFA.

en 2002-2003, une part d'investissement néanmoins inférieure à celle observée dans d'autres pays d'Afrique subsaharienne (4 % au Burkina Faso, 4,2 % au Sénégal et 3,7 % au Mali). L'État assure le paiement des salaires des fonctionnaires, des vacataires et des volontaires de l'éducation. Il finance le fonctionnement des structures, et fournit, de façon sporadique, des équipements. En 2008, le département scolaire du Pool a pu décaisser une somme de 39 675 000 francs CFA ¹¹ sur les crédits alloués destinés à l'éducation, le budget de fonctionnement des structures administratives représentant 63 % de ce montant. Dans l'ensemble, les crédits débloqués sont insuffisants pour couvrir les besoins en matériels, en équipements et en bâtiments scolaires. La prise en charge des prestataires de services est ainsi assurée par les Associations des Parents d'Élèves (APEC), institutionnalisées dans tous les établissements, et mises en place par les communautés, les chefs de villages et les comités de gestion. L'argent collecté auprès des parents permet à l'APEC et aux directeurs des écoles de recruter et de rémunérer les enseignants. Les frais par enfant se situent entre 350 et 1 000 francs CFA par mois et le salaire moyen d'un prestataire de services est de 30 000 francs CFA par mois. Les difficultés financières des parents pouvant engendrer des retards de paiement des rémunérations des enseignants, il peut en résulter certaines tensions sociales, voire le découragement des enseignants qui n'hésitent pas dans certains cas à arrêter les enseignements en plein milieu d'année scolaire. Lors de notre passage à Soumouna, le prestataire de services dans cette école s'est plaint du retard de rémunération de sept mois, soit un montant de 210 000 francs CFA ; la moitié des élèves inscrits n'avait également pas pu faire la rentrée scolaire, faute de fournitures scolaires. Les associations villageoises, les confessions religieuses et les autorités politiques (députés et cadres locaux) sont également intervenues dans la région du Pool en apportant un appui à la réhabilitation des infrastructures et à la distribution des fournitures scolaires (livres, cahiers...).

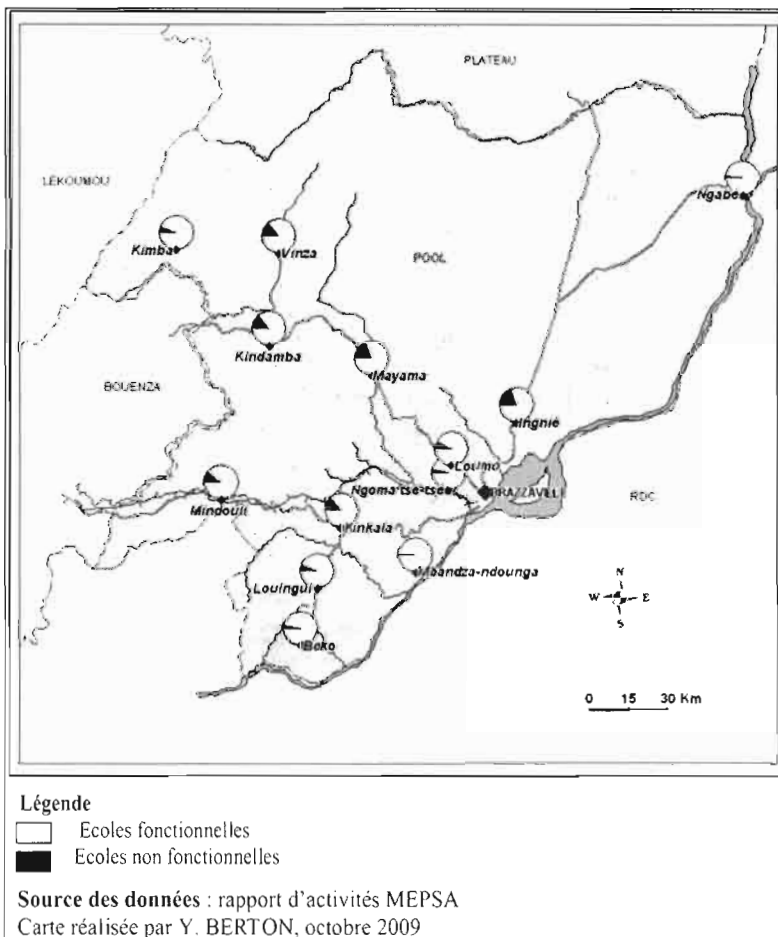
Outre ces acteurs locaux, les institutions internationales et les associations locales ont apporté un certain appui au système éducatif. L'Organisation des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) est par exemple intervenue dans la remise en état des systèmes d'approvisionnement en eau et d'assainissement. Elle a fait des dons en fournitures scolaires et a assuré la formation des enseignants. L'Agence d'Aide à la Coopération Technique et au Développement (ACTED) a financé la réhabilitation et la construction de bâtiments scolaires ; Caritas l'installation de latrines et de points d'eau, ainsi qu'une aide en matériel aux élèves. La FAO et le Programme Mondial de l'Alimentation (PAM) ont financé les cantines scolaires gratuites, depuis 2003, dans 113 établissements scolaires primaires et préscolaires du pays, la région du Pool rassemblant à elle seule 34 % des cantines ¹². L'Action de Secours et d'Urgence pour le Développement Humain (ASUDH) ont mené certaines actions de réhabilitation des structures scolaires, ainsi que des ONG locales (Action pour le Développement Communautaire,

11. 1 euro = 655, 975 FCFA.

12. La FAO et le PAM fournissent en pratique des ustensiles de cuisine et quelques produits alimentaires (riz, pâtes alimentaires, boîtes de conserves).

Action Pool Développement, Association Terre et Village, etc.). Le Programme des Nations Unies pour le Développement et l'UNESCO ont distribué des fournitures scolaires, et le secours catholique a subventionné à hauteur de 808 000 euros la réhabilitation des structures scolaires et les activités économiques (culture de manioc et maraîchage). Quant à la Banque mondiale, elle a consacré un appui conséquent aux ex-combattants et aux enfants victimes des guerres en finançant la création d'écoles de métiers.

Le bilan de ces interventions disparates n'a pas encore été réalisé, mais d'une façon globale, beaucoup d'interventions portent sur la réhabilitation des infrastructures, ce qui peut poser problème vu que dans la plupart des districts, plus de 80 % des infrastructures sont à réhabiliter ou à reconstruire et les travaux de réhabilitation « d'urgence » ne respectent souvent pas les normes d'État. La plupart des écoles réhabilitées ne sont dès lors pas fonctionnelles en pratique, faute d'enseignants affectés, d'élèves ou de matériels didactiques (Figure 4).



Conclusion

Le système éducatif a fortement été ébranlé dans la région du Pool. Les problèmes structurels observés dans la plupart des pays africains ont été exacerbés par les crises et on peut retenir certains effets spécifiques des guerres : l'émergence du phénomène de volontaires, vacataires et prestataires de services, la crainte du non-renouvellement d'une élite régionale, la non construction ou réhabilitation des écoles dans les villages difficiles d'accès, et l'intensification des migrations scolaires entraînant l'atomisation des familles et un déracinement notable des déplacés internes. Dans ces contextes difficiles, il faut souligner la permanence de la demande et le rôle clé joué par les parents d'élèves dans le financement de l'école, qui ont pratiquement remplacé l'État dans certaines zones en prenant en charge une partie de la main-d'œuvre enseignante. La permanence de la demande influence également les stratégies de mobilité à l'échelle familiale.

BIBLIOGRAPHIE

- ANONYME [2002], *Plan ONU 2002 : Ensemble... à partir de la base*, République du Congo (Brazzaville), 84 p.
- ANONYME [2003], *Tableau de bord de l'enseignement primaire et secondaire au Congo en 2002*, MEPSA, Brazzaville.
- ANONYME [2004], *Statistiques scolaires de l'enseignement technique et professionnel, année 2002-2003*, Ministère de l'Enseignement technique et professionnel (METP), Brazzaville.
- BAHOUNA [2008], *Point sur le personnel et les effectifs scolaires*, 8 p.
- BALONGA M., MALLALI-YOUGAM J. [2004], *Le développement de l'éducation, rapport national de la République du Congo*, MEPSA, Brazzaville, 19 p.
- BALONGA M., ZIAVOULA R.E. [2005], « Offre scolaire publique et privé au Congo-Brazzaville », <http://eps.revues.org/index2954html>, mis en ligne en juillet 2009, 7 p.
- BIKOUTA M. [2006], *Synthèse de l'enquête-diagnostic à Loumo*, 21 p.
- BRAY M. [1999], *À l'ombre du système éducatif, le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*, Paris, Unesco/IPIE.
- Direction des Études et de la Planification Scolaire (DEPS) [2005], *Annuaire statistique 2003-2004*, MEPSA, Brazzaville.
- GAZIEL H., WARNET M. [1998], *Le facteur qualité dans l'école de l'An Deux mille*, Paris, PUF.
- HALLAK J. [1990], *Investir dans l'avenir*, Paris, l'Harmattan/UNESCO-IPIE.
- MARCHAND J. [2000], *Les écoles communautaires – Mali, Sénégal, Togo*, Paris, Unesco/IPIE.
- MIAFOUNA J. [2009], *Fiche technique sur l'école dans le Pool, année scolaire 2008-2009*, 4 p.
- MIAFOUNA J. [2009], *Rapport de fin d'année 2008*, DDESPA, 72 p.

Notes de lecture

Certification counts. Recognizing the learning attainments of displaced and refugee students

Jackie KIRK (éd.)

Unesco/IIEP, Education in emergencies and reconstruction, 2009, 236 p.

Cet ouvrage édité en 2009 fait partie de la collection « Education in emergencies and emergencies » éditée par l'Unesco/IIEP¹. Fruit d'un partenariat entre une agence internationale spécialisée en éducation – l'Unesco, en particulier son Institut international de planification de l'éducation, une Université – celle d'Amsterdam et d'une ONG internationale, International Rescue Committee, il a pour sujet la reconnaissance des apprentissages scolaires tels que de nombreux acteurs tentent de les organiser – et de les faire certifier – en situation de conflit armé et de post-conflit, normalement au bénéfice des réfugiés, des rapatriés et des déplacés. Une première partie, rédigée par l'éditeur scientifique, présente l'objectif de la publication : examiner les défis auxquels sont confrontés les élèves réfugiés ou déplacés lorsqu'ils sont privés de leur dossier scolaire ou en possession de documents non reconnus et les solutions apportées par les programmes d'éducation (notamment les trajectoires éducatives des populations, les notions de certification, validation et de reconnaissance des

acquis scolaires, les facteurs affectant la certification et enfin les politiques et les stratégies des acteurs impliqués). Une deuxième partie offre un ensemble de neuf études de cas très différentes tant par les zones et les situations de conflit abordées (Afrique subsaharienne, Asie, Europe de l'Est) que par leur contenu : description de programmes d'intervention, retours sur expérience en longue durée d'une ONG, recommandations, enfin recherche à proprement dite (chapitre 15 notamment). Le profil de leurs auteurs laisse entrevoir une majorité de praticiens, de travailleurs humanitaires, de planificateurs internationaux, de conseillers, de consultants, peu de chercheurs, deux, ayant contribué aux neuf études de cas.

Sans prétendre à une quelconque exhaustivité, l'ouvrage couvre suffisamment de zones de conflit, de programmes d'intervention et de stratégies d'acteurs internationaux pour donner au lecteur – à condition de bien distinguer le statut des chapitres, les points de vue, au sens sociologique, d'agences spécialisées, d'ONG internationales et universitaires – l'envie de s'approprier rapidement quelques clés d'analyse en matière de certification au sein de contextes éducatifs pour le moins perturbés, parfois durablement, par un conflit armé, voire des conflits récurrents d'envergure régionale. La première partie identifie l'ensemble des points de rupture intervenant dans les trajectoires éducatives des jeunes

1. Outre le présent ouvrage, cette collection en compte neuf autres dont voici les titres : *Never again : educational reconstruction in Rwanda* ; *Surviving School : education for refugee children from Rwanda* ; *Co-ordinating education during emergencies and reconstruction : challenges and responsibilities* ; *Learning independence : education in emergency and transition in timor-lesle since 1999* ; *Islands of education : schooling, civil war and the Southern Sudanese (1983-2004)* ; *Fragmented foundations : education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory* ; *Staying Power : struggling to reconstruct education in Burundi* ; *Building back better : post-earthquake responses and educational challenges in Pakistan*.

réfugiés entre le pays d'origine et le pays d'asile, dans la zone de déplacement et dans celle de retour pour les déplacés internes. Ensuite, elle définit trois notions qui sont aussi des étapes, celle de certification – une marque de la qualité de l'enseignement reçu, de validation –, un processus d'authentification de la certification, et enfin celle de reconnaissance – l'acceptation par un tiers extérieur des deux étapes précédentes. Cette première partie présente ensuite les programmes des agences et des ONG internationales par zones type d'intervention et montre qu'il s'agit d'instruments de réponse à des facteurs affectant le processus de certification, notamment la langue nationale ou locale, les tensions identitaires, les politiques gouvernementales peu enclines faute de capacités et/ou de volonté à accueillir des jeunes dans leur système éducatif, la durée des déplacements ou encore les ressources financières des déplacés.

Les parties suivantes de l'ouvrage s'interrogent sur les raisons des difficultés rencontrées par les programmes éducatifs internationaux. Malgré l'expérience acquise depuis de nombreuses années, pourquoi les acteurs internationaux peinent à garantir les étapes menant à la certification, la validation et la reconnaissance des apprentissages ? Pour des raisons qui leur sont propres et pour des raisons qui tiennent à la complexité de ces territoires d'intervention où les normes – des pays d'accueil, d'origine et internationales – et les demandes d'éducation sont en constant décalage.

Le premier aspect saillant de l'ouvrage concerne les déterminants des arbitrages des agences et des ONG internationales en matière de tentatives d'harmonisation des curricula et de certification dans des situations de conflit et de post-conflit. Le chapitre 12, rédigé par plusieurs membres d'International Rescue Committee, montre combien, au sein d'une Afrique de l'Ouest déstabilisée par les guerres au Libéria et en Sierra Leone, les initiatives de cette ONG pionnière en matière de développement des curricula ont pu d'une part se développer et d'autre part être freinées ou buter contre des limites inattendues. Cette ONG, forte de son expérience acquise en Afghanistan dans les années 1980, s'est rapidement

implantée en Guinée, à N'Zérékoré, pour prendre en charge, à la fin de l'année 1991, l'éducation primaire de 26 926 élèves répartis dans 99 écoles de 4 régions, que le gouvernement guinéen ne pouvait pas intégrer dans ses écoles. Face à un conflit qui dure, IRC se trouva confronté à la demande des parents et des élèves qui voulaient s'assurer que les cours dispensés, au primaire comme au secondaire, étaient équivalents à ceux du Libéria ou de la Sierra Leone, ou encore que les diplômes obtenus allaient être reconnus dans leurs pays respectifs. IRC eut à relever trois challenges : établir une combinaison des curricula libériens et sierra léonais, rassurer les élèves réfugiés en Guinée qu'ils seraient préparés à se préparer à des examens séparés présentés au West African Examinations Council (WAEC), convaincre les examinateurs du WAEC et les ministères de l'éducation du Libéria et de Sierra Leone que les élèves réfugiés en Guinée passeraient les examens comme des élèves qualifiés de leur pays, tout en étant organisés dans des camps de réfugiés. La fusion des curricula ne put être complète, au détriment des élèves Sierra Léonais qui contrairement à leurs camarades libériens ne reçurent pas l'accord leur gouvernement pour subir des examens à l'extérieur de leur pays, sous couvert de l'IRC. De 1991 à 1998, des élèves libériens eurent donc la possibilité de se présenter à des examens reconnus par leur pays, sauf en 1995 où les combats à Monrovia ne le permirent pas. Mais en 1999, Charles Taylor interdit aux membres du WAEC de reconnaître les examens des élèves Libériens et demanda à ces derniers de rentrer au Libéria, en pleine guerre civile. De 1999 à 2003, les élèves du camp de N'zérékoré continuèrent leurs études, sans espoir d'obtenir plus qu'une certification sans valeur dans leur propre pays. C'est finalement en se tournant vers le ministère guinéen de l'éducation qu'un accord fut signé entre ce dernier et les ministères du Libéria et de Sierra Leone et les examens reprirent, cette fois-ci certifié.

Le deuxième aspect saillant a trait à la conception aléatoire des modèles d'éducation face à des contraintes changeantes et des demandes d'éducation variées. Dans le dernier chapitre intitulé *Educational Attainments of Liberian*

refugees in Côte d'Ivoire (1992-1997), Magali Chelpli-Den Hamer reprend les types d'offre éducative mis en place pour les réfugiés libériens en Côte d'Ivoire. Entre 1992 et 1999, prévaut une option de non-intégration des réfugiés dans le système scolaire ivoirien et, conséquemment, une large adhésion à un système éducatif parallèle. Les arguments en faveur de cette option ne manquaient pas, tant du côté des parents – la langue, le modèle recherché de vie américain, que du côté du système éducatif ivoirien – sélectivité et limites d'âge, du gouvernement ivoirien déjà incapable de répondre aux demandes des populations non-libériennes et enfin, du HCR peu enclin à ajouter à la situation ce qu'il envisageait comme une source de tension supplémentaire. À la fin du premier conflit libérien, une fois les rapatriements opérés, le HCR changea sa politique désormais centrée sur une intégration scolaire locale des non-rapatriés, ce qui signifiait, entre 1999 et 2001 de lourds investissements logistiques pour le gouvernement ivoirien, l'apprentissage de la langue d'enseignement – le français – pour les jeunes libériens et une période de transition. L'échec de cette transition, apprend-on – tint en partie au manque de consultation des réfugiés et de l'état de fait devant lequel le HCF les plaçait, sans possibilité de choix d'une offre d'éducation secondaire, ce qui les condamnait à un retour forcé dans leur pays d'origine ou à une migration dans un pays anglophone. Les directeurs de quatre « écoles clandestines » privées obtinrent du Ministère de l'Éducation et du WAEC l'autorisation de passer les examens au Liberia. De 2003 à 2007, le HCR et son partenaire sous-traitant l'IRC, oscillèrent entre les deux options promues antérieurement, ce que reflète la trajectoire éducative de Mary, un cas exceptionnel d'une jeune libérienne qui put rejoindre l'école ivoirienne en CM2. Reléguée, l'option d'une intégration scolaire des réfugiés dans les petites classes de l'école ivoirienne n'a pas été suivie. La raison en est simple autant qu'elle est sujette à controverse : la politique du HCR a été conçue à partir d'un postulat selon lequel la guerre civile ne durerait pas. Les réponses apportées le furent donc ad hoc, privant les réfugiés d'une transition de leurs

écoles informelles vers des écoles formelles, d'une poursuite de leurs études dans le secondaire et d'une reconnaissance des années passées dans le système éducatif parallèle. Reconnaître la diversité des trajectoires éducatives et des choix d'éducation – et l'opportunisme des revirements du HCR a t on envie d'ajouter – permettrait, affirme à juste titre l'auteur, de nuancer le *single standard package* des agences internationales, en l'occurrence le HCR et de ses partenaires, ici l'IRC.

Le chapitre 15 donne des clés d'interprétation critique de l'ensemble de l'ouvrage. En effet, ce dernier est construit à partir d'une série de postulats implicites qui auraient mérité d'être discuté pour mieux orienter les choix théoriques et méthodologiques. Le premier postulat, on l'a vu dans le cas du Libéria, consiste à croire que les conflits ne durent pas et donc que le schéma d'une offre éducative d'urgence visant à un rapatriement rapide convient amplement, sans avoir à tenir compte des demandes d'éducation familiales et individuelles. Le deuxième postulat consiste à vouloir agir sur les curricula, sans poser la question de l'insertion professionnelle des jeunes réfugiés de retour ou non dans leur pays d'origine. Le troisième postulat consiste à croire que la normalisation et la standardisation de l'offre d'éducation en situation d'urgence constituent la voie unique d'une planification de l'éducation dans des contextes fortement sujets à des transformations, des perturbations et des configurations militaro-politiques changeantes. En définitive, une clarification mériterait d'être faite sur un point essentiel, le statut accordé à « l'éducation en situation de conflit ». C'est tout à la fois une nouvelle discipline pour des professionnels en planification de l'éducation, un champ d'expérimentation pour des agences et des ONG et un objet de recherche pour la sociologie et l'anthropologie. Il en dérive des approches et des méthodes distinctes. L'ouvrage a l'avantage, sans le dire dans son introduction, de les présenter dans leur diversité et d'inviter à davantage de recherches dans ce champ majoritairement regardé par des praticiens et des consultants.

La lecture de cet ouvrage qui trace des pistes de recherche, à condition d'en faire une méta

analyse, ne peut être paisible car chacune est emprunt du souvenir de son auteur principal, Jackie Kirk décédée le 13 août 2008 au cours d'une mission en Afghanistan.

Éric lanoue,
IRD

***Abolishing school fees in Africa :
lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya,
Malawi, and Mozambique***

The World Bank, UNICEF

Washington D.C. The International Bank
for Reconstruction and Development/
The World Bank, 2009, 280 p.

Quelles leçons peut-on tirer de la manière dont cinq pays d'Afrique ont mis en œuvre la suppression des droits scolaires et des effets de cette suppression sur leurs systèmes éducatifs ? C'est le thème de cet ouvrage dont la préface indique qu'il est l'un des principaux aboutissements de la « School Fee Abolition Initiative (SFAI) », lancée en 2005 par le Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et la Banque mondiale, et dont la publication en avril 2009 a été suivie un mois plus tard par celle d'un guide opérationnel à l'usage des pays dans lesquels les droits scolaires constituent encore aujourd'hui un obstacle majeur dans la réalisation de l'Éducation pour Tous à l'horizon 2015 (The World Bank, UNICEF, 2009).

Si l'UNICEF a dès 1987 attiré l'attention sur les conséquences désastreuses pour le développement de l'éducation du prélèvement de droits de scolarité (Cornia *et al.*, 1987) et mené campagne pour la suppression de ces droits. Inversement, la Banque mondiale enjoignait de son côté les pays à procéder au recouvrement des coûts, y compris en éducation, dans le cadre de la mise en place des Programmes d'Ajustement Structurel. C'est dans ce contexte que le Mozambique (1986), le Kenya (1989), et le Ghana (1992) ont introduit des droits de scolarité, tandis que le Malawi, où l'éducation n'avait jamais été gratuite, augmentait les siens en 1982. Si la publication conjointe d'un tel ouvrage peut être considérée comme un succès pour l'UNICEF,

il marque aussi la reconnaissance du caractère incontournable de la Banque mondiale. Comme le soulignait déjà J. Lauglo en 1996, la Banque mondiale s'est engagée dans la promotion d'une plus forte coordination de l'aide, et quand elle est impliquée, elle en prend le leadership (p. 222). En inversant ses conditionnalités en matière de financement de l'enseignement de base, la Banque mondiale a pu conserver, et renforcer son autorité en matière d'éducation. D'autant que les politiques éducatives doivent désormais s'inscrire en tant que politiques sectorielles dans le cadre des Stratégies de Croissance et de Lutte contre la Pauvreté (CSLP) et leurs déclinaisons opérationnelles, les Documents Stratégiques de Réduction de la Pauvreté, dont le champ dépasse largement la sphère éducative. Les stratégies de réduction de la pauvreté et les plans pour le secteur de l'éducation du Mozambique (2003), de l'Éthiopie (2004), du Ghana (2004), du Kenya (2005), et du Malawi (2009) ont ainsi reçu l'aval des donateurs, ce qui leur a permis d'accéder à l'Initiative Fast Track – Éducation pour tous (EFA-FTI).

Le chapitre introductif de l'ouvrage (p. 1-41) présente les arguments en faveur de l'abolition des droits scolaires, les problèmes que soulève une telle politique, et les conditions de son efficacité. Le fait que l'auteur de cette introduction, B. Fredriksen, soit un ancien conseiller senior à la Banque mondiale explique sans doute que la moitié de ses références soient des publications de la Banque mondiale, les autres étant en très grande majorité des références de publications institutionnelles. On regrettera que l'auteur n'ait pas jugé utile de faire appel à la littérature académique, abondante sur la question. La première partie de l'introduction se penche sur les questions soulevées par la suppression des droits de scolarité en termes de faisabilité financière, de ciblage des programmes, et de nécessité de protéger la qualité de l'éducation. Selon l'auteur, la capacité à assurer dans la durée le financement de l'éducation est une question cruciale : la suppression des droits scolaires a, partout où elle a été mise en œuvre, entraîné des accroissements importants des effectifs scolaires, renforçant les tensions sur les ressources matérielles, humaines, et financières

des systèmes éducatifs concernés. C'est la raison pour laquelle sont préconisées une mise en œuvre par étapes, et la diversification des sources de financement en faisant appel aux ONG, au secteur privé, aux communautés locales, aux groupes religieux, et aux familles.

Comme l'explique B. Fredriksen, « The challenge is to ensure that such arrangements do not place an inequitable burden on poor families or result in the exclusion of any children from school because of their inability to pay. » (p. 8). Cependant, et bien que tout au long de l'ouvrage soit expliquée la nécessité de la transparence financière des écoles et les modalités de mise en œuvre de cette transparence dans chacun des pays, un document de travail préparé pour le Rapport de suivi mondial de l'éducation 2006 à partir des données de la Banque mondiale sur 92 pays montre que dans 33 d'entre eux, au nombre desquels figurent l'Éthiopie, le Ghana, le Mozambique, et le Kenya, des droits sont perçus illégalement (Bentaouett, 2005). Au Ghana, au Malawi, et au Kenya subsistent certains droits de scolarité légaux dans le primaire, malgré l'abolition, tandis que l'Éthiopie impose le port de l'uniforme. Au-delà des droits de scolarité, les coûts directs et indirects de l'éducation, les conditions d'accès physique à l'école, la santé des enfants, sont autant de facteurs pouvant affecter la demande scolaire et sur lesquels la gratuité n'a pas d'impact. C'est l'un des arguments en faveur d'une approche ciblée dans le cadre de la Lutte contre la pauvreté (p. 11-12), approche qui doit également tenir compte des difficultés spécifiques rencontrées par les filles en matière de scolarisation, et de l'impact du VIH-Sida sur la situation des enfants et sur les enseignants.

L'introduction met également l'accent sur l'importance d'améliorer la qualité de l'éducation pour retenir à l'école les élèves que l'abolition des droits de scolarité y a fait venir, ou revenir, en masse. Rappelant qu'une faible qualité de l'éducation se traduit par un apprentissage ineffectif, une perte de confiance des parents dans le système scolaire, et l'abandon scolaire, comme l'a montré l'expérience du Malawi, l'auteur insiste sur la nécessité de maintenir, voire d'améliorer la qualité des

apprentissages pour assurer la durabilité des effets de la suppression des droits scolaires sur les taux de scolarisation (p. 14-15). Il caractérise d'« audacieuse » la SFAI, qui utilise la suppression des droits de scolarité comme un catalyseur pour les autres réformes nécessaires pour atteindre l'équité en éducation, à la fois en termes d'accès et de qualité.

La question de la qualité de l'éducation est abordée à partir des salaires des enseignants, du nombre d'élèves par enseignant, et des inputs non salariaux. L'auteur explique que tout en étant très faibles en termes absolus, les salaires des enseignants en Afrique subsaharienne sont relativement élevés lorsqu'exprimés en termes de PIB par tête, et que la priorité en matière d'augmentation des salaires devrait être accordée aux enseignants payés par les parents, dont les salaires sont encore plus faibles (p. 13). On peut penser cependant que la baisse de la charge de travail liée à la réduction du ratio élèves/enseignants permise par le développement de classes multigrades ne sera pas considérée par les enseignants comme une compensation équivalente à une hausse des salaires, en particulier parce qu'ils devront fournir des efforts importants pour se former à gérer ces classes, s'adapter aux méthodes de pédagogie active, participer au développement de l'éducation inclusive, et d'une manière générale, améliorer la qualité des apprentissages. Des salaires trop faibles peuvent avoir des conséquences similaires à celles d'une baisse des salaires, c'est-à-dire une « dévalorisation de la profession enseignante, démoralisation des enseignants, voire absentéisme de ceux-ci lorsqu'elle est trop forte et qu'elle les conduit à effectuer des activités lucratives complémentaires. » (Rasera, 2005 p. 413).

On s'étonnera aussi de l'importance accordée par l'auteur à la réduction de la taille des classes : s'il existe dans les milieux académiques un débat sur la question, la Banque mondiale semblait avoir jusque là adopté les conclusions d'E. Hanushek sur l'absence de lien statistiquement avéré entre réduction du nombre d'élèves par classe et performances scolaires des élèves (1995). Les leçons à retenir de l'expérience des cinq pays sont, selon B. Fredriksen : l'importance de la

volonté politique ; la nécessité d'une planification préalable pour déterminer le montant, la destination et les modalités de gestion des fonds alloués aux écoles en remplacement des droits de scolarité ; le besoin de former les personnels ; l'information et l'implication des parties prenantes. Il est également nécessaire de réaliser la mise en œuvre par étapes, comme l'ont fait le Ghana et le Mozambique pour limiter l'afflux massif d'élèves et se donner le temps de préparer l'accroissement des effectifs, d'inclure l'abolition des droits de scolarité dans des réformes plus globales de l'éducation, de protéger la qualité de l'éducation.

L'auteur s'interroge à juste titre sur la capacité des États à financer les dotations aux écoles sur le long terme. Le financement actuel, pour les cinq pays concernés, provient du Fonds catalytique (FC) EFA-FTI, ainsi nommé parce qu'il a pour fonction de permettre aux gouvernements de faire la preuve de leur efficacité en matière de progression vers les objectifs de l'Éducation pour Tous de manière à attirer d'autres donateurs. Ce fonds est devenu Fonds catalytique étendu depuis 2007 pour permettre d'accroître la durée du financement au-delà des trois ans initialement prévus par le FC. Ce fonds disparaîtra en 2015, puisque selon les engagements pris à Dakar en 2000, la scolarisation primaire universelle devrait être réalisée à cette date, et que c'est précisément pour permettre aux pays qui rencontrent des difficultés dans le financement de leur programme de développement de l'éducation qu'a été lancée la FTI. Quels que soient les espoirs placés dans le rôle que peut jouer l'éducation en matière de réduction de la pauvreté, on peut raisonnablement émettre des doutes sur les capacités des États à financer une éducation primaire universelle de qualité dans un contexte de stagnation, voire de régression, de l'aide au développement pour l'éducation. D'autant que comme le souligne l'ouvrage, le développement de la scolarisation en primaire accroît la pression sur le secondaire.

Le reste de l'ouvrage est divisé en cinq chapitres consacrés respectivement aux expériences de l'Éthiopie, du Ghana, du Kenya, du Malawi,

et du Mozambique. L'Éthiopie, où s'était développé un système de droits scolaires non régulé, a supprimé ces droits en 1994. Le Chapitre 2 est consacré à l'Éthiopie. Résultat d'une décision politique impliquant une réforme de l'ensemble du système éducatif, l'abolition des droits scolaires a été mise en œuvre dans la pratique entre 1995 et 1996. Cependant, en Éthiopie, la suppression des droits scolaires ne signifie pas la gratuité. Certains directeurs d'école prélèvent en effet des droits « résiduels » (enregistrement, sport, hygiène, construction, fournitures de bureau, certificats, cartes d'identités, etc.) pour compenser la faiblesse de leurs budgets (p. 53).

Le Ghana avait préparé en 1996 un programme de suppression des droits scolaires (le programme fCube), mais deux ans avant la fin du programme prévue pour 2006, les objectifs de ce programme n'étaient toujours pas atteints, bien qu'une partie importante des frais des écoles soit prise en charge par l'État, ce qui avait permis de réduire de manière importante les droits de scolarité (Chapitre 3, p. 101). C'est la raison pour laquelle un programme pilote a été lancé en 2003 dans les districts les plus défavorisés, dans le cadre d'un projet soutenu par la Banque mondiale. Le succès de ce programme et la pression du public ont entraîné l'extension du pilote à l'ensemble du pays dès 2004, soit un an avant la date prévue. Planifiée avec l'aide de la Banque mondiale, la mesure a entraîné un accroissement moins important des effectifs scolaires que dans d'autres pays, en particulier parce que les droits scolaires y étaient probablement plus faibles et que les problèmes d'accès à l'éducation ne sont pas tous de nature financière. Cela a permis au pays de consacrer les fonds accordés dans le cadre du FTI à l'acquisition de matériel scolaire, à la rénovation et la construction de salles de classe et de logements pour les enseignants, au recrutement et à la formation d'enseignants, et au transport. Les perspectives en matière de soutenabilité du financement de la suppression des droits scolaires y sont donc meilleures que dans d'autres pays.

Le Kenya a, comme l'Éthiopie, adopté une stratégie de « Big bang », c'est-à-dire que la

décision de suppression des droits scolaires a été prise à la suite des élections de 2002, sans préparation préalable (chapitre 4). Soutenu dès 2002 par l'UNICEF, le pays a reçu le soutien financier d'autres donateurs, en particulier la Banque mondiale, à partir de l'année suivante. Les effectifs scolaires ont augmenté de manière significative, et les taux d'abandon ont été réduits, permettant aux taux de complétion du primaire de s'améliorer, à la fois parce que l'école devenait plus abordable pour les parents, et parce que le ministère de l'éducation a interdit les redoublements à répétition. Le manque de préparation a conduit à une surcharge des salles de classe et des équipements scolaires et sanitaires, à un accroissement de la charge de travail pour les enseignants entraînant des revendications salariales, à des difficultés liées à la gestion des transferts aux écoles et des fonds par les écoles, et à l'absence d'un consensus politique sur la question, à une méfiance de certains parents et à des attentes trop importantes de la part d'autres parents. Les coûts sont supportés à 90 % par des financements d'origine domestique, permettant de penser que l'initiative est durable.

Le Gouvernement du Malawi avait introduit des abandons de droits de scolarité partiels pour la classe 1 dès 1991-1992 et pour les classes 2 et 3 l'année suivante, avec le soutien de la Banque mondiale (Chapitre 5). À partir de 1992-1993, une exemption de droits pour les filles non redoublantes avait été introduite pour les classes 2 à 8 avec le soutien de USAID. Le chapitre sur le Malawi explique qu'à défaut d'avoir servi de référence, ces initiatives ont donné l'impulsion qui a permis de placer la gratuité scolaire sur l'agenda politique lors des élections multipartis de 1994. Les droits de scolarité ont été supprimés en 1994, le port de l'uniforme abandonné, et le gouvernement s'est engagé à fournir le matériel scolaire à tous les élèves de primaire (p. 165). La préparation de la suppression scolaire a été effectuée en quatre mois. Comme l'expliquent les auteurs, « The rapid expansion of enrollment following FPE implementation resulted in further deterioration of an already overstretched primary education system, characterized by poor quality and low

internal efficiency. » (p. 179). L'essentiel des ressources supplémentaires ayant été consacrées au recrutement et à la formation d'enseignants supplémentaires pour faire face à l'accroissement massif des effectifs scolaires, au détriment dépenses consacrées aux postes non salariaux. Les taux importants de redoublements et d'abandons ont par ailleurs érodé les progrès réalisés en termes d'accroissement des effectifs, et la pauvreté demeure une cause importante de déscolarisation. Le Malawi n'a été admis qu'en 2009 à participer à la FTI.

Au Mozambique comme au Ghana, la suppression des droits scolaires, préparée avec le concours de la Banque mondiale, du gouvernement hollandais, et de l'UNICEF, a été planifiée et mise en œuvre par étapes entre 2004 et 2006 (Chapitre 6). Conséquence d'une réforme globale de l'éducation, l'accroissement des effectifs scolarisés s'est accompagné d'une réduction des taux de redoublement et d'une amélioration de la rétention scolaire. Cependant, le taux d'achèvement du primaire reste faible, à 48 %, et il faut en moyenne 18 ans aux élèves pour achever les sept années du cycle primaire (p. 211). Ce dernier chiffre est surprenant et ne fait l'objet d'aucun commentaire dans le chapitre, mais peut s'expliquer par la guerre civile qu'a connue le Mozambique entre 1977 et 1992. En dépit de la planification de la suppression des droits de scolarité, « Access shock has been chronic and is now also acute. » (p. 228). Si, comme le soulignent les auteurs, « The DSS [Direct support to Schools] is undoubtedly the success story in Mozambique's progress toward FPE [Free Primary Education] » (p. 231), le pays est encore loin de l'éducation primaire universelle. Au point que les auteurs s'interrogent : « Given the social and economic context in Sub-Saharan Africa, reaching universal primary education begs many questions. One is whether the actual form of education is universally appropriate in the current phase. [...] The system today still presupposes that all learners are of appropriate age for their grade and can follow a timetable, which applies to urban life. This is not to imply that Africans should have a second-best education ; however, it does imply that equally good alternatives should be considered. » (p. 230).

Il n'est sans doute pas anecdotique que la rédaction du chapitre ait été dirigée par un consultant étranger, contrairement aux chapitres consacrés aux quatre autres pays.

Au terme de cette lecture, qu'a appris le lecteur ? Au-delà de l'intérêt intrinsèque des études pays, peu de choses en réalité. Les questions des problèmes posés par l'augmentation rapide des effectifs scolaires, dans un contexte de suppression des droits scolaires ou dans un autre contexte, en situation de contrainte forte sur les ressources (matérielles, financières, et humaines), ont été largement documentées dans la littérature scientifique. C'est également le cas de l'importance de la

qualité de l'éducation et des termes de l'arbitrage entre quantité et qualité, et d'une manière générale de l'ensemble des problèmes soulevés dans l'ouvrage. Or l'ouvrage ne propose pas de solutions pour accroître les ressources. Examinant « [...] l'idée selon laquelle les systèmes éducatifs africains ne souffriraient pas tant d'un manque de ressources que d'une mauvaise utilisation de celles-ci [...], J. B. Rasera estime qu'elle [...] dissuade une forte augmentation de l'aide et encourage l'expansion de systèmes dont la médiocrité, conforme à leurs ressources, sera de plus en plus difficile à corriger. » (p. 407).

Nolwen Henaff, IRD

BIBLIOGRAPHIE

- BENTAOUETT R. [2005], « School fees », *Background paper for the Education for all global monitoring report 2006 : literacy for life*, 2006/ED/EFA/MRT/PI/11, 7 p.
(http://unesdoc.unesco.org/uliscgi-bin/uliscgi.pl?catno=145944&set=4C105A77_2_361&data-base=ged&gp=0&mode=e&lin=1&ll=1, accédé le 10/06/10)
- CORNIA G. A., JOLLY R. and STEWART F. [1987], *Adjustment with a human face : Protecting the vulnerable and promoting growth*, United Nations Children's Fund, Oxford University Press, New York.
- HANUSHEK E. A. [1995], « Interpreting recent research on schooling in developing countries », *The World Bank Research Observer*, vol. 10, n° 2, p. 227-246.
- LAUGLO J. [1996], « Banking on education and the uses of research. A critique of : World Bank priorities and strategies for education » *International Journal of Educational Development*, vol. 16, n° 3, p. 221-233.
- RASERA J.-B. [2005], « L'éducation en Afrique subsaharienne. Les indicateurs d'efficacité et leur utilisation politique », *Tiers-Monde*, vol. 46, n°182. Femmes, famille, fécondité. De la baisse de la fécondité à l'évolution du statut des femmes (sous la direction d'Olivia Samuel et Isabelle Attané). p. 407-426.
- The World Bank, UNICEF [2009], *Six steps to abolishing primary school fees : operational guide*, Washington D.C. The International Bank for Reconstruction and Development/World Bank, 128 p.

Résumés

Marc PONCELET, Géraldine ANDRÉ, Tom DE HERDT, **La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience**

Ce texte tente de comprendre la pérennité de l'école primaire congolaise en dépit de la crise qui a marqué le pays pendant plus de 35 ans et en l'absence presque totale d'investissement public depuis les années 1980. Au-delà d'une lecture qui voit dans la résilience du champ scolaire congolais les effets de sa privatisation, ce texte analyse plutôt les arrangements contemporains du système scolaire à la lumière de son héritage. La survie du champ scolaire congolais repose sur une continuité d'arrangements qui sont en dernière instance fondés sur le modèle de l'État concessionnaire de la période coloniale.

• Mots-clés : éducation – conflits – République Démocratique du Congo – résilience – État concessionnaire.

Magali CHELPI-DEN HAMER, **Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)**

L'offre éducative internationale pour les réfugiés tend à être standardisée et à prendre une forme unique. Or il est fréquent d'observer plusieurs types de trajectoires scolaires parmi les élèves réfugiés, certains pouvant commencer dans un système éducatif et finir dans un autre. D'autres formes d'offre éducatives existent aussi, en parallèle de l'offre internationale, et sont essentiellement promues par des acteurs locaux, même si elles sont rarement mises en avant. À partir de l'exemple des Libériens réfugiés en Côte

d'Ivoire, cet article analyse les modalités d'un type d'offre éducative internationale soutenu par le Haut-commissariat des Nations-Unies pour les Réfugiés (HCR). Il montre d'abord l'émergence de véritables dispositifs éducatifs parallèles, puis, quand il a été question de promouvoir l'intégration des élèves réfugiés dans les écoles ivoiriennes, les enjeux implicites en termes d'équivalence et de certification des acquis scolaires. Il montre aussi certains effets inattendus, tant sur les trajectoires scolaires des élèves que sur le pays hôte, notamment avec le phénomène de multiplication d'« écoles clandestines », qui s'évertuent à continuer à transmettre une certaine culture libérienne. L'auteur inscrit sa réflexion dans le temps long et analyse l'évolution de cette offre entre 1992 et 2007.

• Mots-clés : réfugié – éducation – Côte d'Ivoire – Libéria – certification – équivalence.

Bruno BARONNET, **Autonomie indienne et éducation au Chiapas. Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du Sud-est mexicain**

À la suite des offensives militaires de février 1995, la rébellion des paysans mayas au Chiapas (Mexique) a provoqué de nouvelles initiatives en matière d'éducation pour les Indiens. Les impacts de ces initiatives sont perceptibles au niveau régional, notamment au cœur des ex haciendas des vallées de la Forêt Lacandone, où les villages indiens zapatistes développent leurs propres systèmes éducatifs sans permettre que l'État ne puisse intervenir. À partir de l'analyse des politiques et des demandes ethniques, ainsi que des stratégies sociales des acteurs, il est possible d'identifier

des logiques de participation individuelle et collective à la construction et la légitimation de réseaux municipaux autonomes d'écoles. Suite à la réoccupation paysanne des anciens latifundios, les pratiques éducatives des Indiens tseltales dans la région des terres récupérées se rapprochent du type de gestion administrative et pédagogique des écoles bilingues.

- Mots-clés : autonomie – zapatisme – peuples indiens – résistance – gestion municipale – politique d'éducation – relations interculturelles.

Julie BAUJARD, Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple

Cet article détaille la pluralité du système éducatif destiné aux populations réfugiées dans la capitale indienne, Delhi. Il expose le rôle des différents acteurs qui interviennent dans le champ de l'éducation : les organisations de tutelle des réfugiés mais également, comblant une part du vide laissé par ces institutions, des fondations politiques et des Églises qui participent à l'établissement d'un dispositif pluriel et hybride, au cœur duquel les réfugiés évoluent. Cette étude permet de montrer l'articulation existant entre les différents acteurs qui interviennent auprès des réfugiés mais aussi la part de ces derniers dans la définition des cadres éducatifs.

- Mots-clés : Delhi – réfugiés urbains – éducation – HCR – administration tibétaine – fondations – Églises.

Mathilde JONCHERAY, Elisabeth Dorier, L'éducation en crise au Sud du Congo-Brazzaville : quel réinvestissement de l'État ?

Au Congo-Brazzaville, les populations du Sud du pays, et plus particulièrement celles des pays du Niari, ont été très affectées par les guerres successives des années 1990 et le désengagement de l'État dans ces zones. Le système éducatif n'a pas été épargné. Alors que l'État cherche depuis peu à établir une nouvelle « union nationale » dans les régions

du Sud-ouest du Congo, ses intentions ne sont pas dénuées de stratégies politiques, même si cela permet un certain regain d'attention pour cette région. Mais les manques à combler restent grands : à l'hyper visibilité de quelques réalisations de prestige s'oppose le délabrement du système éducatif en zones rurales et dans les petites villes. Cet article fait ressortir les logiques territorialisées de l'État et des organisations internationales, qui, sans le vouloir pour ces dernières, marginalisent les anciens foyers d'opposition et contribuent à renforcer les disparités régionales et sociales, comme les mobilités scolaires des élèves et des enseignants.

- Mots-clés : éducation – Congo-Brazzaville – Institutions internationales – État.

Papadopoulos MANDO, Les enjeux de la réconciliation. Ethnographie d'une école promouvant la coexistence entre Chypriotes grecs et turcs

L'école élémentaire de Saint-Antoine constitue une des premières expériences liées à l'ouverture de points de passage entre les deux zones de l'île de Chypre et à la volonté politique de dépasser les vieilles querelles et les idées nationalistes. Il s'agit de la première école chypriote grecque à prendre l'initiative d'accueillir des enfants turcophones, et à prôner la coexistence entre les deux communautés insulaires conduites à se rencontrer après plus de trente-cinq ans de séparation. Questionnant la mise en place d'une éducation multiculturelle et la révision des pratiques éducatives traditionnelles, cet article examine les stratégies de légitimation et les types de relations qui s'élaborent entre les différents acteurs de l'école – le personnel, les élèves et leurs parents – dans les différents temps de la vie scolaire.

- Mots-clés : ethnographie – éducation multiculturelle – conflit chypriote – histoire nationale.

Yolande BERTON-OFUEME, Dave Evrad MBEMBA-SOUBELET, **Impacts des conflits**

sur l'éducation dans le sud du département du pool (République du Congo)

Les guerres qui ont affecté le Congo pendant plus de cinq ans ont eu des incidences aux effets encore perceptibles jusqu'à ce jour. Outre la perte des vies humaines (18 000 morts), elles ont provoqué une désstructuration extrême du tissu social et économique et des déplacements massifs de populations (800 000 personnes, représentant 26 % des habitants du Congo). Les populations du sud et sud-ouest du Pool, région de l'épicentre des combats, ont payé un lourd tribut et l'offre

de services éducatifs assurée par les secteurs privé et public n'a pas été épargnée par les crises successives. Cet article montre certains effets spécifiques de ces crises sur le système éducatif de la région du Pool, en mettant notamment en avant les mécanismes qui ont permis un certain maintien de l'offre éducative, et en menant une réflexion sur la permanence de la demande.

• Mots-clés : éducation – conflit – offre – services éducatifs – Pool – République du Congo.

Abstracts

Marc PONCELET, Géraldine ANDRÉ, Tom DE HERDT, **Colonial Heritage, Resilience and Hybridity of the Congolese School (RDC)**

This contribution attempts to grasp the mechanisms that explain the resilience of the Congolese primary education despite the thirty-five years crisis that continues to affect the Democratic Republic of Congo and the almost complete lack of public investment in this sector since the early eighties. The central argument stresses the need to explain such mechanisms beyond the effects of privatization only. It particularly emphasizes the arrangements made within the education system, documenting their historical roots, and arguing that they are ultimately founded on the “concessionary” state structure that prevailed in colonial times.

• Keywords : education – conflicts – Democratic Republic of Congo – resilience – concessionary state.

Magali CHELPI-DEN HAMER, **Issues of equivalence and challenges faced when shifting from one educational system to another: The case of Liberian refugees in Côte d’Ivoire (1992-2007)**

International support for refugee education usually takes a single form. It is however common to observe different types of educational trajectories among refugee students, with some starting in an education system and transferring mid-cycle into another one. Other forms of educational supply also exist, in parallel of the international support, and if these are generally promoted by local actors, they are seldom recognized by the international humanitarian actors. Drawing on the

case of the Liberian refugees in Côte d’Ivoire, this article analyzes the educational supply supported by the High Commission of the United Nations for Refugees (HCR) between 1992 and 2007. It first shows the emergence of a parallel system of education before reflecting on the implicit stakes, in terms of equivalence and certification of learning, when the decision was taken to promote the integration of the Liberian children into the Ivoirian schools. It also stresses certain unexpected effects.

• Keywords : refugee – education – Côte d’Ivoire – certification – equivalence.

Bruno BARONNET, **Indigenous Autonomy and Education in Chiapas. The Schools of the Maya Peasants in Southeastern Mexico**

After the military offensive in February 1995, the rebellion of Mayan peasants in Chiapas (Mexico) has resulted in new initiatives in indigenous education. Their impacts are felt regionally, especially in the heart of the former haciendas in the valleys of the Lacandon Jungle, where Zapatista Indian communities are developing their own educational systems without allowing intervention by the State. Based on analysis of political and ethnic demands as well as social strategies of actors, it is possible to identify the logic of individual and collective participation in the construction and legitimization of autonomous municipal networks of rebel’s schools. With the reoccupation by peasants of former *latifundios*, educational practices of the Tseltal Indians in the areas of recovered land tend to depend on the type of administrative and pedagogical management of the bilingual schools.

- Keywords : autonomy – zapatism indigenous peoples – resistance – municipal management – education policy – intercultural relations.

Julie BAUJARD, **The multiplicity of the refugee educational offer in Delhi India**

This paper examines the plurality of the education system intended for the refugee populations in the Indian capital, Delhi. It describes the role of the different actors involved in the educational field: the Tibetan administration and the UNHCR but also, filling part of the gap, political foundations and Churches, which participate in creating a plural and hybrid device, in the middle of which refugees evolve. This case study shows the links that exist between these different actors and the role of the refugees themselves in defining educational frameworks.

- Keywords : Delhi – urban refugees – education – UNHCR – Tibetan Administration – foundation – Churches.

Mathilde JONCHERAY, Elisabeth DORIER, **Education in crisis in Southern Congo-Brazzaville: what re-engagement of the State? »**

In the southern part of Congo-Brazzaville, and particularly in the Niari area, the local populations were very affected by the successive wars of the 1990s and by the disengagement of the State. The education system was not spared. If the State has recently started to seek to establish a new form of “national unity” in the southwest of Congo, its intentions are not devoid of political motivations, even if such policy has had the advantage to bring the region to the fore. But there are still many gaps to fill: despite a few hyper visible and prestigious achievements, the education system is agonizing in rural areas and in small towns. This article stresses the territorialized logics of the State and international organizations which, unwillingly for the latter, marginalize the former pockets of opposition and contribute to reinforce regional and social disparities, notably with regard to the educational trajectories of both pupils and teachers.

- Keywords : education – Congo-Brazzaville – international institutions – state.

Papadopoulos MANDO, **What is at stake in the Cypriot reconciliation ? Ethnography of a school that promotes coexistence between Greek and Turkish Cypriots.**

St Antoine primary school is the first Greek Cypriot school, in the southern part of the island, that has welcomed Turkish-speaking pupils and that attempts to promote peaceful coexistence between two insular communities that had been divided for thirty-five years. This article explores the form of interculturalism promoted by the school, particularly the separate methods of teaching, by placing them in a broader perspective. The article shows that despite good intentions, such “reconciliation initiative” cannot impede the reproduction of identity cleavages; yet, certain anecdotes make it possible to moderate some of the effects.

- Keywords : ethnography – multicultural education – conflict – Chypre.

Yolande BERTON-OFUEME, Dave Evrad MBEMBA-SOUEBELET, **Impact of conflicts on the Congolese education system in the Pool region (RoC)**

The successive wars of the 1990s affected the Republic of Congo for more than five years and still have tangible effects today. Beside the tragic war-related deaths, the conflicts caused an extreme deconstruction of the Congolese society, in both social and economic terms, and led to massive displacements of populations (one fourth of the inhabitants got displaced). The Pool area was at the heart of conflict, and the populations living there paid a heavy tribute. The educational supply was not spared. This article explores certain specific effects of the conflicts on the education system in the Pool. It particularly examines the mechanisms, which allowed a certain maintenance of the educational supply, and it reflects on the permanence of demand, despite very adverse circumstances.

- Keywords : education – conflict – offre – educational supply – Pool – Republic of Congo.



Achévé d'imprimer par Corlet, Imprimeur, S.A.
14110 Condé-sur-Noireau
N° d'Imprimeur : 130296 - Dépôt légal : juin 2010
Imprimé en France

CONDITIONS DE PUBLICATION

Vous pouvez à tout moment de l'année proposer soit un appel à contribution pour un numéro thématique (trois numéros par an), soit un article pour nos numéros « Varia » (un numéro par an).

Les manuscrits sont publiés en français et éventuellement en anglais. Toutefois, le Comité de rédaction accepte les manuscrits rédigés en espagnol et portugais, à charge pour l'auteur, quand le manuscrit est retenu pour publication, d'en assurer la traduction soit en français. Les manuscrits sont soumis à l'appréciation de deux référés anonymes. Les propositions de corrections sont transmises à l'auteur par le Comité de rédaction.

Recommandations générales

Les manuscrits doivent être adressés par mail à autrepart@ird.fr ou par courrier à l'adresse de la rédaction. Ils doivent impérativement comporter : le nom de l'auteur ; une adresse précise pour la correspondance ; la discipline ; l'institution de rattachement et un numéro de téléphone.

Présentation des manuscrits

Le titre est suivi des noms, prénoms, qualités, affiliations et adresses professionnelles du ou des auteurs. Les articles ne doivent pas excéder 50 000 signes (caractères + espaces) incluant : l'espace des figures (en moyenne 1 500 signes), les notes de bas de page, la bibliographie, un résumé (1 000 signes maximum), et des mots clés (10 maximum) en français et en anglais.

Le nombre maximum de notes infrapaginales est de 20.

Illustrations

Les figures (cartes, graphiques et tableaux) sont présentées en noir et blanc, elles sont numérotées en continu et, dans la mesure du possible, elles sont présentées sous forme de fichiers informatiques (préciser le logiciel utilisé) si possible dans les formats Excel (tableaux), Illustrator (graphiques schémas, etc.), Photoshop (photographies, résolution à 300 dpi), à défaut dans les formats de fichier : tiff, eps. De manière générale, il est demandé que les figures soient fournies achevées et sous leur forme finale dès le premier envoi du manuscrit. Par ailleurs il ne faut pas oublier de faire figurer sur les cartes ou croquis géographiques : l'orientation géographique (Nord-Sud), l'échelle géographique, le titre de la carte, la légende éventuelle et la provenance des données de base (source).

Bibliographie

Les appels bibliographiques apparaissent dans le texte entre crochets avec le nom de l'auteur en minuscules, l'année de parution et, dans le cas d'une citation, la page concernée. Exemple [Vidal, 1996, p. 72].

Ne pas inscrire les références bibliographiques en notes infrapaginales mais les regrouper en fin de manuscrit selon un classement alphabétique par noms d'auteurs en respectant la présentation suivante :

Muller S. [2009], « Les plantes à tubercules au Vanuatu », *Autrepart*, n° 50, p. 167-186.

Loriaux M. [2002], « Vieillir au Nord et au Sud : convergences ou divergences ? », in Gendreau F., Tabutin D. (dir.), *Jeunesses, vieillesse, démographies et sociétés*, Academia-Bruylant/L'Harmattan, p. 25-42.

Savignac E. [1996], *La Crise dans les ports*, Paris, La Documentation française, 200 p.

Walter J. [1978], « Le parc de M. Zola », *L'Œil*, n° 272, mars, p. 18-25.

Telisk L. H. [2006], « The Forgotten Drug War », *Council on foreign relations*, 6 avril 2006 : http://www.cfr.org/publication10373/#Online_Library_The_Forgotten (page consultée le 21 août).

ABONNEMENTS ET VENTE :

Les abonnements sont annuels et commencent au premier numéro de l'année en cours

TARIFS ABONNEMENT 2010 :

FRANCE 89 € (Institutions) – 59 € (Particuliers)

ÉTRANGER 99 € (Institutions) – 69 € (Particuliers)

ABONNEMENTS ET VENTE AU NUMÉRO :

Presses de Sciences Po
117, boulevard Saint-Germain
75006 Paris

<http://www.pressesdesciencespo.fr>

Diffusion / distribution CDE/SODIS

COMMANDE D'ANCIENS NUMÉROS :

IRD - Diffusion
32 avenue Henri Varagnat
93143 Bondy cedex
diffusion@ird.fr

Un bulletin multtitre a été encarté dans les exemplaires destinés aux abonnés de ce numéro de la revue *Autrepart*.

autrepart

Revue de sciences sociales au Sud

Que ce soit pour protéger les enfants de violences généralisées ou promouvoir des dispositifs d'enseignements tournés vers la paix, « l'éducation en situation de crise » constitue aujourd'hui un nouveau paradigme d'intervention de l'humanitaire. Dépassant la dimension normative et idéalisée que les organisations internationales lui attribuent, on analysera de manière très concrète dans ce volume ce qu'il advient des services éducatifs lorsqu'un pays est touché par une guerre ou une situation de violence généralisée.

De la destruction partielle ou totale de l'école à la création de nouveaux territoires d'éducation dans des espaces humanitaires ou dans des zones rebelles, les contributions d'anthropologues, de sociologues et de géographes examinent comment différentes formes d'offre éducative – publiques, privées, associatives et le plus souvent plurielles et hybrides – se maintiennent, se transforment ou se rompent dans des situations extrêmes.

Posant la question de la production et de la transformation d'un bien collectif en temps de crise, ce numéro s'inscrit dans une réflexion plus large sur les remodelages que connaissent les systèmes éducatifs et les espaces publics locaux.

SOMMAIRE

Éditeurs scientifiques

Magali Chelpi-den Hamer, Marion Fresia, Éric Lanoue

• Magali Chelpi-den Hamer, Marion Fresia, Éric Lanoue

Introduction

• Marc Poncelet, Géraldine André, Tom De Herdt

La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience

• Magali Chelpi-den Hamer

Écoles de réfugiés ou intégration dans les écoles locales ? Le parcours des réfugiés libériens en Côte d'Ivoire (1992-2007)

• Bruno Baronnet

Autonomie indienne et éducation au Chiapas.

Les écoles des terres récupérées par les paysans mayas du sud-est mexicain

• Julie Baujard

Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple : le cas de Delhi (Inde)

• Mathilde Joncheray, Elisabeth Dorier

L'éducation en crise au sud du Congo-Brazzaville : quel réinvestissement de l'État ?

• Mando Papadopoulos

Les enjeux de la réconciliation : ethnographie d'une école promouvant la coexistence entre Chypriotes grecs et turcs

• Yolande Berton-Ofoueme, Dave Evrad Mbemba-Souebelet

Impacts des conflits sur l'éducation dans le sud du département du pool (République du Congo)

PRESSES DE SCIENCES PO

117, Boulevard Saint-Germain - 75006 PARIS

tél. : +33 (0)1 45 49 83 64

fax : +33 (0)1 45 49 83 34

Abonnements et vente au numéro :

<http://www.pressesdesciencespo.fr>

CDE / SODIS

Retrouvez la revue sur <http://www.cairn.info>

 **SciencesPo.**
Les Presses

 **IRD**
ÉDITIONS

 **CAIRN.INFO**
chercher. repérer. avancer.

25€

ISBN 978-2-7246-3173-9

SODIS 727 055.6

