Université Paris Nanterre

200 av. de la République
92001 Nanterre Cedex
www.parisnanterre.fr

École **Doctorale**

Connaissance, langage, modélisation

Unité de recherche

Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, et les pratiques éducatives et scolaires

Siriky DIABY

L'accès à l'éducation en situation de conflits armés, un enjeu identitaire et corporatiste au prisme de l'analyse conative. L'exemple de la crise en Côte d'Ivoire.

Thèse présentée et soutenue publiquement le 3 décembre 2025
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation et de la formation
de l'Université Paris Nanterre
sous la direction de Jacques MIKULOVIC (Université Paris Nanterre)

Présidente du jury :

Mme Laurence BERGUGNAT — Professeure des universités : Université de Bordeaux

Jury :

Rapporteur:	M. Régis MALET	Professeur des universités: Université de Bordeaux
Rapporteur:	M. Gilles BUI-XUAN	Professeur émérite: Université d'Artois
Membre du jury:	M. Jacques MIKULOVIC	Professeur des universités: Université de Bordeaux
Membre du jury:	Mme Zineb RACHEDI	Maîtresse de conférences: INSEI
Membre du jury:	M. Joël ZAFFRAN	Professeur des universités: Université de Bordeaux

HOMMAGE

A mon père, qui n'est plus de ce monde, homme de foi, de conviction et d'intégrité, à qui je dois mon amour pour le travail accompli.

A ma mère, femme de foyer, soumise et courageuse.

A mon épouse, femme qui m'a toujours accompagnée dans mes projets.

A mes enfants, eux qui reprendront le flambeau du combat de tous les jours.

A mes frères, mes sœurs et ma famille pour leur soutien moral de tous les jours.

REMERCIEMENT

Je tiens à remercier en premier lieu le Professeur Jacques Mikulovic, mon Directeur thèse, homme d'une rigueur scientifique accomplie et exemplaire, dont l'accompagnement a permis la réalisation de ce projet.

Que les collaborateurs du Groupe de Recherche sur le Handicap, l'Accessibilité, les Pratiques Educatives et Scolaires (Grhapes) de l'Institut National Supérieur de Formation et de Recherche pour l'Education Inclusive (Insei) de Suresnes et de l'Université Paris Nanterre trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

Mes remerciements vont également aux collègues du ministère de l'Education nationale de la Guinée pour leurs conseils utiles et encouragements prodigués tout au long de mes travaux.

Je n'oublie pas dans mes pensées tous mes proches et personnes ressources de la Côte d'Ivoire que j'ai eu l'occasion de rencontrer sur le chemin de mon enquête de terrain et dont la collaboration a produit les résultats utiles pour ma thèse.

RESUME

La survenance du conflit armé en Côte d'Ivoire a entrainé un arrêt brutal de l'école. Les acteurs restés sur place, enseignants titulaires, enseignants à la retraite, bénévoles et autres responsables, dans un élan identitaire et d'éthique, ont décidé de faire reprendre l'école, malgré les nombreux aléas occasionnés par ce climat de belligérance. Nous avons interrogé des personnes, acteurs et témoins de ce pan de l'histoire de la Côte d'Ivoire, témoignages venus compléter notre propre observation de la crise et les ressources de la littérature en la matière. C'est une école, au début, confrontée à la distance et au scepticisme de plusieurs acteurs, portée à tour de bras par certains enseignants, qui va tenter de se légitimer par les initiatives individuelles et collectives de ces acteurs. Bien plus que le savoir-faire organisationnel sur le plan académique et pédagogique, c'est la capacité à fédérer des acteurs qui jusque-là étaient éloignés plus ou moins de la sphère scolaire qui sera la recette, en l'occurrence la communauté des parents d'élèves et les religieux, régulateurs sociaux dans les moments de crise. Ces acteurs feront preuve d'adaptation et de résilience, vont innover dans une société où les habitudes ont changé du jour au lendemain. L'école aux prises avec d'autres conflits à travers le monde, en France pendant les deux guerres mondiales surtout, balisera d'avantage notre chemin et nous inspirera. Les acteurs de l'école en zone de conflit armé en Côte d'Ivoire avaient une motivation comme dénominateur commun qu'ils partageaient avec la rébellion : la restauration de la citoyenneté ivoirienne des populations du nord dans la réaffirmation de leur identité particulière. Dans ce climat de belligérance, l'école a été aussi l'objet de convoitise, chaque camp sentant plus que jamais la nécessité de la marquer de son empreinte afin de se légitimer aux yeux des populations et de l'opinion internationale. Enfin, utilisant l'approche conative, nous avons tenté d'analyser le processus de transformation des comportements des acteurs de l'école et des dispositifs mis en place afin d'en déduire des étapes immuables pouvant servir de référentiel à la gestion de l'école dans d'autres zones de conflit armé.

MOTS-CLES :

Education – Conflit armé – Enjeux identitaires et corporatistes – Côte d'Ivoire

ABSTRACT

The outbreak of armed conflict in Côte d'Ivoire led to an abrupt halt in school. The remaining stakeholders—regular teachers, retired teachers, volunteers, and other leaders—decided, in a spirit of identity and ethics, to resume school despite the many challenges caused by this climate of belligerence. We interviewed individuals, stakeholders, and witnesses of this period of Côte d'Ivoire's history; their testimonies complemented our own observation of the crisis and the resources of the literature on the subject. Initially, this school, faced with the distance and skepticism of several stakeholders, and supported by some teachers, attempted to legitimize itself through the individual and collective initiatives of its stakeholders. Far more than organizational know-how on the academic and pedagogical levels, it is the ability to unite stakeholders who until then had been more or less distant from the educational sphere that will be the key to success in times of crisis—in this case, the parent community and religious social regulators. These stakeholders will demonstrate adaptability and resilience, innovating in a society where habits have changed overnight. Schools grappling with other conflicts around the world, particularly in France during the two world wars, will further guide our path and inspire us. The stakeholders in education in the armed conflict zone of Côte d'Ivoire had a common motivation that they shared with the rebellion: the restoration of Ivorian citizenship to the populations of the north by reaffirming their unique identity. In this climate of belligerence, the school has also been the object of covetousness, each camp feeling more than ever the need to leave its mark on it in order to legitimize itself in the eyes of the population and international opinion. Finally, using the conative approach, we attempted to analyze the process of transformation of the behavior of school actors and the systems put in place in order to deduce immutable stages that could serve as a benchmark for school management in other zones of armed conflict.

KEYWORDS: Education – Armed conflict – Identity and corporate issues – Ivory Coast

SOMMAIRE

Introduction ……. p. 10

I- Ière PARTIE : Le défi identitaire et corporatiste des acteurs de l'école à la lumière de la littérature

Chapitre I – Défi identitaire, corporatiste et conflit armé : problématique, concepts et approches de la crise et de ses réponses

1.1: Contribution à la définition des concepts de crise, de conflit armé et d'adaptation ……
…….
……p.23

Chapitre II- Motivation de la résilience et de l'adaptation des différents acteurs face aux crises impactant la société

2.1 : concept d'adaptation :
définitions et explications …… p. 35

2.2 : Capacité et stratégies ……. p. 37

2. 3 : Adaptation de la société en proie
à différentes crises sociétales ……..... p. 39

Chapitre III- Concept d'approche conative, cadre d'analyse des étapes de l'apprentissage

3.1 : Du cognitif au conatif,
l'alternative au tout traditionnel ……..p. 64

3.2 : De la rupture conceptuelle à une alternative classificatoire……..p. 66

3.3 : Modélisation conative :
principe et illustrations ……..p. 67

3. 4 : Une alternative aux programmes ……..p. 71

3. 5 : Autres caractéristiques
de la pédagogie conative …….p. 71

Chapitre IV- Manifestations identitaires et corporatistes des acteurs de l'école dans l'histoire de la Côte d'Ivoire

4. 1 : Contexte du conflit armé ivoirien …… p. 76

4.2 : Mariage difficile de l'école occidentale moderne et des valeurs traditionnelles de la Côte d'Ivoire ……..p. 81
4.3 : Et l'islam vint avec les écoles coraniques …….p. 81

Chapitre V- L'école et les manifestations identitaires à travers d'autres crises dans le monde
5.1 : pédagogie de guerre fait de propagande ……p. 86
5.2 : l'école, espace mémoriel
et d'affirmation de l'identité ……p. 90
5.3 : l'école marquée par l'empreinte
du choc des cultures …….p. 92
5.4 : quand la cause corporatiste crée
la résistance des enseignants ……p. 94
5.5 : Autres ferment de l'identité au service des écoles :
la communauté des parents d'élèves …….. p. 98

II- 2ème PARTIE : Méthodologie-Résultat-Discussion et interprétation

Chapitre VI- Méthodologie
Préambule ……..p. 105
6.1 Considération d'ordre méthodologique ……...p. 106

6.2 Les entretiens …… P. 114

- Les entretiens de groupe : focus groupe
- Les entretiens individuelles semi directifs

6.3 l'analyse des données ……p. 124

- La condensation des données
- La présentation des données

6.4 Discussion des résultats au prisme de l'analyse conative ……. p. 128

Chapitre VII- Posture des acteurs de l'école ivoirienne face au conflit armé
7.1 : De l'observation à l'adhésion,
quand la conviction identitaire l'emporte……p. 130

7.2 : Quand l'éthique corporatiste se greffe
à l'engagement identitaire et patriotique…….p. 134
7.3 : Autres porteurs de la flamme identitaire,
les enseignants bénévoles ……p. 137
7.4 : Empêcher les élèves de rejoindre le conflit,
stratégie originale de l'école……p. 140
7.5 : Instaurer la familiarité avec la rébellion,
autre stratégie de sensibilisation……p. 140
7.6 : Adhésion aux idéaux défendus par la rébellion……p. 141
7.7 : la réorganisation académique et pédagogique en zone Nord en vue d'une adaptation à la situation d'urgence……p. 142
7.8 : Face à l'afflux des élèves venant du Nord, la réorganisation académique et pédagogique du Sud……p. 148
7.9 : Quand le bénévolat se transforme en opportunité
de recrutement……. p. 149
7.10 : L'école :levier de rapprochement des belligérants
et de pacification……. p. 149
7.11 : Déploiement d'enseignants venant du Sud pour pallier au déficit dans les écoles du Nord……..p. 150
7.12 : Les parents d'élèves, partagés entre, distance scepticisme et adhésion…….p. 151
7.13 : Opportunité de promotion professionnelle et sociale pour plusieurs acteurs de l'éducation……..p. 153
7.14 : Qualité de l'enseignement lors de la crise……p. 155
7.15 : Réussite scolaire des élèves lors de la crise……..p. 156
7.16 : l'appui salvatrice des organisations
internationales humanitaires…….p. 159
7.17 : le rôle important des religieux dans la sensibilisation et la confiance retrouvée pour la reprise de l'école……..…p.160
7.18 : Mis en regard des résultats scolaires
des zones Nord et Sud……..…p.162
7.19 : Région du Bounkani, exemple de résilience et d'adaptation ayant inspiré les autres régions…… p. 165
7.20 : Appui des parents d'élèves dans la prise en charge des dépenses liées à l'école……..……p. 166
7.21 : Autour de l'ONG Ecole Pour Tous, la mobilisation des acteurs de l'éducation en postes ou retraités, originaires du Nord……p.167

7.22 : Insécurité par endroit……..…. P. 168
7.23 : Cas spécial de l'université et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle…….……...p.169
7.24 : Réticence du gouvernement à valider
les résultats des évaluations……p. 169
7.25 : A-t-il existé un discours direct
sur la crise dans les classes ?.....p. 171
7.26 : Après évaluation, résultats satisfaisants……...……p. 172
7.27 : les enseignants de la reprise,
originaires quasiment du Nord…….…p. 175
7.28 : Tenue des examens,
préoccupation particulière de certains acteurs……..……p. 175
7.29 : Exemple de résilience d'enseignants
face à un environnement hostile……p. 177
7.30 : Assistance humanitaire et auto-assistance pour assurer le bon fonctionnement de l'école……p. 178
7.31 : Au Sud, l'enseignant, la classe et l'élève…… p. 180

Chapitre VIII- Discussion et interprétation

8.1- Etape émotionnelle ……p. 185

8.2- Etape fonctionnelle……p. 203

8.3 - Etape technique…….....p. 214

8.4- Etape contextuelle ……p. 215

Conclusion Générale……p. 228

Bibliographie …….....p 236

Annexes

I- Transcription de témoignages issus des entretiens individuels et des focus-discussion……p. 244
II- Thèmes récurrents issus des entretiens individuels
et des focus-discussion……p. 259
III- Calendrier scolaire et chronologie
des évènements afférents pendants la crise……p. 260

Indexe des tableaux et graphiques……p. 261

INTRODUCTION

La zone Nord de la Côte d'Ivoire est ma terre de naissance et d'adolescence. Là, j'ai fréquenté tous les cycles de l'école primaire, plus précisément à Minignan et le second cycle du collège à Odienné, au lycée moderne. Fils donc du terroir, j'y ai de la familiarité, parents, frères, sœurs, familles proches et lointaines, amis d'enfance, connaissances proches ou lointaines. L'attachement identitaire et patriotique des populations de cette partie de la Côte d'Ivoire est si accentué et partagé par tous les fils et filles, que cela m'a été transmis.

Quand le conflit de 2002 a éclaté, j'ai assisté à l'évolution de cette société traversant diverses étapes, de l'émoi causé par une situation brusque, inattendue, à une prise de responsabilité, en passant par l'adhésion à la cause d'une lutte initiée par la rébellion, qui est celle de la restauration de la citoyenneté ivoirienne de cette population dans la réaffirmation de son identité singulière.

Les vécus et les ressentis de cette crise, je les ai partagés avec cette population, la mienne, dont plusieurs ont joué un rôle de premier plan dans les différentes prises d'initiative pour la normalisation de la vie.

Plus de deux décennies plus tard, fin 2020, prenant du recul, fort de cette expérience d'observateur averti et doté d'un carnet d'adresse riche en témoignage, j'ai décidé de faire une thèse sur la situation de l'école dans cette zone pendant cette période afin de comprendre l'évolution du dispositif de l'école et de la posture de ses acteurs au cours de ce conflit. Les résultats obtenus seront, je l'espère, une contribution en termes de référentiel à la gestion du système scolaire pendant d'autres conflits et en d'autres lieux.

Mon parcours scientifique et administratif a été un levier de facilitation important pour la réalisation de ce projet de recherche qui m'était très cher.

En effet, j'ai une expérience en gestion du système éducatif en tant qu'administrateur scolaire au ministère de l'Enseignement Pré-Universitaire de la Guinée, couronnée par une fonction de directeur général de l'Institut national de recherche et d'action pédagogique de 2011à 2022 et d'une pratique de classe accomplie pendant plusieurs années.

Aussi, j'ai obtenu, en 2019, un master en Gestion du système éducatif option formation des formateurs de l'Université de la francophonie d'Alexandrie en Egypte en vue de mieux cerner les questions de formation continue des enseignants et du personnel éducatif dans son ensemble et d'y proposer des solutions d'amélioration.

Loin de vouloir d'un apport isolé, ces résultats pourraient enrichir les stratégies de la communauté internationale dans sa recherche de modèle aux situations d'urgence, notamment la scolarisation des enfants dans les camps de réfugiés.

A juste titre, l'intérêt de la communauté internationale s'est matérialisé à travers des instruments juridiques, essayant de normaliser le sort de l'école dans un moment assez périlleux.

Ainsi, les différentes conventions en la matière, à la suite des règles de valeurs morales qui régissent notre humanité, stipulent que l'éducation est un droit fondamental pour tous.

La déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, la convention relative au statut des réfugiés de 1951, la quatrième convention de Genève relative à la protection civile en temps de guerre, le pacte international relatif aux droits économiques , sociaux et culturels de 1966, la convention relative aux droits de l'enfant de 1989, le cadre d'action de Dakar en faveur de l'Education pour tous adopté au forum mondial sur l'éducation de 2000 (UNESCO, 2004) (1), la convention de Kampala relative à la protection et l'assistance aux personnes déplacées en Afrique, tous ces ensembles de dispositions viennent constituer l'arsenal juridique mise en place par les politiques et autres acteurs en faveur de l'éducation dans le monde.

Ces dispositions sont en grande partie la réponse aux différentes crises qui ont secoué le monde et ont mis notamment en péril les systèmes éducatifs, compromettant la scolarisation de millions d'enfants et leur devenir.

Comme le disait le rapport de l'UNESCO, repris par Kouassi N'Goran Rachel (2), cette norme doit s'imposer aux hommes qu'ils soient en situation de paix ou de crise. Pourtant, poursuit le rapport, les crises peuvent éclater sans prévenir, dévastant des sociétés en quelques minutes : l'ouragan Katrina, le tsunami de l'océan indien, le tremblement de terre du Sichuan en sont des exemples frappants. Les crises peuvent également durer longtemps qu'elles font désormais partie du psychisme d'une nation : le Soudan, Gaza, la Colombie, la Côte d'Ivoire, la République démocratique du Congo, la Syrie.

Toujours selon le rapport, de ces caractéristiques se dégagent deux sortes de crises : la première concerne les catastrophes naturelles, on en entend, entre autres, les ouragans, typhons, séismes,

sécheresses et inondations. Certaines catastrophes naturelles, comme les séismes surviennent du jour au lendemain et peuvent avoir un impact considérable sur les personnes vivant à proximité de la zone touchée. D'autres, comme les sécheresses, se développent plus lentement, mais n'en produisent pas moins des dégâts tout aussi dévastateurs. Ensuite, la seconde concerne les situations créées par l'hommes c'est-à-dire les conflits armés et les troubles (UNESCO).

Qu'il s'agisse de catastrophes naturelles ou de conflits armés, les crises créent un environnement de traumatisme et de destruction dans lequel les enfants sont extrêmement vulnérables. (Rapport UNICEF, 2004) (3)

Le conflit armé qui s'est déclenché en Côte d'Ivoire en septembre 2002 et qui a mis au prise le gouvernement légal de Laurent Gbagbo et des rebelles occupant très vite la zone Nord du pays s'inscrit dans ce registre. Ce qui s'est apparenté à une guerre de position a très vite déréglé la marche de la société en zone Nord, en l'occurrence, l'administration publique et tous ses démembrements. Le système éducatif a ainsi été le plus touché dans les premiers temps. La crise ayant entrainé un départ massif de fonctionnaires vers le Sud, l'école se retrouve fermée à cause du manque d'enseignants.

Durant cette période de crise, de conflit armé fait d'instabilité et de dérèglement de la société dans sa marche quotidienne, des hommes et des femmes, acteurs historiques, ont mis en route l'école afin de permettre à des milliers d'enfants de retourner en classe, les évitant une déscolarisation.

Quelles ont été les leviers de motivations de ces acteurs dans cette aventure aussi noble mais périlleuse. Quelles en étaient les manifestations ? Dans ces mises en œuvre, quelle était la nature des relations entre tous ceux qui ont été investis un tant soit peu d'une parcelle de responsabilités ?

---

(1) Rapport de l'UNESCO 2004

(2) Kouassi N'Goran Rachel *Conflit interne et actions éducatives : l'exemple de l'ONG « Ecole Pour Tous » en Côte d'Ivoire de 2002 à 2010*

Pour avoir vécu dans cette zone de la Côte d'Ivoire pendant cette période, notre observation de terrain complétée par les témoignages des acteurs pendant et après le conflit ont constituées la substance de notre recherche auxquelles est venue s'ajouter la littérature en la matière.

De la mise en parallèle de ces investigations sur la posture des acteurs, il ressort que ceux-ci, notamment les enseignants, dans leur pilotage du projet de mise en route de l'école, ont été guidés par la motivation pour la cause identitaire et corporatiste, valeur cardinale que nous trouverons dans l'étude tant du conflit ivoirien que d'autres conflits dans le monde, tel que l'école en France lors des deux guerres mondiales.

D'un autre point de vue, des acteurs, avec au premier plan, les enseignants, adhérant aux idéaux de la rébellion, décidés de jouer leur partition dans la restauration et la préservation de l'identité des populations du Nord, vont prendre l'initiative de remettre l'école en route. Devant une telle situation, en quoi ce défi identitaire doublé du sacerdoce corporatiste, a-t-il été le levier de cette école lors du conflit ? Quelles singularités ont manifesté ces acteurs dans la pratique des activités liées à cette mise en route de l'école ?

Nous appropriant le modèle de l'approche conative qui est un référentiel dans la lecture des étapes que traversent le pratiquant, nous analyserons les étapes de l'évolution de cette école en période de conflit en analysant les comportements des acteurs et les dispositifs qui ont été mis en place.

D'abord, dans le chapitre 1, il s'est agi pour nous de comprendre les concepts de crise et de conflit, cadre de mise en péril de l'école, le concept d'adaptation, posture des acteurs face à l'adversité créée.

Nous nous sommes ensuite penchés dans le chapitre 2 sur différentes crises sociétales afin de ressortir la capacité d'adaptation et de résiliences des hommes, notamment les calamités naturelles, la crise sanitaire la plus connue, le COVID 19. Dans cet élan, nous nous sommes évertués à montrer comment les acteurs, dans leur engagement pour la défense d'une cause identitaire et investis d'une mission conformément aux valeurs de leur corporation ont œuvré pour l'atteinte des objectifs fixés par le projet d'école.

(3) Rapport UNICEF 2006

Afin de ressortir les différenciations, les originalités, les réponses individuelles et collectives des acteurs de cette école ivoirienne pendant la crise, nous avons adopté l'approche conative ou curriculum conatif formalisé par le Professeur Gilles Bui-Xuân et développé par ses continuateurs. Ainsi, le chapitre 3 consacré au concept d'approche conative ou de curriculum conatif nous permettra d'élucider les étapes immuables que traverse le pratiquant dans toute activité…, chaque étape correspondant à ses préoccupations prévalentes, ses engagements soumis à un certain type de préoccupations.

Le chapitre 4 nous a permis d'explorer l'histoire de l'école ivoirienne à travers le choc de culture occasionné par sa naissance où les valeurs de la Côte d'Ivoire précoloniales ont été mises à rude épreuve par celles apportées par l'occident. Animés qu'ils sont par la sauvegarde de leurs richesses ancestrales, les populations autochtones ont fait valoir une posture de résistance jusqu'à ce qu'il y'ait un mariage possible des deux cultures par les bienfaits de la nouvelle école mise en place, qui a été une adaptation de l'école française dans la prise en compte des singularités du terroir.

Mais avant, dans le même chapitre, nous nous sommes penchés sur le contexte de conflit armé en Côte d'Ivoire pour comprendre l'évolution des idéologies nationalistes et patriotiques dans le temps, et dont l'un des tournants malheureux a été l'exacerbation de la xénophobie ou rejet des « étrangers », comme le témoigne Dakouri Gadou (4)

En jetant un regard en arrière, il est aisé de constater que les embellies économiques et sociales des années 60 et 70 en Côte d'Ivoire vont laisser la place dans les années 90 à une crise économique dû à la dévalorisation du prix des matières premières, principaux pourvoyeurs de ressources financières et par la suite, la dévaluation du franc CFA, monnaie commune à plusieurs Etats Francophones de l'Afrique. Du jour au lendemain, l'Etat ne sera plus en mesure de faire face aux nombreuses attentes des populations, notamment les fonctionnaires et le monde scolaire et universitaire. Les crises répétitives vont fragiliser la gouvernance du Parti-Etat, le PDCI-RDA, dirigé de main de maître par Félix Houphouët Boigny. Puis vint le multipartisme résultant à la fois d'une lutte politique et syndicale. De toutes parts, les soubresauts vont d'avantage s'accentuer jusqu'à la mort de Félix Houphouët Boigny.

(4) Dakouri Gadou. Crise ivoirienne : enjeux et sens d'une mobilisation patriotique. Africa Focus. Volume 22. Numéro 2. 2009. P. 65 à 88

La quête du pouvoir va faire ressurgir le concept de l'«ivoirité», manifestation de choc culturel et identitaire entre population du Sud d'une part, celle du Nord et des ressortissants des pays septentrionaux, d'autre part.

Se sentant exclues de la nation ivoirienne, les populations du Nord vont faire front derrière Alassane Ouattara leader du RDR, ancien Premier Ministre, dans la lutte pour la conquête du pouvoir. L'exclusion de ce dernier de la course pour la présidentielle en 2000, va faire monter d'un cran la tension.

Au surplus, le conflit armé en Côte d'Ivoire est l'aboutissement d'une série de crise politico-syndicales des années 90 et des nombreux conflits intercommunautaires. Ces derniers sont surtout caractérisés par une volonté d'affirmation identitaire de différentes communautés, les uns réclamant la paternité d'un territoire, les autres luttant pour leur place dans cette société multiforme. L'étude de ce pan de l'histoire de la Côte d'ivoire est venue compléter la littérature scientifique et nous a guidé dans notre compréhension des données recueillies sur le terrain.

C'est dans cette atmosphère que va survenir le conflit armé en Côte d'Ivoire.

Face à ce qui est perçu comme une situation d'immobilisme tendant à sacrifier le cursus scolaire de milliers d'enfants de la zone Nord, la reprise de l'école était le remède nécessaire et, sans équivoque, malgré l'absence de l'administration.

L'histoire de l'école française à travers notamment les deux guerres mondiales, abordée dans le chapitre 5, nous retrace la mobilisation des enseignants et élèves de France, à travers l'école, dans la défense de la patrie et de ses valeurs contre l'ennemi. C'est également le gouvernement, conscient du rôle crucial de l'école dans la mobilisation et la victoire, qui tentera de faire une mainmise totale sur l'appareil éducatif. Soucieux du respect des valeurs cardinales de leur corporation, les enseignants manifesteront très souvent une résistance face à ce que nous qualifierons de récupération de l'école par l'Etat.

Mais dans l'ensemble, tous les acteurs de l'école française, dans leur engagement pour la patrie, mettront à disposition leurs compétences académiques et pédagogiques ainsi que leur capacité d'adaptation et de résilience pour relever le défi de la victoire.

L'éveil des consciences et la défense de la patrie seront étudiés dans d'autres situations conflictuelles, même lorsque le champ d'action est loin du pays natal, pour les réfugiés en l'occurrence.

Ce chapitre qui sera en quelque sorte une boussole pour nous, s'accentuera sur la pédagogie de guerre fait de propagande, présentera l'école en temps de crise dans sa dimension espace mémoriel et d'affirmation d'identité, mais également, l'attachement des enseignants au respect de l'éthique de leur corporation est également un élément mis en avant.

Pour disposer de données riches et variées, outre notre observation personnelle et les ressources fournies par la littérature, nous avons mené une enquête de terrain auprès d'acteurs et de témoins de l'époque pour avoir leur vécu et ressenti à travers la libre parole dans une démarche inductive.

Pour avoir la confiance des populations enquêtées et aussi éviter les biais dans un contexte fait de traumatisme pour certaines d'elles, nous avons opté pour la méthode ethno-méthodologique de type inductif en laissant la libre parole aux personnes.

Le chapitre 6 sera consacré à cette méthodologie. Dans ce chapitre, nous fournirons les informations sur les personnes enquêtées, échantillons choisis sur l'étendue de la zone Nord, mais aussi en zone Sud, ressources humaines essentielles à notre étude.

Le chapitre 7 sera consacré aux données des entretiens individuelles et des focus discussion des enquêtés, aboutissant à des thématiques récurrentes, données essentielles à nos travaux.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la mise en regard des données recueillies avec la littérature et l'histoire des crises passées en Côte d'Ivoire nous a donné des éléments en lien avec notre problématique.

Ces données de terrains et notre observation personnelle nous ont fourni des constances qui s'articulent autour des axes qui ont été jugés pertinents comme réponses et postures des acteurs de la crise.

Si dès le départ, l'heure était à l'observation et à l'attentisme, très vite les idéaux axés sur la défense de l'identité commune brandis par la rébellion vont emporter l'adhésion et l'engagement des acteurs de l'éducation.

Dans le même élan, à l'image de tous les éducateurs à travers le monde, l'attachement aux valeurs de la corporation, sauver la scolarisation de milliers d'enfants, sera le deuxième élément de motivation.

Parler de projet d'école en zone de conflit armé en Côte d'Ivoire ne pouvait être possible sans le rôle crucial des enseignants bénévoles, ces milliers de jeunes venus combler le vide laissé par les enseignants titulaires déserteurs.

Avec ces bénévoles, les enseignants titulaires restés sur place, appartenant dans leur quasi-totalité à la communauté, originaires du Nord de la Côte d'Ivoire, mettront en place une réorganisation académique et pédagogique destinée à rattraper le temps perdu et à être dans le concert des normes en vigueur.

Que pouvait-être une telle école sans l'adhésion des parents que nous qualifions de ferment de l'école ?

Ils joueront un rôle de proximité avec les enseignants, contribueront matériellement et moralement à la mise en route de l'école. Avec eux, la réalité de gouvernance locale de l'école a pris forme.

Conformément aux recommandations des différentes conventions, les organisations humanitaires et autres ONG vont jouer un rôle d'accompagnement tant matériel, humain mais également de pacification.

Que dire des religieux ? Acceptés de tous, ils joueront un rôle de protection et de pacification pour le retour à la paix. De par leurs témoignages, ils seront les référents ayant encouragé plusieurs parents d'élèves à envoyer leurs enfants à l'école.

Dans le chapitre 8, à la lumière de l'approche conative, nous avons décliné les étapes de l'école ivoirienne en situation de conflit, traduisant son évolution du début de la crise à sa fin.

Ce chapitre intègre la discussion et l'interprétation des résultats au prisme donc l'analyse conative tout en mettant en lumière les réponses et postures inédites des différents acteurs.

Cette discussion nous a permis de ressortir la singularité du défi identitaire des populations du Nord en rapport avec celui d'autres populations, exaltant un patriotisme, moteur de leur engagement pour la guerre. Cette quête de l'identité en Côte d'Ivoire, comme ailleurs, se traduit dans les discours sur l'actualité. Mais en zone Nord, il a emprunté la voie du hors-programme.

Il est à noter également que cette école a été courtisée par les belligérants dont les responsables ont un passé de leader syndical et estudiantin pour qui, l'école est importante pour la légitimation de leur lutte. Au cours de cette lutte, l'accent est mis sur le patriotisme pour galvaniser la fibre identitaire des populations.

Au surplus, l'école revêt pour les enseignants un caractère sacerdotal qui les a emmenés à privilégier les bons résultats scolaires, quand bien même ils étaient dans un environnement de conflit. Pour cela, ils ont procédé à une réorganisation académique et pédagogique, tout comme en zone Sud d'ailleurs.

L'autre pertinence soulevée lors de ce conflit, est la promotion sociale et politique des responsables de cette reprise de l'école à l'image des premiers responsables des deux camps opposés qui, eux, sont les produits des crises politiques et syndicales antérieures. Ces leaders sont le fer de lance, dans chaque camp, des idéaux de lutte basés sur la patriotisme et l'identité.

Mais pouvait-on réussir une reprise de l'école sans l'adhésion de la communauté des parents d'élèves, soutien financier et moral de cette initiative. Adhérant aux idéaux défendus par la rébellion, les communautés de parents d'élèves, issus de la communauté des populations originaires du nord, vont s'engager pleinement dans le projet de reprise de l'école, jouant ainsi leur partition, sorte « d'effort de guerre » pour la réaffirmation et la restauration de l'identité du peuple du Nord.

Le rôle non moins important de milliers de bénévoles venus combler le déficit d'enseignants est à signifier. Ceux-ci vont s'inscrire dans le sillage de la défense des idéaux défendus même si cette crise fut une opportunité pour eux de se faire employer dans une société où le chômage est récurrent dans le sillage de la promotion sociale tel que nous le signifions ci-dessus.

Autre singularité du conflit ivoirien, est la volonté de récupération de l'école par les parties belligérantes comme moyen de légitimation.

En annexes, se trouvent les informations venues appuyer nos données de recherche et permettant de corroborer leur pertinence.

Ière PARTIE

LE DEFI IDENTITAIRE ET CORPORATISTE DES ACTEURS DE L'ECOLE A LA LUMIERE DE LA LITTERATURE

Chapitre I

CONCEPTS ET APPROCHES DE LA CRISE ET DE SES REPONSES

1-1 Contribution à la définition des concepts de crise, de conflit armé et d'adaptation

1.1.1 Concept de crise

Qu'est-ce qu'une crise ?

La crise vient du mot grec (krisis), qui renvoie à un moment de rupture imprévisible et spectaculaire comme un coup de théâtre.

En médecine, la crise constitue une dégradation soudaine d'un état de santé, sans que l'on comprenne pourquoi.

Les sciences sociales, quant à elles, s'accordent sur des propriétés plus larges. Il faut en retenir trois :

1.1.1.1 La perte de sens

Selon Koninckx Guy : *« Les définitions du concept de résilience mentionnent l'adversité, des événements déstabilisants, des conditions de vie difficiles, le stress, le risque d'une issue fatale, des traumatismes parfois sévères. Force est de constater que les individus et les organisations évoluent dans un contexte de changements incessants parfois majeurs et méconnus. Les circonstances dans lesquelles surgissent des questions de sens sont multiples : les regroupements, les restructurations, les délocalisations, les perspectives économiques, les*

nouvelles méthodes de travail, les mutations, les changements de tout ordre. Individus et organisations ont besoin de s'appuyer sur un nombre suffisant de permanences véhiculées par les règles, les croyances et les paradigmes. Ceux-ci structurent et évitent d'évoluer dans le doute permanent. Ce qui est constitutif de sens pour l'un, ne l'est pas nécessairement pour l'autre et le rapport de l'individu à l'organisation peut différer d'individu à individu. » (5)

(5) Koninckx Guy. Les trajectoires de la résilience organisationnelle dans un contexte de crise. Human Resources & Change Management Namastis & G.I.R.O.S.

Et de citer Karl Weik : *« le lien et l'interaction occupent une place prioritaire dans la construction du sens. » Immergé dans le quotidien, pris par les faits, l'individu ne dispose pas de recul pour extraire les éléments d'une « collection d'événements »*

Une crise se distingue par ce moment qu'il qualifie d'épisode cosmogonique où les repères se dérobent et le monde ne fait plus sens. Ce moment peut être bref ou prolongé, mais il nécessite une adaptation des acteurs en présence pour comprendre la situation. Dans sa thèse (6), Malka Older a montré que cette compréhension nécessitait la construction d'organisation éphémère en rétablissant des formes familières (une hiérarchie, une division des tâches, des principes de coordination…), les acteurs peuvent ensuite faire sens de l'incertitude et agir.

Une crise constitue une mise à l'épreuve d'un ordre existant et notamment des catégories cognitives et d'actions, mais également des frontières et des structures hiérarchiques qui l'organisent, ce qui peut conduire à un effondrement organisationnel.

Malgré tout, la volonté de relever le défi corporatiste a été le dénominateur commun des acteurs ayant en charge la gestion de la crise. Leur capacité d'adaptation s'est mise en marche, conscients qu'ils sont de la valeur de leur sacerdoce. Pouvaient-ils, eux spécialistes, abandonner les populations à leur sort. Que non.

Nous nous sommes penchés sur la crise du coronavirus qui a marqué les années 2020-2022.

Le concept de crise s'appliquent-il au coronavirus ?

(6) Malka Older. 2019. : « s'organiser parès les catastrophes, la (ré) émergence de l'organisation au sein de l'Etat après Katrina (2005) et le Tsunami du Touhoku (2011). Thèse.

Certains estiment que la pandémie de coronavirus ne correspond qu'imparfaitement à cette définition. Certes, le virus présente encore de nombreuses inconnues. Mais il n'introduit pas une perte de sens. Bien que nous les ayons oubliées, un constat sur lequel il conviendra de se pencher le moment venu : nos sociétés ont connu des épidémies dont certains ont été bien plus graves que celles du coronavirus (on pense à 1918 mais aussi, plus près de nous, à l'arrivée du SIDA). Nous sommes face à un phénomène connu, répertorié, anticipé, pour lequel il existe un système d'alerte dans un plan de gestion de crise et d'organisation dédiées. Il ne remet pas en cause les savoirs existants ni les frontières organisationnelles, et bien que complexe et dynamique, la pandémie n'évolue pas de manière totalement surprenante.

Ce qui fait une crise, en revanche, c'est la décision des autorités de nombreux pays, dont la France de recourir à un confinement général. Jamais nos sociétés n'ont fait l'expérience d'un confinement de l'ensemble de la population sur une période aussi longue, avec de nombreuses conséquences en chaînes. Il n'existe aucune étude permettant aux décideurs, au moment où ils prennent cette décision, d'anticiper ses conséquences sur la santé physique et mentale des populations, les relations au sein des ménages , la prise en charge des personnes dépendantes, isolées ou précaires, mais également sur l'économie, le travail, la vie des organisations ou l'éducation, tant individuellement que collectivement, le confinement induit une perte de repères car la plus grande incertitude règne sur les sujets qui ont trait aussi bien à la vie quotidienne qu'à l'avenir. Et nos gouvernants ne disposent comme indicateurs que des taux

d'hospitalisation et de mortalité pour guider leurs actions. A cette perte de sens s'ajoute de la confusion dans la gestion de la crise entre les différentes autorités au sommet de l'Etat, les frontières ne sont pas claires et suscitent des luttes de juridiction. La création de dispositifs administratifs d'expertise et de coordination comme le contournement de structures existantes, vient rajouter à la confusion qui règne entre les administrateurs. Enfin, la situation évolue rapidement et ne cesse de susciter de nouveaux problèmes tels que par exemple la gestion des cadavres qui témoignent des interdépendances complexes qui caractérisent nos sociétés.

Cette crise était-elle évitable ?

La réponse est non, ne serait-ce que parce que la pandémie est globale. Mais, elle aurait pu être atténuée comme semble le démontrer l'exemple allemand dont les autorités ont été capables de prendre rapidement des mesures qui ont atténuées la propagation du virus.

Comme d'autres crises avant elle, on pense à Katrina, Fukushima ou la canicule de 2003, la situation du coronavirus rappelle que la crise est l'aboutissement de décisions prises dans l'urgence qui amplifient les effets de l'événement déclencheur. Parmi ces décisions, il convient de distinguer celle de long terme (la politique de rigueur budgétaire qui réduit les moyens hospitaliers tout en le maintenant au cœur du dispositif de santé sans y associer clairement les autres professions de santé), de moyen terme, la pénurie de matériels de protection et de court terme, la difficulté à interpréter les premiers signaux provenant de Chine. C'est pour avoir tardé à reconnaitre la gravité de ces signaux (un « risque scélérat » disait Denieu), puis, devant la prise de conscience de l'immensité de la « vague », avoir compris que nous manquons des équipements de base pour introduire une réponse graduée, que les autorités ont été conduites dans l'urgence à recourir à une mesure extrême, totalement inédite, ne figurant dans aucun plan ; une mesure dont il s'agit maintenant de documenter le sens et les effets. Autrement dit, ce n'est pas le virus lui-même mais bien les décisions que son arrivée a provoqué qui constituent la crise ; au sens où elles vous projettent dans un univers inédit dans lequel les structures existantes sont unies à l'épreuve, voire rendues inopérantes et où il nous faut réinventer de nouvelles formes de gouvernement.

La crise, et celle-ci ne fait pas exception, bouscule nos catégories de pensées. Les sciences sociales devront distinguer ce qui est réellement inédit dans la crise du covid de ce qui constitue des traits récurrents. Elles devront se pencher sur ce qui émerge de cette crise en terme organisationnelle : quelles sont les organisations qui tiennent, voire s'adaptent, qui s'effondrent ? Qui sont laissées de côté ? Et dans ces conditions, quelles leçons en tirer sur le processus de coopération et de coordination en temps de paix comme en temps de crise ?

Les sciences sociales auront également un rôle à jouer pour tirer des leçons qui permettront de mieux préparer les crises à venir. Plutôt que de concevoir la crise comme un prolongement du fonctionnement ordinaire dans une situation « dégradée », comme cela a été le cas jusqu'ici dans les plans de préparation. Il conviendra de penser des processus organisationnels capables

de se recomposer en période de crise en partant pour cela des exemples très concrets que nous offre la crise actuelle.

De cette crise du coronavirus, il ressort la mobilisation de plusieurs acteurs de différentes spécialités, donnant véritablement à cette pandémie la dimension de crise, où la pluridisciplinarité des interventions est nécessaire.

De cette expérience, les acteurs, chacun dans son domaine et, plus largement dans une complémentarité, ont mis en avant les valeurs de la corporation et ont agi pleinement pour venir à bout de cette crise.

La crise la plus redoutable à laquelle la plus grande part des efforts et des moyens sont consentis est le conflit armé.

Nous essayerons de comprendre l'approche de conflit armé à travers différentes études de la littérature afin de mieux ressortir la dimension identitaire et corporatiste ayant influencé l'école.

1.1.2 Concept et approche de conflit armé

Il y'a conflit armé entre individus ou deux groupes, lorsque ceux-ci ont des objectifs incompatibles. Cette incompatibilité peut être réelle, c'est-à-dire résulter des conditions objectives de la situation dans laquelle ils se trouvent, ou exister seulement dans la perception plus ou moins erronée qu'ils ont de cette situation. La gravité d'un conflit dépend de la valeur que chacun des acteurs accordent à ces objectifs incompatibles. Par ailleurs, l'activité d'un

acteur social ne se limite jamais à la poursuite d'un objectif unique. Les relations entre deux acteurs appartiennent en général, pour certains de leurs objectifs, au domaine du conflit et pour d'autres objectifs à celui de la coopération. Il faut insister sur le fait que cette notion de coopération n'implique absolument pas une volonté délibérée de coopérer de la part des acteurs, et encore moins une quelconque bienveillance réciproque. Pour qu'il y'ait coopération de fait entre deux acteurs, il n'est pas nécessaire qu'ils reconnaissent avoir des buts communs, mais seulement que certaines de leurs actions soient compatibles, même si elles correspondent à des intentions subjectives antagonistes.

Qu'y ait buts communs ou intentions subjectives antagonistes, les parties dans un conflit armé, sont souvent animées par la volonté de défendre une cause, celle-ci peut être identitaire, corporatiste ou encore reposée sur la défense d'une raison propre à un groupe.

Selon Jean-Pierre DERRIENNIC, Persée : *« les conflits armés sont une forme particulière de conflit social et il s'en faut de beaucoup que tous les conflits sociaux conduisent à des affrontements violents, même si dans le langage courant les termes « guerre » et « conflit » sont très souvent employés l'un pour l'autre. La fin d'un conflit armé peut correspondre à deux situations assez nettement différentes : soit la fin du conflit lui-même, c'est-à-dire la disparition de l'incompatibilité de buts entre adversaires, soit la transformation du conflit et son passage d'une forme violente à une forme non violente. Cette deuxième situation qui est de loin la plus fréquente dans la réalité, implique un minimum de coopération entre adversaires pour que ceux-ci mettent fin, malgré le conflit qui les oppose, à l'affrontement armé. » (7)*

Quant à Clausewitz, dans son analyse des stratégies de la trêve lors de la guerre, il définit le conflit dans une optique de « jeu nulle » avant la lettre, c'est-à-dire comme une relation purement conflictuelle dans laquelle tout ce qui est avantageux pour un des adversaires est de ce fait même désavantageux pour l'autre. Dans une telle situation, selon lui, la trêve, qu'elle intervienne par un accord négocié ou par un accord tacite pour éviter les combats pendant une période plus ou moins longue, est incompréhensible, puisque, s'il est dans l'intérêt d'un des adversaires d'éviter le combat, il doit être dans l'intérêt de l'autre de le rechercher.

Le discours de Clausewitz se situe à deux niveaux : le niveau de l'analyse du pur concept de guerre, jeu à somme nulle qui ne peut comporter aucun principe de modération, et le niveau de l'étude des guerres réelles qui ne sont jamais semblables à ce pur concept et s'en rapprochent ou s'en éloignent plus ou moins selon les cas, dans la mesure où le but des combattants n'est

jamais seulement de s'entredétruire, mais d'obtenir par là un résultat politique. La modération peut intervenir dans la guerre réelle, soit au niveau du rapport des buts, c'est-à-dire du calcul politique de chacun des adversaires. (8)

---

(7) : Jean-Pierre Derriennic. 1974. : « Introduction à l'analyse de la fin des conflits armés. Page278 à 294. Ed. Persée

(8) : Clausewitz cité par Jean-Pierre Dienneric : « Introduction à l'analyse de la fin des conflits armés. Page 283 et 284. Ed. Persée

De cette approche de Clausewitz, l'on pourrait mettre en exergue que le but poursuivi par les protagonistes, bien plus que de s'autodétruire, est de rechercher par l'autre partie, la reconnaissance de leur aspiration, qui généralement, peut être patriotique, identitaire, cause légitime pour elle, ayant entrainé sa rentrée en guerre.

Les méthodes de la guerre populaire consistent en une utilisation systématique des avantages de la défense stratégique. Elles peuvent être utilisées en vue d'objectifs politiques offensifs ou défensifs. La formule classique de R. Aron selon laquelle il suffit à des partisans de « ne pas perdre » militairement pour gagner politiquement, peut être appliquée à toute stratégie défensive tablant sur la lassitude de l'adversaire. Face aux Américains, il a suffi aux révolutionnaires vietnamiens de ne pas perdre, mais face au gouvernement de Saïgon ils devaient gagner et parvenir à le renverser pour atteindre pleinement leurs objectifs.

Que ce soit face aux américains ou face au gouvernement de Saïgon, la guerre menée par les révolutionnaires trouve sa force dans le relent patriotique ayant pour objectif la victoire au profit de leur peuple.

Si le conflit armé met au prise deux camps adverses mué chacun par la volonté de prendre le dessus, il faut également considérer les rapports de force à l'intérieur d'un même camp. Et Jean-Pierre Derriennnic d'affirmer que tous les systèmes politiques sont, à des degrés et avec des modalités diverses, pluralistes, qu'il s'agisse du besoin qu'a un gouvernement d'obtenir le

soutien de tel ou tel secteur d'une opinion publique, de la compétition entre partis politiques pour gagner les élections, ou de la lutte pour le pouvoir au sein d'une classe dirigeante.

Un changement de politique s'accompagne souvent d'un changement de personnel dirigeant, et dans tous les cas les décisions prises par celui-ci s'expliquent à la fois par la situation dans laquelle il se trouve vis-à-vis de ses adversaires de l'extérieur et par celle qu'il occupe par rapport à ses adversaires de l'intérieur. Tout groupe dirigeant se trouve en quelque sorte pris entre deux feux, au point de convergence de deux jeux stratégiques, et il faut se garder d'analyser un de ces jeux sans tenir compte de l'autre. (9)

L'on pourrait ajouter à ces forces intérieures dégagées par Pierre Derriennic, et non des moindres, la fibre patriotique des populations animée par l'ardente volonté de voir triompher leur camp. Ces populations, au côté des belligérants, sont les harangueurs, ceux-là qui boostent la motivation de tous les acteurs de leur camp. Nous verrons d'ailleurs que l'effort de guerre repose sur cette dynamique de motivation liée à la défense de la cause identitaire dans la plupart des conflits.

Toujours Pierre Derriennic de poursuivre : « *La prise en compte de la dimension interne permet de compléter certains des points que nous avons abordés plus haut. D'une part, il est clair que les dissensions qui peuvent exister au sein d'un groupe en lutte sont une des variables qui influent sur la capacité de celui-ci à mobiliser des ressources matérielles et humaines et que, comme telle, elle a des conséquences sur le rapport de forces extérieures. D'autre part, le phénomène signalé plus haut d'accroissement de la valeur des enjeux en fonction du montant des coûts subis, résulte sans doute pour une large part du jeu de politique intérieure. En effet, il est d'autant plus difficile pour un parti au pouvoir de reconnaître face aux adversaires de sa politique que celle-ci a été un échec, que cette politique a entraîné des coûts plus élevés. Pour sauver la face, ou plus prosaïquement sa position au pouvoir, il peut être contraint à persévérer, même si les chances de réussir lui apparaissent plus faibles. Un conflit peut n'être pas vital pour un pays pris dans son ensemble, et l'être cependant pour le groupe dirigeant de ce pays.* »

« Il faut souligner que cette tendance à l'identification entre le pouvoir d'un groupe et le succès d'une politique joue non seulement en faveur d'une plus grande rigidité de cette politique, mais peut s'exercer aussi bien dans un sens conciliant que dans un sens conflictuel. C'est pour les mêmes raisons de politique intérieure que le Président Sadate ne peut que difficilement s'entendre avec Israël et que le chancelier Brandt ne peut que difficilement ne pas s'entendre avec l'URSS et la RDA. » (10)

Dans ces conflits, la dimension patriotique des peuples est le levier essentiel de la rigidité des positions susmentionnées.

Cet attachement patriotique des peuples guidant leur soutien aux militaires est mis avant par Clausewitz défendant l'idée que le raccourcissement des lignes de communication, de la connaissance du terrain, du soutien que les populations peuvent apporter aux forces armées est un avantage de la défense. (11)

---

(9) ibid

(10) Ibid

(11) Clausewitz cité par Jean-Pierre Deriennic- Introduction à l'analyse de la fin des conflits armées p. 283à 284

Certains phénomènes de politique intérieure sont au contraire liés spécifiquement à la situation de conflit armé. On peut considérer comme une tendance universelle, se manifestant plus ou moins selon les cas, que l'exercice de la violence par un groupe social contre un adversaire extérieur entraîne un accroissement de la violence qu'il exerce sur ses propres membres. Il n'y'a pas d'organisation politique se livrant à la lutte armée où la fonction de celle-ci ne soit pas, d'une façon ou d'une autre, remplie. Nous proposons d'appeler violence primaire la violence extérieure, puisqu'elle est première dans l'ordre de l'intention, et violence secondaire l'accroissement de violence intérieure qui en résulte, induite par la première.

Le phénomène de violence secondaire est aussi un facteur qui s'exerce en faveur de la rigidité de la politique. En effet, il est difficile d'éviter complètement que les dirigeants ne détournent une partie de la violence secondaire, dont la fonction est d'obliger les dirigés à participer à la lutte, et l'utilisent pour aider à leur maintien au pouvoir.

Contrairement à une idée trop facilement reçue, il est douteux, si on considère l'expérience du 20 -ème siècle, que les régimes autocratiques soient plus efficaces pour conduire les guerres que les régimes pluralistes. Il est plus probable que ce soit la guerre qui crée les conditions plus favorables à l'établissement des dictatures.

Cet accroissement de la violence secondaire s'accompagne souvent d'un phénomène extrêmement concret, l'accroissement du rôle des militaires dans la vie politique intérieure.

Ceci a des conséquences importantes pour celle-ci du fait de la perspective particulière qu'ont les militaires face à la conduite de la guerre. Il n'est pas sûr que le groupe de pression des militaires soit toujours identifiable avec le parti de la guerre, et, s'il est difficile à un pacifiste absolu d'entrer dans cette profession, il s'est presque toujours trouvé des civils plus bellicistes que les plus bellicistes des militaires. La constance de l'attitude des militaires face à la conduite de la guerre nous semble plutôt résider dans leur tendance à réduire le politique au stratégique, et souvent le stratégique à la technique. Ceci résulte naturellement de la position subordonnée des militaires par rapport à la direction politique. Le chef militaire, ou, dans les groupes partisans où la distinction civil-militaire ne tient pas, le dirigeant directement responsable de la conduite des opérations violentes, se réjouira peut-être si celles-ci peuvent être évitées, mais il sait qu'il sera jugé sur leur issue si elles ont lieu. Il a par conséquent tendance à juger toutes les décisions politiques ou diplomatiques en fonction des effets qu'elles peuvent avoir sur la conduite des opérations, ce qui est le point de vue inverse de celui que doit avoir normalement la direction politique, et ce qui peut créer un problème grave lorsque le rôle des militaires augmente, comme c'est à peu près inévitable en situation de conflit armé.

Cette posture des militaires, lors de la guerre, montre une place non négligeable de la défense corporatiste qui les anime, eux qui sont sur le terrain, au faîte de la stratégie militaire. Bien plus que les belligérants en face, l'adversaire intérieur qu'il soit politique ou citoyen peut être redoutable dans leur jugement. Aussi la fierté d'être militaire, de défendre la patrie est un catalyseur les conduisant à se battre pour la victoire.

Enfin, il faut dire un mot du rôle des opinions publiques dans la continuation et la fin des conflits armés. Les idées reçues hésitent sur ce point entre deux extrêmes : d'une part, une idéologie qui veut que les peuples soient pacifiques, et que seuls les dirigeants ou les structures économiques et sociales, conduisent à la guerre ; d'autre part, l'observation selon laquelle l'idéologie démocratique s'accompagne d'une tendance à l'absolutisation des guerres, les peuples ne s'engageant que lentement dans celle-ci, mais tendant, lorsqu'ils y sont entrés à les faire, à aller aux extrêmes, comme le remarque Tocqueville (12). Toujours selon lui : « *il est probable que la principale explication de ce phénomène ne se situe pas au niveau des phénomènes d'opinion mais à celui des phénomènes de mobilisation. Cette tendance à l'absolutisation des conflits ne résulterait pas des structures politiques démocratiques, mais des nécessités de la guerre de masse. La principale différence entre les guerres limitées*

d'ancien régime et les guerres modernes est que les premières, à la différence des secondes, pouvaient être livrées sans mobilisation militaire et économique importante. C'est parce que les peuples ne s'engagent pas volontiers dans la guerre que les dirigeants doivent aggraver les menaces et exagérer l'importance des enjeux pour obtenir leur soutien, et qu'ils deviennent ensuite prisonniers de leur propre propagande pour le conserver. L'intervention d'une opinion publique en faveur de la fin d'un conflit se produit lorsque deux conditions également nécessaires sont remplies : que le coût de la guerre soit devenu insupportable pour la population, et que la confiance entre dirigeants et dirigés soit rompue. »

(12) Tocqueville cit. Jean-Pierre Derriennic, Introduction à l'analyse de la fin des conflits armés, Revue française de science politique. Persée. P.290

De cette analyse, l'on pourrait déduire la place non moins importante des populations dans la poursuite ou non d'une guerre, qui montre de toute évidence que la raison développée au sein de cette opinion est la défense de patrie et de tous ses attributs. Lorsque donc, cette population ne croit plus à ce but légitime, elle cesse de soutenir la guerre.

Puisque cet engagement est un fait de la société, des populations, il prend surtout naissance à l'école, centre de réflexion, d'émergence des idées, de mise en place de thèses patriotiques et identitaires.

Chapitre II

Motivation de la résilience de différents acteurs face aux crises impactant la société

2.1 Concept d'adaptation dans ses définitions et explications

Affronter une crise demande chez les acteurs en charge de la gérer, une capacité d'adaptation sans laquelle les résultats escomptés ne seront pas atteints. Ainsi, Motivés qu'ils sont à relever le défi identitaire et corporatiste, les acteurs doivent faire preuve de résilience face à la crise et ses manifestions.

Avant de voir les différents cas de mobilisation des acteurs lors des différentes crises de manière générale, nous examinerons les différents concepts d'adaptation et leurs explications dans différents travaux.

En biologie, l'adaptation peut se définir, d'une manière générale, comme l'ajustement fonctionnel de l'être vivant au milieu et en particulier comme l'appropriation de l'organe à sa fonction, (13)

Poursuivant, l'adaptation correspond à la mise en accord d'un organisme vivant avec les conditions qui lui sont extérieures. Elles perfectionnent ses organes, les rend plus aptes au rôle qu'ils semblent jouer dans la vie de l'individu. Elle met l'organisme tout en cohérence avec le milieu.

Autre définition intéressante voit le concept d'adaptation comme un processus par lequel les individus, des populations ou des espèces changent de forme ou de fonction afin de devenir

plus performants en présence de conditions environnementales données ou modifiées. Cela peut nécessiter une adaptation des moyens d'existence, et parfois un principe de coadaptation.

La biologie évolutive la définit comme la modification d'un caractère anatomique, d'un processus physiologique ou d'un trait comportemental dans une population d'individus sous l'effet de la sélection naturelle, le nouvel état de ce caractère améliorant la survie et le succès reproductif des individus qui en sont porteurs.

---

(13) Wikipédia. L'encyclopédie libre. *Adaptation* (biologie).

Le zoologue Guillaume Lecointre, systématicien, distingue six situations : selon lui, dans la langue courante, le mot adaptation est entendu tantôt comme processus qui œuvre dans le système vivant, tantôt comme résultats concrets émanant de ce processus. D'autre part, et indépendamment de cette division, l'adaptation ou adjectif « adapté » est indistinctement assigné soit d'un trait particulier isolé, soit à un organisme entier mais pris individuellement, soit encore à l'espèce avec sa dimension populationnelle. Lorsque l'on considère l'échelle populationnelle et les relation interspécifiques, l'adaptation comme processus est un succès reproductif différentiel entre variants obtenus par sélection naturelle. L'adaptation comme résultat est un dérivé de caractère conférant un avantage testable dans un milieu donné. (14)

Lucien Cuénot, l'un des premiers darwiniens français, distinguait dans son ouvrage (l'adaptation) paru en 1925, trois types d'adaptation : l'accommodation ou l'adaptation ponctuelle de l'individu à un milieu ; l'accommodation ou l'adaptation d'un groupe établi de manière durable dans un milieu ; la naturalisation ou l'adaptation de l'espèce à un milieu où elle s'est établie de manière définitive. (15)

Autre définition, se rapportant plus au milieu des entreprises commerciales dont le but est de générer une plus-value dans l'importante question de gestion des ressources humaines, se réfère au comportement d'une personne lorsqu'elle est confrontée à une situation menaçante (stress)

afin d'éviter les conséquences négatives sur son bien-être. CESH (centre d'étude sur le stress humain). (16)

Un fois le tour d'horizon du concept fait, nous nous penchons sur l'aptitude des individus face à cette adaptation et les différentes stratégies qui en résultent.

---

(14) Guillaume Lecointre. Wikipédia. L'encyclopédie libre. Adaptation (biologie).

(15) Lucien Cuénot. L'Adaptation. 1925. P.3-4

(16) Portail du Centre d'étude sur le stress humain. Stratégie d'adaptation.

2.2 Capacité et stratégies

La capacité d'adaptation fait référence à l'aptitude d'une personne à s'adapter aux changements de son environnement. Un individu faisant preuve d'adaptabilité est en mesure de réagir rapidement aux changements d'idées, de responsabilités, d'attentes, de tendances, de stratégies et d'autres processus inhérents à une entreprise. En outre, une personne dite « adaptable » présente des compétences interpersonnelles, a une communication claire, une pensée créative et une facilité à surmonter les difficultés. Indeed Guide carrière. (17)

Les experts du CESH dégage deux types d'adaptation possibles : celle centrée sur les problèmes et celle centrée sur l'émotion.

Pour la première, cette stratégie implique le changement actif de la situation qui est à la source du stress. Vous vous concentrez sur le problème ; quelques exemples :

1- Analyser la situation ; exemple : porter attention, éviter de prendre trop de responsabilité lorsque vous en avez déjà plusieurs.
2- Travailler plus fort ; exemple : restez éveillé une nuit complète afin d'étudier pour un examen.

3- Appliquer des leçons apprises lors de l'expérience précédente ; exemple : vous perdez un emploi pour la deuxième fois, vous connaissez les étapes à suivre afin d'obtenir un nouvel emploi.
4- Parler à une personne qui peut avoir un impact direct sur votre situation ; exemple : consulter son employeur pour obtenir une prolongation sur un projet dont la date de tombée est la semaine prochaine.

Quant à la deuxième, l'adaptation centrée sur les émotions, cette approche est plus passive. Elle consiste à changer votre réaction émotionnelle face à la situation : vous vous concentrez sur vos émotions. Voici quelques exemples :

1. Ruminer ; exemple : vous continuez à accepter des nouvelles responsabilités et au lieu d'essayer de dire « non », vous vous plaignez et continuez à penser à quel point le monde est injuste.
2. Imaginer/Utiliser la pensée magique ; exemple : vous rêvassez à propos de la manière dont votre situation financière pourrait être meilleure.
3. Éviter/Nier ; exemple : vous évitez complètement tout ce qui se rapporte à la situation stressante ou vous faites utilisation d'alcool/drogues afin d'échapper aux pensées de la situation.
4. Blâmer ; exemple : vous vous blâmez ou vous blâmez les autres pour ce qui est arrivé.
5. Chercher du support social ; exemple : vous parlez à votre meilleur ami de ce qui vous trouble.

Pour André Brassard, (18): *« l'adaptation est un changement organisationnel qui se veut une réponse à l'apparition constatée ou anticipée de nouvelles conditions internes ou externes à l'organisation et que tend à rétablir la cohérence interne ou à rendre l'organisation capable de satisfaire aux attentes qui s'imposent de l'environnement et cohérente avec les caractéristiques de celui-ci.*

Elle se produit au moyen de transformation (modification majeure) ou de l'une des modifications mineures. »

Ces d'adaptation susmentionnées résultent d'un défi que se fixe ces acteurs, celui de réussir un challenge, qu'il soit dans le cadre professionnelle ou des études. Réussir est une source de motivation car, en amont et en aval, c'est elle qui fera le développement personnel de l'acteur mais aussi et surtout sa fierté et celle de tout son entourage.

Ainsi, des perspectives d'adaptation, à peu près partout ces cinquante dernières années, mais qui, à différents moments et selon des modalités et une ampleur qui varient beaucoup, les programmes des universités ont été modifiés en vue de répondre tant à l'augmentation considérable de leur clientèle et à son hétérogénéité qu'aux besoins nouveaux de la société. En même temps, des universités étaient créés, modifiant la taille et le fonctionnement des systèmes d'enseignement supérieur.

(17) Portail Indeed Guide Carrière. Capacité d'adaptation : définition et exemples.

(18) André Brassard, Revue des sciences de l'éducation. Volume 29. Numéro 2. 2003

Pour Béatrice Quasnik, dans « Collectif école, Changer de cap », un vaste mouvement de transformation se déploie grâce à l'action des acteurs du changement. Ce sont des personnes de plus en plus nombreuses, qui inventent de nouvelles façons d'être et de faire, afin de retisser une société plus respectueuse de l'humain. En prêtant attention à ce phénomène avec discernement, un nouveau schéma apparait, une dynamique puissante qui rassemble sur des thèmes fédérateurs des personnes qui sont en train de se relier, de monter en puissance et de créer un courant de transformation contagieux, celui d'une contre-culture. (19)

N'est-ce pas là un engagement et une motivation corporatiste emmenant les leaders de ces organisations et les institutions d'enseignement supérieurs à adapter leur manière de faire face à une crise ?

2.3 Adaptation de la société en proie à différentes crises sociétales

L'adaptation est une réponse positive aux phénomènes et faits de société conçue et mise en œuvre par les acteurs de la gestion d'une crise en fonction de leur réalité. Pour chaque crise, elle est une réponse singulière. Des calamités naturelles à la crise sanitaire COVID 19, en

passant par les guerres, les acteurs ont fait preuve de réaction adaptative qu'il serait intéressant d'étudier, afin de mieux comprendre la gestion d'une société en général, en temps de crise.

Elle fait ressortir, notamment, dans le cadre des organisations professionnelles, la mobilisation de la corporation autour de leur valeur d'éthique et mettre en branle une dynamique pour sauver les meubles.

(19) Béatrice Quasnik. 2011. *Collectif école, changer de cap. Article en ligne. Ecole Changer de Cap*

2.3.1 Adaptation et crise sanitaire. Cas du COVID 19

La crise du COVID 19, comme nous l'avons fait remarquer, a été une occasion d'exalter la fibre corporatiste par une motivation à s'engager face à une pandémie qui a ralenti la marche de notre société. L'on a même assisté à l'émergence d'ultra corporation de tous ces acteurs : personnel de santé, psychologues, sociologues, hommes et femmes politiques, tous animés par un but, celui de réussir ensemble à sauver leur domaine d'activité qui a pour mission essentielle de répondre aux attentes des populations.

La crise sanitaire récente du COVID 19 est une illustration parfaite de cet élan, elle qui a révélé la nécessité de mettre en place des mesures exceptionnelles pour pouvoir sauver, l'on ose même le dire, l'humanité d'une catastrophe sans précédent. Des acteurs, de toutes corporations, mobilisés, ont conçu des plans d'urgence qu'il est intéressant d'étudier, tant la littérature sur le domaine est florissante.

Hervé Dumez, Benjamin Lovelock et Alexandre Mallard, dans « innover en temps de crise ; réaction et adaptation face à la crise COVID 19 », estiment que la crise donne à penser, mais

seulement sur les moyens à mettre en œuvre pour l'éviter ou pour en sortir. Elle nous interpelle dans notre capacité à trouver des solutions face à des difficultés inédites, à reposer autrement des problèmes que l'on croyait résolus ou à accélérer des évolutions que l'on avait seulement esquissées. En un mot, elle conduit à innover. L'épidémie du COVID 19 qui a débuté à la fin 2019, en constitue un cas emblématique. (20)

Si elle a, en un temps record, déstabilisé le fonctionnement social, politique et économique des sociétés à une échelle planétaire, elle aura constitué aussi une occasion d'innover dans toute une série de situation.

---

(20) Dumez H., Lovelock B., Mallard A. 2022 Innover en temps de crise. Réactions et adaptation face à la crise du COVID 19. Page de présentation. Ed. Ecole des mines. Sciences sociales

La revue QDM, fait un exposé dans le même sens. Ainsi, durant le confinement en avril et début mai, elle avait interrogé 155 enseignants-chercheurs, experts, consultants, dirigeants d'entreprise, DRH, responsables opérationnels et fonctionnels, résidents dans 16 pays repartis sur les 5 continents sur les répercussions durables de la crise sur le management qu'ils anticipaient. (21)

Leurs réponses faisaient ressortir une conviction partagée : la crise a revalorisé le rôle de la proximité et engager les organisations à une plus grande humanisation de la gestion, avec de nouvelles formes d'organisation de vie au travail, une raison d'être et un modèle économique plus soucieux de la nature, du genre et de l'équité sociale, pour répondre au renforcement de plusieurs grandes tendances sociétales.

L'expérience vécue pendant ces semaines où l'économie s'est brutalement arrêtée doit être une source de réflexion et d'enseignement pour les chercheurs et les décideurs. Deux ouvrages collectifs récents apportent des témoignages très riches et instructifs en décrivant la manière

dont les organisations ont réagi à la crise, les changements, innovations et adaptations déployés lors des épisodes de la COVID 19.

Un collectif de professionnels et de chercheurs en management a proposé une première formalisation qui vise à comprendre la manière dont a été vécue la crise dans les organisations privées et publiques et aussi à mettre en valeur les bonnes pratiques susceptibles d'être pérennisées. Les témoignages et réflexions de 30 auteurs vivants dans les pays aux contextes différents, (Chine, Corée, France, Inde Québec, Sénégal, Tunisie) sur les situations des organisations lors de la crise de la COVID 19, décrivent comment les organisations se sont adaptées, les difficultés rencontrées, les innovations qui émergent et les grandes problématiques de management qui se posent avec la crise.

Dans cet ouvrage, les coauteurs s'interrogent sur ce qui va changer à partir des expérimentations vécues dans la trajectoire de crises, cette succession de période d'interconnexion des crises sanitaire, économique, sociale et sociétale.

---

(21) Revue QDM *Numéro 28, juin 2020, pages 149-242*

Ces regards, dans leur diversité, soulignent l'accélération des transformations, des innovations managériales et les nouveaux modes de travail pendant la crise et font ressortir les principaux changements organisationnels dans le monde d'après.

Selon Jamila Alakif, il faut investir dans les nouvelles plateformes en ligne pour faciliter le leadership à distance. Pour Patrick Amar, la crise met au défi une culture managériale française très hiérarchique, fondée en grande partie sur le « command and control ».

Pour Nicanor Bonnet, le management post-covid est un alibi pour goupiller la proximité. Mais, il souligne la nécessité de renverser les habitudes de prise de décision, en privilégiant l'intelligence collective.

François Bouyer évoque l'opposition entre stratégies de contrôle externe et de contrôle interne.

Sié Azaria Coulibaly met en relief l'adaptation du télétravail dans les organisations ivoiriennes.

Caroline Doguet pense que le travail à distance imposé a été un catalyseur de la digitalisation.

John Kofi Ido Egbeto retrace l'odyssée de la victoire de l'infiniment petit sur les dispositifs organisationnels puissants.

Jean-Michel Garrigues rappelle que la cohérence collective dépend beaucoup du partage des moments informels du quotidien professionnel.

Abderrahamane Jahmane insiste sur l'importance et le rôle du collabo-acteur comme leader du changement.

Assya Khiaf pense que le grand confinement amène à penser une manière de ne plus subir le dysfonctionnement de toute guerre et réagir avec intelligence.

Evias Perrier N'gueuliem analyse le passage de la frugalité panoptique à la contingence polyphonique.

Selon Mathieu Detchessahar, cette crise a été un moment pour les directions, pour les technostructures, les gestionnaires et peut-être, particulièrement pour les DRH, d'une attention renouvelée à la gestion du travail et du contenu du travail. Quand il s'est agi de recomposer des postes, d'organiser les règles sanitaires, des DRH et des équipes fonctionnelles ont été ramenées sur le terrain du contenu du travail et des opérations, alors que bien souvent ils en sont loin, cantonnées à des questions de l'emploi. Là, des collaborations nouvelles et plus riches ont immergées. Deuxième dynamique intéressant, c'est le retour en première ligne, sur le terrain du travail, des managers de proximité. Ils n'ont pas le choix dans cette période, que de se livrer à un travail de régulation, du travail de proximité, de mise en discussion du travail plus important. Detchessahar dit avoir des exemples dans lesquels la régulation et le dialogue autour du travail ont été nourris par la crise. Il faut continuer à étayer cela pour apporter de la méthode.

Autre point intéressant, le terrain des relations sociales a été enrichi par cette phase de confinement, notamment avec de nouvelles habitudes d'un dialogue de proximité se tenant dans des artères habituelles du dialogue social, en dehors des instances représentatives du personnel. C'est un dialogue beaucoup plus informel, beaucoup plus régulier.

Dans une étude menée, un collectif de professeur de l'accompagnement humain, ACT 4 Talents, tente d'évaluer les bouleversements liés à la crise sanitaire à travers une immersion de 70 heures auprès de 24 PME de la région Auvergne-Rhône-Alpes, entre avril et juillet 2020. (22)

L'objectif était de comprendre l'impact de la crise, mais également d'évaluer les capacités des équipes et des organisations à apprendre de cette situation, à ouvrir des espaces de conversation, à capitaliser et transmettre de nouvelles pratiques et construire les bases d'un « nouveau design social » pour le futur.

(22) ACT 4 Talents. 2021. *Adaptation, solidarité…Ces ressources insoupçonnées des entreprises révélées par la crise.* Emlyon busness school. Annuaire des professeurs.

Cinq enjeux partagés, illustrés par des regards croisés systématiques entre dirigeants, managers et collaborateurs ont été dégagés :

- La durée et la complexité de la crise ont imposé une communication transparente et régulière à tous les échelons de l'entreprise pour informer au jour le jour des nouvelles mesures.
- Rassurer les individus, maintenir la cohésion des équipes et l'efficacité organisationnelle.
- De nouvelles façons de tisser des liens pourront être pérennisées au service d'une cohésion renforcées en sortie de crise.
- Cette situation inédite d'état d'urgence sanitaire a propulsé chacun des échelons de l'entreprise en dehors de sa zone de confort. Les équipes déployées pour maintenir l'activité ou anticiper les besoins du marché ont généré pour bon nombre d'individus des surplus de travail et charge

mentale qu'il faudra « soigner » afin de recharger les batteries et être prêt pour une relance efficiente de l'activité.

- Lorsque le rythme a été repris, les collaborateurs ont également pu mettre le ralentissement de l'activité à profit pour se pencher sur des missions secondaires ou récupérer le retard sur certains dossiers.
- Cette situation inédite a constitué pour les individus, un révélateur de compétences insoupçonnées. Pour les dirigeants, cela a été l'occasion de redécouvrir leurs employés. Des capacités nouvelles ont été développées, notamment relationnelles, sur lesquelles il convient d'investir pour construire une relance. Un collaborateur ayant participé à l'étude raconte :

  « J'ai développé la patience, le lâcher-prise, car c'est difficile de communiquer quand on n'est pas ensemble. Essayer de comprendre ce qu'on ne voit pas. Beaucoup d'écoute, un peu d'empathie, de la tolérance et de la compréhension par rapport à la situation de l'autre, penser que chacun fait de son mieux pour la reformulation lorsque surgit un désaccord technique. S'appeler, si nécessaire.

  De cette crise, chacun a tiré une fierté d'avoir contribué individuellement et collectivement à « tenir la maison » et préservé l'activité au maximum de ce qui était possible.

  Une motivation à travers laquelle chacun a pu vivre une explosion de sens qui renforce le sentiment d'appartenance et qu'il faudra s'employer à entretenir qu'elle que soient les conditions de reprise d'activité.

  La distanciation a conduit la relation client à se réinventer, avec l'émergence de nouveaux liens empreints de plus d'humanité.

  Ces liens « augmentés » ont pu se déployer à partir de nouveaux outils numériques dans un objectif d'efficacité et de maitrise du bilan carbone pour l'entreprise à plus long terme.

La crise du COVID 19 a donc engendré un système ultra corporatiste où chaque acteur s'est engagé pleinement. De cette collaboration, s'est renforcé ce tissu de solidarité dont les acquis ont été la mise en place d'un travail plus collaboratif et complémentaire et, au bout, la victoire sur la crise a été une fierté partagée.

Dans un webinaire organisé le 20 janvier 2022, l'Institut Français de l'Education. ENS Lyon/ Canapé, a réuni plusieurs experts sur le thème : « Face à la crise sanitaire, l'école en mutation. »

Il s'est agi d'identifier les postures et réponses des enseignants, notamment sur la nouvelle école occasionnée par la crise du COVID 19.

Les nouveaux problèmes dégagés par les échanges sont les suivants :

- Accès physique des élèves au travail : ils sont confrontés à l'absence du collectif classe où on apprend ensemble.
- Assurer l'accompagnement des élèves : quel est le travail réel qui est fait par les élèves : les enseignants jettent des bouteilles à la mer. Problème de motivation dans la durée.
- Changement de modalités : diversification dans la façon de mener la classe à distance.
- Collaboration des parents, acteurs incontournables. Les enfants ne sont pas autonomes pour être en contact avec les enseignants. L'idée de co-éducation est fortement présente.
- Utilisation de nouveaux outils avec la classe virtuelle qui demande de nouvelles compétences.

Ces problèmes susmentionnés viennent s'ajouter à ceux déjà existants. Ils s'articulent autour des axes suivants :

- L'idée qu'il faille un accompagnement des élèves est un problème qui se pose dans les classes et qui apparait clairement. Le confinement a mis en évidence des problèmes pas complètement identifier.
- L'idée que le travail doit être réalisable par tous les enfants ; nécessité d'identifier des aides en cas d'incompréhension. Les enseignants sont directement confrontés à ce problème.
- Nécessité de tenir compte de l'encadrement du travail par les parents. A l'école élémentaire, 100% des parents encadrent les devoirs à la maison. Il est nécessaire de tenir compte de la façon dont les parents considèrent les apprentissages. Avec la visioconférence, on ne voit plus ce que font les élèves. Les enseignants se sont rendus compte que les élèves ne voient pas tous les signes produits dans l'enseignement des signes échangés.
- L'idée que tout valait mieux que faire l'école. Une grande fatigue du fait des protocoles sanitaires successifs, du port du masque, grande tension

entre enseignants et consignes ministériels. La solitude des enseignants est évidente.

A ces questions, les réponses suivantes ont été données :

- « ça fait deux ans que ça dure ! » y'avait-il une mutation de la forme scolaire durant le confinement ?
  L'école est déplacée vers un travail d'appropriation des cultures, avec la collaboration improvisée des parents.

- Votre métier s'est-il transformé ?
  Un peu, parfois beaucoup : les situations de confinement ont emmené plus d'attention aux besoins des élèves. Importance de la socialisation qui a été fortement impactée, les codes de la vie en groupe ont été perdus.

- Avez-vous conservé les habitudes pédagogiques du confinement ?
  On a abandonné les capsules « je n'en pouvais plus. Je conserve peut-être la classe inversée en grammaire ». La ludification de l'apprentissage sera poursuivie. Des opportunités de transformer le métier sont apparues.

- Des changements observés dans la communication avec les parents ?
  La co-éducation avec la famille, avec des cadres à reconstruire. Le lien avec les parents est devenu sans filtre, direct, sans passer par l'établissement. Les élèves réagissent vite.

- Des changements au sein des équipes éducatives ?
  Une dynamique s'estompe progressivement, surtout au lycée où on observe un retour au traditionnel. Les collègues sont fatigués et se plaignent d'un manque de considération, il s'agit d'un métier en souffrance, une profession mise à l'épreuve.

Il devient essentiel de s'immerger dans le monde des élèves pour mieux comprendre la pertinence de ce qui est proposé.

Ces problèmes peuvent trouver une similitude avec ceux vécus par les élèves et les enseignants pendant la période où l'école n'était pas encore en route jusqu'à son démarrage avant que la

normalité n'intervienne. Il serait donc intéressant de l'examiner dans la partie enquête de terrain.

2.3.2 Adaptation et société

L'adaptation de la société lors de la survenance d'une crise induit la gestion efficiente de celle-ci à travers un ensemble de mécanismes ou réponses pour la plupart innovants.

Pour la société, en général, les études déroulées ci-dessous préconisent une mise en avant de la responsabilité des acteurs locaux, loin de l'Etat-providence. Ces populations, animées par une volonté de sauver la communauté relèvent mieux les challenges en alliant innovation par la maitrise du terrain, échange facile entre eux et, lorsque les résultats sont atteints, en plus du bénéfice pour la communauté, c'est une fierté d'avoir servi les leurs.

Pour la revue EVERBRIDGE, la gestion de la crise est une approche fondée sur des processus et des stratégies permettant à une organisation d'identifier et de répondre efficacement à une menace, à un évènement imprévu ou toute perturbation négative susceptible de nuire aux personnes, aux biens ou aux processus opérationnels. Pour être prêt à réagir stratégiquement face à un évènement qui se transforme en crise, il est nécessaire de mettre en place un plan de gestion de crise. Survenant à tout moment, avec ou sans avertissement, ces équations peuvent prendre de nombreuses formes : catastrophes naturelles, attaques terroristes, guerres, cyberattaques, pannes informatiques, voir pandémies mondiales comme récemment avec le COVID 19. (23)

Ces crises ont une répercussion néfaste sur les personnes, les biens (infrastructures) mais également sur le processus ou fonctionnement, sapant ainsi la marche des choses.

Une planification adéquate des évènements critiques comprend la mise en place d'une équipe de gestion de crise et l'élaboration d'un plan de crise pour protéger les personnes, pour maintenir la continuité des activités, permettre la reprise après un désastre et protéger les biens avant, pendant et après un évènement critique.

En outre, il est impératif que chaque organisation valide et teste son plan de gestion de crise. Il faudra pour cela déployer la bonne technologie de communication d'urgence pour soutenir la réponse aux crises dans l'ensemble de l'organisation.

Autre étude sociétale nous paraissant digne d'intérêt : « les familles dakaroises face à la crise » parue dans la revue researchgate. L'objectif de cette étude pluridisciplinaire entreprise par

l'IFAN et l'ORSTOM consiste à voir comment, dans un contexte d'aggravation de la crise, ont évolué les conditions et les modalités de l'insertion urbaine. Trois composantes de l'insertion urbaine ont été retenues : l'accès au travail, l'accès au logement et la constitution du ménage.

Le secteur moderne cesse de devenir un débouché pour les jeunes et le secteur informel n'a pas les compétences suffisantes pour accueillir les chômeurs. Dans un contexte de raréfaction de l'emploi, les charges des chefs de ménages s'accroissent, contrastant avec la faiblesse des revenus et des ressources. La crise ne permet plus le transfert intergénérationnel des plus jeunes vers les ainés. Les jeunes vivent la crise, les ainés la supportent. Face à la crise et aux incertitudes, de nouvelles structurations sociales apparaissent et s'ajoutent aux formes de sociabilité anciennes. (24)

---

(23) Plateforme Everbridge. 2025. *Qu'est-ce que la gestion de la crise ?*

(24) ResearchGate. 1995. Les familles dakaroises face à la crise.wwwresearchgate.net.

Malgré tout, c'est cette volonté et cette fierté à servir la communauté qui maintiennent le socle social.

Dans le même registre, dans une étude intitulée : crise ou mutation des Etats-providence, TEDI (Transformation des Etats démocratiques industriels), Jérôme Valluy affirme que la période des deux ou trois dernières décennies est profondément marquée par le développement d'une crise économique de longue durée qui affecte non seulement les situations matérielles des individus mais également les modes de pensées et même sous certains aspects, leur culture (évolution du théâtre, de la mode, des arts plastiques, etc…, pendant les crises et en sortir de crise) notamment en ce qui concerne le rôle de l'Etat dans la société. La relation entre crise économique et crise de l'Etat-providence est directe dans la critique politique néo-libérale et néo-social-démocrate de l'Etat-providence.

Poursuivant, il soutient que cette crise aboutit à une remise en cause de la manière de gouverner : on parle alors d'une crise de gouvernabilité que certains voient se résoudre dans l'émergence d'une nouvelle « gouvernance » en rupture avec celle qui aurait caractérisé l'ère de l'Etat-providence.

L'approche développée par Pierre Valluy, dans le même élan, fait ressortir trois facteurs de déstabilisation actuelle de l'Etat-providence : la mise en cause des finalités poursuivies traditionnellement par cette forme d'Etat, l'apparition des limites dans la capacité de l'Etat-providence à produire de la solidarité et la mise en cause du modèle théorique sur lequel repose le développement de l'Etat-providence.

Inspiré des processus de restructuration des organisations, Yvan Croteau propose un cadre plus global et adaptatif afin d'offrir aux citoyens un contexte d'apprentissage et de participation à la transformation sociale. L'Etat et les organisations ne possèdent plus à eux seuls les connaissances, les ressources et le pouvoir. Le citoyen est la clé et le noyau social (dont la famille) en réseau, est la serrure afin de refaire une société écologique plus juste. « Processus d'adaptation et d'évolution sociale » (essai). (25)

---

(25) Yvan Croteau. 2017. *Processus d'adaptation et d'évolution sociale. Pour une relation écologique au territoire*. Fr.linkedin.com.

Yvan Croteau met en avant le rôle de l'individu et de la famille dans la bataille écologique démontrant ainsi leur place de choix dans un monde nouveau…

L'on peut parler de la transformation des rapports sociaux ou innovation sociale engendrée par la crise. En cela, les acteurs d'un même domaine d'activité font preuve de surpassement corporatiste, soucieux qu'ils sont, en premier lieu, de sauvegarder leur image.

Au Québec, face aux propos alarmistes véhiculés depuis quelques années par l'opinion publique et des médias au sujet de la détérioration du comportement des jeunes à l'école, une étude sur l'adaptation sociale et scolaire des élèves de 1ère secondaire a été menée.

A ce niveau, les enseignants et le personnel de l'école dans leur engagement corporatiste à réussir et permettre à tous les élèves de s'améliorer, ont mis en place un programme d'inclusivité prenant en compte les difficultés singulières. Il n'en demeure pas moins que le rôle des familles ressort dans les analyses ; eux dont la motivation première est de voir leurs enfants réussir tant dans les études que sur le plan comportemental. Face donc à ce qu'on peut qualifier de crise de comportement chez les élèves, impactant leurs études, la combinaison des deux dynamiques corporatiste et communautaire est la solution.

En comparant les mesures d'adaptation sociale et scolaire de deux cohortes d'élèves (12-13 ans) d'une même école secondaire (1996 et 2005), cette étude montre que les élèves de 2005 s'adaptent mieux à leur milieu scolaire que ceux de 1996. Des hypothèses concernant la concertation des équipes scolaires et partenariat école-famille sont finalement formulées pour expliquer les différences relevées entre les deux cohortes. (26)

Dans l'opinion publique, comme dans le milieu scolaire, on rapporte fréquemment que les enfants d'aujourd'hui seraient plus nombreux à présenter des problèmes de comportement, ce qui rendrait difficile la gestion des activités pédagogiques en classe.

---

(26) Beaumont C., Bourdon S., Couture C. and Fortin L,. 2009. L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005
Revue des sciences de l'Education volume 35, number 1

Plusieurs facteurs sont associés à cette adaptation sociale et scolaire. Certains facteurs, liés à l'élève lui-même, à sa famille et à l'école, peuvent expliquer pourquoi certains jeunes développent des problèmes de comportement, alors que d'autres parviennent à bien s'adapter à leur milieu scolaire et sociale. (27)

Ainsi, l'on a les facteurs personnels à l'élève, les facteurs familiaux et les facteurs scolaires.

- Les facteurs personnels

Les élèves qui s'adaptent difficilement à leur environnement scolaire peuvent présenter des problèmes de comportement de type internalisé ou externalisé, accompagnés souvent de troubles anxieux. (28)

- Facteurs familiaux

Plusieurs écrits scientifiques ont traité de l'influence des attitudes parentales sur l'adaptation socio-scolaire des enfants (29). Certaines variables ont été associées aux difficultés d'adaptation scolaire de l'enfant et de l'adolescent : le manque d'encadrement familial, l'absence de soins,

les pratiques éducatives inadéquates et le faible degré d'engagement des parents dans le suivi scolaire. (30)

En général, lorsque les parents expriment leur affection, encouragent l'autonomie, supervisent les sorties et manifestent du soutien affectif, les aspirations scolaires des adolescents sont meilleures.

---

(27) Vitaro F. et Gagnon C. 2003 Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 1 : Les problèmes internalisés

(28) Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices.* Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

(29) Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

(30) Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). Une étude longitudinale prospective des décrocheurs du secondaire : examen de plusieurs prédicteurs tout au long du développement. Journal of School Psychology, 38, 525-549

- Facteurs scolaires

L'école contribue particulièrement à influencer la qualité de l'adaptation sociale et scolaire. Au Québec, 28% des jeunes de 20 ans et moins n'avaient obtenu leur diplôme d'établissement secondaire en 2003-2004 (Ministère de l'Education Nationale, du loisir et des Sports, 2006). Le décrochage scolaire étant considéré comme un problème important au Québec, il convient d'intensifier les facteurs scolaires qui peuvent expliquer cet abandon. Ainsi, le climat de la qualité de la relation enseignant-élève et les attitudes des enseignants envers leurs élèves peuvent avoir un effet sur l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et sociales (31).

Face à une crise survenue, il parait important d'assurer la formation des enseignants en adaptation afin qu'ils soient les premiers boucliers face au danger de la destruction de tout un système.

Sylvie Ouellet (32), dans une étude sur l'expérience de résolution du problème par une démarche créative, aborde la formation des enseignants en adaptation scolaire, à partir d'une expérience vécue dans le cours « Résolution de problème et créativité ». Selon elle, la difficile situation de l'insertion professionnelle met en évidence l'importance de préparer les futurs enseignants à être des intervenants vrais afin de relever les défis de l'école contemporaine. Différents concepts sont présentés : la créativité, la pédagogie créative, l'enseignement créatif et, enfin, la pratique réflexive à partir d'une démarche de création, le développement de la créativité utilisant un espace de création et de réflexion chez les futurs enseignants est exploré dans cette expérience d'apprentissage. La démarche créative est appuyée par des exercices stimulants la créativité, complétée par l'introduction à la recherche-action et à la résolution créative de problème.

---

(31) Potvin, P. et Rousseau, R. 1991. *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire.* Rapport de recherche subventionné par le fcar

(32) Ouellet, S. 2012. Université de Québec les Trois-Rivières *Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire*. Education et Francophonie

Cette étude de madame Sylvie Ouellet, met en évidence la nécessité de la formation des enseignants en adaptation scolaire pour parer en général à toutes sortes de crises auxquelles seront confrontées l'école. Cette problématique est d'ailleurs l'un des axes de réflexions des organisations internationales, comme l'UNESCO.

Ainsi, les situations d'urgence engendrées par les conflits armés et l'instabilité, les catastrophes et les fléaux, empêchent la scolarisation de millions d'enfants et de jeunes à travers le monde. Dans les pays et les régions touchés par des situations d'urgence et des crises prolongées, non seulement les jeunes perdent leur foyer et leurs proches, mais ils sont privés d'accès à l'éducation et à un cadre d'apprentissage sûr, conséquence qui impact leur avenir et plus généralement celui de la société.

L'accès à des possibilités d'apprentissage en temps de crise sauve et aide des vies. L'UNESCO agit pour qu'une éducation de qualité inclusive et équitable reste une priorité de la réponse

humanitaire et l'aide au relèvement des migrants, des réfugiés, des personnes déplacées à l'intérieur de leur propre pays, des rapatriés et des communautés d'accueil. Cette action consiste en partie à réduire les risques de catastrophe dans le secteur de l'éducation afin de préparer les écoles et les autorités éducatives à faire face aux dangers, à atténuer leur impact et à renforcer la résilience des systèmes.

L'UNESCO crée une passerelle entre l'intervention humanitaire et le développement à long terme par l'Education, plus précisément, l'organisation coopère avec les ministères de l'Education pour identifier les priorités et élaborer les plans et programmes d'ensemble sensibles aux crises qui répondent aux besoins immédiats et renforcent la résilience des enfants et des jeunes, l'accent étant mis sur les plus vulnérables. Son engagement à protéger l'éducation pendant les conflits armés se reflète dans la déclaration sur la sécurité dans les écoles. Elle aide également les pays à remédier au manque de données précises, fiables, actualisées, qui sont d'importance capitale dans la conduite d'une réponse éducative efficace. Avec les partenaires, l'UNESCO crée et offre aux enfants, aux jeunes et aux adultes, des possibilités d'apprentissage formel et informel dans les situations d'urgence. Elle s'efforce également de fournir des connaissances et des compétences capitales et un soutien psychosocial aux personnes touchées par une crise. En tant que pilier de la formation continue, les enseignants bénéficient d'un soutien technique et d'une formation appropriée.

On s'interroge sur les nouvelles formes d'engagement à l'institution. On voit apparaitre un éloignement de l'institution et une perte de confiance avec un sentiment d'abandon des enseignants de la part de leur hiérarchie.

De ce confinement, Aziz Jellab (33) en a tiré quatre expériences à travers « le confinement et l'école d'après les enseignements d'une expérience inédite »

Premier enseignement, la nécessité de l'institution scolaire, incarnation principale de l'intérêt général et d'une stabilité qui résiste aux incertitudes.

Deuxième enseignement, renvoie aux inégalités sociales qui ont souvent pour corollaire des inégalités d'apprentissage et de réussite scolaire. Le confinement a fonctionné comme un miroir grossissant de ces inégalités.

Troisième enseignement, le confinement a été l'occasion d'assister à une forte mobilisation des enseignants et des équipes éducatives, chefs d'établissement, corps d'inspecteurs, CPE,

personnel de santé, psychologues de l'éducation, donnant réellement à l'institution scolaire un visage plus humain, plus empreint de care.

Selon toujours Azziz Jellab, dans une autre étude, « à la crise sanitaire et les différents épisodes du confinement redessinent l'école à venir » met à jour le fait que la gouvernance du système éducatif ne saurait être du seul ressort de l'Etat centralisé.

Elle a montré que les acteurs sont capables d'inventer des réponses par des adaptations-réajustement successifs : les réponses ont aussi pu prendre la forme d'engagements collectifs concertés en dehors de l'enceinte des établissements scolaires.

---

(33) Jellab, A. 2021 *Le confinement et l'école d'après les enseignements d'une expérience inédite. Administration et Education (numéro 169) pages 23 à 31*

Elle interroge la forme scolaire et reformule la question de savoir si nous assistons au renforcement de celle-ci sous de nouvelles modalités d'enseignement par appropriation des savoirs.

Enfin, le confinement a rapproché par nécessité les acteurs scolaires des parents, ces derniers devenant des « spécialistes obligatoires » de la pédagogie, sans lever tous les malentendus liés aux difficultés à maitriser les questions scolaires au sein des familles de milieu populaire.

Elle interroge le numérique éducatif qui ne saurait se substituer à la relation pédagogique et didactique.

Les compétences de l'isolement rappellent que la santé et le bien-être passent par les relations et les interactions.

Il convient également d'interroger la notion de travail personnel de l'élève qui met en question le travail collectif et les parents.

Des enseignants ont représenté à eux seuls l'institution voir même l'Etat. Certains ont même fait des classes virtuelles pour les parents.

Il est indispensable de repenser la formation pour l'adapter aux réalités du terrain. Mais, « Est-ce que l'adaptabilité, qualité essentielle de l'enseignement, s'apprend ? Ils ont dû inventer leur rôle. Comment les acteurs inventent leur propre rôle ? »

Professeur Luc Ria, Directeur de l'Institut français de l'éducation a conduit une enquête sur les pratiques pédagogiques des enseignants et a recueilli près de 5000 réponses. Depuis, lui et son équipe, poursuivent ce travail par le biais d'une enquête qualitative au long cours avec une vingtaine d'enseignants pour comprendre comment la pandémie fait évoluer les pratiques pédagogiques. (34)

Quelles sont les solutions les plus marquantes ?

Des enseignants ont produit des capsules vidéo par exemple, au point d'effectuer parfois un vrai travail de youtubeur. Il leur a fallu réinventer le métier avec des questions simples mais essentielles : comment donne-t-on une consigne par ce canal ?

---

(34) Ria, L. 2022. "Ces deux années de pandémie ont fracturé le corps enseignant d'un point de vue pédagogique" - interview de Luc Ria dans Le Monde. ENS de lyon. Interview dans le Monde

Alors qu'en classe, transmettre une instruction est assez transparente voire automatique, les enseignants ont commencé à réfléchir du point de vue de l'élève en tant qu'individu ; un véritable changement de perspective.

Même chose sur la classe inversée (les cours à la maison, les exercices en classe) qui a pris de l'essor. Cette pédagogie permet de repositionner les connaissances en aval ou en parallèle au cours. Ce qui a changé fondamentalement, c'est cette prise de conscience des possibilités asynchrone. Avant la pandémie, tout était en présentiel, si ce n'est la portion congrue des devoirs à la maison. La classe était conçue comme une sorte de bulle. Aujourd'hui, les réflexions s'engagent sur l'agenda scolaire selon une dynamique spatio-temporelle renouvelée.

Alexandre Roberge, quant à lui, s'est penché sur le rôle de l'enseignant après une catastrophe naturelle. Selon lui, l'humanité s'adapte à un monde par moment hostile. Au cours de son

histoire, il lui a fallu affronter différentes pandémies, guerres et catastrophes naturelles en tout genre. Après chaque événement difficile, vient l'instant de la reconstruction, du retour à la normale. Or, pour les enfants, il n'est pas toujours simple de se remettre des émotions qu'ils ont vécues. Ils peuvent compter alors sur leurs parents et aussi sur le personnel enseignant comme soutien.

Et de poursuivre qu'un désastre vient avec un sentiment de choc qui n'est pas facile à vivre ; encore, en tant qu'élève qui ne possède pas toute l'expérience de vie de leurs parents. De plus, ces derniers ont eux-mêmes à vivre avec les compétences émotionnelles d'une catastrophe. Ils ne sont donc pas toujours en mesure de les aider. (35)

Les enseignants ont un rôle crucial à jouer. Ils sont aussi des modèles que les élèves imitent. Ils doivent être en mesure de créer un espace sécuritaire (même en virtuel) où les apprenants peuvent partager ce qu'ils ont approuvé et ce qu'ils ressentent en ce moment. Ils peuvent, de cette façon, peu à peu, se débarrasser de tensions toxiques qui naissent à l'apprentissage. Ils offrent en plus un endroit où commence la reconstruction.

---

(35) Roberge, A. 2021. Quel est le rôle de l'enseignant après une catastrophe naturelle. Article. Thot Cursus. Formation et culture numérique

Il serait facile de seulement recommencer « comme avant » mais cela serait contre-productif. Il vaut mieux travailler à développer des sentiments de résilience et ainsi travailler de pair pour diminuer les risques de stress post-traumatique.

Le rôle de l'établissement scolaire prend un autre sens quand l'établissement scolaire est considéré comme un abri contre les catastrophes naturelles comme au Japon.

Dans ce pays frappé régulièrement de tremblement de terre, de typhons et de tsunamis, le corps professoral a une fonction autant auprès des élèves qui doivent apprendre quoi faire en cas de séisme, mais aussi auprès des parents qui ne savent pas toujours les protocoles d'urgence. Les institutions de formation deviennent également des guides pour trouver des ressources afin de se remettre financièrement, psychologiquement, etc…

Si l'établissement scolaire a été affecté, l'éducation à la maison devient temporairement une méthode pertinente qui peut être mise en place. Encore que si l'administration familiale a été

sauvegardée de la catastrophe, autorisant l'accès à de nombreuses ressources didactiques. De plus, des initiatives naissent durant ces temps troublés ; exemple, au Texas, après le passage de l'ouragan Harvey, des laboratoires mobiles ont permis à 15000 étudiants de continuer d'apprendre dans une période incertaine.

La question de la formation à distance est fort importante dans la continuité pédagogique. En 2010 et 2011, de violents séismes frappent la Nouvelle -Zélande : les étudiants de l'université de Canterburry ne pouvant retourner de sitôt dans les locaux ont bénéficié d'une plate-forme d'apprentissage en ligne. Des outils technologiques déjà présents ont été utilisés dans leur plein potentiel. Certains ont aussi été créés dans la foulée des évènements afin d'améliorer les communications entre autorités universitaires et les étudiants. Des services et approches qui ont pu resservir pendants près de 10 ans plus tard lors de la pandémie de COVID 19.

Les différentes crises sont donc l'occasion d'une opportunité historique d'accélération du développement du numérique au service d'une meilleure éducation.

En France, la fermeture des établissements scolaires a constitué un « cash test » pour le numérique éducatif. Face aux difficultés initiales, la communauté éducative a démontré une capacité de rebond. Le dispositif d'enseignement reposant sur les ENT existants, a été mis en œuvre dans l'urgence par le Ministère de l'Education Nationale.

L'enseignement supérieur, mieux adapté pour un mode distanciel s'est montré plus agile pour répondre à la crise, laquelle a contraint les acteurs de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche à repenser leur fonctionnement pour la rentrée prochaine. Ainsi, la rentrée 2020 s'est amorcée en mode hybride, avec des cours à la fois en physique et en ligne.

Autres études non moins importantes, sont celles de l'UNESCO et de la Banque Mondiale regroupées dans l'ouvrage intitulé : « l'Etude aux marges en temps de pandémies ; précarité, inégalité, fractures numériques » (36)

Pour l'institut de statistique de l'UNESCO, plus d'un milliard d'étudiants et apprentis, un humain sur sept a été directement touché par les politiques éducatives d'urgence décrétées pour faire face à la crise (dont la fermeture des établissements éducatifs. UNESCO 2020. (37)

Quant à la Banque Mondiale (2020), elle a estimé que par effet de la crise, presque 130 millions d'élèves dans le monde termineront leurs études avec de graves lacunes et sans avoir les compétences élémentaires prévues au terme du cycle de scolarité obligatoire. (38)

Face à la crise, plusieurs tentatives de réponses, sont apparues à partir de mars 2020 réparties en trois types :

- Les non-réponses de certains Etats (Corée du Nord, Turkménistan ou certains micro-Etats insulaires du pacifique qui n'ont presqu'aucune mesure modifiant le fonctionnement normal du service de l'éducation nationale et ce, pour différentes raisons, idéologiques ou financières, selon le cas).
- L'amélioration du dispositif hygiénique et sanitaire en contexte éducatif en intégrant les gestes barrières et en renforçant les procédures de dépistage en milieu scolaire. Ce type de réponse a été le choix privilégié de quelques pays (Japon, Russie, Côte d'Ivoire) où à de rares interruptions près, les établissements éducatifs sont restés ouverts tout au long de la crise.

---

(36) UNESCO et Banque mondiale. L'étude aux marges en temps de pandémie ; précarité, inégalité, fractures numériques

(37) Rapport Unesco. 2020

(38) Rapport annuel Banque mondiale. 2020

- La fermeture des établissements éducatifs et la mise en place des dispositifs de continuité pédagogique, mesure qui a souvent accompagné le régime de confinement de la population générale. Cette solution a été plébiscitée par la plupart des gouvernements en Europe, en Afrique ou dans les Amériques.

- Aux dispositions gouvernementales, ont été souvent associés des règlements et des dispositifs mis en place par d'autres organismes.

Dans l'écosystème global, tous les acteurs de l'arène politique, les Etats, les administrations locales, les organismes de la société civile, les entreprises privées, ont défini leurs propres

décisions et recommandations dans l'optique de contribuer à la gestion de la crise. Toutefois, ces injonctions ont le plus souvent été dictées sans coordination préalable avec tous les acteurs, engendrant des contradictions, des incompréhensions et même des conflits.

La crise entrainée par l'épidémie de COVID 19 a donc concrétisé le scénario imaginé par Zygmunt Bauman (2006) : celui d'une modernité liquide, une société sans repère qui oblige les individus à s'adapter sans cesse au changement afin de ne pas être dépassés par les évènements et l'ordre nouveau. (39)

Pendant cette période, le domaine de l'éducation a été un laboratoire expérimental d'innovation, d'avancées tout comme de régression. Les acteurs ont dû modifier, s'adapter, réinventer les objectifs d'enseignement et d'apprentissage mais aussi les stratégies et les pratiques éducatives.

Daniel Burgos, Ahmed Tlili et Anita Tabacco (2021) ont systématisé les approches plus ou moins disruptives, qui ont été choisies par les systèmes scolaires de tous les continents : les dispositifs, les politiques publiques ou les outils didactiques nécessaires pour garantir la continuité des enseignements. (40)

---

(39) Bauman, Z. 2006. La vie liquide. Résumé de l'ouvrage. Ed. Rouergue. Les incorrects.

(40) Burgos, D. Ahmed Tlili et Anita Tabacco. 2020. Radical solutions for education in the crisis context. Ed. Springer.

Les travaux de plusieurs auteurs ont confirmé l'apparition de l'enseignement en ligne comme stratégie de survie mise en place par les systèmes et les établissements éducatifs en mettant en évidence des défis et les limites qui ont caractérisé ce passage bouleversant d'un mode d'enseignement en présentiel vers des formes hybrides ou à distance, synchrones ou asynchrones.

De ce qui précède, il convient de retenir que l'humanité, face à cette crise, loin de s'affaisser, a toujours trouvé les ressources nécessaires pour sa survie, par sa capacité d'adaptation.

En effet, les sociétés dans leurs démarches à résoudre les différentes crises qui se présentent à eux, ont mis en place des mesures innovantes adaptées à cette nouvelle donne.

Plusieurs études sont nées en vue de mettre en lumière cette capacité d'adaptation de la société à travers différents acteurs.

Partant du rapport entre l'être vivant et la nature (concept biologique), l'adaptation est la réponse de ces êtres face aux aléas qui les menacent dans leur survie. Cette réponse se matérialise à travers les mesures et postures que l'être vivant, notamment l'homme, mettra en place lors de la survenance de chaque danger menaçant la continuité de son espèce.

De la tentative de survie de l'espèce humaine face donc aux crises, l'évolution de la société a permis de mettre en place des solutions concertées et collectives applicables à des crises similaires chaque fois que leur efficacité a été prouvée.

Cette capacité d'adaptation face à la crise ne nous inspire-telle pas dans notre exploration de la littérature sur les conflits armés dans leur impact sur l'école, les postures et réponses que les acteurs y apportent ?

Ce dispositif de l'école et les postures de ses acteurs suivent un processus d'évolution qu'il serait intéressant, une fois les données mobilisées, d'analyser au prisme de l'approche conative, cette pédagogie alternative qui a fait ses preuves là où les méthodes traditionnelles peinaient à apporter des remèdes.

III- Concept d'approche conative, cadre d'analyse des étapes de l'apprentissage

L’approche conative ou curriculum conative, cadre d’analyse de l’évolution du processus d’une activité, initiée par Gilles Bui-Xuân et développée par ses continuateurs, nous servira de grille de lecture du comportement des acteurs et des dispositifs mis en place pour la mise en route de l’école ivoirienne.

Nous allons ici en dégager le concept, la genèse et la présentation, sa naissance dans le champ de l’éducation physique et sportive (EPS) , son développement théorique à travers la littérature qui lui est consacrée et enfin sa mise en œuvre en éducation.

Du concept de conation à celui de pédagogie conative.

Partant de la définition de la conation qui est ce qui pousse à agir, dirigé par un système de valeurs incorporées, la pédagogie conative en appelle au sens que procurent à l'élève ces mêmes valeurs à un moment donné, dans le cadre de la pratique effective d'une activité précise, Jacques Mikulovic Gilles Vanlerberghe et Gilles Bui-Xuân (41).

Selon ces auteurs, la pédagogie conative est une pédagogie alternative, en ce qu'il se situe en rupture avec toutes les pédagogies traditionnelles qui ne distinguaient pas ce qui est de l'ordre du développement, de l'apprentissage ou de l'éducation.

Né du terrain sportif, comme on l'a dit, la pédagogie conative offre une nouvelle classification des activités compétitives traditionnelles basée sur les trois seules modalités possibles de victoire en mesure, en conformité à un modèle, ou en score. Cette classification qui parle parfaitement aux élèves, donnant un sens à leur pratique de l'activité, est la finalité recherchée par l'approche conative. Ces auteurs parlent ainsi de trilogie qui situe la pédagogie conative en rupture avec toutes celles qui ne distinguent pas ce qui est de l'ordre du développement, de l'apprentissage ou de l'éducation.

---

(41) Mikulovic, J., Vanlerberghe, G. et Bui-Xuân, G. 2010. *De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative.* Spirale -Revue de Recherche en Education- Numéro 45

Partant du constat du décrochage scolaire qui représente aujourd'hui un fléau social, les auteurs invitent à s'interroger sur la pertinence des méthodes d'apprentissage traditionnelles. En cela, la pédagogie conative, pédagogie alternative, est la solution pour donner un sens à l'école et à leur avenir aux yeux des élèves. Elle capitalise , tout ce qui pousse l'élève à agir tout en procédant à une rupture avec la suprématie du cognitif qui fait de l'apprenant le sujet passif, avec une imposition de l'immobilité, avec le primat de l'insignifiance organisée, avec la toute-puissance de l'institution, avec la discordance sociocognitive, avec les programmes obsolètes, les progressions constituées, les compétences inaccessibles, avec l'indistinction entre apprentissage et éducation, avec les classifications artificielles, l'éviction du sens et l'essence des activités, avec la privation de sens de l'orientation de l'élève, la primauté du comment sur le pourquoi, de l'uniformité sur la diversité, de l'en-soi sur le pour-soi, de la dépendance sur

l'autonomie, du motif sur le mobile, de la prescription sur la création, de l'autorité sur la liberté…, description illustrative et schématique des méthodes traditionnelles, disent les auteurs.

En quoi la pédagogie conative est-elle une pédagogie alternative ?

Pour les auteurs susmentionnés, la pédagogie conative offre une solution aux problèmes que rencontrent les pédagogies traditionnelles.

Quelles sont ces crises scolaires engendrées que les méthodes traditionnelles peinent à résoudre ?

Bourdieur et Passeron (1964), cité par les auteurs, affirment que celles-ci ont aujourd'hui du mal à contenir « masse » des élèves qui ont envahi l'école, et plus particulièrement le collège, et qui n'ont pas hérité des dispositions que justement ces pédagogies sont enclines à valoriser.

Face à l'échec du déjà essayer, la pédagogie conative se veut la solution contre l'échec scolaire, et particulièrement de prévention du « décrochage », dont les conséquences l'élèvent désormais au rang de véritable fléau social.

Bui-Xuan (1989) de préciser que la pédagogie conative ne se présente pas comme la branche d'une alternative composée de propositions équivalentes, dirigées par des choix idéologiques ou des convictions personnelles, car la mesure des effets des méthodes trop rarement étudiées la place largement en tête tant en termes d'efficacité que de facilité de mise en œuvre des méthodes comparées. Les résultats des élèves sont toujours supérieurs à ceux des autres pédagogies étudiées, qu'elles soient traditionnelles (fait 2007) ou actives (Dieu 2009). De plus, les difficultés des enseignants débutants, plus étudiées que celles des enseignants confirmés (Carlier et al. 2005) semblent s'atténuer dès lors qu'ils acceptent les ruptures théoriques et pratiques qu'induit cette nouvelle posture (Vanlerberghe 2007).

3.1. Du cognitif au conatif, l'alternative au tout traditionnel

Si la pédagogie cognitive concerne le processus de connaissance dans sa production et sa transmission et tous leurs dérivés, la pédagogie conative, elle, postule que seul l'élève apprend en se transformant dans et par son action.

La pédagogie cognitive, comme les auteurs le souligne, offre la primauté absolue de l'enseignant sur l'élève sans prendre en compte le sens que l'élève donne à l'école. De manière

concrète, on peut bien se demander pourquoi et pour quoi l'école veut à tout prix transmettre des savoirs et des connaissances, si les élèves n'en ont pas l'usage. En anatomie, on parle d'une « atrophie de non usage » pour désigner l'état de ces connaissances transmises mais non utilisées par les apprenants.

Pour Foucault (1975), elle est une alternative à l'immobilisme et est ainsi une pédagogie de l'action, le souligne Gleyse (2000) : « Ainsi, c'est ce dogme fondamental du silence et l'immobilité qui prévaut de manière permanente sur l'activité de l'élève. Ce sont toujours les méthodes les plus assujétissantes qui règnent en maître dans le domaine des apprentissages, comme la citoyenneté assujettie qui domine la construction de l'idéal républicain dans l'école ». Dans la pédagogie conative le sujet actif et pensant y regagne sa place.

Dans le même élan, Turpin (1999) pense que la pédagogie conative rompant avec une école de l'insignifiance, est une pédagogie du sens, du « sens en action ». Selon toujours lui, si la conation est l'inclination à agir dirigée par un système de valeurs incorporées, Turpin (1997), on comprendra que chacun, qu'il soit novice ou expert, abordera une quelconque activité avec un système de valeurs qui orientera ses conduites (Reuclin 1990). Ce sont ces valeurs, nées de la confrontation d'un sujet singulier à un monde qui ne l'est pas moins, qui donnent sens à ce qu'il fait, lui dictant les règles d'action qu'il va respecter, tout en l'empêchant de faire autre chose, ce qui est de l'ordre des principes et ce qui est de l'ordre des règles. Si le principe est par définition premier, c'est parce qu'il procède d'une création sociale, qui précède le sujet individuel, et fonde une activité social-historique (Castoriadis, 1975) institutionnellement constituée. Le principe est donc immuable, sous peine de disparition de l'activité instituée, alors que la règle évolue. Si elle est « en-soi » et compose un règlement, elle évolue inexorablement avec l'histoire de l'activité, afin que cette dernière puisse « persévérer dans son être » ; si elle est « pour-soi » c'est-à-dire propre au sujet qu'il dirige, elle évolue en fonction de ses préoccupations progressives, afin qu'il puisse « persévérer dans son être » (Bove 1996). Parlant du rapport des principes et des règles, Jacques Mikulovic (2006) dit que l'agencement des principes et des règles fonde la nature du conflit socio conatif. Selon lui, si le sujet n'est pas d'accord avec le principe qui dirige l'activité alors il y'a dissonance et désistement ; s'il est en accord avec le principe mais en désaccord avec les règles qu'on voudrait lui imposer, alors il y'a discordance, opposition et violence (Joing 2008). Alors ce que recherche une pédagogie conative, c'est que le sujet soit en parfait accord à la fois avec le principe directeur d'une activité et avec ses règles ; il est ainsi en parfaite consonnance, source de plaisir et de joie (Lavie et Gagnaire 2007 ; Damasio 2003).

Les auteurs mettent l'accent sur le fait que la pédagogie conative est progressive bien qu'elle soit en rupture avec la linéarité des progressions et des programmes. Cette progression ou processus d'imprégnation engendre ce que l'on peut invariablement appeler degrés, paliers, sauts, étapes, stades, niveaux, etc… étanches entre eux car répondant à des préoccupations différentes au fur et à mesure que le sujet s'élève en grade et que maturent ses significations au regard de l'activité.

Chaque étape a un sens singulier que ne saurait avoir les autres étapes. L'on parle même de triple sens, sensation, direction d'action et signification. Il ne saurait avoir entre les étapes qui décrivent un curriculum conatif ni continuité sensorielle, ni maintien de cap, ni enrichissement du signifié. Les ruptures sont ordonnées car toute mobilisation n'autorise de mettre en mouvement que ce dont on dispose hic nunc, et qui constitue le sujet en évolution.

La pertinence de l'approche conative ressort davantage par le questionnement suivant : Comment mobiliser des connaissances qu'on n'a pas acquises, ou élaborer des stratégies quand on ne maîtrise pas les concepts qui les animent ?

A cette question, la réponse est sans équivoque : ce n'est guère possible car ces composantes ne sauraient être disponibles tant que le sujet n'en a pas possession, et il ne les possédera pas tant que l'épreuve d'une étape ne l'aura pas conduit à changer de sens, et donc à avoir une chance de se les approprier.

Cette dynamique de rupture de sens conduit alors à ce qui est une rupture paradigmatique : celle de la production des compétences.

Pour la pédagogie conative, la compétence est le produit d'une mobilisation fonctionnelle et adaptée de capacités tant structurales que techniques, requises dans l'exécution d'une tâche ou d'un registre de tâches.

3.2. De la rupture conceptuelle à une alternative classificatoire

Partant du postulat qu'une classification n'a de valeur scientifique qui si elle répond à deux conditions : l'exclusivité et l'exhaustivité qui rejoins la solution apparue dans l'exploration de la genèse des jeux et sports, car s'ils existent encore, et « persévèrent dans leur être » (Spinoza), c'est parce que leur principe directeur perdure, tout en préservant à la fois l'essence et le sens de l'activité socialisée.

A titre illustratif, les auteurs se fondent sur les compétitions traditionnelles qui montrent que les modalités de victoire respectent les principes classificatoires de mesure, de conformité à un modèle ou au score, traduit par ce qui est appelé par eux triptyque humaniste. Cette trilogie désigne la force, la sagesse et la beauté, modalités forgeant l'athlète et l'emmenant à se surpasser. Jigoro Kano, cité par les auteurs, ministre de l'Education du Japon et fondateur du judo en 1882, le traduit en : shin, ghi, taï.

Ce triptyque s'incline encore à travers les différents sports comme l'athlétisme, l'haltérophilie, la natation sportive… où la force se mesure en distance, temps ou charge. Elle est l'expression d'une structure qui se décline en termes de capacités structurales de premier ordre.

En gymnastique, patinage artistique, natation synchronisée…, la beauté s'apprécie, se note et se juge, en référence à la conformité à un modèle représenté. Elle évalue l'exécution du savoir-faire, la restitution d'acquisitions, capacités de second ordre, selon les auteurs, qui n'ont pu émerger qu'au terme de nombreuses répétitions de productions ne mobilisant d'abord que des capacités de premier ordre, lentement conduites, pour s'en libérer progressivement et s'automatiser.

En football, tennis, judo…, la sagesse se vérifie dans l'épreuve de vérité que représente in fine le score. Elle valide alors la fonctionnalité d'un sujet ou d'un collectif engagé dans le jeu.

Ainsi, le développement d'une structure, l'acquisition d'un savoir-faire, d'une technique ou d'une connaissance emmènent les auteurs à affirmer qu'une fonction s'éduque.

N'est-ce pas là la finalité d'une pédagogie basée sur la prise en compte de l'adhésion de l'athlète à la modalité de sa victoire et qui donne un sens réel à son engagement pour cette activité ?

Les auteurs de continuer en disant que le triptyque qui permet de modéliser la conation articule, en les superposant, essence de l'activité et sens de la victoire, composantes humaines, ressources capacitaires innées ou acquises et/ou fonctions motrices et mentales, valeurs universelles.

3.3. Modélisation conative : principe et illustrations

3.3.1. Principe

Le développement de la structure d'un sujet, ses connaissances apprises, son savoir-faire acquis et les techniques intégrées, l'éducation de ses fonction motrices et mentales constituent la substance du modèle que la pédagogie conative essaie de mettre en scelle.

Il peut arriver que ces éléments ne soient pas entièrement au point. Somme toute, cela ne l'empêchera pas de témoigner, non pas d'une compétence quelconque, mais d'un volume relatif de compétence dans une activité particulière. Ce volume sera orienté dans le sens de l'axe le plus saturé, car il est bien rare que structure, technique et fonctionnalité soient distribuées à part égale.

Parlant de la singularité de chaque situation, dans une logique de déclinaison en étapes, Mohamed Khmailia dans sa thèse (42), à travers l'approche conative, analyse les résultats permettant de constater que les conduites intellectuels et physiques des jeunes femmes issues de l'immigration s'inscrivent, à des degrés différents, dans la dynamique sociale de l'intégration. Et que le niveau de cette dynamique sociale d'intégration dépend de la nature de leurs actions guidées par leurs conations qui ne sont pas nécessairement identiques dans chaque situation. Il s'agit, selon l'auteur d'un processus individuel assez complexe dont les modalités visent à instaurer une consonance qui prend en compte les attentes de l'environnement et satisfait les aspirations de l'individu.

---

(42) Khmaila, M. 2009. Conduite corporelle et niveaux d'intégration sociale : étude socio-conative des jeunes femmes issues de l'immigration maghrébine en France. Thèse

Nicolas Lorgnier dans sa thèse (43), face au partenariat avec différents collaborateurs institutionnels qui a fait émerger une nécessité de favoriser le développement de l'offre du tourisme et du loisir de nature sur le littorale de la Côte d'Opale, a constaté une inadéquation des préconisations validées empiriquement lorsqu'elles sont adressées de manière indifférenciée à l'ensemble des prestataires. Il défend alors l'idée d'un procès conatif d'apprentissage organisationnel. Celui-ci modélise l'évolution d'un prestataire en cinq étapes correspondant à cinq « inclinaisons à agir » majeures et évaluables au fil du temps.

3.3.2 Illustrations

Jacques Mikulovic, Gilles Vanlerberghe et Gilles Bui-Xuân (44) ont pris pour exemple la natation comme modèle conatif qui illustre bien le rapport que peut entretenir un nageur à l'activité elle-même comme à l'élément aquatique.

Ils définissent ainsi les étapes émotionnelle, fonctionnelle, technique et contextuelle.

3.3.2.1 L'étape émotionnelle

Le nageur débutant n'ayant pratiquement aucune expérience du milieu aquatique, il mobilisera spontanément ce qu'il sait faire pour se déplacer. Or, comment se déplace un terrien ? En utilisant ses jambes, en s'informant visuellement et tactilement, sensitivement par rapport à la verticale.

A ce niveau, nous dirons que le pratiquant débutant fait appel à la mobilisation de ses sens là où il ne saurait se prévaloir d'aucune technique ou fonctionnalité acquise.

Et les auteurs de poursuivre pour dire qu'à ce stade, l'enseignant pourrait centrer les objectifs essentiellement autour de l'orientation du corps en s'appuyant sur l'élaboration d'un nouveau référentiel de représentation dans l'espace. Il s'agira de passer d'une orientation du corps verticale à une orientation horizontale. Catteau (2008) parle de construction flottante qui traduit le fait que le nageur doit accepter de s'immerger complètement dans l'eau.

---

(44) Lorgnier N. 2008. *Proposition d'un modèle conatif d'apprentissage organisationnel : le cas des prestataires de tourisme et de loisirs sportifs de nature sur le territoire du littoral Côte d'Opale.*

(44) Ibid

Les auteurs font remarquer qu'il ne s'agit nullement d'apprentissage de techniques de nage. A cette étape, elles n'auraient aucun sens pour un exécutant sur lequel elles n'auraient aucune prise, ses seules préoccupations étant suscitées par la peur de se noyer.

Le sens qui prévaut pour le débutant est l'exécution de l'activité de nage tout en préservant sa sécurité dans une appel à son émoi, à la sensibilité de toute personne se jetant dans l'inconnu mais animé par l'engagement de réussir.

3.3.2.2. L'étape fonctionnelle

Dépassant le stade émotionnel, l'athlète rentre dans la phase fonctionnelle. Le changement de sens est traduit par le dépassement de l'émotion de départ.

Quelles en sont les caractéristiques selon les auteurs ?

La préoccupation majeure, pour eux, et donc le sens que donne le sujet à ses actions, est de trouver des solutions pour avancer. Il prend appui sur le fond du bassin et se projette vers l'avant, il se lance dans le grand bassin et se déplace le long du bord, mais toutes ces actions sont limitées par le manque d'air car l'apnée, ou quelquefois l'expiration aquatique incomplète, est la solution privilégiée. Les auteurs poursuivent en disant que ces nageurs se caractérisent principalement par une juxtaposition de de la propulsion et de la respiration. Soit, ils se déplacent en orientant leurs actions motrices majoritairement vers l'arrière, soit ils respirent et à ce moment-là les actions motrices servent plus à émerger la tête qu'à avancer. L'enseignant pourra alors préconiser la recherche de solutions respiratoires qui auront pour but d'élargir le rayon d'action des nageurs, jusque-là limité à quelques mètres. Mais la résolution des problèmes respiratoires est un processus qui prend du temps.

Cela nous emmène à ce que Grégory Delboé (45), appelle la « théorie du sens de la trace scolaire » qu'il est nécessaire de construire et qui permette l'émergence et la mobilisation de chaque sujet dans sa particularité, sans renoncer à l'exigence de construction du commun.

---

(45) Delboé, G. 2018. Usage commun de la trace à l'école primaire et expérience singulières. Conflit de sens entre maîtres et élèves : une approiche conative. Thèse

L'on pourrait penser à une alimentation en énergie d'un circuit qui prend un certain temps avant qu'il se mette en marche.

3.3.2.3. L'étape technique

Ici, la pratiquant tend vers une certaine maîtrise, même si le maître reste là pour corriger les imperfections en montrant les gestes les plus efficace à même de le rendre plus performant.

L'on pourrait penser à un élève d'une école de conduite qui réussit à conduire l'automobile sur la route avec des gestes reproduits mais hésitants. Le moniteur est à ses côtés pour parfaire ses gestes. Ici, le sens pour l'apprenant est de pouvoir augmenter la distance parcourue.

3.3.2.4. L'étape contextuelle

C'est le stade d'une maitrise quasi-parfaite de l'activité. Nous qualifierons ce stade de normalité dans l'exécution de l'activité.

Pour la natation, les auteurs pensent qu'à ce niveau, on ne rencontre plus que des élèves pratiquant dans l'association sportive de leur lycée ou des nageurs de club.

Et de déduire que le curriculum conatif du nageur ne s'effectue pas de façon linéaire ; c'est le degré de saturation dans la mobilisation des composantes de l'étape qui permettra de réaliser le passage d'une étape à une autre. Mais entre peur de la noyade et recherche d'appui sur l'eau, cette mobilisation est d'abord guidée par les préoccupations du nageur et le sens qu'il donne à son action.

Ils admettent toutefois que personne ne peut se situer à la même étape conative dans toutes les activités, et le choix pédagogique d'une activité plutôt qu'une autre devrait se justifier en termes d'objectifs : partir d'une activité dans laquelle un élève excelle pour restaurer son estime de soi ; choisir plutôt une activité où il serait à l'étape fonctionnelle pour favoriser une éducation de fonctions particulières ; proposer une activité dans laquelle il se situerait encore à l'étape émotionnelle pour contribuer à son développement capacitaire…

3.4. Une alternative aux programmes

Dans une même classe, face à un programme commun, comment ce qui pourrait convenir aux uns pourrait -il convenir aux autres ? Or quel que soit les disciplines, les classes d'âge, on relève toujours des différences importantes lors des évaluations des élèves, relèvent Jacques Mikulovic, Gilles Vanlerberghe et Gilles Bui-Xuân. (46)

L'on a vu dans certaines classes l'enseignant disposer à regrouper dans un même coin les élèves en difficulté sans réussir réellement à corriger leurs insuffisances, partagé qu'il était, entre ceux-ci et les élèves à capacité beaucoup plus consolidée et qui sont à une autre étape de progrès.

La pédagogie conative offre à chaque élève la possibilité de prendre conscience de l'étape conative dans laquelle il se mobilise dans une activité, des préoccupations qui le dirigent, ainsi que des dispositions qui l'animent, mais surtout de la distance qui le sépare encore de l'étape supérieure et des conditions qui lui permettraient d'y accéder. En rendant l'élève acteur de sa propre pédagogie, ne le fait-on pas déjà entrer en métacognition ? Interrogent les auteurs susmentionnés.

3.5. Autres caractéristiques de la pédagogie conative

3.5.1. Une rupture de prévisibilité

Selon les auteurs, les étapes, le rythme et la vitesse auxquels le curriculum conatif est parcouru varient en fonction de la nature de l'activité mais également selon le sujet pour lequel il faudra tenir compte de l'âge, de la qualité et de l'expérience.

Nous dirons cette pédagogie est adaptable, flexible, prend en compte la particularité et la singularité de l'activité, le caractère personnel, les motivations du sujet, pour atteindre son objectif d'éducation.

---

(46) Ibid

3.5.2. Une alternative à la motivation

D'ailleurs, selon Reuchlin (1989,1990), si la conation contient la motivation, comme elle contient la cognition, elle les dépasse largement dans leur mise en perspective pour et dans l'action. Florin et Vrignaud (2007) d'ajouter, que cela pose d'ailleurs un problème de méthodologie quand l'approche de la motivation passe par un recueil des « motifs » de l'action, c'est-à-dire conscientisé le plus souvent à postériori, alors que l'étude des conations convoque les « mobiles » de l'action, qui participent de processus inconscient, déclencheurs à priori de l'action.

Les auteurs de renchérir en posant la question de savoir comment mobiliser un sujet pour qu'il accumule les expériences dans une étape, si ce n'est en lui proposant de faire ce qu'il sait déjà

faire et qu'il prend plaisir à faire parce que justement il sait le faire ? Une proposition trop facile le démobiliserait rapidement, et une suggestion trop de difficile provoquerait inévitablement l'abandon ou la falsification.

Dans cette logique d'implication des élèves dans leur curriculum, Guillaume Duchateau, dans sa thèse (47) démontrera qu'une véritable éducation à la santé ne peut qu'être expérientielle et qu'une pédagogie conative permet d'optimiser le parcours de l'élève au sein de son curriculum de santé, donc de participer à la construction d'un habitus de santé positif.

Dans la même lancée, l'impact de la pédagogie de l'enseignant et celui du milieu familial sur la vie physique de l'élève, afin de repérer des modalités d'intervention en éducation à la santé est mis en exergue dans la thèse de Charles Pierru (48).

---

(47) Duchateau, G. 2006. *Dynamique conative de l'éducation à la santé en EPS : des représentations des élèves aux conceptions des enseignants… vers une pédagogie du plaisir et de l'expérience.* Thèse.

(48) Pierru, C. *2013. L'impact de la pédagogie de l'enseignant et du milieu familial sur la vie physique de l'enfant : une approche conative de l'éducation à la santé chez les professeurs des écoles.* Thèse.

Linda Allal (1978) avance l'idée de « décalage optimal » : demander à l'élève de dépasser à peine ce qu'il sait faire, après s'être assuré qu'il dispose de ressources pour le faire. La pédagogie conative reprend ce concept, mais en vérifiant que le sens de l'activité n'est pas perdu de vue par l'élève, qu'elle que soit l'étape à laquelle il se trouve. Si l'activité est à dominante structurale, alors toute proposition pédagogique devra se solder par une mesure. Si elle est fonctionnelle, toute situation devra se conclure au score. Si l'activité est à dominante technique, tout dispositif pédagogie devra engager un jugement de conformité.

Il faut alors une mise en adéquation du sens de l'activité imposé par un mode d'organisation et le sens que le sujet de manière singulière lui donne, symptomatique à son étape conative, disent les auteurs.

3.5.3. Rupture méthodologique

Pour les auteurs, il n'y' a pas de bonnes ou de mauvaises méthodes pédagogiques, mais seulement des méthodes plus ou moins adaptées à l'étape conative dans laquelle se situe un sujet. Toutes les méthodes trouvent place et justification à un endroit du curriculum. Reste toutefois à le localiser.

Pour l'illustrer, les auteurs prennent l'exemple des jeux et formes qui trouvent leur place à l'étape émotionnelle, car ils engagent l'enfant dans sa totalité, spontanément, sans calcul ni connaissances techniques. Les situation-problèmes ou tout autre dispositif de recherche et/ou de découverte conviennent parfaitement à l'étape fonctionnelle, car il s'agit justement d'exercer ses fonctions motrices ou mentales dans la recherche de solutions. Mais les pédagogies traditionnelles, analytiques, s'avèrent être aussi, voire plus efficaces que d'autres plus sophistiquées quand il s'agit d'apprendre et de restituer, à l'étape technique. A l'étape contextuelle, face à la multiplicité des solutions, le choix décisionnel judicieux s'impose.

Nous dirons qu'au niveau contextuel, l'on est dans une sorte de normalité où l'esprit de management prévaut.

Les auteurs ajoutent à ces étapes indispensables une cinquième étape qui est celle de l'expertise et de la création.

En termes de méthode, la pédagogie conative n'en est pas une de plus, mais elle restitue toutes les méthodes à leur place, emmenant l'utilisation à chaque étape d'une méthode pédagogique adaptée, capable de faire évoluer les compétences du sujet et permettre la réalisation de l'activité.

Une alternative à la prescription

Avec la pédagogie conative, l'on en appelle à l'esprit d'inventivité des enseignants, c'est une rupture avec le diktat pédagogique qui enfermait l'enseignant dans un carcan de méthode toute faite. Ainsi, face à une situation imprévue, l'enseignant aura l'habileté et les recettes pour parer aux urgences.

3.5.4. Une rupture temporelle

Castoriadis (1974) disait que les connaissances et les techniques, répertoriées, finies et déterminées, s'originent dans le passé. En revanche, les fonctions infinies, se projettent dans le futur.

Pour les auteurs, la pédagogie conative parie sur l'avenir. Pour eux, si l'école doit préparer la société de demain, dont on ignore tout, alors elle doit avant tout contribuer à l'éducation des fonctions qui ne sauraient être éduquées ailleurs. Car seul le primat de la fonctionnalité peut véritablement donner l'occasion à la structure comme aux savoir-faire de s'exprimer pleinement.

3.5.5. Une alternative à la formation des maîtres

A l'instar de l'élève, l'élève-professeur suit son curriculum conatif. Avec cette méthode, il pourrait être sujet à un accompagnement complétant ou même remplaçant sa formation.

L'on assiste avec le modèle conatif à une redistribution de l'autorité traditionnelle et rendant le maître ou le maître-élève autonome dans la conduite des étapes de la mise en œuvre de la formation.

Jacques Mikulovic, Gilles Vanlerberghe et Gilles Bui-Xuân (49) l'auront réaffirmé, penser pédagogies alternatives, c'est encore penser les moyens et méthodes pour satisfaire un peu mieux les objectifs louables que s'assignent l'école et la plupart de ses enseignants. Penser le conatif, c'est aussi penser à l'école, mais surtout opérer une révolution paradigmatique en passant de l'application méthodique à l'outil méthodologique d'analyse et de proposition.

---

(49) Ibid

CHAPITRE IV

MANIFESTATION IDENTITAIRE ET CORPORATISTE DES ACTEURS DE L'ECOLE DANS L'HISTOIRE DE LA CÔTE D'IVOIRE

Il s'agit de ressortir dans ce chapitre les manifestations qui nous semblent les plus caractéristiques de la posture des acteurs de l'école face à la crise dans l'histoire de la Côte d'Ivoire en général, de l'école ivoirienne en particulier.

Il apparait des valeurs cardinales : l'affirmation d'une identité bafouée que la lutte tente de restaurer et l'attachement à la valeur corporatiste de l'enseignement, sacerdoce qui emmène les enseignants à se surpasser pour la survie de l'école.

4.1. Contexte du conflit armé ivoirien

Dans les faits, la Côte d'Ivoire, depuis la nuit du 19 septembre 2002, a connu la plus grave crise au cours de son histoire, du moins, depuis son accession à l'indépendance, après le coup d'Etat de décembre 1999.

Pour interpréter Dakouri Gadou (50), cette crise, en amont comme en aval, est jalonnée par la lutte des parties opposées à faire valoir la domination de leur communauté ethnique dans une nation composite à plus de soixante ethnies.

Des mouvements divers, au discours nationaliste et patriotique, ont émergé dont l'apothéose a été le conflit de 2002.

Ce relent identitaire n'a pas toujours été un mal pour l'édification de la société. Bien au contraire, il a été un levier de motivation pour de nombreux acteurs leur permettant de relever des défis que personnes ne semblaient possible dans un moment assez périlleux.

Il faut noter, en l'occurrence, que la prise de conscience des acteurs de l'éducation de la zone Nord a été possible grâce à leur engagement pour la cause de la restauration de l'identité de l'homme du Nord en tant qu'ivoirien comme les autres. La prise des armes par les rebelles y trouve là son mobile réel. Nos données de recherche viendront à point nommé tenter de justifier cette réalité.

---

(50) Dakouri G. 2009. Crise ivoirienne : *enjeux et sens d'une mobilisation patriotique Africa Focus. Volume 22 numéro 2. . P. 65*

Carte de la Côte d'Ivoire pendant le conflit armé



- Cette carte présente une ligne de démarcation entre la zone sud contrôlée par l'autorité légale d'Abidjan et la zone nord, théâtre du conflit armé, contrôlée, elle, par la rébellion.

Du côté opposé, l'on prend à peu près l'inverse de la revendication des premiers, à savoir, réaffirmer que l'identité ivoirienne doit être authentiquement réservée à un groupe défini ayant des origines séculaires en Côte d'Ivoire et, par ricochet, refuser l'Ivoirité à tous ceux qui ont une origine ivoirienne douteuse et les nordistes y sont associés.

Cette crise d'identité va créer un climat d'instabilité en Côte d'Ivoire et l'école n'a pas été épargnée.

De cette revendication d'exclure « les étrangers » du jeu politique, va naitre, plus tard, la notion d'ivoirité dont le précurseur est Henry Konan Bédié, dans sa lutte sans merci avec Alassane Ouattara, jugé par lui et ses affidés comme étranger.

Cette tentative d'écarter le plus crédible de ses adversaires politiques du jeu, va fédérer autour de ce dernier la communauté des nordistes et ainsi naitra la flamme identitaire d'un peuple se sentant menacer dans son existence. Donc d'une volonté pour la plupart des Sudistes d'écarter les Nordistes et les étrangers de la gestion du pays, va se développer un sentiment de lutte existentielle chez ces derniers.

La crise de 2002 est l'aboutissement logique de ce conflit fratricide où des jeunes, ayant fait leur preuve dans les mouvements estudiantins, forts de cette notoriété et en fonction de leur appartenance communautaire vont prendre la tête de mouvements hostiles.

D'un régime à l'autre, d'Henry Konan Bédié à Laurent Gbagbo, en passant par le Général Robert Guei, l'on notera une utilisation de la thèse patriotique, identitaire et xénophobe. En effet, ces différents pouvoirs comprendront l'impact important de la flamme d'appartenance dans la mobilisation des populations en leur faveur.

Il ne pouvait en être autrement du côté de l'opposition politique aidée par la suite en cela par la rébellion, mettant en avant la défense de la cause existentielle de leur communauté.

Chaque camp s'organisera. Les rebelles du Nord vont fédérer autour d'eux les populations de cette zone à travers le mouvement patriotique de Côte d'Ivoire (MPCI) dirigé par l'ancien leader estudiantin Guillaume Soro avec un seul mot d'ordre : *« renverser le pouvoir de Laurent Gbagbo, mal élu »* Le but ultime était de permettre aux populations du Nord de recouvrer leur citoyenneté pleine. Pour Guillaume Soro et les rebelles : *« tout le monde doit être candidat à des élections inclusives et transparentes… les conditions dans lesquelles Laurent Gbagbo est arrivé au pouvoir, s'il était démocrate, il aurait lui-même pris du recul* ». (51)

A cette demande de reprise des élections, vient se greffer des revendications que seule une élection en réalité peut permettre la réalisation : l'abrogation de la constitution, notamment l'article 35 fixant les conditions d'éligibilité , et partant, la révision de la loi sur le code foncier rural, l'arrêt total de l'identification de la population, catégorisant les ivoiriens en « ivoiriens

de souche » et en « ivoiriens de seconde zone, et bien d'autres revendications où chaque citoyen originaire du Nord s'y reconnait.

En somme, l'injustice et l'exclusion ont surtout amené cette population, surtout les jeunes, a adopté les rebelles. A ce sujet, jeune Afrique l'Intelligent rapporte les propos d'un jeune de Bouaké qui a rallié la rébellion : *« Je trouve inacceptable de classifier et diviser les ivoiriens, de laisser installer l'injustice et l'impunité et de placer dans la constitution un article destiné à écarter du pouvoir un individu en particulier »* (52)

De l'autre côté, dans le camp d'en face, le patriotisme, l'identité de l'ivoirien authentique se sont retrouvés défendus par des jeunes patriotes dirigés par Charles Blé Goudé, lui aussi, leader estudiantin dans les années 1990. Autour de ce mouvement, va se réunir toute la jeunesse originaire de la zone sud. Leur exercice favori, c'est l'organisation des tribunes libres à la Sorbonne, au Plateau, lieu d'échange, de partage, de convivialité dans ce moment de crise, où, selon eux, des *« étrangers sont venus occuper la moitié Nord de leur pays, qu'il faut chasser à tout prix. »* C'est un lieu d'effervescence dans la naissance et le développement des thèses d'explication de l'ivoirité.

L'on ose affirmer que la crise, en plus d'être le point d'arrivée du processus de formation d'un sentiment collectif identitaire, est la vitrine de ses manifestations. Le sociologue Lanciné Sylla fera remarquer : *« Cette guerre a ceci de positif au moins, c'est d'avoir élevé le sens patriotique et nationaliste des ivoiriens* » (53). Bro-Grébé ne dit pas autre chose, lorsqu'elle déclare : *« la guerre a favorisé l'émergence d'une conscience nationale qui sommeillait auparavant* » (54).

---

(51) Entretien avec le journal jour 2-4-2003 :2

(52) Jeune Afrique l'Intelligent. Numéro 2193, du 19-25 janvier 2003.

Si du côté des mouvements proches du pouvoir d'Abidjan, ce sentiment est la manifestation du rejet de l'étranger et des puissances étrangères dont la France, du côté de la rébellion et des

populations du Nord, l'on l'utilisera pour revendiquer son appartenance à la nation ivoirienne, pour réaffirmer avec fierté son identité de nordiste et se mobiliser pour la cause défendue par la lutte armée.

Ainsi, les acteurs de l'école partageant ce sentiment collectif, vont se mettre au service de l'école, la mettre en route malgré les vicissitudes.

Dans un autre sens, cet engagement du côté rebelle à restaurer l'identité de l'homme et de la femme nordiste est la graine qui a émergé dans la zone Nord du pays, a pris racine au sein de la population, et surtout a transmis ses sèves nourricières aux acteurs de l'école, fiers de remettre l'école en route, motivation doublée de celle corporatiste.

Il ne faut pas ignorer que du côté de l'adversaires Sudiste, la continuité de l'école mise à l'arrêt en zone Nord était aussi leur préoccupation. Ainsi, animé par le sentiment de lutter pour la libération nationale et revenir à une Côte d'Ivoire appartenant aux « vrais ivoiriens », l'on va mettre en œuvre des actions pour une continuité de l'école en zone Sud au détriment de la Zone Nord. Les deux camps, dans un tiraillement tout au long de la crise, vont tenter de s'approprier l'école.

Bien plus en arrière, avec l'histoire de l'école en Côte d'Ivoire, l'on remarquera déjà les manifestations de ce relent patriotique et identitaire à travers le contact de l'école occidentale avec les cultures ancestrales ivoiriennes.

(53) op.cit.

(54) op.cit.

4.2. Le mariage difficile de l'école occidentale moderne et des valeurs traditionnelles de la Côte d'Ivoire

D'abord, c'est le choc avec les cultures et traditions ancestrales. Face à l'arrivée d'une culture étrangère, il a existé évidemment l'hostilité des populations, craignant de voir annihiler des valeurs ancestrales qui faisaient tant leur fierté. (55)

L'éducation est un levier important de cette tradition, chargée qu'elle était de forger l'individu sur qui reposerait sa pérennisation.

Cette éducation traditionnelle répondait aux besoins de la société, débouchant sur l'intégration de l'individu dans le mode de vie et de production. L'on peut dire que cette éducation avait un double enjeu : assurer la continuité des acquis immatériels qui font sa substance, la morale, le physique et le spirituel, mais également, assurer un équilibre économique pour les membres de la communauté.

Le contact avec la colonisation a, dans un premier temps, réduit l'éducation traditionnelle dans une dimension « rétrograde », avant que l'éducation moderne, dans sa mise en place, éprouve la nécessité de tenir compte de l'existence de ces valeurs décriées. Il n'en pouvait être autrement, car les populations ont tenu dans leur volonté de perpétuer l'héritage ancestral pour lequel l'on était si fière.

La prise en compte de ces valeurs ancestrales consistait pour l'école moderne à rénover l'école occidentale en intégrant une pratique d'enseignement moins formel, en privilégiant un lien plus étroit avec l'environnement immédiat et la production, en préservant le caractère global de l'éducation et en favorisant une pédagogie de l'apprentissage et de la participation.

4.3. Et l'Islam vint avec les écoles coraniques.

Depuis le moyen âge, l'islam était déjà présente de la lisière Sud du Sahara à la frontière de la forêt tropicale, couvrant une zone dont le Nord de la Côte est partie intégrante. Le contact de l'Islam et des traditions autochtones a donné naissance à une culture hybride où les valeurs religieuses et ancestrales se sont mélangées, créant bien plus qu'une culture, une civilisation « afro islamique ». (56)

(55) Wikipédia l'encyclopédie. *Histoire l'école ivoirienne.*

(56) ibid

L'islam a pénétré précisément en Côte d'Ivoire au XVIIIème siècle de manière significative, stable et cohérente. Cette expansion portée par les commerçants Dioulas, plutôt préoccupés à faire écouler leurs produits, s'est effectuée pacifiquement, amenant dans son sillage les écoles coraniques.

En 1938, un demi-siècle après l'arrivée de l'école occidentale, il y'avait trois fois plus d'enfants dans les écoles coraniques que dans celle-là. (57)

La cohabitation école occidentale et école coranique n'a pas été un fleuve tranquille ; les musulmans conscients d'une offensive dangereuse des chrétiens par le biais de cette école de s'implanter dans leur champ d'action.

Il a fallu du temps pour que l'école occidentale conquiert le cœur des musulmans en les rassurant que son rôle se limitait à donner le savoir, à vaincre l'obscurantisme.

Ainsi, il ressort que l'école en Côte d'Ivoire est passée par différentes étapes. D'abord son introduction a heurté les valeurs ancestrales qui étaient des connaissances essentielles au maintien de l'équilibre des sociétés. Elle a ensuite le mérite de se laïciser, de réussir le brassage de différentes ethnies, devenant un levier essentiel dans l'avènement de la Côte d'Ivoire moderne. Au surplus, face à la puissance de l'école de confession musulmane, elle réussira à avoir la prépondérance en misant d'avantage sur les connaissances scientifiques et techniques. C'est d'elle d'ailleurs que vont sortir tous les cadres qui ont fait la Côte d'Ivoire moderne, des références pour d'autres fils et filles du pays, facteur de motivation pour d'avantage de scolarisation et porteur de la flamme d'une fierté nationale.

Pendant la crise, cette école, fruit du brassage des populations, comme nous l'avons dit, sera menacée par ce qui était jusque-là son atout : les élèves et enseignants issus de différentes communautés vont du jour au lendemain découvrir les réalités du repli identitaire où chacun de manière généralement naturelle va rejoindre son camp. C'est cette école qui est au centre de nos travaux.

---

(57) ibid

Pour mieux l'appréhender, il nous a été utile et nécessaire de nous reposer sur les exemples d'écoles aux prises avec des crises en général et des conflits armés en particulier et le ressort patriotique, identitaire et nationaliste mis en avant par les acteurs.

Tableau de bord du système éducatif ivoirien en 2002

Système éducatif	
Langue de scolarisation	Français
Scolarité obligatoire	6 ans (6 à 16 ans)
Durée de la scolarité	
· Primaire	6 ans
· Secondaire	7 ans
· Supérieur	8 ans
Budget	
· Montant	30 milliards de FCFA
Indicateurs	
Taux d'alphabétisation	
Scolarisation	
· Primaire	95 %
· Secondaire	20 %
· Supérieur	24 %
Diplômés	
· Primaire	85 %
· Secondaire	48,2 %

- Source : Ministère de l'Education nationale et de l'alphabétisation 2002
- Ce tableau de bord présente la situation du système éducatif ivoirien du primaire au supérieur en 2022. L'on notera une absence de toute information sur la maternelle, cycle un peu laissé dans l'informel.

CHAPITRE V

L'ECOLE ET LES MANIFESTATIONS IDENTITAIRES A TRAVERS D'AUTRES CRISES

Ce chapitre se propose de ressortir la posture des acteurs de l'école à travers d'autres conflits à travers le monde, notamment les deux guerres mondiales, hostilités ayant impactées énormément l'école française.

L'école, c'est d'abord cet espace mémoriel et d'affirmation d'une identité que les acteurs directs et indirects essaient de mettre en place et de consolider.

Elle est également au centre d'un choc de cultures où chaque peuple souhaite l'utiliser pour la propagation de ses valeurs.

Loin d'être un fleuve tranquille, cette école de crise voit les enseignants faire valoir les valeurs d'éthique liées à leur corporation face à des belligérants tentés de l'utiliser pour se légitimer.

La posture des parents d'élèves, acteurs incontournables de l'école, serait intéressante à éclairer, nous permettant ainsi d'avoir des éléments nécessaires à la compréhension de notre étude.

5.1. Une pédagogie de guerre faite de propagande

En France, c'est la mobilisation patriotique des élèves et enseignants pendant la première guerre mondiale.

Emmanuel Saint-Fuscien (58) l'aborde en faisant référence à la circulaire de mobilisation adressée dès le mois d'Août 1914 par le Ministre Albert Sarrault, dans lequel il demande aux enseignants alors en vacances le déploiement d'une pédagogie de guerre en passant par les hommages répétés à l'université. Pour expliquer la guerre aux élèves, les enseignants sont autorisés dès le mois d'octobre 1914 à suspendre les programmes scolaires dont le respect est déjà un indice de vertu professionnelle enseignante.

(58) Emmanuel Saint-Fuscien. L'école sous le feu p. 49 à 53 ; 83 à 88 et 159 à 200. Janvier et novembre 2015. Ed. Passés composés

Comme on le voit, par l'école, les autorités françaises, mobilisent les français sans exception d'âge autour de la défense de l'honneur national face à des allemands désignés dans les discours comme les auteurs de tous les maux.

Cette posture se manifeste dans le changement momentané de la mission dévolue à l'école. La pédagogie de guerre dispute la partie à la pédagogie classique.

Dans cette propagande, l'enseignant occupe une place de premier plan : « les instituteurs qui ne sont pas appelés sous les drapeaux, n'hésiteront pas à faire au pays le sacrifice de leurs vacances. Ils resteront à leur poste jusqu'à la fin de la crise », déclare Victor Augagneur, ministre de l'Instruction publique dans un message le 2 août 1914. (59)

Selon toujours Emmanuel Saint-Fuscien, dans l'application de ces mesures, l'on organise, au sein des écoles, la confection et l'envoi de paquets sur le front (confitures, conserves, tricots…). L'école est associée aux quêtes, à la collecte de dons ou de matériaux. On soutient l'effort de guerre, élèves et maîtres âgés ou maîtresses participent ensemble aux travaux des

champs. Les autorités académiques créent l'œuvre des tombes : on confie l'entretien d'une tombe d'un soldat enterré à l'arrière à chaque élève de certains départements. La structuration du temps et des espaces scolaires est ainsi modifiée.

L'être ensemble s'est arrêté, le temps social s'est dilué. Le seul temps institutionnel qui s'est maintenu, c'est le temps scolaire, pour les élèves et pour leur famille.

Toujours selon Emmanuel Saint-Fuscien, en 1940, lors de la deuxième guerre mondiale, le régime de Vichy accuse l'école « républicaine » d'être à l'origine de la défaite infligée par les allemands. Selon lui, les jeunes n'avaient pas appris à se battre pour défendre la patrie. (60)

---

(59) ibid

Au Rwanda, enseigner l'histoire du génocide a entrainé la réforme des programmes d'enseignement du collège à l'université. A côté de cet objectif d'enseignement, il s'est agi de présenter le bilan de la recherche où des spécialistes, didacticiens, enseignants et artistes témoignent de leurs pratiques de classe, notamment en histoire et un questionnement didactique sur les intérêts et les difficultés de cet enseignement. Mais il s'agit surtout de proposer des supports et démarches pédagogiques en histoire, lettres, en histoire des arts et en philosophie. Conscient de la persistance du traumatisme de ce génocide chez les élèves et étudiants, le gouvernement n'a d'autres solutions, dans un but thérapeutique, que de se pencher sérieusement sur les questions sensibles et mémorielles, malgré les difficultés d'envisager non seulement ce qui est proposé aux enseignants pour assoir leur manière de faire en classe (manuels et programmes), mais aussi les pratiques effectives de classe liées à quelques contingences fortes, dès lors que l'émotion est suscitée et utilisée dans le cadre des cours. (61)

Pour Benoît Falaize, depuis l'attaque du Hamas du 07 octobre 2023, suivie de l'offensive de l'armée israélienne contre Gaza, l'enseignement du conflit israélo-palestinien relève plus que jamais d'une difficulté majeure qui tient à la nature même de cette guerre. En effet, lorsque sont abordées par les professeurs des questions sensibles relatives à la colonisation, à l'esclavage ou à la shoah, il existe une relative évidence qui est néanmoins interrogée dans le regard même que l'on porte sur ces drames : évidence de l'injustice, de la violence aveugle, de la barbarie qui déshumanisent. Avec l'actualité du conflit israélo-palestinien, non seulement nous sommes au paroxysme de ce que la didactique a sobrement appelé les « questions socialement vives », mais les enseignants sont sur ce sujet urgent, chargés d'une question qui n'est pas réductible à des catégories simples : bourreaux/victimes, justice/injustice, quand bien même ces catégories ont leur raison d'être ; chaque camp peut, à raison et jusqu'à un certain point, se prévaloir de l'injustice et du bon droit. (62)

---

(61) Brinker, V. 2017. *Enseigner le génocide des Tutsis au Rwanda de la fin du collège à l'université.* Résumé Ed. Société EUD.

Le programme d'enseignement de l'école française doit pouvoir traiter avec tact ce conflit où s'entrelacent l'histoire et les enjeux mémoriels. Dans les classes, les élèves cherchent des réponses à leurs questions, à leurs craintes ou à leurs colères, à l'image de tous les conflits qui dominent l'actualité. Ces sentiments et postures prennent un sens ou un autre en fonction de l'appartenance, de la proximité de chaque élève avec une partie belligérante.

Benoît Faize (63) le dit : « On sait combien les étudiants et élèves français peuvent investir avec force le conflit israélo-palestinien, en fonction des mémoires et des communautés auxquelles ils s'identifient ou auxquelles ils croient devoir s'identifier comme d'autres adolescents, à d'autres époques. »

Les élèves et étudiants sont les relais de leur communauté dans tout ce qu'elle ressent comme injustice, oppression et trouve une réponse adéquate à cette situation par la mobilisation de tous les membres autour de la patrie.

Les attentats de 2015, qui est aussi une crise au sens du dérèglement de la société, a l'avantage de nous éclairer sur différentes réponses inédites des enseignants, surpris qu'ils sont par un évènement qui s'est invité dans la mare traditionnelle de l'école et de ses valeurs.

A l'occasion de cette crise, selon Emmanuel Saint-Fuscien, le ministre de l'Education Nationale a adressé une circulaire aux enseignants dont le contenu est le suivant : « En tant que professionnels de l'Education, vous serez dès lundi devant vos élèves, des plus jeunes au plus âgés. Des élèves auxquels rien de cette tragédie n'aura échappé et qui vous interrogeront sans aucun doute. Vous êtes pour eux des repères importants, parce que vous leur offrez le savoir nécessaire à la compréhension du monde d'aujourd'hui, il est important que vous puissiez leur répondre ». (64)

(63) Falaize, B. 2024 Article de revue. p. 13 à 22.

(64) Saint-Fuscien. 2022.L'école sous le Feu. Janvier et novembre 2015. Ed. Passé composés. P. 83 à 88

Qu'en est-il du discours tenu par les enseignants de la zone Nord de la Côte d'Ivoire face aux élèves ? Tel est l'une des voies de notre exploration de terrain auprès de ces acteurs engagés dans la mise en route de l'école.

5.2. L'école, espace mémoriel et d'affirmation d'identité

A la volonté des belligérants de récupérer l'école et y assoir leur légitimité, vient se greffer la volonté et l'engagement des acteurs enseignants à défendre une cause communautaire ou politique, à affirmer une identité. Si les acteurs directs au conflit veulent défendre ces causes par les armes, les enseignants, appartenant à la communauté opprimée, utilisent la voie éducative comme levier de motivation.

Cet engagement se manifeste notamment à travers les programmes d'enseignements élaborés à cet effet où les hauts faits du peuple sont magnifiés devant des élèves appeler partout à défendre la cause de la communauté. Considérés à part entière comme membres du front arrière, des quêtes sous forme de tombola leur sont demandées, dans la guerre 14-18, affirme Emmanuel Saint-fuscien. (65)

Si lors de la première guerre mondiale, il s'agissait de consolider les fondements de la nation française par l'édification d'un mémoriel autour de ce conflit, la guerre en Algérie a une autre motivation et emploie une autre stratégie chez les autorités d'alors. Celles-ci vont en effet mobiliser toute l'administration vers l'éducation des populations indigènes afin de les extraire à l'endoctrinement des indépendantistes. Ainsi, au sein du ministère de l'Education nationale, Jacques Soustelle et Germaine Titillons vont mettre en place des centres sociaux, en 1955. En 1958, voit le jour le service de formation des jeunes en Algérie, institué par le ministère de la Défense, chargé de former des moniteurs et monitrices pour instruire et soustraire, comme nous l'avons dit, à l'influence des indépendantistes, les enfants y compris les jeunes filles que l'école des départements d'Algérie avait jusque-là ignorées. Cette stratégie anime la volonté d'emmener notamment les populations à adhérer à la cause de l'administration, poursuit Emmanuel Saint-Fuscien.

---

(65) ibid

Dans le cas des élèves réfugiés libériens dans les pays limitrophes, plusieurs élèves sont contraints d'abandonner les études, rentrer au Libéria ou déménager dans un pays anglophone. Ils estiment que le système éducatif de leur pays d'accueil, même s'il est de qualité, est loin de prendre en compte leur identité et les valeurs défendues par leur communauté.

Alternative possible, c'est la création d'écoles clandestines non reconnues par le Libéria mais qui permettent de continuer les études tout en permettant aux enseignants de la même origine de poursuivre l'exercice de leur fonction. C'est donc là également un attachement à la défense des valeurs de la patrie d'origine mais également un attachement aux valeurs corporatistes pour des enseignants longtemps dans l'immobilisme en termes d'activités. (66)

Mando Papadopoulos montre que le projet de coexistence pacifique et de réconciliation par le biais de l'école parvient difficilement à briser le clivage identitaire, malgré des intentions louables affichées. Cette contribution illustre comment l'interculturalité instaurée sous couvert d'une coexistence pacifique, comme nous l'avons dit, entre deux populations divisées cède le pas à des pratiques d'enseignement différenciées. L'école Saint Antoine reproduit 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. Comment cette école perméable aux logiques idéologiques et sociales 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 sujet 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 ». (67)

Ces exemples nous inspirent dans notre recherche de la motivation identitaire des enseignants et élèves de la zone Nord de la Côte d'Ivoire forts du fait que soutenir la cause de la rébellion par l'école, c'est maintenir la flamme de l'identité de leur communauté.

---

(66) Chelpi-den Ramer, M., Fresia, m. Lanoue, E. 2010. *Education et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise*. Ed. Autrepart. p.54

(67) Papadopoulos, M. 2010. *Les enjeux de la réconciliation ethnographique d'une école promouvant la coexistence entre chypriote grecques et turques.* Ed. autrepart p.123 à 130

5.3 L'école marquée par l'empreinte du choc des cultures

La pénétration coloniale, avec pour caractéristique première le choc des cultures ou le sentiment d'affirmation d'identités antagonistes a aussi marqué le système éducatif dans bon nombre de territoires.

A côté de l'Eglise et de l'armée, l'école, dans les colonies, a été l'instrument d'une mission dite « civilisatrice » qui, en réalité, avait pour but d'opprimer les peuples indigènes et la volonté de ceux-ci, par les connaissances acquises, d'affirmer et de valoriser cette identité.

Au Sénégal, du côté de l'administration coloniale, il s'agissait de valoriser les fils des notables par la création de l'école des fils de Chef à Saint Louis avec une sélection établie : les administrateurs devaient réaliser une solide enquête sur les familles d'éventuels élèves, afin de connaître leur « autorité morale », « leur influence politique » et « les services rendus par leur ascendants ». (68)

Elle incita les instituteurs à « doser » et à « adapter » leur enseignement. Il revenait au maître de « choisir la région, d'après la force des élèves », les matières qui pouvaient leur être véritablement « profitables », et d'écarter « les détails inutiles à leurs mémoires ou capables de troubler dangereusement des intelligences encore insuffisamment équilibrées. Ce principe de l'adaptation créa le mécontentement déjà en 1903, suscita également de fortes résistances dans les années 1920 de la part des nouvelles élites formées à l'école française. La fronde prit deux visages : refus des enseignants d'appliquer les nouveaux programmes, campagne de presse, de protestation des enseignants ; quelques exemples de résistance : en 1916, l'Inspecteur des écoles du Sénégal, Gallin, dissuada le directeur de l'école régionale de Kaolack Lamine Gueye de commander des manuels scolaires métropolitains. A Louga, il s'en prit dans son rapport d'inspection aux « quelques prétentieux » qui aspiraient à un « enseignement livresque » et rêvaient de « bachot ».

---

(67) Carole Reynaud-Paligot. 2020 L'école aux colonies. Entre missions civilisatrice et racialisation 1816-1940. Ed. La chose publique. Champ Vallon. P. 268 et 269.

(68) Marie Salaün. 2005. L'école indigène Nouvelle Calédonie 1885-1945 ; Ed. Presses universitaires de Renne

En Nouvelle Calédonie, l'inégalité entre blancs et noirs conduit à des procédés de sélection conçus pour laisser peu de chance de réussite aux Kanaks. (69)

Pour revenir à la guerre d'Algérie, L'Etat colonial français et le Front de Libération National (FLN), ont chacun cherché à rallier les familles à leur cause. La scolarisation des enfants devient ainsi un enjeu politique majeur pour le maintien de l'Algérie dans le giron de la France. L'école devient le théâtre d'un affrontement entre l'Etat colonial français et le FLN cherchant à rallier les familles à leur cause. Ce travail montre en l'occurrence comment la guerre constitue ainsi, du point de vue des familles, un moment de reconfiguration de leur projet éducatif et de ressaisissement de leur autorité dans un contexte d'augmentation croissante de la violence et de la répression. Pour une partie des élèves algériens, l'école devient un espace et un moment de mobilisation politique inédite. (70)

Au Vietnam, l'école était la voie indiquée en premier lieu par les autorités coloniales pour s'attirer les sympathies des élites conservatrices et monarchistes qui, à l'image de Pham Quynh, rêvent d'une synthèse entre modernité occidentale et traditions intellectuelles orientales. La révolution nationale et ses symboles, culte de Pétain « Maréchal nous voilà » chantés dans les écoles, sont mis au service d'une opération de séduction destinée aux indochinois. Découy

travaille à renforcer les identités culturelles locales, reprenant à son compte les thèmes régionalistes de Vichy. « Les patriotismes indochinois, vietnamien, cambodgien, laotien sont des réalités profondes que nous ne saurions méconnaitre et que nous devons d'encourager » dit-il en 1944. Ce « patriotisme local » concerne la « petite patrie », c'est-à-dire la France. A ces patriotismes particuliers, Décaux oppose les nationalismes sous toutes leurs formes ». (71)

Ce chassé-croisé de nationalisme et de patriotisme sont les ferments de l'école que souhaite les parties antagonistes, conscients qu'ils sont de l'importance de l'éducation dans la valorisation et la diffusion des particularités culturelles.

---

(70) op.cit.

(71) op.cit.

5.4. Quand la cause corporatiste crée la résistance des enseignants

Emmanuel Saint-Fuscien l'affirme, face à cette instruction de la hiérarchie, chaque enseignant gère au mieux, en fonction de son expérience surtout, ses relations avec ses élèves.

Selon lui, pendant les attentats de Janvier et Novembre 2015, les enseignants vécurent ce même impératif : improviser, créer eux-mêmes leur séquence, inventer. Ils ne surent livrer une histoire articulée et définitive, impossible à construire face à un événement échappant aux situations familières et aux prévisions. Très peu d'entre eux attestent avoir employées les paroles édificatrices recommandées par l'administration scolaire. (72)

Dans leurs retours d'expérience enseignant, se lisent surtout l'exceptionnel et l'incertitude de l'instant : « digression » « parenthèses » « nombreux excursus par rapport au déroulement normal des cours » « débats improvisés » « je ne savais pas ».

Ces moments imprévisibles sont à rechercher dans la crise armée en Côte d'Ivoire chez les enseignants surpris par l'engrenage des évènements pour un pays et un peuple, qui de manière relative, n'avait pas connu une telle rupture.

Emmanuel Saint-Fuscien continue en nous dressant les réponses de ces enseignants confrontés à ces attentats. Le constat est que des efforts se sont déployés vers ces leçons imprévues, reposant sur des supports variés que ce soit pour assurer le hors programme ou au contraire relier les évènements au programme. Pour lui d'abord, aborder l'événement, c'est relier l'événement à un contexte plus général par le biais d'un mini cours se reposant sur une partie dialoguée avec les élèves. Relier l'événement au cours d'histoire et géographie. (73)

Il fallait dans tous les cas apporter une réponse à la communauté scolaire. On aborde ici les événements par digression, évocations, allusions, selon lui.

---

(71) op.cit. p. 161 à 162

(72) op.cit. p. 163 à 164

(73) Ibid

Nous insisterons là-dessus, à côté donc de l'attachement identitaire, patriotique et nationaliste, la cause corporatiste est un vecteur cardinal chez les enseignants.

Stéphane Israël aborde le cas de l'Ecole Normale Supérieur pendant la deuxième guerre mondiale et de la posture de résistance des enseignants face aux injonctions de Vichy dans la tentative de main mise sur l'école. (74)

Selon Stéphane Israël, la situation de l'école Normale en France vis-à-vis de la révolution nationale est ambigüe. Elle se caractérise à la fois par une forme d'éloignement et par un ensemble de point de contact.

Eloignement parce que l'école est en zone occupée et comme le stipule l'article 3 de la convention d'armistice, l'administration et les décisions de Vichy s'appliquent, à commencer par celles qui concernent l'université et l'enseignement supérieur, à tout le territoire, les allemands gardant un pouvoir de censure en zone Nord.

Aucun enseignement ne peut servir de prétexte à des exposés politiques sur les réalisations les plus récentes du régime de Pétain. On mesure la distance qui sépare l'Ecole Normale de l'Ecole Libre de sciences politiques qui, pour son antenne lyonnaise accueille en 1941-42 un cycle de

sept conférences dites d'information donnant ainsi la parole à trois ministres de Vichy et présentant certaines innovations du régime. Le but, selon eux, est d'initier les futurs fonctionnaires aux réalités de l'Etat français.

Protégé par sa vocation universitaire et son orientation vers les disciplines fondamentales, l'école normale est aussi volontairement tenue à l'écart de cette propagande trop visible par sa direction.

Autre fait à noter, la législation antisémite de Vichy qui stipule que tous les candidats admis au concours à partir de 1941 doivent attester sur l'honneur qu'ils sont nés de père et mère français, et qu'ils ne sont pas juifs ni francs-maçons. Ils remplissent à cet effet, un formulaire qu'ils adressent à l'administration.

---

(74) Stéphane Israël. *Les normaliens dans la tourmente (1939-1945) Ed. rue d'ulm. P.117 à 159*

Certains aspects, même symboliques, et sur un mode mineur de la propagande de Vichy, sont perceptibles à l'école.

Le 09 avril 1942, une réception est organisée en l'honneur des étudiants et des élèves des grandes écoles françaises par Carcopino, ministre d'alors. Pour lui, son but était, en faisant converger l'élite de la jeunesse depuis toutes les parties du territoire, de démontrer l'unité française ; de faire allégeance à l'unité française et non au maréchal.

A l'analyse, Vichy cherchait une adhésion à sa cause des futurs cadres de l'administration, levier indispensable à son fonctionnement, à sa survie et surtout à sa légitimité.

Le discours Vichiste épousait une vision d'une France unie, authentique, collaborant avec l'ennemi dans l'exclusion des communautés qu'ils ne jugeaient pas français comme les juifs et autres populations. Mais cette vision était antinomique de celle de la résistance qui prônait une France plurielle.

Face à cette offensive vichiste, chaque enseignant avait ses astuces pour faire comprendre à ses élèves ses sentiments profonds. André Alba choisit d'évoquer le cas du petit Mortana, cet enfant disputé par l'Eglise au XIX ème siècle. Les professeurs de lettres n'avaient que l'embarras du

choix pour sélectionner des versions latines mais surtout grecques qui dénonçaient ici un usurpateur, là un tyran ou à rebours, vantaient les mérites de la vertu de la cité.

Certains n'hésitaient pas à formuler des allusions directes à la situation politique. Ainsi, Auguste Millardet, professeur de philosophie latine à la Sorbonne, répétait souvent, pour expliquer la différence entre l'aval et l'amont… Millardet qui réussit ce tour de force de filer régulièrement de l'étude d'une syntaxe morte à de très vivantes attaques contre le maréchal, l'amiral et le nouveau régime. (75)

---

(74) ibid

(75) Ibid

Albert Pauphilet, successeur de Corpopino à la direction de l'école normale et membre du front national, universitaire, consacrant un cours en Sorbonne à la croisade de Villetradouin, explique la déconfiture de la quatrième armée par le fait qu'elle était devenue une armée d'occupation et que Dieu n'aimait pas cela. Jacques Monod, professeur de lettres classiques au lycée Thiers de Marseille invitaient ses élèves à admirer la croix de Lorraine qui ornait son jardin, tandis qu'à Lyon, l'historien Joseph Hours ne cachait pas non plus à ses élèves ses sympathies en faveur de la résistance.

A l'influence de ces maîtres, faut-il aussi ajouter celle de « l'esprit » de la rue d'ULM où depuis l'affaire Dreyfus, le climat intellectuel penche plus à gauche qu'à droite et n'est guère porté à la révérence vis-à-vis des pouvoirs en place.

Comme on le constate, l'école est à la croisée des chemins entre rupture de la vie idéologique et rupture dans la vie interne, tension entre des impératifs opposés.

Tension pour le Directeur, entre l'homme qui se rallie à Vichy et qui souhaite imprimer à la rue d'ULM la marque des temps nouveaux et le directeur guidé par un esprit de corps, qui veut tenir l'institution à l'écart des événements extérieurs et protéger ses élèves. Tension pour les

normaliens entre la volonté de poursuivre leurs études et le devoir ressenti par certains de s'engager. Tension entre l'univers paisible de l'école et le monde tourmenté de la guerre. Tension entre deux éthiques : celle du savoir et celle de la cité. (76)

Dans le cas de la crise en Côte d'Ivoire, malgré l'appel et les instructions du gouvernement légal aux enseignants des zones de conflit à regagner le Sud (seul un peu plus de la moitié des 11526 enseignants regagneront le Sud, bon nombre d'entre ceux-ci sont restés sur place pour la raison principale de l'attachement à leur communauté, préférant par le biais de la profession apporter leur pierre à l'édifice de la restauration de l'identité d'une population longtemps opprimée, rejetée par les sudistes se réclamant « vrais ivoiriens ». Aussi, ces enseignants ont été guidés par l'éthique de la transmission du savoir qui caractérise la corporation enseignante.

(76) ibid

5.5. Autre ferment de l'identité au service des écoles : la communauté des parents d'élève

La communauté des parents d'élèves, dès la survenance d'une crise, est tiraillée entre diverses postures, surprise qu'elle est de cette réalité à laquelle personne n'était préparée.

Cette posture ambivalente réside dans le fait que si les parents sont soucieux d'un enseignement de qualité pour leurs enfants, leur attachement patriotique et identitaire peut souvent l'emporter lorsque cette école opte pour une mission de mobilisation communautaire doublée d'une mission de développement en faveur des siens.

Dans le cas de nos études, les dimensions qualité et patriotisme concourent pour une école de crise où le rôle des parents d'élèves est primordial.

Face notamment à ce conflit, c'est d'abord une posture de réserve, la guerre étant violente et les armes n'ayant pas d'amis. Ensuite, l'évolution de la situation emmène chez eux une ambivalence qui, selon les cas, va du scepticisme à l'adhésion à la cause défendue par les belligérants, ou encore à rejeter totalement toute tentative de demande d'adhésion à cette cause. Comme on le sait, l'adhésion de la communauté est déterminante pour la réussite de tout projet.

Mais quel que soit la nature de la belligérance, les autorités ont tout intérêt à tout mettre en œuvre pour légitimer leur lutte par l'adhésion en premier des communautés, notamment scolaire, pour tout le rôle que l'école est emmenée à jouer.

Au-delà de la crise stricto sensu, l'étude des postures des parents face à n'importe quel conflit existentiel pourrait nous aider à mieux appréhender l'approche de cette ambivalence.

La reforme imposée par la laïcité du système éducatif français, crée un clivage entre le gouvernement à travers Jules Ferry et le clergé. Cette situation emmène notamment des difficultés graves dans l'application de la loi du 28 mars 1882 relative à cette laïcité. Le clergé jugeant inacceptable le manuel de morale, une guerre de manuel s'engageant, les parents refusent d'envoyer leurs enfants dans les écoles où ces manuels étaient en usage avec l'encouragement et le quasi ordre de l'Eglise. (77)

En 1909, l'épiscopat français répond en publiant une lettre pastorale sur les droits et les devoirs des parents relatifs à l'école. (78) Le principe de la laïcité est condamné et les parents catholiques sommés de confier leurs enfants à des écoles libres catholiques, sauf « motif sérieux ». Du moins faut-il exiger dans ce cas que la neutralité soit effectivement respectée et que les instituteurs publics n'outragent pas « la foi de leurs élèves ». Les parents d'élèves catholiques sont donc invités à former des associations pour surveiller les écoles publiques et exiger le retrait des manuels scolaires condamnés par l'épiscopat. Dans les régions les plus catholiques, des livres scolaires sont brûlés. Dans cette « guerre des manuels », les pouvoirs publics se montrent fermes (79). En revanche, ils approuvent les réclamations de ceux qui, au nom du principe de neutralité de l'enseignement, dénoncent le glissement de certains instituteurs vers le socialisme et le pacifisme. Le décalage entre l'idéologie officielle et les sentiments politiques qui tendent à se répandre parmi les instituteurs explique que l'exigence de neutralité scolaire commence à déborder la neutralité religieuse. Aussi bien, après 1905 et la loi de séparation de l'Église et de l'État, les luttes sociales tendent-elles à remplacer le combat anticlérical.

Il poursuit en affirmant que derrière cette guerre de manuel, se cachait le duel né de la volonté de contrôler l'école. Jules Ferry se trouva face à un dilemme : d'un côté, retirer ces manuels aurait été reconnaitre implicitement à l'église un droit de contrôle que sa politique visait à lui ôter.

Pour calmer le jeu, il adressa une lettre où il apportait de l'assurance aux parents, en prescrivant aux instituteurs un respect absolu des convictions des parents. Il minimise le rôle des manuels

pour mieux souligner la responsabilité des maîtres. Pour autant, il ne cède rien sur le contenu positif de la laïcité. Il pose la nécessité de l'enseignement de la morale et précise les objectifs et les méthodes. Dans un élan pédagogique, il affirme que la cause de l'école laïque sera gagnée quand les parents verront leurs enfants rapportés des classes de meilleures habitudes… ; enfin, tous les signes d'une incessante amélioration morale. Il appelle les instituteurs à être les exemples vivants d'une élévation morale où il voyait l'avenir de la République et le progrès de la civilisation.

(77) Secrétariat général de l'enseignement catholique.2016. Portail numérique

(78) Verneuil, Y. 2012. *L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ?* Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique. P. 130 à 143

(79) Ibid

L'engagement des parents d'élèves pour la patrie se manifeste en zone de guerre au Congo où il est intéressant de noter la collaboration entre les parents d'élèves et l'Eglise. Ainsi, un réseau d'écoles conventionnées, géré par l'Eglise et financé par les parents par le biais d'un dispositif institutionnalisé (ménages pouvant financés jusqu'à 90% des dépenses éducatives) et l'émergence d'un système d'extorsion systématique des ressources des usagers. (80)

L'on constate ce relent de nationalisme en Inde où la politique d'intégration des enfants birmans et afghans n'emporte pas l'adhésion des parents de ceux-ci qui, ne souhaitant pas scolariser leurs enfants en Hindi, se détournent de cette possibilité et privilégient d'autres types d'offres éducatives financées par des organisations chrétiennes ou par des fondations de philanthropie que julie Baujard qualifie de « croisée de la démocratie »

Derrière l'engagement des parents d'élèves au Congo Brazzavile en faveur du phénomène d'«école du peuple », se cache la volonté d'un attachement à éduquer leurs enfants dans des valeurs ne s'éloignant pas de leur identité. (Chelp-Den-Hamer) C'est le cas également au Chiapas où les assemblées populaires financent et gèrent les écoles rebelles. (Baronnet).

Dans tous ces cas, la volonté des parents dans ces moments de crise d'accorder la priorité à l'éducation de leurs enfants en mobilisant des ressources économiques, mais également sociales, politiques et institutionnelles est une réalité. Selon Chelpi-Den-Hamer, Baujard et Baronnet, (81) cet engagement est accompagné par la volonté de maintenir une certaine identité politique, culturelle et mémoriel, loin souvent de la terre natale.

De l'histoire des différentes crises au prise avec l'école, nous avons mis en exergue la dimension identitaire, patriotique et nationaliste dont font preuve les différents acteurs, en premier lieu les enseignants.

Ces crises se manifestent par un combat fondé sur des revendications généralement existentielles d'un peuple opprimé, où les enseignants et les autres acteurs de l'éducation jouent leur partition dans l'effort de guerre au côté des belligérants.

---

(85) Baujad J. *Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple. Le cas de Delhi (Inde)Pages 81 à 96 et* Chelpi-Den-Hamer, M ; Frésia M ; Lanoue E. 2010. *Education et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. Ed. autrepart p. 3 à 22.*

Par la mise en route de l'école, ces enseignants offrent à la société en crise, à leur communauté, un moyen de survie, et bien plus, contribuent à l'affirmation de celle-ci.

Cette manifestation identitaire, nationaliste et patriotique n'aurait été possible sans l'attachement des enseignants aux valeurs de leurs corporations. Quel que soit les embûches, le sacerdoce enseignant leur recommande de poursuivre leur mission.

C'est donc ces deux valeurs, identitaire et corporatiste, évoquées, qui vont nous guider dans notre enquête de terrain sur la crise en Côte d'Ivoire. Il s'agit de mettre en exergue, dans la posture des acteurs du conflit, la flamme identitaire et corporatiste et leurs diverses manifestations dans le quotidien de la mise en route de l'école pendant cette période exceptionnelle.

(86) ibid

IIème PARTIE

METHODOLOGIE- RESULTATS ET DISCUSSION

Chapitre VI

Méthodologie

6. 1 Considération d'ordre méthodologique

Description du milieu, de la population et de l'échantillon/description du corpus d'étude.

Justification du paradigme choisi pour l'étude.

Choix de la stratégie de vérification et des instruments de collecte de l'information.

Description du déroulement de la collecte des données.

Description du plan d'analyse des données.

6.2 Entretiens

6.3 Analyse des données

6.4 Analyse des résultats à travers l'approche conative

Préambule

Etudier l'adaptation de l'école en période de conflit armé en vue d'assurer la continuité de l'enseignement/apprentissage, demande bien au-delà de la littérature disponible, de se rendre sur le terrain, de donner la parole aux acteurs en vue de recueillir les vraies données sur les réponses ou postures en vue de tenter de relever le défi de reprise de l'école dans un environnement de belligérance.

Sur la base d'un questionnaire de cadrage, nous avons utilisé plusieurs outils méthodologiques afin que le croisement de leurs résultats nous permette de comprendre toute la dimension de notre problématique.

Ainsi, le questionnaire de cadrage, loin de confiner l'acteur dans des réponses établies, permet, en référence au développement du cadre théorique, de produire des données de réponse à notre problématique.

L'entretien direct concerne notamment les cadres du ministère de l'Education nationale et de l'Enseignement technique, bien qu'à ce niveau la méfiance était présente, les responsables d'établissement, les responsables d'ONG, les enseignants, capables, au vu d'une question posée, de faire un développement dans leur exposé, sur la base des faits et des documents disponibles.

Le focus groupe est organisé pour la communauté des parents d'élèves, les élèves et des témoins qui, au départ, hésitent à livrer leur part de vérité sur une période cauchemardesque pour certains.

Enfin, la recherche documentaire concerne les archives et la documentation du ministère, des directions régionales, des établissements scolaires et la presse de l'époque.

Le croisement des différentes données que procurent ces outils permet dans un premier temps d'avoir accès à la réalité du système éducatif en temps de conflit, le rôle joué par chaque acteur dans ce pilotage, les relations entre eux, et bien plus, la nature du rapport entre belligérants dans leur tentative de récupération de l'école.

6.1. Considération d'ordre méthodologique

La méthodologie consiste à préciser comment le problème à l'étude va être résolu, va être « piégé » par des activités et des instruments qui permettront d'arracher des parcelles de vérité. En terme clair, la phase méthodologique concerne tout le plan de travail qui comprendra les activités à mener pour faire aboutir la recherche.

On s'intéresse par conséquent à la structure de l'esprit et à la forme de la recherche ainsi qu'aux techniques utilisées pour réaliser cette recherche. Concrètement, sont mis en œuvre les paradigmes, les stratégies de vérification, les instruments de recherche pour étudier un milieu, une population, un échantillon. Le déroulement de la recherche et le plan d'analyse des données sont aussi précisés.

6.1.1. Choix méthodologique

Afin de cerner au mieux les réponses des acteurs de cette crise, nous avons opté pour la méthodologie inductive de type ethnologique qui vise à donner librement la parole aux populations, recueillir leur vécu.

Comme le disaient les empiristes Francis Bacon (1561-1620), john Locke (1632-1704) et David Hume (1711-1776), nous connaissons la réalité à partir de nos sens. Mais comment procède-t-on ? (82)

L'induction consiste à induire des énoncés généraux (des vérités) à partir d'expériences particulières, rigoureuses et systémiques. L'expérience de la réalité est celle fournie par les sens ou renvoi à une manipulation et une observation de la réalité pour vérifier des hypothèses. Après avoir observé plusieurs phénomènes similaires, le chercheur élabore des énoncés généraux qui deviennent des hypothèses, des théories, puis des lois scientifiques.

---

(82) Hascoët, M. Lepareur, C. Lima. L. 2024. Méthode de recherche en sciences humaines et sociales. Ed. deboeck supérieur D. p. 19 à 241

En sciences humaines et sociales, la démarche inductive est souvent utilisée avec des techniques de collecte de données comme l'observation, l'entretien, etc…

En l'espèce, nous avons privilégié l'entretien individuel et collectif (le focus discussion) qui nous ont paru les outils les mieux indiqués. Des ressources documentaires (archives, journaux…) sont venues compléter ce champ d'investigation (83). Pour ces dernières, il nous a été donné de déceler, extraire, quantifier, voire croiser les informations issues d'elles, de manière rigoureuse afin de réduire la part d'intuition et la mise en perspective de résultats biaisés par notre attente. (84)

En d'autres termes, pour connaitre les comportements, les opinions, les représentations d'un groupe d'individus, la méthode la plus idoine est d'interroger directement ces individus,

6.1.2. Etudier Quoi ?

De quelles données avons-nous besoin pour résoudre notre problématique posée ? Telle est notre préoccupation en entamant cette démarche méthodologique.

Nous avons été emmenés à collecter des informations auprès de personnes, individuellement, auprès de groupes de personnes dans le cadre de focus groupe, sans oublier l'exploitation de supports écrits en rapport avec notre étude.

6.1.3. Le milieu d'étude

Notre champ d'étude concerne la zone de conflit armé, partie nord de la Côte d'ivoire, majoritairement musulmane, en proie à une lutte fratricide entre le gouvernement légal de Laurent Gbagbo et les Forces Nouvelles conduites par Guillaume Soro.

---

(83) Ibid

(84) ibid

6.1.4. La population

Notre population concerne les acteurs du système éducatif de la zone de conflit de la partie nord du pays, mais également des acteurs en zone sud, à partir du moment où le conflit a eu évidemment une répercussion sur cette dernière partie. Autres acteurs non négligeables ont été les organisations internationales et humanitaires impliquées activement dans le maintien de ce minimum de normalité à travers le champ d'intervention désigné sous le concept d' « Education d'urgence ».

6.1.5. Echantillonnage

Il s'agit ici, selon certains auteurs comme Daniel Bertaux (85) (1980), d'inclure autant de sujets que nécessaires pour atteindre la « saturation » des données. La saturation théorique est le

phénomène par lequel le chercheur se rend compte que les derniers documents, entretiens ou observations n'apportent plus d'informations suffisamment nouvelles pour justifier qu'il continue de collecter des données, qu'il augmente le matériel empirique (donc son échantillon).

Ayant opté pour la recherche d'informations à travers la parole donnée aux acteurs afin qu'ils relatent leur vécu, nous avons interrogé le maximum de personnes, toutes les catégories, âges et sexes confondus, recueillant les données jusqu'à ce qu'il ne se présente pas du nouveau. Ainsi, nous avons interrogé deux cent quatre-vingt-huit (288) personnes, prenant donc en compte les critères susmentionnés. Il nous est souvent arrivé d'interroger des personnes hors des frontières de la Côte d'Ivoire, au Mali, au Burkina Fasso et en Guinée, pays ayant connu une répercussion de la crise ivoirienne.

(85) Daniel Bertaux cit. Marine Hascoët, Céline Lepareur, Laurent Lima, 2024. Méthode de recherche en sciences humaines et sociales. Ed. deboeck supérieur D

6.1.6. La typologie choisie

La construction d'un type idéal passe par la capacité de synthétiser les traits caractéristiques distinctifs d'un phénomène, d'une catégorie de personnes ou de choses, au-delà des variations observables dans ses manifestations particulières et de percevoir de nouvelles variantes du même phénomène ou du même groupe de personnes ou de choses. Une typologie implique que le phénomène présente (ou qu'on y découvre) plusieurs dimensions ou aspects et ne se présente point sous forme de continuum unique. Max Weber a donné un bel exemple devenu classique de typologie à travers l'éthique protestante et l'esprit du capitalisme (86) ; Maurice Duverger avec la distinction entre partis de cadre et partis de masse. (87)

Dans notre cas, la variété des personnes obéit à leur classification typologique et complémentaire, richesse ayant servi à nous fournir les informations attendues.

Cette population est catégorisée comme suit :

- Les acteurs académiques et pédagogiques que sont les enseignants, les conseillers pédagogiques et les responsables d'école.
- Les élèves.
- Les parents d'élèves.
- Les organisations internationales et humanitaires, les partenaires bilatéraux (Etats).
- Les belligérants et les acteurs politiques.

Il est important de noter que ses populations bien qu'elles soient majoritairement de la zone nord, inclues également des personnes de la zone sud, à partir du moment que la crise dans sa répercussion, nous le verrons, a fortement impacté la zone sud.

---

(86) Weber M. cit. Hascoët, M Lepareur, C. Lima, L. 2024. Méthode de recherche en sciences humaines et sociales. Ed. deboeck supérieur D

(87) Duverger, M. cit.Hascoët, M. Lepareur, C. Lima, L. 2024. Méthode de recherche en sciences humaines et sociales. Ed. deboeck supérieur D

En terme précis, les enquêtés se répartissent par catégorie de la manière suivante :

- Focus discussion, concernant essentiellement les communautés autres que les enseignants, 175 personnes, nous ont livré leur version des faits. Le sexe, la tranche d'âge… sont précisés dans un tableau un peu plus loin.
- Entretien individuel, concernant les enseignants et autres responsables, 113 personnes dont le sexe, la tranche d'âge… sont également confinés dans un tableau.

6.1.7. La phénoménologie, paradigme choisie

Nous avons choisi la découverte des phénomènes liés à la survenance du conflit armé dans le cadre de l'école pour résoudre notre problématique : quelles réponses ou postures les acteurs ont-ils apporté au cours de cette crise pour la reprise de l'école ? Ces réponses et postures ont-elles été à la hauteur des attentes ? Nous nous sommes inspirés en cela par des théoriciens de la phénoménologie dont Edmund Husserl (88) qui soutiennent que les phénomènes n'apparaissent pas aux acteurs, ils sont vécus par eux. Par conséquent, c'est l'expérience vécue qu'il faut saisir. La phénoménologie privilégie le point de vue des sujets de l'action. Elle accorde de l'importance à l'interprétation que le sujet donne des événements qu'il vit. Le chercheur porte son observation rigoureuse sur l'expérience vécue en vue d'en extraire les caractères les plus significatifs. Il découvre, grâce à la réflexion, ce qui, dans un phénomène, demeure essentiel.

(88) Husserl E. cit. Hascoët, M. Lepareur, C. Lima, L. 2024. Méthode de recherche en sciences humaines et sociales. Ed. deboeck supérieur D

Le vécu des acteurs de l'école pendant la crise en Côte d'Ivoire obéit à ce choix phénoménologique et nous a permis de tirer des données viables à travers la mise en regard de leur version.

Ce paradigme choisi a régie notre stratégie de vérification et de choix des instruments y afférents.

6.1.8. La stratégie de vérification

La stratégie de vérification ou encore de recherche est un choix général sur la façon de déployer les ressources pour résoudre le problème posé.

Dans notre cas, il s'est agi de déployer la stratégie idoine et les instruments nécessaires pour découvrir les informations liées aux phénomènes apparus.

Nous avons opté pour l'enquête en donnant la parole aux acteurs afin de relater leur vécu de la guerre comme nous l'avons dit. Plus particulièrement, l'enquête de terrain de type ethnographique nous a paru la mieux indiquée. Les acteurs de la crise ivoirienne sont des ressources consubstantielles des communautés ayant participées et vécues le conflit dans toute son entièreté.

En effet, signe distinctif de l'enquête de terrain, la quête d'informations se fait par une immersion du chercheur dans le milieu enquêté, se traduisant par une « présence longue sur place, établissement de relation de proximité et de confiance avec certains enquêtés, écoute attentive et travail patient de plusieurs mois ou de plusieurs années. Le mot américain, fielwork, le dit mieux : le terrain, c'est un travail, pas un passage, une visite ou une présence. Le fielworker n'est pas simplement sur le terrain, il y reste et surtout il y travaille. » (89). Et faire le terrain correspond à une véritable implication du chercheur. « Car faire du terrain, c'est avoir envie de se connecter avec les faits, de discuter avec les enquêtés, de mieux comprendre les individus et les processus sociaux ».

Cette description de l'enquête ethnologique qui s'inscrit dans le cadre phénoménologique correspond parfaitement à notre vision de recueillir les informations nécessaires à la résolution de notre problématique.

Au surplus, plus qu'un simple observateur, nous avons la particularité d'être intégré au milieu par le fait que sommes un fils de la zone nord de la Côte d'Ivoire et ayant vécu également le déroulement de la guerre.

6.1.9. Le déroulement de la collecte des données

Après une autorisation écrite du Directeur de thèse, nous nous sommes rendus sur le terrain en vue de procéder à la collecte des données.

Nous avons été confrontés dès le départ à des difficultés de trouver des personnes ressources comme enquêtés pour plusieurs raisons.

D'abord, la thématique de notre étude relève du passé et remonte à la période 2002-2011 et la plupart des acteurs sont retraités et ne sont plus de service ; en outre, les acteurs encore en service ont été depuis lors affectés vers d'autres localités souvent éloignées du terrain des événements. Aussi, les violences occasionnées par le conflit ont créé tellement de traumatisme que la peur et la prudence sont encore présentes. Le système éducatif, comme partout de nos pays, est tellement centralisé que certains acteurs ne souhaitent pas donner des informations professionnelles à des personnes extérieures à leur milieu direct.

Au niveau central, les raisons politiques actuelles, la quête de la réconciliation nationale, ne sont pas propices à l'ouverture des dossiers sensibles de crise armé et surtout que sur le terrain plusieurs enseignants rongent leur frustration face à un prétendu détournement de fonds octroyé par les partenaires internationaux et à eux destiné.

---

(89) Beaud, S. et Weber, F. 1997. *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques* Éd. La Découverte p. 65-69

Malgré tout, nous avons fait preuve de courage, de patience et d'immersion dans les localités qui nous paraissaient incontournables pour la quête d'information. Nous avons aussi eu la chance de connaitre plusieurs acteurs de premier plan qui sont des connaissances de longue date, des camarades d'enfance surtout, qui nous ont facilité la tâche en nous donnant pendant des heures des témoignage enrichissants. Il faut rappeler que nous sommes, nous-mêmes, enfant de cette communauté du Nord.

L'étude documentaire a été un complément non négligeable pour nous.

6.1.10 Les informations à recueillir

La libre parole donnée aux enquêtés ne nous permet pas de les soumettre à un questionnaire préétabli. Toutefois, au vu des informations qu'ils fournissent, des questions opportunes mais de nature ouverte permettent à ce stade d'avoir des compléments d'information ou des précisions.

A ces questions ouvertes, les enquêtés sont libres de répondre comme ils le souhaitent, de donner des détails et des commentaires qu'ils jugent utiles et d'utiliser leur propre vocabulaire. (90)

6.1.11La population visée

6.1.11.1Anonymisation

Les noms et prénoms des enquêtés ont été anonymisés afin de les protéger, à leur demande d'ailleurs.

Nous avons décidé de donner des abréviations pour remplacer les noms à proprement parler.

Toutefois, les noms des localités, des régions et des zones, théâtre du conflit, ont été maintenus pour une question de visibilité et d'objectivité.

---

(90) Ibid

Il en est de même des acteurs politiques majeurs, connus de tous, dont la notoriété permet une libre évocation des noms.

Au niveau de la tutelle, les cadres du MENET ont constitué nos premiers sujets de recherche. En effet, il est opportun, face une crise de cette envergure, d'avoir la position des décideurs, les mesures officielles qu'ils ont envisagé mettre en œuvre afin de garantir la continuité de l'école. Comme nous l'avons déjà signifié, les réticences à ce niveau nous ont plutôt orienté vers les

ressources documentaires, notamment les archives, lorsqu'elles pouvaient être d'accès. Des cadres demandant de garder leur anonymat nous ont livré leur vécu.

Ont été donc approchés, les enseignants et responsables d'écoles et les élèves des direction régionales de l'éducation de Man, Minignan, Bouaké, Katiola, Ferkessédougou, Korhogo (en zone Nord), Daloa et Gagnoa (en zone Sud).

Les communautés, à travers les associations de parents d'élèves et les religieux, ne sont pas en reste. Elles sont un appui dans la mobilisation des ressources, la sensibilisation des membres de la communauté, la sensibilisation et le suivi des enfants afin d'éviter le décrochage scolaire.

Il est à préciser que plusieurs des acteurs interrogés, les enseignants et responsables d'école, sont aujourd'hui à la retraite, mais témoins de faits dont leur mémoire garde encore intacte le souvenir.

6.2. Les entretiens

6.2.1 Les entretien de groupe : focus groupes

6.2.1.1 Les objectifs

L'entretien poursuit une logique fondamentalement sociale, puisqu'il se formalise autour d'un processus communicationnel entre deux ou plusieurs personnes. L'interaction orale entre le chercheur et l'interviewé distingue de fait l'entretien du questionnaire, dans la mesure où les mêmes questions peuvent être posées avec ces deux outils, mais que la première implique nécessairement une relation directe, ce qui n'est pas forcément le cas de la seconde. (91)

Pour reprendre Daunais (92), « décider de faire usage de l'entretien, c'est de façon primordiale choisir d'entrer en contact direct avec des sujets pour obtenir des données de recherche. »

Notre ardent engagement à puiser le maximum d'informations pour d'avantage éclairer la résolution de notre problématique, nous a conduit à une alternance dans l'utilisation des types d'entretiens.

Il est nécessaire de dégager la fonction utilitaire de l'entretien libre qui est le leitmotiv de notre démarche de recherche, avant d'éclairer les autres types d'entretiens alternatifs.

Comme le soutien Marine Hascoët, Laurent Lepareur et Céline Lima (93), l'entretien libre pourrait, vu de l'extérieur, être assimilé à une conversation ordinaire où l'interviewé est invité à s'exprimer devant le chercheur librement, à partir des questions que lui-même se donne la liberté de fixer le contenu et l'ordre des questions en fonction de la situation (en respectant toutefois un modèle d'entretien préétabli qui lui permet de tester ses hypothèses). Ce type d'entretien permet de collecter des données sans respecter un format fixe. Il est non directif dans la mesure où le chercheur intervient peu, il se contente de proposer un thème général et des questions ouvertes, de manière à encourager la personne interrogée à déplier librement et progressivement sa pensée. Il laisse ainsi le répondant libre d'apporter tous les éléments de réponse qu'il désire et cela, bien souvent, sans limitation de durée.

---

(91) ibid

(92Ibid

(93) Ibid

(94) Kauffman, J.C. Cit. Hascoët,M. Lepareur, L. Lima, C. Méthodologie de recherche en science de social

En plus de cet outil principal, nous avons opté pour l'entretien compréhensif et l'entretien d'explicitation.

Pour l'entretien compréhensif, les principes ont été définis par le sociologue Jean-Claude Kauffman (99) (2011, p.11) comme « la formalisation d'un savoir-faire personnel issu du terrain ». Dans ce type d'entretien, le chercheur s'engage activement dans les questions de

manière à provoquer l'engagement de l'interviewé. Il vise à comprendre les expériences et les perspectives des individus sur un sujet donné, il implique dès lors une interaction directe entre le chercheur et les participants.

Quant à l'entretien d'explicitation, selon Pierre Vermersch, (95) « la spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (1994, p.17). Pour ce dernier, la verbalisation de l'action nécessite une technique de questionnement précise ; car il vise à informer en détail le déroulement d'une action en passant de l'implicite à l'explicite. Opter pour ce type d'entretien, c'est de poursuivre la volonté d'entrer dans « la boîte noire » de la personne interrogée, en envisageant le point de vue en « première personne » dans la perspective d'atteindre ses prises d'information et la conduite de ses actes cognitifs. Cet entretien est en quelque sorte une aide à la mise en mot de son « faire », car verbaliser l'action n'est pas quelque chose d'habituel et que l'action contient une part nécessaire de savoir-faire « en acte ».

---

(95) Vermersch P. Cit. Marine Hascoët, Laurent Lepareur, Céline Lima. Méthodologie de recherche en science de social

(96) Dedianne M-C, le Goaziou M-F, Letrilliart L. et moreau A. 2004 *S'approprier la méthode du "focus group"* La Revue du Praticien Médecine Générale

(97) Kitzinger. 1994 Cit. Marine Hascoët, Laurent Lepareur, Céline Lima. Méthodologie de recherche en science de social. p.104

Nous avons choisi la mise en place d'entretiens de groupe semi-directifs pour recueillir les opinions variées sur les différentes thématiques formalisées par les questions de cadrage que nous venons d'exposer ci-dessus. La dynamique de groupe permet ainsi « d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion, même au sein d'une population identique. Chaque participant défend ses priorités, ses préférences, ses valeurs, ses difficultés, ses craintes, son vécu » (96). La controverse permet aux participants de mettre leurs croyances à l'épreuve

et de faire émerger « comment et pourquoi ils pensent de cette façon » (97). Opinions, idées, croyances sont des concepts différents à part entière, notre but n'est pas de les hiérarchiser dans la parole des participants, mais de les traiter comme un ensemble d'éléments variés qui composent leurs représentations (Moliner et Guillemin, 2015).

A ces focus groupes, ont participé les communautés de parents d'élèves, les élèves, des volontaires choisis pour leur participation active dans la relance de l'école en période de conflit armé ou leur intérêt porté pour celle-là.

6.2.2 Les entretiens individuels semi-directifs

6.2.2.1 Les objectifs

Qui mieux que les cadres du ministère, des responsables d'établissement, des éducateurs, des enseignants, des ONG intervenant sur place, peuvent nous édifier sur notre problématique ? Il s'agit, à travers cet outil méthodologique, d'aborder des aspects assez techniques, dédiés uniquement aux professionnels, d'approfondir les questions abordées en focus groupe.

6.2.3 Modalités de recrutement et de choix des participants des entretiens

6.2.3.1 Modalités de recrutement

Dans les différentes localités, notre travail de recrutement des participants a été facilité par notre connaissance à priori du terrain, étant nous-même natif de la zone. Pour cela, nous avons utilisé notre agenda de connaissance. Des personnes que nous connaissions de longues dates, ayant servi dans ces localités, ont été des facilitateurs pour nous. Il en est ainsi des enquêtés de l'administration centrale que nous avons choisis par connaissance de personnes interposées et qui nous ont demandé de bien garder leur identité anonyme. Cette option, nous l'avons privilégiée dans la mesure où les cadres de manière officielle opposent une sorte de devoir de réserve face à une telle enquête. La crise en Côte d'Ivoire a ouvert des plaies qui mettent du temps à se cicatriser.

Ainsi donc, en vue de l'organisation des focus groupes, nous avons constitué des groupes avec des personnes qui ont été acteurs ou ont assisté au déroulement des événements, des volontaires, en tenant compte de la fonction, de l'expérience, de l'âge et du sexe. (98) Ce recrutement de proximité nous a permis de faire la deuxième vague de recrutement par l'effet « boule de neige » (Combessie 2007) (99) c'est-à-dire « lorsqu'on demande aux premières personnes interrogées d'en indiquer d'autres qui soient concernées par l'enquête »

Pour l'entretien individuel, nous avons choisi des cadres du ministère, des responsables d'établissement, des éducateurs, des enseignants, tous acteurs à l'époque des événements. Nous avons, à cette fin, sollicité notre réseau de connaissances professionnelles et personnelles. (100) A ce niveau également, l'effet « boule de neige » a été notre deuxième outil de recrutement

6.2.3.2 Modalités de choix

Le critère prédominant pour nous a été la participation active des personnes aux activités de la relance de l'école.

Des enquêtés ont été pour nous des témoins de premier niveau à cause du fait qu'ils ont vécu le projet pendant la crise et après la crise, à au moins deux stades de positionnement.

N.S a d'abord été élève en terminale à Bouaké, a vécu la première année de la reprise à ce niveau et est devenue par la suite enseignante bénévole, après l'obtention du baccalauréat et une formation rapide au Centre d'Animation et Formation Pédagogique (CAFOP).

Sk a d'abord été instituteur, l'un des responsables de la relance de l'école dans la commune de Bouna et est devenu par la suite inspecteur de l'enseignement primaire.

DT a été enseignant bénévole dans la commune de Minignan et est devenu par la suite maire adjoint de cette localité.

Le deuxième critère a été le souci de la représentativité géographique, quand bien même nous sommes en Côte d'Ivoire, une même nation, chaque localité présente des singularités qui ont été enrichissantes. Ainsi, nos enquêtés ont été également choisis en zone sud à cause de l'extension des effets de la crise à cette zone.

Pour les cadres du ministères rencontrés, les cadres des direction régionales de l'éducation, leur connaissance du dossier de l'éducation a été déterminante.

Enfin, la volonté des enquêtés de se prêter à notre entretien a été tout aussi déterminante dans un environnement où la méfiance face au sujet de la guerre des années après la fin de celle-ci, est présente, sans compter le traumatisme encore vivace chez certaines personnes. Pour les cadres, la collaboration s'est faite avec ceux qui sortaient du devoir de réserve très présente dans notre pays.

6.2.3.3 Description du corpus des participants aux entretiens

Tableau synthétique du profil des participants aux focus discussion

- Localités concernées par le focus discussion : Bouaké, Katiola, Ferkessédougou, Korhogo, Man, Minignan et Odienné.
- Daté d'entretien : 05/06/2021 au 15/12/2021

	Commune/quartier	Genre	Age	Expérience	Nombre
Parents d'élèves			Entre 36 et 60 ans	Entre 6 et 25 ans	35
Parents d'élèves		F	Entre 36 et 60 ans	Entre 6 et 25 ans	21
Parents d'élèves		H	Plus de 60 ans	Entre 26 et 35 ans	35
Parents d'élèves		F	Plus de 60 ans	Entre 26 et 35 ans	21
Volontaires		H	Entre 36 et 60 ans	Entre 6 et 25 ans	7
Volontaires		F	Entre 36 et 60 ans	Entre 6 et 25 ans	7
Volontaire		H	Plus de 60 ans	Entre 26 et 35 ans	7
Volontaire		F	Plus de 60 ans	Entrev 26 et 35 ans	7
Elèves		H	Moins de 30 ans	-	21
Elèves		F	Moins de 30 ans	-	14
Total					175

Tableau synthétique des participants à l'enquête individuelle

Statut social	Genre	Age	Expérience	Nombre
Enseignants Titulaires	H	De 25 à 60 ans	Entre 6 et 25 ans	45
Enseignants Titulaires	F	De 25 à 60 ans	Entre 6 et 25 ans	10
Enseignants Titulaires	H	Plus de 60 ans	Entre 25 et 30 ans	8
Enseignant Titulaires	F	Plus de 60 ans	Entre 25 et 30 ans	2
Enseignants bénévoles	H	De 25 à 35 ans	-	25
Enseignants bénévoles	F	De 25 à 35 ans	-	5
Cadre Direction régionale de l'éducation	H	Plus de 60 ans	Entre 25 et 30 ans	4
Conseiller pédagogique	H	Plus de 60 ans	Entre 25 et 30 ans	3
Cadre du cabinet du ministre	H			5
Chef de village	H	Plus de 60 ans	-	1
Animateurs humanitaires	H	De 25 à 60 ans	Entre 6 et 25 ans	5
Total d'enquêtés				113

- Localités concernées par l'enquête individuelle : Bouaké, Korhogo, Man, Odienné, Katiola, Ferkessédougou, Daloa, Gagnoa.
- Date d'entretien : du 15/01/2022 au 30/04/2022

6.2.4 Déroulement de l'entretien

6.2.4.1 Contexte

Nous nous situons plus de dix ans après la fin du conflit armé. Si le temps a traversé la zone nord, théâtre du conflit, les souvenirs sont encore vivaces et plusieurs acteurs et témoins sont encore en place. Nous n'occulterons pas le fait que le traumatisme de la guerre a fait ses effets à maints endroits, de sorte que plusieurs personnes approchées présentaient des difficultés pour se prêter à notre entretien.

6.2.4.2 Modalités de l'entretien

Nous avons organisé les focus-discussion dans sept localités : Bouaké, Katiola, Ferkessedougou, Korhogo, Man, Minignan et Odienne.

Dans chaque localité, nous avons consacré deux jours consécutifs à l'organisation de cet entretien de groupe. Les parents d'élèves et les volontaires ont participé à la même séance organisée dans une salle réquisitionnée à cet effet. Les élèves, quant à eux, le jour suivant, ont participé à la séance organisée dans une salle de classe d'une école choisie.

A l'entame de la séance, nous avons dégagé le mobile de notre entretien et les thématiques que nous souhaitons développer avec eux. Et de préciser aussitôt que la discussion était à roue libre, accordant la priorité au vécu et au témoignage de chaque personne et qui pouvait d'ailleurs aller au-delà des thématiques proposées.

La parole a été alors donnée aux participants et qui sont intervenues en fonction du volontariat. Les interventions des premiers ont été alors enrichies par les autres, sorte de complémentarité dans la production des informations. C'était en quelques sortes des entretiens croisés et qui nous ont évité des biais.

Les discussions se sont poursuivies jusqu'à ce qu'il y'ait saturation et que de nouvelles informations ne pouvaient être apportées.

Pour l'entretien réservé aux enseignants, cadres de différentes catégories, des rendez-vous individuels étaient pris, notamment pour les cadres voulant nécessairement garder l'anonymat. Les rencontres étaient généralement organisées à domicile.

Nous avons précisé dès le départ que cet entretien était le recueil de leur vécu et de leur témoignage sur l'école en période de conflit armée et que l'échange était à roue libre, tout en

dégageant au préalable des thématiques que nous souhaitons principalement être abordées, notamment le rôle de chaque acteur de reprise de l'école et ses motivations.

La parole a été alors donnée à l'interlocuteur qui a généralement montré sa bonne volonté à nous fournir les informations utiles à notre recherche.

(98) Données de recherche

6.3. L'analyse des données

Comme la stipule Marine Hascoët, Laurent Leparieur et Céline Lima, l'analyse qualitative qui est notre champ d'action, vise à comprendre le déploiement de certains processus (dans leur dimension psychique, culturelle ou sociale) dans un contexte déterminé. Elle poursuit l'objectif de produire une connaissance approfondie d'un phénomène, en établissant des liens entre différentes informations recueillies. Elle peut dès lors être utilisée pour étudier des comportements, des pratiques, des discours, des représentations sociales, ou encore des attitudes, croyances, opinions ou normes. (101)

A ce niveau, nous nous sommes livrés à un traitement des données de façon inductive afin de faire émerger les régularités et de découvrir des liens entre les faits accumulés. Nous nous sommes attachés à examiner les aspects formels en tant qu'ils sont des indicateurs de l'activité cognitive du locuteur ainsi que les significations de son discours.

L'analyse des données a débouché sur l'élaboration de catégories susceptibles de produire du sens pour la situation. La catégorisation nous a permis d'établir une relation entre plusieurs concepts présents dans le phénomène à l'étude. Ces catégories « conceptuelles » constituant des matrices de signification, par leur traitement, nous a permis d'aboutir à une modélisation. Celle-ci organise les données de façon structurée pour rendre compte de la réalité étudiée dans ses composantes constitutives et dans la dynamique des interactions entre ces différentes composantes.

(101) op.cit.

Ce travail passe par deux étapes : la condensation des données et la présentation des données par lesquels les données recueillies s'articulent autour d'ensembles cohérents.

6.3.1 La condensation des données

Nous avons organisé nos notes, les avons regroupées, classées et résumées. A travers un travail de transcription, de réalisation de fiches de synthèse et de codage, nous sommes parvenus à dégager les unités de sens. Celles-ci regroupés entre elles, ont fait apparaître des sous-thèmes puis des catégories qui se précisent.

Plus précisément, nous avons d'abord constitué un corpus comprenant l'ensemble des documents pris en compte pour être soumis aux procédures analytiques. C'est d'abord les transcriptions d'entretiens, les textes officiels, les comptes rendus de réunion.

C'est ensuite la préparation du matériel, c'est-à-dire la mise en forme de chaque transcription, la mise sur fiche des paroles libres et des réponses à des questions ouvertes.

Au contact des transcriptions, des impressions et orientations sont nées dans la ligne droite de la problématique de notre recherche. Pour chaque entretien, une fiche synthétique a été progressivement construite sur la base de plusieurs interrogations :

- Qui parle ?
- Pour quoi dire ?
- Par quels moyens ?
- Dans quel contexte ?

6.3.1.1 Le codage

Par le codage, nous avons transformé les données brutes du texte selon les règles du découpage, de l'agrégation et du dénombrement et aboutir à une représentation du contenu susceptible de nous éclairer sur l'analyse du texte. Carole Daverne-Bailly, Richard Wittorski (102)

6.3.1.2 Le découpage

Il nous est revenu ici de nous interroger sur les unités d'enregistrement et les unités de contexte à retenir. Quels éléments du texte prendre en compte ? Comment découper le texte en éléments finis ?

Les unités d'enregistrement les plus usités par nous sont :

- Les mo-clés retenus dans le texte ;
- L'objet ou référent, thèmes pivots autour desquels s'organise le discours ;
- Le personnage : ici, la catégorisation professionnelle et l'expérience sont mises en avant ;
- Le thème ou l'unité de signification qui se dégage du texte analysé en référence à la théorie qui guide la lecture.

Quant à l'unité de contexte, elle est mise en exergue par :

- l'interaction dans l'échange avec les enquêtés ;

- leur attitude par rapport aux énoncés, leur plus ou moins forte adhésion ;

- l'organisation globale du discours qui repose sur l'analyse séquentielle d'un d'entretien, celui-ci étant mis en relation avec des thèmes et une dynamique.

Ces différents éléments du contexte donnent un sens particulier à l'énoncé, le relativisent.

6.3.1.3 Enumération ou règle de comptage

Nous utilisons la fréquence comme règle de comptage. Elle correspond au postulat suivant : l'importance d'une unité d'enregistrement croît avec la fréquence d'apparition. Une mesure fréquentielle, où chaque apparition est affectée du même poids, postule que tous les éléments ont une importance égale, c'est la régularité quantitative d'apparition qui est considérée comme significative. Si l'on suppose que l'apparition de tel élément a plus d'importance que tel autre, on peut avoir recours à un système de pondération.

L'on tiendra compte aussi de l'ordre d'apparition des unités d'enregistrement qui peut être un indice important.

(102) op.cit.

6.3.1.4 Le choix des catégories

Nous analysons également par le processus de catégorisation. Cette dernière est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble, par différenciation puis regroupement par genre. Les catégories sont des rubriques – ou classes – qui rassemblent un groupe d'éléments (c'est-à-dire des unités d'enregistrement) sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments.

Pour construire les catégories, nous avons mobilisé les fiches synthétiques produites par chaque entretien, qui précisent les variables socio ethnologiques permettant d'interpréter le discours tenu. Ensuite, a été dégagé ce qui ressort de l'ensemble des entretiens, mais également des points de vue innovants, marginaux (qui peuvent être une idée d'avant-garde ou une erreur dans la constitution du corpus). Nous avons mis en perspective ce qui est dit sur chaque thème, c'est-à-dire faire des corrélations sur ce que les interviewés pensent d'un thème commun, faire le lien entre le discours tenu et le cadre théorique. Les bonnes recettes tirées de cette expérience peuvent-ils être administrées à l'école dans d'autres situation de crise et d'urgence ?

6.3.1.5 La description, l'inférence et l'interprétation

- La description : il nous est revenu à ce niveau par un travail de classement, de réorganisation des énoncés, à partir d'une grille, d'aborder l'étape de la description. La réduction des énoncés consiste à ne retenir que l'essentiel, sans déformer le point de vue de l'interviewé. On passe ainsi d'un document primaire à un document secondaire.

- L'interprétation nous permet d'accorder de la signification à ces caractéristiques. Rendre compte du « pourquoi ? » un point de vue s'est développé, nous situe au niveau interprétatif.

6.3.2 La présentation des données

Nous avons choisi le format d'un texte narratif organisé autour des thèmes développés avec la construction d'argumentaire approprié.

6.4. Discussion des résultats dans l'optique de l'approche conative

Il s'agit de procéder à l'analyse conative du processus de l'évolution pendant la crise du dispositif de l'école et des différentes postures des acteurs. Au regard du modèle conative dégagé, mettre en rapport ces résultats avec d'autres travaux et apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats.

CHAPITRE VII

POSTURE DES ACTEURS DE L'ECOLE IVOIRIENNE FACE AU CONFLIT ARME

7.1. De l'observation à l'adhésion quand la conviction identitaire l'emporte

Le déclenchement de la crise en armé en Côte d'Ivoire est venu comme un couperet dans la vie normale de tous les jours, pour un pays qui n'avait pas encore connu d'instabilité d'une telle envergure. Au premier matin, les acteurs, toutes catégories confondues, ont été surpris et bouleversés dans toute la zone, théâtre du conflit.

L'on était partagé entre résolution à déserter la zone pour la Sud pour une question de sécurité, observation et attentisme pour ceux qui ont décidé de rester sur place, pour finalement opter pour une adhésion à la cause défendue par la rébellion qui reposait sur la lutte pour la restauration de l'identité ivoirienne des communautés du Nord, tout en gardant leur particularité culturelle et existentielle, en un mot.

7.1.1. Désertion

Les acteurs ayant décidé de déserter la zone nord pour la zone Sud sont pour la plupart originaire du Sud. Dès les premières heures de la rébellion, ils n'ont eu pour d'autre reflexe que de plier bagages, embarqués dans les rares véhicules avec leurs familles, pour ceux qui avaient ce privilège. Les autres ont marché sur des dizaines de kilomètres avant d'avoir un moyen de locomotion.

Les déserteurs étaient animés par un sentiment de peur et d'insécurité dû au fait que les rebelles étaient quasiment tous originaires du Nord et craignant donc une prise à partie communautaire et, de toutes les façons, selon eux, la guerre quelle qu'elle soit, fait toujours des victimes collatérales.

Z N, cadre à la Direction Régionale de l'Education Nationale du Hambol, une région de la zone du conflit, (103) partage cette appréhension des choses.

« Comme mon nom l'indique, je suis originaire de la région Centre Ouest de la Côte d'Ivoire, de la même ethnie que le Président Laurent Gbagbo. Pouvais-je prendre le risque de rester sur place avec une famille de sept enfants ? Dès les premières heures, j'ai préféré m'organiser avec des ressortissants de ma communauté pour évacuer, en mobilisant les véhicules personnels des uns et des autres. »

Pour KJ, *« Bien plus que l'appartenance communautaire, moi j'étais membre de la section FPI, parti au pouvoir, du département de Ferké et connu de tout le monde pour mon engagement politique. Je ne pouvais être qu'une cible évidente de la répression des rebelles. » (104)*

D'autres, plus calculateurs, ont préféré attendre plus d'un mois avant de se résoudre à partir. C'est le cas de OB, lui, originaire du Centre, qui estime ne pas craindre pour sa sécurité quand il a décidé de partir, mais il ne pouvait faire autrement quand toute l'administration avait arrêté de fonctionner. Il fallait donc replier sur Abidjan, à la demande de la hiérarchie et attendre la suite des choses. (105)

La décision du gouvernement légal de demander à tous les fonctionnaires de la zone du conflit de replier au Sud a aussi convaincu le troisième groupe qu'il n'y'avait rien à attendre d'une situation incertaine.

7.1.2. Observation et attentisme

Le lot d'autres acteurs, pour la plupart originaire du Nord, zone du conflit, était l'observation des événements dans un attentisme. Sans que cela soit déclaré officiellement, les belligérants, pour la plupart de la même communauté qu'eux, n'avaient aucun intérêt à attenter à leur sécurité. D'ailleurs, comme nous le verrons, la cause défendue par la rébellion était essentiellement identitaire, engagement partagé par ces cadres restés sur place.

Pour GO, enseignant dans la région du Bounkani : *« cette posture a duré environ deux mois. Nous avions opposé un refus catégorique à l'injonction du gouvernement de rejoindre sans délai le Sud ». (106)*

Pour la région de Bouaké, l'observation et l'attente a duré cinq mois, selon LD, professeur de SVT à l'époque. *« La hiérarchie d'Abidjan nous demandant de déserter, nous avons préféré ne pas accéder à cette instruction. Il faut dire que ce moment a renforcé chez nous le lien de solidarité, d'appartenance à la même cause tant sur le plan professionnel qu'identitaire. » (107)*

(103) ZN. *Témoin numéro 25*

(104) KZ. Témoin numéro 60

(105) OB. Témoin numéro 43

(106) GO. Témoin numéro 26

(107) LD. Témoin numéro 6

Les élèves n'étaient pas en reste, partagés qu'ils étaient entre l'attente et la volonté de partir sous d'autres cieux afin de continuer leurs études.

Ceux qui ont préféré partir sont dans l'ordre de 30% des effectifs tous les niveaux confondus, comme on le verra dans la section consacrée à l'afflux des élèves et étudiants en zone sud et celle consacrée à l'impact de la crise sur les pays limitrophes par la volonté de plusieurs élèves et étudiants à y aller continuer leurs cursus scolaires.

Pour ceux qui sont restés, ils étaient généralement dans l'impuissance de faire autrement, n'ayant pas de parents sûrs en zone sud ou ailleurs.

NS fait partie de cette catégorie. Elève en terminale, elle est restée à Bouaké, y a vécu toutes les étapes et émotions, de l'attente pendant plusieurs mois à la reprise des cours, pour ensuite passée le Bac et l'obtenir, intégrer la cohorte des enseignants bénévoles jusqu'à leur titularisation après une formation accélérée au centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP). Son témoignage nous a été d'un apport dans l'élaboration de plusieurs de nos thèmes, d'autant plus que son épouse était également enseignant, investi dans l'organisation de ses collègues ayant décidé de rester sur place.

7.1.3. Afflux en zone Sud sous contrôle gouvernemental

A la survenance de la crise, l'on assista à un afflux massif des populations, notamment les fonctionnaires et leurs familles, vers la zone sud. Ce déplacement est tout d'abord la réponse instinctive de survie de ces personnes face au danger que représente ce conflit. Il fallait donc fuir les violences futures qui mettraient leur vie en danger. Plusieurs d'entre eux, originaires du Sud, estimaient pouvoir être la proie des assaillants, majoritairement originaires du Nord. C'étaient donc une course contre la montre pour quitter une zone qui n'étaient pas « leur terre ».

C'est aussi à l'appelle des autorités gouvernementales, légalement établies, dont la réaction première a été de demander à tous les agents du service public de rejoindre la zone sud.

L'absence de ce personnel qualifié a eu pour conséquence immédiate l'arrêt de la fourniture du service éducatif dans la région de Bouaké. L'école a arrêté de fonctionner de septembre 2002 à Janvier 2003, soit un trimestre d'interruption. Le sentiment d'insécurité généralisée

dans la région a entrainé d'une part, la délocalisation des institutions internationales et la suspension de leur programme d'appui au développement de l'éducation/formation, et d'autre part, une migration en « zone libre » (108). Toutes ces incidences ont occasionné l'arrêt brusque de l'école à partir de septembre 2002. Elle a repris progressivement en janvier 2003 sous la forme de service éducatif mise en place par les communautés, assurés par des bénévoles et des enseignants qualifiés restés sur place. Dans la zone de Bouaké, il était difficile en l'absence des gestionnaires des écoles d'établir et de respecter un chronogramme des activités d'enseignement, de les suivre et de les contrôler.

Cet exode entrainera une saturation des écoles en zone sud où les infrastructures évidemment étaient devenues insuffisantes pour l'accueil de ces déplacés.

De son poste dans une école primaire de Daloa, centre-ouest du pays, en zone sud, LD a vu cette transformation imprévue de la situation éducative de sa région, limitrophe de la zone sous contrôle rebelle. Il fallait, dit-il, réorganiser les activités scolaires, comme nous le verrons dans la section consacrée à cela, pour répondre à cette nouvelle donne.

ZK, parent d'élèves à Gagnoa, autre localité du Centre-ouest, raconte : *« j'ai dû accueillir dans l'intervalle de deux mois quinze personnes, dont dix élèves, venant de la zone de conflit. Je ne pouvais pas faire autrement, vu que ce sont les familles d'un frère et d'un cousin. Nous avons une culture de solidarité, de partage et de tolérance. Du jour au lendemain, il fallait scolariser les enfants pour éviter qu'ils ne perdent d'avantage l'année. Les autorités éducatives étaient obligées de faire avec le trop plein. » (109)*

A la demande du gouvernement, une deuxième rentrée fut organisée pour ces déplacés en adaptant le cadre et le personnel à la situation.

MD, cadre au cabinet du ministre, se rappelle de la mobilisation générale demandée par son ministre en vue d'accueillir les déplacés dans les écoles et apporter les adaptations idoines pour la bonne poursuite de leur cursus. (110)

« Nous étions en mission permanemmente à l'est comme à l'ouest, dans la zone gouvernementale, pour apporter aux écoles les intrants nécessaires. »

(109) ZK. Témoin numéro 83

(110) MD, témoin numéro 32

Les organisations humanitaires n'étaient pas en reste de cette aide d'urgence. Au nord comme au sud, l'UNICEF, le PAM, l'OMS, ont apporté un appui significatif aux « victimes collatérales » de la crise.

Ainsi était planté le décor d'une confrontation entre les deux belligérants par le biais de l'école. A côté donc du crépitement des armes, c'était une guerre pour le contrôle de l'appareil éducatif.

D'un côté, le gouvernement légalement établis avec comme support les enseignants et encadreurs déplacés, de l'autre, la rébellion appuyant les enseignants restés sur place, coordonnés par l'ONG de circonstance « Ecole Pour Tous », bras scolaire de la rébellion.

Le Ministre de l'Education Nationale du gouvernement légal a été catégorique : « Les évaluations organisées dans le cadre de la rébellion, en zone occupée, ne seront pas validées. »

Il faut analyser cette réaction comme un sentiment de dépit face à l'échec de l'armée républicaine à venir à bout de la rébellion par la lutte et le choix de nombre des enseignants et acteurs à rester sur place et reprendre les cours, malgré les injonctions de la hiérarchie.

7.1.4. L'adhésion des acteurs de l'école à la cause identitaire

Les rebelles avaient un principal mot d'ordre : restaurer l'identité ivoirienne de ces populations du Nord dont ils sont issus, longtemps stigmatisés comme étrangers et exclues de la gestion publique et politique par les tenants du pouvoir d'Abidjan, eux-mêmes incarnant la vision de certaines populations du Sud, qui ne voulaient comme ivoirien que les personnes issues de leur région.

Les acteurs de l'école issus du Nord, n'ont pas mis du temps à adhérer à cette lutte qui était la leur et dont l'aboutissement heureux, la victoire, ferait à eux et à leur progéniture une place au « soleil de la Côte d'Ivoire », dans le respect de leurs valeurs de culture et de civilisation.

7.2. Quand l'éthique corporatiste se greffe à l'engagement identitaire et patriotique

L'engagement corporatiste est cet autre pan important de la motivation des acteurs à remettre l'école en route.

Pour ces acteurs, enseignants et encadreurs restés sur place, l'observation et l'attentisme a laissé la place, cinq mois après, à la décision de reprise des cours.

Cette décision était un engagement à relever d'abord un défi corporatiste. Selon LD, il était inadmissible de voir le cursus scolaire de ces élèves qu'ils ont encadrés durant plusieurs années, compromis par l'immobilisme scolaire. *« Regroupés en cohorte de collègues, nous avons décidé de la reprise des cours. En fonction des localités, une organisation était mise en place pour un rapprochement avec les parents d'élèves et pour le pilotage des cours ».*

D'autres se disaient être lassés par l'inactivité durant ces mois de congés forcés. *« Que savons-nous faire d'autres, pour nous autres qui avons fait toute notre carrière dans l'enseignement ?L'initiative des collègues à reprendre les cours était une aubaine pour tous. »*

Si ce défi corporatiste était une réalité, il faut noter surtout le défi de réaffirmer l'identité de la communauté originaire du Nord sous contrôle de la rébellion, leur appartenance à la nation ivoirienne souvent remise en cause par des sudistes proches du parti au pouvoir.

BM, cadre au service examens de la direction régionale de l'éducation du Gbèkè avoue cette dimension de la lutte : *« Par la reprise des cours, nous voulons affirmer notre capacité à nous assumer, étant pour la plupart du nord, et réussir là où la partie adverse pensait l'impossible. » (111)*

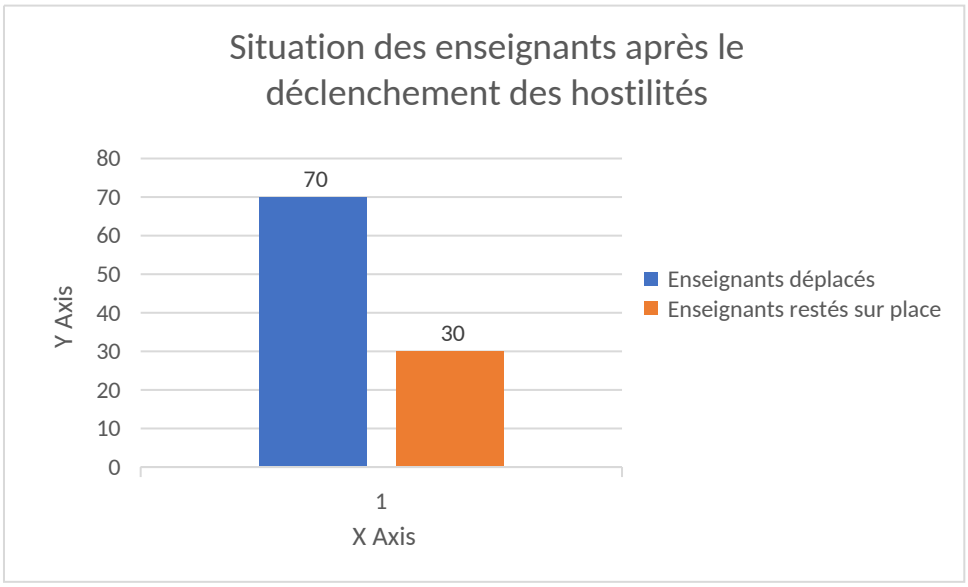
LD d'abonder dans le même sens : *« osons l'avouer, l'arrivée de la rébellion venait pour sauver une communauté longtemps victime d'exclusion. Si les belligérants disposaient des armes pour la restauration de notre identité, nous, enseignants, devrions faire notre part en reprenant l'école et permettre une normalité de la vie. »*

Ce combat identitaire était la principale cause mise en avant par la rébellion pour déclencher au matin du 19 septembre 2002, une lutte armée. Par le fait de la politique et, bien plus, par les effets de la crise économique appauvrissant davantage les populations, la coexistence était devenue difficile entre allogènes et allochtones d'une part, et autochtones des régions du sud économiquement plus prospères, d'autres part. Les populations originaires du nord musulman étaient, avec les étrangers, victimes de nombreuses exactions.

---

(111) BM. *Témoin numéro 49*

Situation des enseignants après le déclenchement des hostilités



- Après les moments d'émotion, pour se mettre en sécurité face aux affrontements entre groupés armés, l'on va assister à un départ des enseignants originaires du sud vers leur région d'origine. D'autres, en général les enseignants originaires du nord, vont décider de rester sur place. Ce tableau dresse la situation de ces deux catégories : 70% pour les enseignants déserteurs et 30% pour les enseignants restés sur place.

KO, cadre au cabinet du ministère de l'Education Nationale se souvient : *« la situation était devenue invivable par le biais du climat politique tendu. Nous, cadres originaires du nord étions stigmatisés, pas officiellement par la hiérarchie et les collègues, mais par des « laboratoires » affiliés au parti au pouvoir qui ne rêvaient que faire exclure de toutes sphères de commandement de l'administration publique ceux qui avaient un nom à consonnance musulmane et mandingue. »* et de poursuivre : *« Nous saluons l'avènement de la rébellion qui, pour nous, n'était pas une guerre affreuse, mais une guerre de libération. » (112)*

La région du Bounkani peut être citée comme l'une des précurseurs de cette reprise des cours. Ayant pour chef-lieu Bouna, petite ville du nord-est du pays, cette région faisant partie des localités très vite occupées par la rébellion, s'est fait remarquer durant cette période par le dynamisme de ses enseignants. D'ailleurs, comme on le verra, la crise a été une opportunité de création d'école dans des villages qui étaient en manque avant la crise. Cette région a ainsi, non seulement fait reprendre les cours de manière effective, mais elle a amélioré la scolarisation que le pouvoir normal et les différents programmes d'appui à la scolarisation n'ont pu faire.

SK, instituteur à l'époque des faits, inspecteur aujourd'hui, témoigne : *« Nous avons commencé par des cours de renforcement privilégiant les matières fondamentales, avec un accent sur les activités socio-culturelles et sportives dont l'objectif étaient surtout d'empêcher les enfants de rejoindre la lutte armée en devenant enfants soldats. Si nous épousions tous la cause défendue par les assaillants, notre place devait être à l'école comme enseignants ou comme élèves. » (113)*

L'étude de Kouassi N'goran confirmera cette résolution des acteurs à savoir que malgré la situation désastreuse, l'école a pu rouvrir, grâce à l'initiative des communautés contraintes de rouvrir les écoles au risque de voir leurs enfants sacrifiés et sans éducation, comme l'atteste le premier responsable du premier degré de la DREN 1 de Bouaké « l'objectif était de mettre les enfants à l'école, c'est-à-dire, les maintenir à l'école ». (114)

7.3. Autres porteurs de la flamme identitaire, les enseignants bénévoles

La reprise des cours s'est heurtée à un problème crucial, le déficit d'enseignants dû évidemment au déplacement de 30% des enseignants vers le sud. La solution ne tarda pas à être trouvée : le recrutement de bénévoles pour la plupart étudiants pour le lycée et le collège, munis de BEPC pour les enseignants du primaire. Cette solution inespérée a eu un succès vu le nombre important de candidats déclarés à accompagner les enseignants titulaires. Avec la coordination de l'ONG Ecole pour Tous, ces nouveaux enseignants vont recevoir une formation rapide par les conseillers pédagogiques restés sur place en vue d'être déployés dans les écoles.

---

(112) KO. *Témoin numéro 27*

(113) SK. *Témoin numéro 7*

Cet engouement de ces jeunes bénévoles trouve son explication dans leur engagement au côté de leurs ainés, enseignants titulaires, d'apporter leur part d'effort de guerre à une lutte légitime à leurs yeux et dont l'aboutissement décidera du sort de leur communauté, étant tous originaires de la zone nord.

Selon NS, élève à l'époque en Terminale : *« les bénévoles représentait 70% des enseignants à Bouaké, capitale de la rébellion. Plusieurs d'entre nous étaient partagés entre le découragement et le scepticisme de se voir enseigner par des étudiants sans aucune expérience pédagogique. Mais l'investissement professionnel des enseignants titulaires dans la préparation de ces nouveaux, a fini par produire de bons résultats. Les premiers élèves à suivre les cours retournaient dans les quartiers avec de bons échos, encourageant ainsi les autres élèves à reprendre le chemin de l'école. » (115)*

L'apport des bénévoles a été le véritable déclic de la reprise des cours. Car, face au déficit d'enseignants, il ne serait pas possible d'aller de l'avant.

Mais ces bénévoles recevaient-ils une rémunération ? A la question, LD répond que c'était plutôt une gratification qui était octroyée par la contribution des parents d'élèves qui avaient finalement acquis de la confiance en leur initiative de faire reprendre l'école. Ces bénévoles recevaient 50 000 à 60 000 fcfa, en fonction de la largesse des parents.

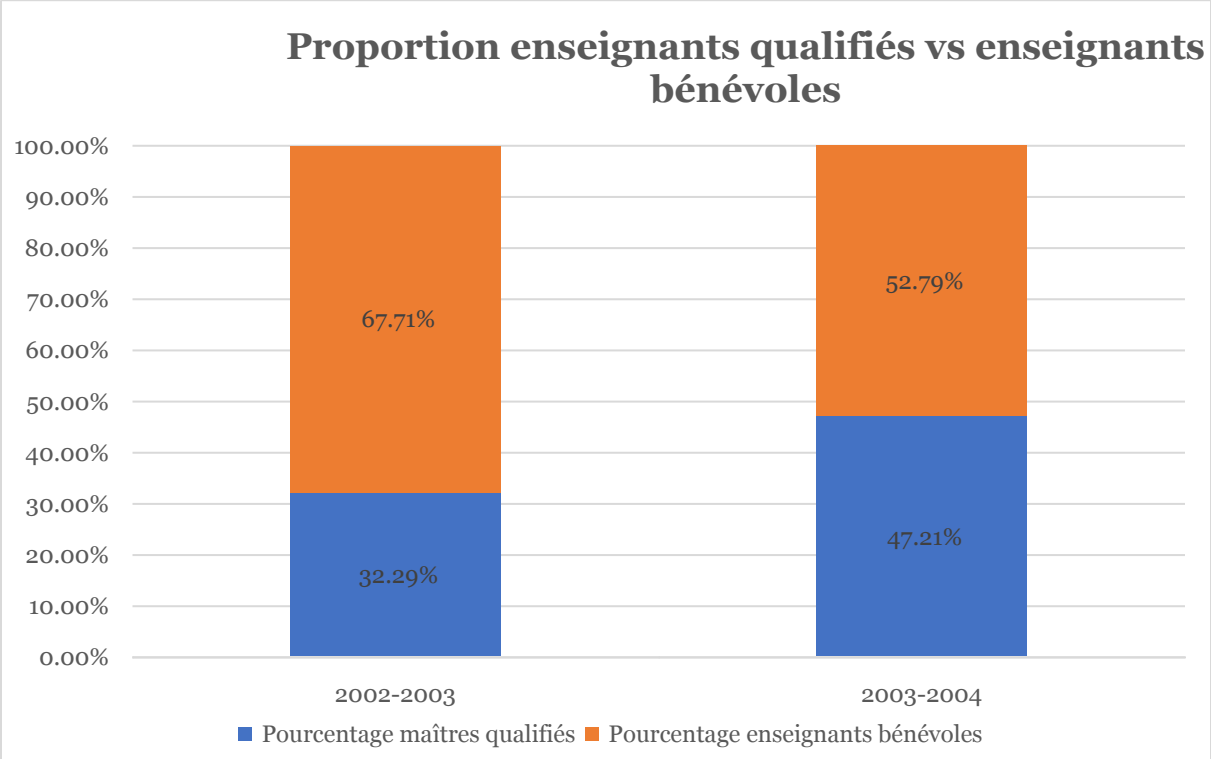
Il faut aussi dire que la disponibilité de ces bénévoles était facilitée par le fait que l'université et les écoles techniques étaient restées fermées, leur ouverture étant un peu plus compliquée. Les étudiants se trouvaient alors libres de toute occupation scolaire liée à leur cursus propre.

(115) NS. *Témoin numéro 1*

Rapport Maître Titulaires/Enseignants bénévoles sur les deux premières années de la crise

Rapport Maître qualifiés/Enseignants bénévoles

Année	Effectif maîtres qualifiés	Pourcentage maîtres qualifiés	Effectif enseignants bénévoles	Pourcentage enseignants bénévoles	Effectif total
2002-2003	1100	32,29%	2307	67,71%	3407
2003-2004	2100	47,21%	2348	52,79%	4448



- Source : ONG Ecole Pour Tous 2003

- L'un des faits marquants de l'école aux prises avec la crise est le départ massif des enseignants vers le Sud du pays, en l'occurrence ceux originaires de cette partie de la Côte d'Ivoire. Pour la reprise des cours, la solution des enseignants bénévoles a été trouvée. Ceux-ci sont ce que nous qualifions de sauveurs de l'école pendant la crise. Le présent schéma met en rapport la proportion enseignants qualifiés et enseignants bénévoles dans la tenue des classes.

7.4. Empêcher les élèves de rejoindre le conflit, stratégie originale de l'école

Dès les premières heures de la rébellion, après un attentisme et une observation qui pouvaient durer plus longtemps, les acteurs de l'école, les enseignants, ont initié des activités socio-éducatives, culturelles et sportives qui ont occupé les élèves jusqu'à ce que la reprise académique soit effective. Derrière ces nombreuses activités qui comprenaient du sport, du théâtre, des conférences littéraires et mettaient au prise les différents niveaux de l'école dans une saine émulation, il y'avait la volonté de maintenir les enfants loin du conflit, quand on sait que le vivier idéal et tout trouvé des belligérants est souvent les enfants.

SK le témoigne en ces termes : *« le but visé est notamment d'éviter que les enfants ne rejoignent le conflit ; cela aurait été de mettre leur vie en danger, mais surtout en cas reprise, l'école ne trouverait pas suffisamment d'effectif en place, l'avenir de l'école et de ces enfants serait alors hypothéquer. »*

S'inscrivant dans la même logique, certaines ONG, dont CARITAS, appuieront les écoles en matériel sportif de tout genre.

Cette stratégie contribuera à redonnera envie aux élèves qui afflueront dans les écoles avant même la reprise normale des cours.

Il faut noter que la Région du Bounkani a été l'une des initiatrices de cette solution qui lui a valu d'être une région pilote d'intervention des ONG pour la circonstance.

7.5. Instaurer une familiarité avec la rébellion, autre stratégie de sensibilisation

La reprise des cours avait un préalable : l'acceptation et l'autorisation des autorités de la rébellion. Les enseignants ont donc pris leur bâton de pèlerin, avant même la mise en place de l'ONG Ecole Pour Tous, qui viendra quelques mois plus tard, pour rencontrer ces autorités et

leur expliquer le bien-fondé de la continuité de l'école qui était, selon eux, un gage de normalité et de recherche de la confiance des communautés et de l'opinion internationale.

LD de déclarer *« je fais partie, pour la zone de Bouaké, qui est d'ailleurs la « capitale de la rébellion », de ceux-là qui sont allés à la rencontre de la rébellion. Très vite, nos échanges avec eux les ont convaincus de notre adhésion à leur cause. Je ne pourrais affirmer totalement que leur intérêt pour l'école est parti de là, mais il leur a ouvert le chemin d'un terrain fertile pour la création de l'ONG Ecole Pour Tous, et tenter de se légitimer. »*

Et de continuer : *« de là est peut-être né le souci de la rébellion de donner un visage humain à leur lutte, consciente dès lors qu'elle était que toute guerre ne fait penser qu'à des situations horribles. »*

Les échanges vont emmener la rébellion à soutenir à partir de cet instant les enseignants dans toutes leurs initiatives. Elle prendra surtout l'engagement d'assurer leur sécurité au sein des écoles et en dehors.

7.6. Adhésion aux idéaux défendus par la rébellion

Les idéaux sur lesquels se sont appuyés la rébellion pour déclencher les hostilités étaient surtout axés sur la défense des communautés du nord dans leur lutte pour la restauration de leur identité et de leur citoyenneté ivoirienne que semblaient ne plus leur reconnaître les ivoiriens du Sud.

En effet, le crise politique née après la disparition du premier Président Felix Houphouët Boigny, a vu la lutte pour la conquête du pouvoir entre les sudiste (Henry Konan Bédié et Laurent Gbagbo) et les nordistes avec à leur tête Alassane Ouattara. Dans cette lancée, plusieurs sudistes, dans leurs argumentaires, vont taxer les originaires du nord de non ivoiriens qui ne doivent pas aspirer à des postes politiques en Côte d'Ivoire.

Le Nord de la Côte d'Ivoire, héritant des frontières coloniales avec les pays septentrionaux du Mali, Burkina Faso et Guinée, a une population partageant les mêmes valeurs de culture et de civilisation avec celles de ces pays limitrophes.

D'une lutte fratricide pour la conquête du pouvoir donc, l'on va basculer vers des sentiments de xénophobie et d'exclusion qui vont se matérialiser par une persécution constante contre ces nordistes et les étrangers originaires de ces pays limitrophes.

La rébellion déclenchée au matin du 19 septembre 2002 va trouver sa justification dans la volonté de restaurer la dignité du peuple du nord et établir la justice sociale et politique.

7.7. Réorganisation académique et pédagogique en zone nord en vue d'une adaptation à la situation d'urgence

Après une période d'activités péri et parascolaires et la convergence de facteurs favorables, il fallait reprendre normalement les cours en dispensant les enseignements/apprentissages.

La véritable rentrée, l'on peut le noter, aura lieu en septembre de l'année 2003, soit la deuxième année du déclenchement de la rébellion. L'on pouvait alors constater l'ouverture de plusieurs écoles, notamment dans les grandes et moyennes localités, le déploiement des bénévoles à qui a été dispensée une formation par les conseillers pédagogiques.

La stratégie pédagogique, selon SK, à Bouna, capitale de la région du Bounkani, consistera dans un premier temps à renforcer chez les élèves les notions des classes antérieures, conscients qu'étaient les responsables de l'éducation de l'importance de la dissipation de ces acquis. Les élèves de CP2, par exemple, se voient enseigner les notions des matières fondamentales que sont les mathématiques, le français du CP1.

« J'étais chargé de la classe de CM2. Mon constat est que les prérequis nécessaires étaient presqu'oubliés. Il fallait donc revoir pendant plusieurs semaines les notions du CM1. »

Et de poursuivre : *« Chaque classe avait ses réalités à corriger sans qu'il y ait un état des lieux uniformes. Il fallait donc ajuster les choses et reprendre le cours normal du niveau. C'est ce que nous avons fait avec l'appui des conseillers pédagogiques sous la supervision de l'ONG Ecole Pour Tous. »*

En Terminale, NS rappelle que le programme dispensé était allégé afin de permettre de combler le retard.

« Bien que toutes les matières, notamment dans les classes d'examen CM2 pour le CEPE, 3ème pour le brevet et terminale pour le bac, aient été enseignées, certains chapitres avaient été élagués. Les enseignants bénévoles étaient compétents pour gérer des classes après une formation intensive, sous la supervision bien sûr d'enseignants titulaires que nous étions. Un encadrement de proximité a été mis en place afin de combler d'éventuelles failles. »

Aussi, soutiendra l'un de ses collègues, OT, des réunions régulières, deux fois par semaine, se tenaient pour inculquer à ces nouveaux enseignants la conduite à tenir.

« la répartition de ces bénévoles entre les degrés d'enseignement était dans l'ordre estimatif le suivant : 40% de tenue de classe pour le secondaire et 80% pour le primaire. »

Il tiendra à préciser ce que d'autres intervenants nous avaient déjà dit, à savoir que les acteurs de la reprise ont veillé à ce que, à partir de la normalité retrouvée, toutes les matières soient enseignées conformément au programme en vigueur. Il n'était pas question de dévier du programme officiel de la république tout en sachant que le but visé par la rébellion était de remettre cette partie du pays dans le concert de la Côte d'Ivoire une et indivisible. C'était, du moins, le discours tenu. Et elle, la rébellion, semblait y veiller à travers l'ONG Ecole Pour Tous.

LD, enseignant et en même temps responsable de l'antenne Ecole Pour Tous de Bouaké dira : *« Vu que les bénévoles représentaient 70% de l'effectif de tout le personnel confondu, nous avons confié la gestion de plusieurs écoles à ceux d'entre eux qui s'étaient illustrés par leur compétence et leur facilité d'intégration, sous notre supervision bien sûr, par un encadrement de proximité constant. »*

Dès 2005 et 2006, selon Kouassi N'goran Rachel, pour pallier véritablement au déficit d'enseignant face à un effectif toujours plus croissant, l'ONG Ecole pour Tous, engagée au côté des communautés, décide avec le soutien des partenaires au développement (Save The Children, UNICEF) d'essayer au mieux de permettre aux enfants de retourner à l'école à travers la création des classes passerelles et des écoles communautaires. (116)

Mise en place de classes alternatives

Toujours selon elle, Les classes passerelles sont des embryons des écoles communautaires. A cela s'ajoute le jumelage des classes et les classes multigrades misent en place pour contribuer à pallier à l'insuffisance des enseignants qualifiés et à maintenir l'école dans la zone.

Mode de fonctionnement de ces actions éducatives

Au sein des classes passerelles, les enfants sont recrutés entre l'âge de 9 à 12 ans et recevront un encadrement accéléré pour leur permettre de rattraper le retard accusé. A la fin de la première année, tous les enfants ont reçu les mêmes enseignements et ont acquis le niveau CEU. Dès la seconde rentrée, une autre classe est créée pour permettre aux nouveaux entrants d'être admis au CP1. Ceux de la première année passe en classe de CM1 dès la seconde année. Ainsi, l'on passe d'une seule classe à la création à deux classes : une de CM1 et une de CP1. A la fin de la

seconde année, les élèves de CM1 passent en classe de CM2 et les nouveaux entrants en classe de CP2. A ce stade de fonctionnement des classes passerelles, va naître l'école communautaire. Et ainsi, l'on passe de deux classes à quatre classes : le CP1, le CP2, le CM1 et le CM2. Ce qui veut dire que dès la fin de la quatrième année, les enfants du CP1 sont au CP2, ceux du CP2 au CE1, ceux de CE1 au CE2, ceux du CE2 au CM1, ceux du CM1 au CM2 et ceux de CM2 devront aller en sixième (6ème). A la fin de la quatrième année, toutes les classes sont représentées dans cette école communautaire.

Les classes jumelées ou multigrades

Les classes jumelées en zone Centre-Ouest ont été mises en place pour pallier à l'insuffisance d'enseignants. Ainsi, elles consistent à permettre à des enfants de niveaux différents à se côtoyer dans une même classe. Donc, on peut y avoir selon le besoin 2 (CP1-CP2) ou 3 (CE1-CE2-CM1) classes pédagogiques dans une même classe. Elles permettent également de palier au problème d'infrastructure éducative.

Dans cette nouvelle vision de l'école, tous les acteurs se sont engagés dans la sensibilisation afin de convaincre les parents à laisser leurs enfants reprendre le chemin de l'école, seul gage de réussite sociale pour leurs progénitures. Ce message recevra un écho favorable auprès des communautés comme nous l'atteste le Chef de village d'Allakro qui l'exprime en ces termes :

« les classes passerelles ont été pour nous une opportunité inimaginable de voir nos enfants aller à l'école et, nous, en tant que représentant de communauté, nous l'avons tout de suite adopté et fait en sorte que les autres y soient aussi favorables ». (117)

Pour les animateurs de l'ONG EPT :

« L'animateur a pour objectif de redonner de l'espoir à des enfants qui étaient perdus afin de rattraper le retard accusé. C'est pour cela, chaque fois, il nous fallait rendre visite aux familles des enfants pour les amener à étudier et à s'intéresser à l'école ». (118)

Par ailleurs, toutes ses actions entreprises ont permis le retour à l'école des enfants déscolarisés ou scolarisés principalement les enfants des zones inaccessibles dans la zone sous contrôle de la rebellion.

---

(116) op.cit. *P. 66 à 67*

(117) Chef de village d'Allakro. Témoin numéro 17

(118) Animateurs EPT. Témoin numéro 22

Ainsi, durant les années 2000 à 2007, les classes passerelles ont reçus 1001 enfants répartis dans 4 classes et dont une classe en zone urbaine et 3 autres en zone rurale dans la DREN de Bouaké. Sur les 1001 enfants présents dans ses classes, 82 sont intégrés en 2007 au CE2 de l'école formelle à l'issue d'un test par décision MEN Numéro 758 du 13/09/2007 soit un taux de 81.18%.

En 2007-2008, 104 enfants seront recrutés et répartis dans 3 classes passerelles. Puis 2 écoles communautaires seront créées et reconnues par la carte scolaire en 2008-2009. En 2008-2009, ces classes seront aménagées et équipées en tables bancs dans les régions d'Odienné, Séguéla et Touba avec 1450 (598 filles, 897 garçons) qui sont intégrés au CM1 de l'école formelle soit 98.06%. En 2010, ce sont 143 écoles communautaires comptant 285 classes avec 10 489 apprenants dont 4262 filles (40.63%) et 6227 garçons (59.36%). Dans cette même année, 50 classes passerelles seront converties en écoles communautaires dont 49 seront inscrites sur la carte scolaire. Puis en 2011, ce sont 548 écoles communautaires dont 49 seront inscrites sur la carte scolaire. Ces 548 écoles communautaires sont réparties dans 10 DREN au nord regroupant en somme 37 620 apprenants dont 15 285 filles, selon l'ONG EPT.

En somme, ces chiffres démontrent les efforts consentis pour assurer l'éducation des enfants restés dans la zone sous contrôle de la rebellion pour ainsi garantir leur avenir.

Face à la réticence du gouvernement légal de reconnaitre la réalité de la reprise en zone Nord : stagnation dans l'avancement des élèves.

Malgré la réussite au niveau local de la reprise de l'école, un problème de taille demeurait : le refus du gouvernement de Laurent Gbagbo de reconnaitre ce retour à la normalité. Que pouvaient alors devenir surtout les élèves de terminale pour qui la suite logique de leur cursus est d'entrée dans les universités toutes situées en zone sud, à Abidjan ? celle de Bouaké étant délocalisée là-bas. Il en est de même pour les écoles techniques et professionnelles, pour

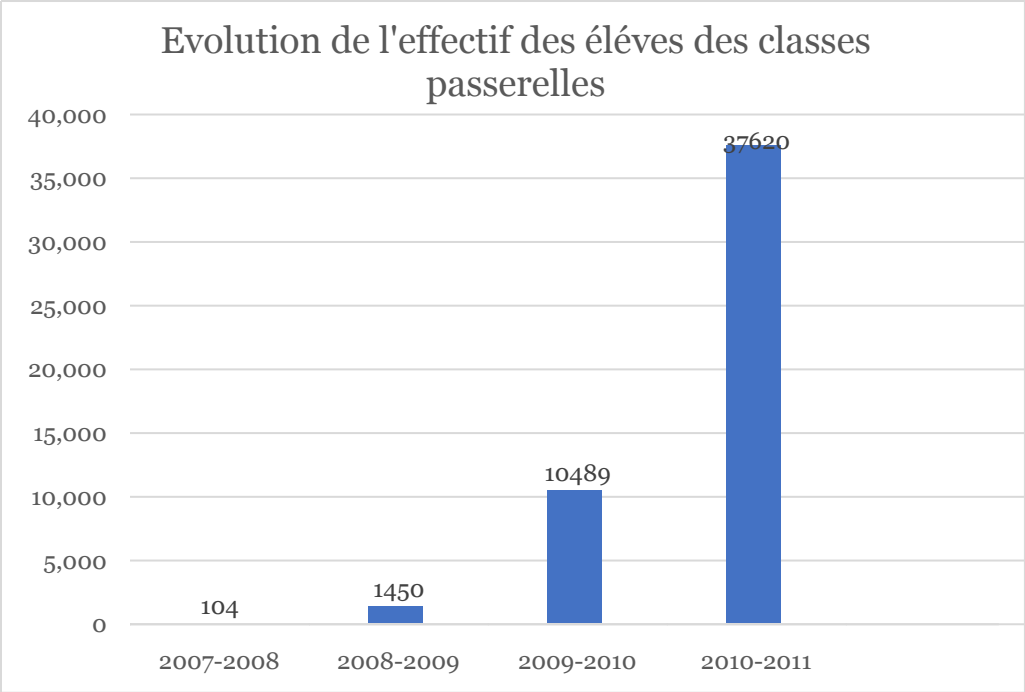
lesquelles, la reprise, à cause des équipements que les cours nécessitent, ne pouvaient se faire facilement.

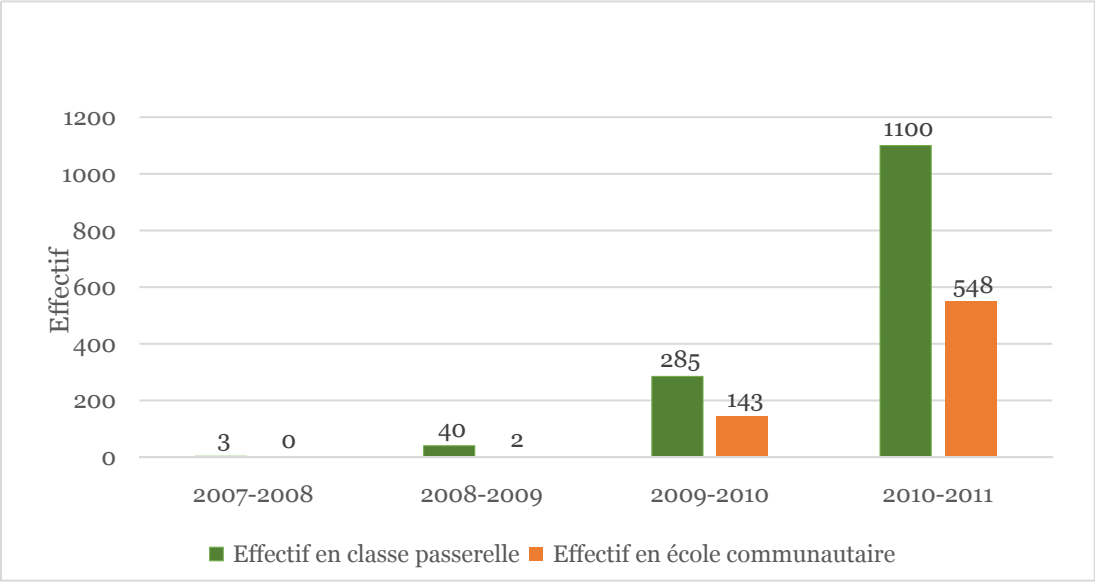
Alors, tous les niveaux connaitront une stagnation pendant deux ans 2003 et 2004.

Pendant ces deux années, les acteurs et les élèves tiendront dans une résilience qui trouvait son fondement dans les débuts de négociation politique qui avaient commencé à s'amorcer.

Effectif en classe passerelle	Effectif en école communautaire
3	0
40	2
285	143
1100	548

Evolution des classes passerelles, des écoles communautaires et de leurs effectifs


Evolution de l'effectif des éléves des classes passerelles
40,000
35,000
30,000
25,000
20,000
15,000
10,000
5,000
0
104
1450
10489
37620
2007-2008
2008-2009
2009-2010
2010-2011


Effectif
1200
1000
800
600
400
200
0
3
0
40
2
285
143
1100
548
2007-2008
2008-2009
2009-2010
2010-2011
Effectif en classe passerelle
Effectif en école communautaire

- Source : Kouassi N'Goran Rachel. L'exemple de l'ONG « école pour tous » en côte d'ivoire de 2002 à 2010. Données ONG « Ecole Pour Tous »
- Ici, nous avons un état du projet de classes passerelles, véritable alternative dans un environnement où plusieurs enfants ont accusé un retard dû à de nombreuses causes dont le conflit armé. Expérimentées en zone Nord avec l'appui des organisations humanitaires Save the Children et l'Unicef, les classes passerelles, au cours de leur évolution, vont donner naissance aux écoles communautaires, venant ainsi pallier le manque d'infrastructures qui empêchait la scolarisation de nombreux enfants notamment en zone rurale.
- Notre schéma retrace donc l'évolution des classes passerelles qui ont donné naissance aux écoles communautaires et les effectifs d'élèves s'y rattachant sur quatre années scolaires : 2007-2008, 2008-2009, 2009-2010 et 2010-2011.
- Source : Kouassi N'Goran Rachel. L'exemple de l'ONG « école pour tous » en côte d'Ivoire de 2002 à 2010.Données ONG « Ecole Pour Tous »
- Le tableau et le schéma ci-dessus montre l'évolution du projet de classe passerelle à l'école communautaire sur quatre (04) années lors de la crise.

  Ainsi, la première année d'expérimentation, 2007-2008, l'on a trois (03) classes passerelles abritées dans des écoles traditionnelles, pour un effectif de 104 élèves.

  La deuxième année,2008-2009, le nombre de classes passerelles passent à quarante (40) et l'on voit la création de deux écoles communautaires, avec un effectif de 1450 élèves.

  Quant à la troisième année, 2009-2010, l'on note 285 classes passerelles pour 143 écoles communautaires et un effectif de 10 489 élèves.

  Enfin, la quatrième année, 2010-2011, marquant la fin de la crise, c'est 1100 classes passerelles pour 548 écoles communautaires et un effectif de 37 620 élèves.

7.8. Face à l'afflux d'élèves venant du nord, la réorganisation académique et pédagogique du Sud

L'afflux d'élèves venant du nord va entrainer une saturation des écoles dans la zone sud. Selon les instructions du ministère, l'obligation est faite d'accepter tout le monde quel que soit l'effectif pléthorique que cela engendrerait.

La première décision décrétée par le pouvoir central a été l'organisation d'une deuxième rentrée scolaire pour les élèves déplacés, la première ayant eu lieu à la date officielle de septembre, date de déclenchement des hostilités.

DL, instituteur dans une école primaire de Daloa, fait le témoignage sur le dispositif pédagogique mis en place :

« Face à la saturation de nos écoles, nous avons mis en place la double vacation pendant 4 jours sur les 5 de la semaine consistant à faire une demi-journée de cours pour chaque groupe pédagogique. Ainsi, l'organisation était la suivante :

8. *Lundi, Mardi, Jeudi et Vendredi : double vacation.*
9. *Mercredi : journée normale.*

Cette planification a permis, toujours selon lui, de rattraper le retard des déplacés et permettre un avancement des élèves trouvés sur place. » (119)

Le gouvernement mettra du sien dans cette réorganisation dans la mesure où sa réussite lui ferait gagner « la bataille des écoles » et affaiblirait, selon lui, l'autre partie.

---

(119) DL. *Témoignage numéro 4*

7.9.Quand le bénévolat se transforme en opportunité de recrutement

Face au déficit d'enseignants, l'on a assisté à un engouement chez les jeunes diplômés en vue de devenir des bénévoles.

Si servir la cause d'une communauté, la majorité des bénévoles étant originaires du nord, était l'objectif connu de tous, celui non déclaré pour eux était d'intégrer par ce biais le corps des enseignants titulaires devenant ainsi fonctionnaire. L'opportunité était toute belle dans la mesure où la société regorgeait de milliers de diplômés sans emploi.

OZ, bénévole à l'époque, rencontré dans un grin (groupe de camarade réuni autour du thé) de Katiola, déclare : *« dans notre grin, nous étions tous diplômés, qui la licence, qui le bac, qui le BEPC… A l'annonce par l'ONG Ecole Pour Tous de leur volonté de recruter des bénévoles en vue de combler le manque d'enseignants, nous avons tous sauté sur l'occasion. Nous nous sommes mis à la tâche avec l'espoir nourri d'intégrer définitivement la fonction publique. » (120)*

NS, après avoir obtenu le bac, a jugé utile de postuler pour le métier de monitrice d'écol à l'occasion du processus de recrutement des bénévoles. Après une formation au CAFOP, elle s'est vue recrutée comme monitrice dans une école maternelle de Bouaké et aujourd'hui, elle en est la directrice.

« L'objectif visé pour moi depuis le début du lycée était d'avoir une intégration professionnelle qui n'est pas toujours évidente dans un pays où le taux d'employabilité est très faible. »

7.10. L'école : levier de rapprochement des belligérants et de pacification

La fin de l'année 2004 verra la tenue des examens comme indiqué. Si les acteurs de la zone, sur le plan opérationnel, étaient chargés de cette organisation, sur le plan logistique, l'ONUCI, forces d'interposition et de pacification des Nations Unies, fera le convoyage des épreuves partout où les examens devaient se tenir.

---

(120) OZ. *Témoignage numéro 28*

Quant à la sécurisation, une force conjointe composée de soldats de l'ONUCI, des rebelles du nord et de ceux venus du sud assureront cet aspect. Cette collaboration et cette proximité ont été des vecteurs permettant de nouer des rapports d'amitié et de complicité, toute chose ayant brisé le verre de méfiance, voire de haine des uns envers les autres et effacer les préjugés néfastes.

L'on peut sans se tromper dire que cet instant de partage dans le travail a été le déclic du processus de pacification.

SK se rappelle, en tant qu'acteur enseignant : *« nous observions de loin comment deux groupes qui se sont affrontés avec les armes il y'a que quelques mois pouvaient se parler, à fortiori collaborer dans un travail. Mais fort a été notre surprise, heureux d'ailleurs, de les voir partager le travail, la nourriture, les joies et les peines. »*

7.11. Déploiement d'enseignants venant du sud pour pallier au déficit dans les écoles du Nord

Après les accords politiques et l'acceptation par tous de collaborer, le gouvernement de Laurent Gbagbo met en place un programme de déploiement d'enseignants venant du sud pour le nord en vue de combler le déficit d'enseignants. A ses yeux, il fallait partout des enseignants titulaires, ne considérant pas les bénévoles comme des personnes ressources capables de tenir une école de qualité.

Comme mesure d'incitation, une prime de 200 000 FCA X 2 et 300 000 FCA par mois pendant un an, en plus du salaire.

Plusieurs enseignants, notamment ceux originaires du nord, ne craignant aucunement pour leur sécurité, vont voir en cela une aubaine.

LD, instituteur à Daloa a fait partie de cette cohorte. Il viendra à Bouaké toujours comme instituteur. Par la suite, profitant de la réouverture, quelques années après, de l'université de Bouaké, il fera une licence d'anglais, pour se retrouver finalement comme professeur d'anglais dans un collège de Bouaké.

DA se retrouvera à Man après deux années comme professeur de physique -chimie à Divo au Sud.

« Nous n'avions pas, nous, originaires du nord, de crainte pour notre sécurité. Par contre, plusieurs de mes collègues désiraient être du lot mais leur patronyme les faisait craindre des représailles des rebelles. En effet, cette situation de calme précaire, à leurs yeux, pouvaient ne pas durer. Avec la guerre, on ne sait jamais. » (121)

7.12. Les parents d'élèves partagés entre distance, scepticisme et adhésion

Distance, scepticisme et adhésion, tels étaient la réponse des parents d'élèves dès la survenance du conflit armé dans les localités passées sous contrôle de la rébellion, qu'elles soient des villes ou des villages.

Dans un focus groupe d'Odienné, TM de déclarer :

« la guerre nous a tous surpris. Bien que nous ayons découvert que la quasi-totalité des soldats étaient issus de notre communauté, nous n'étions pas pour autant rassurés de la tournure des choses. On se rappelle encore de la guerre au Libéria et en Sierra Leone avec les atrocités que l'on sait. Nous étions alors dans une posture de méfiance qui fait que les premières semaines, une distance était observée avec cette rébellion. Les mois qui ont suivi ont décrispé la situation avec l'implication des enseignants à travers l'ONG Ecole Pour Tous. Est venue ensuite la branche politique de la rébellion.

Les idéaux avancés par cette dernière répondaient parfaitement à nos préoccupations de « fils rejetés de la Côte d'Ivoire » que le gouvernement et ses affidés nous avaient collé. La reprise de l'école et son animation se sont donc faites avec cette conviction que nous avions dorénavant de participer à l'effort de guerre en plus de notre volonté d'éduquer nos enfants. » (122)

A Man, grande ville de l'ouest sous contrôle rebelle, OK, cadre à la retraite, responsable du bureau des parents d'élèves, partage les mêmes informations tout en ajoutant qu'en plus des acteurs suscités ayant facilités le rapprochement, il faut reconnaitre le rôle crucial des organisations humanitaires que sont UNICEF, CARITAS… En effet, selon lui, la région de Man, frontalière du Libéria, ayant longtemps abrité les réfugiés du Libéria a un souvenir non reluisant de ce qu'a été la guerre dans ces pays frères. (123)

---

(121) DA. Témoignage numéro 61

(122) TM. Témoignage numéro 68

(123) OK. Témoignage 72

Selon l'étude de Kouassi N'goran, (124) l'effort fourni par les acteurs de l'éducation ne s'est pas fait sans la résistance des parents d'élève. Car, l'insécurité grandissante des premières heures du conflit a suscité chez les parents, la méfiance et la crainte de perdre leurs enfants. Comme l'atteste le chef du village d'Allakro, village situé sur l'axe Bouaké-Katiola en ces termes :

« Les enfants pour aller à l'école devaient parcourir environ 3 heures de marche », ce qui apparemment était pénible pour un enfant. Aussi, « l'école la plus proche du village se trouvait à environ 7 km : celle de Touro. Les enfants étaient livrés à eux-mêmes et il arrivait parfois que les enfants disparaissent sur le chemin de l'école, donc les parents refusaient d'envoyer leurs enfants à Touro à cause de cette insécurité ».

Cette affirmation du Chef d'Allakro est confirmée par un superviseur de l'ONG EPT qui prétend que « l'insécurité amenaient les parents à retirer leurs enfants des écoles ».

De même, la mise en œuvre des programmes s'est heurtée à la paupérisation des populations. De ce fait, la pauvreté parfois extrême des populations n'incitait pas non plus à permettre l'accession des enfants à l'école. Car les parents situés dans cette zone n'avaient pas toujours des activités génératrices de revenus. Et au Chef du village d'Allakro d'affirmer :

« les parents n'avaient pas suffisamment de moyens financiers pour assurer la scolarité de leurs enfants. Ceux qui envoyaient leurs enfants à l'école, c'étaient les parents qui possédaient une moto. Mais ceux-ci ont finis par se lasser à cause de la distance, car il fallait déposer l'enfant le matin et retourner le chercher en fin de journée. Ce qui était onéreux pour ses familles ».

(125) op.cit

7.13. Opportunité de promotion professionnelle et sociale pour plusieurs acteurs de l'éducation

La crise a aussi été l'occasion de promotion professionnelle pour plusieurs acteurs de l'éducation, notamment les enseignants en poste. Face à la survenance de la crise, l'absence de l'administration a créé un vide que ceux-ci ont tenté tant bien que mal de combler. La sensibilisation et le rapprochement entre les populations et la rébellion a été en partie le fait de ces enseignants, habitués qu'ils sont à cette population, particulièrement dans les localités où l'enseignant est une personne à qui l'on voue une considération réelle.

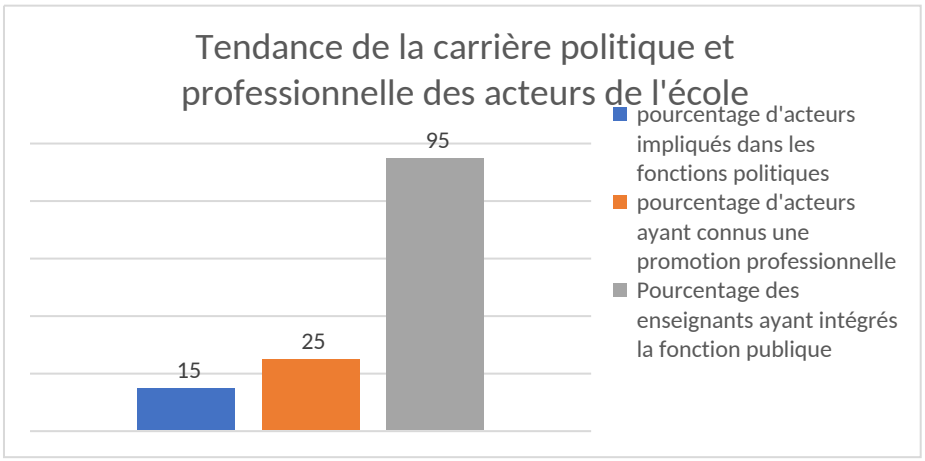
C'est le cas de SK dans la ville de Bouna, région du Bounkani. Instituteur à ses débuts, directeur d'un groupe scolaire par la suite, il a été l'un des principaux animateurs de la reprise des cours dans cette localité. En plus de ce rôle, ayant adhéré très tôt aux idéaux de la rébellion, il a joué un rôle de premier plan dans la sensibilisation visant à donner à celle-ci un visage légitime auprès des populations. Dans son rôle d'acteur, avec d'autres collègues, il a facilité la mise place de l'antenne de l'ONG Ecole Pour Tous et en a été l'un des responsables. D'ailleurs, leur initiative de reprise a inspiré d'autres localités dont Bouaké, la capitale de la rébellion. Lorsqu'après les accords politiques, il s'est agi de la mise en œuvre des mesures recommandées, c'est encore eux qui recevaient les organisations comme l'ONUCI et les diplomates.

« Nous avons eu l'insigne honneur de recevoir l'ambassadeur d'Autriche désigné par l'Union Européenne pour suivre sur le terrain l'application des recommandations de Linas Marcoussis, notamment la facilitation de l'organisation des examens. Avec l'UNICEF, nous avons distribué des kits destinés aux écoles. » Dira-t-il

DT, volontaire dans ses débuts, a activement contribué à la sensibilisation des communautés à Minignan dans la région du Folon. Personne-ressource connue, il a facilité le rapprochement entre la rébellion et ses populations partagées entre méfiance et scepticisme au départ des hostilités. Cette implication lui vaudra par la suite son intégration en tant qu'instituteur et bien plus, il se verra approcher lors des joutes électorales dans le cadre des élections municipales. Aujourd'hui, il est un influent conseiller municipal de la localité. (125)

A Bouaké, plusieurs acteurs du système éducatif se sont faits une place de choix dans l'arène politique lors de l'organisation de différentes élections politiques. Le leader de l'ONG Ecole Pour Tous va être un des fidèles lieutenant du leader de la branche politique de la rébellion, Guillaume Soro, tout au long du parcours de ce dernier comme Premier Ministre et Président de l'Assemblée Nationale.

Tendance de la carrière politique et professionnelle des acteurs de l'école



- Ce schéma montre la tendance de la carrière politique et professionnelle des acteurs impliqués dans la relance de l'école en zone nord.

L'on remarque qu'une élite, généralement les principaux leaders de la reprise des cours, a opté pour une carrière politique. Ce pourcentage s'élève à 15%.

D'autres acteurs vont connaitre une avancée, souvent fulgurante, en termes de carrière professionnelle. La conjugaison de leur parcours professionnel normal et la survenue de la crise, leur implication dans celle-ci, va faciliter cette situation. Ce pourcentage s'élève à 25%.

Enfin, les bénévoles ayant participé à la relance de l'école vont être intégrés à la fonction publique dans leur quasi-totalité, soit 95% de leur effectif.

- Sources
  - Archives ONG Ecole Pour Tous
  - Témoignage de SK, inspecteur de l'enseignement primaire,
  - LD, professeur de lycée
  - DT, Instituteur et Adjoint au Maire de la commune de Minignan

7.14. Qualité de l'enseignement lors de la crise

La qualité de l'enseignement s'est-elle maintenue pendant la crise ?

OG de Korhogo estime qu'il faut nuancer la question :

« les enseignants restés en place n'ont pas eu les mêmes postures face à cette crise imprévue. Tout au début, seuls quelques courageux ont repris les cours. Partant du fait qu'ils avaient l'assurance de partager les idéaux de la rébellion, leur engagement à relever le défi de la cause identitaire par l'école leur a permis de maintenir le cap de l'enseignement d'avant la crise et même à dédoubler leur énergie. Je peux estimer ces pionniers à 15% de l'effectif dont je faisais partie. Et puis, avec l'évolution de la reprise, tous les enseignants restés sur place, ayant repris, l'on ne peut pas dire que tous avaient cette concentration professionnelle. Il fallait que les responsables de l'ONG et les conseillers pédagogiques emmènent souvent certains à l'ordre.

Ces derniers avaient de manière involontaire, mais réelle, du mal à se remettre de la période d'immobilisme. Pour certains d'entre eux, aucune instruction ne venant d'Abidjan, le relâchement avait du mal à prendre fin. D'autres, malgré l'apaisement et l'assurance des autorités de la rébellion, avaient connu une situation instable, soucieux de voir leur salaire

gelé par le gouvernement de Laurent Gbagbo, soucieux pour leur famille, notamment les enfants étudiants, pour qui il n'avaient pas de solution face au transfert de l'université de Bouaké à Abidjan. Nous pouvons estimer ceux-là à 20% de l'effectif. » (126)

---

(125) DT. Témoignage numéro 2

(126) OG. Témoignage numéro 54

AD, Conseiller pédagogique d'ajouter :

« Dans nos missions d'inspection, l'on a constaté un relâchement de certains enseignants par le fait de la crise. Il fallait faire quelque chose de peur de voir de faibles prestations avoir un impact sur la réussite des élèves. Dans mon rapport de mission d'octobre 2005, je l'ai mentionné car, j'ai eu la chance de parcourir une soixantaine de localités, villes comme villages. La mesure que nous préconisions était de les faire assister par les enseignants qui n'avaient pas ce problème, tout en faisant, de notre côté, du renforcement de capacité auprès d'eux. » (127)

7.15. Réussite scolaire des élèves lors de la crise

Si chez les enseignants l'impact de la crise sur le rendement a été relativement ressenti, au niveau des élèves par contre, l'on a assisté à un décrochage pendant les premiers moments de la reprise des cours. La zone devenant pour beaucoup un nomansland et par le fait que plusieurs de leurs enseignants avaient fui l'avancée des rebelles, le sentiment nourri que l'école était partie pour un bon moment s'est installé en eux.

Des mois après, avec l'assurance retrouvée que l'école peut continuer même si elle n'était pas sous la coupole du gouvernement légal et de son administration, tous les élèves présents dans la zone ont décidé de reprendre le chemin des classes.

Plusieurs d'entre eux avait oublié les prérequis nécessaires à leur continuation. Cela était visible dans les classes de l'école primaire notamment au CP2 et CE.

---

(127) AD. *Témoignage numéro 46*

Pour AT, instituteur de la classe de CP2 à l'époque à Bouaké, certains de ces élèves n'avaient plus la maitrise des notions de lecture et de calcul apprises au CP1. Il a estimé cette catégorie à environ 40% de son effectif. (128)

Le même constat est partagé par SS, tenant la classe de CE2 à Fronan dans la région du Hambol :

«il fallait revenir sur plusieurs notions de base des classes antérieures avant de continuer sur le programme du CE2. Dans une évaluation d'entrée que j'ai eu à faire, seul 5% avait la moyenne sur des questions portant sur les connaissances qu'ils avaient le plus assimilées au CE1. » (129)

Les conseillers pédagogiques dépêchés par Ecole Pour Tous étaient conscients de cette situation qui en disait long sur le degré de relâchement des élèves. La première instruction donnée par eux étaient de faire un rattrapage de niveau axé sur les notions fondamentales.

Selon toujours SS, l'évaluation qui a suivi au mois de Mai a montré une nette progression. En effet, les élèves obtenant la moyenne étaient de l'ordre de 35%.

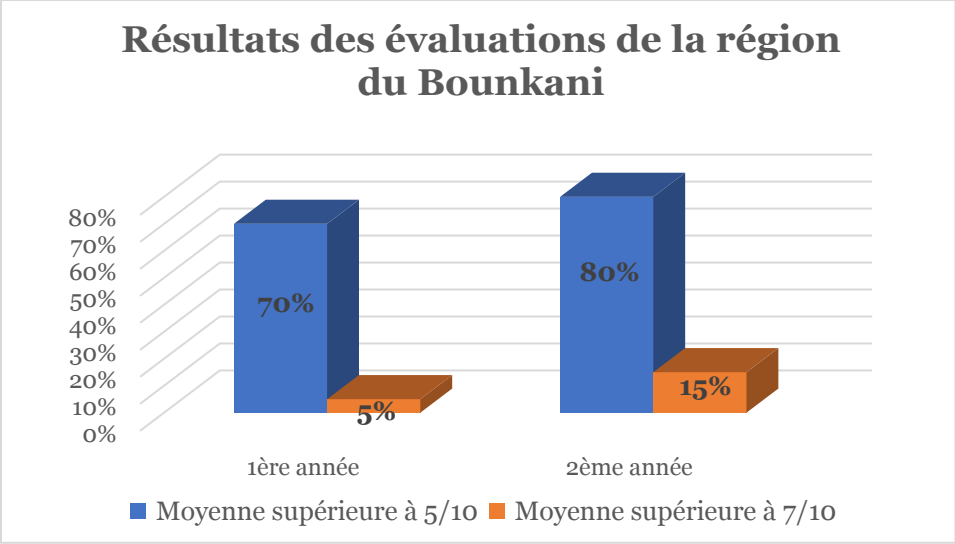
« Je ne n'oublierai pas un autre aspect des choses : certains d'entre les élèves avaient un résultat en baisse pas par oubli des connaissances déjà acquises, mais bien parce que la guerre et l'état d'immobilisme avait emmené en eux un esprit orienté vers la distraction, le sentiment

de peu d'effort. En fait, il faut le reconnaitre, le départ de l'administration a entrainé une organisation informelle de la société axée sur la facilitation, le manque de rigueur ; et cela s'est malheureusement répandu jusqu'à atteindre les enfants. »

(128) AT. *Témoignage numéro 72*

(129) SS. *Témoignage numéro 32*

Il faut ajouter à ce sentiment de peu d'effort de certains élèves, leur admiration pour les actions de la guerre, en l'occurrence leur envie de devenir comme ces soldats à qui l'avènement du conflit a permis d'avoir une évolution existentielle en terme matériel en très peu de temps.



Résultats des évaluations de la région du Bounkani

Année	Moyenne supérieure à 5/10	Moyenne supérieure à 7/10
1ère année	70%	5%

2ème année	65%	7%

- Ce tableau retrace l'évolution des résultats sur deux années consécutives 2002-2003 et 2003-2004. Si la quasi majorité des élèves, soit 70% ont pu avoir une moyenne supérieure à 5/10, il n'y'a que 5% qui ont pu avoir une moyenne supérieure à 7/10. La deuxième année voit une amélioration dans les deux cas : 80% d'élèves ont une moyenne supérieure à 5/10 et 15% d'élèves ont une moyenne supérieure à 7/10.
  A l'analyse, l'on note le progrès constant dans l'enseignement au cours des années, notamment l'amélioration de la compétences professionnelle des enseignants bénévoles qui sont majoritaires.

- La région du Bounkani, nord-est du pays, nous a paru être un modèle de reprise des cours par une évolution suivant le modèle conatif. Les premières actions de mobilisations des élèves et enseignants pour la reprise étaient faites d'activités péri et parascolaires destinées à ramener la joie chez les élèves, traumatisés pour beaucoup d'entre eux par le choc de la guerre. Ensuite, l'on verra se mettre en place les cours réels, adaptés à chaque circonstance et catégorie d'élève. Cette évolution nous conduira à la normalité retrouvée où des bénévoles, outillés désormais, vont créer des écoles communautaires là où, en période d'avant la crise, le déficit d'enseignants ne facilitait pas la scolarisation.
  Ce schéma est l'illustration de l'évolution vers cette normalisation à travers les résultats de l'évaluation de la région. La première année, l'écart entre élèves où seul 5% avait une moyenne supérieure 7/10, montre la nécessité qu'il y'avait de mettre en place un apprentissage gradué et adapté. Tout de même, l'effort des acteurs enseignants et la mobilisation relativement rapide des élèves a permis à plus de 70% d'avoir une moyenne supérieure à 5/10. La continuation de cet effort la deuxième année montre que l'écart entre les élèves s'est qualitativement rétréci, emmenant 15% des élèves à avoir 7/10 et 80% à avoir 5/10. Cet effort continuera les années suivantes.
  En d'autres termes, ces résultats montrent tout le travail de qualité fait par les enseignants, aidés par les organisations humanitaires et l'adhésion des parents d'élèves.

- Sources

- Archives personnelles de SK, inspecteur de l'enseignement primaire, à l'époque instituteur à Bouna dans la région du Bounkani

7.16. L'appui salvateur des organisations internationales

S'il est des organismes dont le rôle a été très bénéfique pour la réussite de la reprise des cours et leur continuité, c'est les organisations humanitaires : UNICEF, CARITAS, PAM, OMS…

Leur implication a pris trois dimensions : l'appui à la sensibilisation des communautés, l'appui au renforcement de capacités des bénévoles par l'octroi de primes additionnelles, l'appui à la logistique à travers la fourniture de kits scolaires, d'équipements et même de rénovation souvent d'écoles.

7.16.1. L'appui à la sensibilisation

A côté de l'ONG Ecole Pour Tous et des acteurs éducatifs restés en place, les organisations humanitaires ont aidé à faire une immersion au sein des communautés constituées des parents d'élèves dans un moment empreint de scepticisme et de prudence. Il s'agissait pour eux, dans cette synergie des acteurs, d'expliquer le bien-fondé de la reprise des cours et de sa continuité, car cette option est le seul salut pour permettre aux enfants de ne pas rater un cursus scolaire normal. Au surplus, elles donnaient des garanties sécuritaires en affirmant avoir pris langue avec les belligérants et en mettant en avant, d'ailleurs, les dispositions internationales sur la sécurité des structures sociales en cas de conflit.

Cette action a permis aux communautés de retrouver confiance et d'emmener massivement les enfants à l'école après plusieurs mois d'attentisme.

7.16.2. L'appui au renforcement des capacités

Ce sont ces organisations qui ont surtout aidé l'ONG Ecole Pour Tous à organiser les journées de renforcement de capacités ayant permis aux nombreux bénévoles, sans réelles compétences pédagogiques, d'acquérir les aptitudes nécessaires à la tenue des classes.

CS, enseignant de collège à Korhogo, se rappelle :

« Nous avons vu l'UNICEF et CARITAS sillonnées les écoles dans différentes localités afin de s'assurer du bon déroulement des activités de formation. D'ailleurs, ce sont ces organisations qui se sont chargées de mettre à notre disposition des ressources pédagogiques nécessaires à cette formation. » (130)

7.16.3. L'appui à la logistique

La reprise des cours nécessitait un minimum de kits scolaires à mobiliser. L'UNICEF s'est chargée de cette dotation et les a acheminés partout sur le territoire de la zone avec des moyens de transport trouvés par elle. Cet appui logistique continuera quand il s'agira d'organiser les examens après les accords politiques de Linas-Marcoussis. En outre, elles seront sollicitées par

l'ONG Ecole Pour Tous en vue de la rénovation de plusieurs écoles jugées importantes en effectif, notamment à Bouaké, Korhogo et Man.

7.17. Le rôle important des religieux dans la sensibilisation et la confiance retrouvée pour la reprise de l'école.

La zone nord étant à majorité de confession religieuse musulmane, l'islam, à travers les imams, joue un rôle important dans la sensibilisation des populations pour des fins d'harmonie de la société.

---

(130) CS. *Témoignage numéro 71*

Les acteurs, conscients de cet état de fait, ont aussi misé sur ces guides religieux en vue de participer à la sensibilisation auprès des populations, comme nous l'avons souligné, jusque-là sceptiques et distantes de la chose scolaire.

L'islam n'est-elle pas une religion de tolérance, d'acceptation, de rapprochement et d'amour ? Au surplus, le prophète n'a-t-il pas demandé à tout fidèle de chercher la connaissance s'il veut d'avantage se rapprocher de Dieu ? Fort de cette dernière assertion, les imams, au cours des prêches à la mosquée, notamment les vendredis, vont appeler les fidèles à emmener les enfants à l'école.

Aussi, qui plus qu'eux, les guides religieux, garantissent aux populations la sécurité ? Car, même les belligérants leur vouent un respect. Lorsqu'une crise armée éclate, y'a-t-il un endroit plus sûr qu'une mosquée pour s'abriter et échapper à d'éventuels actes corolaires de celle-là ?

Imam YO, responsable influent du Conseil Supérieur des Imams de Côte d'Ivoire, imam à cette époque d'une mosquée de Bouaké, de nous confirmer cette réalité :

« Dès les premières heures de la crise, nous ne savions pas les tenants et les aboutissants de ce conflit et comment les choses allaient évoluer. Il y a eu dans les périphéries de la ville des affrontements pendant 48 heures. Plusieurs personnes ont trouvé refuge dans la mosquée que je dirige ; même des non musulmans y étaient du lot. C'était l'un des endroits les plus sûrs. Et puis, avec le temps et l'évolution des rapports, la zone étant passée sous le contrôle des rebelles dont la plupart sont de confession musulmane, notre place en tant que pacificateur s'est vu

renforcer. C'est ainsi que lorsque nos frères et fils ont décidé de reprendre les cours, notre implication était nécessaire. Au cours des différentes prêches, nous appelions les fidèles à dépasser l'incertitude et à emmener les enfants à l'école et ça marché. » (131)

Au côté des autres congrégations religieuses, ils œuvreront à faciliter le retour des enseignants après la décision du déploiement de ces derniers par le gouvernement de Laurent Gbagbo.

Le pasteur HK, resté en place avec ces proches d'une église protestante, se rappelle du travail d'équipe qu'ils ont eu à faire pour apaiser les tensions et permettre aux enseignants ayant accepté de revenir de trouver leur place dans la société :

« Nous, religieux, étions parmi les rares ressortissants du Sud du pays à être restés en zone Nord. C'était un moment fait d'inquiétude et de questionnement. Jusque-là l'Eglise était épargnée par les exactions de la guerre. Mais qu'allait-il arriver si le conflit prenait une allure plus dramatique ? Remplis par la foi et le sacerdoce de servir l'humain, surtout les plus vulnérables, nous étions prêts à tous les sacrifices. Nous collaborions avec les autorités musulmanes avec qui nous partagions ce dénominateur commun qu'est la croyance en un même Dieu avec les attributs y afférents : pardon, tolérance, partage… C'est ensemble, avec ces confrères musulmans, que nous faisions de la porte à porte pour sensibiliser à la paix et surtout contribuer à la mise en route de l'école. Les premiers enseignants venus après les accords politiques avaient presqu'élu domicile à l'Eglise. Aujourd'hui comme hier, l'Eglise continue de jouer son rôle de pacification de la nation ivoirienne. » (132)

7.18. Mis en regard des résultats scolaires des élèves des zone Nord et Sud

La mobilité des enseignants entre les deux zones était l'occasion pour nombre d'enseignants d'occuper des classes différentes, en des lieux ne présentant pas les mêmes réalités. En effet, le déploiement a été l'occasion pour des enseignants venant de la zone sud d'occuper des classes au nord et certains, avec la normalisation, quitteront la zone nord par le fait du déploiement normal et assurer l'enseignement/apprentissage des élèves du sud.

Il donc intéressant de faire une mise en regard du niveau acquis des élèves de part et d'autre en vue d'établir une appréciation de l'impact de la crise sur les élèves en zone Nord.

LD, instituteur à Daloa, par le biais du déploiement rendu possible par les accords de Linas Marcoussis, se retrouvera à Bouaké en classe de CE2.

Quant à PT, il a enseigné la classe de CE2 à Aboisso en zone sud, venant de Katiola en zone nord.

Ces enseignants, deux amis, dans un entretien croisé, nous ont livré leur appréciation sur les résultats des élèves.

Pour LD, les élèves de la classe de CE2 dont il avait la charge, présentaient des lacunes importantes dans les matières autres que les matières fondamentales que sont le français et les mathématiques ; une estimation de 60 % d'élèves avaient des notes en dessous de la moyenne pour la première évaluation.

---

(131) YO. *Témoignage numéro 22*

(132) HK. *Témoignage numéro 23*

En français et en mathématiques par contre, 80% avaient une note au-dessus de la moyenne.

Cette disparité s'explique par le fait qu'au cours de la crise, avant les accords politiques, l'accent étaient mis sur les matières fondamentales au détriment des matières jugées « accessoires » dans un programme dit « allégé » mis en place par les autorités en charge de l'éducation dans la zone.

PT acquiesce cette affirmation et d'ajouter que les élèves n'ayant pas connu la crise, donc n'ayant eu aucune interruption, se montraient à l'aise dans toutes les matières, quand bien même, fait-il remarquer :

« les meilleurs notes que j'ai enregistrées en français et en mathématiques ne sont pas du sud mais du nord. Cela montre à suffisance l'accent mis sur ces matières fondamentales. »

LD d'ajouter :

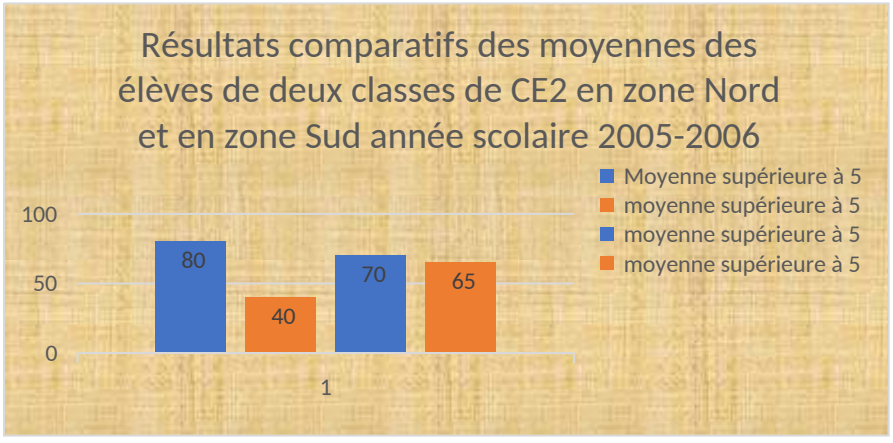
« Ce qui n'était qu'une formalité à Daloa en zone sud, est devenu un défi à relever. Il fallait revenir sur les prérequis, les cours de la classe antérieure, afin de corriger cette insuffisance. »

Pour PT, instituteur à Aboisso, sud du pays, il y'avait un équilibre au niveau des notes de toutes les matières, qu'elles soient fondamentales ou accessoires. Ainsi, l'on notera que 65% des élèves avaient une note supérieure à la moyenne dans les matières fondamentales que sont le français et les mathématiques, tandis que seuls 30% des élèves avaient une note en dessous de moyenne dans les matières dites accessoires. (133)

De leur témoignage, l'on note que dans la classe de LD, des individualités brillantes ont existé au milieu d'ensemble jugé parfois moyen. Tandis que dans la classe de PT, il existait un équilibre de niveau entre les élèves.

(133) PT. *Témoignage numéro 54*

Résultats comparatifs des moyennes de deux classes de CE2 en zone Nord et en zone Sud pour l'année scolaire 2005-2006



- En bleu : résultats des matières fondamentales (français et mathématique)
- En rose : résultats des matières dites accéssoires

- Ce schéma retrace le regard croisé de deux enseignants du même niveau CE2 sur les résultats des élèves pour l'année scolaire 2005-2006. L'on notera que la classe de CE2 en zone nord enregistre 80% d'élèves

qui ont une moyenne supérieure à 5/10 dans les matières fondamentales (français et mathématiques) ; traduisant l'accent mis sur ces deux matières au détriment des matières dites accessoires où il n'y'a que 40% d'élèves ayant une moyenne de plus de 5/10. A l'analyse, c'est la volonté de rattraper le temps perdu qui explique cette situation.

Quant à la classe de CE2 en zone sud, il y'a un équilibre lorsque l'on compare les résultats de ces matières. 70% d'élèves ont une moyenne de plus de 5/10 en français et en mathématiques et 65% d'élèves ont une moyenne de plus de 5/10 dans les matières dites accessoires.

- Source :
- Archives personnelles de DL enseignant à Bouaké, Zone Nord et TK, enseignant à Aboisso, Zone Sud

7.19. Région du Bounkani, exemple de résilience et d'adaptation ayant inspiré les autres régions

S'il est une région qui a été pionnière en termes de défi lié à la reprise des cours, c'est bien la région du Bounkani, située au Nord Est de la Côte d'Ivoire.

Très tôt, des acteurs, par leur seule volonté, vont réunir les élèves de la ville de Bouna, capitale de la région, dans deux écoles pilotes, l'une pour l'élémentaire et l'autre pour le secondaire. Sans tout suite mettre en place un dispositif véritablement pédagogique, ils vont initier des activités péri et para scolaires comme les activités sportives et culturelles destinées à occuper sainement les enfants.

Mais derrière cette initiative un peu osée pour certains, se cachaient un premier objectif comme le témoigne SK, l'un des acteurs principaux de l'équipe :

« Nous voulions dès le départ empêcher les enfants de rejoindre le conflit, conscients que nous étions, de la recrudescence du phénomène des enfants soldats quand survenait une telle crise. »

Mais très vite, la nécessité de mettre en place les situations d'apprentissage s'est présentée. Les enseignants pionniers ont mené une campagne de sensibilisation auprès de leurs collègues prudents et distants, mais également auprès des parents d'élèves et des élèves. Il s'agissait d'expliquer à tous la nécessité de la reprise des cours et éviter ainsi de compromettre le devenir

des enfants. Déjà, l'engouement suscité par les activités organisées a été de nature à faciliter l'afflux des élèves quand la décision de la reprise des cours a été prise. A côté de cette sensibilisation corporatiste et communautaire, il fallait un rapprochement avec les autorités de la rébellion, les nouveaux maîtres des lieux, pour un accord logique et assurer de fait la sécurité des écoles.

« Nous étions d'abord distants de la rébellion dès les premières semaines. Mais ayant compris les idéaux véhiculés par elle et qui répondaient parfaitement à notre aspiration d'ivoiriens frustrés par une politique divisionniste d'«ivoirité», nous avons entrepris un rapprochement avec ces frères soldats. Quoi de plus normal que de les voir accepter notre initiative de reprise des cours. » témoigne OF, professeur de collège. (134)

SK de poursuivre :

« Ayant eu vent de notre initiative, des diplomates comme l'ambassadeur de l'Autriche, pour le compte de l'Union européenne, nous rendirent visite en vue de s'enquérir de la situation. A sa suite, les organisations internationales comme L'UNICEF, CARITAS, sont venus explorer le terrain et ont par la suite mis en place un dispositif d'appui en kits scolaires. Tous ces visiteurs nous adresserons un satisfécit pour le travail accompli dans cet environnement incertain. »

Cette initiative réussie de la région du Bounkani va alerter d'autres régions de la zone sous occupation rebelle telle que Bouaké qui enverra une délégation en vue de s'en inspirer.

7.20. Appui des parents d'élèves dans la prise en charge des dépenses liées à l'école

Une fois que l'on est passé du scepticisme à la confiance placée en l'école chez les parents d'élèves, ceux-ci conscientisés au fait que l'école ne disposant pas des moyens de l'Etat comme par le passé, ont décidé de mettre la main à la poche.

Si l'apport des bénévoles a été possible, c'est en grande partie grâce à la contribution des parents d'élèves.

A Bouaké, LD se rappelle du dispositif mis en place au lycée classique qui consistait à collecter ces contributions parentales par un comptable attitré.

« Nous avions fait de la porte à porte après le reprise effective et la confiance revenue. Cette fois, il s'agissait d'expliquer aux parents l'utilité de leur apport financier en ce temps de crise où le gouvernement légal d'Abidjan ne voyait pas d'un bon œil cette reprise. Heureusement qu'avant la crise, il existait la COGES, comité chargé de la gestion de l'école qui emmenait les parents à contribuer. Ce n'était donc pas nouveau. »

-

(134) OF. *Témoignage numéro 73*

Ainsi, les parents déboursaient en moyenne 1000 FCFA chacun qui permettait de payer en priorité les bénévoles.

Dans les localités reculées, les villages notamment, cette somme était de 500 FCFA, vu l'extrême pauvreté de certains parents.

Cette contribution a aussi permis d'assurer les dépenses en fournitures courantes et en matériel pédagogique indispensable à un moment où les organisations humanitaires ne pouvaient pas avoir totalement accès à toutes les localités.

7.21. Autour de l'ONG Ecole Pour Tous, la mobilisation des acteurs de l'éducation en poste ou retraités, originaires du Nord

Le défi de la reprise des cours a emmené l'ONG Ecole Pour Tous a mobilisé tous les acteurs de l'éducation originaires de la zone nord à un moment où un exode important d'enseignants s'est fait vers le sud.

C'est d'abord les enseignants titulaires et cadres des directions régionales de l'éducation qui rejoindront leurs collègues initiateurs de la reprise. C'est ensuite les retraités dont l'on va battre le rappel.

ZS, retraité, de témoigner :

« la survenance de la crise m'a trouvée dans mon village situé à 30 km de Ferké. J'y avait fait un champ de riz depuis ma retraite en 1997. Etant un ancien conseiller pédagogique, j'ai trainé ma bosse un peu partout en Côte d'Ivoire. Mon dernier lieu de service a été la ville de Bouaké où je servais à l'Inspection de l'enseignement primaire de Bouaké Nord. J'y ai fait 9 ans jusqu'à ce que la retraite intervienne. A l'initiative des jeunes collègues de redémarrer l'école, ils ont jugé utile de me faire appel pour les accompagner, à travers mon expérience, dans cette noble mission. » (135)

Comme ZS, ils ont été une cohorte de fonctionnaires retraités à intervenir dans les localités de la zone nord en fonction de la proximité de leur domicile. Leur mission consistait surtout à former les bénévoles, à les accompagner dans la pratique de classe, à les évaluer tout au long de l'année et à remédier aux éventuelles lacunes.

Ils reconnaissent toutefois que le début n'a pas été aussi facile vu l'incertitude qui planait sur la finalité de cette initiative de reprise en termes de validité par qui de droit. Mais c'est la mise place de l'ONG Ecole Pour Tous par les autorités de la rébellion qui sera un catalyseur à l'engagement de tous à aller de l'avant.

Les accords politiques sont venus les rassurer et leur engagement s'est encore accru.

« Notre engagement n'a pas été vain. Notre leitmotiv de départ était d'apporter notre pierre à l'édifice que les forces nouvelles était en train de construire. Et puis, l'amour pour la profession et le souci de ne pas voir sacrifier des générations d'enfants qui ne demandaient qu'à aller à l'école, nous a conquis » affirme MK, ancien inspecteur. (136)

Lorsque la reprise des hostilités a remis en cause tous les acquis et perturbé l'école, autour de l'ONG Ecole Pour Tous, s'est mobilisés une fois de plus les acteurs pour la mise en place du « Comité Ecole et Examen » dit « C2E » qui, à travers le projet « Back to School » militait pour un environnement favorable aux examens. Ainsi, les examens couplés 2004 et 2005 vont être organisés en 2006.

7.22. Insécurité par endroit

Dans quel environnement sécuritaire les cours se déroulaient-ils ? Le conflit armé n'avait-il pas impacté certains élèves ?

La stratégie adoptée par les pionniers de la reprise des cours a consisté, nous l'avons dit, à occuper les élèves par des activités para et périscolaires comme les rencontres sportives, les représentations artistiques, occupations leur permettant d'être fidélisés à l'école et de se détourner ainsi de la tentation à rejoindre la guerre. Si dans l'ensemble, cette stratégie a marché, il n'en demeure pas moins que certains ont qu'à même rejoins la rébellion dont la proportion peut être estimé à moins de 1% des effectifs d'avant la crise.

Certains, côtoyant des combattants dans les quartiers, vont apprendre le maniement des armes pour le plaisir et avoir la facilité d'en prendre possession pour régler des comptes avec des camarades.

---

(135) ZS. *Témoignage numéro 71*

(136) MK. *Témoignage numéro 30*

NS se rappelle qu'un élève de leur lycée a fait irruption une fois dans la cour de l'école, armé, dans le dessein de régler le compte à un professeur qui lui aurait donner une note qu'il contestait. Cet incident a un tant soit peu traumatisé les autres élèves, surtout les plus vulnérables, qui ont déserté l'école pendant quelques jours. Il a fallu l'intervention des Forces Nouvelles pour mettre en état d'arrestation l'élève en question et rassurer ensuite tout le monde.

Ces incidents souvent isolés, se sont qu'à même déroulés régulièrement dans différentes localités.

7.23. Cas spécial de l'université et de l'enseignement technique et de la formation professionnelle

Si l'enseignement général, à savoir l'école primaire, le collège et le lycée ont pu faire l'objet de reprise des cours, pour l'enseignement supérieur et l'enseignement technique et la formation professionnelle, cela n'a pas été le cas. La raison selon AC, professeur des universités à Bouaké :*« le cas de l'université est difficile à résoudre. La quasi-totalité des enseignants ont rejoint Abidjan dès les premiers moments de la guerre. Et, puis… les remplaçants dans le supérieur ne courent pas la rue. » (137)*

D'ailleurs, le gouvernement de Gbagbo, par décision, transfèrera l'université de Bouaké dans le sud à Bingerville, demandant à tous les étudiants de rejoindre ce lieu. Ce qui fut fait.

Pour l'enseignement technique et professionnel, c'est une invite du gouvernement à l'endroit des élèves de ce domaine qui sera faite. Ceux qui avaient des familles d'accueil au sud iront s'inscrire dans les écoles de ces localités. Quant aux autres, ne disposant d'aucune famille d'accueil, ils resteront sur place, en zone nord, dans l'espoir que le conflit connaisse un dénouement et que la vie normale reprenne. C'est aussi l'attitude de certains étudiants de l'université qui se retrouveront comme enseignants bénévoles dans les écoles primaires, les collèges et les lycées.

7.24.Réticence du gouvernement à valider les résultats des évaluations

Conformément aux accords politiques de Linas-Marcoussis, le gouvernement de Laurent Gbagbo, détenant les leviers de la crédibilisation des acquis des élèves, devait en fait valider le travail effectué durant cette période de reprise des cours par le déploiement d'enseignants titulaires venant du sud. Mais, il sera réticent à cette opération, créant un blocus et à nouveau un climat de méfiance entre acteurs belligérants.

Jules, un ancien fonctionnaire du ministère de l'Education nationale sous Gbagbo d'affirmer : *« les accords politiques sont une chose et les réalités professionnelles, surtout académiques, sont autres choses. En réalité, nous n'avions pas confiance au travail effectué par cette cohorte d'enseignants pour la plupart des bénévoles. Nous estimons que les vrais cours ont débuté à partir du déploiement des enseignants venus du sud. »*

YB, cadre et conseiller pédagogique d'alors à Bouaké et membre actif de l'organisation de la reprise répondra :

« je m'inscris en faux contre cette allégation jugeant de pas fiable notre travail. Vous avez reçu à présent assez de témoignage. Le processus académique et pédagogique mis en place répondait à toutes les normes en vigueur. La qualité des hommes et des femmes engagés dans l'élan patriotique était sans reproche. » (138)

DD, responsable de l'ONG Ecole Pour Tous de renchérir à la suite de YB :

« Les autorités de la rébellion accordant une priorité à l'école ont bien appuyé l'initiative de reprise des cours en mettant en place notre ONG. Nous avons travaillé sérieusement, conscients que nous sommes que l'avenir des enfants passe par un travail bien fait. Au surplus, les organisations internationales et humanitaires, les pays de l'Union européenne ont accompagné

notre œuvre par leur implication humaine et matérielle. En réalité, l'adversaire d'en face était conscient que la rébellion gagnerait plus en légitimité par le biais de l'école. » (139)

Il est évident que malgré les récriminations de la partie gouvernementale, l'on ne pouvait balayer du revers de la main le travail fait durant cette période. D'ailleurs, les organisations internationales témoignant du sérieux du travail et les diplomates ayant visité régulièrement la zone nord ont témoigné de la crédibilité du travail fait et recommandés sa validation par le gouvernement. La paix en dépendait. Le camp de Laurent le validera finalement non sans amertume.

(137) AC. Témoignage numéro 26

(138) YB. *Témoignage numéro 14*

(139) DD. *Témoignage numéro 44*

7.25. A-t-il existé un discours direct sur la crise dans les classes ?

Les programmes scolaires tels qu'ils se présentaient avant la crise n'ont pas connu de changement par le fait des acteurs favorables à la rébellion.

Toutefois, l'évocation de la crise n'était pas absente des discours informels des enseignants, des élèves, notamment de ceux des classes de lycées et de collèges.

Nous pouvons considérer ces entreprises comme du hors -programme, comme l'a mis en exergue Emmanuel Saint-Fuscien. (140)

Il faut d'abord noter, et c'était le plus courant, les débats entre enseignants à la récréation ou chaque fois qu'ils avaient un temps hors de la classe. Ces enseignants, issus quasiment du nord, partageaient la même vision, celle de la restauration de l'identité ivoirienne de l'homme du nord longtemps bafouée par les sudistes. Dans cette optique, c'était plus des échanges d'informations, des débats sur les stratégies à mettre en œuvre pour qu'au côté de la rébellion, il y'ait des propositions constructives. Ce n'était donc pas des débats contradictoires.

Dans leur rapport avec les élèves, la nature des débats variait en fonction du niveau de ceux-ci. Ainsi, les élèves des lycées se voyaient impliquer dans des échanges qui portaient sur l'origine, l'enjeu et les perspectives de la crise. Quant aux collégiens, c'était plutôt un discours d'apaisement et d'assurance, avec une possibilité d'aller en profondeur avec les élèves de 3ème

et de 4ème. Les élèves du primaire avaient besoin de protection, d'affection, d'assurance pour les éviter les traumatismes de la guerre.

Entre élèves, les postures dans les discours épousaient à peu près celle des enseignants, étant presque tous originaires de la zone nord et impactés qu'ils étaient par les discours de leurs enseignants, à qui ils faisaient confiance en pareille circonstance. Il est à noter également que les élèves venaient des quartiers avec des clichés de la crise mis en place par les parents et qui étaient favorable à la rébellion. Il y'avaient au sein des élèves, faut-il le souligner, les enfants des combattants de la rébellion dont les plus grands d'entre eux assistaient de loin aux échanges entre leurs parents.

---

(140) op.cit. p. 159 à 174

C'est donc un ensemble d'ingrédients favorables à la rébellion qui était véhiculé dans les écoles des quatre coins de la zone nord.

Mais il faut encore préciser ces évocations se faisaient en hors-programme, entre deux cours, avant ou après le cours. L'ONG Ecole pour Tous, coordonnatrice des cours avec les conseillers régulièrement déployés sur le terrain, tenait à ce que la question de la crise soit traitée en dehors des programmes et même si elle était traitée, que cela soit fait avec tact, intelligence, professionnalisme.

SO, conseiller pédagogique nous le témoigne :

« Dans nos missions d'inspection, nous mettions l'accent sur le respect des programmes sans accorder assez de temps à l'actualité de la crise. L'objectif prioritaire pour nous, d'ordre sacerdotal, était de donner des acquis aux enfants pour que leur rendement soit en phase avec le défi que nous voulons relever, à savoir remettre l'école sur les « rails ». (141)

7.26. Après évaluations, résultats satisfaisants

Pour jauger de la qualité de l'apprentissage pendant cette période de reprise, nous avons estimé utile de faire un regard croisé sur les résultats de certaines écoles en termes de pourcentage.

Il nous a paru judicieux de considérer deux périodes : la période de la première année, soit d'octobre à juillet 2002 et celle de la deuxième année, c'est-à-dire, l'année scolaire 2002-2003.

La première année était caractérisée par le peu de fréquentation des élèves à cause de la peur et de la méfiance face à un conflit qui était jusque-là inconnu des élèves et l'on avait à l'esprit les affres de certaines guerres comme celle du Libéria et de la Sierra Leone rapportés par l'actualiité d'alors. A cela, il fallait ajouter le déficit d'enseignants, comme nous l'avons maintes fois souligné. Nombreux enseignants ont préféré quitter la zone nord pour se mettre à l'abri en zone sud, pour les mêmes raisons que celle susmentionnée.

A l'école de Pegue, au nord de Bouaké, sur un effectif d'avant crise de 600 élèves, seuls, pendant cette période, environ 100 élèves ont accepté de venir dès les premières heures. Ce chiffre va connaitre une évolution au cours de l'année pour se stabiliser à 250.

---

(141) SO. *Témoignage numéro 49*

A l'école primaire de Bolo, dans la région du Bounkani, nord-est, sur 300 élèves, 50 répondront à l'appel et 145 pour l'année entière.

Dans la région de la Bagoué, l'école primaire de Fadougou va connaitre l'un des effectifs les plus faible au cours de cette première année : 65 sur un total de 350.

Il est signalé que comme l'école primaire de Fadougou, plusieurs écoles vont connaitre des problèmes de fréquentation non liés seulement à la méfiance et à la crainte du conflit, mais les parents préféreront emmener dorénavant les élèves faire les travaux champêtres dans des zones où la sensibilisation à scolariser les enfants battaient de l'aile historiquement. (142)

Somme toute, de ces fréquentations, l'on a pu établir les rapports à la suite des évaluations organisées.

7.26.1. Evaluation de la première année

La priorité étant donnée aux matières fondamentales que sont le français et les mathématiques, les autres n'étant que partiellement enseignées, l'on note que 70% des élèves ont eu une moyenne supérieure à 10. 5% ont même une moyenne au-dessus de 14. (143)

Cette situation s'explique, selon BY, Conseiller pédagogique, par deux raisons. D'abord, les programmes étant allégés, les élèves avaient un grand champ d'opportunité en consacrant plus temps à ces matières. Deuxièmement, ces élèves venus dès les premières heures, avaient une motivation sans pareil. A l'image des enseignants pionniers, ils avaient une grande envie de recommencer les cours et de ne pas se laisser distancer par ceux du Sud. (144)

En somme, cette évaluation a produit des résultats encourageants emmenant par les échos produits les autres élèves à reprendre le chemin de l'école. L'on assista alors à un afflux massif d'élèves.

---

(142) Données Ong « Ecole Pour Tous ». Schéma en annexe

(143) ibid

(144) BY. *Témoignage numéro 58*

7.26.2. Evaluation de la deuxième année

L'afflux massif occasionné par les bons résultats des évaluations, va emmener l'ONG Ecole Pour Tous à faire du recrutement des bénévoles une priorité en vue de pallier au déficit d'enseignants occasionné alors.

A l'issu de cette deuxième année, l'on va assister à un enseignement de toutes les matières avec ces bénévoles tenant la plupart des classes.

Les élèves vont continuer sur l'élan de leur bon résultat dans les matières fondamentales, mais avec un petit recul dans les matières fondamentales. 65% vont avoir la moyenne et 7% seront au-dessus de 7/10.

« Ce résultat dénote du retour des autres matières en plus des matières fondamentales. Les élèves voyant leur effort partagé entre plusieurs matières », juge I.K, professeur de collège à Koko Bouaké. (145)

Pour DN : *« il ne faut pas négliger le fait que ces résultats peuvent également témoigner de l'expérimentation qui a été faite de l'utilisation des bénévoles qui, pour certains, avaient des lacunes difficiles à combler en très peu de temps. Les cours de renforcement et le suivi de proximité des conseillers pédagogiques n'y pouvaient changer grande chose. » (146)*

Il faut tout de même noter qu'il y'avait une disparité en termes de bons résultats entre ville et village. A la lumière du déploiement de l'effectif enseignants, les enseignants des zones rurales étaient des bénévoles quand les titulaires étaient concentrés dans les villes. Si l'on peut trouver un tant soit peu la cause des mauvais résultats par endroits dans les petites localités, il faut dire qu'en ces lieux, les élèves étaient partagés entre l'écoles et les travaux champêtres.

(145) IK. *Témoignage numéro 44*

(146) DN. *Témoignage numéro 19*

7.27. Les enseignants de la reprise sont issus quasiment du nord

Nous nous sommes intéressés aux enseignants dans leur origine pour comprendre combien de fois la question identitaire était enracinée.

En effet, les enseignants interrogés et ayant été acteurs de la reprise sont tous, quasiment, du nord, couvrant en quelque sorte la zone d'occupation de la rébellion.

HD, acteur incontournable de l'ONG Ecole Pour Tous, nous le confirmera :

« Il y avait au moment de la reprise très peu de collègues originaires de la zone sud. L'effectif des enseignants, titulaires et bénévoles réunis était à 95% composé d'originaires de la zone nord musulmane. Nous étions en phase avec la rébellion à travers les idéaux défendus par ces frères qui ne demandaient que la restauration de l'identité des citoyens issus du nord dont l'appartenance à la nation ivoirienne avait été sabordée par les sbires du régime de Laurent Gbagbo. A partir de cet instant, nous étions sous la protection des hommes armés contrôlant la zone. D'où notre décision de rester sur place. » (147)

Pour NS, élève en terminale à l'époque, directrice aujourd'hui d'école maternelle : *« En terminale, nous avons fait le constat qu'aucun de nos professeurs originaires du sud n'est resté sur place, craignant les représailles de la rébellion. Nous n'avions d'intervenants dans les*

cours que des enseignants originaires du nord. Quand l'opportunité de devenir bénévole s'est présentée, il n'y avait que les étudiants et autres diplômés sans emploi, tous du nord, qui se sont présentés, les populations originaires du sud ayant quittées la zone. »

7.28. La tenue des examens, préoccupation particulière de certains acteurs

« Les examens n'ont pas lieu cette année, tout le monde attend de pouvoir les passer. L'on ne peut rien faire, on attend ou on ne peut pas continuer », s'est plaint Pierre Yao, un élève d'un établissement secondaire de la ville de Korhogo. A 16 ans, il ne lui restait que deux années pour passer le Baccalauréat. (148)

(147) HD. *Témoignage numéro 23*

(148) PY. Témoignage numéro 63

Au cours de l'année 2004, 63 985 élèves des villes du nord de la Côte d'Ivoire étaient inscrits pour passer les trois principaux examens marquant la fin de l'année scolaire 2003/2004.

La plupart d'entre eux étaient des élèves d'écoles primaires qui devaient passer l'examen d'entrée en classe de 6ème. Les autres se présentaient à l'examen du baccalauréat, ce diplôme tant prisé, ouvrant les portes de l'université.

Les examens étaient initialement prévus pour le 10 novembre mais le 04 de ce mois, suite à la reprise des hostilités entre les forces loyalistes du sud et les rebelles du nord, le gouvernement du Président Laurent Gbagbo a décidé d'annuler les examens.

Ainsi, Pierre comme d'autres adolescents, attendait toujours, plongé dans des livres scolaires et ses cours de l'année précédente.

Et le temps pressait, pour tous les élèves qui attendaient de passer du primaire au secondaire, car ceux qui avaient 15 ans avant la date de l'examen d'entrée en 6ème seront trop vieux et rejetés du système scolaire.

Selon l'UNICEF (149), le conflit a mis fin à la scolarisation de quelques 700 000 enfants. « *En dépit de la guerre, on ne doit pas jouer avec l'école. Les enfants ne doivent pas pâtir de ce conflit »,* ainsi indique Adama Ouattara, le représentant adjoint de l'éducation dans le

mouvement des forces nouvelles. Selon lui, le problème des examens était leur toute première priorité. Les responsables rebelles ont d'ailleurs demandé l'intervention du président Sud-africain Thabo Mbéki, le médiateur international dans le conflit ivoirien, pour que les élèves puissent les passer.

« Malgré la guerre, les examens ont eu lieu l'année d'après et les résultats ont été excellents bien que nous manquions de moyens et de personnel administratif. Le gouvernement a accepté d'envoyer des examinateurs. », ajoute Ouattara.

---

(149) Rapport de l'Unicef 2006

7.29. Exemples de résilience d'enseignants face à un environnement hostile

« Cette année, nous avons décidé de rouvrir les écoles et avons recruté des professeurs volontaires, mais le gouvernement bloque tout ».

Dans le village de Kassoungbaga, proche de Korhogo, le maître d'école, Seydou Koné, doit s'occuper tout seul de l'éducation de 100 élèves âgés de 7 à 15 ans, six jours par semaine.

« Nous étions deux, mais avec la crise, mon collègue est rentré chez lui. Il ne se sentait pas en sécurité ici », indique Koné. (150)

Il répartit les élèves dans deux des trois classes délabrées de l'école. L'une d'elles est décorée d'un imposant crocodile et d'un éléphant, le symbole national de la Côte d'Ivoire. Dans l'autre classe, sont accrochées des guirlandes en papiers tout défraichi. Le plus âgé de la classe se charge de maintenir l'ordre pendant que Koné fait la navette entre les deux classes pour apprendre à lire et à écrire aux autres élèves. Les tables sont en mauvais état et les pupitres font défaut. Les manuels sont rares.

Âgé d'une trentaine d'années, Koné explique que tous les deux ou trois mois, lorsqu'il ne dispose plus d'assez d'argent, il doit quitter le village pour se rendre à Abidjan pour percevoir son salaire. Les banques, comme la plupart des entreprises installées dans le nord, ont fermé

dès le début de la guerre civile. *« Il y'a eu des problèmes pour les premiers voyages. C'était très dur et on avait très peur. IL y'avait beaucoup de barrages et pas de moyens de transport »* se souvient Koné.

« On ne pouvait y aller qu'en scooter et il fallait compter quatre jours pour se rendre à Abidjan. En plus, il fallait mieux ne pas y aller seul. Deux années plus tard, les cars de transport fonctionnaient à nouveau ».

Koné aurait bien aimé se faire aider par un assistant volontaire. Mais cela ne serait possible que si les parents d'élèves, de braves paysans qui gagnaient déjà difficilement leur vie, se cotisaient pour assurer la nourriture et le salaire de cet assistant tant souhaité.

---

(150) SK. *Témoignage numéro 66*

Plus tard, comme nous l'avons souligné, la mise en place de l'initiative de reprise sous la coupole d'Ecole Pour Tous a permis le recrutement de bénévoles même si toutes les localités n'étaient pas à la même enseigne en termes de mise à disposition de ce vivier nouveau.

Ces enseignants volontaires, dont certains étaient des étudiants qui attendaient la réouverture de l'Université locale, recevaient entre 5000 et 10 000 CFA (10 à 20 dollars) par mois.

7.30. Assistance humanitaire et auto-assistance pour assurer le bon fonctionnement de l'école

Lorsque la plupart des enseignants ont fui vers le sud et que le ministre de l'éducation a gelé les fonds publics destinés aux six millions de personnes vivant dans le nord, les parents, les communautés locales et les représentants du mouvement rebelle, ont donc recruté des enseignants à la retraite, des étudiants et d'autres volontaires instruits pour rouvrir les écoles. Pour la représentante du Bureau des Nations Unies pour les affaires humanitaires (OCHA) en Côte d'Ivoire, l'Education ne se limite pas qu'à l'enseignement des matières. Elle implique la protection des enfants pour éviter qu'ils ne soient livrés à eux-mêmes dans les rues.

A en croire AM, intervenante humanitaire à Korhogo, son Agence a aussi offert une contribution alimentaire aux écoles du sud quand la guerre a éclaté et que les établissements dans la zone nord étaient fermés. (151)

« Lorsque les écoles ont été réouvertes ici, après une année blanche pour les enfants, nous leur sommes venus en aide. Notre préoccupation était de maintenir les enfants dans le système scolaire. Nous offrions un programme d'alimentation ; lorsque l'école avait un maître certifié » a-t-elle précisé.

« Rouvrir les écoles et les faire fonctionner a été un véritable combat politique pour les habitants des zones nord », a ajouté AM *« Le ministre de l'Education Nationale y était opposé, les dates des examens n'étaient pas annoncées et les enfants attendaient »*.

---

(151) AM. *Témoignage numéro 18*

Michel Amani N'Guessan, le ministre de l'éducation nationale et membre du Front Populaire Ivoirien, le parti de Laurent Gbagbo, avait indiqué qu'il s'opposerait à l'affectation d'enseignants ou de personnel administratif dans les écoles du nord tant que le pays ne serait pas réunifier, que les rebelles n'auraient pas désarmé.

« Le gouvernement était engagé dans un jeu politique avec son peuple », a-t-elle indiqué.

Pour les responsables de l'organisation non-gouvernementale (ONG) Ecole Pour Tous, la situation scolaire dans le nord s'était améliorée grâce aux programmes d'auto-assistance qui y ont été mis en œuvre.

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, au plus fort du conflit, seuls quelques 230 000 enfants étaient scolarisés dans le nord. Il y'avait deux enseignants volontaires pour chaque maître qualifié. L'année suivante, 2003-2004, alors que le système d'auto assistance se mettait en place et que le gouvernement approuvait le retour du personnel administratif conformément aux accords de paix de Linas Marcoussis de 2003, le nombre d'élèves inscrits dans les écoles en territoire rebelle a doublé et dépassé les 400 000.

On comptait 1000 maîtres qualifiés supplémentaires en poste dans le nord pendant l'année scolaire 2003-2004, selon l'ONG Ecole Pour Tous, le nombre d'enseignants est passé à 4448 par rapport aux 3407 de l'année précédente.

L'ONG estimait que 584 000 élèves s'inscriraient dans les écoles du nord pendant l'année scolaire 2004-2005, soit un tiers de plus que le nombre enregistré l'année précédente. (152)

Alors la situation était tout aussi préoccupante qu'elle ne l'était auparavant. Bien que de nombreuses écoles fonctionnaient à mesure que le conflit se prolongeait, l'activité économique était presque paralysée. Il n'y'avait plus d'argent pour réparer les écoles, payer les assistants volontaires et acheter le matériel scolaire. *« Nous surchargions nos classes alors en accueillant les enfants dont les parents ne pouvaient pas payer les frais de scolarité »* explique Ibrahim Coulibaly, directeur d'école primaire à l'époque à Bouaké, le fief des Forces Nouvelles. (153)

---

(152) Ong Ecole Pour Tous *Donnée d'archives 2006.En annexe, un schéma retrace ces données.*

(153) IC. *Témoignage numéro 34*

« Mais que pouvions-nous faire d'autres ? Nous n'allions pas laisser ces enfants trainer dans les rues. Que deviendraient-ils ? »

Mais ces prévisions susmentionnées ont été établies avant la brève reprise des hostilités en novembre 2004, période au cours de laquelle, la situation était redevenue préoccupante.

7.31. Au Sud, l'enseignant, la classe et les élèves

L'afflux des élèves, outre le sureffectif dans les classes, a fait cohabiter dans les classes des élèves venant des communautés différentes, généralement reparties entre les deux camps belligérants. Les causes soutenues par les parties ayant un impact sur les membres de la communauté en termes d'adhésion et de soutien, les élèves n'étaient pas en reste.

Si l'enseignant, de par l'attachement au sacerdoce de la transmission du savoir, devait gérer ce sureffectif, une équation inédite née avec cette crise était la gestion du discours sur l'actualité de la crise.

IY, enseignant à Daloa le dira :

« De par mon expérience d'enseignant de collège, j'avais presque 24 ans de service, je n'avais pas encore été confronté à un environnement de classe où les élèves étaient repartis en deux groupes comme ce cas présent, véritable image de la division du pays en ce moment de crise. Il y'a les élèves originaires du sud et ceux du nord. L'arrivée des élèves de la zone nord a d'avantage tendu un climat qui était déjà délétère bien avant le déclenchement de la crise. Chaque groupe en classe s'est donc vu renforcé par les membres de sa communauté venant du nord avec des informations de nature belliciste. » (154)

---

(154) IY. *Témoignage numéro 27*

Et de continuer :

« Etant moi-même originaire du sud, je devais mettre en avant les valeurs éthiques de l'enseignement : enseigner, ne dire que ce qui peut aller dans le sens de l'éducation des élèves pour le bien d'une nation unie. Cela n'a pas été facile. Dans des matières se rapprochant de l'actualité du moment comme l'histoire, l'Education civique et morale, la Géographie, le français, l'évocation de la crise était toujours tentante par les élèves. Je trouvais les détours nécessaires pour éviter des tensions. Je mettais en avant les notions de paix, de tolérance, d'exemple de nations devenues fortes par l'union, des fils et filles comme les Etats Unis. »

DA, instituteur à Gagnoa, avait un autre défi :

« Le problème de tension dans la cohabitation venait des élèves, mais il pouvait venir aussi des enseignants dans leur collaboration. Chacun de nous, originaire du nord ou du sud, avait une partie prise que nous pouvions cacher difficilement. Tout dépendait du tempérament de

l'enseignant et de son degré d'engagement. Mais le devoir corporatiste, face à la flamme identitaire, prenait le dessus. » (155)

DM, cadre du ministère de l'Education nationale se rappelle :

« Je peux schématiser l'environnement dans les classes de la manière suivante : « l'enseignant face à l'énigme du voisinage des élèves issus des deux zones. » (156)

Et de poursuivre :

« Dans nos missions d'inspection, conscients de la fragilité du climat, de la tension qui pouvait éclater à tout moment, nous mettions, dans les échanges avec les enseignants, l'accent sur les ressources personnelles de chacun d'eux à pouvoir gérer des cas inédits que personne ne pouvait prévoir ».

OT, professeur de lycée à Daloa précisera :

« Nous savions que plusieurs élèves venaient à l'école gonflés par le discours des parents. Entre enseignants, nous avons qu'à même surmonter nos divergences communautaires et voir l'intérêt de l'école que nous ne pouvions sacrifier pour rien au monde ». (157)

Le témoignage de ZK, élève en première, déplacé de guerre, en dit long :

« Aujourd'hui, j'ose me confesser : en classe, j'en voulais terriblement aux camarades ressortissants du nord. En eux, je voyais ces rebelles qui ont attaqué mes parents, commis des exactions, dérégler notre quotidien. Mais l'école a su effacer en moi toute idée de vengeance. » (158)

Lors de notre enquête de terrain, nous avons donné la parole aux différents acteurs impliqués de près ou de loin dans le processus de reprise de l'école. Ce sont donc en premier lieu, les enseignants, artisans principaux de ce projet qui nous ont relaté leur quotidien et leur ressenti en ayant pour ligne de mire leur motivation et engagement pour la cause des populations du nord dont ils sont issus. Leur attachement au sacerdoce de la corporation qui leur est chère a été aussi un ferment, le deuxième levier les guidant dans cette mission inédite.

Engagement partagé par ces nombreux enseignants bénévoles, sauveurs d'une école qui été somme toute impactée par le déficit d'effectif occasionné par le départ massif d'enseignants originaires du sud vers leurs localités natales.

Une large place sera faite à la communauté des parents d'élèves sans qui, le projet de relance de l'école ne serait qu'idyllique. Leurs témoignages retracent leur passage de la méfiance des débuts de la crise pour une confiance retrouvée dans le projet d'école, confiance fertilisée par leur adhésion à la même cause défendue par les enseignants et les rebelles, celle de la restauration de l'identité ivoirienne de leur communauté.

De l'autre côté, en zone Sud, des enseignants vont témoigner de leur gestion des classes, comprenant des élèves issus des deux camps antagonistes où leur capacité et habileté seront mises à rude épreuve sans pour autant fléchir.

---

(155) DA. *Témoignage numéro 71*

(156) DM. *Témoignage numéro 41*

(157) OT. *Témoignage numéro 25*

(158) ZK. *Témoignage numéro 69*

La parole sera également donnée aux élèves ayant connu des destins différents. Si la plupart sont restés en zone nord, d'autres vont opter pour le sud du pays à la suite de leur famille. Un nombre non négligeable va connaitre l'exil dans les pays limitrophes. Leurs expériences illustrent de ces destins croisés d'élèves à la recherche du savoir, nonobstant toutes les difficultés rencontrées.

Nous ne passerons pas sous silence la place de régulateur social des religieux, toutes tendances confondues, que la crise et son école ont rapproché le temps de ce relatif clivage. Ils nous édifieront sur leur démarche pour la sensibilisation au retour des enfants à l'école en apportant des messages d'optimisme pour la paix, d'acceptation et de tolérance, vecteurs importants dans le processus de retour à la normalité.

CHAPITRE VIII

DISCUSSION ET INTERPRETATION DES RESULTATS AU PRISME DE L'ANALYSE CONATIVE

La mise en route de l'école a connu une évolution, passant par des étapes différentes, empruntées par les différents acteurs dont les degrés de saturation en termes de compétences n'ont pas été les mêmes.

C'est une école à visage ambivalente, allant de l'immobilisme à la normalité, en passant par la mise route que l'on va constater pendant cette période de conflit.

Si nous admettons que les acteurs de l'école de la zone nord de la Côte d'Ivoire, zone de conflit armé, avait un dénominateur commun qu'ils partageaient, celui de l'engagement identitaire et corporatiste, que l'on va appeler l'invariant chez les acteurs, le sens qu'ils donnaient à chaque

activité dans le projet de relance de l'école était différent, d'une catégorie de sujet à un autre, d'une période d'évolution à une autre.

En dehors de l'étape émotionnelle où tous les sujets ont éprouvé le même émoi, les mêmes sensibilités face à cette crise inattendue, les autres étapes, à savoir l'étape fonctionnelle, celle technique et celle contextuelle ont vu les acteurs, en fonction de leur profil, éprouvés un sens singulier. Pendant ces étapes, ces postures singulières, adoptées par eux, ont été le reflet de la mobilisation de compétences ou de connaissances destinées à exécuter les tâches circonstancielles.

Nous analyserons l'évolution de l'école en tant que dispositif ayant réuni autour de lui différents acteurs dans le process d'étapes conatives que sont l'émotionnel, le fonctionnel, le technique et le contextuel. L'analyse des postures des acteurs de cette école se fera également par cette approche, eux-mêmes tributaires de l'évolution du dispositif de l'école.

8.1. Etape émotionnelle

8.1.1 Le Début du conflit

8.1.1.1. Le dispositif de l'école

La survenance du conflit a entrainé dans un premier temps l'arrêt total de l'école. L'on a en souvenance tous les conflits armés survenu dans le monde où l'école, ses acteurs et ses infrastructures étaient la cible des violences générées. C'est donc logiquement que les classes ont été fermées par les enseignants, chacun cherchant à se mettre à l'abri.

8.1.1.2 Les acteurs dans l'ensemble

Le conflit les ayant surpris comme tout le monde, ils étaient dans l'émoi, partagés entre incompréhension, peur et incertitude dès les premières semaines. L'on était préoccupé surtout par sa sécurité et celle de sa famille.

8.1.2. Une semaine après

Très vite, les jours qui ont suivi le déclenchement des hostilités, les rebelles vont décliner les causes de leur lutte, axées sur la restauration de la citoyenneté ivoirienne des populations du nord dans l'affirmation de leur identité singulière.

Les enseignants originaires du sud, zone favorable aux idées d'exclusion et de xénophobie, vont déserter massivement la zone nord, ayant peur pour leur sécurité. Il en est de même pour les élèves et toutes les populations issues de la même zone sud.

Quant aux enseignants, élèves et populations originaires de la zone nord, partageant les idéaux défendus par la rébellion, ils vont adhérer logiquement à cette cause identitaire.

8.1.2.1 Quand la flamme identitaire et l'engagement corporatiste sont les leviers de la motivation

Ainsi donc, La cause principale évoquée par la rébellion est la restauration de l'identité nationale des fils et filles du nord, confrontés pendant plusieurs années à un mécanisme d'exclusion par une politique dite de retour à l'identité nationale prônée par les tenants du pouvoir légal et leurs affidés.

Si les forces rebelles ont opté pour la lutte armée pour arriver à cette fin, les acteurs de l'école, originaires du nord, vont se mobiliser autour de l'école.

YB, en service à la DREN de Bouaké au moment de la crise, lors du focus discussion, le dira : *« l'école a été surtout un moyen pour nous, ressortissant de la zone Nord, de montrer notre capacité à relever le défi de la continuité de l'administration, à réussir là où nos adversaires nous pensaient incapables à le faire. Cette école était notre pierre à la construction de l'édifice de la lutte menée par notre communauté. »* (159)

MD, de l'ONG Ecole Pour Tous, ira dans le même sens :

« Il y avait au moment de la reprise très peu de collègues originaires de la zone sud. L'effectif des enseignants, titulaires et bénévoles réunis était à 95% composé d'originaires de la zone nord musulmane. Nous étions en phase avec la rébellion à travers les idéaux défendus par ces frères qui ne demandaient que la restauration de l'identité des citoyens issus du nord dont l'appartenance à la nation ivoirienne avait été sabordée par les sbires du régime de Laurent Gbagbo. A partir de cet instant, nous étions sous la protection des hommes armés contrôlant la zone. D'où notre décision de rester sur place. » (160)

Montrer leur capacité à faire fonctionner l'école sans le concours d'Abidjan a été le challenge que se sont fixés ces acteurs.

Plusieurs stratégies seront déployées pour réussir ce pari éducatif : mobilisation de tous, même des retraités, recrutement de bénévoles, sensibilisation des parents d'élèves à faire confiance à la « nouvelle école » et demander leur participation active à sa réussite, notamment par un appui financier de leur part, sorte d'« effort de guerre». Autre initiative dans le même sens, est la collaboration avec les autorités de la rébellion pour la facilitation en termes de tutelle, mais également en termes de sécurisation des écoles et des intervenants.

Cette appartenance à la communauté est le principal leitmotiv de l'engagement à sauver des millions d'enfants, qui ne sont que leurs enfants et leurs petits-enfants, futurs acteurs de l'édification d'une nation incluant plus que jamais le Nord du pays.

De ce défi identitaire à celui corporatiste, il n'y'a qu'un pas à franchir. Les acteurs du système éducatif ayant en commun l'amour pour leur métier, le sacerdoce corporatiste les emmène à ne pas regarder l'école s'écroulée par le fait de la guerre.

---

(159) YB. *Témoignage numéro 75*

(160) MD. *Témoignage numéro 67*

Tous les enseignants engagés dans cette mise en route de l'école partagent la même appréhension de LD, enseignant et coordinateur pédagogique à Bouaké :

« L'impossibilité pour nous de voir compromettre l'avenir de milliers d'enfants que nous avons formé durant plusieurs années. »

A côté de cette principale raison, d'autres disaient être fatigués de l'inactivité liée à des mois d'absence de travail.

Cette posture des acteurs originaires du Nord est dans la ligne droite de la conquête identitaire et mémoriel mise en phase dans d'autres conflits à travers le monde.

Emmanuel Saint-Fuscien (161) nous livre des cas évocateurs du déclic de l'élan patriotique à cet effet, comme le cas du Chiapas et des tibétains dont les enseignants ont été tous animés par la volonté d'affirmer l'existence de leur peuple longtemps meurtri par les agissements de gouvernements n'ayant d'autre volonté que de les voir se soumettre et fouler au pied leur culture, leur identité.

Ahmed Ghanati (162), à propos de la guerre d'Algérie, ne dit pas autre chose quant à l'école qui a été un tremplin pour exister et s'interroger sur sa propre identité sociale et politique. Dès lors, selon lui, l'école n'a pas été étrangère à la propagation de l'idée nationaliste. De ce point de vue, l'école a trouvé aux yeux des populations, une référence, une sorte de guide à la défense de l'aspiration à exister sur la place sociale et politique.

La crainte de voir l'identité effacée a conduit bon nombre de communautés libériennes a créé des écoles clandestines en maintenant le programme scolaire de leur pays d'origine.

Julie Baugard et Magali Chelpi-Den-Hamer (163), dans la même logique, relèveront le maintien de structures éducatives parallèles en situation d'exil comme c'est le cas des tibétains en exil en Inde notamment. 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 de ces écoles du gouvernement en exil permet, en effet, d'entretenir ou de créer un attachement à la terre d'origine, à l'idée patriotique et à la résistance violente.

(161) op.cit.

(162) op.cit.

(163) op.cit.

En Côte d'Ivoire, les populations du Nord, dans leur combat particulier d'identité, ont œuvré pour intégrer la nation ivoirienne, considérant chaque communauté comme un maillon de cette chaîne nationale. Une nation ivoirienne dont elles sont si fières et que pour rien au monde elles ne sont prêtes à quitter.

Si elles montrent la particularité de l'identité des populations du nord, c'est par fierté de leur culture et de leurs traditions, somme d'acquis millénaires légués par des empires et royaumes illustres.

Cette lutte n'est donc pas une dynamique de rupture avec un ensemble, la nation ivoirienne.

D'ailleurs, l'on pouvait observer les représentations symboliques plus ou moins imaginaires de la nation ivoirienne utilisées avec fierté par les forces rebelles, notamment sur le site officiel des Forces Nouvelles : le drapeau de la Côte d'Ivoire avec les couleurs nationales. Aussi, dans les zones rebelles comme dans les zones sous contrôle gouvernemental, on a toujours, et ce, malgré la guerre, commémoré, bien que séparément, le 07 août, date à valeur symbolique, l'indépendance de la Côte d'Ivoire et chanté l'hymne national ivoirien.

Cette posture identitaire était-elle transmise aux élèves à l'occasion des séances d'enseignement/apprentissages ?

8.1.2.2 Les élèves à la croisée des chemins

Ces derniers ont connu une situation que l'on peut qualifier d'un destin à la croisée des chemins.

En effet, si, lors de cette crise environ 30% des élèves ont préféré aller poursuivre leurs études ailleurs, notamment en zone Sud avec 27% de cet effectif, la majorité, 70% ont préféré rester sur place et bénéficier du projet de relance des cours initiés.

Il est évident que dans cette cohorte restée sur place, plusieurs d'entre eux avaient des raisons matérielles et familiales à ne pas tenter une aventure ailleurs. En plus, la quasi majorité de ces apprenants, dans le sillage de leurs parents et de la communauté, notamment les plus grands des élèves, ont épousé la cause existentielle, identitaire et de restauration de la justice initiée par la rébellion.

NS, élève en Terminale à Bouaké témoignera de l'assurance sécuritaire qu'ils avaient à rester en zone sous contrôle rebelle par le fait que les assaillants étaient issus de leur communauté. Et bien plus, le discours sur la restauration de l'identité des populations du nord a eu leur adhésion.

D'ailleurs comme l'affirme DO, le climat d'insécurité au sud doublé des précédents conflits intercommunautaires ne pouvaient pas les encourager à aller dans cette zone. (164)

Ainsi, si les enseignants mettaient en avant cet idéal existentiel doublé de l'attachement corporatiste, les élèves ont aussi porté ce flambeau en y ajoutant leur objectif à poursuivre les études coûte que coûte. En cela, ils ont été un des leviers du sursaut patriotique ayant conduit à la réussite du projet de mise en route de l'école.

8.1.3. Six mois plus tard

Reprenant leur esprit, las d'être dans l'immobilisme, voulant apporter leur pierre à l'édifice que représente la lutte au côté des rebelles et attachés à l'engagement corporatiste, des enseignants de la ville de Bouaké vont décider de relancer l'école.

Nous sommes encore à l'étape émotionnelle où face à cette initiative, la plupart des autres enseignants, les élèves et les parents d'élèves sont partagés entre distance, scepticisme et observation.

Cette initiative d'ouverture de l'école va se dérouler dans deux établissements pilotes, une école primaire pour les cours de l'élémentaire et le lycée classique de Bouaké pour le secondaire (collège et lycée).

8.1.3.1. Discours et émotion partagées par les acteurs

A ce niveau, l'on ne parle pas de cours à proprement parler mais de regroupement informel avec pour objectif d'écouter les élèves et les enseignants, de se pencher sur les différents cas de traumatisme causés par la brutalité du conflit. Ensuite, les initiateurs tenteront de redonner le goût de l'école aux élèves, l'envie de reprendre le travail pour les enseignants.

C'est pendant cette phase de recommencement douloureux que le groupe d'enseignants mettra en place une coordination avec pour mission principale la sensibilisation de leurs collègues mais surtout des élèves et de leurs parents à revenir à l'école.

---

(164) DO. *Témoignage numéro 51*

En zone Nord, la crise a eu le mérite de souder d'avantage les relations sociales entre différents acteurs. A la base, la défense d'une cause commune les emmenant à orienter leurs regards dans le même sens.

« Dans la cour de l'école, pendant la récréation, en dehors de l'école entre amis, l'actualité de la guerre était au centre de nos discussions. C'était plus un partage d'informations, appartenant à la même cause, que de débats divergents. », a témoigné LD, enseignant, l'un des coordinateurs du projet de relance de l'école à Bouaké.

Quel discours échangeaient-ils entre eux ?

La fierté de défendre une cause communautaire ne dégageait pas leur crainte de la suite des événements. En tout état de cause, la guerre n'a rien de reluisant et de rassurant.

« Avons-nous les moyens nécessaires de faire triompher notre cause ? »

Tel était en premier la question partagée par ces acteurs.

« Quelle sont les nouvelles du front ? »

« Que pouvons-nous faire davantage pour cette cause existentielle ? »

A ces questions, personne, en réalité, n'a de réponse. Régnait alors un climat fait d'émotion, d'impuissance que seuls les échanges basés sur les encouragements et les réconforts pouvaient atténuer.

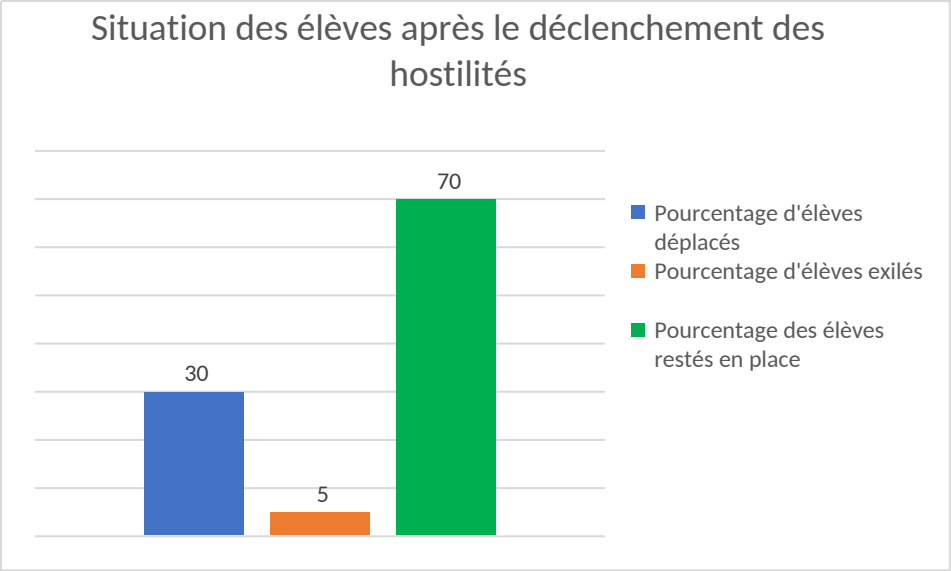
Dans ce moment, se renforçait l'esprit d'équipe, de partage et d'écoute des uns et des autres.

Cette posture nous rappelle la crise du COVID où a pu émerger une motivation à relever le défi sanitaire.

« une motivation à travers laquelle chacun a pu vivre une explosion de sens qui renforce le sentiment d'appartenance et qu'il faudra s'employer à entretenir qu'elle que soient les conditions de reprise d'activité. » Collectif de professeurs de l'accompagnement humain ACT 4 Talents. (165)

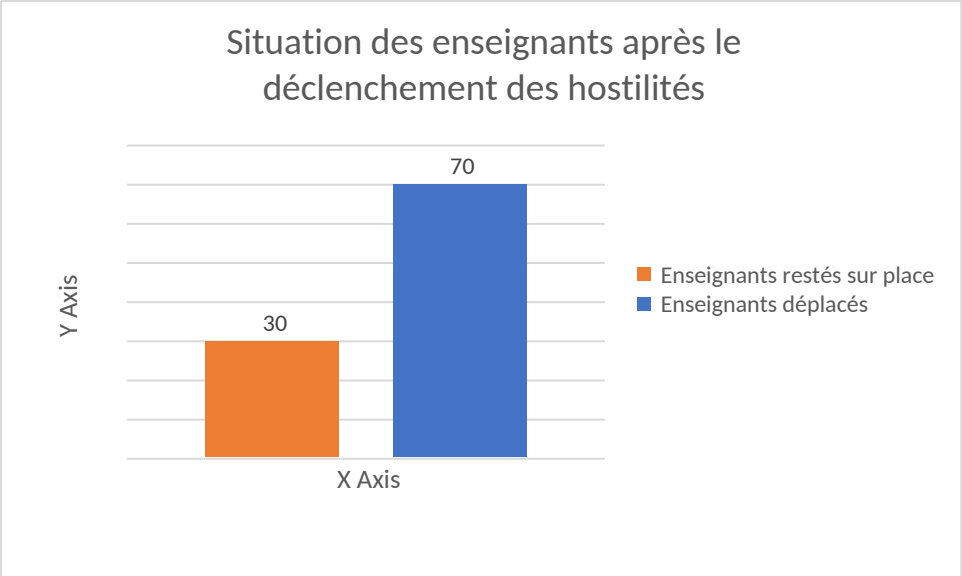
Cette démarche de proximité va toucher les autorités religieuses, musulmanes et chrétiennes, autorités morales, qui pour une fois, seront des acteurs de premier plan dans cette sensibilisation en faveur de l'école, mettant de côté la diversité religieuse et prônant d'ailleurs la cohabitation des cultes.

Pour vaincre la peur, il fallait aussi assurer la sécurité. L'adhésion des autorités de la rébellion était donc nécessaire. Celles-ci donneront un gage pour la protection de l'école et de ses acteurs.



- Ce schéma montre la situation de l'effectif des élèves dès après le déclenchement des hostilités. Cette période d'émotion et d'instinct de survie donne trois catégories d'élèves : les élèves déplacés (30%), les élèves partis en exil dans les pays limitrophes (5%) et les élèves restés sur place, la majorité (70%).

(165) *op.cit.*



- A l'image du schéma précédent, nous avons ici 70% des enseignants ayant décidé de se déplacer pour se mettre à l'abri des hostilités. 30% vont décider de rester sur place, constituant ainsi la cohorte des enseignants titulaires, acteurs de la reprise des cours.

- Source : données personnelles LD. Coordinateur Bouaké.

8.1.4. Un an plus tard

L'on est passé de quelques classes pilotes à la réouverture de toutes les école en état de l'être. Cette action, la coordination va l'étendre vers les autres localités de la zone, avec plus ou moins d'effectivité partout.

L'on constate un afflux d'élèves dans toutes les écoles. Se pose alors le problème d'enseignants, déficit causé par le départ des enseignants originaires de la zone Sud.

Les initiateurs décident de faire appel à ces nombreux jeunes diplômés ou étudiants pour combler ce vide. Cette cohorte de jeunes originaires quasiment de la zone nord comme les autres acteurs, partageaient avec ceux-ci le sens premier dans leur engagement : la défense de la cause identitaire des populations du nord.

Ces enseignants bénévoles sont ainsi jetés dans l'inconnu pour eux de la classe où ils ne savent rien de la pratique d'enseignement. Les enseignants titulaires devenues relativement nombreux, les initiateurs ayant réussi à faire venir tout le monde, vont accompagner ces débutants dans leur baptême de feu.

L'on pourrait parler de moment de reprise douloureuse, tant les bénévoles, tatillons dans leur enseignement, ont en face d'eux des élèves pas tout à fait motivés, certains restant encore sceptiques quant à la réussite des cours.

Dans ce moment toujours d'incertitude, certains enseignants, notamment ceux de Bouna, dans la région du Bounkani, vont mettre en avant les activités péri et parascolaires faites d'activités culturelles et sportives. L'objectif pour eux était de redonner le goût de l'école aux élèves. Cette initiative aura un succès tant dans cette zone la fréquentation va aller en crescendo plus rapidement que dans beaucoup d'autres localités. Cette initiative va inspirer la coordination générale de Bouaké qui a demandé, en même temps que ces antennes s'installaient dans les localités, aux enseignants de faire une place belle aux activités récréatives. L'objectif ici était d'aller dans le sens de ce que pouvait rechercher les élèves à ce moment précis.

8.1.4.1 La sécurité dans les écoles et la lutte contre la promotion d'enfants soldats

Le cas de la localité de Bouna a été un exemple que les autres localités vont rapidement suivre. Dans cette localité, les acteurs ont œuvré à la fidélisation des élèves à l'école à un moment où la reprise était une perspective et les affrontements entre forces belligérantes battaient leur plein. A travers des activités culturelles et sportives dans leur école, ces initiateurs, occupant les élèves, ont ainsi contribué à éloigner ceux-ci des affaires des belligérants, luttant peut-être

indirectement contre le phénomène des enfants-soldats que l'on observe dans d'autres conflits. Même si nous ne disposons pas de chiffre sur les enfants utilisés lors de ce conflit, l'on peut estimer l'effectif à un taux de moins de 2%. Ces actions salvatrices de ces acteurs ont par la suite été appuyées par les partenaires et diverses ONG. Mais tout le mérite de l'originalité de cette initiative revient au monde scolaire.

D'abord, en ce qui concerne la sécurité des écoles, LD, enseignant a témoigné de l'engagement des autorités de la rébellion, dès le premier contact, à l'assurer , mesure devenue effective et s'inscrivant dans la stratégie d'humanisation d'une guerre qui, au départ, emportait du scepticisme.

Le problème d'enfants soldats reposant sur la déscolarisation des élèves ne s'est pas posé avec acuité dans le conflit ivoirien comme ailleurs où des exemples d'utilisation d'élèves pour faire la guerre sont légion.

Sk, instituteur à l'époque à Bouna, membre du collectif des pionniers de la reprise dans la région, nous le dira :

« Notre stratégie, en ce qui concerne la relation entre les élèves et la guerre, était d'initier des activités péri et para scolaires destinées à les occuper sainement. L'on remarquera sans que nous soyons dans la possibilité de fournir des données exactes de dire que moins de 2% des élèves ont rejoint la guerre dans notre zone. »

Il faut rappeler que la situation d'enfants-soldats a une répercussion sur la sécurité des écoles au-delà des champs de bataille pendant la guerre et même après, au moment où cette catégorie de combattant, moulés dans les opérations de bataille, recourent souvent à l'arme pour se faire justice.

En France, au Moyen-Âge, les jeunes garçons étaient enrôlés dès l'âge de 9-10 ans et se voyaient gravir les échelons pour devenir chevalier. Cette pratique a continué avec la période révolutionnaire avec, en ligne de mire, l'endoctrinement idéologique occasionnant la mort au combat de plusieurs d'entre eux.

Il faut également penser au fanatisme de la jeunesse hitlérienne, derniers fidèles d'une cause utopique, perdue depuis longtemps. Il en est de même lors de la guerre de sécession aux Etats-Unis où les enfants sont utilisés. (166)

Pour revenir en France, lors de la première guerre mondiale, le breton Jean Corentin Carré réussit à se faire engager dans l'armée en mentant sur son âge devenant le symbole de courage et de patriotisme.

Il faut admettre, selon les rapports, notamment d'Amnesty international, l'utilisation d'enfants-soldats dans la crise ivoirienne à l'osuest du pays. A ce niveau, le gouvernement a lancé un appel dénonçant ce phénomène.

Mais il faut tout de suite le souligner, les enfants-soldats ayant combattu sont d'anciens démobilisés de la guerre du Libéria, n'ayant pas eu l'accompagnement recommandé et s'étant retrouvés dans les rues des villes de Côte d'Ivoire.

En règle générale, les élèves ivoiriens n'ont pas été des enfants-soldats, une autre singularité de ce conflit.

Et d'ailleurs, la reprise lente de l'école à travers des activités péri et para scolaires, représente ici une valeur qui procure un sens aux élèves à ce moment précis, et les poussent à l'action, action en faveur de leur fidélisation à l'école, pour aller dans la direction du concept de pédagogie conative de Jacques Mikulovic, Gilles Vanlerberghe et Gilles Bui-Xuân. (167)

Si pour les élèves, le sens de l'école en ce moment-là est la joie et le plaisir que procurent les activités culturelles et sportives, pour les enseignants qu'ils soient titulaires ou bénévoles, le sens pour eux est de relever le défi de la mise en route de l'école dans un engagement pour la cause identitaire. A cela, s'ajoute, pour les enseignants titulaires, le sens de l'attachement à leur cause corporatiste qui est un invariant pour tous les enseignants du monde.

Les parents d'élèves éprouveront le même sens pour la cause identitaire, remettre en marche tous les dispositifs de la société en vue de retrouver rapidement une normalité. En plus de cela, leur souci pour l'avenir de leurs enfants a tous son sens.

---

(166) op.cit.

8.1.4.2 Quand la crise rapproche les parents d'élèves de l'école

Moulés dans une culture de l'administration centralisée où tout ce qui n'est pas instruit depuis Abidjan, la capitale du pays, n'a pas de valeur de citer, les parents d'élèves, de manière logique, ont adopté diverses postures allant de la distance au scepticisme face à la reprise annoncée des cours.

C'est donc une démarche de proximité, faite de sensibilisation, que vont s'évertuer à déployer les acteurs directs et indirects de l'école que sont les enseignants, les religieux, les diverses ONG, sans oublier les organisations internationales (UNICEF, Save the Children …), pour ne citer que ceux-là.

Cette offensive tous azimuts va aboutir à l'adhésion graduelle des parents d'élèves, sans qui, l'école en zone nord, au moment du conflit, ne serait qu'une chimère.

La démarche reposait sur un discours mettant en avant la cause des populations du nord à restaurer leur identité ivoirienne contestée par une partie des ivoiriens. Cette cause, pour eux, était défendue par la rébellion à travers cette guerre « légitime » et « saine » et l'école en était le « levier éducatif ». Ce discours a eu raison de la fibre patriotique et identitaire de cette population du nord qui, faute de pouvoir mener la bataille militaire, a fini par adopter tous les sacrifices allant dans le sens de l'effort de guerre.

Il a donc existé une ambivalence de position des parents d'élèves qui finiront par épouser une confiance conditionnée par la croyance en la justesse de la cause défendue, celle de la restauration, de la sauvegarde et de la préservation de l'identité de tout un peuple.

TM, parent d'élève du focus groupe d'Odienné, traduit la perception générale qui régnait au sein des parents d'élèves de toute la zone, à savoir, une méfiance qui se transformera en adhésion au projet d'école proposé par les enseignants.

(167) op.cit.

Et de continuer :

« Les idéaux avancés par la rébellion répondaient parfaitement à nos préoccupations de « fils rejetés de la Côte d'Ivoire » que le gouvernement et ses affidés nous avaient collé. La reprise de l'école et son animation se sont donc faites avec cette conviction que nous avions, dorénavant, de participer à l'effort de guerre en plus de notre volonté d'éduquer nos enfants. » (168)

Cette appréhension des choses est mise en lumière par des exemples similaires à travers les travaux d'Emmanuel Saint-Fuscien.

Devant le clivage occasionné par la laïcité du système éducatif français entre le gouvernement de Jules Ferry et le clergé, les parents d'élèves ont refusé d'envoyer leurs enfants dans la nouvelle école reformée basée sur l'enseignement du manuel de morale rejetée par l'Eglise. Conscient que l'absence d'adhésion des parents d'élèves compromettrait la mise en œuvre de cette réforme, Jules Ferry, pour calmer le jeu, prescrira aux instituteurs un respect absolu de la conviction des parents. Cette stratégie trouvée était de prendre en compte la conviction religieuse des parents sans pour autant ne rien céder sur le contenu positif de la laïcité.

Cette primauté de l'avis incontournable des parents est retracée dans sa lettre adressée aux instituteurs où il déclare que la cause de la laïcité sera gagnée quand les parents verront leurs enfants rapporter des classes, de meilleures habitudes. Il appartient donc à la classe par sa méthode pédagogique de convaincre les parents par l'amélioration et la transformation positive que les élèves subiront, continuent Emmanuel Saint-Fuscien. (169)

Au Congo, les acteurs de l'école vont surfer sur la conviction religieuse des parents, l'Eglise étant le porte-flambeau de cette école pour emmener l'adhésion des parents. Chose intéressante, il est même mis en place une structure appelée réseau d'écoles conventionnées, gérée par l'Eglise et financé par les parents.

---

(168) TM. *Témoignage numéro 48*

(169) op.cit.

Dans le même sillage, en Inde, la politique d'intégration des enfants birmans et afghans n'emporta pas l'adhésion des parents de ceux-ci qui ne souhaitaient pas voir leurs enfants scolarisés en Hindi et préféraient d'autres offres éducatives financées par des organisations chrétiennes et philanthropiques par ce que Julie Baujard qualifie de « croisée de la démocratie ». (170)

Bien plus que l'adhésion à la cause de l'école, les parents seront les principaux contributeurs financiers. Ainsi, les écoles de la reprise en zone nord de la Côte d'Ivoire pourront prendre en charge les nombreux bénévoles par la cotisation auxquelles seront soumis les parents d'élèves de leur plein gré.

Cette thèse est appuyée par Chelpi-Den-Hamer, (171) lorsqu'elle souligne qu'il existe des cas où l'absence d'offres éducatives gratuites due à la cessation de l'implication de l'Etat entraine la création d'écoles clandestines par des bénévoles soutenus par les parents d'élèves. Baronnet va dans le même sens pour le cas du Chiapas où les assemblées populaires financent et gèrent les écoles rebelles. La volonté de ces parents dans ce moment de crise d'accorder la priorité de l'éducation de leurs enfants à la mobilisation des ressources, mais également leur engagement social, politique et institutionnel est une réalité.

Et, selon Chelpi-Den-Hamer, Baujard et Baronnet, (172) cet engagement est accompagné par la volonté de maintenir une certaine identité politique, culturelle et mémorielle. Cette posture s'apparente aux idéaux défendus par les parents d'élèves de la zone nord ivoirienne. Les financements communautaires vont surtout être orientés vers la prise en charge de nombreux bénévoles recrutés pour combler le déficit d'enseignants occasionné par le départ massif des enseignants originaires du sud.

(170) Julie Baujard cité par Magali Chelpi-Den Hamer Marion Fresia et Eric Lanoue. Article de revue *Éducation et conflits Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. Autrepart 2010/2 numéro 54. p. 3 à 22*

Pour les autorités religieuses, engagées également dans la mise en route de l'école, elles vont défendre, dès ce début, des valeurs qui sont plus que jamais d'actualité, la paix, la tolérance, le vivre ensemble, la protection des faibles et des démunis. Elles vont à cet effet prendre une part importante dans la campagne de sensibilisation en faveur de cette reprise de l'école.

8.1.4.3. Quand la synergie d'action entre religieux sert l'école

De toutes les couches sociales, acteurs ou témoins de cette crise, celle qui avait le respect et l'admiration non seulement des protagonistes, mais aussi des populations, est le collectif des religieux. Par leur neutralité et par leur capacité à rapprocher les positions, bien avant même la guerre, l'opinion trouvait en eux le garant d'une Côte d'Ivoire idéale, du vivre ensemble.

A l'analyse du rôle joué par ces religieux, l'on peut estimer que la crise a d'avantage rapproché les religieux de l'école au début, tout au long et en aval de la crise.

Plusieurs actions à l'actif des religieux ont été possibles par l'instauration d'une collaboration entre religions où, pour une fois, l'on taira les dissensions liées à la foi pour privilégier les actions contribuant à ramenant une normalité.

Cette collaboration entre religieux couvrira plusieurs enseignants en détresse d'une protection paternaliste à différentes périodes de la crise.

Cette même collaboration emmènera une action conjuguée de ces religieux dans la sensibilisation à côté des acteurs du projet de reprise de l'école, à l'endroit des populations, longtemps restées dans la méfiance et le scepticisme.

---

(171) ibid

(172) ibid

Le pasteur YK nous l'avait témoigné :

> *« Nous, religieux, étions parmi les rares ressortissants du Sud du pays à être restés en zone nord. C'était un moment fait d'inquiétude et de questionnement. Jusque-là l'Eglise était épargnée par les exactions de la guerre. Mais qu'allait-il arriver si le conflit prenait une allure plus dramatique ? Remplis par la foi religieuse et le sacerdoce de servir l'humain, surtout les plus vulnérables, nous étions prêts à tous les sacrifices. Nous collaborions avec les autorités musulmanes avec qui nous partagions ce dénominateur commun qu'est la croyance en un même Dieu avec les attributs y afférents : pardon, tolérance, partage… C'est ensemble, avec ces confrères musulmans, que nous faisions de la porte à porte pour sensibiliser à la paix et surtout contribuer à la mise en route de l'école. Les premiers enseignants venus après les accords politiques avaient presqu'élu domicile à l'Eglise. Aujourd'hui comme hier, l'Eglise continue de jouer son rôle de pacification de la nation ivoirienne. »*

8.1.4.3.1. Rôle paternaliste et de protection

Dès l'avènement de la crise, face à la panique de plusieurs enseignants, ceux notamment originaires du sud, l'Eglise sera le refuge en quelque sorte pour eux. Elle va leur assurer une protection physique et morale.

Le Prêtre LZ d'une Eglise protestante dira :

« Nos fidèles, pour la plupart enseignants, ont fui leur résidence pour se réfugier dans notre Eglise. Nous les avons protégés avec la grâce du Seigneur. Dans l'ensemble, les belligérants ont eu un regard de respect et de compassion pour nous religieux. Ainsi, nous avons pu, à côté du gîte, donner le couvert à plusieurs d'entre eux jusqu'à ce que le temps permette à chacun de choisir son chemin, ou rester ou partir. » (173)

Plusieurs leaders musulmans ont ainsi hébergé des enseignants ressortissants du sud.

---

(173) LZ. *Témoignage numéro 44*

Oustaz Mohamed le témoignera :

« Nous avons hébergé plusieurs fonctionnaires dans nos familles. Ils auraient même pu rester pendant toute la crise que leur sécurité ne serait pas menacée. Mais la quasi-totalité a préféré rejoindre le sud » regrette-t-il. (174)

8.1.4.3.2. Appui à la mobilisation en faveur de l'école

Le projet d'école, bien qu'il ait pour acteurs de premier plan les enseignants, n'était pas leur panacée. Les religieux, à côté d'autres acteurs indirects, ont joué un rôle notamment dans la mobilisation des communautés de parents d'élèves, ont aidé à briser le mur de méfiance, de scepticisme pour une confiance retrouvée dans cette nouvelle école.

Le pasteur YK nous édifie là-dessus :

« Bien que la zone soit majoritairement musulmane, au côté de nos frères leaders musulmans, nous avons fait des rencontres de proximité, là où les enseignants nous le demandait. A la nouvelle de savoir que nous étions impliqués dans le projet d'école, plusieurs parents sont tout de suite passés de la méfiance à la confiance. »

Oustaz Mohamed de continuer :

« les contributions se sont accrues lorsque les populations ont appris que nous participions à l'initiative. Car, sans la contribution parentale, l'école ne pourrait pas rémunérer les enseignants bénévoles qui étaient les sauveurs de la situation face au vide laissé par les nombreux enseignants partis en zone Sud. »

Les organisations humanitaires trouvent à cette étape la raison de leur engagement humanitaire : faire face à l'urgence, aider dans des moments très douloureux. Elles apporteront conseils, réconforts, assistance logistique de premier ordre.

L'autorité de la rébellion, qui contrôle la zone nord, est impliquée dans la sécurisation de l'école et de son environnement. Le sens de leur engagement est de redonner confiance aux populations, créer la familiarité en vue d'une légitimation.

(174) OM. *Témoignage numéro 40*

8.2. Etape fonctionnelle

8.2.1 Deux ans plus tard

Jacques Mikulovic, Gilles Vanlerberghe et Gilles Bui-Xuân affirment que la préoccupation majeure pour les acteurs à l'étape fonctionnelle, et donc le sens qu'ils donnent à leurs actions, est de trouver des solutions pour avancer. (175)

Il s'agira dans notre étude de décliner à ce stade toutes les solutions mises en œuvre pour continuer le développement de l'école « nouvelle ». A ce niveau, chaque acteur intervient en fonction du sens qu'il éprouve pour son action et selon ses capacités mobilisées. Grégory Delboé le dira à propos de la « théorie du sens de la trace scolaire » qu'il est nécessaire de construire et qui permettent l'émergence et la mobilisation de chaque sujet dans sa particularité, sans renoncer à l'exigence de construction du commun. Cette exigence de construction du commun ici est l'obligation d'œuvrer à la mise en route de l'école, objectif cher à tous.

Sur l'étendue de la zone Nord, les écoles ont réouvert. A ce niveau, les autorités de la rébellion vont avoir un certain intérêt pour l'école. A leurs yeux dorénavant, l'école est un excellent outil de légitimation et de séduction des populations. L'ONG Ecole Pour Tous, « bras scolaire de la rébellion » va prendre la place de la coordination générale, même si ce sont les mêmes acteurs qui vont continuer à animer le projet. Des antennes de l'ONG vont voir le jour dans chaque localité d'une certaine importance. Il s'agira de veiller à l'application des mécanismes, des stratégies et des instructions mis en place depuis Bouaké, siège de l'ONG, même si les réalités particulières conduisaient les enseignants à prendre des initiatives.

Face au déficit d'enseignants titulaires, comme nous l'avons dit, les bénévoles vont être déployés en fonction de la proximité de l'école avec leur résidence.

Ainsi, l'on va avoir un ratio, en moyenne d'un enseignant titulaire pour deux bénévoles. Cela ne suffisant pas, l'ONG va déployer des conseiller pédagogiques pour le suivi constant des nouveaux enseignants.

---

(175) Ibid

En termes de stratégies pédagogiques, Les cours dispensés seront surtout consacrés aux matières fondamentales : français et mathématiques, afin de pouvoir emmener progressivement les élèves à reprendre leur rythme de croisière ; bien rapidement, par la suite, toutes les matières seront enseignées.

C'est aussi la liberté pour les enseignants, notamment titulaires, de conduire leur enseignement en fonction des réalités qui étaient différentes d'une classe ou une autre.

A ce stade, l'on va opter dans plusieurs localités pour la réorganisation des programmes tenant justement de l'initiative laissée aux enseignants surtout aguerris de trouver les solutions idoines.

8.2.1.1 Réorganisation académique et pédagogique ou originalité dans la gestion quotidienne de l'école

André Brassard disait que l'adaptation est un changement organisationnel qui se veut une réponse à l'apparition constatée ou anticipée de nouvelles conditions internes ou externes à l'organisation et que tend à rétablir la cohérence interne ou à rendre l'organisation capable de satisfaire aux attentes qui s'imposent à l'environnement et cohérente avec les caractéristiques de celui-ci. Elle se produit au moyen de transformation (modification majeures) ou de l'une des modifications mineures.

Plusieurs démarches conjuguées, s'apparentant à cette analyse d'André Brassard (176) vont être utilisées dans l'élan de la réorganisation académique et pédagogique avec pour but de rattraper le temps perdu. C'est une adaptation ou réponse face à un dérèglement et dont le but sera de satisfaire aux attentes des élèves et des parents d'élèves face aux promesses d'une école de qualité malgré les aléas de la crise. Il faut tout de suite noter que le recours à ces mesures va s'amoindrir au fur et à mesure que les parties belligérantes se rapprochaient de la paix.

(176) op.cit.

C'est d'abord la création de classes passerelles, embryons des écoles communautaires, les jumelages des classes et les classes multigrades, mesure appuyée par les partenaires comme Save The Children, UNICEF, avec pour finalité de pallier le déficit d'enseignants.

La classe passerelle, comme son nom l'indique, est un enjambement de niveau tout en procédant à un encadrement accéléré. Ce système peu coûteux en personnel enseignant va aboutir au bout de la quatrième année à la création d'une école communautaire. Celle-ci, non seulement est un remède là où il n'y a pas assez d'enseignants, mais aussi permet de répondre à l'absence d'école dans plusieurs zones rurales, comme l'a signifié Kouassi N'goran Rachel. (177)

Dans l'optique de parer toujours à ce déficit d'enseignants, l'on va assister à la mise en place de classes jumelles et multigrades, même en zone gouvernementale, résorbant ainsi le problème de sureffectif.

Autre démarche, le recours à la double vacation durant cette période où l'afflux d'élèves venant du nord vers le sud était important. Cette mesure permettait d'utiliser la même infrastructure scolaire pour accueillir plus de classes.

LD, instituteur à Daloa, zone Sud, à l'époque, nous édifiera sur la nature de cette double vacation :

« Face à la saturation de nos écoles, nous avons mis en place la double vacation pendant 4 jours sur 5 de la semaine, consistant à faire une demi-journée de cours pour chaque groupe pédagogique. Ainsi, l'organisation était la suivante :

1. *Lundi, Mardi, Jeudi et Vendredi : double vacation*
2. *Mercredi : journée normale.*

Cette planification a permis, toujours selon lui, de rattraper le retard des déplacés et permettre un avancement des élèves trouvés sur place. »

Cette réorganisation nous ramène au fonctionnement des ETAPES en Centrafrique, expérimentés avec l'appui des agences onusiennes telle que l'UNICEF et d'autres ONG locales tel que le rapporte Eberwein et Karpinski. (178)

(177) op.cit.

(178) op.cit.

Les Espaces de Temps d'Apprentissages (ETAPES), sont donc une créativité qui vient répondre au défi pressant de la scolarisation dans cette période de crise mettant en péril l'éducation de millions d'enfants. Ils sont créés avec très peu de moyens logistiques dans les camps de réfugiés, en l'occurrence, et regroupent dans une même salle de classe plusieurs niveaux scolaires. Certains de ces ETAPES ont continué à fonctionner même avec la paix revenue, à l'image des écoles communautaires observées en zone Nord de la Côte d'Ivoire.

GO, instituteur à Bouna, nous le dira :

« Plusieurs des bénévoles constatant le manque d'école dans des localités, ont ouvert des classes de circonstances qui deviendront plus tard des écoles communautaires ». (179)

Cette option va être un coup d'accélération à la politique d'amélioration de l'accès permettant ainsi à des centaines d'enfants d'aller à l'école.

Ces initiatives souvent originales d'organisation ont ainsi permis à l'école de traverser une zone de turbulence où les plus sceptiques la pensaient être en péril.

Aussi, là où il n'y'avait pas d'école, la crise a été une opportunité pour sa création, améliorant ainsi la carte scolaire de la Côte d'Ivoire de manière positive.

L'engagement de la communauté internationale très remarqué répond aux principes dégagés par les différentes assises qui mettent l'accent sur la prise de conscience pour la mise en place d'un programme spécial de scolarisation consacré dès 1990 par la conférence de Jomtien afin d'assurer un accès universel à l'éducation. (180)

Le rapport de Grace Machel abonde dans le même sens lorsqu'il fait référence à la conférence d'Amman où l'expression « Education d'urgence » est pour la première fois proclamée.

Mais la prise en compte véritable de l'Education dans les programmes d'urgence qui jusque-là ne s'intéressaient qu'à la santé et à l'alimentation est venue du Forum de Dakar en 2000.

---

(179) GO. Témoignage numéro 72

(180) op. cit.

Comme nous l'avons indiqué, ce forum est le point de départ de la reconnaissance de l'Education comme secteur à part entière de l'humanitaire ; mais aussi a permis d'établir un ensemble de standard minimum applicable à ce secteur. Ce Forum contribuera à donner une visibilité internationale et scientifique à cette notion « d'Education d'urgence » en contribuant à l'émergence d'une littérature sur la question, le souligne le rapport élaboré à cet effet.

Et Sk, Instituteur à Bouna à l'époque, dira : « Chaque classe avait ses réalités sans qu'il y'ait un état des lieux uniformes. Il fallait donc ajuster les choses et reprendre le cours normal du niveau. C'est ce que nous avons fait avec l'appui des conseillers pédagogiques, sous la supervision de l'ONG Ecole Pour Tous ».

Pour NS, élève en Terminale de rappeler que le programme pour chaque matière était allégé afin de permettre de combler le retard.

Les initiateurs du projet de relance de l'école incorporés dans l'Ong se donnent pour mission de voir l'école retrouver sa normalité, valeur qui n'est qu'un attribut de leur engagement identitaire et corporatiste.

Pour les enseignants bénévoles, qui commencent à trouver une habileté dans l'enseignement et dont l'engagement pour la cause identitaire est le sens premier, voient désormais naître chez eux un sens second, qui est tout aussi primordial, devenir des enseignants de carrière.

Leur conviction d'être des enseignants titulaires va se renforcer quand l'ONG et les organisations internationales vont initier un programme de formation rapide au centre d'animation et de formation pédagogique (CAFOP) pour les instituteurs et à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) pour les professeurs de collège et de lycée.

Les élèves commencent à reprendre leur rythme d'avant la crise, comme nous l'avons dit. Plusieurs ont toutefois les traumatismes des premières heures du conflit, mêlés de sentiment de nostalgie causé par l'absence de tel camarade ou tel autre, parti avec la famille en zone sud.

Les parents d'élèves vont accompagner cette phase de l'évolution par un soutien surtout matériel. Les enseignants bénévoles auront un émolument avec le concours et l'appui des organisations internationales et humanitaires. Ces derniers fourniront des kits scolaires pour combler ce vide laissé par le gouvernement d'Abidjan.

La posture des religieux sera constante dans l'accompagnement morale, l'appel à la paix, à la tolérance et au vivre ensemble. Ils suivront de près l'école dans les dimensions qui relèvent de leur mission.

8.2.1.2 Quand le discours sur l'actualité emprunte la voie du hors-programme

A côté de la normalité qui commence à être retrouvée à tous les niveaux du fonctionnement, les enseignants ont à résoudre la sensible question du discours relatif à l'actualité de la guerre à tenir devant les élèves. Ici, l'on va opter pour le discours hors-programme, gardant le soin de ne pas bouleverser les programmes, contrairement à d'autres conflits comme les deux guerres mondiales.

Emmanuel Saint-Fuscien (181) le fait remarquer en se penchant sur ces conflits mémorables.

En France, pendant la guerre 14-18, le ministre Albert Sarraut ne va pas du dos de la cuillère quand il instruit dans un circulaire d'Août 1914 l'autorisation de suspendre les programmes scolaires afin d'expliquer aux élèves la guerre dans sa dimension favorable à la France, programme dont le respect est un indice de vertu professionnelle. Cette volonté politique de faire une place de choix au discours sur la guerre est confortée par la conférence pédagogique de Carcassonne au cours de laquelle il est déclaré important l'explication de la guerre afin de susciter chez l'élève un sentiment de patriotisme.

Cet intérêt pour la propagande de guerre est repris par le régime de Vichy qui accuse l'école d'être à l'origine de la défaite face aux allemands. En effet, selon lui, les jeunes n'ont pas appris à se battre pour défendre la patrie. L'éducation qui était donnée consistait en un enseignement seulement intellectuel, nécessaire certes, mais pas suffisant pour Vichy qui précise que « former l'élite », c'est-à-dire, avant tout, des chefs, il convient de leur apprendre à organiser et à commander et par la même, à obéir. Ainsi, le régime de Vichy a mis l'accent sur l'éducation plutôt que sur l'instruction, c'est-à-dire qu'il a privilégié l'enseignement utile à la révolution en insistant sur l'autorité et la hiérarchie. Cette volonté d'un enseignement pratique et technique date du cercle de Fustel de Coulanges fondé en 1926 suite à la création de l'école unique.

Bien plus, dans un circulaire, à partir de septembre 1914, Albert Sarraut, ministre de l'Instruction publique montre son désir de voir les instituteurs hausser le cœur des élèves pour la patrie à travers les premières paroles qu'ils auront prononcées en classe.

(181) op.cit. p. 83 à 85

En 1939, dans un discours, le ministre de l'Education Nationale appelle les « écoliers et écolières de France » à se mettre au travail. Il est attendu d'eux qu'ils aident et servent leurs mamans à supporter les tourments de la guerre.

Emmanuel Saint-Fuscien (182) souligne le recours aux élèves pour accomplir un effort de guerre à la dimension de leur force là où les adultes sont tous mobilisés aux fronts.

Concrètement montrer, les écoliers s'occupant de faire des colis pour les soldats permet d'appeler à la mobilisation de toute la société comme lors du premier conflit mondial. Exemplaire dans son comportement, exemplaire dans son travail, le jeune écolier doit secourir ses parents et montrer qu'il se prépare à assumer son futur rôle.

En Ukraine, la formation des élèves aux premiers secours, inscrite dans le programme scolaire montre tout l'attachement du gouvernement à rendre beaucoup plus utiles les élèves dans un environnement de conflit où les explosions entrainent plusieurs dégâts humains.

En Côte d'Ivoire, les enfants du théâtre du conflit n'ont pas connu les mêmes sollicitations. Tout ce qu'on leur demandait, c'était d'aller à l'école, travailler dans l'esprit de la normalité retrouvée et même s'éloigner des choses militaires qui n'étaient réservées qu'aux adultes. Cette posture et perception est dû à notre sens, d'abord à la relative longue accalmie sur le front, les véritables affrontements n'ayant pas duré. Ensuite, les accords politiques très vite intervenus, même s'ils n'ont pas permis de mettre fin à la belligérance, ont fini de rassurer les deux camps de l'arrivée d'une paix sans avoir à passer véritablement par une victoire militaire.

Somme toute, dans les classes, le traumatisme, les frustrations, la haine chez les élèves appartenant aux deux camps opposés mais fréquentant les mêmes classes, faisaient des enseignants des acteurs toujours prêts à désamorcer la bombe identitaire.

Pris dans l'étau d'un environnement de classe où les deux camps antagonistes étaient représentés, l'enseignant des classes du sud, au moment de la crise, avait l'obligation de puiser dans le tréfonds de sa capacité personnelle à faire face à cette situation. En effet, il n'existait pas de référentielle prêt à l'emploi pour parer à une telle urgence.

(182) op. cit.

Qu'apportait l'enseignant comme réponse ?

D'abord, il faisait fi de son appartenance à une cause communautaire, mettait en avant son attachement au sacerdoce enseignant et à l'éthique qui caractérisait celui-ci. Il fallait que les élèves, au vu de la neutralité communautaire affichée par l'enseignant, de sa volonté à mettre en avant l'objectif académique et pédagogique, retrouvent une confiance.

Cette confiance à ne pas prendre parti pour un camp ou l'autre était la condition sine qua nun pour que les élèves écoutent l'enseignant.

Ensuite, le choix des discours avait une importance. Dans des programmes d'enseignement comme l'histoire, la géographie et l'éducation civique et morale, il fallait évoquer des sujets pouvant s'apparenter à la crise.

Troisième pilier du discours à tenir, l'appel de l'enseignant à faire place au vivre ensemble, à la paix, à la tolérance et au pardon.

Le témoignage de YI, enseignant à Daloa, est évocateur de cette posture de ces enseignants. Selon lui, il devait faire preuve de neutralité, mettre en avant l'éthique de la profession.

Et de continuer :

« Etant moi-même originaire du Sud, je devais mettre en avant les valeurs éthiques de l'enseignement : enseigner, dire ce qui peut aller dans le sens de l'éducation des élèves pour le bien d'une nation unie. Cela n'a pas été facile. Dans des matières se rapprochant de l'actualité du moment comme l'histoire, l'Education civique et morale, la Géographie, le français, l'évocation de la crise était toujours tentante par les élèves. Je trouvais les détours nécessaires pour éviter des tensions. Je mettais en avant les notions de paix, de tolérance, d'exemple de nations devenues fortes par l'union, des fils et filles comme les Etats Unis. Et bien plus, je leur prenais l'exemple de la cohabitation pacifique que nos parents, issus de différentes ethnies, ont su construire pour donner naissance à une Côte d'Ivoire dont nous sommes tous fiers. » (183)

Cet attachement à la corporation va maintenir, nonobstant les différentes positions communautaires, une solidarité entre enseignants. Ils vont, dans les réunions d'école, à la récréation, entre amis, échanger sur le discours et les réponses à apporter.

---

(183) YI. *Témoignage numéro 48*

En cela, nous pouvons mettre en exergue la singularité de l'école ivoirienne où l'on va privilégier le hors-programme, comme Emmanuel Saint-Fuscien le qualifie pour ce genre de situation, à l'opposé de la France où lors de la première ou de la deuxième guerre mondiale, l'école va servir de levier à la propagande de guerre. (184)

Le témoignage de SO, conseiller pédagogique nous édifie sur cette posture des enseignants face à leurs élèves : *« Dans nos missions d'inspections, nous mettions l'accent sur le respect des programmes sans accorder assez de temps à l'actualité de la crise. L'objectif prioritaire pour nous, d'ordre sacerdotal, était de donner des acquis aux enfants pour que leurs résultats soient en phase avec le défi que nous voulons relever, à savoir remettre l'école sur les « rails ». (185)*

Quelle posture adoptée pour un enseignant dans une classe où les élèves se prévalent d'une différence mémorielle ?

Comme nous l'avons fait remarquer, la crise a entrainé un afflux massif d'élèves du nord vers le sud avec pour mobile principal de ne pas perdre le cours de leur cursus. Si les élèves originaires du sud étaient de loin les plus nombreux, il faut noter également dans le lot, des élèves originaires du nord. Ces deux groupes venaient s'ajouter aux élèves initialement là avant le déclenchement du conflit, qui, eux-mêmes, étaient issus des deux zones séparées. Se posent alors pour les enseignants le problème de la posture à adopter face au conflit.

Comme la zone sous contrôle rebelle, les programmes scolaires ne prenaient pas en compte la nouvelle donne. Les instructions venues d'Abidjan étaient d'ordre administratif dans le but de régler le problème de sureffectif et permettre à toutes les classes de poursuivre les cours dans les meilleures conditions et même chercher à redéployer les enseignants ayant fui les hostilités du Nord.

Quant aux politiques, ils étaient plus occupés sur le terrain de la bataille. Qu'à cela ne tienne, l'actualité était chaude et dominante. C'est alors à l'enseignant, par professionnalisme, expérience et bon sens, de prôner un discours hors-programme devant des points d'achoppement. Bien plus, beaucoup d'entre eux prônaient le vivre ensemble en mettant en avant les valeurs de paix, de tolérance et d'amour pour le voisin.

---

(184) op.cit.

(185) SO. *Témoignage numéro 73*

KZ, enseignant à Gagnoa à l'époque, nous a confié la délicatesse de leur mission :

« Face à des élèves issus des deux zones, nous étions obligés de traiter toutes les questions avec tacts. Bien évidemment, l'actualité brulante était là, personne ne pouvait le nier. Face à un sujet qui peut représenter un clivage, nous optons pour des exemples tirés de la coexistence pacifiques des différentes ethnies de notre pays depuis des siècles où l'alliance jouait un rôle de premier plan pour régler tout conflit et, ça marchait. » (186)

YG, enseignant à Daloa de souligner : *« Si la situation de classe a été plus facile pour les enseignants d'expériences, les nouveaux avaient des difficultés pour gérer ces situations. Il faut dire qu'entre l'enseignant et le militant d'une cause, plusieurs d'entre nous n'arrivaient pas à faire une délimitation. » (187)*

Cette perception rejoint la délicatesse de la mission des enseignants lorsqu'il s'agit d'évoquer l'enseignement du conflit israélo-palestinien, comme l'évoque Benoît Falaize (188), s'appuyant sur Amin Maalouf. En effet, celui-ci révèle plus que jamais d'une difficulté majeure qui tient à la nature même de cette guerre. Lorsque sont abordées par les professeurs des questions sensibles relatives à la colonisation, à l'esclavage ou à la Shoa, il existe une relative évidence qui peut être interrogée dans le regard même que l'on porte sur ces drames ; évidence de l'injustice, de la violence aveugle, de la barbarie qui déshumanisent. Avec l'actualité du conflit Israélo-palestinien, non seulement nous sommes au paroxysme de ce que la didactique a sobrement appelé les « questions socialement vives », mais les enseignants sont sur ce sujet urgent, chargés d'une question qui n'est pas réductible à des catégories simples, bourreaux/victimes, justice/injustice, quand bien même ces catégories ont leur raison d'être ; chaque camp peut à raison, et jusqu'à un certain point, se prévaloir de l'injustice et du bon droit.

---

(187) YG. *Témoignage numéro 76*

(188) op.cit.

Les élèves de toutes catégories confondues de la Côte d'Ivoire, lors de la crise, ont cherché des réponses à leur question sur l'actualité, à leurs craintes ou à leurs colères, à l'image de ceux de la France à la suite de l'attaque du Hamas du 07 octobre 2023. Cette posture différenciée reposait sur la prise de position de chaque camp : les nordistes dénonçant les velléités de leurs adversaires à les exclure de la nation et réclamant toute la reconnaissance et les droits y afférent d'une part et, d'autre part, les sudistes dénonçant l'«envahissement» de leur « patrie » par des étrangers venus du Nord et des pays du septentrion. Avant la crise, cette rupture était déjà entretenue par des conflits intercommunautaires, comme l'attestent les travaux d'Éric Lanoue. (189)

Giovani Céline témoigne du sentiment de mal-être dont sont victimes les individus dans la situation du conflit. (190)

La conjugaison donc de la crise armée présente et du long fil de conflits intercommunautaires ont favorisé un relatif climat de méfiance entre élèves, entre élèves et enseignants et entre enseignants. Mais l'obligation de coexistence des deux camps, doublée du sursaut de professionnalisme et d'éthique ont permis une normalité de l'école.

Si donc au sud, l'hétérogénéité des positions appelait à plus de discernement, à plus de tacts dans le discours à tenir par l'enseignant, en zone nord où les acteurs de l'école étaient dans leur quasi-totalité originaires de cette partie de la Côte d'Ivoire, par contre, le discours était en faveur de la rébellion et de la communauté nordiste et était axé, on l'a souligné, sur la restauration de leur appartenance à la nation ivoirienne.

Si donc la posture des acteurs face à l'école s'est bornée à normaliser l'école et à véhiculer le discours identitaire, il n'a pas été de même pour d'autres acteurs essentiels de la crise. C'est le cas des belligérants qui ont décidé de la récupération politique et stratégique de l'école, conscients qu'ils sont de l'enjeu que cette dernière pourrait représenter dans leur légitimation aux yeux de l'opinion nationale et internationale.

---

(189) op.cit.

(190) Giovani, C. consultée le 28 novembre 2014

8.3. Etape technique

8.3.1 Trois ans plus tard

A ce stade, les enseignants bénévoles ont appris les rudiments du métier, peuvent tenir une classe, mais il faut l'accompagnement d'un enseignant titulaire.

Pour les enseignants titulaires, les conseillers pédagogiques, il faut réussir à ce stade, tout en accompagnant le nouvel enseignant, lui laisser un champ d'autonomie.

Le sens pour l'enseignant bénévole est d'enseigner efficacement dans une atmosphère où chaque acteur sera content de sa prestation.

L'enseignant titulaire veut voir à ce niveau deux résultats : réussir l'accompagnement des bénévoles dans les pratiques de classe et dispenser eux-mêmes les cours dans la confiance retrouvée des élèves.

Les élèves ont passé le cap des prérequis qu'il était nécessaire de rappeler dans les premiers cours. Ils suivent correctement les cours et ont à présent un objectif qui confère un sens à leur motivation : se préparer aux examens pour les candidats à ces épreuves et avoir une bonne moyenne pour les élèves des classes de passage.

Pour les parents d'élèves, l'implication dans la vie de l'école se rôde et devient un mécanisme d'accompagnement réel. Leur intervention est surtout d'ordre financier mais aussi morale.

Les autorités religieuses sont constantes dans leur mission de veille, d'écoute et n'hésitent pas à intervenir chaque fois qu'un dysfonctionnement se produit.

Les organisations internationales et humanitaires sont également constantes dans leur appui. Eux qui sont si habituées aux situations d'urgence, trouvent tout de même à ce stade, l'occasion d'amélioration de leur mécanisme d'intervention en faisant le point sur ce qui a marché et ce qui n'a pas marché.

L'étape technique est un niveau de confiance créée entre tous les acteurs tel l'apprenti nageur qui fait parfaitement confiance au maître, qui profite évidemment de cette relation privilégiée pour montrer les gestes les plus efficaces et corriger les imperfections. (191)

---

(191) op.cit.

8.4. L'étape contextuelle

8.4.1 Quatre ans plus tard

8.4.1.1 Normalité de l'école retrouvée

L'étape contextuelle est le stade de la normalité retrouvée de l'école.

Les enseignants sont tous outillés, notamment les bénévoles, à la tenue et à l'enseignement/apprentissage.

Les élèves ont une fréquentation et une assiduité maximale de l'école.

Le dispositif de l'école est complétement en place avec une direction bien établie et des enseignants à leur poste.

C'est la période des accords politiques qui rapprochent les belligérants et permet aux deux camps de collaborer pour la marche de l'école.

A juste raison, les deux camps manifesteront un intérêt certain pour l'école, conscients tous que cette dernière est un levier de légitimation pour eux aux yeux des populations et de la communauté internationale. Là où les armes n'ont pas réussi à remporter la victoire, l'école pourrait être ce levier salutaire.

8. 4.1.2 L'école « supplétif » pour la légitimation du combat des belligérants

Pour les autorités de la rébellion, ce regard vers l'école s'est vite matérialisé par la mise en place de la structure « Ecole Pour Tous », entité dite ONG humanitaire, mais qui, en réalité, était pilotée par des cadres de l'Education mandatés par la rébellion pour coordonner la reprise des cours et avoir une main mise sur l'école. Il y' avait une certaine complicité dynamique entre cette structure et les responsables de la reprise des cours à tous les niveaux, de sorte que l'ONG n'a pas eu du mal à s'imposer ; les idéaux des uns étant partagés par les autres et vice-versa.

Les responsables de la reprise des cours seront ceux qui vont œuvrer sur le terrain à mettre en place dans toutes les localités d'une certaine importance les antennes de l'ong dont la coordination sera assurée à Bouaké.

A l'image de ZS, enseignant à retraite ayant rejoint le projet de reprise des cours, plusieurs acteurs sont formels sur le rôle de régulateur de l'ong Ecole Pour Tous à un moment où l'incertitude planait.

LD, enseignant à Bouaké, déclare de manière imagée :

« En décidant de s'investir pour l'école, la rébellion a voulu se donner un visage humain aux yeux des populations d'abord, mais également aux yeux de la communauté internationale ».

Pour le gouvernement légal d'Abidjan, là où la bataille militaire n'a pas été gagnée, il fallait préconiser l'arrêt total de l'administration, notamment de l'école. Ainsi, instruction a été donnée à tous les agents de l'Etat de rejoindre le sud et éviter de se prêter au jeu de la rébellion. Le respect en partie de cette demande a entrainé, comme nous l'avons vu, la saturation des classes au sud. Aux yeux du gouvernement d'Abidjan, après l'arrêt de l'école en zone nord, elle pourrait reprendre au sud, lui conférant ainsi une certaine victoire.

L'enjeu était alors pour le gouvernement de juguler cette situation et de prouver qu'il avait la capacité de piloter l'école nationale malgré les difficultés, contrairement aux rebelles dont la zone sous contrôle connaissait un arrêt.

Au surplus, avec les accords et la décision de normaliser l'école, le gouvernement incitera les enseignants titulaires du sud à se porter candidat à un déploiement en zone nord moyennant une prime d'incitation. Ainsi, la volonté gouvernementale, au-delà des préoccupations académiques, était d'envoyer sur le terrain qu'il ne pouvait contrôler par les armes, des agents sur lesquels il avait un contrôle.

Eric Lanoue (192) va dans le même sens lorsqu'il montre, en effet, que les conséquences du conflit armé en Côte d'Ivoire s'entrevoient en premier lieu par la volonté des parties belligérantes de se légitimer aux yeux des populations et l'opinion internationale par une emprise politique sur le système éducatif. Pour lui donc, les élèves et enseignants deviennent des enjeux capitaux pour asseoir une forme de légitimation des forces opposées.

Emmanuel Saint-Fuscien (193) confirme cette réalité à propos de la guerre d'Algérie en soulignant que la scolarisation des enfants devient un enjeu politique majeur pour le maintien de l'Algérie dans le giron de la nation française. Ainsi, l'école devient le théâtre d'un affrontement entre l'Etat colonial et le FLN, chaque camp cherchant à rallier les familles à sa cause.

---

(192) op.cit.

(193) op.cit.

Bien que l'école soit l'objet de la volonté de relever le défi identitaire et de récupération, il n'en demeure pas moins que les acteurs fidèles à l'éthique de la profession enseignante ont tout aussi mis l'accent sur la réussite académique et pédagogique. Pour gagner le pari de la normalité retrouvée de l'école, ils vont mettre en œuvre la réorganisation académique et pédagogique.

La crise en Côte d'Ivoire a donc bénéficié de ce long et souvent périlleux ensemble d'acquis impliquant les partenaires internationaux et autres ONG, à côté des acteurs de l'école, pour la reprise des cours par l'apport en expertise, en logistique et en finance.

L'on va assister à un redéploiement d'enseignant venant du sud pour aider à la consolidation de ce qui a été fait jusqu'à présent.

A ce stade, quel sens les acteurs donnent-ils à leur motivation et à leur engagement pour l'école ?

Tous sont animés par un sens premier reposant sur la défense de la cause identitaire et corporatiste.

En plus de ce sens premier, chaque catégorie d'acteurs éprouve un sens singulier.

Pour les enseignants bénévoles, devenus des enseignants aguerris, ils œuvrent désormais pour leur intégration dans le corps des enseignants titulaires de la fonction publique. L'évolution de l'école vers une normalité retrouvée est une opportunité professionnelle pour eux.

Pour les enseignants titulaires, conduire les élèves vers des résultats satisfaisants lors des évaluations, notamment l'examen national, est leur préoccupation.

Pour plusieurs responsables de la reprise de l'école, la normalité retrouvée est une aubaine pour avoir une promotion sociale et politique. De la réussite de la relance de l'école à une bonne gestion des affaires publiques, il n'y'a qu'un pas, selon eux.

8.4.1.3 Quand la crise est une opportunité de promotion sociale et politique pour les acteurs de l'école

Les acteurs du projet de remise en route de l'école à profils variés ont œuvré chacun en ce qui le concerne à relever le challenge dans le sillage de la lutte pour la cause commune, celle de l'identité restaurée de leur communauté.

Comme un effet d'entrainement, ces acteurs ont eu, par le biais de cette crise, l'opportunité d'élargir leur réseau de connaissance tant au niveau de la hiérarchie politique qu'au niveau des populations.

Au niveau des populations, ce sont ces acteurs, au prix de sacrifice, qui ont sillonné les quartiers, villes et villages, dans le cadre de la sensibilisation de la communauté à l'importante nécessité de ramener les enfants à l'école.

Au niveau de la hiérarchie de la rébellion, puis au niveau des autorités du gouvernement, une fois l'accord politique signé, ils seront les interlocuteurs de ces belligérants de la cadre de la mise en œuvre des dispositions de cet accord.

C'est eux qui seront les collaborateurs directs des diplomates et des organisations internationales au cours d'une période de tension où rien ne préfigurait d'une paix.

SK, instituteur à Bouna et l'un des principaux leaders de la reprise des cours dans la région du Bounkani le dira : « *Nous avons eu l'insigne honneur de recevoir l'ambassadeur d'Autriche désigné par l'Union Européenne pour suivre sur le terrain l'application des recommandations des accords politiques, notamment la facilitation de l'organisation des examens ».*

Et de poursuivre : *« Avec l'UNICEF, nous avons distribué des kits scolaires* ».

Ce témoignage montre donc la proximité que ces acteurs ont établie avec des acteurs extérieurs pour la mise en route de l'école et qui va se poursuivre à d'autres niveaux de la société.

8.4.1.3.1. Promotion politique et professionnelle de certains acteurs de l'école

A l'image de Guillaume Soro, leader politique de la rébellion et secrétaire général du Mouvement Patriotique de Côte d'Ivoire (MPCI), ayant fait son apprentissage dans le mouvement estudiantin et scolaire (Fesci), des acteurs du projet de la reprise des cours vont avoir une promotion soit politique soit professionnelle.

C'est le cas du Coordonnateur de l'ong Ecole Pour Tous, bras scolaire de la rébellion, qui se verra nommer conseiller dans le cabinet de Guillaume Soro, devenu Premier Ministre. De même, plusieurs acteurs devenus responsables de cette ONG, ont été cooptés à cause de leurs antécédents professionnels mais surtout syndicaux.

A une moindre échelle, l'on verra DT, enseignant bénévole pendant la crise, très engagé dans le projet de la mise route de l'école, intégré non seulement la fonction publique comme

enseignant titulaire, mais surtout devenir Adjoint au Maire de Minignan, commune du Nord du pays.

SK, l'un des initiateurs du projet à Bouna, région du Bounkani, instituteur à l'époque, par le fait de son engagement et de son dynamisme, est devenu aujourd'hui, inspecteur de l'enseignement primaire.

Il faut aussi noter que l'accent a été mis sur la compétence professionnelle devant le vide administratif laissé par le départ massif du personnel de l'administration scolaire vers le Sud. Il fallait ainsi recourir à des personnes ressources sur place, qualifiées, capables de maintenir le cap. Ces personnes ressources partageaient également les idéaux prônés par la rébellion, résumés autour de la restauration de l'identité ivoirienne des populations du nord, longtemps marginalisées, portant ainsi le double manteau professionnel et politique.

Nous pouvons aller au-delà de la sphère de la reprise des cours et analyser le profil des leaders de la crise ivoirienne des deux côtés.

Le leader de la rébellion Guillaume Soro, comme nous l'avons souligné, devenu premier ministre était un produit des différentes crises estudiantines et scolaires des années 1990 où il a déjà dirigé la fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire, FESCI.

De l'autre côté, Charles Blé Goudé, à la tête des « Jeunes Patriotes », sorte de milice, appuyait les thèses favorables à l'ivoirité et à la défense du gouvernement de Laurent Gbagbo.

Ce dernier, Laurent Gbagbo, n'était-il d'ailleurs pas issu du milieu universitaire ?

En effet, professeur d'université, ce dernier s'est d'abord illustré comme chef de file de la contestation des enseignants contre le régime d'Houphouët Boigny.

Aussi, à voir de près, les germes de l'opposition armée des années 2000 se trouvaient déjà en milieu universitaire et scolaire avec ce qu'on a appelé le schisme interne de la FESCI. L'organisation connaitra deux camps : celui de Karamoko Yayoro, par la suite président des jeunes du RDR, mouvement qui défendra implicitement, plus tard, la rébellion, d'une part, et d'autre part, l'aile de Charles Blé Goudé, comme dit plus haut, leader des patriotes auprès du gouvernement belligérant de Laurent Gbagbo. (194)

L'on peut ainsi affirmer qu'il existe un lien de corrélation entre les crises en milieu universitaire et scolaire et le conflit armé, l'un étant l'une des causes ou le prolongement logique de l'autre. Le relent identitaire et communautaire va se manifester déjà dans les crises universitaires et

scolaires pour ensuite s'amplifier dans le conflit armé et devenir une cause partagée, justifiant de part et d'autre la lutte.

Ces leaders, émergeant lors des crises au sein des écoles, ont continué leur ascension pendant le conflit armé pour être aujourd'hui des leaders politiques incontournables de la scène politique ivoirienne.

Laurent Gbagbo ayant déjà exercé la fonction de Président de la République, Guillaume Soro, celui de l'Assemblée nationale et Premier ministre, tous les deux, avec Charles Blé Goudé, aspirants à diriger la Côte d'Ivoire dans les prochaines années.

Cette émergence de leaders politiques à partir du monde de l'école trouve des exemples à travers l'étude de Carole Reynaud-Paligot. Au Sénégal, Lamine Gueye, alors directeur de l'école régionale de Kaolack montre une résistance face à l'inspecteur des écoles du Sénégal, Gallin, quant à l'approche dans le choix des manuels scolaires destinés aux élèves. Il deviendra le leader des indépendances du Sénégal que l'on connait. (195)

L'ascension de ces leaders dans la sphère du conflit et bien au-delà, ils le doivent essentiellement à la démarche de proximité auprès des populations, véritable opinion qui compte, communautés de parents d'élèves. Ces dernières, dès le départ, étaient partagées entre distance et scepticisme face à une école tentant de retrouver sa normalité.

---

(194) op.cit.

(195) op.cit. *P. 267 à 284*

Il est vrai que la promotion politique de ces acteurs s'est vue un peu partout sur l'étendue de l'ancienne zone occupée par la rébellion. Selon DT, en l'absence de statistiques réelles en la matière, l'on peut estimer à 15% le nombre d'acteurs impliqués dans les affaires politiques.

Pour les fonctions d'ordre purement professionnel, SK, inspecteur du primaire aujourd'hui, l'estime à 50% de responsables du projet de reprise des cours à avoir eu une promotion professionnelle. Il tiendra à préciser que cette promotion doit être analysé, il est vrai, à la lumière du travail fait par ces acteurs pendant la crise, mais il faut tenir également compte de la promotion dans le cadre du plan de carrière au niveau de l'administration.

8.4.1.3.2. Titularisation des enseignant bénévoles

L'une des mesures immédiates à la fin de la crise, a été l'intégration de ces nombreux enseignants bénévoles sans qui le projet d'école ne pourrait avoir le jour tant le déficit occasionné par le départ de plusieurs enseignants vers la zone Sud était grand.

Selon DT, c'est environ 95% des bénévoles qui sera intégré dans la fonction publique.

« Il est vrai que nous avions depuis le moment du conflit mis en place un mouvement pour la défense de nos droits à avoir une situation professionnelle normalisée, mais la décision de nous intégrer est un effort conjugué de tous les acteurs de la crise : politiques et institutions internationales. »

La crise a été l'opportunité pour de nombreux jeunes diplômés en quête d'emploi de trouver un point de chute professionnel à travers leur recrutement comme bénévole. Des années plus tard, la quasi-totalité de ces jeunes enseignants d'alors a vu une normalisation de situation en devenant des enseignants à part entière, titulaires. Ce qui était au départ une mission informelle, sans lendemain sûr, s'est transformée en une aubaine pour une accession à la fonction publique.

L'accès au poste d'enseignant était verrouillé d'abord parce que l'Etat, au vu des contraintes budgétaires, ne pouvait pas procéder à un recrutement pour combler le gap déjà réel pendant la période d'avant la guerre. Deuxième réalité, le métier de l'enseignement ne présente pas d'attrait pour plusieurs jeunes jugeant cette carrière comme peu lucratif et voulant aller dans des domaines d'activités beaucoup plus prometteuses matériellement.

La crise, rétrécissant les opportunités, a ouvert la voie à l'enseignement pour ces nombreux jeunes dont certains ont rapidement gravi les échelons de la profession, à l'image des responsables de la reprise.

A l'analyse des différents conflits qui nous servent de références, nous pouvons affirmer que cette opportunité professionnelle de ces bénévoles est une singularité « heureuse » du conflit ivoirien. Ailleurs, la crise armée n'offre que rarement une telle opportunité en milieu scolaire. Il faut souligner, au surplus, que la facile intégration de ces nombreux bénévoles revêt deux causes notables. D'abord, face au déficit d'enseignants et devant l'engagement des initiateurs de la reprise à reprendre l'école, qui d'autres que ces jeunes autochtones, dotés de connaissances académiques acceptables, pouvaient répondre à cet appel ? Ensuite, c'est un engagement à servir la cause communautaire, identitaire, dénominateur commun à tous les fils et filles de la zones nord.

Investis de la confiance des ainés, les bénévoles vont s'impliquer à tous les niveaux de la relance de l'école, même aidés à maintenir un climat sécuritaire par une approche de sensibilisation de certains combattants souvent égarés et surtout des élèves attirés par l'appât de la guerre avec ces exactions.

Pour les parents d'élèves, c'est la satisfaction et la fierté d'aider à sauver le cursus scolaire de leurs enfants.

Quant aux autorités religieuses, c'est la fierté d'avoir joué un rôle de pacification, d'être respectées et écoutées par tous.

Les organisation internationales et humanitaires ont la satisfaction d'avoir souvent expérimenté un mécanisme en faveur de l'école qui pourrait être un référentiel pour d'autres conflits.

Pendant cette crise, l'on peut parler d'école à visage multiple pour caractériser l'institution scolaire. L'on peut affirmer qu'elle est passée par trois étapes majeures qui, loin d'être antinomiques, concouraient dans une consubstantialité ayant permis de relever le challenge, épousant en cela le modèle conative dans cette évolution tant du dispositif que dans la posture des acteurs.

Il y'a d'abord la période de l'école de la méfiance et du scepticisme pendant laquelle certains enseignants vont prendre l'initiative de remettre en route l'école.
En effet, nous sommes en guerre. L'insécurité battait son plein. Quel enseignant pouvait s'aventurer à aller dispenser sereinement des cours ? Quel parent d'élèves pouvait prendre le risque d'emmener sa progéniture dans une école qui n'était pas en sécurité ?

D'ailleurs, plusieurs enseignants, originaires surtout du Sud, ont pris la poudre d'escampette et le déficit d'enseignants était criard. Bien plus, personne n'avait la tête à des cours à un moment d'incertitude, voire même de confusion.

TM, du focus groupe d'Odienne, l'a affirmé :

« Nous avions été surpris par la guerre. Bien que nous ayons découvert rapidement que la majorité des soldats était issue de notre communauté, nous n'étions pas rassurés de prime abord… la guerre est ce qu'elle est, avec son insécurité, ses exactions. Nous avions tous dans un coin de la tête les affres des guerres civiles du Libéria et de la Sierra Leone. »

OZ, cadre à la retraite à Man, ira dans le même sens en évoquant les souvenirs de ces deux guerres, sa région ayant abritée plusieurs milliers de réfugiés venant de ces deux pays.

Le chef du village d'Allakro, dans la région de Bouaké, évoquait quant à lui l'insécurité liée à la distance de plus de 7 km que leurs enfants devaient parcourir pour se rendre à l'école la plus proche.

C'est ensuite la période du déclic patriotique et de la confiance retrouvée en l'école. En effet, la familiarisation avec la rébellion a vite mis en place un climat de confiance chez non seulement les acteurs directs de l'école que sont surtout les enseignants, mais également chez les communautés de parents d'élèves. Par ricochet, l'on est passé du scepticisme en la confiance retrouvée en cette école.

A la base de cette nouvelle posture, c'est surtout l'adhésion des populations à la cause de la rébellion comme on l'a dit. Ainsi, dans un combat où chacun des fils de la communauté a le devoir de fournir un effort de guerre, l'école a été l'outil de cet engagement.

Les parents d'élèves MT et TA de Minignan et de Katiola, exprimeront ce regain de confiance par leur attachement à la restauration de l'identité et le soucis permanent d'assurer une formation sans discontinue à leurs progénitures. La force retrouvée de cette école réside dans la conjugaison de ces deux postures.

Chez les enseignants, à l'attachement à la restauration de l'identité s'est, comme on l'a vu, greffé l'attachement corporatiste.

Par la voie de LD, les enseignants ont eu une posture commune sur la lutte déclenchée. En effet, il déclarera :

« Osons l'avouer, l'arrivée de la rébellion venait pour sauver une communauté longtemps victime d'exclusion. Si les belligérants disposaient des armes pour la restauration de notre identité, nous, enseignants, devrions faire notre part en reprenant l'école et permettre une normalité de la vie. »

Dans l'appréciation et le déroulé des événements, ces enseignants ne voyaient pas de contradiction entre la patrie et la corporation.

Dans son étude N'Goran Kouassi Rachel voit là une contrainte des acteurs à rouvrir l'école afin d'y maintenir les enfants malgré une situation désastreuse. (196)

Il y'a eu ensuite l'école du consensus avec le compromis politique et la pacification du pays.

Les accords politiques ont entrainé dans leur escarcelle toute une panoplie de mesures et d'actions dont le consensus autour de l'école en zone nord.

Si les belligérants, conscients tous du rôle que peut jouer l'école dans leur légitimation n'ont pas entièrement réussi à faire de l'école et de ces acteurs un supplétif, notamment le gouvernement de Laurent Gbagbo, du côté de la rébellion, les résultats sont beaucoup plus en leur faveur. Ils vont, avec ces accords, admettre la nécessité de normaliser l'école pour le bonheur des populations qui n'attendaient que cela.

La première mesure a été d'encourager le redéploiement d'enseignants titulaires par l'instauration d'une prime d'incitation. Cette prime était de 200 000 FCA X 2 et 300 000 FCA par mois pendant un an, en plus du salaire.

Comme on l'a vu, plusieurs enseignants, notamment ceux originaires du nord, ne craignant aucunement pour leur sécurité, vont voir en cela une aubaine. C'est le cas de LD, instituteur à Daloa, venu pour la circonstance à Bouaké où parallèlement au cours qu'il dispensait, va s'inscrire en licence d'anglais à l'université de Bouaké plus tard. Aujourd'hui, il est devenu professeur d'anglais dans un collège de Bouaké.

---

(196) op. cit.

Autre mesure importante, c'est l'intégration des nombreux bénévoles dans le corps des enseignants de la fonction publique, une aubaine pour ceux-là même qui ont tenu cette école à un moment d'incertitude.

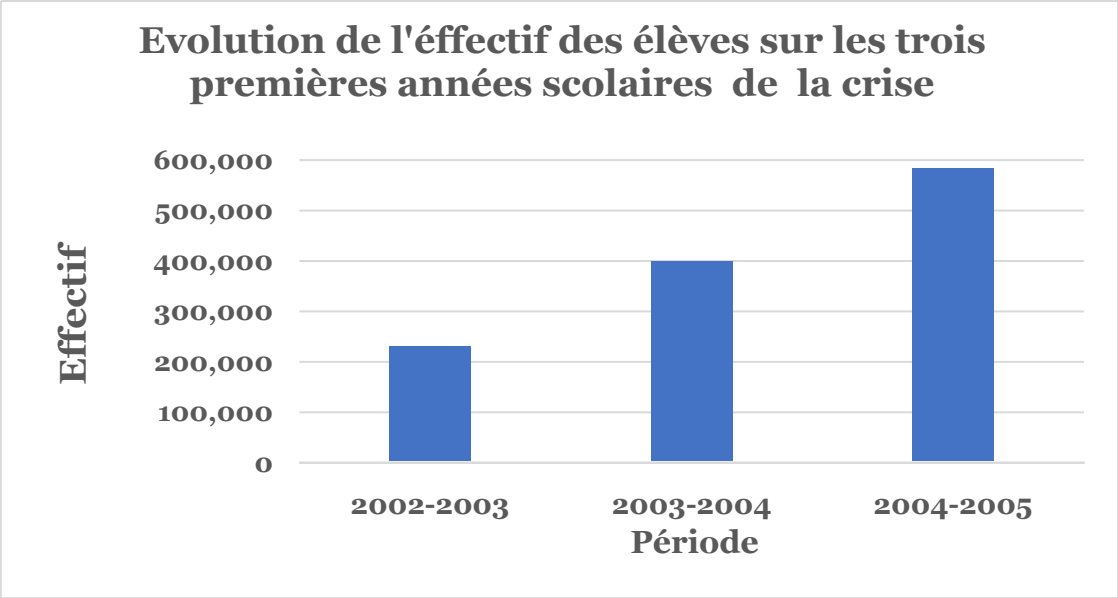
Cette école normalisée, c'est également le déploiement de toutes les structures institutionnelles et de tous les attributs qu'elles possèdent.

Somme toute, malgré la normalité de l'école retrouvée, il ne faut pas occulter que le degré de saturation dans la mobilisation des ressources a souvent varié même pour la même catégorie de personnes, d'une classe à une autre, d'une école à une autre, d'une localité à une autre de la zone nord.

Mais les compétences acquises au cours de cette « aventure », le savoir-faire généré sont l'illustration de la force d'adaptation des hommes et des femmes face à une crise. Ces acquis pourraient être un ensemble de référentiel pour la gestion de l'école lors d'autres conflits.

Evolution de l'effectif des élèves sur les trois premières années scolaires de la crise

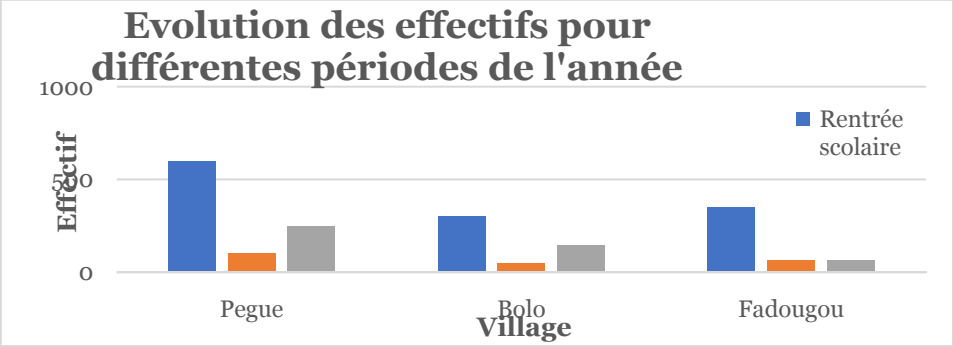
Année	Effectif
2002-2003	230000
2003-2004	400000
2004-2005	584000



- Ces deux schémas retracent l'évolution des effectifs sur trois années 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, tout l'effort, résultat de l'engagement de l'ensemble des acteurs en faveur de l'école. Ce schéma correspond aux différentes étapes conatives dans l'évolution de l'école.
- Si en 2002-2003, il n'y'avait que 200 000 élèves environ à fréquenter l'école, cet effectif va doubler l'année suivante 2003-2004 où il y'aura 400 000 élèves. En 2004-2005, enfin, période de normalité retrouvée correspondant à l'étape contextuelle de notre analyse conative, les élèves à fréquenter l'école seront 600 000.

Evolution de l'effectif sur la première année de la crise. Etat comparatif de trois villages.

Village effectif		Rentrée scolaire	Fin d'année
Pegue	600	100	250
Bolo	300	50	145
Fadougou	350	65	65



- Nous mettons ici en parallèle trois localités villageoises, loin des agglomérations, pour ressortir l'évolution des effectifs à la rentrée scolaire 2002-2003 (avant tout juste le déclenchement de la crise), un trimestre plus tard durant la crise et à la fin de l'année scolaire
- Ces deux schémas montrent l'évolution des effectifs des élèves au cours de la première année de la crise. L'on note dès le départ une désertion des élèves. A la reprise, la timidité de la fréquentation de l'école donne moins du 1/3 des effectifs dans chaque localité. En fin d'année, il y'a un accroissement de cet effectif.

  Pour Pegue, sur un effectif de 600, les élèves seront 100 à reprendre les cours à la rentrée scolaire pour être finalement 250 en fin d'année scolaire.

  Quant à Bolo, sur un effectif de 300, 50 vont reprendre à la rentrée scolaire, pour être finalement 145 en fin d'année.

  Fadougou va connaitre le taux de fréquentation la plus faible. Sur 350, ils ne seront que 65 à reprendre l'école et cet effectif restera inchangé jusqu'en fin d'année. Cette situation s'explique par le peu d'attractivité de l'école au profit des travaux champêtres.

. L'on constatera que le village de Fadougou est le prototype de localité ayant mis en avant les travaux champêtres au détriment de l'école pour les différentes raisons indiquées dans la partie résultats.

- Source : Archives ONG Ecole Pour Tous

CONCLUSION GENERALE

Forts des informations fournies par nos travaux, il apparait des invariants, attributs de toutes les crises, qu'elles soient du fait de l'homme ou naturelles. Ces informations élucident également les singularités du conflit armé en Côte d'Ivoire, objet de notre étude, nous permettant d'apportant notre contribution à la gestion de l'école pendant une période de péril qu'est la guerre.

A juste titre, l'on pourrait déduire la place non moins importante des populations dans la poursuite ou non d'une guerre, qui montre de toute évidence que la raison développée au sein de cette opinion est la défense de la patrie et de tous ses attributs. Lorsque donc, cette population ne croit plus à ce but légitime, elle cesse de soutenir la guerre.

Puisque cet engagement est un fait de la société, des populations, il prend surtout naissance à l'école, centre de réflexion, d'émergence des idées, de mise en place de thèses patriotiques et identitaires.

Abordant l'adaptation de l'homme, de la tentative de survie de l'espèce humaine face donc aux crise, l'évolution de la société a permis de mettre en place des solutions concertées et collectives, applicables à des crises similaires chaque fois que leur efficacité a été prouvée.

Cette capacité d'adaptation face à la crise ne nous inspire-telle pas dans notre exploration de la littérature sur les conflits armés dans leur impact sur l'école, les postures et réponses que les acteurs y apportent ?

En effet, les études susmentionnées sur la capacité d'adaptation viennent baliser et enrichir la voie de la recherche sur la littérature en la matière, donnant ainsi une richesse épistémologique qui nous aidera à atteindre notre but.

Ainsi, il ressort que l'école en Côte d'Ivoire est passée par différentes étapes. D'abord son introduction a heurté les valeurs ancestrales qui étaient des connaissances essentielles au maintien de l'équilibre des sociétés traditionnelles.

Elle a ensuite le mérite de se laïciser, de réussir le brassage de différentes ethnies, devenant un levier essentiel dans l'avènement de la Côte d'Ivoire moderne. Au surplus, face à la puissance de l'école de confession musulmane, elle réussira à avoir la prépondérance en misant d'avantage sur les connaissances scientifiques et techniques. C'est d'elle d'ailleurs que vont sortir tous les cadres qui ont bâti la Côte d'Ivoire, des références pour d'autres fils et filles du

pays, facteur de motivation pour d'avantage de scolarisation et porteur de la flamme d'une fierté nationale.

Pendant la crise, cette école, fruit du brassage des populations comme nous l'avons dit, sera menacée par ce qui était jusque-là son atout : les élèves et enseignants issus de différentes communautés vont du jour au lendemain découvrir les réalités du repli identitaire où chacun, de manière généralement naturelle, va rejoindre son camp. C'est cette école qui est au centre de nos travaux.

Pour mieux l'appréhender, il nous a été utile et nécessaire de nous reposer sur les exemples d'écoles aux prises avec des crises en général et des conflits armés en particulier et le ressort patriotique, identitaire et nationaliste mis en avant par les acteurs, comme l'école en France pendant les deux guerres mondiales.

De l'histoire des différentes crises au prise avec l'école, nous avons mis en exergue la dimension identitaire, patriotique et nationaliste dont ont fait preuve les différents acteurs, en premier lieu les enseignants.

Ces crises se manifestent par un combat fondé sur des revendications généralement existentielles d'un peuple opprimé, où les enseignants et les autres acteurs de l'éducation jouent leur partition dans l'effort de guerre au côté des belligérants.

Par la mise en route de l'école, ces enseignants offrent à la société en crise, à leur communauté, un moyen de survie, et bien plus, contribuent à l'affirmation de celle-ci.

Cette manifestation identitaire, nationaliste et patriotique n'aurait été possible sans l'attachement des enseignants aux valeurs de leurs corporations. Quel que soit les embûches, le sacerdoce enseignant leur recommande de poursuivre leur mission.

C'est donc ces deux valeurs identitaire et corporatiste, évoquées, qui vont nous guider dans notre observation et enquête de terrain sur la crise en Côte d'Ivoire. Il s'agit de mettre en exergue dans la posture des acteurs du conflit la flamme identitaire et corporatiste et leurs diverses manifestations dans le quotidien de la mise en route de l'école pendant cette période exceptionnelle.

Lors de notre enquête de terrain, nous avons donné la parole aux différents acteurs impliqués de près ou de loin dans le processus de reprise de l'école. Ce sont donc en premier lieu, les enseignants, artisans principaux de ce projet qui nous ont relaté leur quotidien et leur ressenti en ayant pour ligne de mire leur motivation et engagement pour la cause des populations du

nord dont ils sont issus. Leur attachement au sacerdoce de la corporation qui leur est cher a été aussi un ferment, le deuxième levier les guidant dans cette mission inédite.

Engagement partagé par ces nombreux enseignants bénévoles, sauveurs d'une école qui été, somme toute, impactée par le déficit d'effectif occasionné par le départ massif d'enseignants originaires du sud vers leurs localités natales.

La cause identitaire défendue par la rébellion sera ce dénominateur commun, levier de la motivation de tous ces cadres originaires de la partie septentrionale de la Côte d'Ivoire.

Une large place sera faite à la communauté des parents d'élèves sans qui, le projet de relance de l'école ne serait qu'idyllique. Leurs témoignages retracent leur passage de la méfiance des débuts de la crise à une confiance retrouvée dans le projet d'école, confiance fertilisée par leur adhésion à la même cause défendue par les enseignants et les rebelles, celle de la restauration de l'identité ivoirienne de leur communauté.

De l'autre côté, en zone sud, des enseignants vont témoigner de leur gestion des classes avec des élèves issus des deux camps antagonistes où leur capacité et habileté seront mises à rude épreuve sans pour autant fléchir.

La parole sera également donnée aux élèves ayant connu des destins différents. Si la plupart sont restés en zone nord, d'autres vont opter pour le sud à la suite de leur famille. Un nombre non négligeable vont connaitre l'exil dans les pays limitrophes. Leurs expériences illustrent de ces destins croisés d'élèves à la recherche du savoir, nonobstant toutes les difficultés rencontrées.

Nous ne passerons pas sous silence la place de régulateur social des religieux, toutes tendances confondues, que la crise et son école ont rapproché le temps de ce relatif clivage. Ils nous édifieront sur leur démarche pour la sensibilisation au retour des enfants à l'école en apportant des messages d'optimisme pour la paix, d'acceptation et de tolérance, vecteurs importants dans le retour à la normalité.

Malgré notre volonté d'avoir le témoignage de tous les acteurs dans une variété nous permettant d'avoir le maximum de données, nous avons été confrontés dans notre recherche à certaines difficultés.

Blottis qu'ils sont dans un mutisme dû, selon eux, à un devoir de réserve, plusieurs agents du service public, acteurs ou témoins de la période, n'ont pas voulu donner des informations en leur possession. Après plusieurs tractations, certains ne se sont livrés que partiellement.

Certains enquêtés victimes de traumatisme, lors de l'entretien, se rappelant certains souvenirs douloureux, notamment la perte de proches, ne souhaitaient plus continuer ou sont restés évasifs dans leur part de vérité.

Autre difficulté de notre étude, est le cas des enfants scolarisés dans les écoles coraniques. En effet, la zone nord à majorité musulmane abrite des centaines d'écoles coraniques, scolarisant des milliers d'enfants sur lesquelles l'Etat, avant la crise, n'avait pas de réel main mise. Cette situation s'est accentuée avec la crise. Il nous a été donc impossible d'avoir des données de cette variante de l'école en termes d'archives et même de témoignage.

Concernant les archives, à cause de leur éparpillement dans l'espace, il a été difficile de les avoir en des points désignés pendant la crise. Cette situation nous a emmené à nous rabattre essentiellement sur les archives en ligne, accordant de ce fait une place de choix au témoignage des acteurs très actifs comme SK, inspecteur de l'enseignement primaire aujourd'hui, et DT, instituteur et Adjoint au Maire, témoignages nous permettant de faire des estimations de certaines données que nous trouvons intéressantes de noter.

Nonobstant ces difficultés, notre étude nous offre des pistes d'amélioration de l'école pendant la crise qui pourraient servir de référentiel dans le cadre de la gestion d'autres conflits.

Il est à admettre, comme le témoigne le représentant de l'Office de l'Education de Woreda (WEO) à Benishangu Gumuz en Ethiopie (197) que les notes données par les enseignants reflètent davantage les relations enseignants/Elèves que la qualité réelle de l'enseignement/apprentissage. Comme nous l'avons souligné, les inspections et évaluations des enseignants sont rendues difficiles par plusieurs facteurs, à savoir le manque de moyen logistiques (véhicule surtout), l'insécurité par endroit dû à la main mise de certains seigneurs de guerre locaux sur des territoires, échappant par là à l'autorité belligérante centrale, le désintérêt des parents d'élèves de certaines localités reculées des centres de décision au projet d'école pendant le conflit.

---

(197) op. cit.

La réunion de facteurs plutôt favorables permettrait de dérouler une évaluation régulière de ces écoles par des inspecteurs, à l'image de la région du Tigré en Ethiopie où il est mis en place un système d'évaluation mensuelle. Tous les enseignants sont, en effet, évalués par le Chef de département, le vice-directeur de l'école. Des listes de contrôle sont utilisées pour identifier les enseignants forts et faibles et des notes sont attribuées. L'enseignants qui obtient un A reçoit un prix. Il est procédé ainsi chaque trimestre.

Cette évaluation s'aligne sur l'évaluation nationale de l'Ethiopie. Si possible, les enseignants reçoivent également les résultats de leur évaluation annuelle. Dans certains cas, le Bureau régional de l'Education à travers ses agents participe également au processus d'évaluation.

Cet exemple pourrait faire l'objet de réflexion approfondie afin de mettre en place à l'avenir un système de suivi convenable qui établirait une corrélation entre l'enseignement/apprentissage et la qualité des élèves.

D'emblée, la mobilisation de tous par la sensibilisation et la mise en place davantage de moyens logistiques représenteraient une première piste d'amélioration possible.

L'intégration du numérique pourrait être une deuxième piste d'amélioration. Il est vrai que l'accès à l'internet par tous n'est pas encore gagné. Mais le développement de la capacité de résilience emmenant des initiatives où l'audace se combine au savoir-faire, nous estimons qu'un projet d'investissement dans le développement d'une plateforme en ligne serait salutaire, résolvant, du coup, la problématique du déficit d'enseignants et d'infrastructures. Selon Jamila Alaki, il faut investir dans les plateformes en ligne pour faciliter le leadership à distance. (198)

L'on a, en effet, vu que l'école en crise en Côte d'Ivoire n'a pas exploité cette opportunité technologique qui aurait pu pallier aux nombreuses insuffisances constatées. Le déficit d'enseignants pourrait en partie être résorbé, comme nous l'avons dit, par l'utilisation d'une plateforme d'enseignement où un enseignant référent pourrait piloter sa mise en œuvre.

La plateforme pourrait aussi consacrer des rubriques à l'évaluation des enseignants et à leur formation continue.

Enfin, la plateforme pourrait établir un lien entre l'école et les parents d'élèves dans le suivi régulier de l'élève.

---

(198) op. cit.

Il est vrai que ce dispositif demande beaucoup de moyen mais une expérimentation suivie de la mobilisation de tous les partenaires s'avère nécessaire.

La solution marquante, innovante et efficace de certains enseignants pendant le COVID a été de produire des capsules vidéo par exemple, au point d'effectuer parfois un vrai travail de youtubeur. Il a fallu réinventer le métier avec des questions simples mais essentielles : comment donne-t-on une consigne par ce canal ? Alors qu'en classe, transmettre une instruction est assez transparente voire automatique, les enseignants ont commencé à réfléchir du point de vue de l'élève en tant qu'individu ; un véritable changement de perspective. Même chose sur la classe inversée (les cours à la maison, les exercices en classe) qui a pris de l'essor. Cette pédagogie permet de repositionner les connaissances en aval ou en parallèle au cours. Ce qui a changé fondamentalement, c'est cette prise de conscience des possibilités asynchrone. Avant la pandémie, tout était en présentiel, si ce n'est la portion congrue des devoirs à la maison. La classe était conçue comme une sorte de bulle.

En France, la fermeture des établissements scolaires a constitué un « cash test » pour le numérique éducatif. Face aux difficultés initiales, la communauté éducative a démontré une capacité de rebond. Le dispositif d'enseignement reposant sur les ENT existants a été mis en œuvre dans l'urgence par le Ministère de l'Education Nationale.

Au demeurant, l'enseignement supérieur, mieux adapté pour un mood distanciel s'est montré plus agile pour répondre à la crise, laquelle a contraint les acteurs de l'enseignement supérieur et de la Recherche à repenser leur fonctionnement pour la rentrée suivante. Ainsi, la rentrée 2020 s'est amorcée en mode hybride, avec des cours à la fois en physique et en ligne. (199)

La piste de la radio scolaire dont nous avons été nous-même acteur en Guinée est une solution aussi intéressante. Lors de la crise armée au Libéria et en Sierra Leone, des émissions scolaires à l'attention des élèves des camps de réfugiés basés en Guinée, dénommée « Apprendre le long des frontières » ont été réalisées. Ces émissions mises en place par l'Institut de recherche et d'action pédagogique (Inrap) avec le soutien de l'Usaid américaine, outre les matières fondamentales enseignées, mettaient aussi l'accent sur les messages de paix et de citoyenneté. (200)

Cet exemple peut être exploré et qui viendrait en concours à la plateforme en ligne au cas où cette dernière présenterait des problèmes de financement.

La crise est aussi une occasion d'innovation en termes de management. Les pôles de décision longtemps quasi centralisés au niveau d'Abidjan se sont retrouvés du jour au lendemain aux mains des acteurs locaux. Il a fallu donc pour eux faire preuve d'imagination, de créativité, d'approches innovantes pour relever le défi de « l'école nouvelle ».

Il s'agira en perspective de développer ce management nouveau et outillés à son utilisation les acteurs des futurs zones de conflit.

Enfin, par l'approche conative, nous avons tenté d'analyser l'évolution du dispositif de l'école et de la posture des acteurs. Ce modèle, combiné à d'autres, pourrait servir de référentiel pour la gestion de l'école dans d'autres zones de conflit armé ou même de crise au sens large du terme.

A juste titre, ce modèle conatif pourrait nous servir à faire une étude comparative des conflits armés de la Côte d'Ivoire, de la Centrafrique et du Mali afin de ressortir les invariants et les singularités à chacun d'eux.

---

(199) op. cit.

(200) Données de recherche

BIBLIOGRAPHIE

I- Ouvrages

- Beaud, S. et Weber, F 1997. *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques* Éd. La Découverte p. 65-69

- Beaumont C., Bourdon S., Couture C. and Fortin L., 2009*, L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans ? Une étude comparative 1996-2005*. Revue des sciences de l'Education volume 35, number 1

- Brassard A., 2003, Revue des sciences de l'éducation. Volume 29. Numéro 2.

- Bauman Z. 2006, *La vie liquide*. Résumé de l'ouvrage. Ed. Rouergue. Les incorrects.

- Bove, L. 1996. *La Stratégie Du Conatus: Affirmation Et Resistance Chez Spinoza*. Bibliothèque D'Histoire de la Philosophie. Ed. Libraire Philosophique

- Brinker, V. 2017. *Enseigner le génocide des Tutsis au Rwanda de la fin du collège à l'université.* Résumé Ed. Société EUD.

- Burgos D. Tlili A. et Tabacco A. 2020. *Radical solutions for education in the crisis context*. Ed. Springer

- Castoriadis, C. 1975. *L'Institution imaginaire de la société*.

Charlier, B. Deschryver, N. et Peraya, D. 2005. *Apprendre en présence et à distance. A la recherche des effets des dispositifs hybrides.*

- Chelpi-den Hamer M. Fresia M., Lanoue E. 2010. *Education et conflits. Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise*. Ed. Autrepart. p.54

- Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. 2001. *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.

- Castoriadis, C. cité par Mikulovic J. Vanlerberghe G et Bui-Xuän G. *De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative.* Spirale. Revue de recherches en éducation Année 2010 45 pp. 137-150

- Cuénot L. 1925*, l'Adaptation*. P.3-4

- Croteau Y. 2017. *Processus d'adaptation et d'évolution sociale. Pour une relation écologique au territoire*. Fr.linkedin.com.

- Dakouri G. 2009. *Crise ivoirienne : enjeux et sens d'une mobilisation patriotique*. Africa Focus. Volume 22. Numéro 2. P. 65 à 88

- Daverne-Bailly C. et Wittorski R. 2022. *Méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. 5 à 80 pages

- Dedianne, M. Letrilliart, Le Goaziou, Lababère, Terra, 2004, *Méthode de recherche : s'approprier la méthode du focus group* p.382

- Derriennic J.P, 1974. *Introduction à l'analyse de la fin des conflits armés, Revue française de science politique*. Persée. P.278 à 294

- Dumez H. Lovelock B., Mallard A. 2022. *Innover en temps de crise. Réactions et adaptation face à la crise du COVID 19.* Page de présentation. Ed. Ecole des mines. Sciences sociales

- Damasio A. 2003. Neurosciences et prise de décision : *le rôle des émotions*

- Florin A. (dir.) & Vrignaud P. (dir.). cité par Valenzuela J. 2007. *Réussir à L'école : les effets des dimensions conatives en éducation.* Ed. Presses universitaires de Rennes. p. 144-145

- Gleyse, J. 2003. *Taire la chose et dire les mots. Ou les avatars de l'innovation pédagogique en Éducation physique au XXe siècle en France* P. 65-85

- Hascoët M, Lepareur C, Lima L, 2024. *Méthode de recherche en sciences humaines et sociales.* Ed. deboeck supérieur D. p.19 à 241

- Jellab A. 2021. *Le confinement et l'école d'après les enseignements d'une expérience inédite. Administration et Education*. Numéro 169. Pages 23 à 31.

- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. 2000. *Une étude longitudinale prospective des décrocheurs du secondaire : examen de plusieurs prédicteurs tout au long du développement*. Journal of School Psychology, 38, 525-549

- Kouassi N. R. 2025. *Conflit interne et actions éducatives : l'exemple de l'ONG « Ecole Pour Tous » en Côte d'Ivoire de 2002 à 2010. P.1 à 12*

- Koninckx G. 2003. *Les trajectoires de la résilience organisationnelle dans un contexte de crise*. Resources & Change Management Namastis & G.I.R.O.S

- Lanoue E. 2003. *L'école à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire ?* Politique africaine numéro 92

- Lavie F. et Gagnaire P. 2007. *Le plaisir des élèves en éducation physique et sportive. Futilité ou nécessité* ? 227 pages

- Reynaud-Paligot C. *2020. L'école aux colonies. Entre missions civilisatrice et racialisation 1816-1940*. Ed. La chose publique. Champ Vallon. P. 268 et 269

- Ria L. 2022 "*Ces deux années de pandémie ont fracturé le corps enseignant d'un point de vue pédagogique"* - interview dans Le Monde. ENS de Lyon

- Reuchlin, M. 1990. *Les différences individuelles dans le développement conatif de l'enfant.* 1re Ed.

- Roberge A. 2021. *Quel est le rôle de l'enseignant après une catastrophe naturelle*. Article. Thot Cursus. Formation et culture numérique

- Saint-Fuscien E. 2022. *L'école sous le Feu. Janvier et novembre 2015*. Ed. Passé composés. P. 83 à 88

- Salaün M. 2005. *L'école indigène. Nouvelle Calédonie 1885-1945* ; Ed. Presses universitaires de Renne

-Turpin cité par pascal szulc. 2018. Pédagogie : *le TOUT quoi exactement ?*

- Verneuil Y. 2012. *L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ?* Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique. p. 130 à 143

- Ouellet S. 2012. *Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire*. Université de Québec les Trois-Rivières. Education et Francophonie

- Papadopoulos M. 2010. *Les enjeux de la réconciliation ethnographique d'une école promouvant la coexistence entre chypriote grecques et turques*. Ed. autrepart p.123 à 130

- Quasnik B. 2011. Collectif école, changer de cap. Article en ligne. *Ecole, changer de cap.*

- Vitaro F. et Gagnon C. 2003. *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents : Tome 1 : Les problèmes internalisés*

- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E.1995. *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices.* Thomson Brooks/Cole Publishing Co.

- Weiss, P-O et Alì, M. 2022. *L'éducation aux marges en temps de pandémie ; précarité, inégalité et fractures numériques.* Presses universitaires des Antilles**.** 504 pages

II- Rapports

- Rapport de synthèse de l'UNESCO sur *la réflexion et l'attractivité de la formation enseignante en Afrique de l'Ouest*. (Webinaire JME 2023).

- Rapport Unesco. 2020 sur l'éducation

- Rapport annuel Banque mondiale. 2020 sur l'éducation

- Rapport élaboré par l'équipe spéciale internationale sur les enseignants pour l'éducation. Collectif d'experts mis en place en 2008 à la suite de la déclaration d'Oslo. Cette équipe est chargée de mener *des activités de plaidoyer, d'élargir les connaissances et de soutenir les pays sur les questions et les thématiques abordées dans la cible 4 de l'ODD 4.*

- Instruction 2006-2007. Ministère de l'éducation, du loisir et du sport. *La formation générale des jeunes : l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*.

- Rapport de l'Unesco 2004 sur l'éducation

- Rapport Unicef 2004 sur l'éducation

- HCR, 2001, UNESCO 2002, *Forced Migration Review*, 2006; Save The Children, 2008.

- cadre d'action de Dakar en faveur de l'Education pour tous adopté au forum mondial sur l'éducation de 2000 (UNESCO, 2004)

- Résolution de la conférence mondiale sur l'éducation pour tous. 1990 - *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux,* Jomtien , Thaïlande

III- Articles de revues et communications diverses

- ACT 4 Talents. Adaptation, solidarité. 2021.*Ces ressources insoupçonnées des entreprises révélées par la crise. Emlyon business schoo*l. Annuaire des professeurs.

- Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. 1979. *L'Evaluation formative dans un enseignement différencié* : actes du colloque à l'Université de Genève

- Baujard, J. 2010. Les réfugiés au cœur d'une offre éducative multiple. Le cas de Delhi (Inde). P. 81 à 96. Ed. Autrepart

- Falaize B. 2024. *Le conflit israélo-palestinien en classe, par-delà les clivages identitaires* Article de revue. p. 13 à 22

- Frimousse S. et Peretti J.M. 2020. Les changements organisationnels induits par la crise de la Covid-19. Pages 105 à 149

- Foucault cité par Szulc P. 2018. Pédagogie : *le TOUT quoi exactement ?* Article

- Jeune Afrique l'Intelligent du 19-25 janvier 2003. Numéro 2193

- Lecointre G. Wikipédia. L'encyclopédie libre. *Adaptation* (biologie)

- Revue QDM juin 2020, Entretien avec le journal jour 2-4-2003. Numéro 28, pages 149-242

- Verneuil, Y. 2012. *L'école et la laïcité, de l'Ancien Régime à nos jours : enjeux du passé, enjeux dépassés ?* Tréma. Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique. P. 130 à 143

- Wikipédia. L'encyclopédie libre. *Adaptation* (biologie)

- Wikipédia. L'encyclopédie. *Histoire l'école ivoirienne*

- Dieu, O. Roure, C. 2021. Générer un intérêt en situation en adaptant les formats de jeu en badminton aux prévalences conatives des élèves. Communication orale. HEP, UER didactiques de l'éducation physique et sportive (EPS)

IV- Ressources numériques

- Secrétariat général de l'enseignement catholique. 2016. Laïcisation et histoire de l'école. Portail numérique

- Portail du Centre d'étude sur le stress humain. *Stratégie d'adaptation*

- Portail Indeed Guide Carrière. Capacité d'adaptation : définition et exemples. - Plateforme -- Everbridge.2025. *Qu'est-ce que la gestion de la crise ?*

- ResearchGate. 1995. *Les familles dakaroises face à la crise*.wwwresearchgate.net

V- Rapport de recherche et thèses

- Delboé G. 2018. *Usage commun de la trace à l'école primaire et expériences singulières. Conflit de sens entre maître et élèves : une approche socio-conative*

- Duchateau G. 2006. *Dynamique conative de l'éducation à la santé en EPS : des représentations des élèves aux conceptions des enseignants… vers une pédagogie du plaisir et de l'expérience*

- Joing I. 2008. Comprendre l'institution scolaire pour comprendre la violence ? : approche conative des facteurs prédictifs de la violence à l'école. Thèse

- Khmailia M. 2009. *Conduite corporelle et niveaux d'intégration sociale : étude socio-conative des jeunes femmes issues de l'immigration maghrébine en France.* Thèse

- Lorgnier N. 2008. *Proposition d'un modèle conatif d'apprentissage organisationnel : le cas des prestataires de tourisme et de loisirs sportifs de nature sur le territoire du littoral de la Côte d'Opale*

- Mikulovic J, Vanlerberghe G, Bui-Xuân G. 2010. *De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative*. Spirale. Revue de recherches en Education. Numéro 45

- Older M. 2019. : *« s'organiser près les catastrophes, la (ré) émergence de l'organisation au sein de l'Etat après Katrina (2005) et le Tsunami du Touhoku (2011)*

- Pierru C. 2013. *L'impact de la pédagogie de l'enseignant et du milieu familial sur la vie physique de l'enfant : une approche conative de l'éducation à la santé chez les professeurs des écoles*

- Potvin, P. et Rousseau, R. 1991. *Les attitudes réciproques des enseignants et des élèves en difficulté scolaire*. Département de psychologie. Université du Québec à Trois-Rivières

ANNEXES

I- Transcription de témoignages issus d'entretiens et de focus-discussions

1- Enquêtée NS Elève en Terminale puis Educatrice à la maternelle

- J'étais élève en 1ère au lycée II de Bouaké.
- Nous avons fait six mois sans aller à l'école.
- Le gouvernement légal nous a demandé de nous déplacer pour la zone sous son contrôle pour une deuxième rentrée scolaire.
- Cette deuxième rentrée a eu lieu au mois de mars 2003.
- Si rentrée effective à Abidjan, elle a été mitigée dans plusieurs localités, voire impossible, comme à Dimbokro, à cause des conditions difficiles : afflux important, insuffisances d'infrastructures scolaires.
- Mais nombreux étaient les élèves à rester en zone sous contrôle de la rébellion.
- Plus tard, une nouvelle organisation a été créée : Ecole pour Tous.
- Rentrée en Mars en zone sous contrôle de la rébellion.
- Statut des enseignants resté intact.
- Recours aux étudiants bénévoles pour enseigner : 70% du corps enseignant.
- Regroupement au lycée classique de Bouaké en vue de démarrer cette expérience de la reprise des cours.
- Manque de confiance au départ des élèves et de leurs parents à cause de la peur de la rébellion et de la non fiabilité de l'enseignement qui y était dispensé.
- Peu à peu, la confiance est revenue et plusieurs établissements ont ouvert.
- Somme toute, il a fallu six mois pour que la confiance revienne.
- Vacances scolaires en Août pour 1 mois.
- Réouverture en septembre.
- Pour ce qui est de l'université et des écoles techniques et professionnelles, pas de cours.
- L'année a été répartie en deux semestres couronnées par deux évaluations.
- Pas de Baccalauréat pour les élèves de Terminale.
- Demande faite aux parents d'envoyer les candidats en zone gouvernementale pour composer.
- La deuxième année, 2003-2004, plusieurs établissements ont fonctionné.
- Malheureusement, pas d'examen pour cette deuxième année.

- L'Etat n'ayant pas confiance au système sécuritaire, pédagogique et académique en place.
- La troisième année 2004-2005 : déroulement normal des cours dans la zone.
- Epreuve possible. Etat représenté.
- Examens validés.
- Concours de recrutement des enseignants.
- Affectation au CAFOP pour les instituteurs et à l'ENS pour les professeurs du 2ème degré.
- Après les accords politiques, affectation d'enseignants titulaires venant du Sud en zone nord contre une prime d'incitation de 200 000 fcfa pour le primaire, versée en deux fois et 30 000 fcfa par mois pendant 1 an.
- J'ai été affectée au compte de la maternelle à l'école primaire du 3ème bataillon de Bouaké.
- Volonté pour le pouvoir d'Abidjan de se débarrasser des enseignants bénévoles.
- Mais l'effectif des titulaires toujours insuffisant.
- Création du syndicat des bénévoles.
- Décision par la suite de les recruter sur la base des diplômes.
- Transfert de l'université à Abidjan.
- Reprise retardée de l'enseignement technique et professionnel.
- A cause notamment de l'absence de matériel.
- Programmes d'enseignement allégés pour tous les niveaux par la suppression de certains chapitres de matière.
- Sujets d'examen n'ont pris en compte que ces programmes allégés.
- 3 ans de période d'exception.
- Toutes les matières sont restées avec un professeur.
- Implication des parents.
- Cas de violence perpétrée par un élève sur un professeur par menace avec un pistolet. Cas tout de même isolé.
- Fourniture de matériel didactique.
- Intervention d'autres ONG.
- Appui de la rébellion.
- Implication de l'Unicef par l'apport de kits pédagogiques notamment.

2- Enquêté DT, Instituteur et Maire adjoint

- Cours arrêtés pour quelques mois.
- Motivation des acteurs civils.
- Recrutement d'enseignants bénévoles dont moi-même en plus des enseignants titulaires.
- Enseignants restés sur place ont créé l'ONG Ecole pour Tous.
- Conseillers pédagogiques ont fait du renforcement de capacité de ces enseignants bénévoles.
- Amélioration du rendement des enseignants bénévoles après un trimestre.
- Suivi-évaluation : consignes venaient de la direction régionale de l'éducation et des inspections.
- En contact avec le ministère à travers un service chargé des zones sous contrôle rebelle.
- Responsable de l'ONG Ecole pour Tous : Traoré Mamadou, professeur, homme politique proche de la rébellion.
- Toutes les matières enseignées.
- Enquête des organisations internationales en vue de faire valider les résultats.
- Réticence du gouvernement à valider les évaluations et les résultats.
- Légitimité de la rébellion dépendait de leur capacité à faciliter le retour des enfants à l'école.
- Appui décisionnel et stratégique de l'ONG Ecole Pour Tous.
- Exode de beaucoup d'enseignants vers le Sud.
- Ceux restés étaient majoritairement du Nord.
- Beaucoup de doute dans l'esprit des parents d'élèves. D'où une sensibilisation constante.
- J'enseignais une classe de CM2 avec un effectif de 23 élèves dont 12 ont composé au final.
- Regret et ressaisissement de ceux qui étaient hostiles à la reprise.
- Affluence la deuxième année.
- Intégration des enseignants bénévoles après accord politique.
- Appui de 1 milliard en faveur de ces enseignants bénévoles non perçu par ces derniers et non élucidé.

3- Enquêté LD, instituteur

- J'étais instituteur à Daloa au début de la crise.
- Je suis venu à Bouaké en 2007 lors du redéploiement de l'administration suite aux accords politiques.
- Constat sur le terrain : beaucoup de bénévoles, peu de fonctionnaires.
- Ces bénévoles étaient des étudiants, des titulaires du BEPC et du baccalauréat sans formation pédagogique.
- Instruction donnée aux enseignants à être déployé en zone gouvernementale.
- Mais comment vivre en zone étatique sans repère, sans parents ?
- Retour des enseignants suite au redéploiement.
- Retour massif.
- Prime d'incitation.
- Sort des bénévoles compromis donnant naissance au mouvement des bénévoles pour leur intégration à la fonction publique.
- Avec accord politique, encadrement pédagogique des bénévoles par un enseignant titulaire.
- Saturation des écoles de la zone gouvernementales entrainant la double vacation.
- 1ère année de la rébellion, pas d'examen en zone sous contrôle rebelle.
- Accord de paix de Prétoria : réouverture officielle de l'école.
- Existence d'un chargé de l'éducation des Forces Nouvelles (rébellion).
- Appui de l'Unicef et du Pam en kits scolaires.

4- Enquêté SK Instituteur à l'époque à Bouna

- Libérer les élèves dès le début du conflit.
- Administration totalement vide.
- Rassurer les populations pour la mise en route de l'école.
- Plupart des fonctionnaires ont déserté leur localité de travail.
- Partagé entre observation et attente.
- Décision prise par nous d'ouvrir l'école.
- Disposition des autorités de la rébellion à permettre cette réouverture.
- Période entre la fermeture et la réouverture : 4 mois.

- Initiative a commencé par des cours de renforcement à l'attention des élèves moyennant 500 FCFA par élève.
- Face au déficit d'enseignants, recrutement des titulaires du BEPC comme enseignant bénévole.
- Intérêt certains de plusieurs jeunes diplômés et afflux massif pour être recruté comme enseignant bénévole.
- A côte de l'embryon de cours de renforcement donnés aux élèves, organisation d'activités socio culturelles et sportives tous les soirs avec pour visée de fidéliser les élèves à l'école et les détourner de la guerre.
- Eviter donc qu'ils rejoignent la rébellion.
- Appui des ONG avec du matériel sportif.
- Au début, pas de cours avec une pédagogie soignée.
- Après 1 à 2 mois, affluence des élèves.
- Enseignement du programme d'enseignement normal.
- Assurance donnée par les ONG à fournir un accompagnement en vue de faire les examens.
- Accord des autorités, suite aux accords politiques, de faire passer les examens nationaux en zone sous contrôle rebelle ; mais les épreuves devront être accompagnées par les militaires de l'armée gouvernementale.
- Cette stratégie a permis la décrispation de la situation entre belligérants par le contact rapproché entre eux.
- Accord de la rébellion pour nos initiatives, car cherchant une légitimité certaine aux yeux de la population.
- Rébellion a commencé à la rentrée scolaire de Septembre 2002.
- Les élèves se voient renforcer en cours de l'année précédente.
- A ma connaissance, un seul élève a rejoint la rébellion. Nous pouvons donc estimer que l'école a joué un rôle d'empêchement du phénomène d'enfants soldats.
- Cours normaux à partir de l'afflux.
- Familiarisation avec la rébellion.
- Structure EPT mise en place.
- L'initiative de la reprise beaucoup plus avancée chez nous à Bouna et ayant servi d'exemple pour d'autres régions comme Bouaké.
- Appui de l'ONG CARITAS.

- Après une année, rémunération des bénévoles par la rébellion.
- Salaire est resté en l'état pour les fonctionnaires.
- Injonction donnée par l'Etat de quitter la zone sous contrôle rebelle pour le Sud, mais plusieurs d'entre nous, originaires du nord, n'ont pas obtempéré.
- Rôle salvateur des ONG comme Unicef dans la sensibilisation des communautés pour une reprise de l'école.
- Adhésion aux idéaux de la rébellion.
- Plaidoyer des ONG pour l'intégration des bénévoles dans le corps des enseignants de la fonction publique.
- Appui logistique et matériel des ONG et des communautés pour le fonctionnement de l'école.
- Ecole communautaire créées pendant la crise pour pallier aux manques d'infrastructures dans maintes localités.

5- Enquêtés du focus groupe 1 Bouna

- Autorités demandent aux enseignants de partir vers le sud.
- Distance des citoyens dans un premier temps.
- Autorité non établie.
- Les enseignants originaires du nord sont restés sur place.
- 1 à 2 mois d'attente.
- Ouverture des écoles.
- Recensement des élèves.
- Comité de gestion mis en place et les enseignants associés.
- Adhésion des parents.
- Paiement d'une somme forfaitaire de 1000 cfa pour soutenir les enseignants bénévoles.
- Il est à noter que la majeure partie des enseignants sont partis au sud.
- Seuls sont restés les plus courageux.
- La situation s'est normalisée avec le temps.
- Première année compliquée.
- ONG dont Unicef sont venues en appui pour le matériel didactique.
- Réhabilitation par les ONG de certains bâtiments très dégradés.
- Avec les accord politiques et le début de la normalisation, octroie de prime d'encouragement par l'Etat aux enseignants acceptant de revenir.

- Temps d'observation avant l'initiative de mise en route de l'école.
- Mise en place de la cellule Ecole Pour Tous.
- Début des cours : premier regroupement dans un groupe scolaire car effectif peu.
- Bénévoles encadrés par enseignants titulaires.
- Afflux des élèves.
- Confiance restaurée avec les parents et les élèves.
- Désertion des fonctionnaires des villages.
- Enseignants des villages constitués pour la plupart de bénévoles.
- Envoie de titulaires pour encadrer les bénévoles.
- Formation et appui assurés par les ONG.
- Légitimité assurée pour la rébellion à travers l'ong Ecole pour Tous.
- Baisse des tensions.
- Une certaine normalité a été assurée.
- Avec accord politique et le retour des enseignants titulaires, respect des instructions officielles en 2005.
- Continuité dans le curriculum.
- Résultats des évaluations satisfaisantes.
- Recrutement des bénévoles avec l'appui de la banque mondiale avec le niveau BEPC et Bac par voie de concours.
- Formation accélérée au CAFOP pour les instituteurs.
- Même programme d'enseignement que dans la partie zone Sud.
- Initiative des enseignants d'aller vers tout le monde pour la sensibilisation à la reprise de l'école.

6- Enquêté LD, enseignant au lycée à Bouaké

- 5 mois d'attente et création de l'ONG Ecole pour Tous.
- Mobilisation des enseignants originaires de la zone en vue de la mise en place de cette ONG.
- Rencontre avec la rébellion en vue d'expliquer le bien-fondé de la mise en route de l'école.
- Sillonner la zone pour l'installation des points focaux de l'ONG.
- Coordination de l'ong à Bouaké par d'anciens cadres de la DREN, d'anciens proviseurs et professeurs chevronnés.

- Contribution parentale en vue de payer les bénévoles : 1000 FCFA.
- Déploiement des bénévoles pour combler le déficit d'enseignants provoqué par le départ de plusieurs enseignants originaires du sud.
- Déploiement en fonction des niveaux des bénévoles.
- Brevet pour l'enseignement élémentaire, Bac +3 pour le secondaire.
- Lycée classique de Bouaké : centre de pilotage.
- Soutien de la rébellion par la sécurité assurée des écoles.
- Engagement de la rébellion à aider l'école et se donner un visage humain.
- Appui de l'Unicef en termes de ressources financières et logistiques.
- Démarche vers la partie gouvernementale.
- Nous avons collaboré aussi à ramener la paix par notre initiative à rapprocher les parties.
- Après deux ans de crise et de rupture, demande du gouvernement aux enseignants déserteurs de revenir moyennant une prime d'incitation.
- Dans la ligne de mire du gouvernement, il y'avait une visée électoraliste. Pour le gouvernement, ces enseignants acquis à sa cause pourraient surveiller les futures élections dans une zone qui lui était hostile.
- A notre initiative, nous avons pu organiser correctement les cours, même s'il y'a eu blocage à un certain moment donné.
- Pour l'organisation des premiers examens durant la crise, implication notable de la France à travers l'ambassadeur qui est venu sur le terrain pour rencontrer les protagonistes.
- Cette implication de la France a été déterminante dans la collaboration du gouvernement de Laurent Gbagbo.
- A notre niveau, ayant en notre sein d'anciens artisans du système, nous avions pris toutes les dispositions dans la cadre des préparatifs de ces examens.
- Toutefois, la correction des copies s'est déroulée en zone sud.
- Pour ces examens, ciblage de grands centres urbains que sont : Bouaké, Korhogo, Man et Boundiali.
- 2003-2004 : deux ans de stagnation dans la même classe.
- 2006 : première organisation des examens.
- 2004 : retour déjà des enseignants.
- Les enseignants restés sont pour la plupart natifs de la zone nord.
- Pour ceux qui sont partis en zone sud : conditions de vie difficile pour eux là-bas.

- Par contre, facilité de vie dans la zone occupée.
- Notre implication en tant que leader de cette école s'est étendue sur la période 2002-2012.
- Nous avons institué une contribution parentale de 1000f par élève afin surtout de rémunérer les enseignants bénévoles.
- Cette nouvelle école a contribué à légitimer la rébellion.
- En 2010, juste avant les élections, le gouvernement a décidé de recruter les enseignants bénévoles et en faire des titulaires.
- Mais ce recrutement n'est intervenu qu'après les élections, le pouvoir étant passé à Alassane Ouattara dont les bénévoles étaient des partisans. Alors, recrutement rapide.
- Pour revenir au profil des enseignants bénévoles, ils étaient pour la plupart des étudiants de l'université de Bouaké et des diplômés au chômage.
- Sur le plan pédagogique, nous avions des soucis pour l'enseignement de certaines matières tels que les matières scientifiques car les candidats à leur enseignement n'étaient pas légions.
- Il nous a fallu passer par la double vacation pour pallier rapidement à cette situation.
- Certaines écoles ont même été gérées par des enseignants bénévoles mais sous la supervision d'enseignants titulaires notamment dans les zones assez reculées.
- En termes d'organisation pédagogique, nous tenions des réunions régulières avec les enseignants bénévoles pour la conduite à tenir bien au-delà de l'aspect pédagogique. Particulièrement, il s'est agi d'outiller ces enseignants bénévoles sur la gestion de la vie de l'école.
- Je peux estimer la répartition des enseignants bénévoles de la manière suivante :

• 40% au secondaire ;
• 90 % au primaire.

- Mettant l'accent sur l'école primaire, l'ouverture des classes a été normale dès le déclenchement du projet de reprise des cours.
- Pour tous les niveaux, même programme et même cours qu'au moment de l'école d'avant-guerre.
- Dans le cadre de l'aide apportée aux bénévoles par les titulaires, l'accent était mis surtout sur l'aide à préparer les leçons avec support à l'appui.
- Les guides et livres étaient fournis dans un souci de qualité.
- Coordination de proximité assurée.

- Encore une fois, il faut mettre l'accent sur la motivation de tous les acteurs dû à l'injustice faite aux enfants menacés de déscolarisation.
- Chacun gagnait à maintenir l'école en fonction, y compris les autorités de la rébellion qui étaient aussi parents d'élèves.
- Mobilisés autour d'une cause commune, celle de la défense existentielle des populations du nord, la mobilisation ne s'est pas fait attendre. Ainsi, les retraités et toutes les personnes ressources disponibles ont pris à bras le corps le projet de relance de l'école.
- Dans notre stratégie de sensibilisation, notamment de la rébellion, nous mettions en avant le danger que représente l'arrêt total de l'école au moment où elle œuvrait pour le retour d'une certaine normalité.
- Je suis conscient tout de même du retard que nous avons accusé sur la partie sud, conscience qui nous fera redoubler d'efforts.
- Par-dessus le marché de la motivation, il y'avait la volonté des acteurs d'apporter une réponse à l'injustice politique, à l'exclusion de leur communauté.
- D'ailleurs, sensibiliser, les autorités de la rébellion vont inscrire le projet de reprise de l'école dans leur plan d'action et mettre en place l'ONG Ecole Pour Tous, chargée d'impulser et de piloter toutes actions en la matière.
- La rébellion, ainsi, mettra tout en œuvre pour assurer la sécurité et un climat de paix propice au fonctionnement des écoles.
- Après deux ans, examens réussis. Formation bien assurée. Résultats satisfaisants.

7- Focus discussion avec religieux à Bouaké

- Enquêté Pasteur CZ

- Nous avions été tous surpris par la crise.
- Nous, représentants religieux et repères morales pour nos fidèles qui, en pareil circonstance, trouvaient en nous le refuge nécessaire.
- Quelles sont les actions concrètes que nous menions ?
- Il a fallu mettre en place une synergie, nonobstant nos différences de croyances. Ainsi, nous formions avec les musulmans et les autres confessions chrétiennes une même entité pour la circonstance.
- Nous avons d'abord mis sur la table les urgences qui demandaient des mesures concrètes. La protection des plus vulnérables et la rencontre avec les belligérants notamment les rebelles qui occupaient effectivement le terrain. Sans avoir la prétention

de résoudre le conflit, nous essayions d'avoir d'eux des garantis pour la protection des populations civiles.

- Dans notre église particulièrement, plusieurs fonctionnaires originaires du sud y ont trouvé refuge le temps de pouvoir aller vers la zone étatique.
- Quand survint le projet de reprise des cours, les initiateurs nous ont approché et demander notre implication dans les actions de sensibilisation des populations qui étaient pour la plupart sceptique, voire même méfiante à l'idée de laisser les enfants prendre le chemin de l'école.
- Nous avons ainsi œuvré à côté de ces acteurs à l'installation de la confiance des communautés dans le projet d'école.
- Quand il s'est agi pour la partie gouvernementale de rentrer en contact avec les acteurs de l'école, nous étions mis à contribution.
- Nous étions en quelques sortes pour tous, un vecteur moral et de confiance, capables de garantir les promesses des uns et des autres.
- Que pouvons-nous retenir de notre collaboration interreligieuse ?
- La crise a eu de positif qu'elle a permis à des entités religieuses de se rapprocher, de bâtir ensemble un projet commun de pacification et de réconciliation.
- La crise a aussi permis aux religieux que nous sommes de nous rapprocher davantage de l'école dans sa mission et son fonctionnement, acquis capitalisés même après la crise.

- Enquêté YK, guide protestant

- Nous, religieux, étions parmi les rares ressortissants du sud du pays à être restés en zone nord. C'était un moment fait d'inquiétude et de questionnement. Jusque-là l'Eglise était épargnée par les exactions de la guerre. Mais qu'allait-il arriver si le conflit prenait une allure plus dramatique ? Remplis par la foi religieuse et le sacerdoce de servir l'humain, surtout les plus vulnérables, nous étions prêts à tous les sacrifices. Nous collaborions avec les autorités musulmanes, avec qui, nous partagions ce dénominateur commun qu'est la croyance en un même Dieu avec les attributs y afférents : pardon, tolérance, partage… C'est ensemble, avec ses confrères musulmans que nous faisions la porte à porte pour sensibiliser les populations à la paix et surtout à contribuer à la mise en route de l'école. Les premiers enseignants venus après les accords politiques avaient

presqu'élu domicile à l'Eglise, ceux de confession chrétienne bien entendu. Aujourd'hui comme hier, l'Eglise continue de jouer son rôle de pacification de la nation ivoirienne.

- Enquêté Ouztaz Mohamed

- Nous n'avions pas la prétention d'être les acteurs principaux de la réussite de l'école. Mais face à des positions antagonistes fondées sur l'exacerbation du nationalisme et des questions existentielles, ce qui restait d'objectivement neutre, c'était la religion. Nous avons la chance en Côte d'Ivoire d'avoir une population quasi religieuse qui fait de la tolérance religieuse presqu'un principe.
- A voir les différentes confessions religieuses tenir des réunions, parcourir ensemble les quartiers et les villes, les populations avaient de l'émerveillement. Mêmes les acteurs de la rébellion ont eu là un signal fort à aller vers le chemin de la réconciliation.
- J'ose l'affirmer, à côté des leviers de motivation que sont la lutte pour la cause identitaire et l'attachement corporatiste des enseignants, la croyance religieuse qui accorde un prix sacré au savoir, dénominateur commun de toutes nos religions, a été le troisième levier de remise en selle de l'école.
- De la défiance entre religions, l'école, en les rapprochant, a créé une complicité qui a renforcé l'esprit de laïcité, même si en Côte d'Ivoire, le choc des religions n'a jamais été une préoccupation de nature en compromettre la stabilité de la société.
- Généralement, certaines opinions musulmanes, ne voulaient pas scolariser leurs enfants à l'école occidentale, ne privilégiant que l'école coranique. Mais avec la crise, la tendance était à la tolérance, à la collaboration. Aujourd'hui, les écoles coraniques fonctionnent comme les écoles classiques avec seulement la particularité d'avoir un programme théologique bien en place auquel s'est ajouté un programme d'enseignement classique élaboré par le ministère de l'éducation nationale.

- Enquêté YO, responsable influent du Conseil Supérieur des Imans de Côte d'Ivoire

- Dès les premières heures de la crise, nous ne savions pas les tenants et les aboutissants de ce conflit et comment les choses allaient évoluer. Il y'a eu dans les périphéries de la ville des affrontements pendant 48 heures. Plusieurs personnes ont trouvé refuge dans la mosquée que je dirige ; même des non musulmans y étaient du lot. C'était l'un des endroits les plus sûrs. Et puis, avec le temps et l'évolution des rapports, la zone étant passée sous le contrôle des rebelles dont la plupart sont de confession musulmane, notre place en tant que pacificateur s'est vu renforcer. C'est ainsi que lorsque nos frères et fils

ont décidé de reprendre le chemin de l'école, notre implication était nécessaire. Au cours des différentes prêches, nous appelions les fidèles à dépasser l'incertitude et à emmener les enfants à l'école et ça marché.

- Enquêté KA, élève à Conakry, parti de Minignan

- Je fus de ceux-là ayant été poursuivre leurs études dans les pays limitrophes. J'ai choisi la Guinée parce que j'y avais un cousin qui y travaillait. Comme moi, tous les exilés scolaires comme j'aime nous appeler, avait un dénominateur commun : poursuivre nos études sans discontinuité, engager que nous étions à ne pas connaitre la déscolarisation. J'ai rencontré d'autres camarades à Conakry qui s'y sont aventurés sans connaitre là-bas de proches. Les conditions de vie n'ont pas été faciles pour la plupart. Mais l'abnégation et la volonté de réussir ont emporté tous les handicaps sur leur chemin.
- Sur le plan pédagogique, nous venions dans un pays à système éducatif tout de même différent du système ivoirien, bien que tous nos pays aient une culture scolaire francophone. Les programmes d'enseignement avaient des différences, notamment en science de la vie et de la terre (SVT). En anglais et en français, par contre, nous étions beaucoup plus en avance.
- La guerre malheureuse, il est vrai, a eu le mérite de rapprocher des camarades venant de différentes contrées de la zone nord de la Côte d'Ivoire, soudés d'avantage par leur appartenance à la cause des populations du nord, mais aussi leur attachement, une fois de plus, à la nation ivoirienne qui leur manquait en ce moment.

- MT, parent d'élève à Minignan

- Nous n'avons pas mis de temps pour adhérer au projet d'école lancé. Une fois les idéaux de la rébellion connus et favorable à notre communauté, nous nous sommes sentis partie prenante de toute action allant dans le sens voulu par les enseignants initiateurs du projet, le tout dans la vision du combat pour la restauration de notre identité.
- Il est vrai que toutes les populations n'ont pas tout de suite adhérer à la cause, tant dans leur mémoire, ils ont encore les effets néfastes de certaines guerres comme celles du Libéria et de la Sierra leone. Un ami parent d'élève à Man, ville frontalière au Liberia me dira, à l'époque, sa crainte d'envoyer ses enfants à l'école à cause de l'insécurité liées au combat. Dans cette partie de notre zone, les choses ont mis du temps pour se mettre en place.

- Encore une fois, la sensibilisation des enseignants accompagnés des religieux, pour la plupart de notre communauté, ont fini d'emmener toutes les populations a épousé cette cause juste.
- Ainsi donc, nous nous sommes engagés moralement dans le projet, mais surtout, à contribuer financièrement pour la prise en charge de nombreux bénévoles remplaçants les enseignants partis pour le Sud.

- MD, cadre au cabinet du ministre de l'éducation nationale

- Astreint à la neutralité et à la réserve que demande notre fonction, nous assistions, malgré nous, à la montée en puissance de la xénophobie et du nationalisme, nous, cadres originaires du nord du pays. Quand la crise survint, nous allions en mission en zone gouvernementale pour essayer de gérer au mieux l'afflux des élèves venant de la zone occupée. Il faut le reconnaitre, en chacun de nous, il y'avait ce sentiment patriotique, sentiment à épouser la cause que défendait la rébellion face à l'injustice et aux velléités d'exclusion de notre communauté des affaires de la nation. L'addition de l'objectivité de défendre des positions sociales face à la menace de nous exclure de toute promotion professionnelle et la subjective fierté d'appartenir à une communauté dont la civilisation à travers l'histoire a des faits remarquables, ont plus que jamais déterminé notre position en faveur de la rébellion. Il est vrai que nous n'osions montrer notre position, mais en famille et avec les proches, nous exprimions notre solidarité avec les rebelles.
- Pendant les premiers moments les plus tendus de la crise, nous étions des acteurs indirects de la crise, tiraillés entre les instructions d'un gouvernement qui pensait par l'école gagné une guerre qu'il n'arrivait pas à gagner militairement et la réalité du terrain où des enseignants étaient confrontés à un climat inédit occasionné par l'arrivée des déplacés de la zone nord. Ce climat était fait de méfiance et d'accusation entre élèves et même entre enseignants.
- Somme toute, nous étions des enseignants attachés au sacerdoce et à l'éthique de la formation et de l'éducation des fils et filles de la Côte d'Ivoire.
- Avec les accords politiques, nous avions donné le meilleur de nous-même pour appuyer le projet d'école que nos frères et sœurs restés en place ont initié.
- Ce sont les efforts conjugués de cadres tant de la zone nord que de la zone gouvernementale qui ont permis à l'école de retrouver la normalité acceptée par toutes les parties.

8- KZ, enseignant à Gagnoa

- Il faut préciser le contexte de la région de Gagnoa. C'est la région natale du président au pouvoir : Laurent Gbagbo, mais dont la particularité est la coexistence des communautés du sud, autochtones, et des ressortissants du nord et des pays voisins. C'est donc une zone assez sensible.
- Face à des élèves issus des deux zones, nous étions obligés de traiter toutes les questions avec tacts. Bien évidemment, l'actualité brulante était là, personne ne pouvait le nier. Face à un sujet qui peut entrainer un clivage entre élèves, nous options pour des exemples tirés de la coexistence pacifiques des différentes ethnies de notre pays depuis des siècles où l'alliance jouent un rôle de premier plan pour régler tout conflit et ça marchait.
- L'enseignant que nous sommes, par vocation, nous avons fait de notre mieux pour pacifier l'environnement scolaire. Nos écoles ont été en quelque sorte un champ d'expérimentation de ce qui pouvait être une société de diversité dans l'acceptation.

II- Thèmes récurrents issus des entretiens et des focus-discussion

	Thèmes
1	Observation des évènements
2	Scepticisme par rapport au projet d'école
3	Adhésion à la cause identitaire
4	Adhésion au projet d'école
5	Désertion des fonctionnaires originaires du sud du pays
6	Attachement des enseignants à l'éthique corporatiste
7	Rapprochement de la cause identitaire et de l'éthique corporatiste
8	Enseignants bénévoles sauveurs de l'école
9	Déficit d'enseignants dû au départ massif des enseignants titulaires vers le sud
10	Idées originales des enseignants en vue de maintenir les enfants loin du conflit
11	Démarche des enseignants auprès des autorités de la rébellion en vue d'une familiarité
12	Adhésion aux idéaux sur la défense de l'identité communautaire
13	Réorganisation académique et pédagogique en zone nord
14	Enseignement axé au début de la reprise des cours sur les matières fondamentales
15	Mise en place de classes alternatives : multigrades et passerelles
16	Réorganisation académique et pédagogique au sud pour pallier au sureffectif
17	Ecole, levier du rapprochement entre belligérants et de pacification
18	Déploiement d'enseignants venant du sud pour pallier au déficit en zone nord
19	Opportunité de promotion sociale et politique de plusieurs acteurs
20	La crise a en partie influencé la qualité de l'enseignement
21	La réussite scolaire des élèves a connu une amélioration exponentielle tout au long de la crise
22	Appui salvateur des organisations humanitaires
23	Implication des religieux dans le processus de retour à la paix et de mise en route de l'école
24	Appui des parents d'élèves dans la prise en charge de l'école
25	ONG Ecole Pour Tous, pilote de l'école et bras scolaire de la rébellion
26	Discours hors-programme sur la crise dans les classes
27	Enseignants originaires quasiment du nord du pays
28	L'enseignant du sud face à la question énigmatique de la classe où cohabitent les élèves issus de deux communautés

- Les thèmes représentés dans ce tableau nous sont régulièrement revenus au cours de notre enquête, nous assurant ainsi de leur pertinence quant aux résultats à retenir

III- Calendrier scolaire et chronologie des événements y afférents pendant la crise

	Période	Evènement
1	Septembre 2002	6 mois sans école
2	Septembre 2002	Injonction faite aux enseignants par le gouvernement légal de rejoindre la zone sud
3	Septembre 2002	Désertion et afflux d'élèves et d'enseignants vers le sud
4	Mars 2003	Initiative de reprise des cours en zone nord
5	Mars 2003	2 Rentrée scolaire en zone sud
5	Août 2003	1 mois de vacances scolaires
6	Septembre 2003	Réouverture des écoles en zone nord avec 2 semestres. Pas d'examen. Demande faite aux candidats au Bac d'aller composer en zone sud
7	Septembre 2004	Deuxième rentrée scolaire depuis le début du conflit. Plusieurs établissements scolaires fonctionnent. Pas d'examen par contre.
8	Septembre 2005	Troisième rentrée scolaire depuis le début du conflit. Affectation de nouveaux enseignants. Instauration de la prime d'incitation de 200 000 F CFA et 300 000 F CFA par mois pendant 1 an. Difficile équation des enseignants bénévoles que le pouvoir légal souhaite voir libérer mais enseignants titulaires insuffisants.
9	Juin 2005	Déroulement effectif des examens scolaires. Etat représenté suite aux accords politiques. Examens validés. Sujet sur le programme allégé. Certains chapitres donc supprimés.

- L'école à l'image de la crise a été traversée par beaucoup de vicissitudes et souvent d'incertitudes. Le tableau ci-dessus est l'illustration parfaite de cette situation.
- Source : données de recherche

INDEXE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Num.	Intitulé	Page
1	Carte de la Côte d'Ivoire pendant le conflit armé	77
2	Tableau de bord du système éducatif ivoirien en 2002	84
3	Tableau synthétique du profil des participants au focus discussion	120
4	Tableau synthétique du profil des participants à l'entretien individuel	121
5	Situation des enseignants après le déclenchement des hostilités	136
6	Rapports Enseignants titulaires/Enseignants bénévoles sur les deux premières années de la crise	139
7	Proportion enseignants qualifiés et enseignants bénévoles	139
8	Evolution des classes passerelles, des écoles communautaires et de leurs effectifs	146
9	Evolution de l'effectif des élèves des classes passerelles	146
10	Evolution de l'effectif des élèves classes passerelles	147
11	Tendance de la carrière politique et professionnelle des acteurs de l'école	154
12	Résultats des évaluations de la région du Bounkani	158
13	Résultats comparatifs des deux zones nord et sud pour l'année 2005-2006	164
14	Situation des élèves après le déclenchement des hostilités	192
15	Situation des enseignants après le déclenchement des hostilités	193
16	Evolution de l'effectif des élèves sur les trois premières années scolaires de la crise	225
17	Evolution de l'effectif des élèves sur les trois premières années scolaires de la crise	226
18	Evolution de l'effectif sur la première année de la crise. Etat comparatif de trois villages	227