



RESEARCH ARTICLE

DES «ENFANTS HORS ECOLES» AUX «ENFANTS SANS ÉCOLE»: LES OBSTACLES ET DEFIS DE LA MASSIFICATION DE L'ÉDUCATION FACE AUX PARTICULARITÉS CONTEXTUELLES

*TAMA Bignon T. Clarisse

Anthropologue, Enseignante à l'Université de Parakou (Bénin); Maître de Conférences, en Sociologie de l'éducation; Chercheure au Laboratoire d'études et de Recherches sur Les Dynamiques Sociales et Le Développement Local (LASDEL)

ARTICLE INFO

Article History:

Received 14th August, 2024
Received in revised form
27th September, 2024
Accepted 20th October, 2024
Published online 30th November, 2024

Key Words:

Sédimentation, Contexte à Risque,
Résilience, Délégitimation de L'école,
Afrique de l'Ouest.

*Corresponding author:

TAMA Bignon T. Clarisse

ABSTRACT

Cet article vise à analyser les défis de la politique de massification de l'éducation face aux réalités des contextes à risque dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Mali et le Niger. Il a été réalisé à partir d'une démarche socio-anthropologique qui se veut au plus près des acteurs pour mieux appréhender les obstacles rencontrés par la mise en œuvre de cette politique face aux dynamiques locales et analyser les stratégies de résilience des systèmes éducatifs des contextes à risques. Nous avons mené des entretiens et des observations avec des interlocuteurs dans les différents contextes concernés. Il ressort de cette recherche que les catégories des « enfants hors écoles » et des « enfants sans école » constituent des catégories éclatées et résultant d'une sédimentation de contextes social, institutionnel et politique, qui remettent en question la politique de « l'éducation pour tous » et qui révèle l'urgence de permettre à chaque contexte d'accéder à l'éducation qui lui est adaptée. De fait, il existe une tension entre les réalités des systèmes éducatifs des contextes à risque et l'idéal que comporte la politique de « l'éducation pour tous ». Ces réalités constituent des éléments négociateurs de cette politique homogénéisante.

Copyright©2024, TAMA Bignon T. Clarisse. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: TAMA Bignon T. Clarisse. 2024. "Des «enfants hors écoles» aux «enfants sans écoles»: les obstacles et défis de la massification de l'éducation face aux particularités contextuelles". *International Journal of Current Research*, 16, (11), 30658-30669.

INTRODUCTION

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 consacre le droit à l'éducation pour tous, un droit qui est renforcé par les initiatives de l'Organisation des Nations Unies, prônant une éducation élémentaire gratuite et obligatoire. En 1970, la Conférence Internationale de l'Éducation de Genève a mis en avant la nécessité d'améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs et de réduire le décrochage scolaire. Cinq ans plus tard, à Mexico, la Conférence Mondiale de l'Année Internationale de la Femme a mis en lumière les inégalités d'accès à l'éducation pour les filles, avec des recommandations pour mieux comprendre les obstacles rencontrés par les élèves de sexe féminin. La Conférence sur l'Éducation pour Tous (EPT), organisée en 1990 à Jomtien, Thaïlande, a renouvelé cet appel en faveur de l'égalité des chances pour les filles dans l'accès aux opportunités éducatives, tout en insistant sur la nécessité de briser les stéréotypes de genre. En 2000, le Forum Mondial sur l'Éducation à Dakar a promulgué le slogan « Éducation pour tous (EPT) d'ici 2015 », réaffirmant ainsi l'engagement de la communauté internationale envers l'éducation de base.

Ce forum a clairement affirmé qu'aucun pays, prenant des engagements sérieux en faveur de l'éducation de base, ne devrait être empêché de les réaliser par manque de ressources. Un cadre d'action a été adopté, incluant des stratégies et des objectifs précis pour atteindre l'EPT (MEBA, 2002). Ces rencontres internationales visent fondamentalement à améliorer l'accès à l'éducation pour les filles et les garçons dans le monde entier. En Afrique subsaharienne, l'élargissement de l'offre éducative et la réduction de la déscolarisation constituent des priorités cruciales pour un développement humain durable. Parmi les recommandations issues du forum de Dakar, l'une des plus significatives concernait l'élaboration de plans d'action nationaux pour l'éducation pour tous (EPT), à soumettre par chaque pays avant décembre 2002. Ces plans s'intègrent dans une démarche plus vaste de développement et de lutte contre la pauvreté, avec des processus de création transparents et participatifs, impliquant divers partenaires. Suite à ce forum, plusieurs réunions en Afrique de l'Ouest et à Paris ont rappelé l'urgence de ces échéances et précisé les orientations nécessaires à la formulation de ces plans.

Les pays ouest-africains ont ainsi conçu et adopté leurs Plans Décennaux pour faciliter la massification de l'éducation, conformément aux objectifs établis. Cependant, un décalage persistant entre les discours officiels et la réalité sur le terrain souligne l'ampleur des difficultés. Bien que les politiques éducatives soient souvent axées sur des objectifs chiffrés, elles ne reflètent pas toujours la réalité du parcours scolaire dans les établissements. Ce décalage, marqué par un optimisme souvent déconnecté des réalités, illustre les défis de l'accès universel à l'éducation dans cette sous-région. En Afrique de l'Ouest, l'équilibre entre l'offre et la demande éducative peine à se concrétiser. L'offre reste insuffisante, excluant ainsi un grand nombre d'enfants des systèmes formels, que ce soit en raison de leur âge, de leur localisation géographique ou des contextes socio-économiques locaux. Dans certaines régions, le fonctionnement des écoles repose largement sur la solidarité et les initiatives des communautés locales. Les statistiques scolaires du primaire et du secondaire, tout comme l'observation d'enfants évoluant en dehors des systèmes éducatifs formels dans les villes et villages, révèlent un écart important entre les taux de scolarisation, les taux de maintien et la réalité des niveaux de réussite. Dans ce contexte de va-et-vient entre scolarisation et déscolarisation, entre décrochage et efforts de réintégration, l'analyse des situations locales apparaît comme un champ empirique essentiel pour comprendre les obstacles et défis rencontrés par les États de l'Afrique subsaharienne face à la massification de l'éducation. Ce travail se propose ainsi d'analyser ces défis dans des contextes à risque, notamment au Bénin, au Burkina Faso, au Mali et au Niger. Il vise à ouvrir un espace de réflexion sur la nécessité de diversifier et d'adapter les modèles d'éducation pour mieux les ancrer dans les réalités locales. En explorant les dynamiques contextuelles et les réponses des États, ainsi que les initiatives collectives qui émergent au sein et en dehors de l'école, cet article aspire à éclairer les mécanismes par lesquels les situations conjoncturelles et les changements contextuels sont abordés dans ces régions fragiles.

Problématique: L'éducation, socle essentiel de toute société, représente un levier incontournable de progrès humain et de développement social. Elle dessine son avenir (Durkheim, 2006), rappelant que la qualité et l'accessibilité de l'éducation façonnent en grande partie l'avenir des nations. Dans le cadre des conférences internationales de Jomtien (1990) et de Dakar (2000), la communauté internationale a pris des engagements audacieux pour promouvoir l'« Éducation pour Tous », cherchant à garantir un accès universel et équitable à l'enseignement de base. Cependant, malgré le soutien d'organisations internationales et de gouvernements, ces efforts n'ont pas permis de lever tous les obstacles. En Afrique subsaharienne, les défis restent immenses. Les contextes socio-économiques, politiques et culturels de la région font de l'accès à une éducation de qualité un objectif complexe et difficile à atteindre, révélant ainsi les limites des approches globales dans des contextes locaux (Colclough, 2003).

Les conclusions de la Conférence de Jomtien ont révélé qu'en dépit d'importants efforts, des millions d'enfants continuent d'être exclus des systèmes éducatifs. L'exclusion concerne principalement les filles, en raison des barrières culturelles et financières qui restreignent leur accès à l'école, souvent dès leur plus jeune âge (Kane, 2004). En Afrique subsaharienne, bien que le taux de non-scolarisation ait diminué de 44 % en 2000 à 29 % en 2020, les inégalités persistent, particulièrement dans les zones rurales et au sein des populations marginalisées

(UNESCO, 2023). Les écoles sont souvent éloignées des communautés, les classes surchargées et le nombre d'enseignants insuffisant, autant de facteurs qui freinent l'accès à une éducation de qualité. L'analphabétisme, en particulier chez les filles, et les faibles taux de rétention scolaire freinent les avancées en matière d'accès universel (UNESCO, 1990). Dans des pays comme le Bénin, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, l'éducation est non seulement un droit fondamental, mais aussi un puissant levier pour la réduction de la pauvreté et l'amélioration des conditions de vie. L'éducation joue un rôle dans le développement durable et la prospérité partagée. Une population éduquée contribue plus efficacement à la croissance économique, à la réduction des inégalités et à la stabilité sociale (World Bank, 2018). Pourtant, dans des contextes caractérisés par des défis géographiques, économiques et infrastructurels importants, ces objectifs apparaissent difficiles à atteindre. Les infrastructures éducatives sont souvent absentes des zones rurales, et les frais directs et indirects (uniformes, fournitures, transport) constituent une barrière financière insurmontable pour les familles les plus défavorisées. Les filles, en particulier, sont souvent contraintes d'abandonner l'école pour assumer des responsabilités domestiques ou se marier précocement, limitant ainsi leur potentiel de développement personnel et leur contribution au progrès social (Watkins, 2000).

Outre ces contraintes socio-économiques, de nombreuses voix critiquent le modèle éducatif mondialement promu, qui est souvent appliqué sans réelle adaptation aux spécificités locales. Anderson-Levitt (2010) dénonce le phénomène de "scolarisation en rangées" ou "egg-carton schooling", une standardisation qui nie les particularités culturelles et les besoins spécifiques des communautés locales. Ce modèle, dominant dans les pays occidentaux, impose une structure d'enseignement uniforme qui néglige les connaissances et pratiques locales, et qui, dans des contextes africains, tend à marginaliser les élèves en leur imposant des contenus peu pertinents (Samoff, 2007). Dans ce sens, l'uniformisation des systèmes éducatifs prive les élèves des formes d'éducation alternatives, mieux adaptées à leur réalité quotidienne et sociale (Perrenoud, 2004 ; Bernstein, 1996). Par cette uniformité, le modèle éducatif globalisé échoue à promouvoir une intégration réelle, laissant de nombreux enfants en marge du système scolaire, privés des compétences qui leur seraient utiles dans leur contexte. Les défis éducatifs de l'Afrique sont en outre aggravés par des crises économiques et des conflits sécuritaires qui sapent les systèmes éducatifs et réduisent les investissements dans les infrastructures scolaires. Des facteurs comme la pauvreté, la dette, les conflits civils et la violence créent des conditions défavorables à l'éducation (UNESCO, 2005). Au Mali et au Burkina Faso, par exemple, les écoles sont devenues des cibles d'attaques, une situation qui entraîne des fermetures massives et qui prive des milliers d'enfants de leur droit à l'éducation (Bamba Gaye, 2017). En 2021, Amnesty International a alerté sur les conséquences dramatiques de ces fermetures, soulignant qu'elles exposent les enfants au recrutement forcé par des groupes armés, compromettant ainsi leur avenir et celui de leurs communautés. Ces fermetures d'écoles font non seulement obstacle à l'éducation, mais elles augmentent également la vulnérabilité des jeunes face aux dangers du conflit, un cercle vicieux qui compromet la stabilité de la région dans son ensemble. Dans ce contexte de défis complexes et interdépendants, il devient urgent de repenser les politiques éducatives et les stratégies de massification de l'éducation à la

lumière des spécificités locales. En effet, si la massification de l'éducation est un objectif légitime et nécessaire, elle se révèle insuffisante si elle ne prend pas en compte les réalités culturelles, économiques et sécuritaires de chaque contexte. Dans de nombreuses régions d'Afrique subsaharienne, les défis de l'accès à l'éducation ne sont pas de simples enjeux de politique publique ; ils touchent aux droits humains fondamentaux et à la sécurité des populations (Samoff, 2007). Pour parvenir à un système éducatif inclusif et équitable, il est crucial de développer des stratégies locales qui répondent aux spécificités de chaque pays et de chaque communauté. Par exemple, les approches communautaires de l'éducation, en impliquant les familles et les chefs locaux dans la gestion scolaire, pourraient rendre les systèmes éducatifs plus accessibles et mieux adaptés aux besoins des enfants. De même, l'introduction des langues locales dans l'enseignement faciliterait l'apprentissage et favoriserait une compréhension plus profonde des contenus pédagogiques. Ainsi, ce travail se propose d'analyser les limites des politiques actuelles de massification de l'éducation en Afrique subsaharienne, en explorant comment des stratégies éducatives locales et adaptées pourraient contribuer à surmonter les obstacles. Il s'agit d'identifier les moyens par lesquels des approches éducatives inclusives, qui tiennent compte des diversités culturelles et des contextes de sécurité, pourraient être développées pour offrir à chaque enfant une chance égale d'accéder à une éducation de qualité. Le modèle éducatif africain doit évoluer vers une approche plus intégrative, capable de concilier les aspirations mondiales d' « Éducation pour Tous » avec les réalités locales. Un tel modèle d'éducation, respectueux des spécificités culturelles et adapté aux besoins économiques et sociaux des populations, permettra non seulement d'augmenter le taux de scolarisation, mais également de garantir que l'éducation serve réellement le développement humain et social des communautés.

En somme, il est impératif de construire une vision éducative ancrée dans le respect des spécificités locales, pour garantir que chaque enfant, indépendamment de son lieu de naissance ou de sa situation sociale, ait la possibilité de bâtir un avenir meilleur. Une éducation véritablement inclusive et adaptée est non seulement une clé de développement pour les enfants et leurs communautés, mais aussi un facteur de stabilité et de paix pour l'ensemble de la région.

Cadre théorique et Revue de la littérature: L'éducation est universellement reconnue comme un pilier fondamental du développement humain et social. La Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 affirme le droit de chacun à l'éducation, et des initiatives mondiales telles que les conférences de Jomtien en 1990 et de Dakar en 2000 ont réitéré l'engagement envers l'Éducation pour Tous (EPT). Malgré ces efforts, l'Afrique subsaharienne continue de faire face à des défis majeurs en matière d'accès à une éducation de qualité. L'objectif de l'Éducation pour Tous (EPT) repose sur le principe de rendre l'éducation primaire universelle et accessible. La Déclaration de Jomtien (1990) a marqué un tournant dans cette quête, et le Forum de Dakar (2000) a réaffirmé cet engagement, en invitant les gouvernements et les partenaires internationaux à investir massivement dans l'éducation. La Banque mondiale soutient que l'éducation est essentielle pour réduire les inégalités et favoriser le développement économique, précisant que « l'éducation est l'investissement le plus rentable pour promouvoir une prospérité partagée » (World Bank, 2018). Cependant, dans

des pays à faibles ressources, la massification de l'éducation révèle des limites importantes, exacerbées par le manque d'infrastructures, la sous-qualification des enseignants, et les contextes de pauvreté (Sifuna & Sawamura, 2010). La mondialisation de l'éducation a conduit à l'uniformisation des systèmes scolaires, avec des modèles souvent inspirés des pays occidentaux. Anderson-Levitt (2010) critique cette tendance, qu'elle décrit comme une « scolarisation en rangées » ou egg-carton schooling, dans laquelle les pratiques éducatives sont standardisées et alignées sur des normes globales, souvent peu adaptées aux réalités locales africaines. Ce modèle uniformisé ne répond pas aux besoins spécifiques des communautés africaines et néglige l'importance de l'éducation informelle et des apprentissages communautaires, pourtant vitaux dans de nombreuses régions rurales (Perrenoud, 2004; Bernstein, 1996). Dans le contexte africain, l'application d'un modèle éducatif homogène peut non seulement manquer d'efficacité, mais aussi exclure de nombreux enfants, en particulier ceux des zones rurales et marginalisées (Colclough, 2003).

L'approche sociologique de l'éducation, influencée par les théories critiques de Basil Bernstein et Pierre Bourdieu, met en lumière les dynamiques d'exclusion sociale au sein des systèmes éducatifs. Selon Bourdieu et Passeron, le système éducatif tend à reproduire les inégalités sociales, renforçant les privilèges des classes dominantes et marginalisant les groupes sociaux défavorisés (Bourdieu & Passeron, 1970). Bernstein (1996) souligne également que les structures éducatives imposent des règles de communication et de savoirs qui favorisent certains groupes au détriment d'autres, ce qui peut contribuer à perpétuer les inégalités. En Afrique, cette dynamique est observable dans la faible adéquation des contenus scolaires aux réalités locales, ce qui prive de nombreux élèves des compétences et connaissances pertinentes à leur contexte de vie (Jones, 2007; Tshabangu & Mavuru, 2011).

L'accès à l'éducation en Afrique subsaharienne est limité par des défis uniques, notamment la pauvreté, les conflits et des infrastructures éducatives insuffisantes (Therkildsen, 2000; UNICEF, 2019). En dépit des progrès réalisés, l'UNESCO (2023) rapporte qu'une proportion significative d'enfants reste non scolarisée. Les coûts liés aux fournitures scolaires, la distance entre les écoles et les domiciles ainsi que les normes de genre entravent l'accès à l'éducation, en particulier pour les filles et les enfants des zones rurales (Watkins, 2000; Kane, 2004). Ces défis structurels nécessitent des politiques éducatives adaptées, tenant compte des spécificités de chaque contexte pour atteindre une éducation véritablement inclusive. Les conflits armés sont des obstacles majeurs à l'éducation dans des pays comme le Mali, le Burkina Faso et le Niger. Amnesty International (2021) et l'UNICEF (2019) soulignent leurs conséquences sur des millions d'enfants en termes de perte de leur droit à l'éducation. Cette situation les rend également plus vulnérables aux recrutements par des groupes armés, exacerbant ainsi les inégalités et compromettant la stabilité future des communautés (Bamba Gaye, 2017). Ces contextes de conflit nécessitent des solutions spécifiques pour protéger l'accès à l'éducation, comme le renforcement de la sécurité dans les établissements scolaires et la mise en place de systèmes éducatifs résilients face à l'insécurité (Jones, 2007). Pour certains chercheurs, l'un des moyens les plus efficaces de surmonter les défis éducatifs en Afrique subsaharienne est d'adopter une approche pédagogique contextualisée.

Tshabangu et Mavuru (2011) estiment que la pédagogie devrait intégrer les savoirs et pratiques culturels locaux pour répondre plus efficacement aux besoins des élèves. Collins (2009) souligne également l'importance d'une éducation qui valorise les savoirs locaux, les traditions et les besoins socio-économiques de chaque région. Ces approches alternatives offrent des perspectives pour une éducation plus inclusive, adaptée aux spécificités de chaque communauté (Sifuna & Sawamura, 2010). Bien que la massification de l'éducation vise à rendre l'éducation plus accessible, elle suscite également des inquiétudes quant à la qualité de l'enseignement. Des études menées par la Banque africaine de développement (2018) et la Banque mondiale (2018) montrent que des facteurs tels que les classes surchargées, la pénurie de ressources pédagogiques et le manque de formation des enseignants entravent la qualité de l'apprentissage. L'enquête de Sifuna et Sawamura (2010) souligne que la surpopulation des classes et le manque d'accompagnement éducatif nuisent aux performances des élèves et diminuent l'impact de l'éducation. Pour que la massification soit efficace, elle doit être accompagnée d'une amélioration de la qualité des services éducatifs, incluant des infrastructures adaptées et un soutien pédagogique adéquat (Fiske, 2000).

En somme, l'éducation en Afrique subsaharienne est confrontée à des défis structurels importants qui limitent l'atteinte des objectifs de massification. La mondialisation des modèles éducatifs, bien qu'elle ait permis d'élargir l'accès à l'éducation, reste insuffisante face aux réalités et besoins locaux. Les théories critiques de l'éducation, comme celles de Bourdieu et Bernstein, mettent en lumière les mécanismes d'exclusion qui se jouent au sein des systèmes éducatifs, tandis que les approches pédagogiques contextualisées offrent des solutions prometteuses pour améliorer l'efficacité et l'inclusivité de l'éducation en Afrique. Cette analyse met en évidence la nécessité d'une approche éducative flexible et inclusive qui intègre les spécificités culturelles et les besoins locaux. Pour réussir, les politiques éducatives doivent non seulement viser l'inclusion et l'égalité, mais aussi promouvoir une qualité d'enseignement adaptée aux défis du terrain. Les perspectives théoriques et empiriques convergent pour souligner que la massification de l'éducation, pour être efficace, doit être accompagnée d'une amélioration de la qualité et d'une contextualisation des contenus éducatifs et des méthodes d'enseignement, sans quoi elle risque de renforcer les inégalités au lieu de les réduire.

MÉTHODOLOGIE

Cette étude adopte une approche qualitative basée sur des méthodes socio-anthropologiques pour analyser en profondeur les dynamiques de l'accès à l'éducation dans des contextes spécifiques d'Afrique de l'Ouest. Ce type de recherche est particulièrement adapté pour comprendre les perceptions, expériences et pratiques des différents acteurs locaux, en explorant comment les facteurs structurels, les normes socioculturelles et les réalités socio-économiques influencent concrètement l'accès à l'éducation. En se centrant sur le contexte social et culturel, cette approche permet de révéler les interactions complexes entre les systèmes éducatifs formels et les réalités locales, souvent peu prises en compte dans les politiques éducatives standardisées. Les pays ciblés pour cette recherche sont le Bénin, le Burkina Faso, le Mali et le Niger.

Ces États présentent des points communs significatifs, notamment des taux élevés d'exclusion scolaire, des contextes de pauvreté, une insécurité persistante et des défis structurels entravant l'accès à une éducation inclusive. Leur sélection permet de mettre en évidence des tendances générales dans la région tout en tenant compte des spécificités propres à chaque contexte, créant ainsi une analyse comparative pertinente et approfondie. La collecte de données s'articule autour d'entretiens semi-directifs et d'observations participantes, qui offrent une vision nuancée des défis éducatifs. Les entretiens semi-directifs seront réalisés avec plusieurs groupes d'acteurs : d'abord, les acteurs éducatifs, notamment les enseignants, directeurs d'écoles et inspecteurs, dont les témoignages permettront de mieux saisir les perceptions institutionnelles des défis, ainsi que les contraintes liées aux infrastructures et aux politiques éducatives. Ensuite, des entretiens seront menés auprès des parents d'élèves et des membres de la communauté pour comprendre leurs attentes, leurs perceptions de l'éducation, et les obstacles qui influencent la scolarisation des enfants. Enfin, les enfants eux-mêmes, particulièrement ceux en situation d'exclusion scolaire, seront interrogés afin de recueillir leurs expériences et d'explorer les raisons de leur non-scolarisation, ainsi que les impacts psychologiques et sociaux associés.

Parallèlement, des observations participantes seront conduites pour approfondir la compréhension des dynamiques locales. En participant aux activités communautaires liées à l'éducation (réunions de parents, événements scolaires et rencontres informelles), le chercheur pourra mieux saisir les perceptions et interactions collectives autour de l'éducation. En outre, l'observation des activités quotidiennes dans les communautés offrira une perspective complémentaire sur la manière dont les habitants structurent et organisent l'accès à l'éducation, notamment en fonction des contraintes géographiques et sécuritaires. Pour analyser les données, deux méthodes principales seront utilisées. D'abord, l'analyse thématique sera appliquée pour regrouper et interpréter les informations recueillies autour de thèmes-clés tels que les obstacles financiers, les défis infrastructurels, les contraintes géographiques et les normes socioculturelles. Cette méthode permettra de structurer les données en catégories cohérentes, afin de faciliter l'identification des principaux obstacles et des stratégies de résilience développées localement. Ensuite, la triangulation des données, en confrontant les informations issues des entretiens, des observations et des documents de politique éducative, permettra de garantir la validité et la fiabilité des résultats. Cette méthode de triangulation permet de vérifier les informations recueillies en croisant les points de vue des différents acteurs, renforçant ainsi la rigueur de l'analyse.

Comme toute recherche de terrain, cette étude comporte des limites. La première difficulté réside dans l'accès aux régions éloignées ou instables en raison de l'insécurité. Ce contexte géopolitique délicat pourrait limiter les déplacements, restreindre l'accès à certaines zones et réduire la représentativité géographique de l'échantillon. La deuxième limite réside dans les possibles biais des réponses des participants, liés à la sensibilité du sujet. Certains participants pourraient être influencés par des pressions sociales ou des craintes de jugement, ce qui pourrait affecter la sincérité de leurs témoignages. Malgré ces limites, cette méthodologie fondée sur des méthodes qualitatives adaptées au terrain vise à produire une analyse riche et nuancée des défis éducatifs dans

les pays étudiés. En combinant des entretiens approfondis, des observations directes et des analyses rigoureuses, cette recherche entend apporter un éclairage précieux sur les obstacles et les stratégies locales face aux enjeux de l'éducation dans les zones d'Afrique de l'Ouest, tout en tenant compte des réalités et des spécificités locales.

RÉSULTATS

Les résultats de cette étude, fondés sur des entretiens semi-directifs, des observations participantes et l'analyse de documents institutionnels, mettent en lumière les obstacles à la massification de l'éducation en Afrique de l'Ouest, les effets de la mondialisation des modèles éducatifs, l'impact des conflits et des violences sur l'accès à l'éducation, ainsi que les stratégies de résilience développées par les communautés locales. Les témoignages recueillis et les données empiriques offrent une compréhension approfondie des défis éducatifs dans cette région.

Facteurs socio-économiques: un obstacle majeur à la massification de l'éducation: La pauvreté structurelle dans plusieurs pays d'Afrique de l'Ouest est l'un des freins les plus importants à l'accès et à la poursuite de la scolarité pour les enfants, en particulier dans les zones rurales. Les recherches qualitatives menées, en grande partie basées sur des entretiens semi-directifs avec des enseignants, des parents et des responsables locaux, révèlent des défis concrets liés aux conditions économiques précaires des familles. En situation de pauvreté extrême, beaucoup de familles voient leurs enfants comme des contributeurs économiques, même à un très jeune âge. Cela signifie que, pour ces familles, chaque jour que les enfants passent à l'école est une journée où des ressources nécessaires à la survie ne sont pas produites.

Selon un enseignant au nord du Bénin, « *de nombreux enfants manquent l'école pour aider leurs parents dans les champs. Sans cette aide, les familles ne peuvent pas survivre...*¹ » Ce témoignage est largement corroboré par les statistiques de l'UNICEF, qui indiquent que dans certaines régions rurales, jusqu'à 30 % des enfants en âge d'être scolarisés travaillent régulièrement pour contribuer aux besoins de leur foyer. Ces chiffres montrent comment la pauvreté crée un cercle vicieux : les enfants qui ne vont pas à l'école sont plus susceptibles de rester dans la pauvreté, reproduisant ainsi les conditions socio-économiques de leurs parents.

Les observations participantes confirment que le travail des enfants n'est pas seulement une conséquence économique directe, mais qu'il est également intégré dans les habitudes de subsistance des communautés rurales. En effet, dans des zones où l'agriculture et l'élevage constituent les principales sources de revenus, les enfants sont souvent perçus comme des aides essentielles aux activités familiales. Cela engendre un conflit d'intérêts pour les familles, qui voient l'éducation comme importante mais secondaire par rapport aux besoins immédiats. Ce point de vue a également été souligné dans plusieurs rapports, comme ceux de la Banque mondiale, qui indique que les coûts indirects liés à la scolarité, tels que l'achat de fournitures, le transport et les frais d'uniformes, peuvent dissuader les familles déjà en difficulté économique.

Les inégalités de genre amplifient davantage l'impact de la pauvreté sur la scolarisation. En effet, les entretiens avec des parents et des responsables locaux montrent que les filles, plus que les garçons, sont souvent déscolarisées en premier en cas de difficultés financières. Ces entretiens révèlent que dans des communautés où les mariages précoces sont courants, l'éducation des filles est perçue comme un investissement moins prioritaire, car les filles sont censées quitter la maison parentale pour rejoindre celle de leur époux. Ainsi, les familles, lorsqu'elles ont des moyens limités, choisissent souvent d'éduquer les garçons, en espérant qu'ils deviendront des soutiens économiques pour le foyer.

Cette réalité est documentée par des entretiens approfondis avec des membres de la communauté, qui offrent un éclairage précieux sur les décisions économiques familiales influençant la scolarisation. Par exemple, une mère de famille au Niger a expliqué que « *... même si je sais que l'école est bonne pour mes filles, nous devons choisir entre leur éducation et la nourriture. Nous n'avons pas assez d'argent pour tout faire*²... » Ce témoignage, recueilli lors de séances d'observation participante, montre comment les choix éducatifs sont souvent sacrifiés pour subvenir aux besoins de base.

Les statistiques de la Banque mondiale appuient ces observations, indiquant qu'en Afrique de l'Ouest, seulement 25 % des filles parviennent à terminer le cycle de l'enseignement secondaire, contre 40 % des garçons dans les mêmes zones rurales. Cela montre comment la pauvreté, combinée aux inégalités de genre, crée des disparités dans l'accès à l'éducation. Ces obstacles sont d'autant plus prononcés dans les régions où les infrastructures éducatives sont insuffisantes et éloignées des habitations, ajoutant ainsi des frais de déplacement que les familles pauvres ne peuvent pas toujours assumer. Il est essentiel de souligner l'impact psychologique de cette situation sur les enfants eux-mêmes. Lors des entretiens, plusieurs enfants ont exprimé leur désir d'aller à l'école pour avoir un avenir différent de celui de leurs parents, mais aussi leur sentiment de responsabilité vis-à-vis du soutien familial. Un jeune à l'est du Burkina Faso a déclaré : « *... J'aimerais aller à l'école tous les jours, mais quand mon père a besoin d'aide, je ne peux pas refuser*³. » Cet exemple illustre le dilemme auquel sont confrontés de nombreux enfants issus de familles à faible revenu, tiraillés entre leur volonté d'apprendre et leur devoir de contribuer à la subsistance de leur famille. Les facteurs socio-économiques constituent un obstacle complexe et omniprésent à la massification de l'éducation en Afrique de l'Ouest. La pauvreté et les inégalités de genre, conjuguées aux choix difficiles auxquels les familles sont confrontées, montrent que l'éducation de masse ne peut être envisagée sans une amélioration préalable des conditions de vie et des aides économiques pour les ménages les plus vulnérables. Les solutions pour surmonter ces obstacles devront nécessairement prendre en compte ces réalités économiques et sociales, afin de promouvoir une éducation plus accessible et durable pour tous.

Effets de la mondialisation de l'éducation

Inadéquation des programmes scolaires avec les réalités locales: La mondialisation de l'éducation entraîne souvent une standardisation des programmes scolaires, éloignés des réalités locales des élèves.

¹ Interview réalisée en février 2023.

² Interview réalisée en juillet 2022.

³ Interview réalisée en juin 2022.

Ces programmes, inspirés de modèles universels, ignorent les spécificités culturelles et les besoins des communautés. Par exemple, un enseignant au nord du Burkina Faso rapporte: « ... *Ce que nous enseignons ici semble parfois aussi étranger à nos élèves que des leçons venues d'un autre continent. Ils ne retrouvent rien de leur vie quotidienne dans les contenus*⁴. »

Les observations sur le terrain confirment que les programmes ne valorisent ni les savoirs traditionnels ni les compétences pratiques locales, comme l'agriculture ou l'artisanat, essentiels pour les élèves des zones rurales. Une mère de famille au Niger témoigne : « Ce que mes enfants apprennent à l'école ne leur sera jamais utile ici. Nous avons besoin qu'ils sachent travailler la terre, mais l'école ne leur apprend rien de cela. »

Imposition d'un modèle éducatif unique: L'adoption d'un modèle éducatif uniformisé, basé sur des normes occidentales, est souvent perçue comme inadaptée et déconnectée des besoins réels des communautés locales. Cette approche ne tient pas compte des différences culturelles et linguistiques, limitant les possibilités de création de programmes adaptés. Un chef de village au Mali explique: « ... *Nous avons notre propre façon de transmettre le savoir. Mais l'école nous impose une méthode et des contenus qui n'ont aucun sens ici*⁵. »

Ce modèle universel crée un sentiment d'aliénation parmi les élèves et les parents, pour qui le système éducatif ne reflète ni leurs valeurs ni leur culture. Les enseignants, eux-mêmes parfois désorientés, notent l'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est nécessaire pour la vie locale. Un directeur d'école béninois exprime cette frustration en disant: « ... *Nous formons nos enfants à un monde qui ne leur appartient pas*⁶. » Ce constat souligne le sentiment d'impuissance ressenti par les éducateurs face à un système qui semble déconnecté des aspirations locales. Il révèle également une critique plus large du modèle éducatif universel : en cherchant à imposer un savoir standardisé, l'école devient un lieu d'éloignement des racines culturelles et des compétences nécessaires pour les communautés. En conséquence, les jeunes sont formés non pas pour s'intégrer et contribuer positivement à leur environnement, mais pour aspirer à des idéaux qui, dans bien des cas, restent inaccessibles.

Réactions des communautés: rejet ou adaptation du modèle imposé: Face au modèle éducatif universel imposé, qui semble souvent déconnecté des réalités culturelles et économiques des communautés locales, les réponses des populations sont variées et témoignent d'une volonté de rendre l'éducation plus pertinente pour les jeunes. Ces réactions vont du rejet pur et simple du système scolaire à des efforts pour l'adapter de manière significative aux besoins locaux. Certaines communautés cherchent à réintégrer des savoirs pratiques et culturels dans le curriculum, tandis que d'autres créent des modèles hybrides qui combinent éducation formelle et savoirs traditionnels, illustrant ainsi une résistance constructive et une quête de sens pour l'éducation de leurs enfants. Dans certaines régions du Burkina Faso, par exemple, les écoles intègrent des activités pratiques comme l'agriculture et l'élevage dans les programmes scolaires. Ce modèle d'enseignement ancré dans les besoins quotidiens permet aux élèves de développer des compétences utiles pour leur avenir

immédiat, répondant ainsi aux réalités rurales où la majorité de la population vit de l'agriculture. En incluant ces activités dans l'enseignement, les écoles offrent aux enfants la possibilité de valoriser leur savoir-faire communautaire et de mieux se préparer à des carrières locales, souvent plus réalistes que les parcours scolaires conventionnels qui les orienteraient vers des métiers urbains. «... *Nous avons décidé d'enseigner des compétences qui serviront vraiment aux enfants ici. C'est notre manière de rendre l'école utile*⁷... », explique un enseignant burkinabé impliqué dans cette initiative. Son témoignage met en lumière une démarche éducative qui va au-delà de l'enseignement traditionnel, en cherchant à faire de l'école un lieu d'apprentissage concret, adapté et respectueux de la vie rurale.

Dans d'autres contextes, des initiatives hybrides émergent, où l'éducation formelle s'enrichit de savoirs locaux pour combler le fossé entre le programme scolaire standardisé et les valeurs des communautés. Au Niger, des parents se sont organisés pour revendiquer une éducation qui intègre leur histoire et leur culture, en complément de l'histoire universelle enseignée à l'école. « ... *Nous avons demandé que nos enfants apprennent aussi notre histoire, pas seulement celle des autres. Si l'école ne s'adapte pas, elle n'aura plus de sens pour nous*⁸... », témoigne un parent nigérien. Cette demande traduit un besoin profond de reconnaissance culturelle au sein du système éducatif, mais aussi une critique implicite de l'universalisation de l'enseignement, qui ignore souvent les racines historiques et sociales des élèves. Dans ce modèle hybride, les communautés espèrent que l'école devienne un espace de valorisation culturelle, qui contribue non seulement à l'éducation académique, mais aussi à l'identité et au sentiment d'appartenance des jeunes. Ces initiatives traduisent une résistance constructive face au modèle imposé et soulignent le désir de nombreuses communautés africaines de redéfinir l'éducation pour qu'elle soit en harmonie avec leur environnement, leurs valeurs et leurs besoins économiques. Elles démontrent aussi que l'éducation, pour être vraiment efficace et pertinente, ne peut se limiter à un programme importé ; elle doit être ancrée dans le quotidien et les aspirations des élèves. Ces expériences montrent enfin qu'une éducation adaptée et enracinée peut non seulement prévenir l'aliénation, mais aussi renforcer le rôle de l'école en tant qu'institution porteuse de développement local.

Impact des conflits et violences

Fermeture des écoles en raison de menaces sécuritaires: Les conflits et la violence en Afrique de l'Ouest, en particulier au Mali, au Burkina Faso et au Niger, ont profondément perturbé le système éducatif, entraînant la fermeture de nombreuses écoles et compromettant l'accès à l'éducation pour des milliers d'enfants. La situation est critique : ces fermetures, bien qu'instaurées pour des raisons de sécurité, accentuent la marginalisation des élèves et les privent de l'un des droits humains fondamentaux. Les témoignages d'enseignants déplacés mettent en lumière les effets dévastateurs de cette crise sécuritaire sur l'apprentissage des enfants et sur les conditions de travail des éducateurs. Un enseignant malien, ayant fui avec sa famille après une attaque contre son école, témoigne de cette réalité difficile depuis un camp de réfugiés au Burkina Faso: « ... *J'ai fui avec ma famille après que notre*

⁴Interview réalisée en mars 2023.

⁵Interview réalisée en novembre 2023.

⁶Interview réalisée en juin 2023.

⁷Interview réalisé en juin 2023.

⁸Interview réalisé en mai 2023.

école a été attaquée. Maintenant, j'essaie de donner des cours sous une tente, mais ce n'est pas stable⁹. » Ces propos illustrent les obstacles quotidiens auxquels sont confrontés ces enseignants déplacés, qui s'efforcent malgré tout de maintenir un semblant de continuité éducative dans des conditions précaires. La tente, lieu d'enseignement temporaire, ne protège ni des intempéries ni de l'insécurité ambiante, et rend les cours difficiles à suivre pour des enfants traumatisés et déracinés. Dans ces camps, l'absence d'infrastructures éducatives adéquates – comme des salles de classe, des fournitures et des ressources pédagogiques – entrave l'apprentissage et compromet l'avenir de ces élèves.

Le rapport d'Amnesty International (2021) confirme l'ampleur de cette crise éducative en Afrique de l'Ouest. Au Burkina Faso, plus de 500 écoles ont été contraintes de fermer leurs portes, privant ainsi des dizaines de milliers d'élèves de leur droit à l'éducation. Ces fermetures sont souvent dictées par des impératifs sécuritaires, les écoles étant devenues des cibles fréquentes pour les groupes armés. En conséquence, les parents et les éducateurs, craignant pour la sécurité des enfants, sont contraints de renoncer à l'instruction formelle. Cette décision, bien que compréhensible dans un contexte de danger permanent, creuse les inégalités éducatives et isole encore davantage des populations déjà fragilisées par la pauvreté et l'instabilité politique.

Ce conflit entre le droit à l'éducation et la nécessité de protéger les élèves et enseignants dans des zones de guerre pose des questions éthiques complexes. L'éducation, reconnue par les Nations Unies comme un droit fondamental, est ici confrontée à des défis qui en limitent considérablement l'accès. Dans ces circonstances, des initiatives d'éducation informelle, souvent organisées par les communautés elles-mêmes ou par des ONG, cherchent à combler le vide laissé par la fermeture des écoles. Ces initiatives prennent la forme de classes improvisées sous des tentes ou des abris de fortune et sont parfois menées par des enseignants volontaires ou des membres de la communauté. Cependant, ces solutions temporaires peinent à offrir un apprentissage de qualité et à maintenir la régularité nécessaire à la scolarisation.

En outre, ces fermetures d'écoles et l'instabilité éducative ont des répercussions à long terme sur les apprenants. Privés d'un cadre éducatif structuré, ils sont exposés à des risques accrus de violence, de travail forcé ou de recrutement par des groupes armés. Les organisations internationales alertent sur les effets de cette situation qui, en plus d'hypothéquer l'avenir des apprenants, compromet la stabilité de la région. En effet, une génération non scolarisée et exposée aux dangers du conflit est susceptible de renforcer le cycle de la violence et de l'instabilité. Pour répondre à cette situation, des solutions innovantes doivent être envisagées, telles que le développement de programmes éducatifs mobiles ou l'utilisation de technologies numériques pour permettre l'apprentissage à distance dans les zones de conflit. Des initiatives de ce type, bien qu'encore limitées, pourraient offrir des alternatives viables à l'éducation traditionnelle, en fournissant un accès continu au savoir même dans les conditions les plus difficiles. Toutefois, pour être efficaces, ces programmes nécessitent un soutien financier et logistique conséquent, ainsi qu'un cadre de sécurité minimal pour garantir la protection des enseignants et des apprenants. La

crise éducative en Afrique de l'Ouest appelle à des réponses adaptées et urgentes pour préserver le droit à l'éducation malgré les menaces sécuritaires. Assurer l'éducation en temps de conflit est non seulement un impératif moral, mais également une nécessité pour la construction d'une paix durable dans la région.

Déplacement des populations et interruption de la scolarité: Les conflits armés en Afrique de l'Ouest ont des répercussions désastreuses sur l'éducation des enfants, contraignant des milliers de familles à fuir leurs régions d'origine et interrompant massivement la scolarité. Dans les camps de déplacés, les infrastructures éducatives sont rudimentaires, voire inexistantes, et les enfants se retrouvent dans un environnement où l'accès à l'éducation est un luxe rare. Pour les enfants déplacés, l'absence d'école représente bien plus qu'une simple interruption d'apprentissage ; elle entraîne un sentiment de déracinement et d'abandon qui affecte profondément leur bien-être et leur avenir.

Un responsable de camp au Niger résume la situation en des termes alarmants : « ... Nous n'avons pas assez de matériel pour créer des écoles ici. Les enfants sont laissés à eux-mêmes¹⁰... » Ce témoignage met en évidence l'ampleur de la crise éducative dans les camps de déplacés, où les structures d'accueil sont peu adaptées aux besoins scolaires des enfants. Pour les familles déplacées, l'école incarne un espoir de stabilité et une opportunité de normalité pour leurs enfants. Cependant, l'absence d'installations et de matériel nécessaires prive ces enfants d'une éducation qui pourrait contribuer à leur résilience face aux traumatismes de la guerre et de l'exil. Sans un cadre éducatif structuré, les enfants errent souvent dans les camps, privés de la stimulation intellectuelle et des repères sociaux qu'une école pourrait offrir.

Le rapport de l'UNICEF (2019) estime que près de 200 000 enfants en Afrique de l'Ouest sont actuellement déplacés et confrontés à un accès extrêmement limité à l'éducation. Ces enfants déplacés vivent dans des conditions précaires où les besoins primaires, comme l'alimentation l'eau potable et les soins médicaux priment souvent sur les infrastructures éducatives. Dans ces contextes, l'école, souvent reléguée au second plan par manque de ressources, devient un privilège inatteignable. Les enfants perdent ainsi l'accès non seulement aux apprentissages académiques, mais aussi aux opportunités de socialisation et de développement personnel que le cadre scolaire favorise. Cette privation éducative renforce le sentiment d'abandon et de vulnérabilité ressenti par les enfants et leurs familles. Pour les parents, l'école représente un espoir pour l'avenir, un moyen de préparer les jeunes à une vie meilleure malgré les épreuves actuelles. Dans les camps de déplacés, les familles font souvent face à un dilemme : comment envisager un avenir stable pour leurs enfants lorsqu'ils sont privés d'un accès à l'éducation de base ? En l'absence de cette structure, les enfants déplacés sont plus exposés aux risques de violence, de travail forcé et, dans certains cas, de recrutement par des groupes armés, des conséquences qui aggravent encore leur marginalisation. Les conditions de vie dans les camps, souvent insalubres et caractérisées par la promiscuité et le manque de ressources, ajoutent aux difficultés rencontrées par les enfants pour poursuivre leur scolarité. Loin de fournir un environnement propice à l'apprentissage, les camps de déplacés sont des lieux

⁹Interview réalisée en mai 2022.

¹⁰ Interview réalisée en septembre 2022.

de survie où les préoccupations quotidiennes se concentrent davantage sur la sécurité et les besoins essentiels. Dans un tel contexte, l'éducation perd de son importance aux yeux des enfants, qui sont confrontés à des réalités dures et immédiates. Ce manque d'accès à l'école conduit souvent à une perte d'intérêt pour les études, les enfants se sentant déconnectés de l'idée même de scolarisation.

Les experts et les organisations humanitaires insistent sur l'importance d'intégrer l'éducation dans les réponses d'urgence. L'éducation, même dans des conditions précaires, peut jouer un rôle crucial pour redonner aux enfants un sentiment de normalité, de sécurité et d'espoir. Des initiatives d'éducation de crise, comme des classes temporaires ou des programmes d'apprentissage accéléré, sont parfois mises en place par des ONG dans certains camps pour pallier cette absence d'infrastructures formelles. Ces programmes visent à offrir aux enfants déplacés une éducation de base, même minimale, pour qu'ils ne soient pas totalement coupés de l'apprentissage pendant leur période de déplacement. Cependant, ces initiatives restent limitées face aux besoins réels. Les ressources financières et humaines étant souvent insuffisantes, de nombreux camps de déplacés ne bénéficient pas de ces dispositifs, laissant les enfants sans possibilité de scolarisation. Pour que l'éducation dans les camps de déplacés soit véritablement efficace, il est essentiel que les gouvernements, en collaboration avec les organisations internationales, allouent davantage de ressources à l'éducation dans les situations de crise. Sans cela, des générations d'enfants risquent de grandir sans éducation, et cette situation aggrave davantage les cycles de pauvreté et d'instabilité dans la région.

Vulnérabilité accrue des enfants au recrutement par des groupes armés: Les interruptions scolaires provoquées par les conflits armés en Afrique de l'Ouest exposent de nombreux enfants à des risques accrus de recrutement par des groupes armés, un problème qui aggrave leur vulnérabilité et compromet leur avenir. La déscolarisation laisse ces enfants sans structure éducative ni occupation, ce qui fait d'eux des cibles faciles pour les groupes armés. Des travailleurs humanitaires sur le terrain confirment cette dynamique inquiétante, soulignant que l'absence d'éducation stable crée un vide qui est souvent exploité par ces groupes. Comme le rapporte un travailleur social au Burkina Faso : « ... les groupes armés recrutent souvent les jeunes qui ne sont plus en classe. Ces enfants sont désœuvrés et cherchent une place¹¹. » Ce témoignage met en lumière la réalité désespérée des jeunes déscolarisés, qui, sans structure éducative ni soutien, deviennent vulnérables aux manipulations et aux promesses fallacieuses.

Cette vulnérabilité est d'autant plus exacerbée par le manque d'opportunités économiques dans les zones de conflit. Sans perspectives par l'éducation ou l'emploi, les enfants et adolescents sont tentés de rejoindre les groupes armés, qui leur offrent souvent un semblant de stabilité, de protection et des moyens de subsistance. Human Rights Watch (2020) rapporte que des centaines de jeunes en Afrique de l'Ouest ont été recrutés de force en raison de l'absence de structures éducatives stables et de perspectives économiques viables. Le contexte de précarité et d'insécurité dans lequel grandissent ces jeunes les pousse à chercher une appartenance et une sécurité là où ils en trouvent, même si cela signifie rejoindre

des groupes armés. L'absence d'un cadre éducatif dans ces régions en conflit entraîne donc non seulement une baisse des taux de scolarisation, mais aussi un renforcement des forces armées non étatiques par le recrutement forcé de mineurs. Ce phénomène contribue à un cercle vicieux de violence et d'instabilité qui menace gravement l'avenir des enfants, mais aussi la paix et la stabilité de la région dans son ensemble. En privant ces jeunes d'éducation, on leur retire également l'accès à une vie normale et à des compétences professionnelles qui pourraient les aider à échapper à la pauvreté et aux violences du quotidien. Le recrutement des jeunes déscolarisés a également des conséquences sociales et psychologiques lourdes. Ces enfants, souvent arrachés à leur famille, sont endoctrinés, formés au maniement des armes et exposés à des violences extrêmes, ce qui altère profondément leur développement mental et émotionnel. Le traumatisme subi par ces jeunes recrues rend difficile leur réintégration dans la société, même si elles parviennent à échapper aux groupes armés. L'impact de ces expériences sur leur santé mentale et leur développement moral est considérable, augmentant les risques de radicalisation et d'une perpétuation de la violence dans la région.

Pour contrer cette dynamique, des organisations humanitaires et des gouvernements collaborent pour offrir des solutions alternatives, telles que des programmes d'éducation informelle ou de formation professionnelle pour les jeunes déplacés et déscolarisés. Ces initiatives, bien que limitées, visent à redonner aux enfants un accès à l'apprentissage et à des compétences qui pourraient les aider à reconstruire leur vie en dehors de la violence. Des programmes de sensibilisation, visant à renforcer la résilience communautaire et à offrir des alternatives de subsistance, sont également mis en place dans certains camps de réfugiés et de déplacés. Cependant, ces initiatives peinent à répondre aux besoins massifs engendrés par les conflits prolongés et l'instabilité chronique. En conclusion, les interruptions scolaires dues aux conflits ne privent pas seulement les enfants d'éducation, mais les exposent également à des dangers mortels, notamment le recrutement par des groupes armés. En perdant l'école, ces jeunes perdent aussi leur meilleur espoir d'un avenir stable et pacifique. La réintégration d'options éducatives et économiques dans les zones de conflit est cruciale pour briser ce cercle vicieux. L'éducation, en tant que vecteur de résilience et d'autonomie, constitue un rempart essentiel contre le recrutement forcé et la radicalisation, contribuant ainsi à la stabilité et à la paix futures en Afrique de l'Ouest.

Stratégies de résilience des communautés

Mise en place d'écoles informelles ou classes sous les arbres: Face à l'effondrement de l'infrastructure éducative dans les zones de conflit, les communautés locales en Afrique de l'Ouest se mobilisent pour mettre en place des solutions informelles permettant aux enfants de continuer à apprendre. Plutôt que de céder à la résignation, les parents, enseignants et autres membres de la communauté développent des initiatives ingénieuses pour maintenir un semblant de normalité éducative. Les observations de terrain montrent ainsi des exemples de résilience où des espaces d'apprentissage improvisés, souvent situés sous des arbres ou dans des maisons, permettent aux enfants d'accéder à une éducation de base, même sans les infrastructures traditionnelles.

¹¹ Interview réalisée septembre 2022.

Un enseignant d'un village malien, confronté à la fermeture de son école en raison des violences, témoigne : « ... *Nous nous installons sous un grand arbre pour que les enfants aient un endroit où apprendre, même sans bâtiment*¹². » Cette initiative de "classes sous les arbres" témoigne de la détermination des éducateurs et des parents, qui refusent de laisser l'insécurité et les déplacements forcés priver les jeunes d'une éducation. Ces espaces informels deviennent alors des lieux d'apprentissage et de rassemblement, permettant de maintenir une routine éducative, même symbolique, pour les enfants. Les rapports de l'UNESCO (2018) corroborent ces observations en soulignant que ces initiatives de classes improvisées représentent souvent l'unique moyen de garantir une certaine continuité éducative dans les régions frappées par l'insécurité.

Ces écoles informelles jouent un rôle crucial non seulement dans l'apprentissage académique, mais aussi dans le maintien de l'espoir d'un avenir meilleur. Pour des enfants qui ont vécu des déplacements forcés, ces lieux d'enseignement de fortune deviennent des espaces de stabilité relative où ils peuvent retrouver des amis, apprendre et se distraire de la réalité brutale du conflit. Les parents, quant à eux, voient dans ces initiatives une façon de préserver l'avenir de leurs enfants et de résister symboliquement aux effets destructeurs de la guerre. Les défis logistiques et sécuritaires liés à ces initiatives sont nombreux, mais la résilience des communautés permet de les surmonter, ne serait-ce que partiellement. Sans ressources matérielles adéquates, ces enseignants improvisés utilisent souvent des méthodes créatives, comme l'utilisation de bâtons pour écrire dans la terre ou des planches de bois comme tableaux. Cette capacité d'adaptation témoigne d'un engagement profond envers l'éducation, malgré des conditions précaires.

En outre, ces espaces éducatifs informels contribuent à la préservation des liens sociaux et culturels au sein des communautés. En enseignant sous les arbres ou dans des lieux communautaires, les enfants continuent de recevoir non seulement une éducation formelle, mais aussi une transmission des savoirs locaux et des valeurs culturelles, souvent partagées par des membres plus âgés de la communauté. Ainsi, ces initiatives favorisent la résilience non seulement au niveau individuel, mais aussi au niveau collectif, en renforçant la cohésion sociale et en offrant un soutien mutuel face aux épreuves. Ces espaces d'apprentissage improvisés montrent bien que, même dans des contextes d'extrême adversité, les communautés locales continuent de défendre le droit à l'éducation comme un pilier fondamental du développement humain. Ces efforts illustrent une solidarité et un engagement pour l'avenir des enfants qui sont essentiels pour préserver une forme d'espoir et de résistance face à la précarité. En dépit des obstacles, les enfants qui participent à ces classes de fortune conservent une connexion avec l'apprentissage et l'espoir d'une vie meilleure, un lien crucial pour les générations futures et la reconstruction des régions touchées.

Mobilisation communautaire pour la protection et la continuité de l'éducation: Les communautés locales, bien conscientes de l'importance de l'éducation pour le développement et la sécurité de leurs enfants, se mobilisent de manière proactive pour protéger les écoles contre les menaces extérieures.

Dans les régions les plus exposées aux conflits et à l'insécurité, les parents, accompagnés d'autres membres de la communauté, mettent en place des mesures de protection pour préserver les établissements scolaires. Ces initiatives, qui émergent souvent en réponse à la défaillance des structures de sécurité formelles, témoignent d'une volonté collective de défendre l'accès à l'éducation, considéré comme un bien précieux et irremplaçable pour l'avenir des enfants.

Parmi les actions mises en œuvre, des équipes de surveillance sont organisées par les parents, qui se relaient pour veiller sur les écoles, parfois nuit et jour. Ce système de « gardes volontaires » illustre une approche communautaire de la protection, où chaque parent ou membre de la communauté prend à cœur la mission de protéger ce qui reste de l'institution éducative. Un père de famille au Niger, participant activement à ces tours de garde, explique : « ... *Nous faisons cela pour éviter que l'école ne soit attaquée. Nous prenons des tours de garde pour protéger ce qui reste de l'éducation de nos enfants*¹³. » Ces paroles mettent en lumière la détermination des parents, qui considèrent la protection de l'école comme un devoir fondamental et un moyen d'offrir à leurs enfants une stabilité dans un environnement instable.

Ces actions de défense collective soulignent la solidarité et la résilience des communautés face aux menaces constantes. Elles révèlent aussi une compréhension profonde de l'importance de l'éducation perçue au-delà de sa fonction académique. Pour les familles, l'école représente non seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un symbole de normalité et de résistance dans un contexte de crise. Protéger l'école, c'est défendre une vision de l'avenir dans laquelle les enfants pourront grandir, se développer et construire un monde meilleur, malgré les difficultés et les incertitudes présentes. Cette mobilisation symbolise ainsi une opposition active aux forces destructrices, tout en affirmant que l'éducation est un droit inaliénable, même en temps de conflit. En outre, ces initiatives démontrent un sens profond de responsabilité partagée pour la sécurité des enfants et la préservation des infrastructures éducatives. Dans de nombreux cas, l'engagement des communautés à protéger les écoles va au-delà de la simple surveillance ; il s'inscrit dans une vision plus large de la préservation de l'ordre social et de la transmission des valeurs collectives. En agissant ainsi, les parents montrent à leurs enfants l'importance de l'engagement communautaire et de la solidarité, renforçant des valeurs de cohésion qui sont essentielles pour la résilience sociale.

Cette organisation pour protéger les écoles révèle également une stratégie de résistance contre l'influence néfaste des groupes armés, qui voient souvent les établissements scolaires comme des cibles ou des lieux de recrutement. En assurant la sécurité des écoles, les communautés s'opposent indirectement à ces groupes et empêchent que leurs enfants ne soient exposés à des influences violentes. Cette détermination collective à préserver les écoles montre que, pour les communautés, l'éducation est intrinsèquement liée à la paix et au développement à long terme, et que chaque effort pour protéger ces espaces d'apprentissage contribue à la stabilité future de la région. La mobilisation des communautés pour défendre les écoles en zones de crise démontre une résilience remarquable et une prise de conscience profonde de l'impact de l'éducation sur l'avenir.

¹² Interview, mars 2023.

¹³ Interview, mars 2023.

Ces initiatives locales, bien que souvent informelles, sont une réponse directe à l'insécurité et une affirmation de la volonté des familles de résister aux forces qui menacent l'avenir de leurs enfants. L'école devient ainsi, aux yeux des communautés, non seulement un lieu d'instruction, mais un bastion de résistance et un symbole d'espoir et de stabilité pour les générations futures.

Partenariats avec des ONG pour soutenir l'accès à l'éducation: Les organisations non gouvernementales (ONG) jouent un rôle déterminant dans le renforcement des systèmes éducatifs locaux, surtout en période de crise. En collaboration étroite avec les communautés locales, elles fournissent des ressources matérielles, pédagogiques et humaines pour compenser les insuffisances des systèmes éducatifs nationaux, souvent débordés ou affaiblis par les conflits. Les initiatives des ONG contribuent non seulement à maintenir l'accès à l'éducation dans des contextes difficiles, mais aussi à améliorer la qualité de l'apprentissage, notamment dans les zones marginalisées. Les interventions des ONG sont variées et adaptées aux besoins des contextes locaux. Elles incluent souvent la distribution de kits scolaires de base, qui permettent aux enfants de continuer leur scolarité avec des fournitures essentielles, ainsi que la formation des enseignants, dont beaucoup manquent d'outils pédagogiques appropriés. Une responsable de programme éducatif de l'UNICEF au Burkina Faso, par exemple, explique : « ... *Nous distribuons des kits scolaires et aidons à créer des classes temporaires*¹⁴. » Ces classes temporaires, souvent installées sous des tentes ou dans des structures provisoires, offrent un espace d'apprentissage sécurisé et structuré aux enfants déplacés ou vivant dans des zones touchées par les conflits. Elles contribuent également à la continuité pédagogique et à la résilience des élèves, leur permettant de garder un lien avec l'éducation même en période d'instabilité.

La Banque africaine de développement (2021) confirme que, dans de nombreuses zones de crise en Afrique de l'Ouest, les ONG sont souvent les seules organisations présentes pour fournir un soutien éducatif. En l'absence de ressources publiques suffisantes, les ONG interviennent dans des contextes où les systèmes éducatifs nationaux ne parviennent pas à répondre aux besoins urgents des enfants. Ces partenariats permettent de combler des lacunes importantes laissées par les gouvernements, garantissant un cadre de soutien aux enfants qui, autrement, seraient privés d'une éducation. Les ONG, en fournissant des ressources et un soutien pédagogique, contribuent à atténuer les conséquences néfastes de l'interruption scolaire causée par les crises, préservant ainsi les droits éducatifs des enfants les plus vulnérables. Ces partenariats entre les ONG et les communautés locales ne se contentent pas de pallier les manques immédiats. Ils renforcent également la résilience des systèmes éducatifs dans les contextes d'urgence en créant des infrastructures temporaires et en formant les enseignants aux techniques d'enseignement adaptées aux situations de crise. La formation des enseignants est un élément central de l'intervention des ONG, car elle permet de transmettre des compétences spécifiques, telles que la gestion de classes dans des contextes instables, l'aide aux enfants traumatisés par les conflits et l'utilisation de méthodes d'enseignement alternatives. Ces compétences sont essentielles pour améliorer la qualité de l'apprentissage et offrir un soutien psychosocial

aux élèves, qui peuvent ainsi continuer à apprendre dans un environnement plus bienveillant et adapté. De plus, ces collaborations renforcent le tissu social et la mobilisation communautaire autour de l'éducation. En participant aux initiatives de soutien éducatif, les communautés locales deviennent actrices de leur propre résilience. Cette implication renforce le sentiment de solidarité et de responsabilité collective envers l'avenir des enfants. Les parents et autres membres de la communauté, en travaillant aux côtés des ONG, contribuent non seulement à protéger l'accès à l'éducation, mais aussi à en garantir la continuité et la qualité, malgré les difficultés du contexte. Les ONG participent aussi au renforcement de la sécurité dans ces zones de conflit en créant des espaces protégés et en sensibilisant les communautés aux droits éducatifs. Par leur présence, elles contribuent à maintenir l'éducation comme un pilier essentiel, même en temps de crise, et à limiter l'exposition des enfants à des risques tels que le travail forcé ou le recrutement par des groupes armés. En ce sens, les ONG jouent un rôle préventif crucial, en offrant aux enfants une alternative positive qui les éloigne des influences néfastes. Ces efforts contribuent à créer un environnement où l'éducation est perçue comme un refuge et un moyen d'échapper aux effets destructeurs de la guerre. Enfin, les interventions des ONG favorisent une vision à long terme du développement éducatif en période de crise. En établissant des liens solides avec les communautés et en fournissant des formations aux éducateurs, elles posent les bases d'un système éducatif plus résilient et adaptable, même après la fin de la crise. Cette approche permet non seulement d'assurer l'accès à l'éducation dans l'immédiat, mais aussi de préparer les communautés à gérer de futures crises en mettant en place des réseaux de soutien et des structures éducatives qui pourront subsister de manière autonome.

Ainsi, grâce à l'engagement des ONG, les enfants des zones de conflit conservent un accès à l'éducation, même sous des formes temporaires ou alternatives, et bénéficient d'un accompagnement essentiel. Dans ces contextes d'urgence, où les ressources publiques sont limitées ou absentes, ces partenariats renforcent la résilience des communautés et assurent que l'éducation, pierre angulaire du développement humain, reste un droit accessible pour tous. Par leur soutien matériel et pédagogique, les ONG contribuent à bâtir des systèmes éducatifs plus inclusifs, adaptés et résistants, donnant aux enfants une chance d'apprendre, de grandir et d'espérer un avenir meilleur, même dans les circonstances les plus difficiles.

DISCUSSION

Pour enrichir cette discussion et ancrer les résultats dans un débat académique, il est pertinent de les confronter aux analyses de plusieurs chercheurs influents qui ont examiné les effets de la mondialisation sur les systèmes éducatifs locaux.

Les politiques de massification de l'éducation, souvent conçues par des organisations internationales pour garantir un accès universel à l'enseignement, montrent un décalage frappant avec les réalités locales. Samoff (2003), spécialiste des systèmes éducatifs dans les pays en développement, met en évidence que ces modèles uniformisés ignorent souvent les spécificités culturelles et sociales des régions qu'ils visent à desservir. En d'autres termes, les grands objectifs éducatifs mondiaux sont imposés sans adaptation locale, créant une déconnexion profonde entre le cadre théorique et la pratique

¹⁴ Interview réalisée en juin 2023.

sur le terrain. Anderson-Levitt (2010) ajoute une perspective critique, notant que cette « éducation prêt-à-porter » crée un fossé entre les attentes des décideurs et les besoins concrets des populations locales. Cette étude confirme cette vision : les modèles internationaux échouent à s'enraciner dans le quotidien des communautés, ce qui limite leur efficacité et, finalement, leur légitimité. L'étude met en lumière un besoin urgent de repenser l'éducation en valorisant les savoirs locaux et les formes d'apprentissage non formelles. Diallo (2014) apporte un éclairage précieux en affirmant que les programmes d'éducation qui intègrent les pratiques locales, notamment les compétences agricoles et artisanales, renforcent l'appropriation par les élèves. Ce processus crée une éducation « enracinée » dans les réalités du quotidien. L'idée est non seulement de transmettre des connaissances mais de rendre l'école utile et bénéfique pour la communauté. Coe & Kuttner (2016) explorent une autre piste en montrant que l'éducation non formelle peut, elle aussi, être un levier de développement puissant, en répondant aux besoins de groupes marginalisés. Les conclusions de cette recherche recourent ces observations : en reconnaissant la diversité des formes d'apprentissage, l'éducation peut non seulement devenir plus inclusive, mais aussi mieux alignée avec les aspirations des familles.

Les implications pour les décideurs sont claires et urgentes : réviser les politiques éducatives pour en faire de véritables leviers de développement local. Murphy-Graham (2012) souligne l'importance d'une approche participative dans l'élaboration des politiques éducatives, rappelant que consulter les communautés locales permet de créer des programmes qui résonnent avec leurs valeurs et réalités. Lorsque les familles et leaders communautaires sont inclus dans la réflexion, la perception de l'école comme une institution étrangère ou déconnectée s'estompe. Cette étude souligne à quel point une telle implication communautaire pourrait renforcer la pertinence des programmes éducatifs. Spivak (2008), de son côté, met en garde contre les risques d'imposer des modèles externes sans dialogue avec les acteurs locaux : cela peut renforcer le sentiment d'aliénation et compromettre l'efficacité de l'éducation. La participation communautaire n'est pas seulement un atout ; elle est une condition sine qua non d'un système éducatif durable. Cette étude souligne le lien inextricable entre exclusion scolaire et insécurité, créant un cercle vicieux où l'un alimente l'autre. Sommers (2011) met en évidence ce lien de manière percutante, expliquant que les jeunes déscolarisés deviennent des cibles faciles pour les groupes armés, faute d'alternatives positives. Cette dynamique est amplifiée dans les zones de conflit, où l'école cesse de fonctionner et les enfants, livrés à eux-mêmes, deviennent plus vulnérables. Les observations de Collier & Hoeffler (2004) montrent également que l'éducation, lorsqu'elle intègre des modules sur la paix et la citoyenneté, peut être un outil puissant de prévention des conflits. En sensibilisant les enfants aux valeurs de tolérance et de gestion pacifique des tensions, l'école devient un bastion de paix dans des sociétés en proie à des tensions diverses. L'étude ici confirme cette vision en démontrant que l'éducation n'est pas uniquement un droit, mais un pilier de stabilité pour les communautés.

CONCLUSION ET RECOMMANDATION

Cette étude nous rappelle l'importance de l'éducation, non seulement comme droit fondamental, mais aussi comme levier de développement et de stabilité pour les communautés d'Afrique de l'Ouest.

Pourtant, de nombreux enfants dans cette région se heurtent encore à des obstacles, dont les racines sont profondes et ancrées dans les réalités locales. La pauvreté, les conflits, les inégalités de genre et le fossé qui sépare les programmes scolaires standardisés des besoins concrets de ces populations contribuent à éloigner l'école de leur quotidien. Les politiques éducatives internationales, malgré des intentions nobles, ont souvent échoué à s'adapter au contexte africain, parfois si différent du modèle universel imaginé. Pour que l'éducation devienne un outil véritablement transformateur, il est crucial de la repenser pour qu'elle reflète les aspirations et les réalités des enfants et de leurs familles. Cela signifie intégrer divers types d'apprentissage – formel, non formel, informel – qui valorisent les savoirs locaux et les compétences pratiques. Une éducation inclusive, c'est aussi une éducation qui répond aux besoins spécifiques des enfants, où qu'ils soient. En formant les enseignants aux réalités locales et en construisant des écoles accessibles et sécurisées, on pourrait garantir que chaque enfant, même dans les zones les plus isolées ou les plus touchées par les conflits, puisse profiter d'un environnement éducatif qui les soutienne vraiment.

Dans cette optique, plusieurs pistes se dégagent. D'abord, adapter les programmes pour les rendre pertinents dans chaque contexte. Un programme d'éducation qui parle des traditions locales, des besoins agricoles ou artisanaux, qui offre des savoirs utiles pour l'avenir immédiat de ces enfants peut faire la différence. L'école devient alors plus qu'une institution : elle devient un espace de lien entre les enfants et leur communauté, un lieu où ils se sentent valorisés et connectés à leur environnement. Ensuite, reconnaître et valoriser les savoirs traditionnels et les formes d'éducation non formelle signifie reconnaître que l'apprentissage se fait aussi en dehors des salles de classe et qu'il existe une richesse dans ces savoirs locaux. Les parents, les chefs de village et d'autres membres de la communauté peuvent jouer un rôle essentiel dans ce processus. En les impliquant dans la conception des programmes, on leur permet de prendre part à la construction de cette école qui sera plus proche de leurs valeurs et aspirations. Des politiques co-construites avec les communautés permettent non seulement une meilleure acceptation des programmes, mais renforcent aussi le sentiment d'appartenance et de fierté autour de l'éducation. Les ONG et organisations internationales sont des partenaires précieux dans cette démarche. Souvent en première ligne pour soutenir les zones de crise, elles apportent des ressources et des solutions immédiates pour des défis éducatifs urgents. Leur soutien aux enseignants, leur capacité à distribuer des matériels scolaires, et leur expertise dans les situations de crise sont des atouts que les gouvernements peuvent exploiter pour mieux atteindre les enfants qui en ont le plus besoin.

Enfin, il est essentiel de faire de l'éducation un outil de paix. Les jeunes, en apprenant les valeurs de la tolérance, de la citoyenneté et de la gestion des conflits, peuvent devenir des acteurs du changement dans leurs communautés. Ce que les enfants apprennent à l'école va bien au-delà des matières scolaires ; c'est une formation à la vie en société, un moyen d'instaurer la paix et la stabilité là où elles sont souvent fragiles. Pour conclure, l'avenir de l'éducation en Afrique de l'Ouest repose sur notre capacité à écouter, comprendre et adapter nos approches aux réalités locales. Une éducation conçue avec et pour les communautés, ancrée dans les savoirs locaux, peut devenir bien plus qu'un simple droit : elle peut devenir un pilier de transformation sociale.

En choisissant cette voie, nous pouvons offrir aux futures générations non seulement une éducation, mais aussi une chance réelle de construire un avenir stable, juste et prometteur.

RÉFÉRENCES

- Amnesty International 2021. *Protect the Future: Schools Under Attack in West and Central Africa*.
- Anderson-Levitt, K. M. 2010. *Globalization and the Study of Education*. Yearbook of the National Society for the Study of Education.
- Bamba Gaye, I. 2017. *Les dynamiques du recrutement des jeunes au Sahel*. In *Revue Africaine de Sociologie*.
- Banque africaine de développement 2018. *Africa's Education Infrastructure*.
- Bank of International Reconstruction and Development 2020. *Africa's Schooling Trends*.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Brock-Utne, B. 2000. *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. Routledge.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. 1970. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minit.
- Carnoy, M. 1999. *Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know*. Paris: IIEP.
- Colclough, C. 2003. *Achieving Schooling for All in Africa*. Ashgate.
- Collins, R. 2009. *Education and Globalization*. In *International Perspectives on Education*.
- Durkheim, É. 2006. *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Fiske, E. B. 2000. *Education for All: The South African Experience*. UNESCO.
- IIEP-UNESCO. 2008. *Educational Planning for Fragile States*. Paris: IIEP-UNESCO.
- Jones, S. 2007. *The World Bank and Education in Africa*. In *International Journal of Educational Development*.
- Kane, E. 2004. *Girls' Education in Africa*. World Bank.
- McLean Hilker, L., & Fraser, E. 2009. *Youth Exclusion, Violence, Conflict and Fragile States*. Social Development Direct.
- MEMP 2014. *Document de synthèse du deuxième forum national de l'éducation*.
- Morrow, R. A., & Torres, C. A. 2002. *Reading Freire and Habermas: Critical Pedagogy and Transformative Social Change*.
- Perrenoud, P. 2004. *La construction du succès et de l'échec scolaire*. Paris: ESF Éditeur.
- Psacharopoulos, G. 1985. *Returns to Education: A Further International Update and Implications*. Journal of Human Resources.
- Samoff, J. 2007. *Education for All in Africa*. In *Comparative Education*.
- Sifuna, D. N., & Sawamura, N. 2010. *Challenges of Quality Education in Sub-Saharan Africa*. Nova Science Publishers.
- Tikly, L., & Barrett, A. M. 2011. *Social Justice, Capabilities and the Quality of Education in Low Income Countries*. In *International Journal of Educational Development*.
- Tilly, C. 2005. *Trust and Rule*. Cambridge University Press.
- Therkildsen, O. 2000. *Public Sector Reforms*. UNCTAD.
- Tshabangu, I., & Mavuru, L. 2011. *Towards Quality Education in Sub-Saharan Africa*. In *Educational Studies Journal*.
- UNICEF, 2019. *A Future Stolen: Young and out of School in West and Central Africa*.
- UNESCO 1990. *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO 2000. *The Dakar Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO, 2023. *Global Education Monitoring Report 2023*. Paris: UNESCO.
- Watkins, K. 2000. *The Oxfam Education Report*. Oxford: Oxfam.
- World Bank 2018. *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank.
