



**Revue des Sciences humaines
et sociales, Lettres, Langues et
Civilisations**

**ISSN
2958-2814**

Numéro 005, Janvier 2024

**Université Alassane Ouattara
UFR Communication Milieu et Société**

revue.akiri-uao.org



ISSN 2958-2814

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>

E-mail : revueakiri@gmail.com

Editeur

UFR Communication, Milieu et Société

Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)



ISSN 2958-2814

INDEXATIONS INTERNATIONALES

Pour toutes informations sur l'indexation internationale de la revue *AKIRI*, consultez les bases de données ci-dessous :

auré HAL
accès aux données
de référence de HAL

<https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel
“(RE)CUEILLIR
LES SAVOIRS”

<https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

ORCID

<https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

Equipe Editoriale

Coordinateur Général : BRINDOUMI Kouamé Atta Jacob
 Directeur de publication : MAMADOU Bamba
 Rédacteur en chef : KONE Kiyali
 Chargé de diffusion et de marketing : KONE Kpassigué Gilbert
 Webmaster : KOUAKOU Kouadio Sanguen

Comité Scientifique

SEKOU Bamba, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny
 OUATTARA Tiona, Directeur de recherches, IHAAA, Université Félix Houphouët-Boigny
 LATTE Egue Jean-Michel, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ouseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches, CNRST,
 ALLOU Kouamé René, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 KAMATE Banhouman André, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 ASSI-KAUDJHIS Joseph Pierre, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SANGARE Abou, Professeur titulaire, Université Peleforo Gbon Coulibaly
 SANGARE Souleymane, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 COULIBALY Amara, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 NGAMOUNSIKA Edouard, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 KOUASSI Kouakou Siméon, Professeur titulaire, Université de San-Pedro
 BATCHANA Essohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 NGUE Emmanuel, Maître de conférences, Université de Yaoundé I
 N'GUESSAN Mahomed Boubacar, Professeur titulaire, Université Félix Houphouët-Boigny
 BA Idrissa, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 KAMARA Adama, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 ALLABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 DIARRASSOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 TOPPE Eckra Lath, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 M'BRA Kouakou Désiré, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara

Comité de Lecture

BATCHANA Eossohanam, Professeur titulaire, Université de Lomé
 N'SONSSISA Auguste, Professeur titulaire, Marien N'gouabi de Brazzaville
 CAMARA Moritié, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 FAYE Ousseynou, Professeur titulaire, Université Cheick Anta Diop
 BA Idrissa, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 BAMBA Mamadou, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 SARR Nissire Mouhamadou, Maître de conférences, Université Cheick Anta Diop
 GOMGNIMBOU Moustapha, Directeur de recherches,
 DEDOMON Claude, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 BRINDOUMI Atta Kouamé Jacob, Professeur titulaire, Université Alassane Ouattara
 DIARRASOUBA Bazoumana, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 ALABA Djama Ignace, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 DEDE Jean Charles, Maître-Assistant, Université Alassane Ouattara
 BAMBA Abdoulaye, Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny
 BAKAYOKO Mamadou, Maître de conférences, Université Alassane Ouattara
 SANOGO Lamine Mamadou, Directeur de recherches, CNRST, Ouagadougou
 GOMA-THETHET Roval, Maître-Assistant, Université Marien N'gouabi de Brazzaville
 GBOCHO Roselyne, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 SEKA Jean-Baptiste, Maître-Assistant, Université Lorognon Guédé,
 SANOGO Tiantio, Maître-Assistante, Institut National Supérieur des Arts et de l'Action
 Culturelle
 ETTIEN N'doua Etienne, Maître-Assistant, Université Félix Houphouët-Boigny
 DJIGBE Sidjé Edwige Françoise, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara
 YAO Elisabeth, Maître-Assistante, Université Alassane Ouattara

Contacts

Site web: <https://revue.akiri-uao.org/>
 E-mail : revueakiri@gmail.com
 Tél. : + 225 0748045267 / 0708399420 / 0707371291

Indexations internationales :

Auré HAL : <https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/398946>

Mir@bel : <https://reseau-mirabel.info/revue/15150/Akiri>

ORCID : <https://orcid.org/0009-0002-6794-1377>

PRESENTATION DE LA REVUE AKIRI

Dans un environnement marqué par la croissance, sans cesse, des productions scientifiques, la diffusion et la promotion des acquis de la recherche deviennent un impératif pour les acteurs du monde scientifique. Perçues comme un patrimoine, un héritage à léguer aux générations futures, les productions scientifiques doivent briser les barrières et les frontières afin d'être facilement accessibles à tous.

Ainsi, s'inscrivant dans la dynamique du temps et de l'espace, la revue « **AKIRI** » se présente comme un outil de promotion et de diffusion des résultats des recherches des enseignants-chercheurs et chercheurs des universités et de centres de recherches de Côte d'Ivoire et d'ailleurs. Ce faisant, elle permettra aux enseignants-chercheurs et chercheurs de s'ouvrir davantage sur le monde extérieur à travers la diffusion de leurs productions intellectuelles et scientifiques.

AKIRI est une revue à parution trimestrielle de l'Unité de Formation et de Recherches (UFR) : Communication, Milieu et Société (CMS) de l'Université Alassane Ouattara. Elle publie les articles dans le domaine des Sciences humaines et sociales, Lettres, Langues et Civilisations. Sans toutefois être fermée, cette revue privilégie les contributions originales et pertinentes. Les textes doivent tenir compte de l'évolution des disciplines couvertes et respecter la ligne éditoriale de la revue. Ils doivent en outre être originaux et n'avoir pas fait l'objet d'une acceptation pour publication dans une autre revue à comité de lecture.

PROTOCOLE DE REDACTION DE LA REVUE AKIRI

La revue *AKIRI* n'accepte que des articles inédits et originaux dans diverses langues notamment en allemand, en anglais, en espagnol et en Français. Le manuscrit est remis à deux instructeurs, choisis en fonction de leurs compétences dans la discipline. Le secrétariat de la rédaction communique aux auteurs les observations formulées par le comité de lecture ainsi qu'une copie du rapport, si cela est nécessaire. Dans le cas où la publication de l'article est acceptée avec révisions, l'auteur dispose alors d'un délai raisonnable pour remettre la version définitive de son texte au secrétariat de la revue

Structure générale de l'article :

Le projet d'article doit être envoyé sous la forme d'un document Word, police Times New Roman, taille 12 et interligne 1,5 pour le corps de texte (sauf les notes de bas de page qui ont la taille 10 et les citations en retrait de 2 cm à gauche et à droite qui sont présentées en taille 11 avec interligne 1 ou simple). Le texte doit être justifié et ne doit pas excéder 18 pages. Le manuscrit doit comporter une introduction, un développement articulé, une conclusion et une bibliographie.

Présentation de l'article :

- Le titre de l'article (15 mots maximum) doit être clair et concis. De taille 14 pts gras, il doit être centré.
- Juste après le titre, l'auteur doit mentionner son identité (Prénom et NOM en gras et en taille 12), ses adresses (institution, e-mail, pays et téléphones en italique et en taille 11)
- Le résumé (200 mots au maximum) présenté en taille 10 pts ne doit pas être une reproduction de la conclusion du manuscrit. Il est donné à la fois en français et en anglais (abstract). Les mots-clés (05 au maximum, taille 10pts) sont donnés en français et en anglais (key words)
- Le texte doit être subdivisé selon le système décimal et ne doit pas dépasser 3 niveaux exemples : (1. - 1.1. - 1.2. ; 2. - 2.1. -2.2. - 2.3. - 3. - 3.1. - 3.2. etc.)
- Les références des citations sont intégrées au texte comme suit : (L'initial du prénom suivi d'un point, nom de l'auteur avec l'initiale en majuscule, année de publication suivie de deux points, page à laquelle l'information a été prise). Ex : (A. Kouadio, 2000 : 15).
- La pagination en chiffre arabe apparait en haut de page et centrée.
- Les citations courtes de 3 lignes au plus sont mises en guillemet français («... »), mais sans italique.

N.B. : Les caractères majuscules doivent être accentués. Exemple : État, À partir de ...

Références bibliographiques

Ne sont utilisées dans la bibliographie que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, zone titre, lieu de publication, zone éditeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif.

Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté entre guillemets et celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une presse écrite est présenté en italique. Dans la zone éditeur, on indique la maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Les références des sources d'archives, des sources orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

- Pour les sources orales, réaliser un tableau dont les colonnes comportent un numéro d'ordre, nom et prénoms des informateurs, la date et le lieu de l'entretien, la qualité et la profession des informateurs, son âge ou sa date de naissance et les principaux thèmes abordés au cours des entretiens. Dans ce tableau, les noms des informateurs sont présentés en ordre alphabétique
- Pour les sources d'archives, il faut mentionner en toutes lettres, à la première occurrence, le lieu de conservation des documents suivi de l'abréviation entre parenthèses, la série et l'année. C'est l'abréviation qui est utilisée dans les occurrences suivantes :
Ex. : Abidjan, Archives nationales de Côte d'Ivoire (A.N.C.I), 1EE28, 1899.
- Pour les ouvrages, on note le NOM et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication, du nom de la société d'édition et du nombre de page.
Ex : LATTE Egue Jean-Michel, 2018, *L'histoire des Odzukru, peuple du sud de la Côte d'Ivoire, des origines au XIX^e siècle*, Paris, L'Harmattan, 252 p.
- Pour les périodiques, le NOM et le(s) prénom(s) de l'auteur sont suivis de l'année de la publication, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et des pages.
Ex : BAMBA Mamadou, 2022, « Les Dafing dans l'évolution économique et socio-culturelle de Bouaké, 1878-1939 », *NZASSA*, N°8, p.361-372.

NB : Les articles sont la propriété de la revue.

SOMMAIRE

LANGUES, LETTRES, CIVILISATIONS

Études arabes et islamiques

1. **Le discours des mosquées d'Al-falah. L'exemple du sermon du vendredi**
Seydou KHOUMA 1-16

Études hispaniques

2. **Linguistique hispanique et langues endogènes dans le supérieur au Gabon. Approche prospective du développement durable**
Lucie Eliane DISSOUVA..... 17-35

Lettres Modernes

3. **L'onomastique de la paix ou la figure de *Sidsore* dans « *Burkîn-bila* » de *Pëgwënde Erik Zinaaba***
Dieu-Donné ZAGRE & Barthélemy KABORE..... 36-48
4. **De l'emploi des déterminants définis dans la presse congolaise : pour une approche méthodique**
Système Tam'si MAVOUNGOU & Ferdinand OTSIEMA GUELLELY 49-62
5. **« La Liberté guidant le peuple » de Delacroix ou l'art de la propagande**
Bara NDIAYE..... 63-76
6. **Les formes du surréalisme français dans la poésie de Tchicaya U Tam'si**
Serge Simplicite NSANA..... 77-94
7. **Proverbes dida et éducation : racines d'un développement endogène**
Dago Michel GNESSOTE & Yacouba FANNY..... 95-106

COMMUNICATION, SCIENCE DU LANGAGE, ARTS ET PATRIMOINE

Sciences du langage et de la communication

8. **(re)penser la presse écrite comme industrie culturelle. Enjeux et urgence d'un modèle économique au prisme du numérique.**
Jacob Y. YARABATIOULA & Manégda Justin ROUAMBA..... 107-120
9. **La marginalisation de l'oralité dans la recherche en Sciences de l'information et de la communication (SIC)**
Marie Zoé MFOUMOU..... 121-138

Sciences de l'art et du patrimoine

10. **Les mécanismes endogènes, une des solutions aux aléas du changement climatique**
Fabrice ALIMAN..... 139-155
11. **Support de communication et son impact dans l'amélioration de la crise sanitaire à coronavirus en Côte d'Ivoire : cas des affiches de sensibilisation**
Abdoulaziz SEIDOU & Soumaïla FOFANA 156-173

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

Géographie

- 12. Impact de la mise en œuvre du plan d'aménagement de la forêt classée des monts mandingues au Mali**
Diakaridia SIDIBE 174-188
- 13. La précarité dans le quartier périphérique de Ntsangamani (Arrondissement 8, Madibou-Brazzaville)**
MIFOUNDU Jean Bruno & OKOUYA Clotaire Claver..... 189-203
- 14. Calendriers culturels à l'épreuve de l'évolution du climat dans la sous-préfecture de Bouaké (centre de la Côte d'Ivoire)**
Kouakou Hermann Michel KANGA..... 204-218
- 15. Potentialités et menaces sur les zones humides du barrage de Ziga au Burkina Faso**
Songanaba ROUAMBA..... 219-237

Histoire

- 16. Les Dozo à l'épreuve du covid-19 en Côte d'Ivoire : entre croyances et résistances (2020-2021)**
Noël Okobé DATRO..... 238-250
- 17. L'application du programme d'histoire dans les lycées et collèges du Sénégal, 2010-2016**
Valy FAYE..... 251-267
- 18. La contribution de la coopération canadienne au développement de l'éducation de base au Burkina Faso (1990 à 2021)**
Salif KIENDREBEOGO, Kapeindba TOUGMA & Jean Tiéwendé BALIMA..... 268-285
- 19. De la conception ministérielle de la royauté à la royauté élective chez les francs du IV^e au X^e siècle**
EKOU Assoumou Gilbert & ETTIEN Comoé Fulbert..... 286-299
- 20. La crise économique asiatique de 1997 ou le choc systémique des économies émergentes**
Kouamé Christophe N'GUESSAN & Ben Soualiouo MÉITÉ 300-316

Philosophie

- 21. La crise sécuritaire au sahel et la crise de l'école : enjeux politiques et perspectives**
Boubacar OUÉDRAOGO & Moussa DIALLO 317-334
- 22. L'école dans la réussite sociale : entre idéalisation et désillusion**
Aya Anne-Marie KOUAKOU..... 335-347

Anthropologie et sociologie

- 23. Les facteurs sociaux du conflit autour de la chefferie villageoise d'Adjéyaokro à Bouaké**
Landry Yves FALLE 348-360
- 24. Le pacte de sang entre Baye et Dah, deux villages dafing du cercle de Bankass (Mali)**
Amadou SENOU..... 361-379
- 25. Formes et expressions des dénonciations des violences basées sur le genre (VBG) : commune de Man**
Drissa DIARRASSOUBA..... 380-396
- 26. Négligence du dessin systématique dans certains cours élémentaire et moyen de la région pédagogique d'Abomey**
Pierre CHANOU, Agbodjinou Germain ALLADAKAN, Koffi ALLADAKAN, Kwamè AKOGNINO, Irma ZOUNTCHEGBE & Elie MEVOGNON..... 397-410
- 27. Approche psychologique des épreuves physiques pour l'entrée en Départements STAPS/J-L : analyse et mise en pratique.**
Cheikh SARR & Hameth DIENG..... 411-429

Psychologie

- 28. Troubles de l'idéalisation des figures parentales et problématique du placement institutionnel des enfants en difficultés familiales à Niamey**
AMADOU Soumana..... 430-445

Science de l'éducation

- 29. Université Marien Ngouabi, cinquante ans après : un fleuron devenu obsolète**
Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA & Roval Caprice GOMA-THEHET BOSSO 446-457
- 30. Étude sur les compétences en gestion scolaire des enseignants du primaire : Quels enjeux pour la formation initiale**
Amadou Yoro NIANG..... 458-474
- 31. Le supporter gabonais au bord de l'organisation entre le politique et le sportif : Enjeux et tribulations**
MEGNE M'ELLA Ghislain Désiré Diether..... 475-493
- 32. Evaluation, Communication, Apprentissage dans les universités publiques du Burkina**
Joseph Dougoudia LOMPO..... 494-501

La crise sécuritaire au sahel et la crise de l'école : enjeux politiques et perspectives

Boubacar OUÉDRAOGO

Assistant,

Centre Universitaire polytechnique de Manga,

Université Norbert Zongo,

(Koudougou - Burkina Faso)

boudraogo@gmail.com

&

Moussa DIALLO

Assistant,

Centre Universitaire polytechnique de Manga,

Université Norbert Zongo,

(Koudougou - Burkina Faso)

assuomollaid@gmail.com

Résumé

Cet article met en évidence l'interrelation complexe entre la crise sécuritaire et la crise de l'éducation dans le Sahel comme conséquences de la gouvernance globale. La résolution de ces problèmes exige une réflexion philosophique et des efforts concertés pour rétablir la sécurité. Elle pourrait offrir aux jeunes des opportunités éducatives et économiques en vue de rompre avec le cycle infernal qui entrave le développement de la région. La guerre et l'éducation, en apparence antithétiques, représentent deux dimensions fondamentales de l'expérience humaine. D'un côté, l'éducation incarne l'aspiration de l'humanité à la connaissance, à la croissance personnelle et au progrès collectif. Elle reflète également la quête incessante de compréhension et de développement qui semble inhérente à la nature humaine. D'un autre côté, la guerre symbolise l'obscurité de la violence, du conflit et de la destruction. Elle expose les aspects les plus sombres de notre condition, mettant en lumière la capacité de l'homme à infliger des souffrances incommensurables à ses pairs. Ainsi, la guerre se dresse comme l'antithèse la plus marquée de l'éducation, représentant un rejet radical des principes de compréhension, de dialogue et de développement inhérents à la quête éducative et de la paix. C'est le philosophe Platon qui a introduit le concept de *païdea*, représentant l'éducation holistique qui nourrit l'esprit et l'âme humaine. Dans le Sahel, cette *païdea* est menacée par la *polemos*, c'est-à-dire la guerre, la violence et les conflits. La guerre, en dévorant la *païdea*, perturbe le continuum d'apprentissage et de développement personnel que l'éducation représente. C'est pourquoi, face à la crise sécuritaire qui met en péril l'éducation dans le Sahel, il devient impératif de rechercher des alternatives novatrices pour préserver ce pilier fondamental du développement humain.

Mots clés : Crise de l'école ; Crise sécuritaire ; Éducation en situation d'urgence ; Extrémisme violent ; Gouvernance globale

The security crisis in the Sahel and the school crisis: political issues and prospects

Abstract

This article highlights the complex interrelationship between the security crisis and the education crisis in the Sahel as consequences of global governance. Resolving these problems requires philosophical reflection and concerted efforts to restore security while providing young people with educational and economic opportunities to break the damaging cycle hindering the region's development. War and education, seemingly antithetical, represent two fundamental dimensions of the human experience. On the one hand, education embodies humanity's aspiration for knowledge, personal growth and collective progress. It reflects the relentless quest for understanding and development that seems inherent in human nature. On the other hand, war symbolises the darkness of violence, conflict and destruction. It exposes the darkest aspects of our condition, highlighting man's capacity to inflict immeasurable suffering on his peers. War thus stands as the most marked antithesis of education, representing a radical rejection of the principles of understanding, dialogue and development inherent in the quest for education and peace. It was the philosopher Plato who introduced the concept of *paidea*, representing holistic education that nourishes the human spirit and soul. In the Sahel, this *paidea* is threatened by *polemos*, i.e. war, violence and conflict. War, by devouring *paidea*, disrupts the continuum of learning and personal development that education represents. This is why, faced with the security crisis that is jeopardising education in the Sahel, it is becoming imperative to look for innovative alternatives to preserve this fundamental pillar of human development.

Key words: emergency education; global governance; school crisis; security crisis; violent extremism

Introduction

Cet article se propose de réfléchir sur le thème suivant : « La crise sécuritaire au Sahel et la crise de l'école : enjeux politiques et perspectives ». Le Sahel, une région située en Afrique subsaharienne, est depuis plusieurs années le théâtre d'une série de crises qui ont profondément impacté sa stabilité et son développement. Initialement marquée par une crise sécuritaire caractérisée par des conflits armés, des groupes terroristes et des tensions intercommunautaires, la région a vu cette crise s'étendre et se mêler à d'autres enjeux majeurs, dont la crise de l'école. Les attaques contre les écoles ont eu des effets dévastateurs sur l'apprentissage des enfants, en particulier des jeunes filles qui sont souvent les premières à être retirées de l'école lorsque les familles ressentent un danger. Cette situation a créé un cercle vicieux et l'absence d'éducation a contribué à marginaliser et à rendre vulnérable des populations. Tous ces facteurs présents et cités ont alimenté les tensions et les conflits. Ces circonstances complexes nous invitent à une réflexion profonde sur les interactions complexes entre des crises apparemment distinctes, à savoir la crise sécuritaire et la crise de l'école. Dès lors, nous sommes amenés à nous interroger : Comment les crises sécuritaires et éducatives dans le Sahel révèlent-elles une tension fondamentale entre les aspirations éducatives de l'humanité et la réalité de la guerre ? Comment

l'éducation et la guerre peuvent-elles être perçues comme des expressions opposées de la nature humaine et comment ces deux réalités interagissent-elles dans un contexte sahélien ? En quoi la crise sécuritaire dans le Sahel provoque-t-elle un impact dévastateur sur l'éducation des enfants et comment cette situation reflète-t-elle la dichotomie entre la violence de la guerre et les aspirations éducatives ? Comment les principes philosophiques liés à l'éducation en situation d'urgence offrent-ils une perspective éthique et pratique pour briser le cercle vicieux entre la crise sécuritaire et la crise de l'éducation au Burkina Faso ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous proposons de montrer dans un premier moment que la crise sécuritaire et la crise de l'école sont les conséquences de la crise de la gouvernance globale. Dans un second moment, elle vise à analyser les conséquences de la crise sécuritaire sur le système éducatif. Et pour finir, nous nous proposons de montrer que l'éducation en situation d'urgence apparaît comme une alternative crédible à la crise sécuritaire et à la crise de l'école dans le Sahel. Pour atteindre ces objectifs, nous nous inspirerons de la Théorie critique pour faire un diagnostic de la crise sécuritaire et de la crise de l'école en vue d'identifier leurs fondements politiques, leurs conséquences et des solutions pour y remédier.

1. Les fondements politiques de la crise sécuritaire et de la crise de l'école au Sahel

Dans ce premier moment de notre analyse, nous nous proposons de montrer que la crise sécuritaire et la crise de l'école trouvent leurs fondements politiques dans la crise de la gouvernance globale dans les États du Sahel. Cette crise de la gouvernance globale se manifeste d'une part, par l'instabilité chronique des institutions démocratiques : le Mali, le Burkina Faso, le Niger, le Tchad, pour ne citer que ceux-là, ont tous connu de nombreux coups d'État militaires. D'autre part, elle se manifeste par des crises sociales ayant culminé dans de gigantesques manifestations de rue comme ce furent les cas au Burkina Faso en 2014 et au Mali en 2020. Ces manifestations parfois violentes (que l'on se souvienne des émeutes de la faim en 2008, des mutineries militaires en 2011 et de l'insurrection populaire des 30 et 31 octobre 2014 au Burkina Faso) nous permettent de comprendre les implications profondes de la crise de gouvernance globale dans les États du Sahel.

Par ailleurs, cette crise de la gouvernance globale se manifeste aussi par l'incapacité des armées néocoloniales à défendre l'intégrité des territoires des États du Sahel. Cette incapacité s'explique par le fait que ces armées n'ont pas été formées pour faire face aux guerres asymétriques que mènent des groupes armés terroristes qui pullulent dans les États du Sahel. Par conséquent, des territoires des États du Sahel ont été et sont encore occupés par des groupes

armés terroristes qui sèment la terreur dans ces localités où les États sont désormais absents. Une autre manifestation de la crise de la gouvernance globale des États du Sahel est le développement inégal de leurs territoires nationaux. Ce développement inégal des territoires nationaux a pour conséquence la frustration et le développement du sentiment antinational. Dans les zones délaissées du Burkina Faso, du Mali et du Niger, il existe d'importantes ressources naturelles qui sont exploitées au détriment des populations locales. Cet état de fait amène souvent les populations de ces localités à se replier sur elles-mêmes, à se rebeller contre l'État et même à revendiquer l'indépendance de leurs régions. C'est ce qui justifie en partie les rebellions touarègues au Mali et au Niger et la revendication de l'Azawad par le Mouvement National de Libération de l'Azawad (MNLA). L'autre pan non négligeable de la crise de la gouvernance globale est l'édification de la médiocrité, des appartenances ethnique, régionale, religieuse, partidaire en critères de promotion dans l'administration publique au détriment de la compétence, du patriotisme et de la loyauté. Ce qui a engendré à son tour une crise morale profonde et même une crise des valeurs. Les individus ne sont plus respectés pour ce qu'ils sont, mais pour ce qu'ils ont. D'où cette course effrénée aux gains faciles, à l'enrichissement illicite, à gravir trop rapidement l'échelle de la réussite sociale. Et les jeunes sont de plus en plus convaincus qu'il faut s'enrichir le plus rapidement possible, car la fin justifie les moyens. Ce faisant, ils sont enclins à s'enrôler dans les groupes armés terroristes pour combattre leurs propres pays qui ont été incapables de leur préparer un avenir meilleur. Dès lors, on est amené à se demander : qu'est-ce qui explique cette instabilité chronique des États du Sahel ?

Du point de vue de la philosophie politique, on est tenté de dire que cette instabilité politique chronique s'explique par une gouvernance qui fait peu de cas de la promotion de la justice sociale et qui accorde plus d'importance au népotisme, à la gabegie, à la corruption sous toutes ses formes, au régionalisme, à l'ethnisme, en un mot à la mal gouvernance. Ce qui n'est rien d'autre qu'une trahison du contrat social dont le but est, selon Jean-Jacques Rousseau (2001) dans *Du contrat social*, de promouvoir la liberté, l'égalité entre les citoyens et l'intérêt général.

Si l'on recherche en quoi consiste précisément le plus grand bien de tous, qui doit être la fin de tout système de législation, on trouvera qu'il se réduit à ces deux objets principaux, la liberté et l'égalité. La liberté, parce que toute dépendance particulière est autant de force ôtée au corps de l'État ; l'égalité, parce que la liberté ne peut subsister sans elle. (J.-J. Rousseau, 2001, p. 81).

Justement, l'intérêt général apparaît comme la boussole de l'action politique dans un régime démocratique. Cependant confronté à la réalité, l'intérêt général semble être un mythe. Ou du moins, pour être moins sévère, l'intérêt général apparaît comme un idéal. Dans les faits, les gouvernants sont enclins à défendre les intérêts de leurs classes sociales, de leurs clans, de leurs

ethnies, de leurs religions et même de leurs familles. On assiste ainsi à une patrimonialisation du pouvoir. C'est ce qui fait dire à K. Marx et à F. Engels (1973 : 42) que « La société bourgeoise moderne, élevée sur les ruines de la société féodale, n'a pas aboli les antagonismes de classes. Elle n'a fait que substituer aux anciennes, de nouvelles classes, de nouvelles conditions d'oppression, de nouvelles formes de lutte. » Il veut dire en d'autres termes que la transition vers la société bourgeoise n'a pas résolu les problèmes de conflit de classe, mais qu'elle a plutôt créé de nouvelles dynamiques de lutte et d'oppression. Marx considère que le capitalisme en tant que système économique est intrinsèquement propice aux inégalités et aux antagonismes de classe.

Dans cette perspective, on pourrait penser que l'action politique est plus mue par l'intérêt de classe que par l'intérêt général. Chaque classe sociale dominante et ses alliées qui gouvernent prennent des décisions en leur propre faveur et au détriment des classes dominées. C'est ce qui amplifie les antagonismes entre les classes sociales, les frustrations, les mécontentements, les protestations, les contestations voire les révoltes des laissés-pour-compte contre la classe dominante. La lame de fond de ces révoltes, c'est le rejet des injustices sociales. Comme le dit si bien J. Rawls (2009 : 29),

La justice est la première vertu des institutions sociales comme la vérité est celle des systèmes de pensée. Si élégante et économique que soit une théorie, elle doit être rejetée ou révisée si elle n'est pas vraie ; de même, si efficaces et bien organisées que soient des institutions et des lois, elles doivent être réformées ou abolies si elles sont injustes.

Ces injustices sociales, dénoncées par K. Marx depuis le XIX^e siècle, sont devenues les arguments décisifs développés par la Théorie critique contre le capitalisme qui les promeut. Comme le dit M. Horkheimer (2009 : 328) :

Il y eut donc deux idées fondamentales dans la première Théorie critique : tout d'abord, l'idée que la société était devenue dans le fascisme et le national-socialisme, encore plus injuste qu'auparavant, que d'innombrables hommes devaient souffrir de façon atroce et inutile, et que nous souhaitions alors la révolution, car en ce temps-là, nous n'osions pas penser à la guerre. La deuxième idée fondamentale était que seule une société meilleure peut instaurer les conditions d'une pensée vraie, car c'est seulement dans une société juste que l'on ne serait plus déterminé, quant à sa pensée, par les instances contraignantes de la mauvaise société.

Il résulte de ce qui précède que les injustices et les souffrances sociales sont les tares de la gouvernance que la Théorie critique dénonce et cherche à corriger. Bien plus, le capitalisme tolère les injustices les plus criardes et les inégalités les plus inacceptables. C'est ce que dénoncent certains partisans de la philosophie sociale.

Le constat qui s'impose aujourd'hui est que les institutions de l'État de droit et la garantie juridique des droits individuels sont parfaitement compatibles avec des atteintes majeures portées aux conditions élémentaires d'une vie humaine digne. Elles sont aussi compatibles avec l'imposition à une partie toujours croissante de la population de conditions de travail, de logement, de santé, d'éducation et de formation qui constituent des atteintes manifestes aux exigences les plus élémentaires d'une vie qu'on puisse simplement qualifier d'humaine ou considérer comme humainement acceptable. (F. Fischbach, 2009 : 10).

De ce constat amer, il conclut que

Le phénomène est tel qu'il conduit, philosophiquement, à réinvestir une démarche théorique qui prétend moins dire ce qui doit être ou ce qui est « de droit », qu'elle n'entend d'abord faire le diagnostic de « ce qui ne va pas » dans la société telle qu'elle est et de ce qui, dans l'ordre social existant, non seulement fait obstacle à l'épanouissement de la plupart des individus, mais leur impose des formes de vie profondément dégradées et mutilées. (F. Fischbach, 2009 : 10).

Cette observation de Fischbach montre que les souffrances sociales font désormais l'objet d'une recherche et d'une réflexion scientifiques. Cette recherche scientifique sur les souffrances sociales conduit à les définir, à en délimiter la portée sémantique et les conséquences politiques et sociales. Ainsi, dit E. Renault (2008, p. 67) :

L'idée de souffrance sociale a notamment pour fonction de caractériser certaines des expériences sociales négatives les plus caractéristiques de notre temps (comme la souffrance au travail liée aux nouvelles formes de travail, la souffrance psychique liée à l'exclusion au centre de l'économie-monde, et la souffrance liée à l'extrême pauvreté structurelle dans la périphérie) qui ne semblent pas pouvoir être réduites à l'effet transitoire de transformations sociales en cours (nous sommes sortis de la crise du fordisme et entrés dans le néolibéralisme depuis maintenant deux décennies au moins).

De ce qui précède, il résulte que les injustices et les souffrances sociales sont la principale cause de la crise de la gouvernance globale dans les États du Sahel dont les crises sécuritaires et de l'école ne sont que les conséquences. Il nous revient à présent d'envisager les solutions de sortie de la crise de la gouvernance globale d'une part, et d'autre part, des crises sécuritaires et de l'école au Sahel. Pour sortir de la crise de la gouvernance globale dans les États du Sahel, nous recommandons avec J. Rawls (2009) l'institution d'une démocratie des propriétaires. Cette démocratie des propriétaires aura l'avantage d'instituer un système équitable de coopération entre les citoyens et de remettre entre les mains de l'ensemble des citoyens les moyens de production. C'est ainsi que l'on pourra instituer une société juste et équitable, que l'on pourra combattre les injustices. Si l'institution d'une démocratie des propriétaires a l'avantage de promouvoir la justice sociale et de lutter efficacement contre les injustices, elle a l'inconvénient de mettre l'accent sur la création « d'institutions justes » en postulant que le comportement des gens se conforme entièrement aux exigences de bon fonctionnement de celles-ci. Ce qui est

souvent contrarié par les comportements quotidiens des gens. Pour le dire autrement, les gens ne conforment pas toujours leurs comportements aux exigences des « institutions justes ».

Comme le fait observer un auteur contemporain célèbre :

L'approche justement célèbre de John Rawls, par exemple, la « justice comme équité », aboutit à un jeu unique de « principes de justice » qui porte exclusivement sur la création d'« institutions justes » (pour constituer la structure fondamentale de la société) ; elle suppose que le comportement des gens se conforme entièrement aux exigences du bon fonctionnement de ces institutions. Dans la vision de la justice exposée ici, on soutiendra qu'il est inapproprié de concentrer l'essentiel de son attention sur les institutions (en postulant que les comportements auront la docilité adéquate) et non sur la vie que les gens peuvent mener. Se focaliser sur les vies réelles dans l'évaluation de la justice a des conséquences nombreuses et importantes pour la nature et la portée de l'idée de justice. (A. Sen, 2012 :12).

Il appert de ce qui précède que la quête de la justice passe aussi bien par l'instauration d'une démocratie des propriétaires que par celle d'une justice fondée sur les vies et les libertés des personnes. Cela dit, il nous faut en venir à la quête de solutions aux crises sécuritaires et de l'école. Nous nous proposons de le faire dans les lignes qui suivent. Avant tout, commençons par décrire les conséquences de la crise sécuritaire au sahel.

1.1. L'hécatombe de la crise sécuritaire au sahel

La crise sécuritaire qui sévit au Sahel a déclenché une véritable hécatombe, touchant la vie de milliers d'individus et laissant des cicatrices profondes sur les communautés. Les conséquences de cette crise dépassent largement le domaine sécuritaire pour englober tous les aspects de la vie quotidienne. Les infrastructures essentielles telles que les écoles et les centres de santé ont été détruites, perturbant ainsi l'accès à l'éducation et aux soins de santé. Les déplacements massifs de populations, causés par les conflits et la violence, ont créé des situations de précarité et de vulnérabilité. L'éducation est le lieu où nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde et pour les laisser nous échapper dans le leur. La crise sécuritaire prive de nombreux enfants de cette possibilité, les forçant à quitter le monde de l'éducation pour affronter un environnement hostile. Au cœur de cette hécatombe, l'éducation est souvent l'une des premières victimes. Les écoles sont détruites, les enseignants sont menacés et les élèves sont exposés à la violence. Cette réalité est un rappel poignant de l'impact profond de la crise sécuritaire sur les aspirations fondamentales de l'humanité à l'éducation, à la croissance et au développement. En reconnaissant cette hécatombe, nous sommes appelés à agir avec urgence et détermination pour mettre fin à la spirale de la violence et restaurer la stabilité dans la région du Sahel. L'éducation, en tant que fondement de la résilience et de la renaissance,

devrait être au cœur de ces efforts, car elle peut contribuer à la construction d'un avenir plus sûr et plus prospère pour les générations à venir.

1.2. Quand la *polemos* dévore la *païdea* sous le soleil sahélien

Le philosophe Platon a introduit le concept de *païdea*, représentant l'éducation holistique qui nourrit l'esprit et l'âme humaine. Dans le Sahel, cette *païdea* est menacée par la *polemos*, c'est-à-dire la guerre, la violence et les conflits. La guerre, en dévorant la *païdea*, perturbe le continuum d'apprentissage et de développement personnel que l'éducation représente. La crise sécuritaire du Sahel contredit cette idée en privant les jeunes de l'expérience éducative vitale qui contribue à façonner leur avenir. En effet, il est généralement admis que l'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde. Les écoles, qui devraient être des espaces de croissance intellectuelle, sont devenues des cibles et des scènes de destruction dans le Sahel. Les enfants qui devraient être éduqués pour devenir des agents de changement positif sont plutôt exposés à la violence et à l'endoctrinement extrémiste. La dégradation de l'éducation dans le Sahel ne représente pas seulement une perte pour les individus, mais aussi pour la société dans son ensemble. L'absence d'éducation peut contribuer à l'augmentation de la pauvreté, à la radicalisation et à l'instabilité. Au cœur de la crise sécuritaire qui sévit dans le Sahel, se trouve une tragédie qui s'abat sur les plus vulnérables de la société : les enfants. Privés de l'éducation, les enfants deviennent des analphabètes, des êtres bornés et vulnérables à l'endoctrinement extrémiste. Certes, l'on ne saurait réduire le problème de l'éducation à celui de l'analphabétisme. Sinon on oublierait que l'éducation vise aussi et surtout à donner une formation spirituelle et intellectuelle. Mais, l'éducation vise aussi bien à instruire les enfants en développant leurs facultés physiques, intellectuelles et spirituelles qu'à les discipliner en leur conférant des vertus morales, des aptitudes à soumettre leur conduite aux règles sociales et à des règles qu'ils se sont eux-mêmes prescrites. Or comme l'a montré M. Montessori, l'esprit de l'enfant de six à douze ans est prédisposé à recevoir les aptitudes intellectuelles et les attitudes morales qu'on veut lui inculquées. D'où l'importance de cette période dans la formation de la personnalité de l'enfant et de son devenir dans la société.

Sachant que les connaissances sont imparties de manière optimale quand il existe un désir ardent d'apprendre, cette période est celle où peuvent être jetées les graines de toute chose, car l'esprit de l'enfant est comme une terre fertile prête à recevoir ce qui s'épanouira par la suite sous forme de culture. Dans le cas contraire, si à cette époque l'esprit de l'enfant est négligé ou frustré dans ses exigences, par la suite il deviendra artificiellement obtus et s'opposera à l'enseignement de toute notion. Si la graine est jetée trop tard, l'intérêt aura disparu ; à l'inverse, à l'âge de six ans toute sorte de culture est reçue avec enthousiasme, sachant que plus tard ces graines pourront germer et s'épanouir. (M. Montessori, 2003 : 15-16).

Il faut donc travailler à ce que les enfants du Sahel (de six à douze ans surtout) ne soient pas exclus de l'école du fait de l'insécurité. Car, après cette période, il devient difficile de les éduquer et de les canaliser. L'esprit de l'enfant est encore malléable à souhait. Du reste, un deuxième aspect de l'éducation de l'enfant de cet âge concerne son exploration de l'univers moral et son envie de distinguer le Bien du Mal. Pour finir sur ce point, rappelons qu'une troisième donnée intéressante à observer chez l'enfant de six ans est son besoin de s'associer avec les autres pour des raisons de compagnie. Il aime s'associer aux autres dans un groupe où chacun joue un rôle spécifique : on choisit un chef et on lui obéit en formant un groupe uni.

Il s'agit là d'une tendance naturelle grâce à laquelle l'humanité s'organise. Si au cours de cette période de vivacité intellectuelle et d'intérêt pour le social, toutes les possibilités de la culture sont offertes à l'enfant pour élargir sa conception et son idée du monde, cette capacité d'organisation va se former et se développer ; toute la lumière que l'enfant aura reçue dans son univers moral et les grands idéaux qu'il se sera forgés, pourront ainsi être utilisés plus tard dans le but de l'organisation sociale. (M. Montessori, 2003 : 17).

Malheureusement, la crise sécuritaire au Sahel a enlevé cette possibilité à beaucoup d'enfant de cette tranche d'âge en les jetant en pâture dans la rue et à la mendicité et en leur volant leur enfance. Les écoles, autrefois des sanctuaires de connaissances et d'épanouissement, sont devenues des zones de danger dans le Sahel. Les enfants sont confrontés à un choix cruel entre l'absence d'éducation et le risque de violence en fréquentant une école. Cette réalité est en contradiction totale avec la vision humaniste de l'éducation évoquée par J. Dewey (2018 : 453) : « L'éducation n'est pas un simple moyen d'arriver à cette vie. L'éducation est cette vie. » En privant les enfants d'éducation la crise sécuritaire les prive également de la possibilité de vivre pleinement leur vie, en les confrontant à une réalité douloureuse et à des perspectives limitées. Les conséquences de priver les enfants d'éducation vont au-delà de l'individu, car elles ont un impact sur la société tout entière. Sans accès à l'éducation, les enfants sont plus susceptibles de devenir des recrues pour les groupes extrémistes et d'être exposés à la violence. Cela alimente un cercle vicieux de pauvreté, d'instabilité et de radicalisation. En reconnaissant l'impact profond de cette privation, nous sommes appelés à agir pour garantir à chaque enfant la possibilité de jouir de son droit fondamental à une enfance protégée et à une éducation de qualité.

2. Guerre et éducation : une altérité irréductible

La guerre et l'éducation, en apparence antithétiques, représentent deux dimensions fondamentales de l'expérience humaine. D'un côté, l'éducation incarne l'aspiration de l'humanité à la connaissance, à la croissance personnelle et au progrès collectif. Elle reflète la quête

incessante de compréhension et de développement qui semble inhérente à la nature humaine. D'un autre côté, la guerre symbolise l'obscurité de la violence, du conflit et de la destruction. Elle expose les aspects les plus sombres de notre condition, mettant en lumière la capacité de l'homme à infliger des souffrances incommensurables à ses pairs.

Cependant, derrière cette apparente dualité, une profonde interconnexion émerge, notamment dans un contexte de crise tel que celui du Sahel. Cette région est témoin de la manière dont la guerre peut dévaster l'éducation et comment, en retour, le manque d'éducation peut alimenter les tensions et les conflits. Comprendre comment ces deux forces s'entrelacent est essentiel pour saisir les mécanismes sous-jacents qui perpétuent le cercle vicieux entre la crise sécuritaire et la crise éducative. La question qui se pose est donc la suivante : Comment ces forces en apparence contradictoires, la guerre et l'éducation, s'entremêlent-elles et interagissent-elles dans le contexte du Sahel ? Cette exploration philosophique vise à dévoiler les nuances et les complexités de cette interaction, jetant ainsi les bases d'une réflexion approfondie sur les enjeux d'un cercle vicieux entre ces deux réalités et la manière dont la philosophie peut offrir des perspectives éclairantes pour leur compréhension et leur résolution.

2.1. De l'éducation comme une exigence de la nature humaine

Depuis les premiers pas de l'humanité sur la scène mondiale, l'éducation a été le moteur du progrès. Les civilisations anciennes ont cultivé la connaissance pour mieux comprendre les phénomènes naturels, établir des codes sociaux et éthiques, et exprimer leur créativité artistique. À travers les âges, l'éducation a permis l'évolution des sciences, des arts et de la pensée philosophique. Cette nécessité de savoir, de s'exprimer et de s'améliorer est ancrée dans notre essence même. C'est pourquoi J.-J. Rousseau (2009 : 39) affirme :

On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. [...].
Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus
de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons
besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont
nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation.

C'est donc dire que l'homme est ce que l'éducation a fait de lui. Il est le produit de l'éducation, de son éducation.

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné. » (E. Durkheim, 1922 : 36).

Mais il faut se presser d'ajouter que ce s'il en est ainsi, c'est parce que l'homme a des prédispositions à l'éducation ? Il n'est pas une fois pour toutes ce qu'il est. Il est en devenir. Il est un projet d'être. Selon E. Kant (2004 : 62), « L'homme est la seule créature qui soit susceptible d'éducation. Par éducation l'on entend les soins (le traitement, l'entretien) que réclame son enfance, la discipline qui le fait homme, enfin l'instruction avec la culture. » Dans le même sens, M. Montessori (1996 : 80) affirme :

L'homme, lui, a un pouvoir d'adaptation illimité : il peut vivre sous toutes les latitudes et adopter d'innombrables façons de vivre et de travailler. Le genre humain est la seule espèce qui connaisse une évolution indéfinie de ses activités dans le monde extérieur, ce qui permet le développement de la civilisation. C'est véritablement une espèce qui, par nature, n'est pas figée dans ses comportements, à l'inverse de tous les autres êtres vivants. C'est, comme le disait récemment un biologiste, une espèce en état d'enfance perpétuel, parce qu'elle connaît un processus de développement permanent.

De ce point de vue, il sied de fixer des objectifs nobles à l'éducation de l'humain, à l'éducation à l'humanité. C'est ce que du reste affirme E. Morin (1999 : 31) :

Aussi, l'éducation devrait montrer et illustrer le Destin à multiples faces de l'humain : le destin de l'espèce humaine, le destin individuel, le destin social, le destin historique, tous destins entremêlés et inséparables. Ainsi, l'une des vocations essentielles de l'éducation du futur sera l'examen et l'étude de la complexité humaine. Elle déboucherait sur la prise de connaissance, donc de conscience, de la condition commune à tous les humains et de la très riche et nécessaire diversité des individus, des peuples, des cultures, sur notre enracinement comme citoyens de la Terre.

Si l'éducation doit conférer à l'individu la claire conscience de la complexité humaine et de la très riche et nécessaire diversité des individus, des peuples, des cultures, elle doit encore plus lui faire percevoir l'unité dans la diversité de l'espèce humaine. Autrement dit, l'éducation doit montrer aux individus la nécessité de l'acceptation de l'Autre dans sa différence et dans sa ressemblance avec Moi. Elle doit viser à cultiver chez les individus et les peuples la promotion de l'unité de la diversité et la diversité de l'unité. C'est du reste l'objectif que doit se fixer l'éducation du futur : par conséquent, l'éducation du futur doit veiller à ce que l'idée d'unité de l'espèce humaine n'efface pas celle de sa diversité et vice-versa. Mais accepter la diversité de l'espèce humaine doit aussi et surtout impliquer la compréhension de l'Autre. Comme le dit E. Morin (1999 : 51) :

Le problème de la compréhension est devenu crucial pour les humains. Et, à ce titre, il se doit d'être une des finalités de l'éducation du futur. Rappelons que nulle technique de communication, du téléphone à Internet, n'apporte d'elle-même la compréhension. La compréhension ne saurait être numérisée. Éduquer pour comprendre les mathématiques ou telle discipline est une chose ; éduquer pour la compréhension humaine en est une autre. L'on retrouve ici la mission proprement spirituelle de l'éducation : enseigner la compréhension

entre les personnes comme condition et garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité.

Comme on le voit, l'éducation du futur doit donner à l'individu la claire conscience de la complexité humaine et de la très riche et nécessaire diversité des individus, des peuples, des cultures, lui faire percevoir l'unité dans la diversité de l'espèce humaine et le conduire ainsi à l'acceptation et la compréhension de l'Autre. Cette compréhension a ceci de spécifique qu'elle fait moins appel aux capacités intellectuelles qu'à l'empathie, à la sympathie et à la générosité.

La compréhension humaine dépasse l'explication. [...]. Celle-ci comporte une connaissance de sujet à sujet. Ainsi, si je vois un enfant en pleurs, je vais le comprendre, non en mesurant le degré de salinité de ses larmes, mais en retrouvant en moi mes détresses enfantines, en l'identifiant à moi et en m'identifiant à lui. Autrui n'est pas seulement perçu objectivement, il est perçu comme un autre sujet auquel on s'identifie et qu'on identifie à soi, un ego alter devenant alter ego. Comprendre inclut nécessairement un processus d'empathie, d'identification et de projection. Toujours intersubjective, la compréhension nécessite ouverture, sympathie, générosité. (E. Morin, 1999 : 52).

Dans le contexte de la crise dans le Sahel, cette exigence intrinsèque d'éducation est devenue un enjeu crucial. Les attaques contre les écoles ont non seulement privé les enfants de leur droit à l'éducation, mais ont également privé les communautés de l'opportunité de se développer et de s'épanouir. La marginalisation qui en découle renforce le cycle de la pauvreté et de l'instabilité, alimentant davantage les tensions et les conflits. Ainsi, l'éducation n'est pas simplement un luxe ou un accessoire de la vie humaine, mais une nécessité vitale. Elle incarne notre aspiration collective à progresser, à comprendre et à améliorer notre condition. Dans un monde confronté à des défis complexes, reconnaître et soutenir cette exigence fondamentale d'éducation est impératif pour briser les cycles vicieux de crise et de stagnation qui entravent le Sahel et d'autres régions en proie à des difficultés similaires. En comprenant que l'éducation est à la fois une expression de notre nature et une voie vers notre avenir, nous pouvons ouvrir des voies nouvelles pour la résolution de conflits et la construction d'une société plus équilibrée et éclairée.

2.2. De la guerre comme antithèse de l'éducation

La guerre se dresse comme l'antithèse la plus marquée de l'éducation, représentant un rejet radical des principes de compréhension, de dialogue et de développement inhérents à la quête éducative. La guerre est souvent pensée comme un mal absolu. Cette observation souligne la dévastation de la guerre, où la violence remplace la raison et où la destruction remplace la construction. La guerre, en alimentant la haine et en privilégiant la force brute au

détriment de la réflexion, contredit les principes fondamentaux de l'éducation. L'éducation vise à élever l'esprit humain, à favoriser la compréhension mutuelle et à encourager la collaboration pour le bien commun. En contraste, la guerre détruit et divise, laissant des cicatrices durables dans les esprits et les sociétés. Ce qui nous amène à penser que la guerre, c'est la guerre des hommes ; la paix, c'est la guerre des idées. Cette distinction entre la guerre des hommes et la paix des idées souligne que l'éducation favorise un chemin vers la résolution pacifique des conflits, en mettant en avant les valeurs intellectuelles plutôt que les armes.

Dans le contexte du Sahel, la guerre a pris racine, perturbant l'éducation et anéantissant l'espoir de progrès. La destruction de l'éducation aggrave la situation en privant les individus de l'opportunité de sortir du cycle de la violence. Il devient impératif de reconnaître que la guerre ne peut être une solution durable, car elle sape la base même de la croissance intellectuelle et de l'épanouissement. La compréhension de la guerre en tant qu'antithèse de l'éducation éclaire la nécessité de privilégier des voies de résolution des conflits qui mettent l'accent sur le dialogue, la tolérance et la compréhension mutuelle plutôt que sur la confrontation armée.

3. L'éducation en situation d'urgence comme alternative à la mise à mort de l'école

Face à la crise sécuritaire qui met en péril l'éducation dans le Sahel, il devient impératif de rechercher des alternatives novatrices pour préserver ce pilier fondamental du développement humain. En effet, « L'éducation participe aussi bien à la socialisation qu'à l'humanisation de l'individu. La bonne éducation est celle qui promeut l'excellence de sorte à améliorer le présent et à ne pas craindre l'avenir. » (R. L. Boa-Thiémélé et M. Ety, 2020 : 87.). Notre auteur évoque la puissance de l'éducation à forger des individus éclairés et capables de catalyser le changement positif dans leur société. Ce faisant l'éducation doit conférer à l'homme trois facultés essentielles : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Le savoir car celui-ci est la lumière qui guide l'homme dans les ténèbres et l'élève à la dignité d'être humain ; le savoir-faire car sans lui, le savoir est inutile ; le savoir-être car sans lui le savoir et le savoir-faire deviennent nuisibles à l'homme. Pour atteindre cet objectif, les éducateurs doivent éviter de former des hommes à la « tête bien remplie », c'est-à-dire des hommes capables de réciter des théories apprises par cœur, mais des hommes à la « tête bien faite », c'est-à-dire des hommes capables de réfléchir, de trouver des solutions aux problèmes qui se posent à eux, de penser par soi-même, en un mot, qui ont le courage de faire usage de leur raison en tout temps et en tout lieu.

La "mise à mort de l'école" résultant de la crise sécuritaire peut être contrée par la mise en œuvre de l'éducation en situation d'urgence. L'éducation en situation d'urgence s'appuie sur des

principes philosophiques qui transcendent les limites du conflit. Elle souligne que chaque enfant a le droit inaliénable à une éducation, même en temps de crise. En adoptant cette approche, la société renforce l'idée que l'éducation est un moyen de résilience et d'émancipation, qui peut transcender les conflits pour créer un avenir meilleur. Mieux, nous reconnaissons que l'éducation en situation d'urgence n'est pas simplement une alternative, mais une réponse éthique et pragmatique à la crise sécuritaire qui menace la stabilité et le développement du Sahel.

On n'est pas encore suffisamment persuadé que l'enfant qui étudie à l'école est l'homme en puissance et que sa valeur ne se limite pas à son rôle au service de l'élévation du niveau culturel moyen de la population, au service d'objectifs nationaux, à sa fonction de fournisseur d'avantages pratiques pour la société. Il possède « ses valeurs propres » et, si l'on veut que l'humanité progresse, l'enfant devra être mieux connu, respecté et aidé. C'est pourquoi l'humanité restera aussi imparfaite qu'aujourd'hui si se maintiennent les différences dans les niveaux de développement, les déséquilibres et leurs conséquences l'empêchant d'avancer sur la voie du progrès. La succession des funestes événements de notre époque le démontre : il est nécessaire et urgent de favoriser le développement des dynamismes humains pour eux-mêmes. (M. Montessori, 1996 : 110).

Il résulte de cet éclairage de M. Montessori que les États du Sahel ont intérêt à aider les enfants victimes de la crise sécuritaire à avoir accès à l'école. Il y va de leurs intérêts, de leur survie et de l'intérêt de toute l'humanité. L'école est le lieu de formation à la socialisation et à la discipline. De ce point de vue, son maintien dans un contexte de crise est vital aussi bien pour les enfants que les élèves. Comme l'a dit bien à propos P. Canivez (1995 : 27) :

Si toute communauté politique se caractérise par la coexistence de plusieurs traditions, l'obligation scolaire a une signification particulière. L'école, en effet, institue la citoyenneté. Elle est le lieu où les enfants cessent d'appartenir exclusivement à leurs familles pour s'intégrer dans une communauté plus large où les individus sont réunis, non par des liens de parenté ou même d'affinité, mais par l'obligation de vivre en commun. L'école institue, en d'autres termes, la cohabitation d'êtres différents sous l'autorité d'une même règle.

Aussi nous semble-t-il impératif pour tous les États du monde d'aider les États du Sahel à vaincre les groupes armés terroristes afin de donner la chance à des milliers d'enfants de retourner à l'école et mettre ainsi fin à ce « cercle vicieux » dont nous avons parlé plus haut.

3.1. Les principes de l'éducation en situation d'urgence

L'éducation en situation de crise est l'ensemble des activités menées en temps de crise pour solutionner les difficultés de scolarisation afin de permettre une continuité éducative aux apprenants dans des conditions idoines. Selon B. Nese et L. Pasquero (2018 : 6), « On peut

définir l'éducation en situations d'urgence (ESU) comme un ensemble d'activités conceptuelles permettant aux apprenants de continuer à s'instruire de manière structurée, même dans des situations d'urgence, de crise ou d'instabilité à long terme ». La situation de crise de l'éducation peut être liée à une situation de guerre, de catastrophe naturelle, de santé ou encore d'une inadaptation de l'éducation aux aspirations de la société. Elle se fonde sur les mesures prises sur les plans national et international en référence à la déclaration sur la sécurité dans les écoles élaborée le 29 mai 2015 en Norvège. Cette déclaration encourage les États du monde à ratifier ses cinq engagements dont les principaux sont la protection des lieux d'apprentissage et leur non utilisation par les belligérants en période de conflit.

L'éducation en situation d'urgence peut aussi s'appliquer aux catastrophes naturelles : inondation, tremblement de terre. Ainsi, l'efficacité d'une éducation réside en ses indicateurs de performance, en sa capacité à répondre aux aspirations présentes et futures des populations. Afin de former la résilience des apprenants, l'UNESCO aide les pays en proie à la crise sécuritaire à mettre en œuvre la pédagogie transformationnelle.

La pédagogie transformationnelle est une approche pédagogique novatrice qui permet aux apprenants d'examiner de manière critique leurs contextes, leurs croyances, leurs valeurs, connaissances et attitudes dans le but de développer des espaces d'autoréflexion, d'appréciation de la diversité et de pensée critique. Une pédagogie transformationnelle est réalisée lorsque l'apprentissage dépasse l'esprit, relie les cœurs et les actions, transformant ainsi les connaissances, les attitudes et les compétences. (UNESCO, 2017 : 36).

L'éducation en situation de crise est donc une réponse de la communauté éducative à ne pas laisser les enfants à eux-mêmes en temps de crise sécuritaire et en cas de catastrophe naturelle. C'est une action salvatrice qui puise sa source dans l'humanisme et qui permet à l'humanité d'avancer malgré les difficultés. Demandons-nous à présent : quelles sont les dispositions socio-éducatives que nous pouvons suggérer pour assurer la continuité éducative ?

3.2. Perspectives d'opérationnalisation de l'éducation en situation d'urgence au Sahel

L'opérationnalisation de l'éducation en situation d'urgence exige une collaboration entre les gouvernements, les organisations humanitaires et la société civile. Comme l'a dit l'ancien Secrétaire Général des Nations Unies, Ban Ki-Moon, la coopération pour l'éducation est fondamentale. C'est la seule façon d'atteindre l'objectif de l'éducation pour tous. Cette coopération entre les différents acteurs est essentielle pour créer un réseau solide de soutien et pour garantir la mobilisation des ressources nécessaires en vue de l'opérationnalisation réussie de l'éducation en situation d'urgence. En outre, les perspectives d'opérationnalisation de l'éducation en situation d'urgence au Sahel devraient intégrer des approches innovantes, telles

que l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour l'apprentissage à distance. Cette idée se fonde sur la conviction de Thomas Edison selon laquelle les livres finiront par être remplacés par des méthodes de transmission à distance comme la télévision et l'enseignement assisté par ordinateur. Ces méthodes offrent des moyens d'assurer l'accès à l'éducation, même dans les zones les plus reculées et dangereuses.

En somme, les perspectives d'opérationnalisation de l'éducation en situation d'urgence au Sahel se fondent sur une conviction profonde envers le pouvoir de l'éducation de transformer des situations difficiles en opportunités de croissance et de renouveau. En mettant en œuvre des solutions créatives, en favorisant la coopération et en intégrant des approches innovantes, les États du Sahel (Burkina Faso, Mali, Niger notamment) peuvent tracer une voie vers un avenir plus stable, résilient et radieux.

Certaines dispositions socioéducatives mises en œuvre pour une continuité éducative doivent répondre au triple Nexus : humanitaire, développement et paix. Pour ce faire, la gestion des élèves déplacés internes doit être holistique prenant en compte immédiatement la situation familiale, alimentaire, santé, logement, pédagogique. La réalité du terrain montre que ces dispositions ne sont pas toutes réunies pour faciliter les apprentissages dans ce contexte d'insécurité ; les États doivent créer des pôles de développement dans toutes les régions à même de résoudre les problèmes de justice, d'égalité et d'équité sociale ; l'État doit s'assurer que les mesures prises en termes de gouvernance ne sont pas conflictogènes et peuvent assurer une paix durable ; octroyer des documents d'identité et administratifs aux élèves déplacés internes (EDI) qui n'en disposent pas ; trouver des alternatives éducatives pour les EDI qui connaissent une perturbation de leur cursus scolaire par l'alphabétisation et l'apprentissage de métiers ; créer des Zones Sûres pour l'Éducation (ZSE) qui peuvent servir de bases de replis en cas d'attaques. Les ZSE peuvent même servir de résidences temporaires pour les populations afin de permettre aux Forces de Défense et de Sécurité (FDS) de sécuriser les zones qu'ils ne contrôlent pas ; amener les populations à créer des cadres de concertation, de partage d'information pour prévenir et amoindrir les attaques terroristes ; amener les populations à créer des groupes d'auto-défense et des comités de sécurités afin de mieux protéger les villages et les écoles ; impliquer les leaders coutumiers et religieux qui, par leurs prérogatives de gestion communautaire, sont des acteurs importants dans la gestion des crises de l'éducation.

La mise en œuvre de ces dispositions serait à notre sens des moyens efficaces qui assurerait la continuité éducative des élèves dans les zones qui connaissent des crises sécuritaires ou qui sont en proie aux catastrophes naturelles.

Conclusion

La région du Sahel, située en Afrique subsaharienne, est en proie à des crises multiples qui ont ébranlé sa stabilité et freiné son développement. Initialement dominée par une crise sécuritaire caractérisée par des conflits armés, des groupes terroristes et des tensions intercommunautaires, cette région a vu ces problèmes se mêler à d'autres enjeux cruciaux, dont la crise éducative. Les écoles ont subi des attaques dévastatrices, portant un coup dur à l'apprentissage des enfants, en particulier des filles, souvent les premières à être privées d'éducation lorsque la menace s'intensifie. Cette dynamique a engendré un cercle vicieux où le manque d'accès à l'éducation alimente la marginalisation et la vulnérabilité, créant ainsi un terreau fertile pour les tensions et les conflits. La complexité de cette situation nous invite à une introspection profonde quant aux interactions complexes entre ces crises en apparence disparates : la crise sécuritaire et la crise de l'éducation. Cette problématique soulève des questions fondamentales qui guident notre compréhension et notre action face à ces défis complexes. À travers cette exploration, nous découvrons que la lutte pour l'éducation et contre la violence est intrinsèquement liée à la quête d'humanité et de progrès. Les normes INEE (Initiative pour l'Éducation en Situation d'Urgence) nous guident dans cette voie en soulignant l'importance de fournir une éducation de qualité, même en temps de crise. En s'inspirant de ces normes, le Sahel peut entrevoir un avenir où l'éducation transcende les conflits, créant ainsi un espace pour la croissance, la réconciliation et le changement positif

Bibliographie

BOA-THIÉMÉLÉ Ramsès L. et ETTY Macaire, 2020, *Reconstituer le corps glorieux d'osiris. Entretien*, Abidjan, Les Éditions Kamit, 196 p.

CANIVEZ Patrice, 1995, *Éduquer le citoyen*, Paris, Hatier, 160 p.

NESE Barbara et PASQUERO Laura, 2018, *L'éducation en situation d'urgence*, traduction de *The Tree of Languages*, Milan, COOPI, 27 p.

DURKHEIM Émile, 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Librairie Félix Alcan, 105 p.

DEWEY John, 2018, *Éducation et démocratie suivi de Expérience et éducation*, traduction de Gérard Deledalle, Paris, Armand Colin, 518 p.

FISCHBACH Franck, 2009, *Manifeste pour une philosophie sociale*, Paris, Éditions La Découverte, 162 p.

HORKHEIMER Max, 2009, *La théorie critique : Essais*, traduction de Luc Ferry et Alain Renaut, Paris, Éditions Payot et Rivages, 366 p.

KANT Emmanuel, 2004, *Réflexions sur l'éducation*, traduction d'Alexis Philonenko, Paris, Huitième édition, Librairie philosophique J. Vrin, 212 p.

MARX Karl et ENGELS Friedrich, 1973, *Manifeste du parti communiste suivi de Critique du programme de Gotha*, traduction de M. Rubel et L. Évrard, Paris, Librairie Générale Française, 113 p.

MONTESSRI Maria, 1996, *Former l'homme*, traduction de Michel Valois, 2e édition, Paris, Desclée de Brouwer, 138 p.

MONTESSRI Maria, 2003, *Éduquer le potentiel humain*, traduction de Maria Grazzini, Paris, Desclée de Brouwer, 153 p.

MORIN Edgar, 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, UNESCO, 67 p.

ONU, 2021, *Manuel du Conseil de sécurité de l'ONU : Guide de l'utilisateur aux pratiques et aux procédures*, New York, *Concil Sécurité Report*, 127 p.

RAWLS John, 2009, *Théorie de la justice*, Paris, Éditions du Seuil, 658 p.

RENAULT Emmanuel, 2008, *Souffrances sociales. Sociologie, psychologie et politique*, Paris, La Découverte, 548 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1992, *Du contrat social ou principes du droit politique*, Paris, GF Flammarion, 338 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 2009, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Éditions Flammarion, 620 p.

SEN Amartya, 2012, *L'idée de justice*, traduction de Paul Chemla et Éloi Laurent, Paris, Flammarion, 806 p.

UNESCO, 2022, *Pédagogie Transformationnelle pour la Consolidation de la Paix et la Résilience dans l'Afrique du Nord : Guide de l'Enseignant*, Addis-Abeba, Institut International pour le renforcement des capacités en Afrique, 138 p.