

REVUE INTERNATIONALE DE

PHILOSOPHIE

MIRI



Indexation



ESJI
Eurasian
Scientific
Journal
Index
www.ESJIndex.org



REVUE SEMESTRIELLE / N° 008 / JUIN 2025

ISSN : 1987-1538

E-mail : revuemiri09@gmail.com

Tel. +237 6 99 56 34 79 / +223 75 35 97 82

Bamako - Mali

PRESSENTATION DE LA COLLECTION

La Revue Internationale de Philosophie (Miri) est une collection périodique spécialisée du Centre Africain de Recherche et d’Innovations Scientifiques (CARIS) et de ses partenaires dans le but de renforcer et d’innover la recherche en histoire de la philosophie, philosophie de la logique, philosophie du langage, métaphysique, épistémologie, philosophie des sciences, philosophie morale et politique, esthétique, philosophie du droit, histoire des idées, philosophie de l’environnement, théologie et en ontologie.

Les objectifs généraux de la revue portent sur la valorisation de la recherche Philosophique à travers le partage des résultats d'avancées scientifiques, l'innovation thématique, et la culture de l'esprit critique.

Son objectif spécifique est de redynamiser la production des thématiques pertinentes sur les réalités sociales africaines, les théories de la connaissance, la philosophie du développement, la philosophie des médias, la crise de l'identité de l'Afrique moderne, la philosophie de l'information et la pensée philosophique africaine.

EQUIPE EDITORIALE

Directeur de Publication

Pr Belko OUOLOGUEM (Mali)

Directeur Adjoint

Pr Sékou YALCOUYE (Mali)

• Comité scientifique et de lecture

Pr Mahamadé SAVADOGO (Professeur des universités, Ouagadougou Joseph Ki Zerbo, Burkina-Faso)

Pr Yodé Simplice DION (Professeur des Universités Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan),

Pr Jean Maurice MONNOYER (Professeur des universités Aix-Marseille I, France)

Pr Mounkaïla Abdo Laouli SERKI (Professeur des Universités Abdou Moumouni de Niamey)

Pr Samba DIAKITÉ (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Isabelle BUTERLIN (Professeur des universités Aix-Marseille I, France)

Pr Yao Edmond KOUASSI (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Akissi GBOCHO (Professeur des universités Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire)

Pr Gbotta TAYORO (Professeur des Universités Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan)

Pr Blé Marcel Silvère KOUAHO (Professeur des Universités Alassane Ouattara de Bouaké)

Pr Abdoulaye Mamadou TOURE (Professeur des universités UGLC SONFONIA, Conakry, Guinée)

Pr Jacques NANEMA (Professeur des universités Ouagadougou Joseph Ki Zerbo, Burkina-Faso)

Pr Nacouma Augustin BOMBA (Maitre de conférences, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Ibrahim CAMARA (Maitre de conférences, ENSup, Mali)

Dr Souleymane KEITA (Maitre de Conférences, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

• **Comité éditorial**

Pr Sigame Boubacar MAIGA (Philosophie, Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali)

Dr Siaka KONÉ (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Ibrahim Amara DIALLO (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Oumar KONÉ (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Amadou BAMBA (Economie, Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali)

Dr Eliane KY (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

Dr Samba SIDIBE (Philosophie, Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali)

M. Souleymane COULIBALY (Philosophie, Université Yambo Ouologuem de Bamako, Mali)

• **Rédacteur en chef**

Dr Mahmoud ABDOU (Philosophie, Ecole Normale Supérieure de Bamako, Mali)

• **Coordinatrice**

Dr Palaï-Baïpame Gertrude (Histoire, Université de Douala, Cameroun)

• **Coordinateur adjoint**

M. Fousseyni BAGAYOKO (Informaticien, responsable technique de la Revue)

POLITIQUE EDITORIALE

La revue internationale de Philosophie (MIRI) est une revue qui paraît deux (2) fois l'année et publie des textes qui contribuent au progrès de la connaissance dans tous les domaines de la philosophie et des sciences humaines. Revue MIRI publie des articles de qualité, originaux, de haute portée scientifique et des études critiques.

« Pour qu'un article soit recevable comme publication scientifique, il faut qu'il soit un article de fond, original et comportant : une problématique, une méthodologie, un développement cohérent, des références bibliographiques. »

(Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur CAMES)

- ✓ La bibliographie doit être présentée dans l'ordre alphabétique des noms des auteurs.
- ✓ Classer les ouvrages d'un même auteur par année de parution et selon leur importance si des ouvrages de l'auteur sont parus la même année.
- ✓ Tous les manuscrits soumis à la revue MIRI sont évalués par au moins trois chercheurs, experts dans leurs domaines respectifs.
- ✓ Suite à l'acceptation de son texte, l'auteur-e s'acquitte des frais d'instruction et de publication avant poursuite du reste de la procédure.
- ✓ Un texte ne sera pas publié si, malgré les qualités de fond, il implique un manque de rigueur sémantique et syntaxique.
- ✓ Chaque auteur reçoit son Tiré à part dès la publication du numéro.
- ✓ Les droits de traduction, de publication, de diffusion et de reproduction des textes publiés sont exclusivement réservés à la revue MIRI.
- ✓ Après le processus d'examen, l'éditeur académique prend une décision finale et peut demander une nouvelle évaluation des articles s'il a des présomptions sur la qualité de l'article.

SOMMAIRE

Toussaint Kouame N'GUESSAN

Panser la corruption en Afrique à l'aune du penser de Machiavel.....**1**

Salifou DJIGUEMDE

Les défis d'une culture de la rationalité face aux systèmes de croyances en Afrique.....**19**

DIOMAND Aikpa Benjamin

Contribution critique et normative sur le terrorisme et la sécurité.....**32**

TAKPE Kouami Auguste

Représentations sociales du culte des jumeaux chez les Fon d'Agbangnizoun au Bénin.....**51**

N'Goran Vincent Alla

Georges Canguilhem et le statut scientifique de la santé : La santé, un concept vulgaire et normatif**67**

Oumar KONÉ

La complexité de la révolution transhumaniste : Quelles perspectives pour l'Afrique**84**

Zibrila MAIGA

Pratique de la reformulation en classe bilingue : défis et perspectives.....**103**

Yacouba TRAORÉ

De l'illusion au clivage politique droite/gauche : pour une radicalisation démocratique.....**118**

Thibaut Dubarry

L'angoisse pentecôtiste au regard de la promesse d'autonomie. Illustration des contradictions de la sortie du religieux dans l'ère démocratique libérale à la lumière d'une Église d'un township sud-africain.....**134**

Ibrahima KINDA

Le cri de l'école au sahel.....**152**

Yao Sabin KOUADIO

Sur la dynamique politique en Afrique à partir des concepts de puissance et de force chez Spinoza et Tempels.....**174**

<i>Pégala Soro Épouse Doua</i>	
Les savoirs endogènes africaines à l'aune de la méthode scientifique poppérienne.....	189
<i>Albert ILBOUDO</i>	
La métaphysique, en dépit de l'actualité.....	207
<i>Julien YABRE</i>	
Le sens schellingien de la fondation de la philosophie : à partir de Fichte et contre Fichte.....	226
<i>Grahon Marie Thérèse Sidonie BEUGRE, N'dri Solange KOUAME</i>	
Mobilité et dialectique platonicienne.....	239
<i>Ange Allassane KONÉ</i>	
Le monde intelligible platonicien : à l'image du monde spirituel biblique ou archétype de pensée ?.....	252
<i>Mahmoud ABDOU, Sigame Boubacar MAIGA</i>	
La démocratie et les réalités sociales : les défis de toute bonne gouvernance politique.....	268

LE CRI DE L'ÉCOLE AU SAHEL

Ibrahima KINDA

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo, Côte d'Ivoire.

Email : kindass2014@gmail.com.

Tel : (+225) 0709253984 / 0505615754

Résumé

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. Ces deux crises sont la résultante de la crise de la gouvernance globale qui ronge l'Afrique Subsaharienne. Cette crise de la gouvernance globale qui à son tour est alimentée par l'instabilité chronique des institutions démocratiques. C'est dans cette perspective que s'inscrit notre article : "Le cri de l'école au Sahel". La thématique développée aborde des questions capitales axées sur l'école et l'éducation en période de crise. La crise sécuritaire au Sahel met-elle en péril l'éducation ? Quels sont les fondements et les impacts de cette crise sur l'avenir de l'école au Sahel ? Que faire pour sortir l'école de cette impasse ? L'objectif principal de cette étude est de comprendre l'effet que les conflits armés sont susceptibles d'avoir sur l'école et l'éducation en termes d'accès et de qualités dans les pays du Sahel. Par la méthode sociocritique, nous parvenons à l'idée selon laquelle l'école dans le Sahel est dans la tourmente, car fortement affectée par l'insécurité. Si rien n'est fait, cela pourrait conduire à la mort de l'éducation dans cette partie de l'humanité.

Mots clés : Crise de l'école, Crise sécuritaire, Éducation, Extrémisme religieux, Gouvernance globale.

Abstract

For several years now, the Sahel region in sub-Saharan Africa has been the scene of a series of crises that have had a profound impact on its stability and development. Initially marked by a security crisis characterized by armed conflicts, terrorist groups and intercommunity tensions, the region has seen this crisis spread and become entangled with other major issues, including

the school crisis. These two crises are the result of the crisis of global governance that is eating away at Sub-Saharan Africa. This crisis of global governance is in turn fuelled by the chronic instability of democratic institutions. This is the background to our article “The cry of the school in the Sahel”. The theme of the article deals with key issues concerning schools and education in times of crisis. Is the security crisis in the Sahel jeopardizing education? What are the foundations and impacts of this crisis on the future of schools in the Sahel? What can be done to break this deadlock? The main aim of this study is to understand the effect that armed conflict is likely to have on schooling and education in terms of access and quality in Sahelian countries. Using the sociocritical method, we arrive at the idea that schooling in the Sahel is in turmoil, as it is strongly affected by insecurity. If nothing is done, this could lead to the death of education in this part of the world.

Key words: School crisis, Security crisis, Education, Religious extremism, Global governance.

Introduction

Géographiquement, le Sahel africain s'étend de l'Océan atlantique à la mer rouge, fait la transition entre le Sahara, le plus grand désert du monde. Du point de vue singulier, la bande sahélo-saharienne de l'Afrique de l'Ouest, étant un trait d'union entre l'Afrique blanche et l'Afrique du Sud et le Moyen-Orient, est l'objet de convoitise de nombreuses organisations terroristes. L'Afrique occidentale n'est pas épargnée de la fièvre et de la douleur de l'extrémisme religieux. Elle est devenue ces dernières années un lieu par excellence de repli et de refuge des criminels. C'est à juste titre que James Clapper, directeur des renseignements américains affirmait : « L'Afrique subsaharienne est devenue un incubateur pour les terroristes ». Le terrorisme représente une des plus sérieuses menaces à la sécurité et à la stabilité en Afrique de l'Ouest. Les actes de violences indiscriminées perpétrés par des mouvements radicaux visent la déstabilisation de la société et à faire péricliter l'ordre ou le système établi de gouvernance. Les sorties sporadiques des djihadistes accompagnées de mort d'hommes ont engendré chez les populations une peur et un blocage des différentes activités vitales en l'occurrence l'éducation des enfants avec pour corollaire la délocalisation et / ou la fermeture pure et simple des écoles. C'est dans ce contexte que s'inscrit notre réflexion à savoir le cri de l'école au Sahel. La thématique développée aborde des questions capitales axées sur l'école et l'éducation en période de crise. La crise sécuritaire au sahel met-elle en péril l'éducation ? Quels sont les fondements et les impacts de cette crise sur l'avenir de l'école au Sahel ? Que faire pour sortir l'école de cette impasse ? L'objectif principal de cette étude est de comprendre l'effet que les conflits armés sont susceptibles d'avoir sur l'école et l'éducation en termes d'accès et de qualités dans les pays du sahel. Par la méthode sociocritique, nous parvenons à l'idée selon laquelle, l'école dans le Sahel est fortement affectée par l'insécurité et que si rien n'est fait, cela pourrait conduire à la mort de l'éducation dans cette partie de l'humanité. Pour répondre à ces interrogations précitées, 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, nous analyserons les conséquences de la crise sécuritaire sur le système éducatif. Et pour finir, nous envisagerons des solutions, alternatives et perspectives pour juguler la crise de l'école dans le sahel.

1. Les fondements du cri de l'école au Sahel

1.1. Les fondements théologico-politiques et religieux

L'islam domine largement au Sahel : « L'arrivée de l'Islam salafiste, depuis vingt à trente ans, représente à cet égard une véritable rupture, lourde de conséquences » (J.P. Olivier de Sardan, 2023 : 25).

Le salafisme est un projet politico-religieux. Il combine un prosélytisme religieux actif (étant entendu que non seulement les « incroyants » mais aussi les musulmans non salafistes, qui ne valent guère mieux à ses yeux doivent être autant que possible convertis au seul Islam vrai et pur, le sien) et le projet politique de soumettre toute la société comme toutes les institutions publiques au respect des normes, et lois coraniques. Pour le salafisme, seul un État musulman est pleinement légitime. Quand on est obligé de vivre dans un État non musulman, il faut veiller à ce qu'il contrevienne le moins possible aux préceptes du Coran. « Leur agenda, que ce soit au niveau international ou local, semble clair : établir un califat, un État islamique qui sera régi par la sharia telle qu'ils l'interprètent et voudraient la voir appliquée » (N. L. Diallo, 2020 : 65). Alors que les versions classiques de l'Islam au Sahel, se caractérisent, en tout cas au XXe siècle, pour une réelle tolérance envers les autres religions (y compris son système scolaire), le salafisme a introduit une théologie fondamentalement intolérante qui rejette toute innovation religieuse ou politico-religieuse, et toute complaisance avec les institutions laïques, en proclamant entre autres la prééminence des écoles coraniques et des medersas sur une école moderne accusée de promouvoir la décadence occidentale :

En effet, le discours du chef de Boko Haram stigmatise « l'école occidentale » en la présentant comme un appareil de reproduction d'une élite africaine corrompue ». Il pointe surtout du doigt les Africains « diplômés d'occident » ou « Yan Lakkol » (en langue Haoussa) qu'il décrit comme des personnes qui auraient perdu la vertu et les valeurs de l'Islam traditionnel (C. Onana, 2022 : 28).

Le discrédit généralisé de l'école publique, « qui ne forme que des chômeurs » entend-on souvent, ou qui, selon beaucoup de parents, éloigne les enfants des coutumes, leur inculque une culture étrangère, ou même les inciterait « à la débauche », explique le succès des arguments salafistes en faveur de l'enseignement coranique, ou le fait que les djihadistes prennent les écoles et les instituteurs pour cibles.

Ansarul Islam et d'autres groupes djihadistes se sont donné pour mission d'enseigner et faire enseigner, l'Islam et ses bonnes pratiques, y compris dans les écoles du Sahel qu'ils ont attaquées

et auxquelles ils ont voulu imposer l'enseignement de l'Arabe, du Coran et le port du voile islamique.

Si vous allez à l'école du Blanc, vous irez en enfer", ce propos attribué à certains militants de groupes extrémistes opérant dans le Sahel en dit long sur le type de croyances religieuses qui les motivent et les mobilisent. On a pu parler avec raison d'une révolution salafiste (A. Sounaye et C. Luchese, 2021 : 161-162 ou R. Idrissa, 2018).

Cette révolution fonctionne suivant une théologie politique extrémiste, intolérante qui est la suivante : seul est légitime l'État islamique ou Califat, régi par la sharia et des enseignements de l'Islam tels que les djihadistes les comprennent. Il devient un devoir sacré, une mission pour ce croyant musulman de contribuer, par le Djihad, à instaurer un tel État et à le débarrasser de la domination des "infidèles" et des "mécréants". Ces derniers sont présentés, dans les discours des leaders djihadistes, comme des gens qui rejettent Allah, qui ont humilié des musulmans en Irak, dans les prisons du Guantanamo et d'Abu Graib ainsi qu'en Palestine ou comme des impies qui corrompent le monde par le mode d'éducation et de gouvernance, à savoir l'école et l'État libéral d'inspiration occidentale. Une telle théologie politique met les groupes djihadistes, leurs leaders et leurs militants en conflit avec les gouvernements des pays (Burkina Faso, Mali, Niger, Tchad, Cameroun, Nigéria...) où ils opèrent car ils contestent la légitimité de ces gouvernements, surtout ceux qui collaborent avec les puissances occidentales pour les combattre. Cela explique pourquoi ils s'en prennent à ces gouvernements, à leurs armées, et à leurs représentants. Puisque ces gouvernements sont à leurs yeux illégitimes, ils cherchent à les discréditer et à les substituer par un califat suivant la stratégie préconisée par Abu Bakr Al Naji dans son livre *L'administration de la sauvagerie*.

1.2. Les fondements purement politiques

Le cri de l'école au Sahel est lié à la crise sécuritaire que vivent les États du Sahel : le Mali, le Burkina, le Niger, pour ne citer que ceux-là.

La crise sécuritaire actuelle, sous forme de l'insurrection djihadiste, est sans aucun doute la menace la plus grave qui pèse sur les populations sahéliennes. Elle introduit la violence et l'horreur dans le quotidien de millions de personnes à travers les trois pays principalement concernés.

Elle a déstabilisé les États encore fragiles et montré au grand jour la faiblesse de leurs armées. Elle s'est nourrie de l'absence ou de la qualité déplorable des services publics dans les campagnes.

Dans les zones sous gouvernance djihadistes indirecte, qui étaient en général marginalisées depuis longtemps, l'État n'a plus d'autorité réelle, même s'il peut donner parfois l'illusion d'une présence formelle. Les forces armées nationales, n'y interviennent pas en permanence, elles n'y font que des incursions et restent le plus souvent cantonnées à la périphérie sur la défensive (J. P. Olivier de Sardan, 2023 : 167).

Ces deux phénomènes (crise de l'école et crise sécuritaire) sont imputables à la crise de la gouvernance globale qui ronge l'Afrique subsaharienne. Cette crise de la gouvernance globale qui, à son tour, est alimentée par l'instabilité chronique des institutions démocratiques : « En outre, les progrès un peu partout au Sahel de l'insurrection djihadiste sont imputés à la faiblesse des régimes démocratiques ». C'est dans cette perspective que l'on doit considérer la crise de la démocratie. La démocratie est en effet devenue souvent synonyme, dans les langues locales, de laisser-aller, de lutte stérile, d'accaparement privatif de l'État, d'abandon des populations, et de dégradation des services.

On comprend mieux dans ces conditions, l'étonnante popularité de la vague actuelle de coup d'État militaire : ceux-ci déclarent haut et fort vouloir rompre avec les pratiques coupables des gouvernements démocratiquement élus.

Le rejet des élites politiques est massif dans une grande partie des opinions publiques africaines, et en particulier au Sahel. Il se traduit par une désaffection envers les régimes démocratiques qui ont été le principal terrain de jeu de ces élites depuis trois décennies : affairisme, corruption, népotisme, enrichissement illicite, mépris de l'intérêt général, clientélisme, luttes de clans et règlements de comptes, hyperpolitisation de la fonction publique, de connivence coupable avec les grands commerçants, voir avec les trafiquants de drogue, falsification quasi systématique des élections. Ces accusations tournent en boucle dans chaque pays, alimentées par de nombreux scandales révélés et avérés par la multiplication des villas luxueuses construites par les barons des régimes en place, et par les rumeurs ou les réseaux sociaux. Même si le fait de mettre tous les hommes politiques dans un même panier est injuste pour ceux qui constituent des exceptions, même si les preuves manquent souvent ou que certaines anecdotes sont fausses, il n'en reste pas moins que pour l'essentiel les élites politiques ont en effet failli et que la plupart des accusations sont justifiées, quand bien même elles seraient amplifiées par le bouche-à-oreille. La démocratie étant devenue illégitime, la prise du pouvoir par les hauts gradés devient paradoxalement légitime aux yeux d'une partie importante de la population. Mais, le paradoxe va bien plus loin. Car, les officiers qui prennent le pouvoir sont eux-mêmes très proches de cette classe politique détestée, avec laquelle ils ont de très nombreux liens (politiques et/ou familiaux) et dont ils constituent en fait une fraction ! Et l'expérience a prouvé (car les coups

d'États ont été nombreux au Sahel depuis les indépendances) qu'ils reprennent, une fois installés à la tête de l'État, exactement les mêmes pratiques (voire pire) que ceux qu'ils ont renversés ! La dégradation des services publics est partout dénoncée par les usagers. Le système éducatif, malgré son importance pour l'avenir, est dans les trois pays dans un état catastrophique, entre incompétence d'une masse d'enseignants contractuels démotivés et mal payés, corruption de plus en plus visible, chez de plus en plus de maîtres et professeurs, favoritisme politique et relationnel dans les affectations, corporatisme et quête de priviléges des dirigeants syndicaux. Cette propension des élites politiques, à privilégier leurs intérêts personnels, familiaux, factionnels et leur incapacité à se mettre au service de l'intérêt général sont évidemment des problèmes majeurs au Burkina Faso, au Mali et au Niger (ainsi que dans bien d'autres pays). C'est ce qui fait dire à K. Marx et F. Engels, (1973 : 42) que

La société bourgeoise moderne, élevée sur les ruines de la société féodale, n'a pas aboli les antagonismes de classe. Elle n'a fait que substituer aux anciennes, de nouvelles classes, de nouvelles conditions d'oppression, de nouvelles formes de lutte.

Ils veulent 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 antagonistes 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 alliés qui gouvernent prennent des décisions en leur propre faveur 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 ce 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 Karl Marx, depuis le XIXe 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, en l'occurrence, (F. Fischbach, 2009 : 10) et (E. Renault, 2008 : 67). Ainsi, 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.

2. Impact de la crise sécuritaire sur l'école au Sahel

2.1. L'éducation et ses acteurs sous l'emprise de l'insécurité

Les États du Sahel font face depuis un certain temps aux attaques des terroristes. Leurs sorties sporadiques, pendant ces derniers temps, permettent facilement de comprendre le caractère contagieux de ce phénomène. Une grande partie de la frontière Burkina-Mali connaît les menaces, voire les violences des terroristes (djihadistes). Différents villages frontaliers des deux pays subissent les attaques inopinées (stratégies exclusives des djihadistes) des adeptes du fanatisme musulman.

Si les pertes en vie humaine, en bétail ou en matériel dans les pays du Sahel, sont généralement perceptibles ou mesurables suite aux attaques djihadistes, leurs effets négatifs sur le processus de la scolarisation ne sont pas les moindres.

C'est avec l'intrusion des troupes djihadistes que les communes de Koumbia et de Nongon-Souala ont connu une certaine instabilité. Si les agriculteurs et éleveurs arrivent malgré les menaces et les sévices djihadistes, à mener tant bien que mal leurs activités, quant aux écoles, elles restent complètement fermées. Les impacts à long terme de ces fermetures d'écoles, incluent la perturbation de la fréquentation, la baisse des effectifs, la diminution de la qualité de l'éducation, la perte d'apprentissage, ainsi que la déscolarisation des enfants. Tout cela limitant la capacité d'un pays à respecter les droits des enfants à l'éducation et à atteindre les objectifs d'éducation et de développement. Enfin de compte, plutôt que de considérer les écoles comme

des lieux sûrs pour l'apprentissage et le jeu, du fait de la peur, les élèves et les enseignants peuvent en venir à penser que les écoles sont des lieux à éviter (D. Modibo, K. N'Begue, T. Idrissa Soïba, D. Mamadou, 2024 : 74).

Il faudrait le signaler, le monde djihadiste (ou du fanatisme religieux) est un monde fondamentalement tourné contre l'école. Cette institution est vue comme un monde de profanation voire un monde anti-musulman pour les djihadistes. Dès le début de l'invasion du Sahel par les groupes terroristes islamistes et plus encore ces 5 dernières années, l'école a été une cible de choix dans les différentes attaques lancées contre les populations. Un rapport de l'Unicef (2020) donne un bilan cumulé de 2 ans de violences (2017-2019) qui devrait inquiéter toute la société. Au Mali, l'un des effets visibles de la crise sécuritaire est mis en évidence par des statistiques trouvées chez Cluster Éducation (mai 2022). Ces statistiques affirment qu'au niveau de Bandiagara, sur un total de 396 écoles et de 59938 élèves, 79 écoles sont fermées ; ce qui fait que 7889 élèves n'ont pas accès à l'école. Si les groupes terroristes combattent l'État central du Mali et tous les symboles qui les représentent, ils combattent tout aussi opiniâtrement la société occidentale, sa culture et ses idéologies. L'institution de la légitimation de cette société et de sa culture est l'école qu'elle a instituée dans les États africains par le biais de la colonisation. Pour les intégristes religieux, tout ce qui émane de la culture occidentale est une œuvre de Satan. Pour certains de ces groupes terroristes, le sens de leur lutte se trouve dans la destruction de cette culture et l'instauration d'un califat. Le nom Boko Haram (l'éducation occidentale est un péché) du groupe terroriste nigérian affilié à l'État islamique rappelle cette posture.

Au centre du Mali, dans le rural isolé en l'absence de l'État, les écoles sont systématiquement visées : « Oui, quand ils sont arrivés, ils ne se sont pas contentés que des enfants mais tout le village ! Ils ont même amené des enseignants. Et avant qu'ils arrivent, ils ont demandé à ce qu'on ferme toutes les écoles » (Entretiens de déplacé de Boro).

Dans la stratégie de ces groupes armés, demander de fermer les écoles, relève de leur volonté de contrôler l'éducation dans les régions qu'ils contrôlent. Dans le cas exprès, c'est la promotion d'un enseignement islamique qui est recherché. À défaut de pouvoir le faire, les écoles sont au mieux, fermées, au pire saccagées ou brûlées.

si, ils font face aux écoles ! Ils ont cassé les écoles. C'est moi qui suis le président du CGS, ils ont cassé l'école. Les magasins qui sont là, ils ont été cassés ; ils sont partis avec. Les sacs de mil, à peu près 60 sacs, de l'huile en tous ont été emportés (extraits d'entretien d'un déplacé de Degemberè).

Les sacs dont il s'agit appartiennent à la cantine scolaire. Dans ces zones qui connaissent des déficits alimentaires récurrents, les cantines permettent aux écoles d'exister. Les groupes armés ne faisaient pas que saccager les écoles, ils utilisaient des fois les bâtiments scolaires comme quartier général, en tout cas, le temps de leur séjour dans la zone : « on n'est pas resté longtemps, mais on sait que quand ils (les terroristes) veulent rester un peu de temps, c'est à l'école qu'ils posent pieds ». (Extraits d'entretien déplacé Goro). Il ressort des nombreuses attaques des groupes terroristes qu'il n'y avait que les bâtiments des écoles qui les intéressaient. L'école est devenue pour eux, le lieu de recrutement des combattants. « Des dizaines de millions de jeunes sahéliens sans emploi demain ou après-demain, cela ferait explorer les flux migratoires et serait du pain bénî pour les djihadistes » (J. P. Olivier de Sardan, 2023 : 60). Comme ils ne se sentent pas tenus par les normes internationales en matière de recrutement de combattants, ils les enrôlent très jeunes :

Les djihadistes au sahel sont désormais essentiellement des enfants des villages et des campements, des paysans radicalisés, des jeunes sans emploi et des bergers sans troupeaux, qui ont rallié le Groupe de soutien à l'Islam et aux musulmans où l'État islamique au Grand sahara (J. P. Olivier de Sardan, 2023 : 60).

Les garçons pour servir de combattants et les filles d'esclaves sexuelles. Cette situation baisse considérablement l'offre éducative. Seules les Médersas et autres écoles coraniques échappent à cette mise à sac de l'école dans ces zones.

Une vue holistique de l'éducation dans les localités de Bandiagara, Konna (Mopti) et Macina et Niono (Ségou) peut nous permettre de cerner de près les effets néfastes de l'insécurité sur l'éducation. L'insécurité a entraîné une nouvelle catégorisation des acteurs (élèves et enseignants).

De Bandiagara à Niono en passant par Konna et Macina, l'insécurité est grandissante. Selon les enquêtes, l'insécurité autour de l'école dans le centre du Mali va de mal en pis. Cette situation sécuritaire est décrite par certains comme une renaissance du moyen-âge, car la question de l'école est devenue un tabou notamment dans les milieux ruraux, les villages. Elle se caractérise par une psychose générale chez les acteurs surtout ceux ayant subi ou reçu les attaques des Groupes Armés Terroristes (GAT) sur leurs écoles. Comme en témoigne l'ex directeur d'école de Sobane Da

... je garde encore en mémoire les messages de menaces reçues quelques semaines avant l'attaque. Je me souviens avoir dit à mes enseignants de rentrer à Bandiagara ou Sangha. Le jour de l'attaque, nous faisions partie des survivants après le départ des terroristes. Je n'arrive pas à enlever de mon

esprit les corps de quatorze (14) de mes élèves brûlés vifs qui s'étaient réfugiés dans les chambres avec leurs parents. C'est dur... l'école est fermée depuis... j'ai été redéployé ici à Bandiagara (D. Modibo, K. N'Bégué, T. Idrissa Soïba, B. Mamadou 2024 : 120).

Qu'ils soient menacés, touchés directement ou indirectement, les enseignants, les directeurs, les élèves et les parents d'élèves, les administrateurs scolaires vivent tous dans la peur, la méfiance et surtout le refus de rester dans leurs lieux d'affectations par peur de représailles de la part des GAT dans la localité. À Konna et Bandiagara, Les enquêtes nous rapportent l'enlèvement de certains de leurs collègues enseignants dans leur village d'affectation par des inconnus. Ils confirment que ces derniers ne sont jamais retrouvés malgré des tentatives de recherches. Ils affirment que certains sont retrouvés mais sans vie surtout dans la localité de Bandiagara.

Dans la région de Ségou, à Macina et Niono, l'école est en proie à des menaces, des fermetures dans les communes rurales surtout. Certaines écoles ont été transformées à des lieux d'apprentissage du Coran par les GAT islamistes. La peur, la psychose et la méfiance caractérisent le milieu scolaire dans ces deux (02) localités. Les autorités administratives, scolaires, communales, et les partenaires (ONG) rapportent les témoignages des survivants au quotidien. Vu ce tableau triste et désolant, nous assistons à la mort lente de l'éducation. On pourrait même dire que la crise sécuritaire qui sévit au Sahel a déclenché une véritable hécatombe et constitue une véritable menace à la survie de l'école.

2.2. La crise sécuritaire au Sahel : une menace à la survie de l'école

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 changements positifs 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 retrouve 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 n'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 6 à 12 ans est prédisposé à recevoir les aptitudes intellectuelles et les attitudes morales qu'on veut lui inculquer. 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 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 6 ans toutes sortes 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 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 reçu dans son univers moral et les grands idéaux qu'il se sera forgé pourront aussi être utilisés pour 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'enfants de cette tranche d'âge en les jetant en pâture à 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 toute 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. Du rôle de l'éducation aux solutions, perspectives, alternatives pour sa sauvegarde et sa pérennisation au Sahel

3.1. Du rôle de l'éducation dans le devenir de l'humanité

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 naissions faibles, nous avons besoin de force ; nous naissions dépourvu de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissions 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.

Ce rôle de l'éducation dans les transformations sociales importantes a été souligné dans les Nations-Unies, par d'éminentes personnalités et par de très nombreux scientifiques. Les Nations-Unies ont mentionné que l'éducation est une arme puissante pour changer le monde, à la suite de la déclaration historique de Nelson Mandela réputée surtout pour son action contre

l'apartheid et son combat en faveur de la liberté et de l'égalité entre les hommes, pour qui « l'éducation est l'arme la plus puissante que l'on peut utiliser pour changer le monde». Cette utilité de l'éducation, pour améliorer le monde, P. Freire l'a prise à son compte « L'éducation ne change pas le monde, elle change les gens, qui eux vont changer le monde ». (P. Freire, 1968 : 49)

C'est bien cet élan émancipateur de l'éducation qui fondait la méfiance des administrateurs coloniaux à propos de la sélection des contenus d'enseignement et des méthodes pédagogiques associées. En effet, de crainte que l'instruction des peuples colonisés ne provoquent l'effet contraire de ce qu'elle est censée produire des hommes entièrement dociles et soumis. Georges Hardy (2005), idéologue de l'enseignement colonial, préconisait la prudence dans le choix des contenus et une sélection rigoureuse des élèves :

Éviter que l'enseignement des indigènes ne devienne un instrument de perturbation sociale... le recrutement de l'enseignement primaire supérieur doit faire l'objet d'un triage attentif [...] il faut, surtout éliminer, avec un soin impitoyable tous ceux dont les facultés mêmes brillantes sont insuffisamment équilibrés, tous ceux qui feront servir à la satisfaction de leurs congénères à des révoltes et qui garderont toute leur vie l'inquiétude et la cruauté de loups mis en cage (Conquête... 12-13).

Sammy-Macfoy (1993) avait également dans le même sillage repris les propos d'un administrateur colonial dans son roman *L'Odyssée de Mongou* en direction d'un instituteur en ces termes :

Je ne vous demande pas de faire de ces nègres des savants. Ne nous empoisonnez pas l'existence avec une classe de lettrés prétentieux et vantards [...], il nous faut des auxiliaires, des gens qui servent d'intermédiaires entre nous et la population [...] pas des grandes théories, surtout pas de philosophie. Ce ne sont pas des hommes de tête qu'il nous faut, mais des hommes de main [...] qu'ils nous servent sans se poser des questions et qu'ils obéissent avant de comprendre.

Ces propos, extraits d'une œuvre de fiction, illustrent l'esprit colonial de l'éducation coloniale : comment former des auxiliaires devenus indispensables à la bonne marche de l'entreprise coloniale sans pour autant leur donner accès à une éducation qui leur permettrait de mettre en question la légitimité de notre autorité et par la suite fomenter chez leurs compatriotes des sentiments de révolte contre eux. (M. Kamara, 2007). L'éducation est un vecteur d'émancipation des individus et des peuples. Cette fonction émancipatrice de l'éducation est la source de l'éveil de nationalités, les revendications indépendantistes en Afrique.

L'éducation aide à bâtir des sociétés justes et équitables (Unesco, 2016), elle aide à réduire les inégalités et contribue à la paix et à la cohésion sociale (Unesco, 2016 ; Oxfam, 2019).

Sen (2000) montre que l'accès à l'éducation, surtout l'éducation élémentaire pour l'ensemble de la population, est indispensable pour assurer la cohésion sociale. Elle est censée doter tous les individus de capacité d'être, de penser, et d'agir. L'éducation joue un rôle fondamental, elle permet aux individus de jouer un rôle actif dans la société. L'accès à l'éducation accroît les capacités d'être et d'agir des enfants et des jeunes.

Nyerere développe alors une théorie systématique de l'éducation des adultes. Voici un extrait du discours qu'il a prononcé en 1976 à Arusha :

Le développement est pour l'homme et de l'homme. Il en est de même pour l'éducation. Son objectif est la libération de l'homme des contraintes et des limitations de l'ignorance et de la dépendance. L'éducation doit accroître la liberté physique et mentale des hommes afin d'agrandir leur contrôle sur eux-mêmes, sur leur propre vie et sur l'environnement dans lequel ils vivent. Les idées communiquées par l'éducation devraient par conséquent être des idées libératrices, les aptitudes acquises par l'éducation devraient-être des aptitudes libératrices. Rien d'autre ne peut être sciemment nommée éducation. L'enseignement qui provoque une mentalité d'esclaves ou un état d'impuissance n'est pas du tout l'éducation - c'est une attaque à l'esprit humain (D. Modibo, K. N'Bégué, T. Idrissa Soïba, D. Mamadou, 2024 : 134).

Tous ces auteurs évoquent la puissance de l'éducation à forger des individus éclairés et capables de catalyser le changement positif dans leur société. Ce faisant, ils soulignent que chaque enfant a le droit inaliénable à une éducation, même en temps de crise.

Mieux, l'éducation serait une réponse étatique 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 équilibres 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 l'humanité. Face à la crise sécuritaire qui met en péril l'éducation dans le Sahel, il devient impératif de rechercher, des solutions, des alternatives novatrices pour préserver ce pilier fondamental du développement humain.

2. Solutions, perspectives et alternatives en vue de la sauvegarde de l'éducation

- L'insécurité exacerbée a réorienté les priorités budgétaires des gouvernements :

« Dans le souci de relever les capacités militaires de réactions, l'option du rehaussement des budgets militaires en Afrique de l'Ouest, s'est supposée comme une nécessité de survie face aux menaces terroristes et extrémistes qui secouent la sous-région. Le financement des armées africaines représente depuis pratiquement une dizaine d'années une priorité budgétaire et un défi politique. La croissance des ressources mises à la disposition de l'outil de guerre est une réalité. À côté des dépenses militaires de fonctionnement, les achats d'équipements militaires connaissent une forte hausse (P. -H. Sandaogo Daniba, 2021 : 73-74).

Les dépenses de la défense qui devraient protéger les citoyens, explosent au détriment des investissements dans l'éducation. Ce choix stratégique laisse les écoles dans un état de délabrement et entraîne une pénurie d'enseignants. Un manque de ressources éducatives compromet encore davantage l'accès à une éducation de qualité pour les enfants à une période où ils en ont le plus besoin.

Il est essentiel de replacer l'éducation au centre des priorités des politiques publiques. Les gouvernements doivent se rendre compte que l'éducation est le pilier du développement durable et de la paix. En investissant dans l'éducation, non seulement ils apportent une réponse immédiate à la crise actuelle mais ils bâtissent également un avenir meilleur. Les investissements dans les infrastructures scolaires, les ressources pédagogiques et la formation des enseignants sont indispensables pour restaurer la confiance des parents et des enfants envers le système éducatif.

- Pour la sécurité des enseignants, des élèves et des parents, l'État doit prendre ses responsabilités pour assurer le retour de l'administration ainsi que les forces de défense et de sécurité dans ces localités pour que l'école et les autres secteurs puissent fonctionner correctement. « L'État doit assurer la sécurité des localités par la présence permanente de FDS afin que les enfants puissent aller à l'école » (D. Modibo, K. N'Bégué, T. Idrissa, Soïba, D. Mamadou, 2024 : 64).

- Des collaborations internationales devraient également être renforcées pour apporter une aide concrète aux pays touchés. La mobilisation des ONG et des organisations internationales pour aider à fournir un soutien logistique et financier à rendre l'éducation accessible dans des zones de crise. Les programmes d'apprentissage flexibles, pourraient également être mis en place pour répondre aux besoins des enfants déplacés.
- Veiller à l'application de la convention du 20 novembre 1989 relative aux droits de l'enfant, selon lequel « le droit à l'éducation est fondamental et doit rester inviolable même en tant d'instabilité ». Dans une déclaration conjointe en 2019 à l'occasion de l'anniversaire des droits de l'enfant, l'Unesco et l'Unicef rappellent que l'école, les élèves, l'université, les enseignants et les parents doivent être en tout temps protégés afin de ne pas interrompre le processus de transmission de l'éducation. Ainsi « l'école a pour obligation d'offrir un environnement protecteur aux enfants, surtout à ceux issus des milieux fragilisés ».

Le concept de délocalisation est apparu dans ces derniers temps, dans l'espace scolaire malien suite à la fermeture de certaines écoles due aux attaques ou menaces djihadistes. Ainsi, la délocalisation signifierait le déplacement des élèves dont les écoles ont été fermées vers les écoles non menacées, c'est-à-dire restées ouvertes. Elle peut également concerner le fait qu'un enseignant décide de dispenser les cours aux élèves chez lui à domicile une fois les écoles fermées. Son but est donc de permettre à ces élèves de poursuivre leur scolarisation en dépit de la fermeture de leurs écoles d'origine suite aux attaques ou menaces djihadistes (D. Modibo, K. N'Bégué, T. Idrissa, Soïba, D. Mamadou, 2024 : 72).

Cette attitude relève d'une certaine forme de résilience puisque le concept de résilience renvoie à « la capacité d'une personne ou d'un groupe à se développer bien, à continuer à se projeter dans l'avenir en dépit d'événements déstabilisant, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères » (M. Michel, 2001 : 17) ; ou encore la « capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comporte normalement le risque grave d'une issue négative » (B. Cyrulnik, 2002, P. 8).

À d'autres chercheurs d'ajouter que le concept de résilience tire son origine de la physique des matériaux où il est défini comme l'« aptitude d'un corps à résister à un choc » (B. Cyrulnik, 2002 : 8). C'est vers les années 1990 que le concept a migré en éducation et l'on parle maintenant, en référence aux élèves, de la résilience scolaire (Gordon et Wang, 1994) et aussi, bien que plus rarement en ce qui concerne les adultes, de la résilience des éducateurs dans la communauté scolaire, ou de la résilience éducationnelle (Wang, Haertel et Walberg, 1994).

Ainsi en éducation, le concept de résilience se « réfère au processus de, ou capacité à, ou résultat d'adaptation positive, malgré des circonstances de menaces » (Masten et al., 1990 : 426).

La résilience des enseignants travaillant dans un contexte de conflit armé a été abordée dans les travaux scientifiques par quelques auteurs. C'est le cas par exemple de certains auteurs dans le contexte du Burkina-Faso. Dans l'ouvrage collectif coordonné par B. C. V. Rouamba sur la compréhension de la crise sécuritaire dans les pays du G5 Sahel, il est dit que les attaques contre les institutions scolaires ont des effets sur la vie et les missions des principaux acteurs de l'éducation que sont les enseignants, les élèves et les parents. À propos d'une crise sécuritaire qui affecte toutes les activités d'une communauté et dont personne ne peut prétendre connaître la fin, (B. C. V. Rouamba-Ouédraogo, K.-N. Bankoumgou, 2021 : 354) disent ceci :

La société se doit d'être résiliente et l'école avec elle. Sa résilience résiderait dans sa capacité à rebondir face aux attaques terroristes et à assurer la continuité des apprentissages aux apprenants. Cela implique nécessairement un environnement sûr pour tous les acteurs à travers des stratégies de résilience aussi endogènes qu'exogènes.

Selon ces auteurs, les stratégies peuvent passer par des comités de veille qui consistent en un travail dans la discréction entre enseignants, partenaires et membres de la communauté. Quelques initiatives d'adaptations individuelles ou de groupes existent chez les enseignants au Burkina Faso. Il s'agit des mécanismes de survie tels l'apprentissage de quelques sourates par les non-musulmans pour ne pas être taxés de mécréants et du port du voile chez le personnel enseignant féminin. La délocalisation dans le village en toute discréction de certaines classes peut aussi être envisagée. (B. C. V. Rouamba-Ouédraogo, K.-N. Bankoumgou, 2021 : 356).

Conclusion

La situation actuelle dans le Sahel est alarmante et nécessite une attention immédiate. L'éducation qui devrait être, un droit fondamental, est en péril. La guerre y a pris racine, perturbant l'éducation et anéantissant l'espoir du progrès. La destruction de l'éducation aggrave la situation en privant les individus de l'opportunité de sortir du cycle de la violence. Il faut 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 la confrontation armée. La voix des jeunes doit être entendue et il est impératif d'agir pour remettre sur pied un système éducatif qui leur permettra non seulement d'apprendre mais aussi de

s'épanouir. C'est également un appel à la solidarité internationale pour restaurer l'accès à l'éducation dans des contextes de guerre, de peur et de désespoir. En cette période sombre, la lumière de l'éducation pourrait bien être la clé pour changer le destin de toute une génération. En unissant les efforts, il est possible d'inverser la tendance et de bâtir une société où chaque enfant a la chance de rêver, d'apprendre et de contribuer à la paix et à la prospérité.

Bibliographie

- BORIS Cyrulnik, 2002, Un merveilleux malheur, Paris, Odile Jacob, 218 pages.
- DIALLO Nabons Laafi, 2020, Le terrorisme au Sahel, Paris, L'Harmattan 135 pages.
- DIARRA Modibo ; KONÉ N'Bégué ; TRAORÉ Idrissa Soïba ; DIA Mamadou, 2024, Conflits et terrorisme au Mali et au Sahel, L'Harmattan, 426 pages.
- FISCHBACH Franck, 2009, Manifeste pour une philosophie sociale, Paris, Éditions, La Découverte, 162 pages.
- HARDY Georges, 2005, Une conquête morale. L'enseignement en AOF. Paris : L'Harmattan
Kamara Mohamed (2007). Éducation et conquête coloniale en Afrique francophone subsaharienne. Téléchargez le 12 mai 2022, sur l'URL
<http://www.academia.edu/8022266/EDUCATIONETCONQUETECOLONIALEENAFRIQUEFRANCOPHONESUBSAHARIEN>
- HORKHEIMER Max, 2009, La théorie critique : Essai, traduction de Luc Ferry et Alain Renault, Paris, Éditions Payot et Rivages, 366 pages.
- MANCIAUX Michel, 2001, La résilience : Résister et se construire, Genève, Suisse, Éducation Médecine et Hygiène, 253 pages.
- MARX Karl et ENGELS Friedrich, 1973, Manifeste du parti communiste suivi de critique du programme de Gotha, traduction de M. Rubel et L. Evrard, Paris, Librairie Générale Française, 113 pages.
- MASTEN A. S, Best K. M. et Garmezy, N., 1990, Resilience and Development: Contribution from the Study of children who overcome adversity development and Psychopathology.
- MONTESSORI Maria, 1996, Former l'homme, Traduction de Michel Valois, 2^e Édition, Paris, Desclée de Brouwer, 153 pages.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, 2023, L'enchevêtrement des crises au Sahel, Paris, Karthala, 198 pages.
- ONANA Charles, 2022, L'Afrique face au terrorisme de Boko Haram, Paris, Éditions Duboiris, 303 pages.
- OXFAM, 2019, Le pouvoir de l'éducation dans la lutte contre les inégalités. Notes d'information d'Oxfam, septembre 2019.
- PAULO Freire, 1968, La pédagogie des opprimés, Agone, Collection « Contre-feux » 298 pages.
- RAHMANE Idrissa, 2018, Islam et Politique au Sahel. Entre persuasion et violence, Niamey, EPGA, 440 pages.
- RAWLS John, 2009, Théorie de la justice, Paris, Editions du Seuil, 658 pages.

RENAULT Emmanuel, 2008, Souffrances sociales, Sociologie, Psychologie et Politique, Paris, La Découverte, 548 pages.

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

SAMMY Macfoy Pierre (1993), L'odyssée de Mongou, Paris : Hatier (Roman).

SANDAOGO DAMIBA Paul-Henri, 2021, Armées Ouest-Africaines et Terrorisme : Réponses incertaines ? Paris, Les 3 colonnes, 158 pages.

SOUNAYE Abdoulaye et LUCHESE Christophe, 2021, « Révolution salafistes en Afrique de l'Ouest », Politique africaine, 22 pages.

UNESCO, 2016, L'éducation pour les peuples et la planète : Créer des avenir durables pour tous.

UNESCO. <https://www.unesco.org/gemreport/mode/1279>

WANG Chuqin et GORDON Edmond, Wyatt, 1994, Educational resilience in innercity America: Challenges and prospects, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 220 pages.