

Apprendre en guerre, apprendre de la guerre : ce que le conflit fait aux territoires de l'école. Le cas des établissements franco-libanais de Beyrouth (1975-1990)

AUTEUR

Sami OUCHANE

RÉSUMÉ

Longtemps parent pauvre de la géographie, l'école pourrait pourtant constituer un observatoire privilégié pour analyser les recompositions sociospatiales induites par les phénomènes de conflits. Aussi souhaiterions-nous réaliser pour cette communication quatre pas de côté : thématique, en faisant le pari que l'école est un objet légitime pour rendre intelligible l'effet des crises passées et contemporaines sur les territoires ; disciplinaire, en inscrivant nos méthodes et concepts à la croisée de la géographie, de l'histoire et de la sociologie ; spatial, en arrêtant notre analyse sur la capitale libanaise ; temporel, en faisant porter notre réflexion sur la période courant de 1975 à 1990, marquée par une guerre tout à la fois civile et internationale. Ainsi, à travers l'étude de quatre établissements franco-libanais de Beyrouth, scolarisant des élèves de la maternelle à la terminale, nous chercherons à montrer ce que la guerre fait aux « territoires de l'école ».

MOTS CLÉS

école, éducation, guerre, conflits de territoire, Liban

Learning in war, learning from war: What the conflict does to the territories of the school. The case of French-Lebanese schools in Beirut (1975-1990)

ABSTRACT

For a long time, the poor relation of geography, the school could nevertheless constitute a privileged observatory for analysing the sociospatial recompositions induced by conflict phenomena. We would therefore like to take four steps forward in this paper: Thematically, by betting that the school is a legitimate object for understanding the effect of past and contemporary crises on territories; disciplinary, by placing our methods and concepts at the crossroads of geography, history and sociology; spatially, by focusing our analysis on the Lebanese capital; and temporally, by focusing our reflection on the period from 1975 to 1990, which was marked by a war that was both civil and international. Thus, through the study of four Franco-Lebanese schools in Beirut, teaching students from nursery to the end of secondary school, we will try to show what the war does to the "territories of the school".

KEYWORDS

School, Education, War, Territorial disputes, Lebanon

Longtemps parent pauvre de la géographie (Giband *et al.*, 2022), l'école pourrait pourtant constituer un observatoire privilégié pour analyser les recompositions sociospatiales induites par les phénomènes de conflits. Aussi souhaiterions-nous réaliser pour cette communication quatre pas de côté : thématique, en faisant le pari que l'école est un objet légitime pour rendre intelligible l'effet des crises passées et contemporaines sur les territoires ; disciplinaire, en inscrivant nos méthodes et concepts à la croisée de la géographie, de l'histoire et de la sociologie ; spatial, en arrêtant notre analyse sur la capitale libanaise ; temporel, en faisant porter notre réflexion sur la période courant de 1975 à 1990, marquée par une guerre tout à la fois civile et internationale. Ainsi, à travers l'étude de quatre établissements franco-libanais de Beyrouth, scolarisant des élèves de la maternelle à la terminale, nous chercherons à montrer ce que la guerre fait aux « territoires de l'école ».

À compter du 13 avril 1975, date à laquelle la spirale de la violence s'installe au Liban (De Clerck & Malsagne, 2020), les différents acteurs scolaires (proviseurs, enseignants et élèves) voient leurs conditions de vie bouleversées. Loin de constituer des isolats en dehors de la société (Guyon & Lazzarotti, 2015), les institutions éducatives se trouvent plongées dans le conflit, dont elles constituent tout à la fois des victimes, des cibles et des enjeux (Condette, 2014). Régulièrement empêchées d'ouvrir et menacées dans leur existence même jusqu'à l'arrêt des affrontements le 13 octobre 1990, ces écoles font face à un devenir incertain, rappelant ainsi la contingence caractéristique des situations de crise (Dobry, 2009). Dans ce contexte, les « territoires de l'école », définis historiquement par leurs « bâtiments clos, fermés aux regards extérieurs, coupés des familles et réservés à une communauté d'enseignants et d'élèves » (Giband *et al.*, 2022) se voient travaillés du dehors. Ils sont tiraillés par des phénomènes synchrones de fermeture, dans le but de préserver bâtiments et individus des violences et influences guerrières, et d'ouverture, l'école se poursuivant à la maison, dans les abris ou encore à la télévision lorsque les bâtiments sont fermés pour cause d'affrontements. Dès lors, la « forme scolaire » (Vincent, 1994), et avec elle les territorialités des acteurs, se recompose au rythme du conflit et des échelles spatiales considérées.

Ancien enseignant d'histoire-géographie au sein du lycée franco-libanais Abdel Kader (2014-2017), j'organise cette étude sur mes propres observations et connaissances de l'établissement, ainsi que sur les archives des écoles que j'ai été autorisé à consulter. Si ces dernières ont été nécessaires pour appréhender « par le haut » ce qu'ont été les recompositions sociospatiales de ces institutions en temps de guerre, elles ont été complétées par une trentaine d'entretiens avec d'anciens élèves, enseignants et proviseurs, réalisés entre avril 2022 et janvier 2023, afin de cerner au mieux ce qu'ont été leurs pratiques et représentations.

Nous aborderons tout d'abord ce que l'urgence, prenant ici la forme d'une guerre à l'intensité variable entre 1975 et 1990, abîme et détruit au sein des territoires scolaires, de l'institution et de sa communauté. Cependant, loin de constituer des victimes passives, proviseurs, enseignants et élèves ont su manifester des formes originales d'agentivité leur permettant de s'adapter à une crise voyant émerger de nouvelles menaces (bombardements des locaux, enlèvements du personnel, etc.), de nouveaux acteurs (chefs de partis politiques, miliciens, notables locaux, etc.) et de nouveaux modes de fonctionnement (transferts d'élèves, mobilisation accrue des parents, crise du recrutement d'enseignants, etc.). Enfin, si l'effet déstructurant des crises a été particulièrement mis en avant par la littérature scientifique (France, 2020), nous montrerons qu'elle a également pu constituer une opportunité de se réinventer et de mettre en place des formes de gestion innovantes.

Cette irruption de la violence marque de son empreinte les territoires de l'école. Selon l'échelle considérée, s'observent des phénomènes d'ouverture et de fermeture redéfinissant les liens entre les écoles et leur environnement. À petite échelle, l'urgence pousse les établissements franco-libanais à accroître leur coopération tout en poursuivant la recherche de partenaires et financements nouveaux. À cet égard, l'inscription de ces écoles dans des réseaux associatifs internationaux apparaît comme l'un des moyens de survivre à la crise, ces institutions pourvoyant fonds, locaux et personnel. Les quatre écoles de la Mission laïque française (MLF) constituent à cet égard un observatoire particulièrement intéressant. Elles ont en effet la particularité d'être présentes dans différents territoires libanais, tant à l'Est chrétien qu'à l'Ouest musulman – se distinguant en cela d'un certain nombre d'institutions communautaires locales, à l'instar des écoles chiites étudiées par Catherine Le Thomas (2012) –, ce qui permettra de varier les échelles d'analyse. Elles ont du reste une clientèle relativement mixte à l'origine, ce qui permettra de mieux saisir les effets de la guerre sur l'homogénéisation progressive du corps écolier et enseignant. Enfin, elles se maintiennent tout au long du conflit là où d'autres établissements ferment leurs portes, ce qui permettra d'appréhender les ressorts de leur résilience. Néanmoins, à une échelle plus fine, l'urgence semble également entraîner une fermeture d'écoles qui se font « forteresses » (Clerc, 2021). Afin d'éviter l'intrusion d'éléments extérieurs dans l'enceinte scolaire, la direction fait dresser des murs, dérouler des fils barbelés et engage des agents de sécurité. De simple apprenant, l'élève devient alors suspect : proviseurs et personnel traquent, *via* des fouilles à l'entrée, les moindres signes de politisation éventuelle (tenue vestimentaire, comportement, absences, etc.). Enfin, cette fermeture de l'école sur elle-même prend, dans le cas beyrouthin, une dimension paroxystique avec la division de la capitale entre Beyrouth Est, majoritairement chrétienne, et Beyrouth Ouest, principalement musulmane. Dès 1975, de nombreuses familles décident ainsi de gagner un quartier habité par des coreligionnaires, ce qui implique le transfert de nombreux élèves. Dès lors, autrefois multiconfessionnels et cosmopolites, les établissements franco-libanais se vident de leurs étrangers, qui fuient le pays, et voient leur public libanais s'homogénéiser sur le plan confessionnel.

À la territorialisation de l'urgence répond alors une recomposition des territorialités des acteurs scolaires, contraints de naviguer au sein d'un espace beyrouthin fragmenté (Davie, 1994). Au sein même des territoires prétendument homogènes que sont Beyrouth Est et Ouest, les lignes de fractures se multiplient du fait des luttes entre acteurs locaux (*zaims*, miliciens, armée nationale ou étrangère, etc.). Pour les familles déplacées, habiter une capitale divisée et en guerre implique de mettre l'école au cœur de leurs stratégies de relocalisation, afin de réduire au maximum la dangerosité du trajet pour leurs enfants. Aussi assiste-t-on à une concentration des familles au plus près des écoles, dans des quartiers qui apparaissent comme autant d'îlots déconnectés les uns des autres. Au sein de cet archipel beyrouthin, les mobilités des enseignants et écoliers entre l'école et le domicile sont dès lors périlleuses et font l'objet d'une préparation et de stratégies en amont. Dès leur plus jeune âge, les écoliers intègrent l'existence de « frontières » à ne pas franchir, de chemins à privilégier, d'attitudes à adopter en cas d'explosions ou d'affrontements. Le personnel, pour sa part, est parfois amené à franchir quotidiennement une ligne de démarcation qui les expose aux enlèvements, auxquels certains n'échappent pas. Enfin, face aux interruptions fréquentes des cours, les élèves doivent composer avec ce que l'on pourrait appeler une « extension du domaine de l'école ». En effet, lorsque les établissements ferment à cause d'affrontements, l'école se poursuit à la maison, dans les abris ou dans des maisons de campagne. De nouveaux acteurs prolongent l'action de l'école : soucieux d'enrôler de nouvelles recrues, les miliciens proposent parfois des cours ; certains parents endossent les habits de l'enseignant et font classe aux élèves du quartier ; l'État libanais finance des émissions pédagogiques diffusées à la télévision, etc.

En définitive, l'école comme objet d'analyse permet de rendre intelligible ce que la guerre abîme, crée et recompose sur le plan sociospatial. Les territoires en conflit apparaissent alors comme dynamiques et flexibles. Parce qu'ils sont le théâtre de violences protéiformes (massacres, enlèvements, francs-tireurs, bombardements, pénuries, etc.) opposant un nombre important d'acteurs, ils constituent trop souvent un impensé une fois la guerre finie et ne font pas l'objet d'un enseignement clairement établi dans les écoles. « Question socialement vive », la guerre du Liban et ses effets sur les territoires n'en sont pas moins structurants dans les pratiques et représentations des écoliers actuels. Cela rend donc nécessaire le déploiement, dans les interstices laissés vacants par les autorités, d'enseignements visant tout à la fois à apprendre la guerre et apprendre de la guerre.

RÉFÉRENCES

Clerc P., 2021, « Monastère, agora, forteresse ou nœud d'échanges. Quatre modèles pour définir les relations entre les écoles et leurs environnements », *Géococonfluences* [geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-de-l-ecole/quatre-modeles-relations-ecoles-environnements].

Condette J.-F., 2014, *Les écoles dans la guerre. Acteurs et institutions éducatives dans les tourmentes guerrières (XVII^e siècle-XX^e siècle)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

Davie M. F., 1994, « Guerre, idéologies et territoires : l'urbanisation récente de la côte libanaise entre Jbayl et Sayda », *Annales de géographie*, n° 575, p. 57-73.

De Clerck D., Malsagne S., 2020, *Le Liban en guerre : 1975-1990*, Paris, Belin.

Dobry M., 2009, *Sociologie des crises. La dynamique des mobilisations multisectorielles*, Paris, Presses de Sciences Po.

France P., 2020, « *Arkan ad dawlé*, Directeurs généraux, bureaucratie et survie de l'État pendant la guerre civile », *Confluences Méditerranée*, n° 112, p. 51-70.

Giband D., Nafaa N., Delage A., 2022, « Quelle(s) géographie(s) de l'éducation ? Plaidoyer pour une approche indisciplinée de l'éducation en géographie », *Annales de géographie*, 746(4), p. 61-86.

Guyon R., Lazzarotti O., 2015, « L'école ne peut pas être indifférente à l'expérience singulière du monde. Entretien avec Michel Lussault », *Diversité*, n° 179, numéro thématique « Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé ? », p. 7-10.

Le Thomas C., 2012, *Les écoles chiites au Liban. Construction communautaire et mobilisation politique*, Paris, Karthala.

Vincent G., 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LAUTEUR

Sami Ouchane

Mesopolhis – IFPO Beyrouth (Liban)

ouchane.sami@gmail.com