

This item is the archived peer-reviewed author-version of:

Peut-on apprendre la paix à l'école ? Une évaluation du cours « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté » (EDHC) en Côte d'Ivoire post-conflit

Reference:

Kuppens Line, Langer Arnim.- Peut-on apprendre la paix à l'école ? Une évaluation du cours « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté » (EDHC) en Côte d'Ivoire post-conflit
International review of education - ISSN 0020-8566 - 64:5(2018), p. 633-650
Full text (Publisher's DOI): <https://doi.org/10.1007/S11159-018-9729-7>
To cite this reference: <https://hdl.handle.net/10067/1547660151162165141>

Peut-on apprendre la paix à l'école ? Une évaluation du cours « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté » (EDHC) en Côte d'Ivoire post-conflit

Line Kuppens¹ • Arnim Langer²

Résumé Après la crise post-électorale, la Côte d'Ivoire a introduit le cours « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté » (EDHC) pour faciliter une transition vers une culture de la paix. Cet article, qui examine les perceptions des élèves et des enseignants sur ce cours, se fonde sur une enquête à grande échelle ($n=984$), 25 groupes de discussion et des observations de cours réalisés à Abidjan. Une analyse des atouts et des faiblesses du cours du point de vue des acteurs clés du système éducatif nous permet d'évaluer son efficacité. Il en résulte que, malgré l'enthousiasme autour de ce cours, son manque de profondeur empêche un changement de mentalité. De plus, le message de paix qu'il véhicule est compromis par la violence scolaire.

Mots-clés Éducation à la paix ; Culture de la paix ; Côte d'Ivoire ; post-conflit

Abstract After the post-electoral crisis, the government of Ivory Coast introduced a course entitled "Human rights and citizenship education" (EDHC) to the lower secondary school curriculum to facilitate a societal transition to a culture of peace. This article, which examines the perceptions of course participants and their teachers, is based on a large-scale survey ($n = 984$), 25 focus groups and course observations carried out in Abidjan. An analysis of the course's strengths and weaknesses from the point of view of the key players in the education system enables the authors to evaluate its effectiveness. They find that, despite the enthusiasm around this course, its lack of depth is preventing a change of mentality. In addition, the message of peace that the course strives to convey is compromised by school violence.

¹Line Kuppens

Institut de politique du développement à l'Université d'Anvers
et Centre de recherche sur la paix et le développement, KU Leuven, Parkstraat 45, boîte 3602, 3000 Leuven, Belgique
e-mail : line.kuppens@uantwerpen.be

²Arnim Langer (✉)

Centre de recherche sur la paix et le développement, KU Leuven, Parkstraat 45, boîte 36023000 Leuven, Belgique
e-mail : arnim.langer@kuleuven.be; arnim.langer@soc.kuleuven.be

Introduction

Au lendemain des violences, l'éducation à la paix cherche à enseigner comment articuler, accueillir et accepter les différences à l'intérieur d'un groupe et entre des groupes différents (voir Bush et Saltarelli 2000, p. 3 ; Lopes Cardozo et Hoeks 2015, p. 56 ; Reidy *et al.* 2015, p. 13). De plus en plus, les gouvernements de pays post-conflit perçoivent l'éducation à la paix comme un catalyseur de changement post-conflit (Dupuy 2008, p. 162). Le gouvernement de la Côte d'Ivoire n'y fait pas exception :

La Côte d'Ivoire [est] fragilisée par la guerre qui la ronge depuis septembre 2002 avec pour point culminant, la grave crise post-électorale de novembre 2010. Il importe, dès lors, de trouver les ressources nécessaires pour opérer la transition vers une culture de la paix, en réussissant ensemble l'impératif de la réconciliation nationale. À cette fin, l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC) constitue pour elle une véritable opportunité (Sacanoud *et al.* 2012, p. 6).

En 2012, les autorités éducatives ivoiriennes ont introduit le cours « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté » (EDHC) dans l'objectif de faciliter une transition vers une culture de la paix. À travers des notions de vivre ensemble, de diversité et de tolérance, l'EDHC cherche à surmonter des divisions antérieurement instrumentalisées par les partis politiques.

Comme chaque analyse de conflit est contextualisée (Smith 2009, p. 2) et chaque processus de construction de paix est essentiellement spécifique au contexte (Lopes Cardozo 2008, pp. 31–32), chaque projet d'éducation à la paix doit être spécifique au contexte (Bush et Saltarelli 2000, p. 25). D'où la nécessité de développer, mettre en œuvre et évaluer chaque programme entraîné par « ces individus et ces groupes au sein des sociétés en guerre, nés en guerre ou menacés par la guerre même » (*ibid.*, p. 27 ; traduction par les auteurs de l'article).¹ Dans la pratique en revanche, les opinions et les intérêts des parties prenantes locales et nationales sont souvent négligés par les agendas des organisations internationales et des donateurs au contraire des valeurs et pratiques démocratiques prônées par l'éducation à la paix (Lopes Cardozo 2008, p. 31). Un nombre limité d'études a tenté de comprendre les acteurs du terrain pour évaluer si, selon eux, un programme d'éducation à la paix est nécessaire, réalisable et souhaitable (voir Quaynor 2012 ; Ndura-Ouédraogo 2009). Cet article vise à contribuer à cette littérature émergente à travers l'analyse d'une enquête unique auprès

¹ Citation originale: “If education is to have a sustainable peace-building impact, then it will have to be driven by those individuals and groups within war-torn, war-born, and war-threatened societies themselves.”

de 984 enseignants du secondaire et de 25 groupes de consultation entre élèves et enseignants à travers Abidjan et Bouaké. De cette manière, nous cherchons non seulement à contribuer empiriquement au débat sur le rôle de l'école dans la transition vers une culture de la paix dans des sociétés post-conflit, mais également à examiner les atouts et les enjeux d'un programme concret d'éducation à la paix du point de vue de ses enseignants et ses apprenants.

L'article est structuré comme suit. La première section décrit le concept d'éducation à la paix, suivi par une analyse du cours d'EDHC. Puis, nous analysons les perceptions des élèves et des enseignants de l'enseignement secondaire concernant le cours. L'article se conclut avec un nombre de recommandations visant à renforcer davantage le cours d'EDHC.

Éducation à la paix

Les premières définitions de l'éducation à la paix parlent d'une

éducation ou socialisation qui aboutit à plus de paix dans le monde ou, du moins, qui a pour résultat une probabilité plus grande que la paix prévaudra (Brock-Utne 1989, p. 78 ; traduction par les auteurs de l'article).²

Ces définitions sont caractérisées par un optimisme quasi absolu envers la contribution pédagogique de l'école. Le tournant du siècle a en revanche amené une prise de conscience que l'école n'est pas intrinsèquement positive, mais qu'elle peut également susciter ou renforcer le conflit. Ainsi, l'éducation est souvent instrumentalisée pour reproduire les cultures dominantes et ses structures de pouvoir (Al-Haj 2005). Perçu comme objectif et pertinent, le pouvoir de développer et/ou autoriser le contenu scolaire, par exemple, cache une sélectivité potentiellement dangereuse (Lässig 2013, p. 1 ; Smith 2009, p. 10). En effet, les curricula peuvent propager une identité nationale ancrée sur un discours d'exclusion, ce qui met la coexistence paisible des divers groupes en danger. Alors, l'idée d'une école à deux visages est née (Bush et Saltarelli 2000, p. VII) : l'école peut non seulement contribuer au processus de (re)construction de la paix, mais également être un acteur contribuant au conflit.

L'éducation à la paix s'inspire du visage positif de l'éducation cherchant à retisser la cohésion sociale dans la foulée du conflit (Tawil et Harley 2004) et à promouvoir un dialogue ouvert et critique entre les narrations historiques opposées (Freedman *et al.* 2008). Pour que

² Citation originale: "Education or socialization that results in more peace in the world or that at least has as a result the greater likelihood that peace will be the existing condition than the case would have been without that education."

l'éducation à la paix puisse affirmer le visage positif de l'éducation, la littérature met en avant un certain nombre d'éléments et de principes dont il faut tenir en compte. Nous en retenons trois : la promotion d'une culture de la paix, l'analyse critique du passé violent et une pédagogie participative. En plus, l'éducation à la paix ne devrait pas se restreindre à un seul cours, mais s'appliquer au climat scolaire en général (Harris 2008, p. 19 ; Bush et Saltarelli 2000, p. 21 ; Kanon 2012, p. 187).

Premièrement, l'éducation à la paix favorise non seulement les valeurs sociales, mais aussi les valeurs politiques, juridiques et écologiques (Adou *et al.* 2005, pp. 20–21). Ces valeurs représentent ce que l'Unesco a nommé une culture de la paix, désignée comme

l'ensemble de valeurs, attitudes, comportements et modes de vie qui rejettent la violence et préviennent les conflits en s'attaquant à leurs racines par le dialogue et la négociation entre les individus, les groupes et les États (A/RES/52/13 ; A/53/243).

Si les valeurs sociales sont nécessaires pour apprendre aux élèves à articuler, accueillir et accepter les différences à l'intérieur d'un groupe et entre des groupes différents (voir Bush et Saltarelli 2000, p. 3 ; Reidy *et al.* 2015, p. 13), les valeurs politiques et juridiques sont importantes pour aider à socialiser les élèves en vue d'une prise de décision paisible (Quaynor 2015, p. 16). Le traitement des valeurs écologiques, finalement, se montre de plus en plus indispensable dans un monde à ressources limitées.

Deuxièmement, pour éviter la récurrence du conflit, il serait recommandé d'analyser l'histoire conflictuelle à l'école (Gellman 2015, p. 150) : « À moins que les jeunes ne puissent analyser les racines du conflit et empêcher ces racines de repousser en branches plus tard, toute paix sera fragile » (Davies 2011, in Lopes Cardozo et Hoeks 2015, p. 68 ; traduction par les auteurs de l'article).³

Troisièmement, plus que des connaissances, l'éducation à la paix cherche à inculquer du savoir-être et du savoir-faire (Adou *et al.* 2005, p. 33). Elle cherche à former des citoyens critiques, capables de dialoguer de manière réflexive et délibérative (voir Bush et Saltarelli 2000, p. 29 ; Davies 2010, p. 495 ; Freedman *et al.* 2008, p. 668 ; Lopes Cardozo 2008). En effet, la pédagogie est primordiale et doit inviter l'apprenant à construire lui-même son savoir à travers l'expérience, le travail en collaboration et l'action interculturelle (Kanon 2012, p. 186). En dernier lieu, un climat scolaire non violent et démocratique est indispensable pour

³ Citation originale: "Unless young people can analyse the roots of conflict and prevent these roots from regrowing into branches later on, any peace will be fragile."

inculquer une culture de la paix et un comportement correspondant (Bush et Saltarelli 2000, p. 21 ; Harris 2008, p. 19 ; Kanon 2012, p. 187).

Éducation aux droits de l’homme et à la citoyenneté

Le cours d’EDHC est enseigné à partir de l’école primaire jusqu’à la fin du premier cycle du secondaire et se dispense une heure par semaine. En Côte d’Ivoire, l’école secondaire est divisée en deux cycles : le premier cycle, qui va de la sixième à la troisième année (12–15 ans), et le second cycle, de la seconde à la terminale (16–18 ans).⁴ Dans ce qui suit, nous nous focalisons sur l’enseignement d’EDHC au niveau secondaire, une période cruciale dans la socialisation socio-politique des jeunes (Sapiro 2004). Notons qu’au moment de l’étude, il n’y avait qu’un manuel-guide pour les enseignants. Par ailleurs, depuis l’année scolaire 2017–2018, un cahier d’exercices pour les élèves est utilisé en classe.⁵

Mise en place du cours d’EDHC

Le 12 septembre 2012, les autorités éducatives ivoiriennes ont introduit l’éducation aux droits de l’homme et à la citoyenneté par le décret n°2012-884 (Présidence de la République 2012). Le timing de son introduction, aussi bien que son encadrement, suggère que le cours soit une réponse aux crises qu’a connues le pays. En réalité, des efforts étaient déjà faits auparavant. Depuis 1983 déjà, un cours intitulé « Éducation civique et morale » (ECM) était enseigné. Or, ce cours n’incorporait guère les droits de l’homme, ni ne traitait de réconciliation. En 2002, lors de l’introduction d’une nouvelle approche pédagogique, des notions de paix entraient pour la première fois dans le programme secondaire sous le volet « Domaines relatifs à la vie quotidienne » (Kanon 2012, pp. 184–185). Un an plus tard, des notions telles que la tolérance et la non-violence, le traitement des conflits, l’intégration nationale, les droits de l’enfant et le droit international humanitaire, sont introduit à l’école primaire à travers le Programme d’éducation à la paix et à la tolérance (PEPT), soutenu par Unicef (Commission nationale ivoirienne pour l’Unesco 2005, p. 4). Mais ce n’est qu’en 2004 que le processus aboutissant à

⁴ Âges officiels de fréquentation.

⁵ Il y a un cahier d’exercice pour chaque niveau d’étude (Le cahier d’exercices EDHC 6^{ème}-3^{ème} par Niamessou et al. 2017). Le contenu des exercices correspond au manuel-guide des enseignants. Par leçon, il y a trois types d’exercice: (1) plusieurs exercices à réponse courte du style « vrai ou faux » et/ou choix multiple, appelé « Exerce-toi » ; (2) un exercice d’argumentation, nommé « Argumente ta position » ; et (3) un exercice ‘Résous un problème’ qui consiste en un énoncé posant un problème de vie courante que l’élève résout d’après des consignes. Notons que, lors des observations par l’auteure principale, en novembre-décembre 2017, tous les élèves ne disposaient pas du cahier (prix du cahier : 2000 FCFA ; +- €3,05).

l'EDHC commence. En réponse au Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme (PMEDH), la résolution 59/113 du 10 décembre 2004 des Nations unies stipule l'engagement de la Côte d'Ivoire à incorporer l'éducation aux droits de l'homme dans son curriculum (ONU 2004). Cinq ans plus tard, la décision est prise d'intégrer un cours intitulé « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté », qui serait une discipline au même titre que les mathématiques (OHCHR 2010, p. 2). Le développement du cours a été préparé et suivi par le partenariat formé entre le Comité international de la Croix-Rouge, le bureau de la Croix-Rouge en Côte d'Ivoire (CRCI) et le ministère de l'Éducation nationale, en coopération avec les acteurs du système éducatif, Unicef et un nombre d'ONG internationales. Interrompue par la crise post-électorale, l'introduction du cours n'a eu lieu qu'en 2012.

Contenu

Le contenu d'EDHC vise à développer cinq compétences clés : (C1) les droits de l'enfant, les droits de l'homme et le droit international humanitaire, (C2) la citoyenneté et les principes démocratiques, (C3) l'éducation routière, l'entrepreneuriat et la vie communautaire, (C4) la préservation de la santé et l'éducation sexuelle, et (C5) l'assainissement du cadre de vie et la protection de l'environnement (MEN 2012a; 2012b). Chaque année d'étude, ces compétences sont transmises aux élèves à travers un nombre de thématiques. En troisième, par exemple, les élèves étudient entre autres les instruments et les mécanismes juridiques de protection contre les violences faites aux personnes vulnérables (C1), le comportement responsable face aux partis politiques et aux institutions de la République (C2), les alliances entre les peuples Mandé et les peuples Gour (C3), les bienfaits du dépistage du VIH (C4), et la protection des parcs nationaux et des réserves forestières (C5). En achevant le premier cycle du secondaire, un élève devrait alors (1) connaître les valeurs individuelles et collectives, les droits de l'homme et les libertés fondamentales, (2) appliquer les principes du droit pour l'équité et la justice sociale dans une démocratie, (3) exercer ses droits et appliquer ses devoirs de citoyen pour la construction d'une nation forte, et (4) élaborer des stratégies d'actions individuelles et collectives pour l'amélioration de la qualité de la vie (MEN 2012b, p. 6).

Pédagogie

La pédagogie de l'EDHC s'inscrit dans la pédagogie générale de l'école ivoirienne : la formation par compétence (FPC). Dans le but de « créer l'esprit critique et d'innovation »

parmi les élèves, l'enseignement ivoirien a changé sa pédagogie en 2002 d'une formation par objectif (FPO) vers une formation par compétence (FPC) (Sacanoud *et al.* 2012, p. 13).⁶ Plutôt qu'une pédagogie de savoir, c'est une pédagogie qui vise à augmenter la participation et l'interaction à l'école. De cette manière, l'élève est censé d'acquérir les compétences nécessaires en ce qui concerne le savoir (connaître, comprendre), le savoir-faire (appliquer, argumenter, traiter), et le savoir-être (utiliser, respecter). Pour atteindre ces objectifs, le guide d'exécution d'EDHC propose différentes techniques pédagogiques, dont l'interrogation, le brainstorming, la discussion dirigée et les jeux de rôles.

EDHC : vecteur d'une culture de la paix ?

Le contenu et la pédagogie décrits ci-dessus répondent largement aux principes d'un programme d'éducation à la paix ; il y a lieu de rappeler que l'EDHC est née d'un programme de l'ONU, l'instance qui a défini le concept d'une culture de la paix. Ainsi, le cours incorpore les quatre valeurs constitutives d'une culture de la paix, en y ajoutant même une cinquième dimension en matière de santé. De plus, en ce qui concerne la pédagogie, il semble que la participation et l'interaction soient clés, comme le requiert un programme d'éducation à la paix. En outre, dans la mesure du possible, les valeurs d'une culture de la paix ont également été intégrées dans les autres cours. Les valeurs sociales, par exemple, sont abordées durant l'éducation musicale à travers des chansons traditionnelles éduquant aux valeurs morales des communautés ivoiriennes (en quatrième). De plus, en anglais, il y a une leçon spécifique sur la tolérance (en quatrième), tandis qu'en cours de français les élèves doivent écrire un poème sur la paix (en cinquième). Puis, s'agissant des valeurs juridiques, les droits de la femme et les droits et devoirs des citoyens sont discutés lors d'un cours en anglais et en français. En ce qui concerne les valeurs citoyennes, le cours d'arts plastiques et le cours d'éducation musicale intègrent quelques leçons sur les impôts, pour démontrer leur importance. Les valeurs écologiques, enfin, sont intégrées à tous les cours cités ci-dessus, aussi bien que dans le cours de sciences de la vie et de la terre (SVT).

L'histoire conflictuelle, en revanche, n'est pas enseignée en EDHC. Toutefois, le curriculum intègre quelques leçons qui parlent du conflit dans un sens plus large. Ainsi, il y a un cours sur la réinsertion des enfants soldats et la préservation de la paix sociale (en quatrième), ou encore sur les règles de protection des victimes de conflits armés (en

⁶ À l'heure actuelle, on parle de l'Approche par Compétence (APC).

cinquième). Certaines notions relatives au conflit sont également enseignées durant d'autres cours. En histoire-géographie, par exemple, les élèves de troisième étudient le conflit du Biafra, le génocide rwandais et les guerres mondiales.⁷ De plus, les élèves de cinquième doivent étudier le code de réglementation des conflits, et ceux de quatrième, les mécanismes de prévention et de résolution des conflits traditionnels. Le cours d'espagnol, à son tour, met en scène l'arrivée d'une équipe espagnole de la Croix-Rouge pour aider les victimes de guerre que les élèves doivent assister en tant qu'interprète (en troisième). En outre, les enseignants de français peuvent opter pour la lecture du livre *On se chamaille pour une chaise* (en quatrième), qui parle des tensions électorales. Tous les ans, le cours d'arts plastiques incorpore lui aussi des leçons sur le thème. En troisième, par exemple, les élèves doivent dessiner un dépliant promouvant les règlements de conflits armés. L'éducation musicale, enfin, fait chanter des chansons sur les mines anti personnelles (en troisième) et les enfants soldats (en cinquième).

Les perceptions des élèves et des enseignants sur l'EDHC

Tandis que dans sa forme le cours d'EDHC semble un vecteur d'une culture de la paix, la question est de savoir si la théorie est mise en pratique et peut atteindre les résultats attendus. À cet effet, il est indispensable d'examiner dans quelle mesure le cours correspond aux besoins et aux souhaits des exécutants et des bénéficiaires du cours, respectivement les enseignants et les élèves, et comment ils l'évaluent. Dans ce qui suit, nous analysons alors leurs perceptions sur base d'un échantillon unique de 984 enseignants et de 25 groupes de consultations menés dans plusieurs écoles secondaires à travers Abidjan et Bouaké.

Methodologie

Cette étude fait partie d'une étude universitaire plus large sur le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix en Côte d'Ivoire, pour laquelle nous avons obtenu l'autorisation du ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique. L'étude se fonde sur une enquête standardisée menée dans 77 écoles secondaires d'Abidjan durant une période allant de février à avril 2015. Bien qu'elle n'en soit pas la capitale, Abidjan est le cœur politico-économique de la Côte d'Ivoire, ainsi que sa ville la plus grande et la plus diverse. La collecte

⁷ Depuis l'année scolaire 2017–2018, le conflit de Biafra n'est plus enseigné.

de données a été menée par la chercheuse principale, en collaboration avec deux assistants de recherche locaux. Les écoles ont été sélectionnées au hasard, après stratification par (groupe de) commune(s) sur la base d'une liste de tous les établissements de l'enseignement secondaire général reconnu par l'État. Les communes suivantes ont été prises en compte : Plateau, Cocody, Adjamé, Attécoubé, Yopougon, Abobo, Port-Bouët, Koumassi, Marcory et Treichville. Dans chaque (groupe de) commune(s), les écoles étaient choisies de manière systématique pour assurer une bonne représentation d'écoles de toute taille dans la sélection. Les écoles sélectionnées sont majoritairement privées, ce qui reflète la réalité sur le terrain. Or, en termes d'effectifs d'élèves et d'enseignants, les deux secteurs se valent (DPES-MENET 2014). Au sein d'une école, tous les enseignants étaient invités à participer. Les enseignants participants ont été réunis dans la salle de professeurs à un moment convenu où ils ont reçu le questionnaire en version papier. Chaque enseignant a rempli le questionnaire de manière individuelle en entourant ou en cochant la boîte de la réponse qui reflétait le plus son opinion – les questions ouvertes ont été évitées au maximum. Le questionnaire contenait 35 questions et avait une durée de remplissage moyenne de 54 minutes.⁸

Outre l'enquête, nous avons mené des groupes de discussion avec un nombre d'élèves et d'enseignants à Abidjan et Bouaké, la deuxième ville de Côte d'Ivoire. Dans Abidjan, 6 écoles ont été sélectionnées pour l'organisation de 23 groupes de consultations avec les élèves et les enseignants. Deux groupes additionnels ont été organisés à Bouaké. Au sein de chaque école, quatre groupes de six personnes ont été organisés : un groupe féminin d'élèves, un groupe masculin d'élèves, un groupe d'élèves mixte, et un groupe d'enseignants. Les groupes d'élèves sont mixtes par rapport à l'option d'étude et l'âge des élèves. Parfois, la composition des groupes déviait légèrement. Les discussions ont été menées à partir d'un guide d'entretien semi-structuré. Finalement, pour mieux comprendre le climat scolaire et les dynamiques de classe, la chercheuse principale a conduit des observations de classe dans les écoles sélectionnées pour les groupes de consultation.

Un optimisme répandu

Généralement, les enseignants reconnaissent le potentiel transformatif de l'école :

⁸ Le questionnaire a d'abord été piloté. Parmi les 35 questions finales, certaines questions comprenaient plusieurs sous-questions.

« L'école même est l'endroit le plus approprié pour faire passer le message aux enfants facilement. L'école peut permettre à l'enfant de connaître véritablement la notion de paix » (enseignant de français, Abobo).

Au total, 94,8 % des enseignants enquêtés sont (tout à fait) d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'école est l'endroit idéal pour apprendre la paix et la tolérance, et 92,5 % des enseignants croient que l'école peut changer le comportement des élèves positivement (voir Tableau 1). De même, 88,9 % d'entre eux sont (tout à fait) d'accord pour dire que l'école joue un rôle important dans le processus de la réconciliation nationale. Malgré cet optimisme, 60,7 % des enseignants redoutent l'influence de l'école face à l'influence des amis et des parents d'élèves.

Tableau 1 L'évaluation du rôle de l'école dans la construction d'une paix durable en pourcentage (valeurs absolues entre parenthèses)

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
L'école est l'endroit idéal pour apprendre la paix et la tolérance. (n=968)	2,1 % (20)	0,2 % (2)	3 % (29)	24,2 % (234)	70,6 % (683)
L'école joue un rôle important dans la réconciliation nationale. (n=961)	2,2 % (21)	1,6 % (15)	7,4 % (71)	33,7 % (324)	55,2 % (530)
L'école peut changer le comportement des élèves positivement. (n=951)	1,5 % (14)	1,1 % (10)	5 % (48)	25,9 % (246)	66,6 % (633)
Les amis et les parents influencent plus le comportement d'un élève que l'école. (n=943)	4,6 % (43)	7,7 % (73)	26,9 % (254)	35,9 % (339)	24,8 % (234)

Note : Tous les pourcentages sont exprimés en excluant les réponses manquantes

Les opinions ne sont pas moins positives en ce qui concerne le cours d'EDHC même :

«De la 6ème en 3ème, ça parle de paix seulement [...] C'est un apport important pour l'école ivoirienne» (enseignant d'histoire-géographie, Yopougon).

La grande majorité des enseignants est (tout à fait) d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'EDHC contribue à la connaissance par les élèves des valeurs civiques et morales (92 %), aussi bien qu'à un comportement paisible et tolérant des élèves (81,6 %) (voir Tableau 2). Ces résultats correspondent à l'étude de Mohamed Doumbia *et al.* (2013), dont 96,6 % des enseignants jugeraient le cours comme (très) utile (Doumbia *et al.* 2013, p. 21). De plus, dans l'opinion de 78,7 % des enquêtés, le contenu actuel est approprié et significatif. L'enthousiasme pour le cours est tel que 81,9 % des enseignants sont (tout à fait) d'accord avec la proposition de continuer l'EDHC jusqu'en terminale. En plus, 63,1 % d'entre eux sont d'avis que le contenu du cours, notamment les valeurs civiques et morales, devrait être incorporées dans tous les autres cours. Presqu'un dixième (9,7 %) des enseignants s'opposerait néanmoins à une prolongation, pendant que 19,5 % n'aimerait pas intégrer les valeurs civiques et morales dans les autres cours.

Il est à noter que les réponses ci-dessus représentent la totalité des enseignants. En prenant en compte le cours enseigné, il paraît que les enseignants d'EDHC sont nettement plus positifs que les autres en ce qui concerne l'évaluation du contenu et la prolongation du cours jusqu'en terminale : 92,5 % des enseignants d'EDHC trouvent que le contenu de ce cours est approprié et significatif contre 75,6 % des autres enseignants. Pareillement, 89,8 % des enseignants d'EDHC aimeraient que cette matière continue jusqu'en terminale, comparés à 80,2 % des autres enseignants.

Tableau 2 L'évaluation du cours de l'EDHC en pourcentage (valeurs absolues entre parenthèses)

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord, ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord	Pas d'opinion
L'EDHC contribue à la connaissance des élèves sur les valeurs civiques et morales. (n=955)	1,6 % (15)	1,2 % (11)	4,8 % (46)	40,6 % (388)	46,1 % (440)	5,8 % (55)
L'EDHC contribue à un comportement paisible et tolérant des élèves. (n=955)	1,5 % (14)	2,8 % (27)	13 % (124)	40,5 % (387)	36,1 % (345)	5,9 % 58
Le contenu est approprié et significatif. (n=940)	1,3 % (12)	2,8 % (26)	15,4 % (145)	42,8 % (402)	29,5 % (277)	8,3 % (78)

Le contenu devrait être incorporé dans les autres cours. (n=950)	7,4 % (70)	10,8 % (103)	16,3 % (155)	28,5 % (271)	30,3 % (288)	6,6 % (63)
L'EDHC devrait continuer jusqu'en terminale. (n=962)	4,4 % (42)	4,8 % (46)	7,9 % (76)	26,2 % (252)	51,2 % (493)	5,5 % (53)

Note : Tous les pourcentages sont exprimés en excluant les réponses manquantes

Les élèves partagent le même enthousiasme pour le cours :

« Moi je trouve que c'est une bonne chose. L'EDHC, c'est la base de l'éducation même (...) je trouve que ça enseigne tout ce qui est en rapport avec le respect » (garçon en seconde cycle, Abobo).

Ils affirment également que

« L'EDHC est une matière qu'il faudrait continuer jusqu'en terminale parce qu'elle sert vraiment » (fille en seconde, Cocody).

Les enjeux de l'EDHC

En dépit des évaluations positives de la part des enseignants et élèves, les consultations de groupes, aussi bien que les observations de cours ont révélé un nombre d'enjeux. Concrètement, nous identifions quatre lacunes : le climat scolaire violent et non démocratique, un contenu manquant de profondeur, l'absence d'une analyse de l'histoire conflictuelle, et une pédagogie défaillante.

Le climat scolaire, premièrement, va à l'encontre des enseignements de l'EDHC, dont attestent la violence et les relations autoritaires en milieu scolaire. Bien que les punitions corporelles soient interdites depuis 2009 (arrêté n°0075/MEN/DELIC), elles semblent encore être répandues. 25,6 % des enseignants est (tout à fait) d'accord avec l'affirmation selon laquelle un enseignant devrait avoir la possibilité de punir corporellement un élève lorsqu'il/elle ne suit pas les règles, tandis que 20,5 % ne sont ni d'accord, ni en désaccord. Ce pourcentage pourrait être une sous-estimation du chiffre réel, abaissé par un biais de désirabilité sociale. En effet, un certain nombre d'enseignants restent convaincus de sa nécessité pour garantir une bonne éducation :

« Aujourd'hui on n'étudie pas, parce qu'on ne frappe pas » (enseignant d'allemand, Adjamé).

La violence pénètre l'école également de l'extérieur. Des mouvements violents de jeunes perturbent les écoles, surtout dans les quartiers vulnérables, comme le font les *microbes* à Abobo :

« Ils [cf. Les microbes] se sont mis en tenue, habillés en kaki (cf. l'uniforme scolaire). Ils font semblant d'être des élèves. Ils se sont partagés dans trois salles [...], ils ont volé les élèves, ils ont volé l'enseignant » (enseignante de philosophie, Abobo).

La violence parmi les élèves, en revanche, semble avoir baissé les dernières années, en partie à cause de l'interdiction au niveau secondaire de la Fesci, la Fédération estudiantine et scolaire de Côte d'Ivoire. Bien qu'étant un mouvement violent, la Fesci représentait les intérêts des élèves. Sa suppression a donc malheureusement aussi conduit à une baisse de la démocratie scolaire. Un système de chef de classe reste pourtant en place. Dans chaque classe un(e) élève est soit élu(e), soit désigné(e) pour représenter sa classe auprès de l'administration. Plutôt que d'être des délégués de classe, les chefs de classe agissent comme un enseignant suppléant, pour contrôler les autres élèves.

Un deuxième problème concerne l'approfondissement des thèmes abordés en EDHC :

« Quand on regarde le programme, il est assez intéressant, il est assez dense. Mais en réalité, c'est-à-dire, on survole » (enseignante d'éducation musicale, Yopougon).

Il s'ensuit que certains élèves considèrent le cours d'EDHC comme « du jeu » (garçon en seconde cycle, Cocody), un cours surtout utile « pour avoir des bonnes moyennes » (fille en seconde cycle, Abobo). Cette absence de profondeur provient largement d'un manque de temps. Or, même si plus de temps était prévu, il n'est pas certain que les enseignants d'EDHC auraient eux-mêmes une connaissance suffisante pour approfondir les notions étant donné qu'aucune formation n'est requise pour enseigner le cours. De plus, les élèves n'ont pas de manuel à leur disposition pour approfondir leurs connaissances de leur propre initiative. Enfin, il y a une réticence de la part de quelques enseignants d'approfondir certaines thématiques, dont la politique.

Cette réticence explique également l'absence d'une analyse de l'histoire conflictuelle dans le curriculum. Plutôt que d'entamer une discussion sur le passé violent, les enseignants préfèrent « oublier et aller de l'avant » (enseignante d'éducation musicale, Yopougon) pour

ne pas ouvrir « une plaie qui était déjà renfermée » (enseignant de français, Yopougon). Une telle attitude n'est pas propre à la Côte d'Ivoire. Généralement, il paraît exister une tendance à éviter le thème du conflit à l'école au nom de l'unité nationale dans les pays post-conflits (voir Quaynor 2015, p. 17 ; Davies 2010, p. 492). De plus, comme les enseignants font eux-mêmes partis des communautés antérieurement en conflit, ils pourraient rencontrer des difficultés pour contester leurs propres valeurs sans s'impliquer émotionnellement (Tawil et Harley 2004) :

« Pendant la crise, [...] nous étions ici à couteaux tirés ! [...] À un moment les clans, les deux clans étaient visibles. [...] Se lancer dans le débat sur les causes de la crise ivoirienne [...], chacun a déjà son point de vue. Ce serait un débat qui sera déjà biaisé à la base. Les profs de Ouattara diront que Ouattara a raison. Ceux de Gbagbo diront que Gbagbo a raison. Ils vont donner des causes en faveur du camp Gbagbo » (enseignant de français, Yopougon).

Néanmoins, le passé continue à résonner. Dans une école visitée par les auteurs, les bavards sont surnommé « l'ONUICI », d'après la mission des Nations unies en Côte d'Ivoire parce qu'

« ils sont nombreux d'abord, et ils sont là pour perturber notre cours » (filles en seconde, Abobo).

Dans une autre école, l'ouvrage *Pourquoi je suis devenu rebelle* de l'ancien dirigeant des rebelles et actuel président de l'Assemblée nationale, Guillaume Soro, était discuté en histoire-géographie.

Quatrièmement, la FPC reste largement lettre morte. L'enseignement se concentre sur le savoir seul :

« Il [cf. le prof d'EDHC] donne son document, il lit et puis c'est tout. Souvent même, il n'explique pas, il lit puisqu'il dit c'est 'boalo', c'est-à-dire à apprendre par cœur » (fille en seconde cycle, Bouaké).

Les cours suivent un motif « d'appel et réponse » : le professeur dicte le cours, pose des questions et les élèves répondent en chorale (voir Quaynor 2015, p. 21 ; Freedman *et al.* 2008, p. 679 ; Adou *et al.* 2005, p. 43). Ainsi, c'est le savoir qui porte plus de poids que le savoir-faire et le savoir-être. Notons néanmoins que la mise en pratique de la FPC est entravée par les conditions de terrain, dont le manque de matériel pédagogique, les conditions socio-

économiques des enseignants, et les classes surchargées. En outre, les enseignants n'ont pas développé les compétences pédagogiques et didactiques requises pour mettre la FPC en application durant leur formation.

Discussion

La violence en milieu scolaire se fait probablement le plus au détriment de l'EDHC et nuit aux notions d'une culture de la paix. Tandis que les enseignants problématifient la violence entre élèves, les punitions corporelles, malgré leur interdiction officielle, sont perçues comme acceptables par un groupe considérable. Derrière cette poursuite des punitions corporelles se cachent l'incapacité des enseignants de contrôler les grandes classes de manière non-violente et la perception que la violence est le moyen le plus efficace pour inciter les élèves à étudier. Par conséquent, une sensibilisation s'impose, qui condamne la violence en milieu scolaire et qui fournit en même temps d'autres outils pour redresser les mauvais comportements. L'éradication des mouvements violents de jeunes, en revanche, demande une approche plus structurelle visant à lutter contre la pauvreté. En outre, le climat scolaire a besoin d'une démocratisation. Le système éducatif a déjà quelques outils à sa disposition dont le système de chef de classe. Pourtant, plutôt que des enseignants suppléants, le chef de classe devrait représenter les intérêts de ses camarades au niveau de l'école et être élu démocratiquement.

Deuxièmement, nous considérons le contenu actuel d'EDHC comme une réforme *cosmétique* plutôt que *transformative*. Le cours se restreint au savoir seul au lieu d'une combinaison de savoir, savoir-faire et savoir-être. Le manque de profondeur des notions traitées empêche une transformation des mentalités et des comportements vers une culture de la paix. Pour traiter ce manque de profondeur, nous suggérons une temporalisation des compétences traitées lors du cours selon leur pertinence pour chaque groupe d'âge. Autrement dit, le curriculum devrait se développer au rythme de l'élève, et l'accompagner le long de son enseignement secondaire : de même qu'un adolescent en troisième s'intéresserait moins à l'éducation routière, un jeune en sixième n'aurait pas encore beaucoup d'intérêt pour la politique. À travers une telle réorganisation, une cohérence renforcée entre les leçons permettrait à l'enseignant d'approfondir davantage la matière. Les résultats de l'enquête soutiennent une telle approche : tandis que 99% et 93,9 % des enseignants soutiennent l'enseignement des valeurs civiques et morales au premier et second cycle, respectivement, 30,2 % d'entre eux favorisent une éducation politique en premier cycle, contre 64,5 % en second cycle. De plus, conformément aux attitudes de la majorité des enseignants de

l'enquête, nous proposons de prolonger le cours d'EDHC jusqu'en terminale, ce qui créerait 96 heures supplémentaires. Vu l'âge en second cycle, cela permettrait aussi d'aborder un thème plus délicat, comme l'analyse du passé violent. Il sied d'ajouter que seulement 22,8 % des enseignants enseigneraient la crise ivoirienne en premier cycle, contre 78,4 % en second cycle. Une analyse du conflit encouragerait les élèves à prendre le point de vue de l'autre, à comprendre ses motifs, et à reconnaître ses méfaits. L'objectif ne serait pas de se mettre d'accord, mais de développer la

« générosité politique », ou « la capacité de légitimer l'identité politique et culturelle de ceux ayant des vues opposées, largement sur la base de leur droit de les détenir (Emerson 2012, p. 290 ; traduction par les auteurs de l'article).⁹

Ce nouvel emploi du temps d'EDHC, incluant l'histoire conflictuelle, pourrait prendre plusieurs formes. Nous proposons la tentative de temporalisation suivante :

	Sixième âge 12	Cinquième âge 13	Quatrième âge 14	Troisième âge 15	Second âge 16	Première âge 17	Terminale âge 18
C1 : Droits de l'enfant, droits de l'homme et droit international humanitaire							
C2 : Citoyenneté et principes démocratiques							
C3 : Éducation routière, entrepreneuriat et vie communautaire							
C4 : Préservation de la santé et éducation sexuelle							

⁹ Citation originale: "political generosity is in essence the ability to legitimise the cultural and political identity of those with opposing views, primarily on the basis of their right to hold them."

C5 : Assainissement du cadre de vie et protection de l'environnement							
C6 : Analyse du passé violent							

Note : **Vereiste parameters ontbreken of zijn onjuist.** Gris clair : Temporalisation Actuelle ; **Vereiste parameters ontbreken of zijn onjuist.** Gris foncé : Temporalisation Suggérée ; **Vereiste parameters ontbreken of zijn onjuist.** Hachuré : Répétition des notions acquises auparavant

Cette temporalisation limite le nombre de compétences traitées par niveau d'étude à trois, permettant à l'enseignant d'approfondir les thèmes abordés. Par ailleurs, il demeure important de revoir brièvement certaines notions acquises auparavant dans des domaines clés tels que l'éducation sexuelle ou la vie communautaire. De plus, la temporalisation suggérée s'adapte à l'univers de l'apprenant ayant en vue ses intérêts et son niveau de maturité. Si la sécurité routière et des notions de la vie communautaire sont importantes dès le plus jeune âge, par exemple, l'entrepreneuriat est particulièrement utile pour les apprenants plus âgés.

D'aucune façon, nous ne nions la difficulté d'inclure l'analyse du passé violent. Dans un contexte de polarisation persistante, il est peu probable que les enseignants sachent aborder le sujet sans s'impliquer personnellement. Une formation des enseignants semble donc requise avant d'introduire l'analyse du conflit. À ce titre, il est prometteur que 66 % des enquêtés souhaiteraient se former sur le traitement de la crise en classe. Plus généralement, nous plaçons pour une formation spécifique des enseignants d'EDHC, qui aborderait aussi bien le traitement de la crise, les notions d'une culture de la paix, que les compétences pédagogiques et didactiques.

Conclusion

Au lendemain de la crise post-électorale, les autorités éducatives ivoiriennes ont introduit un cours intitulé « Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté », dans le but de faciliter une transition vers une culture de la paix. Le cours, largement développé par un partenariat d'organisations internationales, se construit autour des quatre valeurs d'une culture de la paix, en y ajoutant une dimension en matière de santé, et propose une pédagogie participative et

réflexive – un prototype d'un programme d'éducation à la paix. Or, pour que le programme puisse contribuer à la promotion d'une culture de la paix, l'implication des acteurs locaux du système éducatif est indispensable. À cet effet, nous avons analysé les perceptions des enseignants et des élèves du secondaire sur le rôle de l'école, et particulièrement de l'EDHC, dans la transition vers une culture de paix sur base d'une enquête parmi 984 enseignants à Abidjan et sur la base de 25 groupes de consultation entre élèves et enseignants à travers Abidjan et Bouaké.

Pratiquement la totalité des enseignants est convaincue que l'école est l'endroit idéal pour apprendre la paix. L'EDHC, en particulier, est perçue comme une véritable contribution à la paix. Le cours est apprécié, et son contenu est perçu comme pertinent et significatif. La mesure dans laquelle l'EDHC contribue à la paix est, néanmoins, limitée par un nombre d'enjeux. Ainsi, le cours ne représente qu'une réforme cosmétique plutôt que transformative. Tandis que l'EDHC est construit autour des valeurs d'une culture de paix, les notions ne sont que survolées. De plus, les notions enseignées risquent d'être démenties par un climat scolaire violent et non démocratique, alors que la pédagogie participative n'est pas mise en pratique. Finalement, le cours ignore tout traitement du passé violent ivoirien, ce qui serait pourtant une condition pour éviter tout futur conflit – un objectif principal du cours.

Nous recommandons donc les interventions suivantes. Premièrement, les responsables éducatifs devraient purger le climat scolaire de la violence et démocratiser les écoles. Dans ces buts, nous suggérons la mise en place d'une campagne de sensibilisation sur les punitions corporelles et une révision du système de chef de classe. Deuxièmement, pour pouvoir approfondir les notions d'une culture de paix, il est avisé de temporaliser les compétences traitées en EDHC selon leur pertinence pour chaque groupe d'âge. De plus, le cours devrait s'étendre jusqu'en terminale. En outre, il serait important que les élèves analysent les racines des crises ivoiriennes si le pays veut effectivement éviter une récurrence au conflit. Une telle analyse encouragerait les élèves à développer une générosité politique – la capacité à légitimer l'identité politique et culturelle de ceux ayant des vues opposées. Enfin, nous appelons les autorités éducatives à améliorer la formation des enseignants en ce qui concerne leurs compétences pédagogiques et didactiques. Nous proposons à cet égard la création d'une formation spécifique pour les enseignants d'EDHC.¹⁰

Tandis qu'une campagne de sensibilisation est plutôt facile à monter, une réforme de la formation des enseignants, la réorganisation et une prolongation du cours d'EDHC sont des

¹⁰ En ce moment, différents centres de formation d'enseignants envisagent une telle intervention.

processus longs exigeant l'implication de tout le corps éducatif. Considérant l'enthousiasme autour du cours, nous jugeons qu'il vaut la peine d'y investir. De cette manière, l'EDHC pourrait réaliser ses ambitions et contribuer à la transition vers une culture de la paix en Côte d'Ivoire.

Remerciements Cette recherche a été soutenue par la Coopération au développement belge à travers le VLIR-UOS (référence 2014-001-147). Le VLIR-UOS soutient des partenariats entre universités et écoles supérieures de Flandre (Belgique) et des pays du Sud, qui cherchent à apporter des réponses innovantes aux défis mondiaux et locaux. Les auteurs tiennent à remercier Mme Pulchérie Doffou pour son aide lors de toutes les étapes du travail, ainsi que Dr. Alexis Koffi et M. Lars Vanreppelen pour leur aide lors de la collecte des données.

Bibliographie

- Adou, K., & Doumbia, D., & Göpfert, A. (2005). *Manuel d'éducation scolaire à la citoyenneté et à la culture de la paix*. Abidjan : Centre de recherche et d'action pour la paix (CERAP).
- Al-Haj, M. (2005). National ethos, multicultural education, and the new history textbooks in Israel [L'éthique nationale, l'éducation multiculturelle et les nouveaux manuels d'histoire en Israël]. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 47–71.
- Brock-Utne, B. (1989). *Feminist perspectives on peace and peace education* [Perspectives féministes sur la paix et l'éducation à la paix]. New York, NY: Columbia University Teachers College Press.
- Bush, K.D., & Saltarelli, D. (Eds) (2000). *The two faces of education in ethnic conflict* [Les deux visages de l'éducation dans les conflits ethniques]. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Commission nationale ivoirienne pour l'Unesco (2005). *Report sur la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde*. Abidjan : Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO. <http://www3.unesco.org/iycp/Report/CIvoire.pdf>, consulté le 2 juillet 2015.
- Davies, L. (2010). The different faces of education in conflict [Les visages différents de l'éducation en conflit]. *Development*, 53(4), 491–497.
- Davies, L. (2011). Promoting education in countries affected by fragility and/or conflict: Sri Lanka case study. Unpublished report for GTZ, Centre for International Education and Research, University of Birmingham. [Promouvoir l'éducation dans les pays touchés par la fragilité et/ou les conflits: étude de cas au Sri Lanka. Rapport inédit pour la GTZ (Société allemande de coopération technique), Centre pour l'éducation et la recherche internationales, Université de Birmingham].
- DPES-MENET (Direction de la planification, de l'évaluation et des statistiques du ministère de l'Éducation Nationale et l'Enseignement technique) (2014). *Rapport d'analyse Statistique 2013-2014*. Abidjan : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (MENET).

- Dupuy, K.E. (2008). Education in peace agreements, 1989–2005 [L'éducation dans les accords de paix, 1989–2005]. *Conflict Resolution Quarterly*, 26(2), 149–166.
- Doumbia, M., & Kam, O., & Gacha, F. (2013). *Étude de base du projet. Promouvoir une culture de la paix en milieu scolaire en Côte d'Ivoire*. Abidjan : Search for Common Ground. https://www.sfcg.org/wp-content/uploads/2014/08/CIV_BL_Janv2014_Promouvoir_une_culture_de_la_paix1.pdf, consulté le 12 avril 2018.
- Emerson, L. (2012). Conflict, transition and education for “political generosity”: Learning from the experience of ex-combatants in Northern Ireland [Conflit, transition et éducation à la « générosité politique » : tirer des leçons de l'expérience des ex-combattants en Irlande du Nord]. *Journal of Peace Education*, 9(3), 277–295.
- Freedman, S.W., Weinstein, H.M., & Murphy, K., & Longman, T. (2008). Teaching history after identity-based conflicts: The Rwanda experience [Enseigner l'histoire après les conflits identitaires : l'expérience rwandaise]. *Comparative Education Review*, 52(4), 663–690.
- Gellman, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: Whither national history in Sierra Leone and El Salvador? [Enseigner le silence dans la salle de classe : Où va l'histoire nationale en Sierra Leone et au Salvador ?]. *Third World Quarterly*, 36(1), 147–161.
- Harris, I. (2008). Peace education [Éducation à la paix]. In Bajaj, M. (Ed.), *Encyclopedia of peace education* [Encyclopédie de l'éducation à la paix] (pp. 15–23). North Carolina: Information Age Publishing.
- Kanon, G.L. (2012). Reconstruction de l'apprentissage à la paix et la citoyenneté dans le contexte post-conflit ivoirien. *African Education Development issues*, 4, 183–209.
- Lässig, S. (2013). Introduction: Post-conflict reconciliation and joint history textbook projects [Introduction : Réconciliation post-conflit et projets de manuels d'histoire communs]. In K.V. Korostelina & S. Lässig, S. (Eds) *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects* [L'enseignement de l'histoire et éducation à la réconciliation post-conflit : reconsidérer les projets de manuels scolaires communs] (pp. 1–18). New York: Routledge.
- Lopes Cardozo, M. (2008). Sri Lanka: in peace or in pieces? A critical approach to peace education in Sri Lanka [Sri Lanka : en paix ou en morceaux ? Une approche critique de l'éducation à la paix au Sri Lanka]. *Research in Comparative and International Education*, 3(1), 19–35.
- Lopes Cardozo, M., & Hoeks, C. (2015). Losing ground: A critical analysis of teachers' agency for peacebuilding education in Sri Lanka [Perdre du terrain : une analyse critique de l'agence des enseignants pour l'éducation à la consolidation de la paix au Sri Lanka]. *Journal of Peace Education*, 12(1), 56–73.
- Présidence de la République (2012). *Décret n°2012-884 portant introduction dans l'enseignement d'une discipline dénommée Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté, en abrégé EDHC, et fixant les conditions d'accès aux fonctions de professeur de lycée et de collège de EDHC*. Abidjan : Présidence de la République.
- MEN (Ministère de l'Éducation Nationale) (2012a). *Programmes éducatifs et guides d'exécution. Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC). Secondaire 5eme/6eme*. Abidjan : MEN.
- MEN (2012b). *Programmes éducatifs et guides d'exécution. Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC). Secondaire 4ème/3ème*. Abidjan : MEN.
- Ndura-Ouédraogo, E. (2009). The role of education in peace-building in the African Great Lakes region: Educators' perspectives [Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix dans la région des Grands Lacs africains : perspectives des éducateurs]. *Journal of Peace Education*, 6(1), 37–49.

- Niamessou, L.B., Bitra Epse Dali Tralou, S., Mahon, A., & Messou née Amichia, A.I. (2017). *Cahier d'exercices EDHC 6ème–3ème*. Abidjan: Imprimerie CPCM.
- OHCHR (Office of the High Commissioner on Human Rights) (2010). *Rapport d'étapes du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme en Côte d'Ivoire*. Genève : OHCHR. http://www2.ohchr.org/english/issues/education/training/docs/replies/COTE_DIVOIRE_RAPPORT_DETAPES_9April2010.pdf, consulté le 2 juillet 2015.
- ONU (Organisation des Nations unies) (2004). World Programme for Human Rights Education, A/RES/59/113, Resolution adopted by the General Assembly on 10 December 2004. New York : ONU.
- Quaynor, L. (2012). Citizenship Education in Post-conflict Contexts: A Review of the Literature [« L'éducation à la citoyenneté dans les contextes post-conflit : une revue de la littérature »]. *Education, Citizenship, and Social Justice*, 7, 37–57.
- Quaynor, L. (2015). “I do not have the means to speak”: Educating youth for citizenship in post-conflict Liberia [« Je n'ai pas les moyens de parler » : Éduquer les jeunes à la citoyenneté dans le Libéria d'après-conflit]. *Journal of Peace Education*, 12(1), 15–36.
- Reidy, C. M., Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Aidukovic, D., Biruški, D. C., & Cummings, E. M. (2015). The political socialization of youth in a post-conflict community [La socialisation politique de la jeunesse dans une communauté post-conflit]. *International Journal of Intercultural Relations*, 45, 11–23.
- Sacanoud, K.B., Kanon, G.L., Kossi, K.F.J., Gogbeu, M., Yao, K.L., N'Guessan, S.Y., Archer, M., & Kassi, A.L.D., & Akre, S., & Yapo, A.P., & Bamba, M., & Koffi, Z.B., Achi, K.A.V.O, & Soro, A. (2012). *Éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC) : Manuel-guide à l'usage des formateurs de l'ENS, DE l'IPNETP, DE l'INSAAC, de l'INFS et de l'INFAS*. Abidjan : Ministère de l'Éducation nationale et de l'Enseignement technique (MENET).
- Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialization [Pas la socialisation politique de vos parents]. *Annual Review of Political Science*, 7, 1–23.
- Smith, A. (2009). *Think piece commissioned for EFA Global Monitoring Report, the hidden crisis: armed conflict and education* [Réflexion commandée pour le Rapport mondial de suivi sur l'EPT, la crise cachée : conflit armé et éducation]. Paris: EFA (UNESCO).
- Tawil, S., & Harley, A. (Eds.). (2004). *Education, conflict and social cohesion* [Education, conflit et cohésion sociale]. Genève : Bureau international d'éducation (UNESCO BIE).

Les auteurs

Line Kuppens, doctorante, travaille conjointement à l'Institut de politique et de gestion du développement à l'Université d'Anvers, et au Centre de recherche sur la paix et le développement à l'Université de Leuven (KU Leuven). Ses recherches portent sur le rôle de l'éducation en tant qu'instrument de consolidation de la paix dans les pays post-conflit, notamment Côte d'Ivoire et Kenya. Elle s'intéresse particulièrement au rôle de l'enseignant. Elle a publié divers articles examinant l'impact des attitudes, des habilités et de la volonté des enseignants sur l'enseignement de la paix.

Arnim Langer est le directeur du Centre de Recherche sur la paix et le développement à l'Université de Leuven (KU Leuven), titulaire de la chaire UNESCO pour la construction d'une paix durable, et professeur agrégé de relations internationales à l'Université de Leuven (KU Leuven). Il est également chercheur associé au Département du développement

international d'Oxford et chercheur honoraire à l'Université de Western Australia à Perth, Australie. Actuellement, il est à l'Université de Heidelberg, Allemagne, dans le cadre de la prestigieuse Humboldt bourse pour chercheur expérimenté. Il a publié de nombreux ouvrages sur les questions d'ethnicité, d'inégalité et de conflit.