

L'OUVERTURE INTERCULTURELLE DE L'ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS POUR UNE PAIX DURABLE EN AFRIQUE

Edouard ADE

Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest – Bobo-Dioulasso, Burkina Faso

adeedouard3@gmail.com

&

Aimé Désiré HEMA

Université Joseph Ki-Zerbo – Ouagadougou, Burkina Faso

aimedesirehema@gmail.com

Résumé : La fin de la « Guerre froide » ayant laissé place à une multiplicité de conflits régionales rend très urgente aujourd'hui l'instauration d'une culture de la paix, de la tolérance et du vivre-ensemble harmonieux dans la différence acceptée. Pour atteindre un tel objectif, l'éducation aux droits humains semble un outil de première importance. Par ses dispositifs juridiques, le Système des Nations Unies en a, peu à peu, précisé le contenu. Mise en œuvre dès l'éducation de base, elle pourra préparer une génération de citoyens épris de paix, à condition qu'elle assure l'ouverture à l'universel sans opérer un déracinement culturel. Le recours aux valeurs culturelles probantes de régulation sociale devient dès lors incontournable pour une pédagogie appropriée. La présente étude s'efforcera, à travers une méthode analytique et critique, d'en faire paraître les points majeurs d'articulation.

Mots clés : paix- Droits de l'Homme- éducation – valeurs – innovation pédagogique.

Abstract : The end of the "Cold War" having given way to a multiplicity of regional conflicts makes it more urgent today to establish a culture of peace, tolerance and harmonious living together in accepted difference. In order to achieve such a goal, human rights education appears to be a vital tool. Through its legal provisions, the United Nations System has gradually clarified its content. Implemented from basic education, it will be able to prepare a generation of peace-loving citizens on the condition that it ensures openness to the universal without operating a cultural uprooting. Recourse to convincing cultural values of social regulation therefore becomes essential for an appropriate pedagogy. This study will endeavor, through an analytical and critical method, to bring out the major points of articulation.

Key words: peace - Human Rights - education - values - pedagogical innovation.

Introduction

La situation actuelle de la sous-région ouest-africaine est marquée par la montée inédite d'un type particulier de violence sociale dont les indices majeurs sont : l'extension dans certains pays de zones d'insécurité due à une forme tentaculaire de terrorisme, l'exacerbation des tensions sociales et politiques, sur fond de mécontentement populaire et de désillusions collectives par rapport aux promesses démocratiques non tenues, la grogne multiforme parfois violente d'une jeunesse en mal d'un nouvel ordre politique en Afrique, dans une conjoncture internationale des plus difficiles. Cette forme de violence sociale ne semble épargner aucune couche de la population, aucune catégorie d'âges, aucune institution : des unités familiales aux communautés locales, des groupes et associations civiles aux partis politiques.

Certes, de nombreux travaux sociologiques ont mis en lumière la conflictualité comme inhérente à toute organisation sociale (Bérout et Mouriaux, 2005), et ont même pu l'envisager comme facteur de cohésion sociale ou encore comme moteur de changement social. Mais la perception durkheimienne du conflit comme pathologie du lien social reste déterminante. La corrélation entre degré d'intégration sociale et niveau de conflictualité constitue un point de départ pertinent pour l'analyse des remous récurrents que connaissent bien des sociétés ouest-africaines. La surimpression des facteurs ethniques et religieux sur la conflictualité actuelle semble indiquer qu'une voie de sortie de crise sur la durée ne passerait que par un processus de re-tissage du lien social à partir de principes pouvant transcender les particularités ou, tout au moins, orienter vers un même point de convergence.

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH), en tant qu'elle proclame des droits et devoirs, qui semblent inscrits dans la « nature humaine », ne pourrait-elle pas constituer un cadre éducatif du dépassement des particularités et de l'affirmation d'une dignité universellement reconnue de la personne humaine, du simple fait de son humanité ? Mais comment envisager un tel horizon sans être suspecté de vouloir imposer une vision anthropologique particulière à d'autres anthropologies tout aussi légitimes ? Quelle approche pédagogique et andragogique des droits humains promouvoir pour tenir un tel pari ?

La double hypothèse, que s'efforcera d'étayer la présente étude, se formule comme suit :

- Une éducation précoce de la jeunesse aux Droits de l'Homme a plus de chance d'instaurer dans la durée une culture propice à la paix et à l'acceptation de l'autre différent.

- L'éducation aux droits humains ne saurait atteindre sa fin – et être lavée de tout soupçon de domination occidentale – que si elle est articulée sur des valeurs culturelles africaines probantes.

Après avoir caractérisé le contexte des sociétés africaines par rapport à la question de l'éducation aux droits humains, la présente étude explorera les fondements épistémiques d'un tel projet éducatif et proposera ses niveaux culturels d'articulation pédagogique et andragogique.

1. Le contexte social africain et l'exigence d'une éducation aux droits humains

Durant la Guerre froide et plus encore, depuis l'écroulement du Mur de Berlin, l'Afrique apparaît comme l'un des terrains où se déroule, sous une forme perlée, une « Troisième Guerre Mondiale ». Prise dans le jeu des stratégies géopolitiques mondiales, en raison des immenses ressources dont elle regorge, l'Afrique est le théâtre de nombreux conflits dont la cartographie ressemble étonnamment à celle des ressources minières. Mais elle fait surtout face à des formes de guerres asymétriques qui mettent à mal, non seulement les structures politiques et les symboles du pouvoir étatique, mais aussi et surtout les structures sociales et les structures religieuses qui, jusqu'à une période récente, gardaient la société en équilibre. Cette situation sociale complexe, dont l'issue fait l'objet de nombreuses conjectures politiques et économiques, a besoin d'être envisagée aussi à partir de l'analyse sociale.

Deux défis majeurs se présentent ici : celui du vivre-ensemble dans la diversité ethnique, et celui de la coexistence traditionnelle des religions en Afrique. La stigmatisation sociale et l'intolérance religieuse, avec leur corollaire d'extrémisme violent, constituent des manifestations d'un drame plus profond : le refus de l'altérité, avec ce que cela comporte de négation de la dignité humaine de l'autre, parce que différent. Ce drame anthropologique, qui n'est pas propre à l'Afrique, est, en fait, ce qui avait déjà conduit les nations européennes et américaines, ayant connu dans leur histoire plusieurs formes de génocide, à faire de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme un socle sacré de la construction du monde moderne. L'histoire de ce texte adopté en 1948 par 48 Etats sur les 58 que comptaient à l'époque les Nations Unies, en dit long sur le caractère ardu de cette voie de reconnaissance de la dignité de tout être humain.

A une période récente, en 1993, un Haut-Commissariat pour les Droits de l'homme est créé. Le Système des Nations-Unies met alors en place, sous l'égide de

l'UNESCO, des directives pour l'éducation aux Droits de l'homme. Mais celles-ci, selon les contextes sociopolitiques des pays membres, seront diversement suivies. La Conférence régionale sur l'éducation à la paix organisée par le Bureau régional de l'UNESCO à Dakar en 1998, lors de la célébration du 50^{ème} anniversaire de la Déclaration des Droits de l'Homme, a fait le constat unanime de l'existence et de la persistance d'importants défis dans l'émergence des droits humains et de la démocratie en Afrique (BREDA-UNESCO 1999). Des difficultés subsistent dans la mise en pratique de l'Etat de droit. L'instauration des institutions n'a pas favorisé l'émergence d'une véritable culture démocratique. Le multipartisme se fonde, dans bien des cas, sur des considérations ethniques ou sur la base d'intérêts égoïstes et partisans : interdiction de candidats à des postes électifs par des lois taillées sur mesure, tripatouillage de la loi fondamentale pour s'éterniser au pouvoir, formes répétées de violation des droits humains élémentaires, etc.

Même si la résolution onusienne A/53/243 proclame solennellement, le 13 septembre 1999, la Déclaration sur la culture de la paix, elle devra compter avec la volonté politique, pas toujours empressée, des gouvernements à s'en inspirer dans leurs actions, pour promouvoir dans les faits l'apprentissage et l'exercice de la culture de la paix, tant dans le cadre de l'éducation formelle et non formelle, que dans les diverses manifestations de la vie quotidienne.

Il faudra attendre 2007 pour que le Burkina Faso adhère à cette initiative. Ainsi la loi 13-2007/ AN du 30 juillet 2007 portant loi d'orientation de l'éducation au Burkina Faso, à propos des finalités du système éducatif, va décliner, en son article 21, entre autres ceci :

L'enseignement de base (...) vise essentiellement à :

- cultiver en lui (l'enfant) le sens du respect des valeurs de la République notamment les droits humains et les libertés fondamentales ;
- cultiver en lui le sens du respect de soi et des autres (...);
- le préparer à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples ;
- lui faire acquérir les valeurs de l'écocitoyenneté.

Cette loi d'orientation s'inscrit de la sorte dans une vision éducative intégrale où la culture de la paix, l'éducation aux droits humains et à l'écocitoyenneté sont intrinsèquement liées. Aussi n'a-t-il pas été nécessaire, pour les assurer, de devoir recourir à de nouvelles disciplines. L'Education Civique et Morale (ECM) a été perçue comme pouvant constituer un cadre approprié à cet effet. Déjà le programme d'ECM, adopté par arrêté n° 93-090/MEBAM/CAB du 13 octobre 1993, avait permis à la

Direction Générale de la Recherche, des Innovations Educatives et de la Formation (DG/RIEF), en collaboration avec ses partenaires, de produire des guides pédagogiques pour l'enseignement de l'ECM et des thèmes émergents. La leçon d'ECM était aussi devenue une épreuve obligatoire aux examens professionnels du Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) et du Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) ; cela dans l'intention d'amener les enseignants à accorder une attention particulière à la discipline.

Pris dans un tel cadre, l'éducation aux droits humains à l'école devrait en principe bénéficier de la mobilisation de toute la communauté éducative. Cependant, sur le plan des pratiques enseignantes, elle semble ne pas être intégrée aux activités quotidiennes. En juin 2007, à la suite d'un séminaire, le gouvernement burkinabè a dû recommander l'intégration des thèmes émergents dont l'éducation à la citoyenneté dans les programmes des trois (03) ordres d'enseignement que sont : le primaire, le post-primaire et secondaire et le supérieur. L'un des aspects essentiels de ce thème est la culture de la paix et l'éducation aux droits humains.

Dans leur acception commune, les droits humains sont présentés comme étant l'ensemble des prérogatives dont peut bénéficier n'importe quel individu. Ils sont perçus comme des droits naturels, universels et inaliénables. Définis dans les textes onusiens comme un ensemble de facultés, de libertés et de pouvoirs, ces droits sont jugés nécessaires à l'expression de la pleine dignité humaine. Chaque individu, abstraction faite de sa condition sociale, a des droits inhérents à sa personne, inaliénables et sacrés. Ces droits humains se déclinent donc indépendamment de l'origine sociale, de la race, de la religion, de la nationalité. Ils se rapportent aux libertés, facultés et droits jugés fondamentaux, nécessaires et indispensables à l'épanouissement de la personne humaine. La seule condition pour leur jouissance est l'appartenance à l'espèce humaine.

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme énumère clairement ces droits humains fondamentaux :

- les droits civils ou libertés individuelles (le droit à la vie, à la liberté, à l'égalité protection de la loi, le droit à ne pas être arbitrairement détenu ou arrêté, à ne pas être tenu en esclavage, le droit à un procès équitable, la liberté de penser, de conscience,...) ;
- les droits politiques (droit de vote, d'être élu, le droit à la nationalité, la liberté d'association, de manifester pacifiquement, de formation de parti politique, ...);

- les droits économiques, sociaux, culturels (droit au travail, liberté syndicale, droit à la sécurité sociale, liberté d'entreprise, ...).

Sur cette base, l'éducation aux droits humains pourrait être conçue comme l'ensemble des activités de formation et d'information visant à susciter chez l'apprenant des comportements, des valeurs favorables au respect des Droits de l'Homme, à la tolérance, à l'égalité des sexes, à la compréhension et à l'amitié entre les nations, les peuples, les groupes raciaux, ethniques, religieux. Elle pourrait se déployer en un processus dont la finalité serait l'instauration d'une culture de la paix, de la tolérance, de la démocratie et du respect des droits fondamentaux de la personne humaine.

Dans le cadre éducatif, c'est par l'apprentissage et l'expérimentation de leurs droits que les enfants pourront comprendre en quoi consistent leurs droits fondamentaux, et qu'ils seront capables de les revendiquer et de les respecter à l'égard d'autrui. Ainsi, selon le guide pédagogique pour l'éducation aux droits humains au primaire (2010), l'éducation aux droits humains vise le développement d'êtres humains qui défendent l'égalité, la dignité, la liberté et l'autonomisation de tous. L'éducation aux droits humains prend l'éducation à la citoyenneté comme faisant partie de ses thèmes phares et repousse ses limites en ajoutant au citoyen des valeurs qui sont supérieures à celles de sa propre cité, à savoir : la dignité humaine. Elle développe donc chez l'enfant une ouverture d'esprit, une capacité de tolérance et un réflexe permanent de bon citoyen actif dans une société démocratique qu'il contribue à construire dans le respect des droits humains. Eduquer à ces valeurs concourt à la promotion de la démocratie, des droits humains et de la paix.

Sur le plan andragogique global, l'éducation aux droits humains en vue de la préservation de la paix pourrait être entendue comme un processus permettant de promouvoir des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs nécessaires pour amener des changements de comportements qui prédisposeront les adultes à prévenir les conflits et la violence, aussi bien ouverte que structurelle, à résoudre pacifiquement les différends et à créer les conditions susceptibles de mener à la paix tant à l'intérieur d'une personne qu'entre les personnes, les groupes, à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale.

Ainsi depuis sa création en 1945, l'Organisation des Nations Unies a fait de la promotion et de la protection des droits humains l'une de ses préoccupations majeures. Après avoir institué en 1993, le Haut-Commissariat pour les Droits de l'Homme, elle a adopté le 19 décembre 2011, la Déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme, donnant de la sorte aux droits

humains un cadre normatif international auquel les législations nationales ont cherché, avec plus ou moins de succès, à se conformer. Mais elle n'a, en réalité, pas fini d'élucider pour l'ensemble des peuples, le caractère universel de ses dispositions. C'est ce qui est au cœur des questionnements soulevés par bien des chercheurs qui se sont penchés sur le processus.

2. Recherches critiques sur les fondements épistémiques de l'éducation aux droits humains

Les travaux de recherche consacrés à l'éducation aux droits humains l'ont explorée sous diverses formes. Certains auteurs, comme J. Luisier (2019), se sont penchés sur les représentations et pratiques des enseignants dans l'éducation aux droits humains donnée à l'école. D'autres ont choisi d'investir le champ disciplinaire en recourant à la philosophie et à l'éthique, à travers le thème de la reconnaissance de l'autre (Magendzo, 1997), ou à l'histoire, avec le thème emblématique de l'apartheid (Moisan, 2019). Mais c'est surtout l'attention portée au contexte de la diversité culturelle et de la réalité interculturelle qui restera un champ fécond de recherche (Ouedraogo et Sanon, 1997 ; Candau, 2012 ; Potvin, 2014 ; Côté-Vaillant, 2021). P. Dufourt (2020) portera même le débat sur le champ des fondements épistémiques et des enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains.

S'appuyant sur Coysh (2017), Dufourt indique que l'éducation aux droits humains, en se concentrant sur le transfert d'un savoir juridique sans questionnement, « s'assimile à un instrument essentiel du développement de politiques du *statu quo* » (Dufourt 2020, p. 107), reposant sur une épistémologie du consensus diplomatique (Keet, 2017). Le présupposé selon lequel l'éducation aux droits humains transmettrait des valeurs communes à toutes les traditions culturelles se heurte, à l'épreuve, à une méconnaissance flagrante de celles-ci. L'approche purement descriptive souvent privilégiée repose en fait sur une conception positive du droit perçue, dès les années 1980, par certains juristes internationalistes comme un moyen de perpétuation des structures occidentales de domination (Field et Munagorri, 2010).

Pour sortir de cette perspective éducative du *statu quo*, Dufourt préconise une mise en lumière de l'ambivalence du droit et de la dimension idéologique de toute norme. Elle s'appuie sur Keet et Zembylas (2019) pour qui une éducation critique des droits humains « pourrait être vectrice d'un processus de décolonisation cognitive en mettant en lumière les soubassements politiques, culturels et épistémologiques de ces

droits, tout en soulignant les causes structurelles de leurs perpétuelles violations » (Dufourt, 2020, p. 108).

La pédagogie préconisée devra favoriser une éthique de respect et de reconnaissance de la pluralité culturelle. Si, pour ce faire, Akkari (2009) propose une approche en trois temps – sélection des savoirs enseignés et les rapports à ces savoirs, interprétation des valeurs fondamentales de la démocratie, la nature sociale de l'espace scolaire – Dufourt, pour sa part, préconise une appropriation critique et discursive des droits humains, et une pédagogie dialogique interculturelle. Celle-ci doit avoir les caractéristiques suivantes :

- considérer les apprenants comme des sujets insérés dans un contexte culturel et historique particulier et s'établir sur une épistémologie relationnelle et herméneutique ;
- dévoiler l'identité épistémique des acteurs du processus éducatif pour situer et positionner leurs discours ;
- relier la réflexion rationnelle des apprenants sur les droits humains à leur identité épistémique et personnelle, ce qui les aide à se découvrir acteurs de leur pratique cognitive.

Il s'agit, dans cette perspective pédagogique, d'aller plus loin, ou, tout au moins, de donner un contenu auto-critiquable de ce que certains auteurs appellent la « conception pluriverselle des droits humains » (Dussel, 1981) ou l'approche du « plurivers » (Eberhard, 2014). En effet, sans une pensée critique, l'horizon dialogique, interculturelle et intersubjective pourrait tomber dans les pièges du « relativisme » sans se mesurer à une vérité « objective » inscrite dans le principe de la dignité inaliénable de toute personne humaine, du fait de son humanité, et qui obligerait toutes les anthropologies particulières à prendre conscience de leurs limites objectives, en raison de leur surdétermination idéologique et des rapports sociaux de pouvoir qui les habitent.

Ainsi la réflexion critique sur l'éducation aux droits humains a fait apparaître une tension entre particularités culturelles et exigences d'universalité dont le maintien est précisément ce qui garantit à cette éducation son authenticité. C'est donc à l'aune de cette tension qu'il conviendrait de considérer les différents aspects sous lesquels la question des droits humains se pose en Afrique et les ressorts dont les cultures africaines disposent pour acclimater les principes universels sans les dénaturer.

3. Les points d’ancrage culturel pour une éducation aux droits humains en Afrique

La question de l’ancrage culturel des institutions juridico-politiques présentées comme universelles a été abordée par plusieurs auteurs (Petit et Gougèmon, 2014) et même mise en lumière dans sa dimension religieuse (Adé, 2014). Sans cet ancrage culturel, l’opération devient comme une greffe hasardeuse qui, à la longue, risque d’être contre-productive ; d’où le sentiment montant chez les jeunes d’une « faillite du processus démocratique en Afrique » (Ebengo Alfani, 2011). Il importe donc de retrouver les trames culturelles profondes par lesquelles peut se tisser un nouvel ethos politique crédible. La culture ici se déploie en acte éducatif concret.

Si tout processus de formation met en œuvre des ressources et des activités, l’une des ressources dont l’Afrique, dans la variété de ses cultures, pourrait se prévaloir, sont les mécanismes de prévention et de gestion des crises.

3.1. *Les mécanismes de prévention et de gestion des crises en Afrique*

Les cultures africaines regorgent de mécanismes propres à prévenir les conflits : alliances à plaisanterie, totems, mariages, masques, contes, palabres, proverbes, tribunaux traditionnels, médiations, etc. qui, sur des siècles, ont fait leurs preuves en matière de prévention, de gestion et de résolution des conflits. Pour mettre en œuvre une éducation aux droits humains qui garantisse une paix durable, il faut revisiter ces mécanismes, les connaître et les valoriser. Ce recours aux creusets culturels repose sur un principe simple : si les conflits survenus de par le passé au sein des sociétés africaines ont pu être résolus, c’est grâce à ces mécanismes pacifiques qui préexistaient et qui ont réussi à soutenir des sociétés éprises de paix, de concorde et de justice. L’institution burundaise « Bashingantahe », les juridictions rwandaises « Gacaca » ou l’expérience congolaise des « Barza intercommunautaires » dans le Kivu sont quelques-unes de ces ressources. En effet, comme le note Asumpta Naniwe-Kaburahe (2009, p. 170), **les Bashingantahe** ont toujours joué un rôle important dans la société traditionnelle, mais aussi au cours des crises qui ont régulièrement secoué le Burundi. Ils se sont particulièrement illustrés au cours des massacres d’octobre 1993 en s’interposant entre les protagonistes et en essayant de sauver de nombreuses vies humaines. Dans les régions où existait un corps des Bashingantahe fort et opérationnel, les dégâts en termes de vies humaines ont été relativement limités et les Bahutu et les Batutsi sont restés unis grâce à ces sages. Les Barza intercommunautaires, eux, ont été initiés pour permettre aux différentes communautés ethniques de coexister

pacifiquement en évitant que des conflits entre individus ne dégénèrent en conflits entre ethnies, et que la faute d'un individu n'impacte toute sa communauté. Ces mécanismes sont également expérimentés au Burundi.

Quant aux juridictions Gacaca - dont le nom provient du mot « umugaca » qui désigne en kinyarwanda une plante sur laquelle il est si doux de s'asseoir que l'on préférerait se rassembler dessus - ce sont des rassemblements dont le but est de rétablir l'ordre et l'harmonie. L'objectif premier des arrangements était de restaurer l'harmonie sociale et, à un degré moindre, d'établir la vérité sur ce qui s'était passé, par la sanction du coupable ou l'indemnisation de la victime sous la forme d'un présent.

La médiation des chefs coutumiers apparaît ainsi comme un processus de dialogue et de négociation dans lequel un tiers aide deux ou plusieurs parties en conflit, qui consentent à gérer ou à résoudre leur différend sans recourir à la force.

L'institution de la « parenté à plaisanterie », très répandue dans de nombreuses sociétés ouest-africaines, notamment au Burkina Faso, au Mali, en Côte d'Ivoire et en Guinée (Cherif, A., 2014) est également un moyen traditionnel très efficace de désamorcer les tensions entre ethnies ou entre des membres de la famille. Elle joue le rôle d'une alliance cathartique.

Si le risque d'une instrumentalisation de ces différents mécanismes traditionnels à des fins de stratégies politiciennes pour des régimes en mal de légitimité est réel, ces valeurs culturelles traduisent, tout compte fait, le génie et la sagesse d'un peuple prévenant la crise par l'art oratoire et stimulant sa créativité, son inventivité à mieux asseoir la confiance et le vivre-ensemble, et donc à inventer la paix.

Ces savoir-faire se doivent d'être capitalisés en tant que contribution des communautés à l'éducation à la paix. Il est regrettable que ce recours soit resté très marginalisé dans les théories et les pratiques globales de construction de la paix ou de gestion des conflits sur le continent. Or, ces cultures locales sont susceptibles de faire émerger de nouvelles dynamiques de paix à travers des stratégies et des initiatives de reconstruction du tissu social abîmé en maints endroits. Un nouvel élan à partir de ce recours, pourrait, traduit en termes de principes, miser sur l'éducation à la paix dès la petite enfance en tant que socle pour une fondation réelle d'une Afrique nouvelle.

3.2. Des différentes approches

Faisant le point sur la *problématique de l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie dans les systèmes formels d'éducation en Afrique*, Cheikh AW (1999, p. 13-16) a présenté trois approches éducatives mises en lumière en 1996 à Buenos-Aires par

la Conférence *Civitas Panamencano* : l'approche formelle, l'approche participative et l'approche par le comportement.

- **L'approche formelle**

Cette approche se fonde sur le postulat selon lequel la seule connaissance par les citoyens de leurs droits et devoirs est une condition suffisante pour la promotion des droits humains et de la démocratie. L'Education à la Culture de la Paix (ECP), dans cette perspective déjà critiquée, se limiterait au seul enseignement théorique d'un programme bien défini.

- **L'approche participative**

La culture de la paix, de la démocratie, passe par l'action c'est-à-dire par l'exercice à la gestion de la chose publique. La pratique renforçant la connaissance, la compréhension des droits et devoirs, les mécanismes de la démocratie, l'ECP pourra alors se déployer hors de l'espace scolaire à travers des activités extrascolaires, des projets d'action éducative.

- **L'approche par le comportement**

Dans l'esprit de cette approche, l'ECP ne sera réalité que par la promotion des valeurs morales, civiques, humaines à tous les niveaux de la société. La culture de la paix, l'apprentissage de la démocratie, l'intériorisation des droits humains chez les enfants, les adolescents et les jeunes s'effectueraient dans un environnement social débarrassé des vices, des actes de corruption et de violence, et de la perversion.

3.3. De la culture de la paix par des actions d'éducation formelle à la base : la contribution de l'école

Le contexte des politiques d'ajustement structurel imposées par les institutions de Bretton Wood vers la fin des années 1980 a fait suspecter l'insistance de l'UNESCO sur l'investissement prioritaire à donner à l'éducation de base. Et pourtant, cette insistance reposait sur un truisme : les enfants sont les citoyens de demain. Selon l'UNESCO (1984), bien des études ont établi que c'est entre 6 et 14 ans (période d'âge scolaire) que s'élabore chez l'enfant la représentation des autres pays et des autres cultures. Aussi l'école primaire constitue-t-elle un laboratoire social de premier ordre pour l'édification d'une société de paix et de tolérance. Un tel laboratoire dispose de trois principaux outils : l'enseignement des valeurs humaines, l'ECP par l'exemple et les activités extrascolaires.

- **L'enseignement des valeurs humaines**

Les crises sociopolitiques sont avant tout des crises de valeurs humaines. Celles qui sont observées aujourd'hui sont le fruit de l'échec de l'école d'hier. Pour préparer une société autre, il faudra donc que l'école aide à sortir la jeunesse de ce « *no man's land* » où elle est exposée à des comportements anormaux (manque de respect envers les parents et les éducateurs, incivisme et défiance vis-à-vis de l'autorité, intempérance, manque de respect pour la vie). Si les jeunes ne sont pas éduqués dans un milieu où les valeurs positives l'emportent sur celles négatives, ils deviennent vulnérables à toutes formes d'idéologies, prêchant l'intolérance, la violence, le divisionnisme, l'intégrisme ethnique et religieux.

L'éducation aux valeurs humaines, à promouvoir dès l'éducation de base, aura pour but d'amener les enfants - futurs jeunes et adultes - à découvrir très tôt, à comprendre et à vivre des valeurs tels que la tolérance, la confiance mutuelle, la solidarité, l'égalité, la justice, le respect des droits de l'autre ainsi que la résolution pacifique des conflits. Le contenu-matière sera bâti autour des valeurs ci-dessus énumérées et s'intégrera dans des disciplines déjà existantes (disciplines d'accueil) que sont principalement le dessin, l'étude du milieu, la musique, l'éducation physique. L'enseignement se fera à travers des leçons systématiques et occasionnelles (exploitation des scènes fortuites de la vie). Les activités d'apprentissage se mèneront en groupes en vue de renforcer chez l'enfant la coopération et l'entraide.

Dans la même perspective, l'enseignement de l'histoire revêtira une importance fondamentale. Pour susciter le « *vouloir-vivre ensemble* », il convient d'étudier avec les élèves l'histoire des autres communautés (leurs traditions et leur spiritualité). A partir de là, ils apprendront à respecter les autres cultures, à comprendre les interdépendances entre les différents groupes sociaux, et la nécessité de procéder à une gestion intelligente et paisible des conflits. L'enseignement de l'histoire remplira ce contrat à condition qu'il s'écarte du chauvinisme qui conduit au sentiment de supériorité par rapport aux autres peuples. L'objectif des leçons d'histoire devra être d'amener les élèves à reconnaître que les « groupes humains, les peuples, les nations, les continents, ne sont pas semblables », et par ce simple fait, obligera à porter le regard au-delà de l'expérience immédiate, à accepter la différence, à la reconnaître, et à découvrir que les autres peuples ont une histoire qui est, elle aussi, riche et instructive.

Pour Fofana (1999), l'histoire sur la vie d'hommes et de femmes s'étant illustrés pour la paix et le bien de la nation et de l'humanité, favorise chez les apprenants l'émergence des attitudes positives à l'égard des droits humains.

Mais cette discipline n'est pas la seule à pouvoir y contribuer. Fofana mentionne aussi les apports des mathématiques, des sciences naturelles et biologiques, de l'éducation physique et sportive, ainsi que des activités artistiques.

Les mathématiques, surtout l'étude des pourcentages, permettent d'apprécier le degré de discrimination afin d'engager des actions de remédiation. Les enseignements en sciences ont un rôle important à jouer pour démontrer de façon scientifique l'absurdité de certaines théories qui prétendent justifier le racisme par la génétique. Les disciplines artistiques peuvent également aider à la découverte de la diversité des valeurs, des expressions et des sensibilités des autres individus et des civilisations. Progressivement, l'élève perçoit que la diversité, la différence constitue une richesse et non un danger ; ce qui ouvre la voie à la culture de la tolérance.

L'éducation physique et sportive (les activités collectives surtout), outre le fait qu'elle permet de se défouler, est un précieux moyen pour briser les barrières entre les élèves d'origines différentes, préparant ainsi au dialogue interculturel.

- **L'ECP par l'exemple**

Pour plus d'impact de l'enseignement des valeurs humaines, Defrance F. (2000, p. 48) suggère que les enseignants soient des modèles en incarnant eux-mêmes les valeurs qu'ils enseignent afin de les inspirer aux enfants. « *Les conflits entre les adultes pèsent lourd sur les enfants, et ce qui est vrai en famille, l'est encore plus à l'école* » précise-t-il. L'UNESCO (1984, p. 11) appelle aussi les enseignants à prendre conscience des influences qu'ont sur les enfants leurs attitudes et leurs systèmes de valeurs :

Les enfants apprennent à donner de l'amour en recevant de l'amour, à faire confiance quand ils sentent qu'on leur fait confiance et qu'ils peuvent faire confiance à ceux qui sont le plus proches d'eux. L'amour et la compréhension des éducateurs peuvent ainsi modeler l'attitude globale de l'enfant à l'égard des peuples du monde entier. Si les éducateurs encouragent la coopération et la productivité, au lieu de la compétition et de l'exploit pour l'exploit, ils peuvent changer l'image que l'enfant se fait de lui-même, des autres et du monde en général.

Ces idées sont reprises par Irma Z. de Porfirio et al dans UNESCO (2002). Pour les contributeurs à ce collectif, la paix, la solidarité, la coopération, la tolérance et l'acceptation de la diversité doivent d'abord être intégrées par les adultes, les formateurs et les enseignants, avant d'être transmises aux élèves. Or, poursuivent ces auteurs, leurs paroles véhiculent souvent un contenu discriminatoire qui n'est pas toujours apparent. Aussi proposent-ils l'auto-évaluation comme point essentiel pour

la gestion des conflits, processus qui commence par la reconnaissance des responsabilités de chacun dans la construction des attitudes violentes envers les autres.

- **L'apport des activités extrascolaires**

Pour Delors (1998), dans la mesure où la séparation entre la salle de classe et le monde extérieur devient moins rigide, les enseignants doivent également s'efforcer de prolonger le processus éducatif en dehors de l'institution scolaire, en organisant des expériences d'apprentissage pratique à l'extérieur, et, en termes de contenus, en établissant un lien entre les matières enseignées et la vie quotidienne des élèves.

Conclusion

La complexité de la situation actuelle de bien des sociétés africaines traversées par de fortes tensions fait ressentir l'urgence d'une politique éducative à grande échelle pour promouvoir une culture de paix, de tolérance et de cohésion sociale. Dans la mesure où elle prône une vision humaniste universelle, l'éducation aux droits humains promus par le Système des Nations Unies, notamment depuis la Déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme (2011), semble un instrument pédagogique de premier plan. Mais comme le montre sa mise en œuvre lente et sélective, celle-ci doit constamment donner la preuve de son universalité. Elle pourra le faire, dans le contexte africain, dans la mesure où elle assumera les valeurs traditionnelles africaines de régulation sociale et les ouvrira à l'universel.

Cette démarche andragogique globale, si elle doit porter des fruits, devra être entreprise dès l'éducation de base, où la pédagogie sera axiologique, participative, interculturelle et critique. Les éducateurs, dans cette perspective, doivent avant tout former par l'exemple et accompagner les enfants sur le chemin de l'ouverture à la différence culturelle et à l'émerveillement devant la diversité culturelle.

Ainsi la construction d'une société de paix passera par le développement systématique, dès l'enfance, des valeurs de tolérance et d'inclusion ; le vivre-ensemble harmonieux ; le développement d'une conscience nationale comme creuset d'identités multiples ; le développement de compétences de vie courante orientées vers la résolution des conflits et la promotion de la paix.

Références bibliographiques

- Adé, E. (2014). « L'apport de la religion traditionnelle africaine à la justice transitionnelle. Vodun et justice », in : Petit, J. F. et Gougèmon, S. (dir.), Vers une démocratie interculturelle en Afrique ? - REPHI - Institut Catholique de Paris, Chronique sociale, Lyon, pp. 189-201
- AIEP (Association Internationale des Éducateurs à la Paix), (2000), *La culture de la paix*, UNESCO, INJEP, 291 pages.
- Akkari, A. (2009). Introduction aux approches interculturelles en éducation. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Aw, C., (1999), « Problématique de l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie dans les systèmes formels d'éducation en Afrique » in : Bureau Régional UNESCO-Dakar, *L'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie dans les systèmes éducatifs formels et non formels en Afrique. Théories, pratiques, méthodes, stratégies et plans d'action*, Dakar, UNESCO, p. 11-23.
- Béroud, S., Mouriaux, R. (2005), *Continuités et évolutions de la conflictualité sociale*. Denis, Jean-Michel. *Le conflit en grève ? Tendances et perspectives de la conflictualité contemporaine*, La Dispute, p.121-144.
- Blais, M. et al (2002), *Pour une philosophie politique de l'éducation Six questions d'aujourd'hui*, Paris, Bayard, 243 pages.
- Bureau Régional UNESCO-Dakar (1999), *L'éducation à la culture de la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie dans les systèmes éducatifs formel et non formel en Afrique : théories, pratiques, méthodes, stratégies et plan d'action*, Dakar, 221 pages
- Candau, V. M. F., (2012), *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*, Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar.
- CEDEAO (2013), « Education à la culture de la paix, aux droits humains, à la citoyenneté, à la démocratie et à l'intégration régionale », Manuel de référence de la CEDEAO, à l'usage de la formatrice/ du formateur des formateurs/ formatrices, Dakar, 161 pages.
- Cherif, A. (2014), *La parenté à plaisanterie (Le Sanakouya). Un atout pour le dialogue et la cohésion sociale en Guinée*, Paris, L'Harmattan.

- Coysh, J. (2017), *Human Rights Education and the Politics of Knowledge*, London, Routledge.
- Debarbieux E. (2006), *La violence à l'école : un défi mondial ?* Paris, Armand Colin, 315 pages
- Defrance B. (2000), *La violence à l'école*, 6^e édition, Editions la Découverte et Syros, Paris, 173 pages.
- Delors J. (1998), *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Odile Jacob, 288 pages
- Dufourt, P. (2020) « Fondements épistémiques et enjeux éthiques d'une éducation critique aux droits humains ». *Éthique en éducation et en formation*, number 9, summer, p. 105-120. <https://doi.org/10.7202/1073737ar>.
- Dussel, E. (1981). *Current Events in Latin America (1972-1980). The Challenge of Basic Christian Communities*, 87.
- Ebengo Alfani, H. (2011), *La faillite du processus démocratique en Afrique*, Université de Lubumbashi RDC - Licence en relations internationales.
- Eberhard, C. (2014). *Oser le plurivers: pour une globalisation interculturelle et responsable. Connaissances et savoirs*.
- Field, S. A. et Munagorri, R. (2010). *Pour une recherche juridique critique, engagée et ouverte. Recueil Dalloz* 24, p. 1505-1507.
- Fofana, A. (1999), « Contenus et méthodologies de l'éducation à la paix, aux droits de l'homme et à la démocratie dans les systèmes éducatifs formel et non formel africains » in : Bureau Régional UNESCO-Dakar, *L'éducation à la culture de la paix...* (op. cit.), p. 41-54.
- Göpfert A., Liliou A. (2014), *Eduquer à la paix et à la non-violence*, Ouagadougou, Editions Harmattan, 204 pages
- Guide pédagogique pour l'éducation aux droits humains* (2013), Ouagadougou, Martin Pécheur SARL, 156 pages.
- Hannoun H. (1995), *Comprendre l'éducation, initiation à la philosophie de l'éducation*, Paris Editions Nathan, 237 pages.
- Huisman, D. (1975), *Nouvel abrégé de philosophie Terminales, A, B C D*, Paris Fernand Nathan, 222 pages.

- Ingelaere, B., (2009), « Les juridictions gacaca au Rwanda », in International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA), Justice traditionnelle et réconciliation après un conflit violent. La richesse des expériences africaines, International IDEA Strömsborg, Stockholm, p.36.
- Keet, A. (2017). "Does Human Rights Education Exist?," International Journal of Human Rights Education, 1(1), <http://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/6>.
- Kompaore, P., (1999), « La parenté à plaisanterie : une catharsis sociale au profit de la paix et de la cohésion au Burkina Faso in les Grandes Conférences du Ministère de la Communication et de la Culture, Ouagadougou, p. 109 - 110
- Luisier, J. (2019) Éducation aux droits humains à l'école : mise en perspective des représentations et pratiques des enseignant-e-s. Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:149189>.
- Magendzo, A. (1997). La reconnaissance de l'autre, condition essentielle de la citoyenneté moderne et de l'éducation aux droits humains. Revue des sciences de l'éducation, 23(1), 133-143. <https://doi.org/10.7202/031908ar>.
- Moisan, S. (2019). Enseigner l'histoire pour éduquer les élèves aux droits humains ? Le cas de l'histoire de l'apartheid dans des classes québécoises. Éducation et francophonie, 47(2), 102-122. <https://doi.org/10.7202/1066450ar>.
- Montoussé M. et Renouard G. (1997), « 100 fiches pour comprendre la sociologie », Rosny, Bréal, 234 pages.
- Morin E. (1999), *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, publié par Unesco, Paris, Seuil, 67 pages.
- Naniwe-Kaburahe, A., (2009), « L'institution des Bashingantahe au Burundi », in International Institute for Democracy and Electoral Assistance (IDEA), Justice traditionnelle et réconciliation après un conflit violent. La richesse des expériences africaines, International IDEA Strömsborg, Stockholm, p. 170.
- Ouedraogo, H. et Sanon, K. R., (1997), « Regard sur la situation des droits humains en Afrique » Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 1, p. 145-147.
- Petit, J. F. et Gougèmon, S. (dir.) (2014), *Vers une démocratie interculturelle en Afrique ?* - REPHI - Institut Catholique de Paris, Chronique sociale, Lyon.

- Potvin, M. (2014) « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et sociétés*, vol. 33, no. 1, p. 185-202.
- Quivy, R., Van C. L. (1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 256 pages
- Trépanier J., Tulkens F. (1995), *Délinquance et protection de la jeunesse. Aux sources des lois Belge et Canadienne sur l'enfance, perspectives criminologiques*, Bruxelles, Deboeck Wesmael, 139 pages
- UNESCO (1976), « Le monde en devenir, Réflexions sur le nouvel ordre économique international, » Paris, Presses universitaires de France, 105 pages
- UNESCO (1984), « L'éducation pour la coopération internationale et la paix dans l'enseignement primaire », Paris, UNESCO, 147 pages
- UNESCO (1994) « La tolérance, porte ouverte sur la paix », *Manuel éducatif à l'usage des communautés et des écoles (version partielle et provisoire)*, Paris, UNESCO, 26pages.
- UNESCO (2002), « Bonnes pratiques de résolution de non-violente de conflits en milieu scolaire, quelques exemples. », Paris, UNESCO, 79 pages.
- UNESCO (2005). « La violence et ses causes : où en sommes-nous ? » Paris, Editions UNESCO-Economica, 144pages
- Zembylas, M., and Keet A. (2019) *Critical human rights education: Advancing social-justice-oriented educational praxes*. Vol. 13. Springer Nature.

Textes législatifs, règlementaires et rapports

- 1) Loi n°013-2007/AN du 30 juillet 2007.
- 2) Résolution A/RES/53/243 de l'ONU, 13 septembre 1999.
- 3) Rapport 2007 sur la violence de genre en contexte scolaire de l'ONG Plan International, 42 pages