

VIOLENCES ET ÉDUCATION AUX DROITS HUMAINS (EDH) : ANALYSE DE L'APPROCHE COMMUNICATIONNELLE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS LA CEB DE LOUMBILA

VIOLENCE AND HUMAN RIGHTS EDUCATION (HRE): ANALYSIS OF THE COMMUNICATIONAL APPROACH TO TEACHING PRACTICE IN THE CEB OF LOUMBILA

Marcel BAGARE

Ecole Normale Supérieure de Koudougou (ENSK), Burkina Faso

marcel.bagare@yahoo.fr

Résumé : L'enseignement de l'Éducation aux Droits Humains dans le système éducatif primaire et l'existence des actes de violence sous toutes ses formes viennent questionner la responsabilité de tous les acteurs (*pédagogiques, parents et politiques*) engagés dans cette dynamique éducative. Si ces violences trouvent leurs justificatifs aussi bien dans l'inadaptation des politiques éducatives, que dans la flexibilité des acteurs dans la mise en œuvre des fondamentaux de l'EDH, elles devraient être corrigées par une approche contextuelle de la communication. L'intégration et la maîtrise par les acteurs pédagogiques du mécanisme de la communication pour le changement de comportement pourrait faire de l'EDH une approche beaucoup plus pragmatique que théorique. Si la violence est vécue pour certains comme des atteintes intérieures (psychologiques) et elle l'est plus pour d'autres comme une manifestation concrète (actes physiques etc.). Le pragmatisme de la communication pédagogique en EDH devrait être un facteur à réduire voire à éliminer les violences (sous toutes ses formes) dans le milieu éducatif primaires au Burkina Faso)

Mots clé : Violence – Éducation aux Droits Humains – communication pédagogique – école primaire.

Abstract : The teaching of Human Rights Education in the primary education system and the existence or even the paradoxical development of acts of violence in all its forms raise questions about the responsibility of all the actors (pedagogical, parents and politicians) involved in this dynamic. If this violence finds its justifications both in the inadequacy of educational policies and in the flexibility of actors in the implementation of the fundamentals of HRE, they should be corrected through a contextual approach to communication. The integration and mastery by the pedagogical actors of the mechanism of communication for behavior change could make HRE an approach that is more pragmatic than theoretical. If violence is experienced for some as interior attacks (psychological) and it has it more for others as a concrete manifestation (physical acts etc.). The pragmatism of pedagogical communication in HRE should be a factor in reducing or even eliminating violence (in all its forms) in primary education environments in Burkina Faso).

Keywords: Violence – Human Rights Education – pedagogical communication – primary school.

Introduction

Les atrocités que le monde a connues lors des deux dernières guerres mondiales ont considérablement impacté les esprits et suscité une vue nouvelle, celle de la nécessité d'une synergie à l'échelle mondiale pour garantir la dignité de l'homme et celle de l'humanité. Cette prise de conscience collective va aboutir à l'adoption de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) en 1948 HCDH (2015). Cette

déclaration devenue un instrument de régulation poursuit un objectif fondamental : celui de préserver la dignité humaine. Elle (DUDH) engage les États parties à prendre toutes mesures nécessaires pour sensibiliser et éduquer leurs populations respectives aux valeurs des droits humains (ONU, 2017). C'est dans ce contexte que les travaux de la conférence mondiale sur les droits de l'homme, tenue à Vienne, en Autriche en 1993 sont parvenus à la conclusion que l'éducation, la formation et l'information en matière de droits humains sont indispensables à l'instauration et à la promotion de la tolérance et de la paix¹. Pour sa mise en œuvre, les Nations unies ont élaboré un document cadre en faveur de l'éducation aux droits de l'homme. Ce programme oriente les États sur les priorités et les actions en vue d'une meilleure prise en compte, dans leurs pays respectifs, de la dimension « *droits humains* » dans l'éducation. L'adhésion du Burkina Faso à ce programme onusien constitue un levain pour une culture des droits humains et répondra par la même occasion à une préoccupation générale celle des inégalités et des violences qui alimentent les milieux éducatifs en particulier (M. K. Konkobo, 2008). Ainsi, les questions de violences seront au cœur des débats sur des politiques des pays et des organisations internationales dont l'UNESCO. Malgré tout, les violences scolaires persistent dans la plupart des pays francophones du continent africain, (H. Matari, 2014). Qu'il s'agisse de violence, de pratiques humiliantes à l'égard de certains, d'égalité filles-garçons, ou encore d'abus d'ordre sexuel, l'école, dans plusieurs de ces espaces, est considérée comme un « *espace de non-droit* » (P. Merle, 2005). Cette idée de Merle est entretenue par Soré qui rapportait dans ses travaux que le Rapport général des Assises nationales au Burkina Faso sur l'éducation indiquait une recrudescence de l'insécurité marquée par des actes violence de tous ordres dans les enceintes scolaires et universitaires (Z. Sore, 2021). L'auteur rapporte que les cas de violence à l'école ne sont pas des faits nouveaux car, ces pratiques ont bien existées. Aujourd'hui, « ce qui a augmenté dans l'univers scolaire, c'est d'abord et avant tout la tension quotidienne bien plus que la violence entendue comme agression physique. Cette tension entretient et exacerbe l'incivilité et explose sous forme de crises, injures, bagarres, coups, etc. » (B. Charlot et J-C. Emin, 1977).

À cet effet, notre préoccupation de recherche naît de plusieurs constats dont deux en particulier. Le premier fait état de l'introduction formelle des thématiques de droits humains dans les programmes de formation initiale et professionnelle des enseignants et des encadreurs pédagogiques du primaire. Quant au seconde, il est en rapport avec la mise en œuvre de l'effectivité, l'implémentation et la généralisation de l'EDH dans les écoles primaires du Burkina Faso. Si les composantes fondamentales de l'organe pédagogique (*enseignants et élèves*) sont unanimes en matière de compréhension des contenus de l'EDH, pourquoi la persistance des actes de violence dans le milieu scolaire ? Doit-on s'interroger sur les pratiques enseignantes en matière de transmission des contenus de l'EDH notamment en communication pédagogique ? Il est donc nécessaire dans une telle dynamique de réfléchir sur les pratiques enseignantes d'un point de vue interactionnel de la communication pédagogique (entre l'enseignant et l'élève) qui est une composante importante du système de gestion de l'activité d'apprentissage qui sert à optimiser le processus d'acquisition et qui vise la transmission d'un savoir, d'un savoir-faire, d'un savoir-être et a la particularité de mettre intentionnellement des usagers en situation d'apprendre (G.

¹ Déclaration et plan d'action de Vienne, D78

Leclercq, 2011). C'est dans ce contexte qu'on comprend que la communication pédagogique vise une :

« Communication du professeur avec ses élèves lors du processus d'enseignement qui crée les meilleures conditions pour le développement de la motivation des apprenants et pour un caractère créateur du processus d'apprentissage, pour une formation adéquate de la personnalité de chaque élève, assure un climat émotionnel positif, (...) garantit la gestion des processus socio-psychologiques au sein du collectif d'apprenants et permet de déployer au maximum les particularités individuelles. » (A. Leontiev, 1979, p.8)

Pour le premier (Leclercq), la communication pédagogique vise le « *savoir-être et savoir-faire* ». Une telle disposition contribue à la construction de la personnalité de l'apprenant à travers la connaissance dont il s'est doté. Le second (Leontiev), quant à lui, tend à rendre compte des agissements de l'apprenant/usager dans son milieu en connaissance de cause. Si tels sont les buts visés par la communication pédagogique, cette recherche interroge les pratiques des enseignants en matière d'éducation aux droits humains (EDH), dans l'optique de saisir leurs effets sur les violences à l'école. L'objet de cette recherche est de rendre compte des logiques des pratiques enseignantes en matière de EDH dans une dynamique de confrontation des acteurs (élèves, enseignants, etc.) du système éducatif en rapport avec les manifestations de la violence (*sous toutes ses formes*) dans la circonscription éducative de base (CEB) de Loumbila. Cette localité péri-urbaine est située à une dizaine de kilomètre de la capitale Ouagadougou. Notre étude se déroulera en trois parties. La première visera à mettre en œuvre la démarche méthodologique (*le choix de méthode, l'échantillon, les outils de collecte etc.*) sur lequel nous fonderons réflexion. La seconde portera sur les théories de la communication des acteurs du système éducatif et, leur influence sur les violences notamment en milieu scolaire. La présentation des résultats et l'analyse des données constituera la troisième et dernière partie.

1. Methodologie

Pour atteindre l'objectif de cette recherche que nous évoquons tantôt, nous porterons le choix de notre démarche dans une approche socio-anthropologique. Cette méthode interroge le vécu des acteurs et demande le recueil et l'analyse de données sur les terrains particuliers pour les interpréter dans un modèle plus général (L. Dumont, 1983). Pour cette raison, la recherche s'appuie sur des observations de séances de classe et hors de la classe comme par exemple les heures de récréations et celles de la descente. Cette méthode a pour but de faire des constats. D'une part, les pratiques enseignantes de l'EDH et d'autre part, les actes violence de tous les acteurs du système.

En complément, des informations ont été collectées au moyen d'entretiens formalisés avec tous les acteurs du système. Ces échanges avaient pour but d'essayer de comprendre les intentions des acteurs. Cette manière de faire s'inscrit dans la continuité du désir de décrire les pratiques des acteurs principaux (*enseignant/élèves*) en tenant compte de leur complexité. Les travaux ont duré 4 mois c'est-à-dire de Janvier à Avril 2021. Nos travaux ont visé 8 établissements primaires (publics/privés) de de la CEB de Loumbila. Nous avons pu effectuer 32 entretiens et récits de vie et 8 focus-groupes (*regroupant en moyenne une quinzaine d'élèves représentatif des différentes*

classes ou niveau d'étude) dont 1 dans chacun des établissements enquêtés. Par la même occasion nous avons procédé à un recensement des de toutes formes de violence rencontrées au cours de période d'enquête.

2. Approche théorique de la recherche

L'équation qui met en rapport l'EDH, les pratiques enseignantes d'un point de vue communicationnel et la violence peut s'inscrire dans la dynamique explicative des théories constructiviste et socioconstructiviste. Le constructivisme et le socioconstructivisme sont des courants théoriques de l'acquisition des connaissances dans un processus d'enseignement/apprentissage. Ce sont de nouvelles formes d'apprentissage qui accordent une place de choix à l'apprenant dans le processus enseignement/apprentissage, en prenant en compte ses connaissances, erronées ou justes soient-elles et surtout considère les interactions au sein du groupe social pour ce qui est du socioconstructivisme. Le constructivisme découle des travaux de recherche de Jean PIAGET. L'auteur décrit comment l'être humain, dès son enfance, construit ses connaissances au contact de son environnement (V. Laval, 2019). En résumé, c'est la confrontation de l'apprenant à son environnement qui va par adaptation successive, le faire progresser en intelligence et en connaissance (B. Robbes, 2019). Le paradigme socioconstructiviste intègre dans sa démarche les relations que l'apprenant a avec son milieu, met l'accent sur le contact avec les autres. La classe dans laquelle l'élève évolue est un cadre social où s'opèrent des interactions. L'élève est donc un membre d'un groupe social dans lequel s'organise la construction du savoir (B. Charlot, 2001). Cette approche de l'apprentissage exige un minimum sinon une franche collaboration entre les acteurs. L'enseignant véhicule par le biais de la communication pédagogique la connaissance à travers l'enseignement de l'EDH. L'élève reçoit la connaissance l'exerce (pratique) au quotidien. Cette attitude de l'apprenant devient un modèle pour son environnement et contribuera à tempérer un tant soit l'émergence et le développement des actes de violence (Y. Jelman, 2002). On peut comprendre cette situation par la théorie développementale et situationnelle qui explique que dans un cadre normé comme l'école, la violence est favorisée par la rencontre de trois facteurs majeurs : un individu (l'élève/l'enseignant etc.) motivé et une cible appropriée, l'autre (élève/enseignant etc.), et l'absence d'une surveillance efficace (L. E. Cohen et M. Felson, 1979).

3. Résultats

Les résultats auxquels nous avons abouti à l'issu des pratiques du terrain nous conduit à trois grands points. Le premier s'articule autour de la dynamique pédagogique des rapports entre le capital (la capacité des enseignants) et l'éducation aux des droits des humains (EDH) comme module d'enseignement. Le deuxième point vise les différentes formes de manifestation des violences dans le cadre scolaire et les facteurs qui contribuent à leur développement. Le troisième et le dernier, constitueront une analyse des propositions à caractère pédagogique comme alternative à l'émergences des formes de violence en milieu scolaire.

3.1. *L'enseignement de l'Éducation aux Droits Humains (EDH) : une politique inachevée ?*

Pour comprendre usage de l'EDH dans le système d'enseignement de base au Burkina Faso, il faut remonter aux conventions, traités et déclarations auxquels le Burkina Faso a adhéré au cours de ces trois dernières décennies. Parmi ces accords dont le Burkina Faso est signataire, on évoque la convention internationale relative aux droits de l'enfant (CDE) qui stipule en son article 29 que :

Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ; préparer l'enfant 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 (...).A. Robitaille-Froidure (2012, p.15).

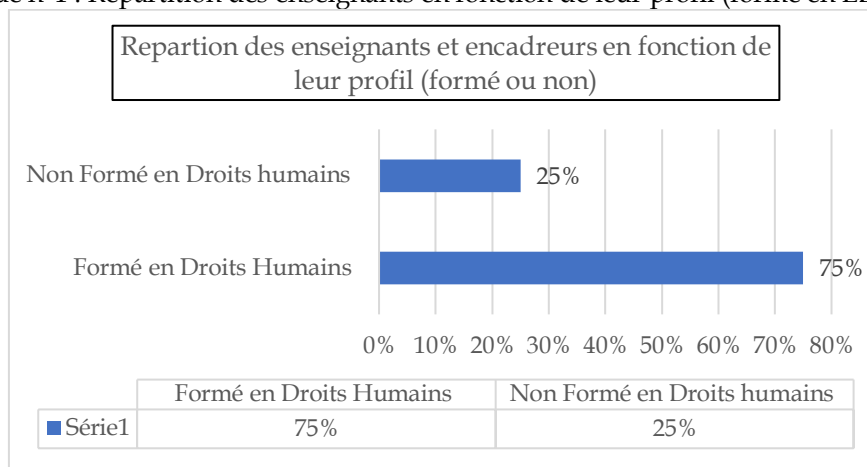
Aussi, dans la même perspective, la déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation dans le domaine des droits de l'homme adopté en décembre 2011 vient corroborer l'engagement des États en matière d'EDH. Son article 1 en est l'illustration. Il indique que : « chacun a le droit de détenir, de rechercher et de recevoir des informations sur l'ensemble des droits de l'homme et des libertés fondamentales et doit avoir accès à l'éducation et à la formation aux droits de l'homme » (M. Pilon, J-Y. Martin et A. Carry, 2010). D'un point de vue pragmatique, toutes ces déclarations et conventions sont sanctionnées par des projets de lois dont deux que nous évoquons dans le cadre de cette recherche et qui font de l'EDH une réalité. Il s'agit de la loi n°013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation. Cette loi reconnaît explicitement des droits et des devoirs des acteurs (personnel, apprenants, etc.) du système éducatif à travers les articles 38 à 47, lesquels droits et devoirs sont admis et recherchés dans le cadre de l'EDH. Les autres dispositifs de lois en la matière sont ceux relatifs au décret n°93-090/MEBAM/CAB du 14 octobre 1993 portant programme d'éducation civique et morale et le décret n°2008-236/PRES/PM/MEBA/MERSSSES/MASSN/MATD du 28 mai 2008 portant organisation de l'enseignement primaire (M. Kyélem, 2022). Ces dispositifs juridiques peuvent être complétés par la politique nationale des droits humains et de la protection civique (PNDHPC) adoptée en 2001 et le plan d'action de mise en œuvre de la PNDHPC adopté en 2013 qui fait une mention sur l'introduction de l'EDH dans le système d'éducation formelle. Si l'EDH semble être une réalité au Burkina Faso, qu'en est-il de son application dans les écoles ?

Tableau n°1 : Répartition des enseignants et encadreurs pédagogiques selon le profil de « formé » ou « non formé » en droits humains

Enseignants ou encadreurs pédagogiques	
Formé en Droits Humains	Non Formé en Droits humains
21	6
75%	25%
28 = 100%	

Source : Enquête explorative sur le rapport de violences et EDH (BAGARE Marcel, 2021)

Graphique n°1 : Répartition des enseignants en fonction de leur profil (formé en EDH ou non)



Source : Enquête explorative sur le rapport de violences et EDH (BAGARE Marcel, 2021)

Selon les résultats, il ressort que les $\frac{3}{4}$ soit 75 % des enseignants et encadreurs pédagogiques n'ont pas reçu une formation sur l'EDH. Seul 25% de ces derniers affirment avoir reçu une formation en matière de EDH. Pour ceux qui ont une formation en EDH, les conditions de leur initiation varient d'un enseignant à un autre. Si les uns indiquent avoir été initiés durant la formation dans les institutions de formation comme les ENEP² et les EPFEP³, les autres désignent des cadres moins formels en initiation dédiés aux enseignants comme la Conférence Pédagogique Annuelle (CPA). Cette disparité enregistrée au cours de l'étude s'explique par une politique éducative en déphasage avec les réalités du terrain et qui rendent l'EDH caduque voire inadaptée. Nous notons à cet effet, plusieurs facteurs explicatifs.

L'un des premiers facteurs cités dans cette recherche est celui des compétences des encadreurs pédagogiques. Au cours des entretiens, il est ressorti que les encadreurs et les enseignants n'ont pas été initiés à l'EDH au cours de leur formation et tout au long de leur carrière professionnelle. Le second facteur vise la part de responsabilité des autorités en termes d'application et mise en œuvre de l'EDH dans les unités de formation et les CEB. Il s'agit de la Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation Pédagogique (DGREIP). Pour les responsables de la DGREIP, l'EDH a été intégrée dans la formation initiale des enseignants du primaire depuis 2014 et dans les modules de formation des encadreurs à l'École Normale Supérieure de Koudougou. À cette occasion, les encadreurs ont été formés sur les droits humains et ils devraient, à leur tour, se charger de former les enseignants de leurs CEB respectives au cours de la Conférence pédagogique annuelle des enseignants. Il se trouve que les informations adressées aux encadreurs n'étaient pas suffisantes pour en faire un contenu de formation et ce d'autant plus que, les droits humains ont été développés à titre de thème secondaire inscrit à la conférence :

Au cours de la conférence, il était formellement inscrit dans l'ordre du jour des activités à mener, qu'il aurait des mini ateliers ou des spécialistes en Droits Humains viendraient nous initier en EDH. A notre grande surprise, le programme a été révisé et les mini ateliers annoncés tantôt n'ont pas lieu, et des documents nous ont été remis entre temps, et quelqu'un est venu nous faire une lecture expéditive sur les thèmes centraux qui faisait mention de l'EDH (...). Extrait d'entretien du 13 février 2021 de O F, Responsable à la DGREIP.

² Ecole Nationale des Enseignants du Primaire

³ Ecole Privée des Formation des Enseignants du Primaire

Le troisième facteur est la mise en œuvre réelle de l'EDH dans les programmes scolaires. Pour le Conseiller en Droits Humains (CDH), un travail d'accompagnement a été fait par le département qui élabore des thématiques sur les DH à enseigner à l'école et l'expérimentation de l'enseignement desdites thématiques au cours de l'année scolaire. Il affirme dans ce même ordre d'idée que :

la prise en compte des DH dans les programmes scolaires est du ressort du MENAPLN qui, du reste, a promis le faire dans le cadre de la relecture des curricula entamée depuis 5 ans. Pour les encadreurs de la DGREIP, les programmes scolaires du primaire ont intégré les DH à travers la relecture des curricula depuis 2016. Seulement, le processus, bien qu'il tire à sa fin, n'a pas pu généraliser progressivement l'usage des nouveaux programmes dans les classes. Dans les perspectives de la DGREIP, les nouveaux programmes sont attendus dans les classes à la rentrée 2021-2022. Toutefois, ils affirment que les anciens programmes en vigueur actuellement dans les écoles prennent en compte un grand nombre de notions sur les droits humains à travers les thèmes émergents qui avaient été intégrés dans les programmes scolaires du primaire. Extrait d'entretien du 31 Janvier 2021 de D B, Conseil en Droits Humains à la DGREIP.

Ces propos confirment le discours des encadreurs de la CEB de Loumbila. Pour eux, ils n'ont pas connaissance d'un programme spécifiquement DH intégré dans les programmes du primaire. Cependant, certains thèmes avaient été introduits dans les programmes bien avant. Il s'agit par exemple, des droits et devoirs de l'enfant en vigueur dans les classes.

Le quatrième facteur vise les supports pédagogiques, notamment la documentation sur les DH au profit des enseignants. Pour la responsable du service de l'éducation formelle aux droits humains, il a été élaboré un guide pédagogique pour l'éducation aux droits humains au profit des enseignants et des encadreurs sur le terrain. Selon elle, cinquante-cinq mille (55000) exemplaires dudit guide ont été donnés à l'ensemble des directions provinciales du ministère en charge de l'éducation pour doter la quasi-totalité des écoles du Pays. Pour ce qui est de la formation initiale des enseignants, un document intitulé « *unité pédagogique sur l'éducation aux droits humains pour la formation initiale des enseignants du primaire* » a été élaboré en collaboration avec les services techniques du MENAPLN. Il y a eu aussi l'élaboration d'un autre document de concert avec le MENAPLN. Ce document intègre non seulement les thématiques relatives aux DH mais aussi celles concernant l'éducation civique et l'éducation morale. Quant aux personnes de ressources issues du terrain (enseignants et encadreurs), elles affirment qu'il n'y a pas de documents traitant spécifiquement de DH en usage dans les classes. Les enseignants se contentent des guides d'éducation civique et morale et, pour d'autres, les modules sur les thèmes émergents.

3.2. Les violences à l'école, un contresens Éducation aux Droits Humains

« Violence scolaire », « violence à l'école », sont des actes qui sont généralement rapportés dans les débats publics et souvent même a fait l'objet médiatisation au regard de la gravité des actes. La violence laisse dans l'ombre bien d'autres situations difficiles et tout aussi préoccupantes pour les acteurs dans l'École. Il existe en effet d'autres incidents qualifiés de violents ou pouvant conduire à des faits de violence, dont les définitions et les contours divisent, et impactent aussi bien l'acte d'enseigner que le processus d'apprentissage ou la construction du citoyen par l'École. Aborder un sujet comme celui de la violence scolaire multiplie les entrées : la violence se définit

selon des normes variables historiquement et culturellement. Elle n'est pas unique mais multiforme, elle est le fait d'individus mais aussi de la société ou de l'institution dans lesquelles vivent ces individus ; analyser ce phénomène suppose une compréhension et une prise en compte des multiples facteurs qui engendrent les comportements de violence (A. Feyfant, 2010). « La violence scolaire qu'on observe concrètement sur le terrain est plutôt une succession de petits faits quotidiens. C'est cette violence-là qui use enseignants et élèves » C. Carra (2009, p.155). Pour C. Carra, que l'approche soit sociologique (variables contextuelles et sociales) ou éducative (impact sur le climat d'école et les apprentissages), les débats se structurent en deux problématiques construites autour du paradigme des normes et des déviances, pour l'une, et autour du paradigme des risques et des préjudices, pour l'autre. La représentation dominante qui apparaît en creux est celle d'une école qui subit des violences qui lui sont propres et qu'elle doit gérer.

3.2.1. *Le climat de violence à l'école ou la crise de l'autorité*

La question de l'autorité dans l'éducation remet en cause l'institution scolaire : « la socialisation par l'imposition d'une normalisation autoritariste ne correspond plus aux attentes des usagers de l'école », « la pluralité des normes des acteurs du champ scolaire rend incertain l'accord sur la définition d'une norme commune » B. Robbes (2010). L'école a non seulement « besoin de construire sa légitimité sociale », mais elle doit aussi faire face à la disparition du consensus sur les attitudes scolaires et les normes comportementales (E. Prairat, 2002). Or, cette étape de la vie d'un homme qu'est l'enfance est le moment idéal pour entamer un apprentissage tout au long de la vie sur et pour les droits de l'homme. Car, l'objectif de l'EDH est ambitieux. Il s'agit de donner sa place au monde du jeune enfant en lui offrant la possibilité d'expériences personnelles concrètes aussi bien dans la communauté et la famille et dans les relations personnelles qu'il entretient au quotidien avec les adultes et ses pairs notamment les élèves. L'apprentissage l'EDH vise à favoriser le développement de la confiance en soi et de la tolérance sociale, qui sont le socle de la culture des droits de l'homme. Son contenu vise à : apprendre le respect de soi et des autres ; reconnaître et respecter les droits de l'homme au quotidien ; comprendre ses propres droits fondamentaux et être capable de les présenter clairement ; apprécier et respecter les différences ; acquérir la capacité d'aborder les conflits de façon non violente et dans le respect des droits des autres ; développer chez l'enfant la confiance en sa capacité à agir, et à défendre et promouvoir les droits de l'homme (R. Gollob et P. Kraft, 2006).

Si les élèves au cours de leur cursus scolaire se sont dotés de connaissances sur leur environnement (le monde en général), l'initiation à l'EDH doit contribuer à une maîtrise des enjeux de leur milieu de vie. Cependant, certaines pratiques enseignantes mettent en exergue le pouvoir de pression de l'enseignant sur les élèves (*leur autorité*) dans la dynamique pédagogique communicationnelle. Cette forme de domination pédagogique vient battre en brèche les fondamentaux de l'EDH tels qu'évoqué plus haut. L'autorité se révélant comme phénomène à la fois psychologique et relationnel, seule une définition psychosociologique la considérant comme relation d'influence légitimée par la reconnaissance de ceux sur lesquels elle s'exerce peut lui permettre de sortir d'une confusion avec le pouvoir qui suppose le recours toujours possible à la force et à la violence F. Dubet (2000).

Ce qui fait la force d'un enseignant c'est son autorité, c'est cette capacité que nous avons à contenir les élèves, si vous n'avez pas de personnalité, vous risquez de passer à côté du sujet, c'est-à-dire que risquez de ne pas bien pouvoir exécuter votre travail (enseigner). Il faut donc user de ce pouvoir qu'on a en situation de classe pour imposer le respect et les autres codes de conduite requis dans le cadre pédagogique. C'est comme un gendarme dans la société tant que tout le monde se comporte bien il est inoffensif, mais s'il y a dérapage, il sévit par tous moyens pour ramener les égarés sur le bon chemin, c'est bien ce que nous faisons en classe, les menaces verbales, et les injures souvent pas préméditées, usage même de la force physique font partie de méthodes que nous utilisons même si elles sont contraires aux fondamentaux de l'EDH, ça permet de régler beaucoup problèmes dans le contexte pédagogique. Extrait d'entretien du 21 mars 2021 de P.L., enseignant de la CEB de Loumbila.

Si l'autorité peut être perçue selon les pédagogues comme un outil de la communication pédagogique, elle se matérialise dans une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur (*l'enseignant*), disposant de savoirs qu'il communique dans un contexte spécifié (*la classe*), manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même J-P. Obin (2002)., et cette méthode serait contraire à la pratique sur le terrain. Et nous insistons sur l'importance de la réciprocité dans le processus de légitimation de l'autorité : mutuelle, négociée, la reconnaissance constitue l'élément essentiel du processus de légitimation de l'autorité. Nous affirmons enfin qu'ainsi envisagée, l'autorité est par essence éducative et reproductrice. Si les élèves ne peuvent pas renvoyer directement l'ascenseur à l'enseignant en termes de pouvoir exercé (l'autorité), ils ont leur façon de reproduire les actes de l'enseignant dans la dynamique mais cette fois entre élèves ou les plus forts physiquement parlant vont exercer leur rapport de force sur les autres moins forts (très souvent les filles voire certains garçons). On peut lire à cet effet que les propos de cet élève surpris en train d'exercer un acte violence physique et verbal sur un groupe de filles :

Chaque jour, nous subissons la force des maitres (enseignants) sur nous. Il arrive souvent qu'il utilise la chicotte pour nous mettre au pas ; (...) moi à mon tour je veux faire le maitre. Il faut que les autres apprennent à connaître leur chef en dehors de la classe et dans la classe quand le maitre n'est pas là. Sur le plan physique en technique de bagarre, je crois que personne dans la classe n'a envie de se mesurer à moi, ils me connaissent tous, je suis leur champion et ils doivent m'obéir et faire ce que je leur demande. Si ce n'est pas le cas, je les corrige (petites bastonnades). Dans tous les cas, je prends la place du maitre hors de la classe. Extrait d'entretien du 24 Janvier 2021 de O.O., élèves en classe de CM2 (CEB de Loumbila)

Ainsi, l'autorité telle que pratiquée est donc une mauvaise représentation du concept à l'origine. Elle doit être en harmonie avec les pratiques courantes des méthodes pédagogiques de la communication, et en phase avec les fondamentaux de l'EDH. Car, « l'autoritaire est précisément l'individu qui manque d'autorité, ou encore (...) celui qui abuse de la potestas pour combler son déficit d'auctoritas » E. Prairat (2003). Ainsi la force « ne permet jamais d'accéder à une légitimité réelle. On reste dans l'usage réglé de la force et on n'entre jamais dans une pensée, et a fortiori une pratique, de l'autorité véritable » (B. Wandewall, 2003). Cette conception du recours à la force ou à la violence comme signe d'un manque d'autorité en même temps que du basculement dans le pouvoir est largement partagée. La célèbre définition d'Arendt va dans ce sens : « L'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué » H. Arendt (1972). Le mauvais usage

du principe d'autorité comme approche pédagogique utilisé par l'enseignant justifie certains pratiques des élèves car, l'enseignant qui est supposé être un modèle, développe des comportements contraires aux principes de l'EDH. Les élèves trouvent la une raison favorable de justification de leur forfait :

« Le maitre nous a enseigné certaines valeurs qu'un homme est supposé cultiver durant son existence parmi les hommes (les fondamentaux de l'EDH); l'une des base de ces enseignements c'est la non-violence physique comme verbale et le respect de l'autre dans un intégrité physique et moral, nous avons même modifié notre façon de faire a cause des conseils du maitre , mais nous constatons que lui-même ne respecte rien de ce qu'il dit, bien au contraire , il nous frappe souvent et met souvent la honte sur nous. C'est pourquoi, comme lui ne fait ce qu'il dit, nous aussi on fait comme lui, on fait semblant d'être correcte devant lui par qu'il peut nous frapper, mais s'il s'absente, nous aussi, nous bandons les muscles sur ceux qu'on peut dominer (...); en fait l'EDH c'est pour la forme seulement... », Extrait d'entretien du 24 mars 2021 de F.T, élève en classe de CM1 a la CEB de Loumbila.

Cette inadaptation de l'EDH par les principaux acteurs pédagogiques (Enseignant/Elève) qui favorise les violences dans milieu scolaire doit être repensé. La même erreur est commise par ceux qui, critiquant le « pédagogisme », les dérives communicationnelles et relationnelles, considèrent que l'autorité de l'enseignant se fonde exclusivement et a priori sur le savoir qu'il possède, comme si le savoir en soi, rationnel et désincarné, était une condition suffisante pour assurer une réception efficace de la transmission et permettre l'apprentissage J. Lombard (2003, p.7).

3.2.2. *L'EDH et les inégalités sexistes à l'école*

On aborde ici le concept de genre comme le produit d'une construction sociale à l'opposé d'un fait de la nature. Ces normes attribuent aux unes et aux autres des conduites qui non seulement les distinguent mais les hiérarchisent. Dès lors, le genre exprime tout autant qu'il produit cette valence différentielle des sexes. Ainsi, cette valence « traduit la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs et signe la dominance du principe masculin sur le principe féminin » C. Marro (2012, p.72). Cette prévalence sexiste va impacter la socialisation différenciée des filles et des garçons en donnant naissance à des stéréotypes sur l'éducation des enfants. Ces stéréotypes sont largement partagés par les parents, les professionnels de l'éducation et, par la société en générale (B. Gresy et P. Georges, 2012). Dès lors qu'on questionne les stéréotypes dans la société, leur prégnance apparaît comme indispensable que vouloir s'y détourner peut paraître quasi impossible. Il est donc fondamental de considérer cette approche dans le mode d'apprentissage des enfants (élèves) à l'école au regard du fait que l'enseignement est un des domaines où la prégnance des stéréotypes est la plus profond.

Les conséquences dans le système éducatif de cette séparation sur la construction de l'enfant (l'élève) sont plus importantes car, elle est à l'origine d'injonctions identitaires favorisant l'inégalité des sexes et limite de ce fait le champ des possibilités d'orientation professionnelle des filles comme des garçons C. Jouanno et R. Courteau (2014). Cette situation vient confirmer les l'opinion d'une élève sur la question de la différence qui existerait par apport sexe :

On nous a toujours dit que nous ne sommes pas semblables aux garçons. Cette réalité, nous la vivons toujours aussi bien à la maison qu'ici à l'école. Il y a des activités qui sont le plus souvent dévolu aux garçons qu'aux filles, et ça toujours été comme ça sans qu'on dise pourquoi. Par exemple, quand il s'agit de balayer, essuyer, ou nettoyer la classe, c'est nous les filles qui

sommes indexées. Quant aux garçons, ils s'occupent à autres choses. Il y a aussi un autre exemple qui concerne le sport. À ce niveau, nous sommes complètement séparées et les activités sportives sont différentes, le sport individuel pour nous et le sport collectif pour eux. On aimerait bien nous les filles pratiquer le football mais ce pas possible ici° (...). Extrait d'entretien du 9 mars 2021 de R.Y élève de la classe de CM2, CEB de Loumbila.

Dans la même dynamique, dans le domaine scolaire, U. Kessels (2005) affirme que ces différents stéréotypes mènent inconsciemment filles et garçons à développer des préférences pour une certaine discipline plutôt que pour une autre. Ainsi, U. Kessels (2005, p.313) note que les disciplines nécessitant des qualités socialement perçues comme féminines (imagination, créativité, douceur) sont préférées des filles et elles y sont plus habiles. Par conséquent, les stéréotypes de sexe jouent un rôle important dans le domaine scolaire. Ces stéréotypes contribuent à influencer les préférences disciplinaires des élèves en général. Il s'agit de l'orientation par les enseignants des filles vers les disciplines plus littéraires et les garçons vers les disciplines plus scientifiques. De manière plus approfondie encore, selon Racky Ka (2013), les stéréotypes pourraient être la cause directe de résultats ou performances moins bonnes. Par exemple, la dissertation littéraire étant perçue comme une tâche féminine en vue des qualités esthétiques, créatives et créatrices qu'elle requiert, les garçons pourraient faire un mauvais résultat car ils ne se perçoivent pas comme disposant de ces qualités dites « *féminines* ». En conséquence, ils baisseraient les bras ou alors subiraient un stress qui les défavoriserait face à cette tâche (R. Ka, 2013). On peut lire à cet effet les propos de cet enseignant auditionné au cours de nos investigations :

L'une des questions à laquelle personne n'a dérogée, c'est celle-là : quel métier aimerez-vous faire dans l'avenir ? Quand on fait un inventaire des réponses des élèves interrogés, la majeure partie des filles penchent pour les métier comme Sage-femme, esthéticienne, enseignante, etc., Pour certaines, quand bien même leur choix requiert des aptitudes scientifiques, elles font les reconvertir dans une approche plus féministe de comme Pédiatre (le coté de la médecine qui s'occupe de l'enfant) ; la encore, elle ne quitte pas leur coté "*maternaliste* " (femme) ; (...) contrairement aux garçons qui eux aussi font des choix liés à coté homme du genre BTP, etc. Vu leur choix, on ne peut que les encourager dans leur choix à exceller dans les matières qui leur donneront plus de chance à réaliser leur vocation (...). Extrait d'entretien du 11 février 2021 de T.U, Enseignant dans la CEB de Loumbila.

Au regard de ce qui précède, il existe encore des écarts importants entre les filles et les garçons en termes de résultats scolaires, d'orientation et de rapport à la culture. Les filles obtiennent globalement de meilleurs résultats et semblent mieux s'adapter au climat scolaire en se conformant plus facilement aux attentes de l'institution (M.S. Azzedine, 2011). Les enseignant(e s) accordent plus d'attention et de temps aux garçons et incitent ces derniers à plus d'autonomie. Ils sont également plus souvent interrogés et sollicités, surtout si le nombre d'élèves est important dans la classe. Les compliments et encouragements des équipes éducatives portent sur leurs performances alors que les filles sont félicitées sur leur conduite, leur écriture, leur assiduité. Les enseignant(e s) tolèrent plus l'indiscipline des garçons. Ainsi, face à l'introduction de l'EDH qui prône dans ses fondamentaux l'égalité des sexes, la persistance de ces stéréotypes deviennent pour les élèves une forme de violence à caractère psychologique avec comme vecteur de transmission l'enseignant qui use du mécanisme de la communication pédagogique pour diffuser et entretenir ces actes à caractère psychologique. Les stéréotypes sexués sont présentés comme une violence a

double tranchant : ils peuvent devenir discriminatoires (*ils aboutissent à traiter ou juger de manière moins favorable des personnes en fonction de leur sexe*), ils sont prescriptifs (*ils fonctionnent comme des normes*) et descriptifs (*ils montrent à chacun le comportement à adopter*). C'est dans cette dynamique qu'on peut comprendre l'effet psychologique qu'un stéréotype peut avoir sur une personne qui peut provoquer une diminution des performances de cet individu dans le domaine visé par le stéréotype (C. Steele et J. Aronson, 1995).

4. L'enseignement de l'EDH, une communication pédagogique plus pratique que théorique

À ce niveau de la recherche, l'objectif est de décrire, comprendre et expliquer les pratiques enseignantes de l'EDH en lien avec les apprentissages des élèves. C'est le concept de « *pratique* » à partir du cadre théorique sociocognitif développé par Bandura (2003) que nous chercherons à mettre en exergue dans cette dernière partie. Selon cet auteur canadien, toute pratique humaine peut se caractériser par trois dimensions en interrelations : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Si on estime que les travaux de Bandura sur la première dimension s'attachent essentiellement à étudier le sentiment d'efficacité personnelle, on peut concevoir que les facteurs personnels sont constitués d'aspects plus largement cognitifs, émotionnels, mnésiques, attentionnels ou représentationnels. Ainsi, les connaissances, les représentations sociales ou professionnelles, l'identité, l'habitus ou les schèmes en font partie (A. Bandura, 2013). Nous nous centrerons sur les représentations professionnelles d'un point de vue communicationnel de l'enseignant en matière d'EDH. L'enseignant, dans son approche communicationnelle, doit inciter les élèves à un changement de comportement car, l'enseignement de l'EDH n'est pas une discipline évaluée par l'enseignant. Les propos du Conseiller pédagogique nous renseignent un tant soit sur cette question :

L'EDH qui nous enseignons ici, ne fait pas partie des matières qui sont évaluées. L'EDH est introduite dans le système éducatif dans notre CEB comme un projet pilote. C'est pourquoi nous trouvons dans la même école des enseignants qui sont formés en la matière et d'autres qui ne le sont pas. C'est un enseignement qui doit s'évaluer à travers le comportement des élèves. Sont-ils différents des autres en matière de conduite ou non ? Même si les comportements n'ont pas complètement évolué, ils sont beaucoup plus attentionnés que ceux n'ont pas reçu l'enseignement en EDH. Extrait d'entretien du 20 avril 2021 de P.J-P, Conseiller pédagogique dans la CEB de Loumbila.

Ainsi, la pédagogie communicationnelle de l'EDH doit emprunter les mécanismes de la communication pour le changement de comportement. On parle dans ce cas de l'information-éducation-communication pour le changement de comportement (IEC/CC). Cette nouvelle approche pédagogique est un volet emprunté à la communication sociale (UNESCO, 2001). Synonyme de sensibilisation, il a pour objectif de faire évoluer les usages et pratiques par le biais de l'éducation (les pratiques enseignantes). S'appuyant au départ uniquement sur des messages, ses méthodes et outils se diversifient aujourd'hui de plus en plus. C'est un modèle très répandu dans le domaine de la santé publique, mais jusqu'à maintenant a été peu exploité dans le domaine de l'éducation. Au-delà de la sensibilisation simple, il fonctionne au niveau cognitif, mais aussi au niveau affectif. Les activités de communication doivent conduire à deux étapes de « la préparation » et puis à l'étape de « l'action ». C'est un

processus pédagogique pragmatique, qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous les apprenants grâce, à une participation accrue de l'apprentissage à la vie culturelle et à la vie communautaire comme nous l'explique cet enseignant :

En matière d'EDH, il faut bien croire qu'il ne s'agit d'apprendre certaines façons de faire aux élèves de manière théorique, non, il faut que le cours (la pratique enseignante) soit vivant, c'est pourquoi dans la mesure du possible nous projetons de petits films/court métrage ou documentaires par le biais de certaines organisations qui nous aide dans ce sens au regard des moyens techniques qu'elles disposent. Nous utilisons des bandes dessinées pour mieux illustrer les fondamentaux de l'EDH. Sans oublier que pendant certaines manifestations culturelles nous initiions les élèves à la production de petites pièces théâtrales et des sketches à l'occasion pour vulgariser certaines pratiques en conformité avec l'enseignement de l'EDH (...). Extrait d'entretien du 26 mars 2021 de P.N, Enseignant dans la CEB de Loumbila.

Cette méthode de communication pédagogique pour l'apprentissage de l'élève soutient que l'enseignement l'EDH qui combine approche théorique à l'approche pragmatique devrait entrouvrir des voies, donner accès à des moyens servant au développement de l'individu (l'élève), à l'enrichissement de sa relation avec les autres et à la compréhension de la société qui l'entoure. C'est en partant du besoin de communication de l'élève et en le plaçant dans des situations où cette communication est nécessaire qu'il va acquérir le bagage lui permette de réfléchir et d'agir en conformité avec les fondamentaux de l'EDH.

Conclusion

En adhérant au principe de l'implémentation des droits humains dans le système éducatif comme l'ONU le recommande, le Burkina Faso s'est résolument engagé à mettre en œuvre l'EDH dans l'enseignement notamment au primaire. Bien que le processus date de 2008, l'EDH reste toujours à un state peu satisfaisante eu égard au niveau d'engagement de ces acteurs et les conséquences y afférentes selon les résultats de nître recherche. Les violences scolaires renvoyées progressivement aux déviances face à l'ordre scolaire se retrouvent contraintes par le regard normatif posé par les différentes catégories d'acteurs impliqués. L'effectivité de l'EDH reste encore un mythe au regard de la non prise en compte de ce module dans toutes les unités de formation de formation des enseignants et affectent la capacité de ceux-ci à les dispenser aux élèves. Si les enseignants ne sont dotés du capital humain en matière d'EDH, le niveau de la violence y afférant trouve sa justification dans l'exercice du métier d'enseignant à travers non seulement son autorité, mais aussi le développement de certains stéréotypes qui relèguent les jeunes filles vers des destinations inappropriées sur le plan éducatif, social et voire même professionnel. Les différents niveaux violence enregistrés dans le cadre de cette recherche résultent d'une méconnaissance ou mauvaise appréhension par les élèves de l'EDH. Cette situation peut être corrigée si le mécanisme de la communication pédagogique essaie de d'adopter les stratégies de la communication pour le développement en rendant l'enseignant de l'EDH beaucoup plus pragmatique que théorique. Ce faisant, la stratégie devra consister à prioriser d'avantage les actions en fonction de la nature des

obstacles à la réalisation du bien-être de l'élève, toute catégorie confondue. Quel que soit le niveau d'organisation et d'intervention en faveur des apprenants (élèves), la préoccupation essentielle des divers intervenants doit être l'intérêt supérieur de l'enfant en lui réservant une part significative de toutes les coopérations de sorte que les droits de l'enfant soient promus. C'est à cette condition que l'EDH pourrait devenir effectif si chacun en fait son affaire à l'instar.

Références bibliographiques

- ARENDRT Hanna, 1972, «Qu'est-ce que l'autorité ?», *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, p.121-185.
- AZZEDINE Si Moussa, 2011, «De l'égalité des résultats des filles et des garçons à l'école: Construction des écarts de réussite en résolution de problèmes.» *Question vives*. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.723> (accès le Mai 13, 2022).
- BANDURA Albert, 2003, *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck.
- CARRA Cécile, 2009, «Violences à l'école et "effet-établissement», Monographie d'une école "Freinet" en éducation prioritaire.» *Déviance et société*, n°33, p.149-172. .
- CHARLOT Bernard, 2001, «La notion de rapport au savoir: points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques.» *Charlot (dir.) Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos, p.4-24.
- CHARLOT Bernard et Emin Jean-Claude, 1977, *Violence à l'école : état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- COHEN Lawrence E et FELSON Marcus, 1979, «Social change and crime rate trends: a routine activity approach.» *American Sociological Review*, vol.44, p.588-608.
- DUBET François, 2000, «Une juste obéissance.» *Autrement*, n° 198, p.138-151.
- DUMONT Louis, 1983, *Essais sur l'individualisme ; une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil.
- FEYFANT Annie, 2010, «Des violences à l'école....», *INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE (Veille scientifique et technologique)*, n°54, p.1-17.
- GOLLOB Rolf et KRAFT Peter, 2006, «Exploring Children's Rights: lesson sequences for primary schools.» *Strasbourg, Education à la citoyenneté mondiale*. 2006. [df/Documents/2006_17_ExploringChildrensRights_En.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/) (accès le Février 25, 2022).
- GRESY Brigitte et GEORGES Philippe, 2012, *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, Paris, Inspection générale des Affaires sociales.
- HCDH, 2015, « Commissions d'enquête et missions d'établissement des faits sur le droit international des droits de l'homme et le droit humanitaire international :

- Orientations et pratiques.» *ohchr.org* . 2015 .
http://www.ohchr.org/Documents/Publications/CoI_Guidance_and_Practice_FR.pdf ____ . s.d. Human Rigf (accès le Fevrier 15, 2022).
- JELMAN Yassine, 2002, «Le rapport aux objets de savoirs comme critère de différenciation entre les apprenants: cas de la foudre.», *Cahiers pédagogiques: Les chroniques du métier..* <http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/faitsOO6.pdf> (accès le Fevrier 16, 2022).
- JOUANNO Chantal et COURTEAU Roland, 2014, *Jouets : la première initiation à l'égalité*, Paris, Sénat.
- KA Racky, 2013, «Menace(s) du stéréotype et perception de soi : comment modérer l'impact des réputations négatives sur les membres des groupes stéréotypés ? Le cas des femmes et des Noirs en France. », *Psychologie*, <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00838404/document>. (accès le Fevrier 26, 2022).
- KESSELS Ursula, 2005, «Fittings into the stereotypes: How gender-stereotyped perception of prototypic peers relate to liking for school subjects.» *European Journal of Psychology of Education*, 2005, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03173559> (accès le Fevrier 26, 2022).
- KONKOBO Madeleine Kabore, 2008, «Le droit des enfants à l'éducation au Burkina-Faso.», *Insanyat, Revue Algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, n° 4, pp.109-133.
- KYELEM Mathias, 2022, «Ecole et justice scolaire: La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso.» *OpenEdition- Journals (Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale)*, <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/1324?lang=en> (accès le Fevrier 23, 2022).
- LAVAL Virginie, 2019, «Chapitre 2. La théorie de Jean Piaget (1896-1980).», *Dans La psychologie du développement*, Paris, Armand Colin (1^{re} édition), pp.27 - 67.
- LECLERCQ Gilles, 2011, «Les modalités de communication pédagogique.», *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Éditeur : Dunod, pp.489 - 506.
- LEONTIEV Alexis Nikolaïevitch, 1979, *Pédagoguïcheskoïé obchtchénié*, Moscou, Znanié.
- LOMBARD Jean, 2003, *L'école et l'autorité*, Paris, L'Harmattan.
- MARRO Cendrine, 2012, « Dépendance-indépendance à l'égard du genre.», *Recherche et formation*, n°69, pp.65-80.
- MATARI Hermine, 2014, « École et violences au Gabon : Une lecture critique de l'usage du châtiment corporel et de la violence verbale en milieu scolaire. », *Éducation comparée, Revue de recherche internationale et comparative en éducation/nouvelle série*, p.107-137.
- MERLE Pierre, 2005, *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, Presses universitaires de France.

- OBIN Jean-Pierre, 2002, « L'autorité dans les relations maître-élèves. », *Questions pour l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France, pp.71-72.
- ONU, 1998, «Remarks to the Human Rights Council.» *7/secretary-generals-human-rights-council-remarks*. 2017.
Shttps://www.un.org/sg/en/content/sg/speeches/2017-02-27/secretary-generals-human-rights-council-remarks, Résolution 1212 (1998) du Conseil de sécurité. Disponible à l'adresse suivante : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N98/371/3> (accès le Fevrier 15, 2022).
- PILON Marc, MARTIN Jean-Yves et CARRY Alain, 2010, *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, Edition des archives contemporaines.
- PRAIRAT Eirick, 2002, *Sanction et socialisation*, Paris, Presse universitaire de France.
- PRAIRAT Eirick, 2003, *Question de discipline à l'école et ailleurs....*, Ramonville Saint-Agne, Erès.
- ROBBES Bruno, 2010, *L'autorité éducative dans la classe : Douze situations pour apprendre à l'exercer*, Issy les-Moulineaux, ESF.
- ROBBES Bruno, 2019, *Qu'est-ce qu'apprendre ? conférences HDR en Sciences de l'éducation*, Cergy-Pontoise, Laboratoire EMA - EA 4507.
- ROBITAILLE-FROIDURE Amélie, 2012, «New York, Paris, Strasbourg : l'enseignement des droits de l'Homme, un parcours semé d'embûches.» *La Revue des droits de l'homme (Revue du Centre de recherches et d'études sur les droits)*, 1 Décembre, p.1-29.
- SORE Zakaria, 2021, «L'omniprésente violence: Une socio anthropologie des incivilités entre élèves en milieu scolaire dans la ville de Ouagadougou au Bukina Faso .», *Revue Internationale Dounni (RID)*, Juillet, p.155- 166.