

POUR UNE EDHC TRANSFORMATIONNELLE EN CÔTE D'IVOIRE...

Séverin Yao KOUAMÉ*

Mirko HOFF**

* Sociologue, enseignant-chercheur à l'Université Alassane Ouattara de Bouaké.

severinkouame@uao.edu.ci

** Chargé de l'apprentissage et du Suivi-évaluation des programmes au bureau régional d'Interpeace pour l'Afrique de l'Ouest basé à Abidjan.

hoff@interpeace.org

RÉSUMÉ

Envisager que la dispensation de l'EDHC ait impact sur les jeunes pose la question fondamentale de savoir ce que peut induire comme changement de comportement ce type d'enseignements supposés transformationnels dans un système éducatif et une société ivoirienne en crise de modèles, de capacité et de légitimité. Notre ambition, dans cette contribution, est de montrer qu'au delà du processus de mise en œuvre peu inclusif et participatif qui l'a porté, la réforme des curricula en vue de leur prise en compte d'un enseignement de l'éducation à la paix et à la citoyenneté ne fournit qu'un stock de connaissances sans générer de la transformation comportementale et une adhésion forte aux valeurs enseignées dans la mesure où le sentiment est fortement partagé chez les apprenants que le maître dispensant l'enseignement, l'école et la société ne sont plus porteurs de modèles d'exemplarité. Les modèles comportementaux promus sont aux antipodes de ceux valorisés dans la société. Les maîtres sont délégitimés dans leur rôle d'éducateurs. Pour beaucoup, ils ne sont plus que des instructeurs chargés de délivrer un savoir dont certains doutent de la consistance. L'école ne joue plus son rôle d'ascenseur social. Elle est devenue un champ au sein duquel se confrontent des anti-modèles. Comme alternative, il importe donc, de notre point de vue, de travailler à faire de cet enseignement un espace de réflexivité diagnostique sur les crises qui affectent la société ivoirienne, d'y mobiliser le dialogue constructif orienté vers le changement comme instrument d'inclusion et de confrontation démocratique non violente pour la réinvention/expérimentation consensuelle de nouveaux modèles comportementaux.

Mots clé : EDHC – Citoyenneté – Éducation à la paix – Culture de la Paix – Dialogue – Droits Humains – Conflits – Côte d'Ivoire – Interpeace – Indigo-Côte d'Ivoire

INTRODUCTION

Depuis la fin des années soixante-dix, la Côte d'Ivoire est confrontée à une succession de crises sociales, politiques et économiques. Celles-ci ont fortement affecté la qualité et l'épaisseur du lien social, tant aux niveaux interpersonnels et inter/intra-communautaires qu'à celui de la confiance entre la base de la société et les élites gouvernantes. En effet, inaugurée par la difficile conjoncture socioéconomique née du second choc pétrolier et ses incidences sur l'économie cacaoyère locale¹, puis transposée sur le terrain politique par les luttes de succession au premier chef de l'État à partir de la mi-décennie quatre-vingt-dix, cette série de crises a ouvert la voie à une exacerbation du recours à la violence comme principal instrument de revendication et de confrontation sociopolitique. Ainsi, très vite, avec l'intrusion des jeunes, notamment ceux des milieux scolaires et universitaires en mal d'insertion socioprofessionnelle et en questionnement sur leur devenir, dans le champ de la conflictualité, son usage va-t-il croître en intensité. Ce débordement de violence et la crise de gouvernance ainsi induits semblent alors avoir fait le lit à l'expression de toutes sortes de dynamiques d'inversion de valeurs et de promotion de comportements attentatoires à un vivre ensemble harmonieux.

Conscients des risques portés par cette dynamique à l'œuvre pour le devenir de la société ivoirienne, les pouvoirs publics ont pensé à assurer au pays une transition post-conflit douce vers une éducation à la paix porteuse de valeurs positives susceptibles d'aider à ressouder le tissu social et jeter les bases à la construction d'un ivoirien aux comportements plus conformes aux idéaux de paix. Plusieurs années après l'entame de cet ambitieux projet de transformation sociale concrétisé par la formalisation du cours d'Education aux Droits Humains et à la Citoyenneté, la question se pose de savoir s'il est possible d'entrevoir un début de changement dans les comportements des apprenants. Différents travaux ont été réalisés pour traiter de la question. L'objet de la présente contribution n'est pas de réaliser un état des lieux de la mise en œuvre de cet enseignement. Il s'agit plutôt de comprendre pourquoi, comme l'écrivent Kuppens et Langers (2015) ce cours peine à dépasser l'acquisition chez les apprenants d'un stock de connaissances sur la paix pour générer chez ceux-ci, par l'exemple, l'internalisation et la reproduction de nouvelles valeurs et de modèles comportementaux positifs pour un vivre ensemble harmonieux. Notre argument est que, dans un contexte où le sentiment est fortement partagé que le maître, l'école et la société ne sont plus porteurs de modèles d'exemplarité, L'EDHC ne peut générer significativement des modèles comportementaux positifs. Pour qu'elle y parvienne, l'enseignement de cette discipline devrait être envisagée comme une opportunité de dialogue réflexif et largement inclusif sur les racines profondes de la crise et sur les voies innovantes et consensuelles pour éviter sa répétition.

LA CRISE DU MODÈLE À L'ŒUVRE AUTOUR DE LA FIGURE DU MAÎTRE, AU SEIN DE L'ÉCOLE ET DANS LA SOCIÉTÉ.

Est-il possible à l'EDHC de générer de la transformation sociale si elle n'intègre pas la compréhension de la crise sociétale, et même de la crise de l'éducation, qui a contribué à nourrir la conflictualité pendant les dernières décennies et qui, de toute évidence lui a même survécu ? Est-il possible de faire de l'école le creuset du changement ? À quelles conditions ? Il serait difficile de répondre à ces questions sans se rendre à l'évidence, que de façon similaire aux dynamiques affectant nombre de pays en proie aux conflits violents, la crise sociopolitique est intervenue en Côte d'Ivoire, portée par un insidieux processus de délitement des principales institutions qui fondent la société dans son ensemble. L'une des principales institutions fortement ébranlées reste l'école. De fait, depuis la fin des années 1970, années dites du « miracle économique », le pays est entré dans une zone de turbulence dont l'onde de choc a fortement ébranlé les fondements de son système de formation/éducation. Entre la réduction de la part du budget national allouée à ce secteur et la crise des vocations vers la fonction enseignante nourrie, dans le cadre de la mise en œuvre de certaines

¹ L'essentiel de la richesse nationale de la Côte d'Ivoire est basée sur l'exportation du cacao et du café.

mesures des Plans d'ajustement Structurelle dites de « rattachement » des salaires², l'école ivoirienne est en souffrance, dans une société ivoirienne fortement en manque d'une alternative à sa propre réinvention, autrement que par la violence³.

Comme le montrent en effet les travaux réalisés par Interpeace et Indigo-Côte d'Ivoire sur « les obstacles à la cohésion sociale et les dynamiques de violence en milieu urbain » publiés en 2015, dans une société ivoirienne aujourd'hui en panne de politique de redistribution plus inclusive et équitable des opportunités économiques nationales et locales, la production de la violence a fini par se poser pour nombre de composantes de la société⁴ « en souffrance » de reconnaissance et de valorisation comme principal « moyen » d'affirmation de soi. Beaucoup plus que de nombreuses colonies de l'ex-Afrique occidentale française, le territoire ivoirien a toujours joui d'une position géostratégique particulière, notamment grâce à son ouverture sur la mer. Aussi, la puissance colonisatrice française a-t-elle pris l'option d'en faire l'une des têtes de pont de l'exploitation de la portion occidentale du continent africain sous sa domination. Très vite donc, des travaux d'envergure comme le percement du canal de Vridi et la construction d'un port y ont été entamés. Vu les besoins en main d'œuvre induits, des dispositifs ont été mis en place pour « encourager » une migration massive vers la Côte d'Ivoire, à partir des pays de l'hinterland sahélien. Ces derniers, pendant longtemps ont constitué avec les vagues successives de migrants une composante importante de la mosaïque de populations aux origines nationales diverses composant le pays.

Si l'intégration de ces populations n'a pas manqué de poser quelques problèmes, notamment avec l'épisode de rapatriement forcé de Dahoméens⁵, force est de noter que c'est la contraction des opportunités économiques avec la crise de la fin de la décennie soixante-dix va exacerber la question identitaire autour de l'accès aux richesses du pays. La question de qui est Ivoirien et qui ne l'est pas pour prétendre jouir des richesses nationales va se poser graduellement au point de constituer la première déchirure du tissu social. Massivement instrumentalisée dans leur lutte sur le pouvoir par certains entrepreneurs politiques au cours des décennies quatre-vingt-dix et deux-mille, cette question masquait mal celle plus profonde de la crise de reconnaissance affectant la génération nouvelle d'Ivoiriens ou de jeunes vivant sur le sol de Côte d'Ivoire. Ces derniers n'ayant pas connu la période faste du « miracle ivoirien » ont largement en partage le sentiment d'appartenir à une « génération sacrifiée ».

Pour cette génération, la contraction des opportunités économiques en s'accroissant, a exacerbé une crise éducationnelle, elle-même liée aux mutations profondes affectant la structure familiale. En effet, le modèle de famille originelle fondée sur la parentèle élargie assurant une continuité éducative pour les enfants depuis la famille jusqu'à la communauté en passant par des espaces de socialisation comme les catégories d'âge ou les rites initiatiques, a eu tendance à céder le pas à des ménages de type nucléaire. Dans ces conditions, l'éducation des enfants dans bien des cas, finissait par n'incomber qu'à leurs seuls géniteurs et souvent à se concentrer autour de la figure de la femme. De fait, sous les coups de bouture de la difficile conjoncture économique de la fin des années soixante-dix et du début de la décennie quatre-vingt, la vague des compressions à l'œuvre dans les entreprises privées et la réduction des recrutements dans le secteur public ont fortement affecté les capacités et l'autorité des hommes, surtout dans le contexte urbain. Pour beaucoup de jeunes enfants, face à un père « incapable » d'assumer financièrement ses charges familiales et une mère « pas toujours regardante » ou « dépassée », l'option la plus courante pour se recomposer un

² Dans le cadre de la compression des dépenses publiques, le Gouvernement ivoirien, sous la pression des Institutions de Breton Woods a décidé, dans le secteur de l'éducation-formation, de la réduction des salaires des enseignants nouvellement recrutés. Connue localement sous la dénomination de décrochage des salaires, cette mesure a créé un phénomène de salaires à double vitesse dans le même corps de métier.

³ Lire à cet effet « Côte d'Ivoire : la réinvention de soi dans la violence », Sous la direction de Francis Akindès. Dakar, CODESRIA, 2011, 256 p.

⁴ Notamment chez les cadets sociaux.

⁵ Nom des originaires de l'actuelle République du Bénin.

cadre de socialisation alternatif restait la connexion avec des groupes de pairs. Cette connexion s'opérer soit au sein de l'école soit en dehors, dans les rues.

Ces dernières années en Côte d'Ivoire, les groupes de pairs de jeunes se sont très vite mués en bandes concurrentes se disputant des « territoires » ou une réputation de porteurs de violence au sein de l'école ou dans les rues. Arrimée aux luttes syndicales scolaires et universitaires ou aux confrontations violentes entre acteurs du secteur du transport dans les faubourgs peuplés d'Abidjan, l'essor de ces bandes est devenu pour beaucoup de jeunes une opportunité de valorisation de soi. Ces bandes sont en effet de véritables cadres d'initiation et d'acquisition d'un capital de violence servant de sésame pour intégrer des groupes prestataires de violence comme certains syndicats, ou plus prosaïquement comme ce fut le cas lors de la crise militaro-politique, les factions supplétives combattantes comme les différents mouvements rebelles ou ceux dits patriotiques. Comment alors, dans le cadre de l'EDHC, les pouvoirs publics ivoiriens essaient-ils de remplacer chez ces jeunes la culture ambiante de la violence par une culture de la paix ? Plutôt que de nous attarder sur le contenu, nous questionnerons la relation pédagogique au sens large que la dispensation de cet enseignement induit. Nous voulons montrer, en comparaison avec l'expérience à l'œuvre dans d'autres pays comme le Rwanda, que la transformation ou le changement de comportement est difficile à atteindre lorsqu'il n'est pas possible de prendre opportunité de la démarche d'inculcation d'un savoir, d'un savoir-être et d'un savoir-faire aux élèves (Adou et al., 2005, p. 33) en matière de droits humains et de citoyenneté sans expérimenter avec ces derniers la réflexivité critique et délibérative par le dialogue. De fait, ce n'est de notre point de vue que par ce moyen que la société ivoirienne, à travers l'école, pourra être capable de questionner sans passion les racines de ces longues dernières années de crise et prévenir leur repousse (Lopes Cardozo & Hoeks, 2015 et 2008 ; Davies, 2011).

UNE APPROCHE DE L'ÉDUCATION À LA PAIX PEU ORIENTÉE VERS LA RÉFLEXIVITÉ EN CÔTE D'IVOIRE

Pour atteindre l'objectif de transition graduelle vers une culture de la paix par l'internalisation de valeurs et comportements mieux à même de favoriser la cohésion sociopolitique dans le pays, les autorités ivoiriennes ont commencé par introduire graduellement dans les curricula l'apprentissage de notions comme la paix, la tolérance, la non-violence ou les droits des enfants et le droit international humanitaire. Initiée d'abord au secondaire dans les « Domaines Relatifs à la Vie Quotidienne », puis au primaire dans le cadre du Programme d'Éducation à la Paix et à la Tolérance (PEPT), cette introduction aux concepts fondamentaux de l'éducation à la paix a été fortement soutenue par l'Unicef. Le processus de basculement vers l'enseignement de l'EDHC comme discipline à part entière n'a démarré lui qu'en 2004, l'enseignement de la matière elle-même ne devenant effective qu'à partir de 2009 (Kanon, 2012, Commission Nationale Ivoirienne pour l'Unesco, 2005). Le constat majeur qui est fait sur la relation pédagogique qui porte l'animation de cet enseignement dans le dispositif de formation-éducation en Côte d'Ivoire est que sur la douzaine de procédés d'enseignement proposés pour la dispensation de l'EDHC en tant que matière, seulement trois (3) sont de nature participative et portent plus spécifiquement sur des discussions, des jeux de rôle et la simulation (RCI, 2012 : 32-33). Dans le cadre de l'approche valorisée par la CEDEAO (2003) par contre, le déroulé de chaque module propose de passer par, entre autres, les étapes de mise en situation et d'animation des activités intragroupes/ travaux de groupe en utilisant comme stratégie didactique le débat argumenté (en plénière), les discussions libres, et les questions-réponses (jeux de rôles et simulation).

Pour justifier cette démarche la CEDEAO (2003 :7) établit que « le but ultime [de son manuel] est de former une masse critique de citoyens de [cet espace politique] dotés non seulement des compétences requises dans les domaines cognitifs et psychomoteurs de l'éducation, mais également des compétences affectives relatives aux valeurs, attitudes et comportements positifs promouvant la paix, la tolérance et une coexistence pacifique des citoyens de la communauté. » Ainsi, le formateur/formatrice est plus qu'un enseignant. Il fait office de chercheur, puisant dans l'ouvrage des références fourni par la CEDEAO, et ce à titre indicatif, les éléments qui lui permettent de construire librement les contenus complémentaires afin

de provoquer les transformations de comportements, attendues dans le cadre de l'opérationnalisation des modules proposés. En termes de compétences visées par cette approche, la CEDEAO envisage pour chaque apprenant qu'il soit capable d'affirmer sa citoyenneté en exerçant sa pensée critique en vue de se doter des moyens de construire son autonomie individuelle. Ce dernier doit aussi être capable de participer avec d'autres citoyens et citoyennes au processus d'élaboration, de mise en œuvre et d'évaluation des politiques publiques sur la base de la défense de ses droits humains et de ceux des autres.

Pour parvenir à cela, l'école reste l'un des cadres les plus pertinents, car elle reste l'espace au sein duquel il peut être possible aux élèves de vivre les valeurs énoncées plus haut, notamment par le dialogue, la concertation, la négociation dans la résolution des conflits. Quand l'école devient cet espace de dialogue entre les membres de la communauté scolaire, les enseignants, le personnel administratif et les élèves, la participation aux activités de classe peut servir de cadre au développement d'une pédagogie de l'expression. Ainsi, l'on peut aisément accorder la parole aux élèves, pendant les cours et lors des séances du Conseil de coopération, comme cela est préconisé par Sarr (2016). Il appartient alors à l'enseignant d'instaurer un vrai dialogue, s'intéresser à chacun des participants en lui témoignant, à lui et au groupe, une considération positive inconditionnelle, les entraîner à la réflexion, à l'autonomie, les inciter à découvrir par eux-mêmes, à s'approprier les connaissances, et à coopérer. Dans ce contexte l'enseignant n'est plus qu'un facilitateur d'échanges susceptible valorisant la prise de parole et les perspectives exprimées par chaque élève.

L'idée de ces approches montre bien que des efforts restent à faire au niveau ivoirien. A ce jour encore, malgré une approche pédagogique valorisant les compétences des apprenants ou autre, les interactions entre le dispensateur du cours et les élèves reste encore fortement empreintes de l'idée de dispensation d'un stock de connaissance. Mais, il est possible, comme le démontrent certaines expériences d'asseoir la relation pédagogique sur le modèle d'espaces de dialogue démocratique.

LE MODÈLE RWANDAIS DE L'ÉCOLE DE DÉBAT

A l'origine de l'idée, à travers les consultations nationales menées par la société civile à travers l'IRDP (Institut Rwandais pour le Dialogue et la Paix) en 2006 dans tout le pays, les populations ont largement exprimé leur souhait de voir l'enseignement du débat critique ainsi que les principes et la pratique démocratiques introduit dans les programmes d'éducation. Il s'agissait de saisir l'opportunité d'un exercice de dialogue réalisé par les populations elles-mêmes, pour promouvoir une culture de débat critique chez les jeunes et les transformer en citoyens responsables et engagés dans la discussion des thématiques d'actualité politique. Les participants aux consultations de l'IRDP avaient de fait réalisé que plusieurs initiatives de dialogue pour les adultes existaient au Rwanda mais que le changement de leur mentalité restait difficile du fait d'années de socialisation dans un contexte non-démocratique. Par contre, le constat fait était qu'il était possible et impérieux d'engager les jeunes dans les initiatives, une pratique rare à l'époque, car ces derniers constitueraient la société rwandaise de demain.

Aussi, reconnaissant le rôle important que les jeunes jouaient déjà dans la société rwandaise et leur intérêt à adresser les défis de leur société, il été perçu comme pertinent d'inclure le débat sur les sujets politiques et sociales contemporaines dans l'éducation. En complément, l'IRDP a donc mis en place des mécanismes pour assurer la transmission et prise en compte des perspectives des jeunes dans la prise de décision concernant les politiques publiques. Par ce moyen, les générations futures avaient l'opportunité de participer à la construction de leur propre future. Pour dépasser le cadre scolaire et impacter la vie communautaire, il a été considéré important d'inclure le développement de la capacité des jeunes à mener des dialogues constructifs et ainsi gérer des conflits dans leur environnement d'une manière non-violente. En s'engageant dans la communauté, les jeunes deviennent des citoyens proactifs en faveur de la paix. En général, l'on peut dire que les participants aux consultations nationales conduites par l'IRDP ont souhaité mettre en place une éducation à la citoyenneté qui ne se limite pas à uniquement transmettre du savoir mais, à travers la pratique démocratique dans la salle de classe et au-delà, à habiliter les élèves à être des citoyens responsables.

Au niveau opérationnel, dans la phase pilote, l'IRDP a mis en place des « écoles de débat », comme des clubs extracurriculaires dédiés au débat entre les jeunes. Pour ce faire, 25 collèges ont été identifiés, couvrant toutes les provinces et la capitale du Rwanda. Dans chacun de ces établissements d'enseignement secondaire, deux (2) « écoles de débat » ont été créées. Ces collèges ont choisi certains élèves de la 2^{ème} et 3^{ème} année pour participer aux « écoles de débat » en tablant sur leur maturité et leur présence continue à l'école. Convoqués environ une (1) fois par mois pendant l'année scolaire, les débats traitaient des sujets d'actualité nationale comme la situation des institutions gouvernementales, des droits humains, des libertés fondamentales, les obligations des citoyens et de l'État et de la tolérance.

Comme argumenté dans la première partie de cette contribution, on ne peut pas présenter aux jeunes un savoir « accompli » et attendre d'eux, de façon automatique, d'être des meilleurs citoyens. Ce, surtout dans des contextes où les maîtres dispensateurs des formations ne sont pas souvent considérés par ces élèves comme des modèles. Il a été donc très important de créer une atmosphère d'expression libre des opinions et d'encouragement à la participation dans laquelle tous les élèves se sentent stimulés et défiés. La précondition pour une telle atmosphère est la confiance entre les élèves. Cette atmosphère de confiance demande la présence d'une personne légitime pour faciliter les débats. Il a été constaté que ce rôle ne peut que difficilement être joué par les enseignants du collègue à cause de leur propension à vouloir donner des leçons et contrôler/évaluer les élèves. Pour cette raison, certains individus de haute intégrité de la communauté ont été engagés et leur capacité de mener des débats controversés et constructifs a été renforcée. De plus, un manuel thématique introduisant les concepts à débattre et donnant des exemples pratiques a été élaboré par des experts pour guider le facilitateur ainsi que les élèves. La liste des sujets à traiter est réévaluée chaque année en fonction de l'actualité politique et sociale.

Concernant le déroulement concret du débat, une introduction générale du sujet à l'ordre du jour est faite par le facilitateur, de temps en temps complétée par un clip vidéo thématique. Ensuite, les élèves sont invités à partager leur expérience de la façon dont le sujet présenté se manifeste dans leur environnement immédiat. Le débat s'engage alors autour des violations observées de leurs droits et les recours concrets pouvant aider à adresser ces défis.

Afin de connecter les élèves participants à travers le pays, une compétition nationale annuelle artistique est organisée. L'expression artistique passe par exemple par le théâtre, la poésie, la visualisation, la chanson, et s'avère un outil puissant pour contribuer à une compréhension plus profonde des concepts et valeurs promues. En termes d'effets de ce processus, il est à noter qu'une grande partie des jeunes membres des « écoles de débat » ont clairement démontré une amélioration dans leur esprit critique et leur capacité à résoudre des conflits à travers le dialogue dans leur environnement immédiat (école, famille, communauté). Comme effet secondaire, ces jeunes participent davantage à l'animation des cours et figurent souvent parmi les meilleurs de la classe.

Il reste certain que la constitution des « écoles de débat » en tant qu'activité extracurriculaire a limité la transformation aux jeunes participants seuls, laissant à part les autres élèves, les éducateurs de l'école et les étudiants de l'enseignement supérieur. En conséquence, le programme a cherché, pour la suite, à impliquer d'avantage les éducateurs, intégrer le format participatif des « écoles de débat » dans d'autres matières du cursus scolaire et créer des espaces similaires dans les universités. D'autres principaux défis dans la réalisation des « écoles de débat » sont la contrainte en termes de disponibilité des élèves, le manque de ressources pour faire le suivi des débats, et le haut degré de fluctuation des jeunes participants.

CONCLUSION

L'introduction de l'EDHC dans les curricula en Côte d'Ivoire avait vocation à assurer, par le biais du dispositif d'éducation/formation local, une transition vers une éducation à la paix. Cette dernière, après les épisodes de crise violentes vécus par le pays, devait générer chez les plus jeunes, beaucoup plus qu'un stock de connaissances sur la paix, par l'exemple l'internalisation de nouvelles valeurs et modèles

comportementaux positifs pour un vivre ensemble harmonieux. Seulement, le constat du faible impact de cet enseignement sur les jeunes pose la question fondamentale de savoir ce que peut induire comme changement de comportement ce type de curricula supposés transformationnels dans un système éducatif et une société en crise de modèle et de légitimité ? Notre position, dans cette contribution a été de montrer qu'au-delà du processus de mise en œuvre peu inclusif et participatif, ces curricula ne fournissent qu'un stock de connaissances sans générer de la transformation comportementale et une adhésion forte aux valeurs enseignées. Ce parce que, nous appuyant sur nos travaux en milieu urbain, le sentiment est fortement partagé que dans la société ivoirienne le maître, l'école et la société ne sont plus porteurs de modèles d'exemplarité. Les modèles comportementaux promus sont aux antipodes de ceux valorisés dans la société. Les maîtres sont délégitimés dans leur rôle d'éducateurs. Pour beaucoup, ils ne sont plus que des instructeurs chargés de délivrer un savoir dont beaucoup doutent de la consistance. L'école ne joue plus son rôle d'ascenseur social et est devenue un champ au sein duquel se confrontent des anti-modèles. Comme alternative, il importe donc, de notre point de vue, de travailler à faire de cet enseignement un espace de réflexivité diagnostique sur les crises qui affectent notre société, d'y mobiliser le dialogue constructif orienté vers le changement comme instrument d'inclusion et de confrontation démocratique non violente pour la réinvention, par le consensus, de nouveaux modèles comportementaux.

L'exemple rwandais des « écoles de débat » démontre que la transformation véritable des attitudes et comportements des élèves par l'acquisition d'un esprit critique et démocratique est possible dans le cadre de l'école. Dans ce cas, il semble que la clé à une transformation effective reste une approche didactique participative qui encourage et accompagne les jeunes à s'exprimer librement, réfléchir et débattre d'une manière critique, et mettre en action les leçons apprises dans leur environnement social immédiat. Cette importance de la participation et de la pratique comme éléments clés d'une éducation civique et morale a été aussi reconnue dans d'autres contextes. Une évaluation de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté au Maroc réalisé en 2008 met l'accent sur le fait que « le savoir ne constitue que l'une des composantes du développement de la compétence » (Conseil Supérieur de l'Enseignement du Royaume du Maroc, p.91). Constatant qu'il demeure « une domination écrasante d'activités en classe et portant sur des contenus de savoirs » (p. 91), elle recommande d'ouvrir le planning scolaire à l'art, la créativité et la culture (p.91) et « au profit des activités parascolaires et de développement de savoir-faire et savoir être » (p.88). La mise en pratique de cette approche peut être observé en Tunisie où le gouvernement a mis en place un programme créant des « clubs de citoyenneté et droits humains » dans les écoles primaires et secondaires à travers le pays comme partie de la stratégie nationale d'éducation civique. Ces clubs permettent aux jeunes de participer à la gestion de l'espace scolaire et communautaire à travers des activités concrètes (UNESCO, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- Adou, K., & Doumbia, D., & Göpfert, A. (2005). Manuel d'éducation scolaire à la citoyenneté et à la culture de la paix. Abidjan : CERAP.
- Akindès F. et al. (2003). Côte d'Ivoire : la réinvention de soi dans la violence, Dakar, CODESRIA, 256 p.
- CEDEAO (2013). Manuel de référence de la CEDEAO.
- CEDEAO (2013). Éducation 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. Dakar : UNESCO.
- Commission Nationale Ivoirienne pour l'Unesco (2005). Report sur la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix au profit des enfants du monde. [02/07/2015, Unesco : <http://www3.unesco.org/iycp/Report/CIvoire.pdf>]
- Conseil Supérieur de l'Enseignement du Royaume du Maroc (2008). L'évaluation de l'impact des programmes de l'éducation aux droits humains et à la citoyenneté du Ministère de l'Éducation Nationale.

- Davies, L. (2005). Teaching About Conflict Through Citizenship Education. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1 (2), pp. 17-34.
- Davies, L. (2010). The Different Faces of Education in Conflict. *Development*, 53 (4), pp. 491–497.
- Kuppens L. & Arnim Langer (2015). Vers une culture de la paix en Côte d'Ivoire ? Une analyse du cours de l'Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté, CRPD Working Paper No. 46, 27 p
- Lopes Cardozo, M. (2008). Sri Lanka: in peace or in pieces? A Critical Approach to Peace Education in Sri Lanka. *Research in Comparative and International Education*, 3 (1), pp. 19-35.
- Lopes Cardozo, M., & Hoeks, C. (2015). Losing ground: a critical analysis of teachers' agency for peacebuilding education in Sri Lanka. *Journal of Peace Education*, 12 (1), pp. 56-73.
- République de la Côte d'Ivoire (2012). EDHC : Manuel-guide à l'usage des formateurs.
- Sarr, Saliou. L'éducation à la paix, pourquoi, comment, le rôle de l'école. Accédé sur [20.07.2016, EIP Senegal : <http://portail-eip.org/SNC/eipafrique/senegal/edpaix.html>]
- UNESCO (2012). Launch of the first citizenship and human rights school club in Tunisia. Accédé sur [20.07.2016, UNESCO : http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/launch_of_the_first_citizenship_and_human_rights_school_club_in_tunisia/]