

Construction de la paix par les compétences de vie courante en milieux scolaires de Bukavu/RDC. Regard sur les approches « Peace-campings et Clubs de paix scolaires »

Dieumerici Aksanti Cirhibuka

Université Senghor à Alexandrie/Egypte

Faculté des sciences sociales, politiques et administratives

Département de Sociologie, Université Officielle de Bukavu/RDCongo

Courriel : aksantidieumerici@gmail.com et dieumerici.aksanti.2021@etu-usenghor.org

Résumé

Cette étude analyse comment les «Clubs de paix et Peace-camping scolaires» peuvent contribuer à la construction de la paix durable. Il s'agit des activités éducatives parascolaires organisées par les écoles en partenariat avec des organisations non gouvernementales en dehors des heures normales de cours dans l'objectif d'inciter les jeunes élèves à cultiver la paix dans leur vécu quotidien. L'Education à la Paix en milieux scolaires est un processus permettant de promouvoir des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs nécessaires pour susciter des changements de comportements qui permettent aux enfants et à la jeunesse de prévenir les conflits et la violence, aussi bien ouverte que structurelle, de résoudre pacifiquement les conflits et de créer les conditions susceptibles de conduire à la paix.

Mots-clés: *Construction de la paix, compétences de vie courantes, école, approche, peace-camping*

Abstract

This study focuses on "School Clubs and Peace-camp-sites", which are the extra-curricular educational activities organized by schools in partnership with nongovernmental organizations with the ultimate objective of cultivating peace among young pupils. It shows how they can contribute to the construction of lasting peace making it possible to promote knowledge, competences, attitudes and values necessary to bring changes in their behaviour.

Keywords: *Peacebuilding, everyday competences of life, school, approach, peace-camp-site*

Introduction

Contexte de l'étude

L'éducation à la paix en milieux scolaires est un processus de responsabilisation qui vise à induire des changements à travers le développement des compétences personnelles chez les jeunes dans une approche multiculturelle (Pole Institute 2017 : 2). L'objectif est d'apporter des changements aussi bien au sein d'une population donnée qu'au sein des communautés (Biregeya 2017 :10). Ainsi, le rôle de l'école dans la construction de la paix reste indéniable. Celle-ci façonne les personnalités capables d'infléchir un changement pour le bien de tous. Ce rôle est perceptible grâce aux compétences de vie courante acquises à l'école (Cousinet R. 1959 :18) ; qu'il s'agisse de la rue ou de l'école, peut-on le remarquer, les enfants vivent en opposition car pour les jeunes issus des couches sociales défavorisées par exemple, la première rencontre avec les enfants en situation scolaire normale génère un sentiment d'hostilité et de répulsion. En outre, à l'école d'une façon plus ou moins aigue, la vie sociale des enfants rencontre l'hostilité latente du maître qui se manifeste de plusieurs manières allant soit des stigmatisations, des châtiments corporels, des invectives et indexations (Aksanti 2017 :15) alors que dans bien des cas, dès son entrée à l'école, l'apprenant comprend d'abord que l'activité sociale (éducation-instruction) à laquelle il désire ardemment participer ne peut s'exercer que s'il se contente d'un seul rôle, celui qui lui est voulu et qu'il accepte volontiers. Cela renvoie finalement à une *pédagogie collaborative* au regard de la responsabilité capitale du maître (enseignants au sens large du terme) et son triple rôle d'éducateur averti (Illich, D cité par Aksanti 2013:23). A ce titre, comme l'école de par sa nature, réclame toute l'énergie et le temps dont peuvent disposer ses fidèles, le maître est à la fois *gardien, prédicateur et thérapeute*. En tant que gardien de l'institution, son travail consiste, tel un maître de cérémonie, à guider les apprenants dans le dédale d'un rituel interminable, à veiller à l'observance des règles, à leur faire subir les différentes épreuves de l'initiation à l'existence humaine digne et responsable dans une société où la compétitivité et la promotion des meilleurs sont les véritables guides des esprits. En sa qualité de «censeur des mœurs», il se substitue aux parents, à Dieu ou à l'État, et se charge de l'endocinement. Enfin, de par sa troisième fonction, celle de thérapeute, il se voit autorisé à examiner et à connaître la vie personnelle de ses apprenants en vue de leur orientation selon la célèbre maxime: à chacun selon ses capacités et ses mérites.

En Afrique, et en RDC particulièrement, les enfants et les jeunes ont été conscrits, enlevés et forcés à s'enrôler dans différentes factions armées. Sous l'influence des substances narcotiques ou sous la pression des combattants plus âgés, des jeunes gens ont commis des atrocités horribles contre les civils innocents et, dans certains cas, contre

les membres de leurs propres familles. Cependant, les victimes des séquelles physiques et psychologiques des conflits violents ne se limitent pas seulement aux jeunes soldats faciles à manipuler. Dans les zones déchirées par les conflits, ces calamités ont eu également une influence néfaste sur des enfants qui ne sont pas des combattants. L'effet réciproque d'un environnement conflictuel difficile à résoudre et d'un processus émergent de socialisation négative a placé les jeunes dans une situation dangereuse où ils risquent de développer diverses manifestations de radicalisme, de caractères violents 'vicieux' susceptibles de déstabiliser davantage les efforts de paix et du développement (Warner 2012 :25).

En RDC, toutes les instances de la vie communautaire ont été affectées par les conflits de diverses natures (Kaganda 2014 : 17). En toile de fond, un contexte de déficit de gouvernance dans tous les secteurs de la vie nationale orchestré par une suite des régimes incapables d'apporter des réponses appropriées aux préoccupations des populations. Cette situation a conduit à des crises qui dans bien de cas, ont culminé vers des violences qui à leur tour, ont causé des drames humanitaires d'une ampleur incommensurable ayant suscité un élan de quête de piste des solutions. Au niveau local, ces violences ont laissé derrière elles non seulement des groupes armés nationaux et étrangers, mais aussi une grave dysharmonie sociale et de profondes fissures sociales au sein des communautés ; ces dernières étant des détonateurs potentiels de conflits lorsqu'elles peuvent être instrumentalisées à souhait par des groupes d'intérêts divers. Ainsi au niveau social, un travail de dialogue intercommunautaire et d'éducation à la cohabitation pacifique a été initié par plusieurs organisations dont la plupart d'entre elles étaient du ressort des confessions religieuses (Saidi, A. & Bya'Ene, N. 2007 :28). Les fissures sociales étant profondes, la sortie de crise est lente et difficile bien que des avancées soient observées. Des rapports de recherche consultés à ce sujet renseignent qu'à la période post-conflit, les ressources en imagination n'ont pas manqué surtout lorsque la peur de l'instrumentalisation reste persistante au sein des communautés : instrumentalisation pour des intérêts étrangers, par des groupes maffieux, des négociants d'armes et des minerais, des politiciens en mal de positionnement ou des bandes des pillards se cachant derrière des discours obscurs « tribalo-politiques » (Pole Institute 2017 :5).

Les suspicions mutuelles entre membres de différentes communautés persistent, avec risque qu'un incident ne soit transformé en une « preuve » de cette suspicion et ne déclenche des réactions dites de légitime défense (ADEPAE & Life and Peace Institute 2007 :16).

Objet et objectifs de l'étude

La question de la violence en milieu scolaire, sous ses formes physiques et symboliques, conduit à interroger la nature de l'institution qui la légitime, l'Ecole, et ses divers liens avec les univers sociaux et politiques extérieurs (Lanoue, E. 2006; Zongo 2003 ; Mohammed, A. 2003). Ainsi, ce papier a pour objet l'analyse de la violence et des

conflits dans le contexte scolaire.

En termes d'objectifs, il cherche à évaluer l'apport des approches « Peace-campings et clubs de paix » à la construction de la paix en milieu scolaire. Ces deux approches renvoient à des activités éducatives parascolaires organisées par les écoles en partenariat avec des organisations non gouvernementales en dehors des heures normales. Ces activités visent à amener les enseignants et les élèves à lutter contre les violences et les conflits et ainsi cultiver la paix dans leur vécu quotidien. De manière spécifique, nous ambitionnons de/d' :

- Identifier les acteurs, les facteurs et les différentes formes de violences en milieux scolaires à Bukavu ;
- Evaluer l'impact des approches « clubs de paix et peace-campings scolaires » dans la lutte contre les violences en milieux scolaires de Bukavu et son hinterland;
- Relever les perceptions sociales (celles des élèves, des enseignants-éducateurs et de la communauté) sur les pratiques violentes dans les établissements scolaires;
- Explorer les nouvelles perspectives possibles en vue de la consolidation de la paix dans les milieux scolaires à Bukavu.

Orientation méthodologique de la recherche

Pour répondre aux impératifs de cette recherche, nous avons utilisé d'une méthodologie centrée sur quatre axes :

L'observation : réalisée à travers des « *visites de constatation* ». A ce niveau, nous avons observé comment se structurent et s'organisent les activités dans les clubs de paix et les « peace-camping » scolaires. Il a été donc question ici de déceler la nature des activités et le contenu des enseignements dispensés aux élèves ainsi que des pratiques liées à ces activités et enseignements, leurs implications et retombées dans la construction de la paix.

L'analyse documentaire : Pour pénétrer davantage la question de la construction de la paix en milieux scolaires et extra-scolaires de Bukavu, les rapports d'activités ont été consultés, bien qu'une riche documentation nous soit fournie en grande partie par les institutions organisatrices de ces activités au sein et en dehors des écoles. En outre, les bibliothèques de la région étant moins équipées en ouvrages qui traitent de la question, l'internet nous a été également d'une importance indéniable pour combler ce déficit.

Les interviews : celles-ci ont été réalisées avec les responsables et les animateurs des clubs de paix et « peace-camping » en milieux scolaires de Bukavu. Ces responsables sont généralement à la fois des enseignants des cours d'histoire et d'éducation civique et morale. Ceux-ci sont désignés par les autorités scolaires en collaboration avec le délégué des organisations non gouvernementales qui appuient les écoles et qui par ailleurs, patronnent et coordonnent toutes les activités des clubs de paix et « peace-campings » scolaires. Les échanges tournaient autour des objectifs et les incidences du programme en cours d'implémentation.

Les focus-groups avec les élèves qui participent activement dans les clubs de paix et « peace-camping » scolaires. Il a été question ici de cerner les perceptions des élèves sur les bienfaits des activités organisées en leur faveur. A ce titre, nous avons mis à profit les dix élèves choisis dans chaque école-pilote retenue par le programme et cela, compte tenu de leur disponibilité en dehors des heures de cours et du temps imparti.

De plus, nous avons capitalisé les séances évaluatives des activités semestrielles au cours desquelles nous avons bénéficié de quelques plages d'échanges d'expériences concomitamment avec les élèves, les responsables d'écoles et ceux des organisations partenaires qui ont mis en route les programmes de clubs de paix et « peace-campings » scolaires. Le but était finalement, à travers cette voie, de chercher à comprendre les méandres, les forces et les faiblesses des mécanismes et stratégies empruntés directement par les élèves-animateurs des clubs de paix et les gestionnaires des programmes « peace-campings » et clubs de paix scolaires. Dans le concret, nous avons organisé dix focus-groups au total en raison d'un focus-group par école-pilote sélectionnée.

L'échantillonnage : Celui-ci a consisté à considérer les dix élèves par école-pilote (soit cent élèves au total). Ceux-ci ont été sélectionnés par les autorités scolaires sur base de leur réputation comme étant les plus actifs dans la participation aux activités de clubs de paix et « peace-campings » scolaires.

Le tableau ci-après en donne l'illustration:

Tableau 1 : Ecoles-pilotes retenues pour les activités de « Peace-campings » scolaires à Bukavu

N°	Ecoles-pilotes retenues	Réseau d'appartenance/ Convention de gestion	Localisation	Institutions partenaires
1	Institut KASALI	Catholique	Kadutu	Groupe Jérémie et SFCG
2	Institut Technique de Bugabo/ITB	Officiel/Public	Kadutu	Groupe Jérémie et SFCG
3	Institut FADHILI	Protestant	Kadutu	Groupe Jérémie et RIO-ECC
4	Lycée WIMA	Catholique	Kadutu	Groupe Jérémie et SFCG
5	Institut de BAGIRA	Officiel/Public	Bagira	Groupe Jérémie et SFCG
6	Lycée MAPATANO	Catholique	Kadutu	Groupe Jérémie
7	Institut MULINDWA	Catholique	Ibanda	Groupe Jérémie et Héritiers de la Justice
8	Institut TUMAINI	Protestant	Ibanda	Groupe Jérémie et RIO-ECC
9	Lycée CIREZI	Catholique	Ibanda	Groupe Jérémie, SFCG et Héritiers de la Justice
10	ITFM/BUKAVU	Catholique	Kadutu	Groupe Jérémie, SFCG et Héritiers de la Justice

En considérant les indications contenues dans ce tableau, on note que les églises catholiques et celles protestantes ont bénéficié d'une place importante dans la sélection. Les écoles dites « non conventionnelles ou officielles » et celles privées ne semblent pas

trop retenir l'attention des organisations partenaires d'appui. Les raisons en sont que premièrement, ces institutions qui travaillent pour la paix et qui viennent en appui aux écoles sont dans une large mesure à vocation confessionnelle (catholique et protestante, principalement). Aussi, l'initiative de création de ces organisations est soit l'œuvre des laïcs engagés, soit celle des membres faisant parti du clergé. Deuxièmement, ces écoles-pilotes sélectionnées sont généralement réputées « sérieuses » dans la ville de Bukavu en terme de formation dispensée et de rendement scolaire des apprenants.

L'analyse qualitative : celle-ci nous a permis de cerner la valeur intrinsèque de ces activités et/ou enseignements et, par la suite, déceler comment ces activités peuvent impacter à la longue sur les efforts de construction de la paix. Dans le concret, l'analyse qualitative a servi d'outil pour interpréter et comprendre à la fois les contenus associés aux thèmes abordés et aux activités réalisées dans les clubs de paix et peace-campins scolaires.

Cadre conceptuel et théorique de l'étude

Comprendre et expliquer les sens de la violence exigent un effort de confrontation des acceptions. Pour Balle (1976 : 14), la violence désigne l'acte délibéré ou non, provoquant chez celui qui en est la victime, un trouble physique ou moral comportant des conséquences dommageables ou sa personne ou pour ses biens. Pour sa part, Sorel (1935 :24) souligne qu'en droit international, la violence désigne l'emploi de la force ou une contrainte menaçante exercée contre un Etat pour obtenir de lui un consentement alors qu'en politique, la violence désigne tout simplement l'usage de la force dans la contestation sociale, dans la répression des conflits. Cet auteur poursuit en soulignant qu'on emploie les termes force et violence en parlant des actes de l'autorité, tantôt en parlant des actes de révolte, dans le premier sens la force dans l'objectif d'imposer l'organisation d'un certain ordre social dans lequel une minorité gouverne, tandis que la violence tend à la destruction de l'ordre. Ce concept s'emploie au pluriel pour désigner *les actes d'agression commis volontairement à l'encontre d'autrui, sur son corps ou sur ses biens*. La violence est donc un ensemble d'actes, d'attitudes manifestant l'hostilité, l'agressivité entre des individus (Moran 1930 : 128).

Par ailleurs, l'Education à la Paix est définie comme un processus permettant de promouvoir des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs nécessaires pour apporter des changements de comportements qui permettront aux enfants, à la jeunesse et aux adultes de prévenir les conflits et la violence, aussi bien ouverte que structurelle, de résoudre pacifiquement les conflits et de créer les conditions susceptibles de mener à la paix tant à l'intérieur d'une personne qu'entre des personnes, des groupes à l'échelle nationale comme à l'échelle internationale (Fountain, S. 1999). Dès lors, les éducateurs à la paix espèrent créer dans la conscience humaine un engagement dans

les voies de la paix. En outre, l'Éducation à la Paix tente de sensibiliser les élèves aux mauvais effets de la violence en leur enseignant des connaissances sur la façon de gérer les conflits par la non-violence et en créant un désir de rechercher la résolution pacifique des conflits (Harris, I.sd). Ceci fait que la pédagogie de l'Éducation à la Paix soit interactive, utilisant le dialogue, les délibérations et l'apprentissage critique (Magi, E. 2000). Elle encourage la collaboration avec d'autres groupes de cultures dans la communauté. Les Programmes scolaires d'Éducation à la Paix offrent des contenus, des formes, des structures, des compétences et des attitudes diverses qui abordent les besoins de perspectives alternatives (WANEP, 2001). Par ailleurs, peut-on constater que les germes de violence - les attitudes des enseignants, les manuels scolaires, l'exclusion-contenus au sein de systèmes éducatifs non perturbés par des situations de guerre, n'attendent que le déclenchement des conflits pour éclore et fructifier (Charlot, B. & Emin J.C. 1997 :56). Bien sûr, à eux seuls, ces germes ne peuvent pas provoquer des conflits puisqu'ils entrent facilement en conjonction avec des contextes et des facteurs extérieurs à l'univers scolaire (Guth, S. 1990).

Néanmoins, outre les formes ordinaires de la violence à l'École (affrontements physiques, par exemple), une des formes de violence les plus fréquemment étudiées dans le monde est ce que les anglo-saxons nomment le *Schoolbullying* qu'on pourrait traduire avec Catherine Blaya (2013) comme étant des formes de « harcèlement et de maltraitance entre pairs à l'École ». Il s'agit donc d'une violence répétée, verbale, physique ou psychologique, perpétrée par un ou plusieurs élèves à l'encontre d'une victime qui ne peut se défendre, en position de faiblesse, l'agresseur agissant dans l'intention de nuire à sa victime. Peter Smith (2000) le définit ainsi: « nous dirons qu'un enfant ou une jeune personne est victime de bullying lorsqu'un autre enfant ou jeune ou groupe de jeunes se moquent de lui ou l'insultent. Il s'agit aussi de bullying lorsqu'un enfant est menacé, battu, bousculé, enfermé dans une pièce, lorsqu'il reçoit des messages injurieux ou méchants. Ces situations peuvent durer et il est difficile pour l'enfant ou la jeune personne en question de se défendre. Un enfant dont on se moque méchamment et continuellement est victime de bullying. Par contre, il ne s'agit pas de bullying lorsque deux enfants de force égale se battent ou se disputent. » La victime est souvent isolée, plus petite, faible physiquement, des stigmates corporels lui sont attribués (couleur des cheveux, de la peau, poids, etc.). Leur solitude est d'autant plus grande que les pairs ne souhaitent pas s'associer à eux, de peur de perdre leur statut dans le groupe ou de devenir eux-mêmes victimes. La caractéristique principale du bullying est que l'intimidation physique ou psychique se produit de manière répétée créant un état d'insécurité permanent dangereux pour la victime (Batsche & Knoff 1994).

Bien que les conséquences des conflits sur le système éducatif soient connues (Proteau 2002 :12), le rôle du système éducatif dans la reconstruction post-conflit reste, quant à lui, peu connu et moins investigué. Pourtant note Justin Sheria (2020), l'éducation

peut contribuer à la résolution desdits conflits ou favoriser leur enlisement à travers le contenu officiel du curriculum d'enseignement, les manuels scolaires et les pratiques pédagogiques par lesquels peuvent être propagés des narrations de paix ou de conflit. Ainsi pour le système éducatif congolais, les intentions d'enseignement d'attitudes et pratiques de paix formulées pour le cours d'éducation civique et morale finissent par présenter un caractère obsolète et moins fonctionnel à cause de l'insuffisance de la plage horaire destinée à cet enseignement, à l'absence des considérations pour cet enseignement et au manque des compétences suffisantes des enseignants. Quant aux pratiques pédagogiques, elles sont en elles-mêmes des obstacles à la création d'un environnement paisible d'autant plus qu'elles sont magistrales, moins démocratiques et faisant la part belle aux punitions corporelles. Enfin, le système scolaire secondaire reste un bastion des revendications sociales frisant des tensions à la fois manifestes et latentes entre diverses parties prenantes (Sheria & Langer 2017 :17).

En définitive, l'éducation à la paix implique l'enseignement et la promotion des attitudes et pratiques de tolérance, de patience d'acceptation de la différence, d'amour, de vérité et de justice entre les composantes sociales pour que le groupe social demeure dans l'ordre et l'harmonie (IVP & ADEPAE 2007). Le conflit étant enraciné dans la nature biologique de l'homme, les sociétés tentent d'amener leurs membres à travers tous les temps à promouvoir des pratiques susceptibles de préserver la cohésion entre les individus eux-mêmes, les groupes et les structures (Bour 1998).

La construction de la paix, est-ce aussi l'affaire de l'École?

Pareille interrogation suscite la curiosité lorsque d'habitude on reconnaît ce rôle à d'autres institutions de socialisation et/ou de répression (lorsqu'on tente d'imposer la paix par la force des armes). Cependant, la réponse est affirmative si l'on considère la place qu'occupe l'école dans tout le processus de socialisation des jeunes générations. L'école remplit un rôle, celui de faciliter l'adaptation de l'enfant à des conjonctures complexes (Léon-Joseph, S. 1956) et de le préparer à de nouvelles conditions de vie (Collette 1954). En outre, l'école, de par sa nature même, est une réalité sociale ambiguë par rapport à la dimension du temps. Elle se rattache au passé par la tradition et les connaissances qu'elle transmet, elle appartient au présent par les investissements collectifs qu'elle requiert et engage l'avenir par les espoirs et les aspirations qu'elle entretient (Rocher, G. & Bélanger, P. 1975). Cette perspective d'avenir apparaît singulièrement importante. En effet, l'école est, dans l'esprit de ceux qui en attendent quelque chose ou qui n'en attendent plus rien, un *symbole de la société de demain*. Elle ouvre la porte à cette société, elle en est comme l'antichambre (Kazadi, K. 2016), elle est un pont jeté entre le présent et l'avenir. Il en résulte que l'école est sensible à l'optimisme ou au pessimisme de l'heure sur la société de l'avenir. Le jugement qu'on porte sur l'école, sur ce qu'elle est ou devrait être, se trouve

affecté par l'image que l'on a de la société de demain et par les espoirs ou les craintes que celle-ci éveille. Tout un folklore existe pour illustrer comment la perception qu'on a de l'école est en même temps une projection dans l'avenir. On parle de l'école qui forme « *les élites ou les générations de demain* » ; on dit de l'école qu'elle est un « *facteur de développement culturel aussi bien qu'économique* » ; on attend de l'école qu'elle ouvre aux apprenants « *des voies d'avenir plus faciles ou plus gratifiantes* » que celles qu'on a dû suivre soi-même (Kapagama, 2014).

Ainsi, de nos jours, l'éducation (l'école) est fondamentalement l'institution la plus favorable aux transformations pouvant toucher chaque citoyen, homme et femme, lorsqu'elle est accessible de manière équitable, de bonne qualité, pertinente et qu'elle tient compte des risques et situations de conflits/violences de toutes natures. Dès lors, les milieux scolaires se sont dressés en instances de socialisation privilégiées pour la transmission des valeurs universelles comme la cohabitation et l'entente harmonieuses entre les groupes, l'acceptation et la promotion de la diversité (Aksanti 2013 :5).

Par ailleurs, sans minimiser les causes économiques, politiques, des guerres, on peut raisonnablement penser que les premières causes des conflits se situent dans les comportements et les choix induits par l'éducation reçue. Et l'on peut dire que la paix sociale n'est envisageable que si un certain type d'éducation s'installe chez les habitants, et donc aussi, un certain type d'enseignement. C'est pourquoi, il est probable que la clé de cette situation qu'on appelle, selon les heures ou les lieux, Violence et Guerre, est entre les mains de tous ceux qui ont la charge d'éduquer, notamment des enseignants, et bien sûr avant tout, de ceux qui ont la charge de former ces derniers (Pilon & Quesnel 2006 :6).

Pourtant, l'éducation civique et politique pour l'élève, n'est pas un processus linéaire et ne suppose guère une propagande politique et partisane mais une étude des mécanismes complexes qui organisent la société. Cette éducation devra être pour l'apprenant une intégration de différentes expériences auxquelles le jeune citoyen est confronté, une accommodation et non une reproduction identitaire (Bashige, C. 2014). Le civisme est fondamentalement une attitude et une manière spécifiques de se comporter vis-à-vis de toute la communauté nationale. Il suppose un sentiment intime de solidarité avec la réalité nationale, de fidélité à cette solidarité dans un effort constant de création et de renforcement de la cohésion nationale, d'engagement personnel pour la promotion et la défense du bien commun, de respect profond des lois et des valeurs de la nation, reconnues justes et indispensables.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons considéré la multidimensionnalité des activités des clubs de paix et peace-campings scolaires (exposés magistraux, jeux de rôles collectifs, visites-guidées, sorties et excursions, campings) ; cela dans la perspective de comprendre comment les activités promues dans la continuité du champ scolaire peuvent concourir à l'édification d'une paix durable.

Vue d'ensemble sur les approches « Clubs de paix et Peace-campings scolaires » dans les écoles de la ville de Bukavu et son hinterland

Si la conflictualité « travaille » notre monde en voie de globalisation, la paix en constitue le seul horizon et le seul principe de régulation possible, puisqu'elle est la clé d'une culture du vivre ensemble, locale ou mondiale (Deschaux-Beaume, D. 2012). Comme on peut le constater, à Bukavu et dans une large mesure dans toute la partie orientale de la RDC, les écoles, secondaires surtout, sont la cible des programmes d'éducation à la paix. Ces programmes sont développés et mis en œuvre par plusieurs organisations non gouvernementales. Ainsi aujourd'hui, l'Est de la RDC est sans doute la région où travaillent le plus grand nombre d'organisations de recherche de la paix. Elles sont soit nationales, soit interrégionales, soit internationales. Elles œuvrent au cœur des universités comme centre de recherche, ou au sein de la société civile ou comme partenaires (Ulimwengu, B. 2017). Elles se déploient dans l'humanitaire, dans le plaidoyer politique ou dans l'aide au développement. Le contexte des violences leur a donné une aura fortement visible et leur travail est bien connu parmi les populations (Rumashana, J. & Ulimwengu, B. 2017). En dépit du foisonnement de ces organisations en faveur de l'instauration de la paix, une interrogation majeure persiste pourtant: pourquoi la « paix des armes » a-t-elle prévalu sur la paix intégrale des relations humaines et du développement holistique ?

Pour ce qui est des clubs de paix, on note qu'il s'agit d'une structuration des élèves par groupes thématiques dans un ensemble appelé « Clubs de défense des droits de l'Homme ». Sauf cas exceptionnel, les activités dans ces clubs s'organisent une fois la semaine dans chaque école membre et ce, juste après les dernières heures des cours au sein même de l'école.

Ces activités durent une heure maximum et portent sur une diversité des thèmes qui concourent à la construction de la paix et touchent les aspects moraux, civiques, éducatifs et culturels de la vie en communauté. Ces thèmes sont définis par les responsables des organisations non gouvernementales partenaires des écoles en collaboration avec les enseignants-encadreurs et les représentants des élèves. Le nombre de participants dans les clubs de paix varie selon les périodes et l'intérêt que chaque élève accorde aux activités organisées cela du fait que l'adhésion est gratuite et volontaire pour ce qui est de la participation aux activités développées au sein de l'école (Groupe Jérémie 2017). Les élèves qui y participent viennent des classes de première jusqu'en sixième année secondaires sans discrimination aucune. Les groupes thématiques des élèves se réunissent ponctuellement et ce, sur demande à la fois de la majorité des membres qui les composent ou compte tenu d'une activité imminente projetée par les organisations partenaires. Pour ce qui est de la mise en route des clubs de paix, on retrouve les organisations humanitaires comme Search For Common Ground et les organisations confessionnelles comme Groupe Jérémie et CDJP (Réseau catholique) et Héritiers de la Justice et RIO-ECC (Réseau protestant).

Quant aux « Peace-campings » scolaires, il s'agit d'un ensemble d'activités qui permettent de regrouper les élèves en raison de dix par école dans des endroits autres que leurs écoles d'origine. Ces activités datent de 2003 et s'organisent à l'intention des élèves membres des CDDH opérationnels dans les écoles secondaires de la ville de Bukavu et ses périphéries. Ces manifestations sont organisées soit au milieu de l'année scolaire (pendant les vacances de Pâques) ou généralement pendant les grandes vacances au mois de juillet jusqu'en fin Août de chaque année scolaire. Outre les apprenants et leurs encadreurs permanents au sein des écoles de provenance, les organisateurs des « Peace-campings » scolaires, on signale toujours la présence de certaines autorités municipales (gouverneur de province ou son représentant, les bourgmestres de communes ou leurs délégués) ainsi que des représentants des organismes du système des Nations-Unies comme l'UNICEF et l'UNESCO, et ceux des organisations philanthropiques comme le CICR, Save the Children, etc.).

Qu'il s'agisse des Clubs de paix ou des « Peace-camping » scolaires, les objectifs semblent les mêmes et se recoupent mutuellement : promouvoir l'acceptation de la différence ; offrir un cadre et des opportunités aux élèves pour la conversion des mentalités, des attitudes et des pratiques longtemps enracinées dans un passé chargé des violences ; cultiver chez les jeunes un esprit du vouloir-vivre collectif ; déraciner les préjugés et stéréotypes chez les élèves en instaurant un climat de confiance mutuelle et enfin combattre une « pédagogie d'oppression » dont sont victimes plusieurs enfants à l'école(Groupe Jérémie 2003 ; Héritiers de la Justice 2004 & RIO-ECC 2012).

Nature et signification des activités des clubs de paix et « peace-camping » scolaires dans la ville de Bukavu

Au sein des écoles de Bukavu où s'exécutent en expérimentation les activités des programmes « clubs de paix et peace-campings » scolaires, on note une visée principale d'une éducation à la paix conçue comme un outil de transformation chez les élèves d'un passé fort chargé des violences pour flamboyer un avenir plein d'espoir en terme de cohabitation pacifique à travers la promotion de l'esprit du vivre-ensemble. Selon les protocoles d'accord sur le cadre opérationnel des activités de culture et de promotion de la paix dans les écoles-pilotes, une importance capitale est accordée d'une part aux pratiques pédagogiques qui combattent une pédagogie d'oppression (Groupe Jérémie 2003 ; Héritiers de la Justice 2004). D'autre part, les encadreurs proposent aux élèves des activités qui d'ouverture à la diversité culturelle (RIO-ECC 2016 ; SFCG 2018). La perspective étant que ces clubs servent de matrice de dialogue et échanges permanents d'une part entre les élèves et leurs éducateurs, et d'autre part entre les apprenants eux-mêmes et ce, en vue de l'instauration d'un système de confiance.

Pour y parvenir, plusieurs activités sont mises en œuvre en faveur des élèves dont :

- Les conférences-débats et les séances de génie en herbe à l'école autour d'une diversité des thèmes comme la paix et la cohabitation pacifique, la bonne gouvernance, le civisme, etc ;
- Les tribunes d'expression populaires et les visites guidées sur des sites présentant un intérêt historique pour les diverses communautés;
- Les séances de simulation des scènes qui frisent la violence et les « bonnes » manières pour contourner cette violence au profit de la paix ;
- L'organisation des émissions radiodiffusées mettant aux prises les enfants issus des communautés et couches sociales différentes.

Toutes ces activités ont comme point de convergence d'amener les jeunes élèves à cultiver une convivialité collective et une collaboration-coopération enracinées dans une diversité d'opinions, d'idées et de pratiques ainsi que la valorisation des différences. Il s'agit ici d'amener les jeunes dans leurs clubs respectifs d'appliquer au quotidien le principe de la *complémentarité différentielle* (Kaganda 2004) : tout en étant différent l'un à l'autre, on est en même temps utile et complémentaire l'un à l'autre. Ainsi, au vu de ce qui précède, il appert que dans la pratique, les clubs de paix sont de véritables instruments pour la démocratisation des institutions scolaires mais bien plus des lieux de « fermentation » et d'éclosion des valeurs de paix chez les jeunes générations. A ce titre, un enseignant-encadreur de l'Institut Kasali explique que les activités développées en faveur des apprenants dans le cadre de clubs de paix ou peace-campings sont d'une portée significative car elles permettent de gommer les vestiges d'une mémoire collective pleine des violences de toutes natures. Et cet éducateur d'ajouter ceci : « *notre responsabilité dans l'émergence d'une société pacifique est grande car nous devons léguer à nos enfants un patrimoine culturel encré dans les valeurs de paix et du vivre-ensemble. Tout le temps que nous agissons dans le sens contraire à cet impératif, nous qui sommes des éducateurs, nous répondrons devant l'histoire car une société qui renonce à prendre en charge sa jeune génération en l'éduquant aux valeurs de paix et en la dotant des outils en vue d'une promotion optimale, enterre son propre avenir ; c'est une société suicidaire* ». Ces propos rejoignent finalement Jean-Marc ELA (1998) pour qui l'avenir appartient à ceux-là qui auront su donner aux générations présentes des raisons de vivre et d'espérer.

Pour les élèves, ces activités mises en route sont d'une importance indéniable car elles leur permettent de déconstruire les préjugés et stéréotypes qu'ils ont les uns autres vis-à-vis des autres. Lucien Buhendwa, membre du club de paix à l'Institut Tumaini témoigne en ces termes :

« *Avant, nous avions l'habitude de prendre certains élèves de notre classe comme des étrangers et ennemis du Congo vu leur morphologie. Nous les considérons comme les auteurs principaux du malheur qui frappe notre pays. Cela a fait que pendant longtemps, nous avions du*

mal à les associer dans nos initiatives à l'école comme au quartier. Eux, aussi, ils nous prenaient comme des adversaires potentiels. Cependant, depuis que nous avons été sélectionnés (dont deux de leur côté) pour participer aux activités de club de paix en tant qu'animateurs dans notre école, nous sommes parvenus finalement à tisser des liens d'amitié même en dehors de l'école ».

Clubs de paix et « peace-campings » : cadres pour une culture et une pédagogie pratique de la paix

Il s'avère que le fait d'être exposé de façon régulière à des comportements violents altère les fonctions cognitives telles que la mémoire, la concentration, les capacités d'abstraction (Debarbieux, E. 2011). Généralement, les enfants victimes d'ostracisme ont une opinion plus négative de l'École, mettent en place des stratégies d'évitement et sont donc plus souvent absents, et ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne (Observatoire International de la Violence à l'École 2011). A ce titre, le rôle des éducateurs paraît capital en ce qui concerne la prévention de tout acte susceptible de culminer vers une quelconque forme de violence entre apprenants ou entre enseignants et apprenants. C'est ce que nous désignons par le concept de « pédagogie de la paix ». Cette forme de pédagogie considère l'action éducative dans son ensemble comme un processus de dialogue permanent entre l'éducateur et l'éduqué où la règle de l'imposition cède la place à la collaboration.

Au demeurant, nos enquêtes font constater qu'un large consensus se dégage au sein des organisations ayant implémenté les programmes d'éducation à la paix dans les écoles secondaires de la ville de Bukavu et son hinterland: l'Education à la Paix a besoin d'un cadre dans lequel elle peut être mieux enseignée et comprise par les plus jeunes. Même si certaines institutions sociales comme les églises, les mouvements associatifs des jeunes opérationnels dans la ville, relayent le message, une évidence se construit selon laquelle le cadre le plus naturel et propice pour sa diffusion demeure les établissements scolaires. Un établissement scolaire est un condensé de la société dans son ensemble (WANEP 2001) ; il joue aussi un rôle très important pour modeler le comportement psycho-social des enfants en rapport avec leurs familles et l'environnement élargi.

Cependant, il a été admis à partir des discussions en focus group que les stratégies de mise en œuvre des activités en faveur de la paix au sein des écoles dans le cadre des clubs de paix sont plus tributaires à la fois des *conjonctures et possibilités financières* (sensibilité des autorités scolaires vis-à-vis des activités projetées et disponibilité des fonds nécessaires), des *bénéficiaires* ciblés et de la *structure d'encadrement* (Club de paix) desdites activités.

Pour ce qui est des bénéficiaires ciblés à l'avance, un des encadreurs rapporte ceci :

« De plus en plus, les responsables d'écoles et les partenaires nous donnent les lignes de conduite à suivre pour sélectionner les participants. Malheureusement, les autres enfants qui n'ont pas été retenus pour participer aux activités de grande envergure crient à l'exclusion et au favoritisme, surtout en ce qui concerne les activités qui se déroulent pendant les grandes vacances. Cette situation génère des frustrations et même une forme de jalousie chez ceux qui se considèrent comme des oubliés, des laissés-pour-compte. Ils nous reprochent même d'avoir fondé le choix des participants sur des bases clientélistes ».

Selon les responsables des organisations partenaires, la sélection des élèves pour participer et représenter leurs condisciples aux activités de grande envergure se fait de commun accord avec toutes les parties prenantes au programme en fonction de plusieurs critères à savoir le rendement scolaire de l'élève, sa participation active dans les activités pour la visibilité, le rayonnement et la réputation de l'école (activité de génie en herbe, club pour la vie, club de paix, concours, football, etc.). En plus, soulignent-ils que les élèves qui représentent leurs condisciples ont l'obligation de faire une restitution aux autres au sein des clubs de paix opérationnels dans les écoles de provenance. Déroger à cette obligation constituerait de facto une auto-disqualification pour la participation aux prochaines activités. Au demeurant, dans la pratique pédagogique, on note que la mise en œuvre des activités dans le cadre du « peace-camping » et/ou du club de paix dans les écoles de la ville de Bukavu apparaît comme la fusion du programme d'Education à la Paix dans un programme scolaire particulier déjà existant et déjà approuvé dans les écoles-pilotes concernées. Ces activités touchent les matières comme la bonne gouvernance, la démocratie, la diversité culturelle, la tolérance et l'écoute active, et réclament moins d'exigence dans la mesure où certaines matières sont élargies pour intégrer cet ensemble thématique regroupant des sujets qui ont trait à l'Education à la Paix. Les exposés magistraux des enseignants-encadreurs, les visites guidées sur des sites de conservation des patrimoines culturels, les conférences-débats touchant les questions de la coexistence pacifique, les tribunes d'expression populaire animées par les élèves sous la supervision de leurs encadreurs, etc. constituent des pratiques des parties prenantes pour la construction de la paix. Ce témoignage d'un enseignant-encadreur est plus frappant :

« Dans les séances de routine que nous animons conjointement avec les élèves selon le besoin, nos exposés magistraux permettent aux jeunes de comprendre la valeur de la paix dans une société qui se veut démocratique. Dans les clubs de paix et à travers les activités réalisées en dehors de l'école dans le cadre du peace-camping, nous tâchons également de développer chez les élèves, des attitudes et pratiques qui concourent à briser et combattre les chaînes de la violence, de la haine, des préjugés ».

et stéréotypes véhiculés par nos traditions, nos mythes et méthodes pédagogiques fort oppressives. A ce titre, nous amenons les jeunes à participer finalement au processus de démocratisation des structures scolaires au sein desquelles ils évoluent, car nous nous sommes rendus que comme éducateurs, nous pouvons aussi obtenir auprès des jeunes élèves des propositions pratiques pour améliorer au quotidien notre agir dans le cadre de notre métier d'enseignant ».

Au regard de ce qui précède, l'on est à même de considérer qu'à travers les approches « clubs de paix et peace-camping scolaires », il est possible d'imaginer et consolider pratiquement une « *pédagogie pour une culture? la paix* ». Celle-ci consisterait à identifier les matières qui conduisent les enfants à adopter des pratiques susceptibles de contribuer aux efforts de la consolidation de la paix. A ce titre, cette forme de pédagogie implique l'addition d'autres éléments dans ce programme scolaire. Il s'agit par exemple des matières sur la cohabitation pacifique, l'acceptation de l'autre et la valorisation des différences culturelles. Cependant, cette introduction de nouveaux contenus au programme existant nécessitera l'approbation des autorités respectives chargées de la réglementation de l'ensemble du système éducatif. De plus, cela réclamera également une formation supplémentaire pour les prestataires chargés de l'enseignement de ces nouvelles matières. Selon la matière considérée, elle peut faire l'objet d'une évaluation à l'interne pour les élèves qui participent au programme; l'objectif étant de s'assurer de l'assimilation de matière apprise dans le cadre des activités du club de paix.

En outre, cette forme de pédagogie exigerait que les matières retenues dans le cadre de l'Education à la Paix et qui peuvent être intégrées au programme préexistant soient considérées et clairement présentées comme des matières destinées à modeler le caractère et à provoquer un processus de changement dans le comportement des élèves. Cette structure peut être appliquée aussi bien aux établissements scolaires primaires que post-primaires. Ainsi, la pédagogie pour une culture de la paix nécessite une restructuration du programme scolaire après un réexamen et l'approbation d'une nouvelle politique d'éducation par les institutions gouvernementales responsables de la réglementation. Cependant, elle va réclamer des moyens pour une planification à long terme. Au fil des temps, cette approche approfondit les connaissances et la culture des élèves pour la paix et la résolution des conflits.

Discussion des résultats et appréciations critiques

La construction de la paix suppose, à bien des égards, la participation des jeunes générations au processus d'édification d'une culture de la paix et aux progrès de la communauté. C'est donc une exigence éthique pour tout citoyen d'avoir une connaissance

suffisante sur l'organisation de l'Etat et sur sa loi, sur les responsabilités des différents acteurs dans leur exercice ; un comportement qui se veut patriotique. S'engager sur cette voie, c'est promouvoir une société plus juste, libre et plus égale pour les membres de la communauté (Bashige 2014 :104). Par ailleurs, certains travaux d'expertise (Le Pape & Vidal, 1987) évoquent les formes de violence scolaire, au titre de « germes conflictuels », uniquement quand il s'agit d'expliquer l'entrée en conflit des sociétés africaines. Aucune de ces expertises ne court le risque de détecter, à des fins de comparaison, des « germes conflictuels » pourtant existant parmi les systèmes d'enseignement de pays en paix en apparence (Unicef 2003). En écho à ce comparatisme restreint, d'autres travaux de recherche placent, eux, le phénomène de scolarisation, en tant que préoccupation sociale et politique, au cœur de la production des conflits (Proteau 2002 :12). Du reste, ils marquent leurs distances vis-à-vis des modèles mécanistes qui tentent d'attribuer aux systèmes d'enseignement une pleine responsabilité dans le déclenchement des conflits (Pilon, M. 2006). Or la violence existe, en temps de paix comme en temps de guerre, et ses formes, pour être identifiées, n'en restent pas moins méconnues dans leurs logiques de production comme dans leurs conséquences psychologiques. La première forme de cette violence est physique et, assurément, ses pratiques courantes en milieu scolaire – l'usage fréquent de la chicotte ou les châtiments corporels directs en guise de punitions – montrent combien « les violences à l'école » sont consubstantielle à « l'école de la violence », ce que révèle une enquête nationale menée au Togo (Kouwonou & Locoh 2002). Encouragées par certains chefs de famille, moins souvent dénoncées par voie de presse, ces violences de la vie scolaire quotidienne puisent leur source dans l'institution scolaire elle-même.

Avec un accès limité à l'éducation, bon nombre de jeunes et d'enfants se sont détachés de l'Etat et du courant dominant de la société (Olonisakan, F. 2006) et la conséquence d'un tel état de choses est la création d'un réservoir d'enfants et de jeunes gens vulnérables ayant reçu une éducation limitée, sinon nulle, en matière de principes éthiques et moraux en vue d'un changement social et d'un développement constructifs dans leurs sociétés (Adekeye, A. & Rashid, I. 2004).

L'action sociale étant un construit symbolique (Kaganda 2004) qui fait intervenir les attentes, les anticipations et les évolutions des agents face à des situations contraignantes qui les forcent à élaborer des interprétations originales inspirées des codes culturels dominants, il ressort que beaucoup d'élèves veulent participer activement aux activités au sein des clubs de paix mais leur volonté est contrariée par les logiques qui guident la matérialité même des projets de mise en œuvre des clubs de paix au sein des écoles: les élèves qui doivent participer au programme sont sélectionnés sur base des critères prédéfinis à l'avance de commun accord par les préfets d'écoles, les enseignants-encadreurs et les responsables des organismes partenaires. Ces critères, dans les faits, sont exclusifs et ne donnent pas la possibilité d'élargir davantage les acquis du programme aux autres élèves qui ne sont pas directement associés aux activités. Cette exclusion renferme, en

elle-même, d'autres germes de conflits entre les élèves sélectionnés et ceux qui ne le sont pas.

En outre, la sélection des enseignants-encadreurs tient compte des matières enseignées au sein de l'institut, de la disponibilité et de l'intérêt accordé au programme. C'est pourquoi les enseignants privilégiés sont généralement ceux-là qui dispensent des cours d'Education Civique et Morale, d'Histoire, de Géographie ou de Psychopédagogie. Ce seul critère ne paraît pas aussi judicieux au vu des contours et de la délicatesse même des thématiques abordées (tenir aussi compte de la personnalité de l'enseignant et de son attachement aux valeurs de paix). Il se pose aussi pour ces encadreurs un problème de capacitation et de remise à niveau permanentes en rapport avec les matières dispensées aux enfants au sein des clubs de paix. En plus, dans les « peace-campings » comme activités parascolaires qui prolongent les activités des clubs de paix en dehors des écoles, on note une absence quasi-totale de communication-collaboration permanente entre les organismes partenaires et les écoles-pilotes.

Cette situation traduit une absence des liens et une décomposition des réseaux d'interaction entre parties prenantes et constitue, de facto, un obstacle majeur à la pérennisation des acquis du programme. A ce titre Oberschall, A. & Boudon, R. (1999) démontre que la capacité de mener une action concertée (synergique) dépend étroitement du degré et du type d'organisation inhérents à la collectivité concernée.

Enfin, en rapport avec les logiques de projets guidant même les interventions au sein des écoles-pilotes, il s'observe une dispersion d'efforts traduite par des actions laconiques et disjointes (par exemple duplication des activités par deux organismes au sein d'une même école avec les mêmes bénéficiaires au détriment d'autres écoles qui sont dans le besoin). Cela soulève un besoin d'harmonisation des stratégies et mécanismes de mise en œuvre du programme en vue d'une meilleure coordination d'actions sur le terrain (écoles-pilotes) d'une part et, d'amener les élèves à cultiver la paix, d'autre part.

Suggestions pratiques

L'incidence réciproque d'un environnement conflictuel difficile à résoudre et d'un processus émergent de socialisation négative place les enfants et la jeunesse dans une situation dangereuse où ils risquent de développer diverses manifestations de radicalisme (Office de la Prévention des Crises 2005). Il ya également chez eux des caractères violents « vicieux » capables de déstabiliser davantage la paix, la sécurité et le développement. Dès lors, la vulnérabilité s'accroît encore du fait de la phase critique de développement humain qu'ils traversent, à un âge où les types de comportements interpersonnels, sociaux et civils se modèlent et se fixent.

Au vu des faits ci-haut soulevés, nous suggérons en définitive deux alternatives possibles à savoir :

1. La revisitation de l'optique et des politiques de mise en œuvre du programme d'Education à la Paix à travers les approches clubs de paix et peace-camping scolaires. Il s'agit ici d'élargir le programme aux écoles tant du niveau primaire que secondaire en faisant participer tous les élèves régulièrement inscrits à l'école au regard de la pertinence des matières et de l'ampleur du problème ;
2. L'insertion au programme d'enseignement (avec obligation d'apprendre à tous les élèves) les matières d'Education à la Paix dans tout le processus formatif des jeunes élèves et ce, avec possibilité d'évaluation, comme c'est le cas dans les autres matières, pour se rendre compte de l'assimilation-appropriation des matières par les apprenants et par voie de conséquence, pour l'adoption par ces derniers des attitudes favorables à la paix.

Conclusion

A travers cette recherche, nous avons expliqué comment l'éducation à la paix en milieux scolaires, à travers les approches « clubs de paix et « peace-camping » scolaires, fournit aux jeunes des possibilités de briser les engrenages des violences antérieures et s'engager résolument dans la voie de la paix durable. Concrètement, notre réflexion effleure les méandres des programmes d'éducation à la paix dans les écoles congolaises en ce qui concerne l'offre aux jeunes des connaissances et aptitudes requises pour assurer la promotion d'une vie sociale positive en passant par l'acquisition-adoption d'une culture de la non-violence.

Cette étude révèle que la véritable éducation à la paix ne peut seulement être envisagée dans les leçons magistralement dispensées ; elle devrait aussi être envisagée dans la vie de tous les jours à travers des activités pratiques en faveur des apprenants. Cela passe par des efforts visant à amener les élèves à une remise en question permanente des traditions et des croyances de toutes sortes, par le refus des principes et évidences culturels, par la recherche et la promotion des différences en adoptant des habitudes ouvertes au changement. C'est cela le but ultime des activités organisées dans le cadre des approches « clubs de paix et « peace-camping » scolaires. Dans cette perspective, l'Éducation à la paix telle qu'envisagée par ces deux approches, fournit aux élèves des connaissances et des aptitudes requises pour assurer la promotion d'une vie sociale positive, concourir à la promotion d'une culture de la non-violence et à l'émergence de la cohésion sociale. C'est donc un processus de responsabilisation qui vise à effectuer des changements à travers le développement de compétences personnelles dans la non-violence. Ainsi, avons-nous suggéré que cette pédagogie pour la paix devrait adopter une approche multidimensionnelle pour changer aussi bien les élèves qui participent au programme que les communautés dont ils sont originaires.

Références

- Aksanti, C. 2011. « Mécanismes d'action des agences de protection de l'enfance dans la ville de Bukavu », texte inédit. Université Officielle de Bukavu, Mémoire de Licence en Sociologie.
- Aksanti, C. 2013. « Système éducatif congolais et mondialisation. Missions, défis, paradoxes et perspectives », *L'Africain*.
- Aksanti, C. 2017. *Gouvernance scolaire face au droit des enfants à l'éducation en RDC: Méandres, défis, enjeux et perspectives*. Saarbrücken : éditions universitaires européennes.
- Alo, S. & Nelson, B-E. 2007. « Modes traditionnels de transformation des conflits dans les communautés tribales du Sud-Kivu » in ADEPAE et IVP (sous dir.). *Contribution à une paix durable dans la région des Grands Lacs Africains*. Bukavu : Centre des Recherches Universitaires du Kivu.
- Balle, C. 1976. *La menace : un langage de violence*, Paris : CNRS.
- Bashige, C. 2014. « Revitaliser l'Afrique par l'éducation. Possibilité pour forger une nouvelle destinée » *Revue de philosophie Isidore Bakanja* Tome.3, Janvier –Juin.
- Boudon, R. 1999. *Dictionnaire de Sociologie*, Paris : Bordas.
- Collette, A. 1954. *Réflexions sur le problème*, Paris, Flammarion.
- Cousinet, R. 1959. *La vie sociale des enfants*, Paris : Scarabée.
- Debarbieux, E. 2011. *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École*, Université Bordeaux Segalen.
- Derouet, J-L. 1998. « Education et société. Sociologie de l'enfance ». *Revue internationale de sociologie*, De Boeck Université.
- Deschaux-Beaume, D. 2012. « Lecture critique de Dario Batistella, Un monde unidimensionnel », Paris, Presses de Sciences Po. *Revue Française de Science Politique*, vol.62/2.
- Fountain, S. 1999. « L'Éducation de la Paix au sein de l'UNICEF » *Bulletins du Personnel du Fonds des Nations-Unies pour les Enfants*.
- Freire, P. 1974. *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris : Petite collection Maspero.
- Harris, I. (Sd). « Éducation de la Paix : Définition, Approches et Orientations Futures ». *Littérature et Art de la paix* Vol.1, Université de Wisconsin-Milwaukee. U.S.A.
- Illich, I-D. 1971. *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Kaganda, M. 2004. « Violences sexuelles faites à la femme » *Analyses sociales*, Volume IX, Numéro unique, Janvier-Décembre.
- Kapagama P. 2015. « Questions spéciales de sociologie de l'éducation », texte inédit. Séminaire DEA, UOB.
- Kimbu, K. 2015. « Grandes théories sociologiques », texte inédit. Séminaire DEA, UOB.

- Lanoue E. 2003. « L'École à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire ». *Politique africaine*, n°92, Rubrique Conjoncture: 129-143.
- Lanoue E. 2004. « La Côte d'Ivoire au fil de ses réformes scolaires : une politique d'éducation « intermédiaire » est-elle possible ? » *Autrepart*, n°31, « Variations »,
- Le Pape M. & Vidal C. 1987. « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70 : 64-79.
- Le Pape M. 2002. « Secours d'urgence en Afrique : l'aide inégale ? » *Les Temps Modernes*, n° 620-621, août-novembre, pp197-207.
- Magi, E. 2000. « Significations des Principaux Concepts de l'Éducation de la Paix Parmi les Élèves Estoniens et Américains du Cycle Secondaire », texte inédit. Mémoire de Maîtrise, Université de Tartu.
- Ministère du genre, famille et enfant 2011. *Rapport sur la violence en milieu scolaire*, Kinshasa.
- Moran, S. 1930. *Violences*, New York, PUO.
- Office de la Prévention des Crises et de la Reprise. 2005. *La jeunesse et les conflits violents : société et développement en crise ?* Un Bilan Stratégique avec une attention Spéciale à l'Afrique de l'Ouest.
- Olonisakan, F. 2004. « Les Enfants et les Conflits Armés » in AdekeyeAdebajo et Ismail Rashid (Sous dir.). *La sécurité en Afrique de l'Ouest, Défis de l'édification de la Paix dans une région en proie à des troubles*, Colorado Inc : Lynne Rienne Publishers.
- Pole Institute 2017. « Identités traumatiques et mémoires humiliées dans la Région des Grands Lacs » in Kā Mana et Biregeya (Sous dir.). *Construire une culture de résilience et une communauté de destin*, Goma : Université alternative pour l'éducation des jeunes à la transformation sociale.
- Proteau L. 2002. *Passions scolaires. École et société en Côte-d'Ivoire*. Paris : Karthala.
- UNESCO. 2012. École de la paix. « *Gouvernance et Paix* » Rapport annuel d'activités.
- Rocher, G. Bélanger. P-W. 1975. « Éducation et révolution culturelle ». *École et société au Québec. Éléments d'une sociologie de l'éducation*. Tome I., Montréal : Hurtubise HMH.
- Shepler, S. 2002. « Les filles-soldats : trajectoires d'après-guerre en Sierra Leone ». *Politique africaine* : 49-62.
- Sheria & Arnim. 2017. « Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix : Une analyse du système éducatif congolais ». CRPD Working Paper No. 54 : Leuven.
- Sheria N. *Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix en République démocratique du Congo*, Thèse de doctorat, KULeuven, 2020.
- Sorel, P. 1935. *Reflexe et violences*, Strasbourg : Melon.

- Stern-Larosa, C. & Bettmann, H. 2000-2014. *Halte à la haine. Comment les enfants apprennent et désapprennent les préjugés*, New-York, Paris : Nouveaux Horizons.
- Suenens, L-J. 1956. *La question scolaire*, Bruges : Desclée de Brouwer.

Notice:

Ce papier a été réalisé grâce à un financement en 2020 dans le cadre des activités du projet de recherche sur le rôle de l'éducation dans la construction de la paix à l'Est de la RD Congo implémenté par la KU Leuven/Belgique à travers le 'Centre for Research on Peace and Development' CRPD, sous la direction scientifique du Prof. Arnim Langer : arnim.langer@kuleuven.be; arnim.langer@soc.kuleuven.be).