



Centre for Research on Peace
and Development (CRPD)

**Le rôle de l'éducation dans la
consolidation de la paix :
Une analyse du système éducatif
congolais**

Justin Sheria Nfundiko and Arnim Langer

CRPD Working Paper No. 54

September 2017

Le rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix : Une analyse du système éducatif congolais

Justin Sheria Nfundiko and Arnim Langer

Résumé

Plus de deux décennies depuis le début des conflits répétitifs en République Démocratique du Congo, le système éducatif reste chargé d'obstacles majeurs, analysés dans cet article, qui limitent sa capacité à contribuer à la construction de la paix durable. Son curriculum d'enseignement manifeste moins d'optimisme quant à la façon de faire face au passé violent. 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.

Mots clés : Système éducatif – Curriculum – Paix – Enseignants – RD Congo

Justin Sheria Nfundiko est étudiant en doctorat au '*Centre for Research on Peace and Development*' (CRPD) de la KU Leuven / Belgique

Arnim Langer est directeur du '*Centre for Research on Peace and Development*' (CRPD) et Professeur de Relations Internationales à la KU Leuven / Belgique

1. Introduction

Les pays sortant des conflits font face à plusieurs défis qui influencent significativement leur processus de reconstruction. Il s'agit entre autres de l'effondrement du tissu économique dû aux pillages et à la destruction des infrastructures de production, de la problématique des déplacés internes, des réfugiés et des retournés, de la gestion des traumatismes psychosociaux qui court-circuitent le processus de réconciliation et les rapports sociaux des peuples (Langer, Brown, & Albers, 2016 ; Cattaruzza & Dorier, 2015 ; De Herdt, 2011).

En outre, du point de vue politique, les défis sont liés au faible niveau de démocratisation des structures politiques (Langer, Brown, & Albers, 2016) et aux difficultés de mise en place des réformes administratives comme dans le secteur de la justice (Trefon, 2013 ; 2010). D'autres problèmes affectent directement le système éducatif et sont liés à la destruction des infrastructures scolaires, la sous-qualification et l'absence de qualification des enseignants, le manque de rémunération des enseignants (Buckland, 2006) ou encore l'absence des compétences nécessaires aux enseignants pour aborder les thèmes controversés (Brantmeier, 2003 ; Bjerstedt, 2003; Kuppens & Langer, 2016a ; Kuppens & Langer, 2016b; Davies, 2016).

Bien que les conséquences des conflits sur le système éducatif soient connues, le rôle du système éducatif dans la reconstruction post-conflit reste, quant à lui, peu connu et moins investigué. L'éducation est un domaine vital dans un pays en temps de stabilité, en période de conflits ou d'après-conflits au regard des impacts aussi bien positifs que négatifs qu'elle peut avoir (Bush & Saltarelli, 2000 ; Buchert, 2012 ; INEE, 2010 ; Davies, 2010 ; Smith, 2011; Carreira, 2014 ; Harris, 2013 ; Harris, 2007). À cet effet, elle peut contribuer à la résolution desdits conflits ou favoriser leur enlèvement 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.

Néanmoins, le système éducatif à lui seul ne peut prétendre reconstruire la paix ou réconcilier un pays, au regard de la complexité des défis liés aux conflits et aux post-conflits, mais aussi et surtout à cause de la pluralité des structures sociales (les églises, les familles, les groupes des pairs, les médias et d'autres réseaux sociaux, etc.) qui exercent une influence sur les diverses couches de la population.

En dépit de cette limite, le système éducatif et, plus particulièrement l'éducation à la paix, offre des possibilités de résilience (Buckland : 2006) à partir des mécanismes permettant l'apprentissage des valeurs, des attitudes et des pratiques de cohabitation pacifique, de coopération et de solidarité (Bar-Tal, Rosen, & NetsZehngut, 2010 ; Bajaj, 2008) entre les

jeunes issus des couches sociales différentes, pouvant s'ériger en obstacles face aux mémoires de conflits qui renforcent la stigmatisation et les préjugés au sein de la société.

De même, l'éducation à la paix peut faciliter une compréhension mutuelle du passé des conflits et favoriser la tolérance en faisant des apprenants des acteurs de transformation de leur société (Bajaj, 2008) grâce aux pratiques d'enseignement coopératives et démocratiques qui peuvent placer les apprenants au centre du processus d'apprentissage (Harris, 2013).

De plus, le système éducatif peut constituer une barrière à la culture de la violence qui s'institutionnalise suite à des conflits de plusieurs années dans une société ainsi qu'aux origines desdits conflits, en offrant des compétences et des outils de base pour la résolution des problèmes interpersonnels pouvant se transformer en conflit sociétal (Davies, 2010 ; 2016 ; IIEP, 2011 ; Buckland ; 2016). À ce titre, le système éducatif peut être une opportunité de prévenir les conflits et faciliter en même temps la redynamisation des rapports sociétaux paisibles.

Dans cette thèse, nous analyserons le rôle du système éducatif congolais dans la consolidation de la paix à partir de la gestion de l'histoire du passé violent, des attitudes et pratiques des enseignants du secondaire ainsi que de leur formation.

Cet article se base sur des données collectées à Goma et à Bukavu par le biais d'interviews avec les enseignants et leurs formateurs ainsi qu'avec d'autres acteurs du système éducatif et à travers des observations. De même, l'analyse du contenu a été effectuée sur les curriculums d'enseignement, sur des manuels scolaires et notes de cours de l'enseignement secondaire et du programme de formation des enseignants. Outre l'introduction et la conclusion, cet article comprend quatre sections : une partie consacrée au rôle de l'éducation dans la consolidation de la paix, une partie sur l'histoire des conflits et le système éducatif et les repères saillants de la dynamique conflictuelle au Congo, une section sur le curriculum d'enseignement au Congo une section sur les pratiques éducatives des enseignants et enfin, une section qui met en lumière quelques formes de tension et revendication qui ébranlent le système éducatif de la RD Congo.

2. Cadre conceptuel : le rôle de l'éducation dans la construction de la paix

Le lien entre l'éducation et les conflits est abordé de manière différente dans la littérature en sciences sociales. Des études précédentes se sont intéressées au rôle de l'éducation dans le contexte des conflits en l'abordant dans l'optique de leur alimentation ou de leur atténuation (Bush et Saltarelli, 2000 ; Davies, 2004; Smith & Vaux, 2003 ; Smith, 2005).

D'autres études se sont intéressées à l'éducation en tant que mécanisme de transformation de la culture des conflits dans une société vivant ou ayant vécu des conflits, tout en se préoccupant de l'opportunité de l'enseignement du passé violent (Freedman, 2008 ; Davies, 2010 ; 2016 ; Breidlid, 2013; Peterson, 2013; Kuppens et Langer 2016a, 2016b ; Skårås & Breidlid, 2016). C'est à ce titre que s'inscrivent les travaux de Bush et Saltarelli (2000) et Davies (2010) portant sur la face positive ou négative de l'éducation. Comme le notent Bush et Saltarelli (2000), la face négative de l'éducation peut se traduire par des politiques restrictives limitant l'accès à l'éducation à certains enfants, la destruction des infrastructures scolaires ou encore, la manipulation de l'histoire à travers les curriculums et manuels scolaires (Bush et Saltarelli, 2000). Cette manipulation de l'histoire des conflits est privilégiée soit pour le renforcement de l'unité nationale, ébranlée tout au long de la période conflictuelle comme au Soudan du Sud (Skaras et Breidlid, 2016 ; Skaras 2016). Consécutivement, une stratégie « d'évitement » est utilisée pour se soustraire des discussions sur des thèmes controversés du passé comme au Rwanda (Mutabazi, 2011; Freedman, Warshauer, Weinstein, Murphy, Longman, 2008). De manière particulière, le curriculum d'enseignement, ainsi que les manuels scolaires apparaissent comme des vecteurs importants par lesquels peuvent être diffusés des discours officiels incitant aux conflits, soit par l'incitation à la haine contre les ennemis sous forme de caricature ou par des discours incitant les apprenants à l'usage de la violence pour la défense physique ou l'autodéfense dans un contexte où ils sont attaqués (Davies, 2005). En parlant de la face négative, Davies (2010) considère l'éducation comme un espace de reproduction de la 'normalité'. En effet, comme elle le note : « la normalité peut devenir anormalité spécialement quand elle consiste à acquiescer la violence comme une solution à un problème » (Davies, 2010 : 492, notre traduction). Dans cette perspective, il est possible de classer les châtements corporels infligés aux élèves par les enseignants, la corruption et les abus sexuels pouvant être identifiés au sein du système éducatif. Les pratiques de punitions corporelles, bien qu'interdites dans le système éducatif de nombreux pays, restent tout de même rependues au sein du système éducatif congolais et sont considérées comme des moyens efficaces pour le redressement de l'indiscipline des apprenants (Lange, 1990 ; Cigali, 2012 ; Davies, 2004 ; 2005 ; 2010).

En termes de face positive de l'éducation, Bush et Saltarelli (2000) mettent en exergue l'amélioration et l'entretien d'un climat de tolérance aussi bien ethnique que linguistique par des enseignements en langues locales, le désarmement de l'histoire à partir des possibilités offertes aux élèves d'écrire leur propre histoire ainsi que la mise en place dans le système éducatif des programmes d'éducation à la paix. Davies (2010) ajoute à ces aspects positifs outre l'interdiction de la violence et les punitions corporelles, le changement des

comportements portant atteinte au genre. De plus, l'implication des apprenants dans les débats controversés contribue à la construction de la confiance et de la tolérance et à l'amélioration de l'esprit critique (Davies, 2010 ; Cigali 2012 ; IIEP, 2011).

Cependant, l'implication des enseignants dans la reconstruction post-conflit reste discutable au regard des divers rôles joués avant, pendant et après les conflits. Les enseignants peuvent apparaître comme des victimes des conflits vécus ayant causé des traumatismes suite aux pertes socioéconomiques enregistrées et à l'humiliation subie (Zembylas, Charalambous & Charalambous, 2016; Kuppens & Langer, 2015 ; Kuppens et Langer, 2015 ; 2016a ; 2016b) ou peuvent être perçus comme des acteurs des conflits à travers divers rôles dans la perpétration de l'idéologie conflictuelle comme au Rwanda (Mutabazi, 2011 ; Freedman, Warshauer, Weinstein, Murphy, Longman, 2008). Dans la même perspective, comme notent Kuppens et Langer (2016a), les enseignants sont des « metteurs en œuvre » du curriculum d'enseignement et des manuels scolaires officiels. Ils ont la possibilité de les manipuler à leur guise, en y ajoutant des aspects qu'ils jugent importants et en supprimant d'autres qui ne rentrent pas dans leur logique.

De même, l'absence des curriculums officiels traitant du passé violent récent ou lointain offre des possibilités aux enseignants d'aborder ledit passé à leur manière dans la mesure où ils ne sont pas des 'tables rases' mais plutôt des produits de la dynamique conflictuelle de la société au sein de laquelle ils remplissent divers rôles. Cette optique est très tragique d'autant plus qu'elle donne aux enseignants le blanc-seing de mobiliser leurs curriculums cachés dans leurs enseignements en fonction de leurs diverses expériences des conflits ou suivant leurs différents rôles joués d'acteurs ou de victimes.

C'est dans ce cadre que peut être situé le rôle des enseignants en tant que manipulateurs et constructeurs des mémoires collectives des conflits survenus avant la jeune génération et ceux ayant été vécus par celle-ci (Skaras et Breidlid ; 2016 ; Kuppens et Langer, 2015 ; 2016a ; 2016b). Il va donc de soi que les événements et expériences des conflits ayant marqué positivement ou négativement leur vie soient rappelés pendant leurs enseignements et que d'autres portant atteinte à leur réputation comme acteurs des conflits y soient carrément élagués. Les enseignants et le curriculum d'enseignement font de l'éducation un cadre d'émergence incontournable des conflits et de la paix dans un pays.

En outre, les enseignants peuvent mobiliser des pratiques d'enseignement hostiles à la cohésion sociale ou à la tolérance au sein des divers groupes sociétaux. C'est dans cette catégorie que peuvent être situées les pratiques pédagogiques dictatoriales, magistrales et moins démocratiques qui ne favorisent pas l'organisation des débats critiques sur des thématiques controversées. De même, les punitions que les enseignants donnent aux

élèves peuvent être une source d'intolérance ou être propices à un environnement moins pacifique perpétuant la culture de la violence.

Au-delà des pratiques enseignantes peu démocratiques faisant la part belle aux enseignements magistraux et aux punitions corporelles, le cadre de formation des enseignants peut également être problématique et peu pacifiste. En effet, le cadre de formation des enseignants peut être porteur de racines de conflictualité au regard des rivalités et tensions à caractère tribal et ethnique, politique ou encore liées aux facteurs institutionnels globaux de gouvernance à l'origine de frustrations et de revendications parfois violentes entre les enseignants, leurs formateurs et les comités de gestion de leurs institutions.

C'est dans cette optique que le système éducatif constitue une opportunité pouvant participer à la consolidation de la paix dans un pays comme la République Démocratique du Congo qui a connu des conflits successifs au cours des deux dernières décennies et qui expérimente toujours une instabilité multiforme. Cependant, les efforts du système éducatif s'inscrivent dans une perspective de longue durée permettant aux apprenants d'acquérir des 'biens sociaux' (Bajaj, 2008 : p 24, notre traduction) qui sont constitués de compétences nécessaires à l'adoption de comportements et attitudes plus pacifiques et moins violentes. Le système éducatif réalise un processus de socialisation des jeunes à partir des curriculums, des expériences et de la formation reçue par les enseignants (Bar-Tal, Rosen, & Nets-Zehngut, 2010), ce qui peut en faire un moteur de transformation sociale (Bajaj, 2008; Howlett, 2008) des conflits à partir du niveau local ou micro-sociétal et en même temps une pratique sociale (Wintersteiner, 2010) permettant aux populations de lutter pour la paix.

La compréhension des rôles joués par le système éducatif congolais dans la consolidation de la paix nécessite non seulement l'analyse du système éducatif en lui-même mais aussi de la dynamique des conflictualités et de leur institutionnalisation au sein de la société congolaise.

3. Le système éducatif et l'histoire des conflits en République Démocratique du Congo

Le système éducatif congolais, comme la plupart des systèmes éducatifs africains, est jeune. Il est un héritage colonial du système éducatif belge (Poncelet, André, & De Herdt, 2010), duquel il garde sa structuration des trois cycles d'enseignement : l'enseignement primaire et secondaire de six années d'études chacun et l'enseignement supérieur et

universitaire. Ce dernier est, à son tour, subdivisé en 3 niveaux d'études dont le cycle de graduat est effectué en 3 années d'études, le cycle de licence en deux années d'études et le troisième cycle constitué d'un D.E.A (Diplôme d'Etudes Approfondies) en deux années académiques. Enfin, le cycle de Doctorat est effectué en 3 années académiques.

Alors que du point de vue linguistique, quatre langues sur plus de 250 groupes linguistiques sont considérées comme des langues nationales, le français est la langue de l'enseignement et en même temps, la langue officielle (Ndugumbo, 2014). Les quatre langues nationales (Swahili, Kikongo, Tshiluba et Lingala) ne sont enseignées qu'à l'école primaire. L'enseignement secondaire est sanctionné par le *diplôme d'Etat* obtenu à l'issue d'un concours national organisé en trois étapes donnant accès à l'enseignement supérieur et universitaire.

Étant un produit de la colonisation, le système éducatif congolais a connu des moments de crise que Poncelet, Andre et De Herdt (2010) considèrent comme 'des *guerres scolaires*' (Poncelet, André et De Herdt, 2010). D'abord, par le prolongement du débat politique belge qui était mené par les libéraux et socialistes, soutenant une lutte anticléricale en s'insurgeant contre un système d'enseignement colonial théocratique ; et ensuite, à cause de la politique congolaise postcoloniale de l'étatisation de l'éducation nationale et de la nationalisation des infrastructures et biens scolaires aux mains des particuliers (Poncelet, De Herdt, André, 2010 ; Busugutsala, 1997).

Alors que les confessions religieuses étaient en possession de près de 80 % d'infrastructures scolaires, les mesures sus-évoquées se sont avérées contreproductives dans la mesure où, elles ont bloqué le fonctionnement du système éducatif au regard du refus des clergés catholiques de collaborer avec l'Etat (Busugutsala, 1997). Ainsi, une ouverture de l'espace éducatif aux autres confessions religieuses a été concrétisée avec la signature de la convention de gestion des écoles nationales entre l'Etat congolais et les confessions religieuses. Dès lors, le système éducatif congolais se présente comme un système hybride dans sa gestion avec une administration parallèle (étatique et privée) allant du niveau provincial au niveau national (Poncelet, Kapagama, De Herdt, M'Piana, & Matagne, 2015 ; Poncelet, De Herdt, André, 2010 ; De Herdt, Titeca, & Wagemakers, 2010 ; 2012; Mrsic-Garac Sonia, 2009).

Se faisant, la structuration des écoles comprend les Écoles Non conventionnées, les Écoles Conventionnées et les Écoles Privées et Agréées. Les deux premières catégories sont officielles alors que la dernière appartient aux personnes physiques ou morales. Un autre exemple de la crise dans le système éducatif congolais a été la grève au cours de l'année scolaire 1991-1992, suite à la difficulté du pouvoir public de prendre en charge le paiement

des enseignants après plusieurs mois sans rémunération. En effet, un retrait progressif de l'Etat du système éducatif a été observé à travers la diminution de son investissement dans le secteur de l'enseignement rendant incapable le paiement des enseignants comme le notent Poncelet, De Herdt et André (2010) : « *le poids du budget de l'éducation qui avait diminué de 25 % à 7 % dans les années 1980 est réduit à 2-3 % à la fin des années 1990-1991 ; le salaire moyen descend à 12,90 \$ en 2002* » (Poncelet, De Herdt, André, 2010 : 24). Cette difficulté a conduit les gestionnaires des écoles à solliciter les contributions des parents pour le maintien des écoles.

Le faible investissement du pouvoir public dans le système éducatif se croise paradoxalement avec une demande scolaire en hausse, comme le démontre le taux brut de scolarisation qui est passé de 62 % au cours de l'année scolaire 2001-2002 à 110 % au cours de 2012-2013¹. Cette augmentation du nombre d'apprenants impacte aussi bien les pratiques d'enseignement que la qualité de l'enseignement et le rendement scolaire.

En effet, les salles de classe devenant de plus en plus remplies, les enseignants adoptent des pratiques dictatoriales et moins démocratiques d'enseignement pour maintenir l'ordre dans la classe. Par conséquent, les enseignants se retrouvent dans l'impossibilité d'organiser leurs leçons sous forme de débats critiques entre les élèves, préférant des séances de cours sous forme expéditive.

Cette problématique de gouvernance du système éducatif congolais va de pair avec la dynamique des conflits ayant affecté le Congo et, plus particulièrement, l'Est du pays, au cours des deux dernières décennies.

La déliquescence et la faillite de l'Etat suite à une longue période de dictature (Turner, 1985 ; Sonia, 2009 ; Titeca & De Herdt, 2011 ; Trefon, 2013), les tensions politiques et identitaires dans les provinces du Nord et du Sud de Kivu, l'entrée des réfugiés Hutus Rwandais à l'Est du Congo et le changement du régime politique au Rwanda après le génocide de 1994 (Verweijen & Vlassenroot, 2015 ; Autesserre, 2006 ; Trefon, 2013) ont été autant d'ingrédients qui ont contribué au cycle des violences dans l'Est du Congo.

D'abord, la guerre dite de « libération » entre 1996-1998 menée par l'Alliance des Forces Démocratiques pour la Libération du Congo (« AFDL »), qui avait pris ses racines dans le territoire de Fizi au Sud-Kivu (Verweijen et Vlassenroot, 2015) jusqu'à embraser tout le pays et à conduire à l'instauration de Laurent Désiré Kabila au pouvoir à Kinshasa. Ensuite, la

¹ Voir à ce propos la publication de la Radio des Nations Unies : <http://www.radiookapi.net/2015/11/19/actualite/societe/rdc-le-taux-de-scolarisation-en-hausse-selon-lunicef>

guerre de 1998 et 2003, ayant été plus une guerre économique, orientée sur l'accès aux ressources naturelles suite à la position nationaliste que venait d'adopter Laurent Désiré Kabila (Kennes, 2000). Cette dernière a connu la participation de sept armées étrangères sur le sol congolais dont les Rwandais, les Ougandais et les Burundais en appui aux mouvements rebelles à l'Est du Congo et les armées Angolaises, Zimbabwéennes, Tchadiennes et Namibiennes en appui au pouvoir de Kabila (Autesserre, 2006 ; Verweijen, 2015a).

Malgré la signature d'accords politiques divers en vue de la réunification politique et militaire du Congo, sous l'égide de la communauté internationale, l'Est du Congo était resté un bastion de la violence avec une multitude de groupes armés étrangers et locaux. Il s'agit notamment des Hutu Rwandais, des groupes rebelles Burundais : les *Forces Nationales de Libération* et les *Forces pour la Défense et la Démocratie*, des groupes rebelles Ougandais : les '*Allied Democratic Forces - National Army of Liberation of Ouganda*' (Bucyalimwe, 2006; Stearns & Botiveau, 2013) et des groupes armés Mai-Mai (Kaganda, 2013). Ces derniers vont d'ailleurs entreprendre des actions d'autodéfense communautaires (Verweijen, 2015a), mais qui prendront par la suite des allures de groupes armés structurés avec différents soutiens autour de diverses revendications.

Aussi, une recomposition des groupes armés a été observée à l'Est du Congo, plus particulièrement avec la transformation voire la métamorphose du Mouvement rebelle '*le Rassemblement Congolais pour la Démocratie*' en '*Congrès National pour la Défense du Peuple*' (CNDP) en '*Mouvement du 23 Mars*', soutenu implicitement et explicitement par des pays voisins.

En effet, la participation dans les mouvements armés est perçue comme une opportunité d'intégration sociale (Van Acker & Vlassenroot, 2001) et institutionnelle ou d'accès au pouvoir par de milliers de jeunes en manque de voies d'insertion dans la société congolaise de plus en plus désarticulée. Les différents rounds de négociations de paix impliquant le gouvernement de la RD Congo et des membres des mouvements rebelles avaient, à plusieurs reprises, préconisé l'insertion politique et militaire des anciens responsables des groupes armés dans les institutions politiques et militaires du pays, participant ainsi à la reproduction du phénomène des groupes armés.

Stearns & Vogel (2015) ont dénombré près de 69 groupes armés actifs dans les provinces du Nord et du Sud de Kivu après la dissolution du Mouvement du 23 Mars, entretenant des rapports implicites avec les institutions locales, provinciales et nationales par le biais des élites et de la notabilité locale (Pole Institute 2017). La dynamique des groupes armés à l'Est du Congo devient également une soupape de sécurité. Au regard de la déliquescence

des organes de sécurité et de défense, les élites locales et les entrepreneurs ont pu trouver dans les mouvements armés des substituts pour leur sécurité, la protection de leurs intérêts en même temps que l'extension de leur poids politique dans leurs terroirs (Stearns et Boutiveau, 2013 ; Verweijen, 2013 ; 2016).

La défaillance des institutions judiciaires a participé à l'adoption de la justice populaire et la violence en particulier à l'Est de Congo, où certains auteurs d'actes de viol, de vol ou de criminalité urbaine capturés sont lynchés publiquement et brûlés ou subissent des châtiments corporels, allant même jusqu'à être mortels.

Bien qu'aucun lien n'ait été établi jusqu'ici entre le contenu du programme d'enseignement et les conflits armés successifs vécus au Congo, le système éducatif a été suffisamment affecté par les conflits répétitifs.

D'abord, par des viols et violences à l'encontre des filles. Nombreuses sont les filles ayant été violées et kidnappées par les hommes armés à l'école ou sur le chemin du retour de l'école (Odden & Tohneim, 2013 ; Autesserre, 2012 ; Sheria, 2013 ; 2015). À cela s'ajoute la transformation des écoles en champs de bataille ou en casernes pour hommes armés, comme espace de recrutement et de formation des militaires, et comme espace de perception de taxes et autres butins de guerre (HRW, 2015).

Dans la même lignée, les conflits ont contribué à l'émergence du phénomène des 'enfants soldats', recrutés pour diverses activités au sein des groupes armés (Sheria, 2013 ; Kaganda 2013, Odden et Tonheim 2013), aux assassinats des enseignants et à la traumatisation des élèves et du corps enseignant. Les conflits armés ont entraîné des déplacements importants de la population à l'Est de la RD Congo, allant jusqu'à la délocalisation des écoles dans les camps de déplacés au sein desquels les conditions d'apprentissage restaient très précaires au regard de la fragilité de la situation sécuritaire.

D'autre part, des écoles de la région d'accueil des déplacés internes ont été obligées de faire face au nombre élevé d'apprenants et à la demande élevée d'éducation en fonctionnant en alternance ou dans deux horaires (matin et soir). Dans la même perspective, les conflits à répétition ont renforcé non seulement les inégalités d'accès à l'école, particulièrement pour les filles issues des ménages plus pauvres, mais ils ont aussi contribué à la diminution et à l'abandon scolaire des enfants issus des ménages pauvres, incapables de payer les frais d'études (MINEPESP, 2013 ; UNESCO, 2015).

La section suivante analyse le contenu du curriculum d'enseignement de certains cours sur le passé des conflits et la paix de manière globale.

4. Le curriculum d'enseignement congolais : une mise en évidence du passé violent et des attitudes paisibles

Cette section se focalise sur l'analyse du curriculum officiel des cours sur les rapports interpersonnels au sein de la société. C'est à ce titre que les curriculums spécifiques des cours d'Education Civique et Morale, d'Histoire, de Langues et de Géographie ont été passés en revue.

Les curriculums d'enseignement sont largement influencés par les contextes sociopolitiques dans lesquels ils sont établis. Ils sont non seulement influencés par les cadres politiques mais ils constituent aussi un canal de diffusion des politiques publiques, des discours et idéologies politiques (Ndugumbo, 2014). Le curriculum d'enseignement en République Démocratique du Congo n'en fait pas exception car il est en lien avec les différents moments ayant marqué l'histoire politique du pays. Pendant la période coloniale, le curriculum d'enseignement congolais était majoritairement axé sur des notions élémentaires et sur l'évangélisation de la population facilitant l'œuvre civilisatrice de la colonisation (Muzalia, 2013 ; Mbumbu, 2011). Les notions d'histoire étaient centrées sur les éloges de l'œuvre du roi des Belges Léopold II en Afrique centrale (Ekanga, 2012). En conséquence, les curriculums d'enseignement pendant la période du parti-Etat (1964-1997) étaient devenus un espace de transmission de l'idéologie de Mobutu, le fondateur du Parti-Etat (Mbumbu, 2011; Groupe Jeremie, 2012 ; MINEPESP, 2007; RDC, 2014) ou d'incitation à le vénérer comme un messie (Depaepe & Hulstraert, 2015). En effet, les curriculums d'enseignement étaient en partie conçus pour véhiculer le discours du recours à *l'authenticité*². Au cours de cette période, le cours de Religion avait été retiré du curriculum et les élèves étaient obligés de participer à la Jeunesse du Mouvement Populaire de la Révolution, « JMPR » (Depaepe & Hulstraert, 2015 ; White, 2006). Dans ce prolongement, le contenu du cours de civisme, actuellement intitulé « l'éducation civique et morale », proposait des leçons qui se rapportaient à l'apprentissage des noms des responsables du 'Mouvement Populaire de la Révolution' et des chansons et slogans à l'honneur du fondateur du parti unique, le président Mobutu (Musuasua, 2006). Des forums politiques et sociaux, en l'occurrence la Conférence Nationale Souveraine (CNS) de 1991- 1992 à travers la 'charte de l'éducation' et les Etats Généraux de l'Enseignement (EGE) de 1996, ont été organisés et portaient sur les réformes au sein du système éducatif comme la

² Ce discours prônait le recours aux ressources culturelles congolaises. C'est par exemple l'interdiction de l'attribution des prénoms occidentaux aux congolais ou encore le changement des habitudes vestimentaires en supprimant le port de la cravate. Pour plus de détails, lire Bob W. White (2006) *L'incroyable machine d'authenticité : L'animation politique et l'usage public de la culture dans le Zaïre de Mobutu* in *Anthropologie et Sociétés*, disponible sur <https://www.erudit.org/fr/revues/as/2006-v30-n2-as1445/014113ar.pdf>

'*décolonisation*' du curriculum d'enseignement et le rapprochement de l'éducation et du développement (Mbumbu, 2011 ; Muzalia, 2013), mais ils ne furent pas appliqués.

Au cours de la transition politique ayant suivi les différents accords de paix entre les belligérants aux conflits en RD Congo, une série de réformes ont été effectuées sur les curriculums d'enseignement. Ces dernières concernaient les cours de Géographie et d'Histoire en 2005 et d'Education Civique et Morale en 2007. Bien que formulant des ambitions de démocratiser l'enseignement, ces curriculums étaient en contradiction avec le cadre juridique régissant l'enseignement au Congo, qui était celui de la période dictatoriale. Les récentes réformes ont permis l'adoption de la loi-cadre de l'enseignement (Loi-cadre N° 14/004 du 11 février 2014) adaptant l'enseignement à l'évolution constitutionnelle et sociale du pays ainsi qu'aux mutations intervenues dans le contexte mondial. C'est à ce titre que cette loi a introduit à titre d'exemple l'élection des autorités académiques dans les universités, l'élection des délégués des élèves dans toutes les écoles secondaires, etc.

Le curriculum de cours dans le secondaire répartit les enseignements en trois grandes composantes : les cours de spécialisation par filière, les langues (anglais et français), les sciences exactes (mathématique, biologie, chimie, physique) et les sciences humaines et sociales, considérées comme la '*culture générale*' (religion, géographie, histoire, éducation civique et morale, sociologie africaine, esthétique, etc. (Ndugumbo, 2014)). L'éducation civique et morale, l'histoire, les langues et la géographie dans une certaine mesure constituent des matières abordant implicitement ou explicitement des aspects de paix et ou des conflits. C'est dans cette optique que nous nous y sommes intéressés dans notre recherche.

Dans le cours d'histoire, bien que le passé récent des conflits ayant marqué le Congo au cours des deux dernières décennies n'y soit pas suffisamment repris, un intérêt particulier est accordé aux conflits lointains et anciens. Il s'agit, entre autres, des résistances précoloniales à l'Ouest et à l'Est du pays, des prêches messianiques appelés '*Kitawala*', des grèves à l'Union Minière du Haut Katanga et des différents troubles connus après l'accession du Congo à son indépendance en 1960 (MINEPSP, 2005).

Quant au cours de langue française, il inscrit les thèmes relatifs aux valeurs morales et civiques comme la culture de la paix, la démocratie, la guerre et l'amitié comme devant être développés dans l'étude des textes (MINEPSP, 2002). Enfin, en géographie, les troubles ethniques et fonciers sont étudiés, en deuxième année, dans une section consacrée à l'analyse des problèmes de développement dans les provinces du Congo alors qu'en sixième année, une sous-section se focalise sur les aspects de culture de la paix en Afrique (MINEPSP, 2005c).

Pour ce qui est du cours d'éducation civique et morale, son contenu a été revisité avec l'appui de l'UNESCO et du Bureau des Nations Unies pour les Droits de l'Homme en 2007, en vue entre autres, d'y élaguer les considérations idéologiques qui y étaient véhiculées. Son contenu a alors été articulé autour des points suivants : (i) *la connaissance de soi, de l'autre et de son milieu* ; (ii) *la morale et la paix sociale*, (iii) *la culture de la paix* ; (iv) *les droits et devoirs des citoyens et les respects des droits de l'homme* ; (v) *le civisme, le patriotisme et le nationalisme* ; (vi) *le code de la route* et (vii) *le bon exemple à suivre et l'homme modèle à qui s'identifier dans la société en pleine mutation* (MINEPESP, 2007). En première secondaire, le cours initie aux rapports interpersonnels à partir des notions de tolérance, de compréhension mutuelle, d'assistance et de générosité. Un autre chapitre est consacré à l'enseignement de la démocratie en parcourant les élections et les modes de scrutins ou système électoral. Un chapitre est consacré à la culture de la paix, définit la paix et expose les facteurs qui la favorisent ou qui la défavorisent (MINEPESP, 2007 ; Groupe Jérémie, 2012a).

En deuxième secondaire, un chapitre porte sur les résolutions des Nations Unies et la déclaration de l'UNESCO sur la culture de la paix alors qu'un autre revient sur les comportements contraires à la paix comme les conflits (MINEPESP, 2007 ; Groupe Jérémie, 2012b). En troisième secondaire, l'étude de la culture de la paix est axée sur la définition conceptuelle de la paix et de la culture de la paix. Le cours rappelle les attitudes et comportements généraux favorisant la paix (le dialogue, la justice, la tolérance, le respect des autres, l'amour, le pardon, la solidarité et le partage) et ceux la défavorisant : les injustices, les inégalités, les conflits, les violations des droits de l'homme, la corruption, la dictature et la misère du peuple (MINEPESP, 2007 ; Groupe Jérémie, 2012c).

En quatrième secondaire, la culture de la paix se focalise sur les définitions conceptuelles des aspects de paix positive (tranquillité de conscience, libertés...) et de paix négative (absence des conflits) (MINEPESP, 2007 ; Groupe Jérémie, 2012d).

En cinquième secondaire, les aspects de la dignité humaine et la lutte contre les mauvais traitements et les comportements dégradants sont repris ainsi qu'un autre chapitre axé sur l'histoire politique du Congo et la déstabilisation institutionnelle du Congo après son indépendance. Ce chapitre énumère les différentes crises, les mutineries et les guerres qui ont éclaté après la mort de Lumumba³, les dates importantes, ainsi que les noms des auteurs impliqués dans ces conflits. Il en est de même pour la décennie allant de 1990 à 2000 qui est abordée sommairement sous forme de dates marquantes des conflits à l'Est du Congo. Par exemple, le 29 octobre 1996, date à laquelle Monseigneur Christophe

³ Il était le tout premier ministre de la RD Congo au moment de son accession à l'indépendance.

Munzihirwa, archevêque catholique de Bukavu a été assassiné par les troupes rebelles qui combattait le régime de Mobutu.

En sixième secondaire par contre, la culture de la paix est consacrée aux aspects classiques de prévention et résolution des conflits comme les modes politiques (la négociation, la médiation, les bons offices et les missions d'observation) et juridiques de résolution des conflits. Enfin, le chapitre porte sur les organisations du système des Nations Unies impliquées dans la paix : l'UNESCO, l'UNICEF, l'UNHCR, le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme (MINEPESP, 2007 ; Groupe Jérémie, 2012e). Un autre chapitre est consacré à l'étude des formes de discrimination et les dispositions juridiques nationales et internationales qui interdisent la discrimination. Quelques cas de discrimination sont également illustrés (MINEPESP, 2007 ; Groupe Jérémie, 2012f).

En dépit des intentions positives affichées en lien avec l'enseignement de la paix dans le cours d'éducation civique et morale, ce dernier est confronté à divers défis.

Premièrement, les aspects de paix qui y sont abordés ne sont que des énumérations conceptuelles et théoriques prises de manière globale. Il y a peu d'exemples concrets sur des aspects de conflits vécus en interne, permettant aux apprenants de faire le lien entre la théorie et l'expérience des conflits dans leur région.

Deuxièmement, la plage horaire réservée à l'enseignement du cours est minime et est loin de permettre aux enseignants d'aborder tous les chapitres prévus au programme. Comme l'année scolaire compte 222 jours (MINEPESP, 2016), l'éducation civique et morale est enseignée en 37 séances de cours par an, avec une moyenne de 45 minutes pour chaque séance par semaine.

Troisièmement, les élèves ont tendance à négliger ce cours en raison du nombre limité de points (notes). Etant donné que l'éducation civique et morale est enseignée une fois par semaine, un maximum de 10 points par période lui est réservé de sorte que les élèves s'y intéressent moins. L'enseignement au Congo étant essentiellement centré sur des méthodes d'enseignement traditionnelles ou livresques, les élèves étudient principalement pour réussir aux examens. Ce qui explique que les élèves sont moins motivés à réussir un cours dont le volume horaire est inférieur et les points à la fin de la période moins importants. Cet entretien avec un enseignant nous en dit plus : « *Vous voyez à quel point les élèves sont moins intéressés à suivre ce cours, parce que c'est sur 10 points. Ils n'auront pas beaucoup d'intérêts, mais dans les autres cours de 20 et 30 points ; ils sont très motivés. Mais si dans le cours d'éducation civique et morale, on leur donnait 20 points*

*aussi, les élèves devraient être motivés »*⁴. Le programme d'enseignement au Congo a gardé son ossature coloniale à cause du nombre d'heures et de la pondération importante réservés aux cours de mathématiques et de français au détriment d'autres matières considérées comme de second plan (Ndugumbo, 2014).

Quatrièmement, le cours est un *'bouche trou'* ou un *'complément de charge horaire'* (Muzalia, 2013) pour les enseignants qui ne réunissent pas la charge horaire requise, sans pour autant tenir compte de leurs compétences et formation comme le précise l'interview suivante : *« Dans d'autres écoles, il y a même des mathématiciens, des physiciens qui enseignent le cours d'éducation civique et morale. Le cours est actuellement attribué pour remplir seulement la charge horaire. Mais, il est recommandé de donner ce cours aux enseignants qui ont fait les sciences sociales, ils sont bien formés pour dispenser ce cours »*⁵.

D'autres responsables scolaires tiennent compte de l'aspect moral des enseignants : *« Personne qui suit ce cours n'a suivi de formation spécifique d'éducation civique et morale comme on trouve des francophones ayant fait les français, des physiciens ayant fait la physique. Pour ce cours, on se dit, ce Monsieur est moralement recommandable. Telle dame, on voit que du point de vue civique, c'est quelqu'un qui aide ce pays. Tel Monsieur, c'est un patriote qui est attaché aux valeurs du pays, nous pouvons lui donner ce cours d'éducation civique et morale. Dans certaines écoles sérieuses, on essaie de voir le profil de l'enseignant d'ECM du point de vue moral dans ce qu'on peut voir extérieurement »*⁶.

Enfin, il y a un défi lié à la disponibilité des ouvrages scolaires dans les écoles. Non seulement les élèves n'ont pas d'ouvrage mais aussi et surtout les enseignants utilisent des anciens syllabi et les notes des cours des anciens élèves. Etant donné que le gouvernement ne fournit pas de manuels scolaires aux écoles, certaines d'entre elles ont des difficultés à s'en procurer au regard des problèmes financiers auxquels elles font face. Bien que le curriculum ait donc été révisé en 2007, les ouvrages correspondants n'ont toutefois pas été rédigés et mis à la disposition des enseignants. Il a fallu attendre l'année 2012, année à laquelle le Groupe Jérémie, une Organisation Non Gouvernementale de droits de l'homme, a publié et mis à la disposition des écoles des manuels scolaires pour le cours d'éducation civique et morale.

L'enseignement du passé violent et les questions controversées constituent un défi important dans le système éducatif des pays ayant connu des conflits ; où les stratégies comme la falsification ou la distorsion de l'histoire (Bush et Saltarelli, 2000 ; Davies, 2004),

⁴ Entretien avec un enseignant de l'école secondaire d'ECM, Bukavu, le 16.05.2016

⁵ Entretien avec un enseignant d'Histoire au secondaire, Bukavu, le 05.03.2016

⁶ Entretien avec une gestion d'écoles, Bukavu, le 27.07.2016

le contournement des thèmes controversés par les narrations alternatives (Davies, 2016 ; Kuppens et Langer 2016 ; Freedom, werstein, KLMurphy, & Longman, 2011 ; Mutabazi, 2011 ; Skaras et Breidlid, 2016) sont envisagés dans l'enseignement pour faire face à ce passé violent. Ces stratégies sont adoptées pour plusieurs raisons : par manque de compétences et de capacités nécessaires aux enseignants pour traiter du passé violent (Davies, 2016 ; Bar-Tal 2004, Kuppens et Langer 2016a, 2016b ; Kello, 2016) ou dans un souci de censurer ce passé afin d'éviter tout débat pouvant permettre aux jeunes d'acquérir des attitudes critiques (Warshauer et al, 2008 ; Mutabazi, 2011). Un exemple de cette censure se trouve dans la mention de '*l'assassinat de l'archevêque de Bukavu*' représenté comme un 'héro' dans les manuels scolaires, ce qui n'avait pas fait l'unanimité au sein du système éducatif congolais. En effet, une volonté a été manifestée par certains membres du système scolaire de remplacer le nom de l'archevêque de Bukavu, cité en 'héro' dans les ouvrages '*Ma patrie*', par des personnalités internationales qui ne font pas polémique comme Nelson Mandela⁷.

Enfin, le contournement de l'enseignement vis-à-vis du passé violent s'explique par le contexte sécuritaire fragile, les enseignants craignant pour leur sécurité ou d'être la cible des auteurs des conflits. C'est ce qu'explique cette personne interrogée : « *Nous cachons quelque chose parce qu'on ne doit pas tout dire aux élèves. Nous sommes dans une zone rouge, lorsque nous enseignons l'histoire, c'est en rapport avec le droit. Il y a des parties qui peuvent amener certaines critiques. Quand il y a des critiques, il y a des agents de l'Agence Nationale de Renseignement⁸ qui peuvent nous récupérer. Or l'école est apolitique* »⁹. Le principe de l'*apolitisme à l'école* constitue une contradiction vis-à-vis du prescrit du curriculum qui inscrit les thèmes de démocratie, d'institutions politiques et, globalement, de l'histoire du Congo. En effet, les enseignants et responsables des écoles confondent le militantisme politique et les discussions politiques dans les écoles. Egalement, la stratégie de contournement des questions des conflits récents est liée à l'approche analytique historique enseignée dans le programme de formation des enseignants qui suggère une prudence dans l'analyse des questions sensibles ne pouvant être abordées qu'après 25 ou 50 ans. Le contenu du curriculum révèle une ambition d'aborder la paix, mais pas l'histoire récente des conflits.

Dans ce cours, la '*culture de la paix*' est reprise dans toutes les promotions. Cela évoque une intention de s'arrimer aux désidératas internationaux des partenaires éducatifs de la RDC ayant facilité la réforme du curriculum du cours d'éducation civique et morale (DPMS,

⁷ Focus group, Bukavu, le 07.01.2017

⁸ C'est le service d'intelligence du Congo

⁹ Entretien avec un enseignant de l'école secondaire d'Histoire et d'ECM, Goma, le 14. 06. 2016

2007). Cependant, la culture de la paix nécessite des éléments aussi bien abstraits que concrets pour qu'elle soit effective (Bar-Tal, 2009) dans la mesure où l'éducation à la paix sans aspects pratiques demeure une coquille vide. Tout en notant une complexité de la '*culture de la paix*' qui est conçue sur base de nombreux aspects globaux dont l'éducation à la paix, les aspects de genre, les valeurs de tolérance et cohésion, de démocratie, des droits humains ou encore le développement durable (De Rivera, 2009), la culture de la paix reste un mode de vie qui se traduit essentiellement par des perceptions, des pensées, des sentiments et des comportements des individus et, de manière générale, du pays (Bar-Tal, 2009).

Enfin, compte tenu des difficultés de mise en œuvre du curriculum d'éducation civique et morale, il apparaît que ledit cours rate sa mission et son rôle qui lui sont assignés dans le processus de consolidation de la paix au sein du système éducatif congolais.

La section suivante aborde les pratiques pédagogiques s'érigeant en obstacles à l'enseignement des intentions positives de paix inscrites dans les programmes d'enseignement congolais.

5. Des pratiques enseignantes au sein du système éducatif congolais

5.1. Enseignement dictatorial

Les pratiques enseignantes en termes de méthodes d'enseignement sont fondamentalement magistrales et dictatoriales, plaçant l'enseignant au centre de l'action éducative. La théorie est dictée par les enseignants qui y consacrent la plus grande partie du cours¹⁰. Les pratiques pédagogiques des enseignants limitent la participation des étudiants et ne permettent pas d'ouvrir des débats réglés afin de développer leur esprit critique. Les questions posées dans les salles de classe sont généralement des questions fermées ne permettant pas aux élèves de développer des arguments critiques autour des thèmes controversés liés à l'histoire récente des conflits.

Les programmes de cours étant surchargés, les enseignants deviennent rigoureux dans la gestion du temps afin d'arriver à réaliser la prévision de la matière (Tshikolu, 2010). Le programme de formation des enseignants par exemple prévoit que le ¼ de la plage horaire est réservée à l'organisation de travaux pratiques, supposant des discussions par petits groupes sur des sujets spécifiques. Cependant, ces opportunités ne sont pas toujours exploitées, car la priorité est accordée à la partie théorique des cours (CPE, 2004).

¹⁰ Nos observations durant les enseignements dans les auditoriums.

Les enseignants donnent des sujets de recherche en groupes de travail. Malheureusement, tous les étudiants ne s'y intéressent plus de la même manière après avoir participé aux cours théoriques. Certains se limitent à la contribution financière pour la rédaction du rapport à remettre aux enseignants afin d'obtenir une note dans la partie pratique. Les apprenants étudient dans le simple but de réussir aux examens sans développer des capacités critiques importantes en privilégiant un apprentissage par la mémorisation (Kazadi, 2014). Ce type d'apprentissage ne permet pas aux apprenants de développer des compétences individuelles en termes d'esprit critique comme Bush et Saltarelli (2000) le notent : « *les leçons caractérisées par l'apprentissage par cœur et l'absence d'un débat ouvert, où les règles doivent être obéies sans poser de questions, entravent la confiance des enfants et inhibent leur participation comme membres actifs de leur société* » (Bush et Saltarelli, 2000 : 21, notre traduction).

Au-delà de la construction de la confiance des apprenants, les débats ouverts peuvent permettre l'acceptation mutuelle en incitant les enfants à intégrer la contradiction par la prise en compte d'autres points de vue sur des sujets controversés (Davies, 2010) ou encore à adopter des attitudes de tolérance vis-à-vis de leurs collègues et des points de vue qu'ils jugent incertains (Kello ; 2016).

Bien que la littérature voit en l'éducation un espace de socialisation à la paix (Gicali, 2012 ; Bjerstedt, A, 2003 ; Brantmeier, E, 2003), le système éducatif congolais semble être loin de cet idéal dans la mesure où il participe directement et indirectement à la production et à la reproduction des pratiques et attitudes d'intolérance et stigmatisantes. Ces faits sont corroborés par les propos du répondant suivant : « En 6^e, nous prenons une discussion, (...) les Banyamulenge¹¹ par exemple, les Banyamulenge sont congolais, mais les élèves n'accepteront jamais qu'ils sont congolais comme tout le monde. (...) Vous passez dans la rue (...) on veut aller loin d'eux, si on les aperçoit venir. Là, tu cherches un autre chemin, il passe, mais dès qu'il passe nous restons là curieux en train de le regarder. Mais ces gens là-bas que nous regardons comme ça, ils sont congolais, et d'ailleurs je vais dire ils sont plus congolais que nous parce que ce sont eux qui jouissent davantage des biens de notre pays ». ¹²

Ainsi, Les enseignants donnent l'impression d'être tolérants ou de lutter contre l'intolérance, mais leurs attitudes et pratiques démontrent qu'ils font preuve d'une certaine dose d'intolérance envers leurs élèves à diverses occasions.

¹¹ Les Banyamulenge sont des congolais venus du Rwanda et dont les ancêtres ont vécu au Congo avant 1960. Ils habitent les hauts plateaux de Minembwe dans le territoire de Fizi dans la province du Sud-Kivu. Certains d'entre eux ont participé comme militaires ou responsables politiques dans les conflits armés connus à l'Est du Congo.

¹² Entretien avec un enseignant d'Histoire, Bukavu, le 14.05.2016

5.2. De la formation des enseignants

La formation continue des enseignants de l'école secondaire est organisée au sein des universités et des Institutions Supérieures (Dias, 1976). Il s'agit entre autres de l'Université Pédagogique Nationale (UPN/ Kinshasa), des Instituts Supérieurs Pédagogiques, des Instituts Supérieurs Pédagogiques Techniques, des Instituts Supérieurs des Arts et Métiers, ainsi que des Facultés de psychologie et des sciences de l'éducation qui forment les enseignants de psychologie et de pédagogie de l'école secondaire. Les étudiants formés dans cette faculté optent pour les filières suivantes : la psychologie, les sciences de l'éducation, les études en administration, la pédagogie et l'éducation à la paix introduite avec la réforme des cours de 2004. Cette réforme avait entre autre comme objectif de contribuer à la promotion de la culture de la paix après la réunification du pays, suite à une succession des guerres vécues dans le pays (CPE, 2004). Une généralisation du cours d'éducation à la citoyenneté avait également été opérée dans les classes de première année dans l'enseignement supérieur et universitaire.

Quant à la filière d'éducation à la paix, elle est centrée sur la culture de la paix avec des cours spécifiques comme : la résolution des conflits, le droit et la paix, la bonne gouvernance, la non-violence et la sociologie de la paix. Dans les Instituts Supérieurs Pédagogiques par contre, les formations sont centrées sur les disciplines comme les langues (français et anglais), l'histoire, la géographie, les mathématiques, la physique, les sciences commerciales et l'hôtellerie. Parmi les matières inscrites au sein de la filière d'histoire, l'on note *l'Histoire générale du Congo, l'Histoire du Monde Contemporain, les Grands Problèmes Africains, l'Histoire Coloniale, et l'Histoire Précoloniale du Congo et de l'Afrique* (CPE, 2004). Les enseignements y sont regroupés en composantes, dont la composante générale qui comprend entre autres l'éducation à la citoyenneté, l'éthique et la déontologie, la composante spécialité liée à la discipline de formation et enfin, la composante psychopédagogique ou la formation au métier d'enseignant.

Malgré la généralisation du cours d'éducation à la citoyenneté dans toutes les filières, la réforme du programme d'enseignement n'a pas permis aux Instituts Supérieurs Pédagogiques, principales institutions de formation des enseignants du secondaire, de mettre en place la filière d'éducation à la paix. Nonobstant le fait que ces cours sus-évoqués soient enseignés entre 60 et 75 heures par an, le temps consacré à l'histoire récente des conflits au Congo reste minime ou inexistant. Tout comme à l'école secondaire, l'enseignement se focalise sur les deux guerres mondiales, les migrations des populations, les mouvements de résistance contre la colonisation et les révoltes ayant conduit à l'indépendance du Congo (CPE, 2004).

Dans le contenu du cours d'éducation à la citoyenneté en première année de graduat à l'Institut Supérieur pédagogique par exemple, bien qu'un chapitre soit consacré à l'étude du genre et des violences basées sur le genre, aucune référence n'est faite aux viols sur les femmes dans la province de l'Est du Congo. Pourtant, le viol et les violences basées sur le genre ont été des phénomènes qui se sont posés avec acuité à l'Est du Congo au cours des deux dernières décennies et qui ont été suffisamment médiatisés avec des allures politiques et humanitaires (Sheria, 2015 ; Moufflet, 2008). Dans la même perspective, l'Est du Congo a accueilli la Marche Mondiale des Femmes pour dénoncer les viols et violences contre les femmes.

Des exemples illustratifs sont plutôt sélectionnés dans ce cours, et portent sur un environnement lointain: « *Aux Etats-Unis, un agent sur quatre est une femme, en Suède et en Norvège, sur 40 % d'agents, 24 sont des femmes* »¹³. Ou des exemples évasifs et trop généraux sont donnés : « *le rapport mondial sur la violence et la santé indique que 40 à 70 % de toutes les femmes assassinées l'ont été par un partenaire intime masculin. En Revanche 4 à 8,6 % des hommes assassinés l'ont été par un partenaire intime (une femme).* »¹⁴. Cette illustration montre l'absence volonté de se concentrer sur les thèmes controversés liés aux conflits à l'Est du Congo.

Mis à part ces aspects, la formation des enseignants est fondamentalement théorique et magistrale. Les méthodes de formation des enseignants privilégient l'expédition des leçons par des présentations magistrales des formateurs des enseignants. Ces pratiques sont communément appelées « *envoi ou expédition de la matière* »¹⁵, offrant peu d'espace de discussions aux futurs enseignants leur permettant d'acquérir des compétences critiques afin qu'ils puissent à l'avenir organiser des débats critiques sur des questions controversées. Cette lacune est reconnue par ce formateur d'enseignants dans ce passage : « *Vous savez que quand nous parlons de la paix dans un milieu scolaire, les méthodes traditionnelles d'enseignement que nous utilisons ne sont pas des méthodes qui peuvent créer la paix. On n'a même pas la notion de paix. La paix est liée aux méthodes. Les méthodes ne permettent pas que l'environnement de la classe puisse avoir de la paix. Alors un étudiant donne une fausse réponse à une question et les enseignants répondent : 'Ça c'est quelle réponse ? Dans quelle école as-tu étudié ? De quelle brousse viens-tu ? Déjà quand on dit ça, l'environnement n'est plus celui de paix. Il n'y a plus de paix dans cet*

¹³ Extrait du Cours d'éducation à la citoyenneté enseigné en première année de graduat en sciences commerciales et administratives à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu, P.28

¹⁴ Extrait du cours d'éducation à la citoyenneté enseigné en première année de graduat à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu

¹⁵ Propos entendus lors de nos observations participantes dans le programme de formation des enseignants entre décembre 2016 et février 2017

*environnement de classe... »*¹⁶. Les enseignants manifestent des attitudes d'intolérance envers les élèves à divers moments et plus spécifiquement lors des réponses et réactions négatives inattendues de leur part. Lors des séances de cours, les propos de certains enseignants reflètent un caractère dégradant avec une dose de stigmatisation et d'humiliation démontrant la persistance de la violence symbolique envers les apprenants au sein du système éducatif congolais¹⁷. Ces pratiques se répercutent sur les étudiants et sur les élèves qui manifestent leur intolérance vis-à-vis de leurs enseignants et de leurs collègues à diverses occasions comme lors de la formulation d'une réponse avec des fautes de français, lorsque l'enseignant se perd dans ses notes ou encore, lorsqu'il traîne à accorder la pause.

Les pratiques pédagogiques en lien avec la violence symbolique et moins tolérantes sont le reflet d'une formation des enseignants qui reste dictatoriale et moins démocratique, véhiculant l'image de l'enseignant comme un 'magistère', à qui on doit une certaine révérence. Il est possible que les enseignants formés dans un contexte de problèmes socio-structurels comme la surabondance dans les salles de classe, les rivalités tribalo-ethniques et l'absence de débats ouverts puissent être animés par ces expériences dans leurs pratiques d'enseignement.

5.3. Des punitions corporelles

L'école congolaise reste tentée par la violence aussi bien physique que symbolique. Malgré l'interdiction des punitions scolaires dans les écoles par les autorités éducatives et les interventions de plus en plus importantes des organisations de défense de droits de l'homme dans la vulgarisation des instruments juridiques internationaux au sein des écoles, les violences et sanctions corporelles restent une réalité au sein du système éducatif en général et dans l'enseignement primaire et secondaire en particulier. Plusieurs raisons expliquent le recours aux châtiments corporels par les enseignants.

Premièrement, les punitions corporelles sont considérées comme des mécanismes d'affirmation d'autorité sur les élèves au regard de la capacité de résistance aux ordres des enseignants développée par les élèves. Cette personne interrogée en explique davantage : *« Les élèves sont devenus très têtus. L'enseignant dit à l'élève parce qu'il dérange : sors ! Va devant ! et l'élève dit : pas question ! L'enseignant n'a plus le droit de le prendre pour le tirer devant. Les autres dans la classe crient, 'Kauka'¹⁸ !! (Reste où tu es !). Et là c'est l'enseignant qui est ridiculisé. Je crois que ce n'est pas une bonne idée d'avoir interdit les*

¹⁶ Interview avec un formateur d'enseignants, Bukavu, le 26 février 2017

¹⁷ Propos entendus lors de nos observations participantes

¹⁸ « Kaula » est une expression de la langue Swahili, une des quatre langues nationales du Congo qui veut dire « reste où tu es ! »

sanctions corporelles. »¹⁹. Un autre enseignant renchérit à ce propos : « *Un enseignant est en train de donner son cours et il demande à l'enfant : lève-toi ! L'enfant résiste ou il dit : tu sors et l'enfant résiste, là l'enseignant est obligé de donner un coup !* »²⁰.

Deuxièmement, elles sont vues par les enseignants comme une réponse aux problèmes structurels que connaît le système éducatif avec des classes surpeuplées et des conditions salariales médiocres : « *Quand nous avons des classes pléthoriques, vous allez entrer dans une classe de première année où il y a 70-75 élèves. Alors, maîtriser ces élèves sans fouet c'est tout un problème ; il suffit seulement de frapper un et les autres vont se calmer*²¹ ».

Troisièmement, les sanctions corporelles sont une stratégie de légitime défense des enseignants face à des étudiants violents : « *Il n'y a rien qui pousserait à recourir aux châtiments corporels à moins qu'il y ait des vellétés des étudiants qui ont encore des esprits surchauffés. Quelqu'un qui trempe dans la tricherie mais qui menace les enseignants par des couteaux, etc. À ce moment-là, quand il y a un cas de légitime défense. Un étudiant peut vous poignarder et là ça peut demander une intervention physique car il n'y a rien qui prévoit qu'on ne puisse pas se défendre.* »²²

Enfin, les punitions corporelles sont le reflet de la nostalgie des modèles éducatifs anciens considérés comme meilleurs et efficaces sur la discipline scolaire : « *Battre les enfants. Une petite question : les enfants qui n'ont jamais été battus, que deviennent-ils ? Ils sont mal éduqués. Depuis qu'on a éliminé les punitions corporelles, les enfants sont devenus très impolis, mal éduqués. Ils sont sans avenir, pas habitués aux châtiments corporels.* »²³

L'action pédagogique repose encore sur la violence aussi bien corporelle (châtiments ou sanctions corporels) que symbolique (reproches, caricatures, injures), ce qui est dû en partie à la jeunesse du système éducatif africain (Lange, 1990). La récurrence des sanctions corporelles dans les pratiques des enseignants correspond à ce que Davies (2010) considère comme la reproduction de la normalité dans le sens où ces sanctions sont proposées comme une solution aux problèmes de comportement des apprenants.

Ces pratiques punitives demeurent connectées à certaines réalités culturelles congolaises privilégiant les chatiments corporels pour redresser les enfants dont les comportements s'écartent des normes sociales.

¹⁹ Entretien avec un formateur d'enseignants, Bukavu, le 28.07.2016

²⁰ Entretien avec un enseignant du secondaire d'éducation civique et morale, Bukavu, le 10 juillet 2016

²¹ Entretien avec un enseignant du secondaire d'histoire et d'éducation civique et morale, Bukavu, le 03.08.2016

²² Entretien avec un formateur d'enseignants, Bukavu, le 20.07.2017

²³ Entretien avec un formateur d'enseignants, Bukavu, le 24.07.2016

6. Des tensions perceptibles au sein du système éducatif

Au-delà de ces formations magistrales s'ajoutent la politisation et l'ethnisation du système éducatif et principalement des institutions gérées directement par l'Etat, ayant trouvé leur origine pendant la période coloniale suite au déséquilibre dans l'implantation des institutions scolaires, et plus tard, par la politique de quota régional envisagée sous le régime de Mobutu en vue de rééquilibrer le système éducatif. Malgré l'abolition de ladite politique, la donne identitaire avait bel et bien élu domicile au sein du système éducatif avec la constitution des associations tribalo-ethniques et l'identification des étudiants suivant leurs origines régionales (lire Senda, 2005; Mbata, 2005 ; PNUD, 2015). Ces dernières sont instrumentalisées à des fins différentes au sein des institutions et sont le reflet des rivalités entre les différentes tribus. Dans le cas particulier de l'Est du Congo, on observe des luttes latentes entre les tribus rivales comme à Bukavu entre les Bashi et les Barega qui y sont majoritaires. Du point de vue politique, la gouvernance de la province du Sud-Kivu suit une logique identitaire et géopolitique dans la mesure où, si le gouverneur de la province est issu de la tribu des Bashi, son adjoint doit provenir d'autres tribus et doit en l'occurrence être un Murega (N'sanda, 2012 ; Musila, 2009).

Bien qu'à Goma, la dynamique identitaire soit la même, les rivalités sont perceptibles entre deux grandes entités géographiques : les Nande qui occupent le Grand Nord de la province du Nord Kivu (très impliqués dans les activités économiques) et les groupes ethniques venant du Sud de la province comme le Banyarwanda, le Nyanga et le Hunde (Musila, 2009). L'on y note en plus des rivalités tribales au sein du regroupement du Sud de la province du Nord-Kivu où il y a des luttes importantes entre les Hunde et les Nyanya contre les Banyarwanda (Van Ancker et Vlansenroots, 2001 ; Stearns, 2012 ; Rusamira, 2003).

Bien que latente, la dimension tribale et ethnique se transpose à l'enseignement supérieur et universitaire en général et impacte implicitement et explicitement la formation des enseignants. Comme le fait observer l'interview suivante : *«Allez dans les questions de collations des grandes académiques, menez une enquête là-dessus. Vous allez vous rendre compte que les étudiants qui terminent à la première session sont pour la plupart des étudiants qui viennent d'une même tribu. Vérifiez s'il y a un équilibre entre les tribus. Pas du tout. C'est-à-dire, même dans l'encadrement des étudiants, on laisse l'étudiant qui est proche finir rapidement son mémoire pour qu'il se présente à la cérémonie de collation des grandes académiques. Mais l'autre qui n'est pas de sa tribu va attendre la seconde session »*²⁴.

²⁴ Interview avec un formateur d'enseignants, Bukavu, le 27 février 2017

L'instrumentalisation et la mobilisation de la donne tribale et ethnique à l'enseignement supérieur et dans la formation des enseignants en particulier interviennent encore plus dans un contexte de revendication des intérêts personnels comme l'indique le répondant suivant : « *Officiellement ça n'existe plus mais il y a toujours des cellules dormantes qui sont là ; il y a des gens qui entretiennent ce genre de groupes. À tout moment qu'ils se sentent menacés, il y a un sursaut qui fait qu'ils se réorganisent et tirent sur la fibre tribalo-ethnique. Mais comme je le dis, il se fait quand leurs intérêts sont en jeu* »²⁵. Bien que la loi-cadre sur l'enseignement national du 11 avril 2014 démocratise le système éducatif au Congo en instituant l'élection des recteurs d'Universités et des Directeurs Généraux des Instituts Supérieurs, la désignation de ces derniers se fait toujours selon des logiques politiques et tribalo-ethniques et constitue une opportunité pour la mobilisation de la donne identitaire.

Au-delà des tensions perceptibles dans le cadre de formation des enseignants, le système scolaire secondaire est également ouvert à diverses revendications frisant des tensions à la fois manifestes et latentes entre diverses parties prenantes au système éducatif. Ces dernières concernent principalement la gouvernance financière du système scolaire. En effet, étant donné que le fonctionnement du système scolaire est financé en grande partie par les parents des élèves (DeHerdt, Titeca, & Wagemakers, 2012 ; DeHerdt, Titeca, & Wagemakers, 2010 ; Poncelet, André, & Herdt, 2010), les frais d'études deviennent un enjeu de taille dans la gouvernance du système scolaire, opposant les parties prenantes au système éducatif.

D'un côté, les enseignants s'estiment être lésés dans la gestion des frais d'études que paient les parents et trouvent que ces frais bénéficient davantage aux responsables et gestionnaires des écoles alors qu'eux-mêmes constituent la catégorie qui fournit beaucoup de travail dans la mobilisation desdits frais. Comme l'indique le répondant suivant : « *Les responsables de l'école détournent les fonds destinés à la paie des enseignants, ce qui paralyse souvent le bon fonctionnement des écoles. L'année passée, le directeur avait détourné près de 9000 \$ américains. Et au début de l'année, les enseignants ont pris la décision de constituer une commission qui assurera la gestion de la prime avec la direction. Grande a été la déception de constater que la direction a plutôt corrompu nos collègues qui étaient désignés dans la cellule de gestion des frais scolaires* »²⁶. C'est à ce titre que des mobilisations des enseignants se font à travers divers syndicats des enseignants pour solliciter la suppression du paiement des frais d'études par les parents et l'implication de

²⁵ Interview avec un formateur d'enseignants, Bukavu, le 24 février 2017

²⁶ Entretien avec un enseignant du secondaire, Bukavu, le 8 juin 2016

l'Etat dans la paie d'un salaire décent aux enseignants. Ces mobilisations sont souvent des manifestations dans les rues qui débouchent parfois sur des repressions par la police²⁷.

De l'autre côté, les parents des élèves s'estiment être victimes d'un système d'exploitation mis en place autour de la perception des frais d'études, qui les transforme en vache laitière, en croyant que les enseignants en sont les premiers bénéficiaires.

Ainsi, un développement des narrations conflictuelles s'observe autour de la gouvernance financière du système éducatif. Les enseignants voient leur image ternie à la fois par les parents des élèves qui les considèrent comme des « ingrats » bénéficiant à la fois du salaire de l'Etat et de la prime payée par les parents, mais aussi par les élèves qui ne respectent plus leur autorité à cause de la prime payée par leurs parents. Un responsable d'une école rapporte les paroles des parents au moment de payer les frais d'études : « *Un parent choisit les billets déchiquetés pour payer la prime et dit : Que ces autorités scolaires puissent refuser comme ça on va voir. Ils jettent l'argent sur la table et disent : amenez cette sale somme d'argent, leur malédiction qui fait à ce qu'ils chassent nos enfants. Où pensent-ils que nous trouvons cet argent ? Par vol?* »²⁸.

De même, il est à observer que l'administration du système éducatif est éléphanterque avec la participation voire la coexistence des acteurs publics et privés échelonnés du niveau local jusqu'au niveau national (Sonia, 2009 ; Titeca & deHerdt, 2011) avec des administrations parallèles bénéficiant de quotas spécifiques sur les frais d'études payés par les parents. Les responsables des écoles sont sous la pression desdites administrations (Tshikolu, 2010) auprès desquelles les quotas des frais d'études payés par les parents doivent être versés.

7. Conclusion

Dans cette thèse, nous nous sommes attelés à l'analyse de la contribution et des obstacles du système éducatif congolais dans la consolidation de la paix durable en RD Congo.

Près de 20 ans depuis le début des conflits en République Démocratique du Congo, le système éducatif est ruiné par des obstacles majeurs limitant sa capacité à contribuer à la construction de la paix durable, comme le note en partie ce répondant : « *L'école congolaise a trahi. L'école congolaise n'existe plus. Pas d'enseignants, de vrais, pas d'enseignants*

²⁷ Au cours d'une manifestation pacifique le 18 avril 2008, les enseignants réclamaient la suppression de la prise en charge par les parents quand la police a procédé à des arrestations brutales sur leur chemin vers l'assemblée provinciale de Bukavu pour le dépôt de leur mémorandum.

De même, une marche pacifique des élèves a été réprimée brutalement par la police faisant état de plusieurs blessés dans le rang des élèves manifestant pour la suppression des frais d'études payés par leurs parents.

²⁸ Entretien avec un Inspecteur de l'enseignement, le 14 juin 2016, à Goma

*dévoués. Pas d'enseignés, les vrais qui ne sont pas faussaires. Quand on redouble dans sa classe, les enfants se cherchent des bulletins au marché noir... Il n'y a pas d'enseignants, il n'y a pas d'enseignés et surtout il n'y a pas d'infrastructures. Et l'école dysfonctionne beaucoup... L'école devrait contribuer à instaurer la paix en RD Congo. Et donc, difficile de faire la paix dans ce contexte ».*²⁹

Le système éducatif congolais fait face aux problèmes d'infrastructure d'accueil malgré une demande d'éducation de plus en plus croissante, ce qui impose l'adoption de pratiques pédagogiques moins démocratiques dans les classes peuplées.

De même, le curriculum d'enseignement et, plus particulièrement, celui de l'éducation civique et morale qui propose des intentions de traitement de l'histoire récente des conflits et des attitudes et comportements de paix comme la cohabitation pacifique et la tolérance, finit par présenter un caractère obsolète et moins fonctionnel, et ce pour plusieurs raisons.

D'abord, le cours d'éducation civique et morale apparaît comme une compilation des aspects théoriques et conceptuels des notions de 'paix', et de 'culture de paix' traduisant une absence d'illustrations tirées de l'expérience des conflits au Congo. Plus particulièrement, l'effectivité de la 'culture de paix' réside dans le mélange des aspects abstraits et concrets comme une bonne connaissance mutuelle de l'histoire, même conflictuelle, permettant aux apprenants d'apprendre à développer des habilités critiques (Bar-Tal, 2009).

À cela s'ajoute le manque d'une plage horaire importante en termes de temps d'enseignement dudit cours permettant d'aborder tous les thèmes prévus, ainsi que le manque de facteurs motivants et stimulants la participation comme la pondération dudit cours. En outre, il importe d'associer le manque de considération de la part des responsables scolaires dans l'attribution de la charge horaire, faisant ainsi passer le cours d'éducation civique et morale comme un 'bouche-trou' pouvant être enseigné par quiconque.

Au-delà de ces obstacles dans le cours d'éducation civique et morale, le programme dans son ensemble manifeste moins d'optimisme quant à la manière d'aborder l'histoire du passé récent ayant secoué l'Est du Congo. Il est fait mention des intentions de contournement des thèmes pouvant être controversés dans les enseignements d'histoire avec une préférence pour le traitement de conflits anciens ou s'étant déroulés sous d'autres cieux.

Nous avons également démontré que le système éducatif congolais reste dominé par des pratiques pédagogiques qui sont en elles-mêmes des obstacles à la création d'un

²⁹ Interview avec un formateur d'enseignants, Bukavu, le 27 juillet 2016

environnement paisible. D'abord, à cause de pratiques d'enseignement qui sont fondamentalement magistrales aussi bien au niveau secondaire qu'au niveau de la formation des enseignants, plaçant l'enseignant au centre du processus d'apprentissage et limitant l'acquisition et le développement des capacités critiques, et par ricochet, la possibilité inexistante d'organiser des discussions controversées dans les classes. À ces pratiques dictatoriales, s'ajoute l'intolérance ayant été institutionnalisée tacitement au sens du système éducatif congolais. Ces pratiques dictatoriales s'expliquent également par le fait que le processus de formation des enseignants du secondaire reste foncièrement magistral et parsemé de tensions et rivalités aussi bien manifestes que latentes, perpétuant une culture de méfiance et d'intolérance.

De plus, la persistance des pratiques punitives privilégiant les sanctions corporelles fait apparaître l'image d'un système éducatif violent et normalisant les anormalités (Davies, 2010), comme la violence en tant que mécanisme de régulation des comportements individuels ou interpersonnels. Ces pratiques limitent la portée de l'éducation dans l'apprentissage des pratiques pacifistes de résolution des conflits entre les individus au sein d'une société.

Cependant, on observe une volonté exprimée sous forme d'optimisme de la part des enseignants de pouvoir traiter notamment les causes du passé violent une fois leurs lacunes comblées par des formations et capacitations spécifiques. Cette volonté se résume par les propos de ce répondant : « *Refonder le programme national de l'enseignement en incluant des éléments sur l'histoire récente des conflits. Aussi, il est question de faire le recyclage des enseignants afin qu'ils soient en mesure d'enseigner positivement les valeurs de paix en tenant compte de la dynamique de la paix dans la région et des avancées sur la cohabitation pacifique réalisées ailleurs et qui doivent être répliquées dans la région* »³⁰.

Ainsi, la transformation de la culture de la violence passera par la formation des enseignants aux attitudes et aux pratiques pacifistes ainsi que par l'adoption de méthodes d'enseignement critiques permettant l'organisation de débats sur des questions controversées et facilitant la tolérance entre les élèves et par la promotion d'interactions positives. La République Démocratique du Congo qui connaît des problèmes multiformes, du point de vue de la stabilité et de la consolidation de la paix, peut trouver des solutions qui s'inscrivent sur le long terme et qui passent par la transformation de la culture de la violence par le niveau micro-sociétal, y compris son système éducatif.

³⁰ Entretien avec un formateur d'enseignants à Bukavu, le 14 décembre 2016

Références bibliographiques

Autesserre, S. (2006). Local Violence, National Peace? Postwar "Settlement" in the Eastern D.R. Congo (2003-2006). *African Studies Review*, 49(3), pp 1-29.

Autesserre, S. (2012). Dangerous tales: Dominant narratives on the Congo and their unintended consequences. *African Affairs*, 111(443), pp 202-222.

Bajaj, M. (2008). *Encyclopedia of Peace Education*, Charlotte, North Carolina, Information Age Publishing,. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

Bar-Tal, D. (2009). Reconciliation as a foundation of culture of peace . Dans J. De Rivera, *Handbook on Building Culture of Peace*. New-York: Springer, pp 363 - 377

Bar-Tal, D., Rosen, Y., & NetsZehngut, R.(2010). Peace education in Societies involded in intractable conflicts : Goals, Conditions and Directions. Dans G. S. cairns, *Handbook on Peace Education*. New-york, : Psychology pres. pp 21-44

Bjerstedt, Ake. (2003). *Developping Preparedness for peace: Objectives, Methods, Difficulties and Possibilities in peace-related Education* (Vol. 18). Malmo: Malmo University.

Brantmeier, E. J. (2003). Peace Pedagogy: Exposing and Integrating Peace Education in Teacher Education. *EDRS*, pp 1-27.

Breidlid, A. (2013). The role education in Sudan's civil war. *prospects*, pp 35-47.

Buchert, L. (2013). Introduction understanding education, fragility and conflict. *Prospects*, 43(1), pp 5–15.

Bucyalimwe, S. (2006). L'est de la République démocratique du Congo: dix ans entre la guerre et la paix (1996-2006). Dans F. Reyntjens, *L'Afrique des Grands Lacs, annuaire 2005/2006: dix ans de transitions conflictuelles*. Paris: Harmattan. pp. 261-286

Bush, K., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict*. Florence: Innocenti Research center.

Busugutsala, G. (1997). *Politiques éducatives au Congo-Zaïre: De Leopold II à Mobutu*. Paris: l'Harmattan.

Cattaruzza, A., & Dorier, E. (2015). Postconflit : entre guerre et paix ? . *Hérodote*, 3, pp 6-15. doi:DOI 10.3917/her.158.0006

Cigali, M. (2012). *Education à la paix au primaire. Etude des récits des pratiques des enseignants*. Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Commission Permanente des Etudes. (2004). *Programme des Cours à l'Enseignement Supérieur et Universitaire*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, RD Congo.
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: complexity and chaos*. London: Routledge.
- 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.
- Davies, L. (2016). The politics of Peace Education. Dans A. Langer, & G. Brown, *Building Sustainable Peace. Timing and Sequencing of Post-Conflict Reconstruction and Peacebuilding*, pp. 181-199. Oxford: Oxford University Press.
- De Herdt, T. Titeca, K., & Wagemakers, I. (2010). *Making investment in education part of the peace dividend in the DRC*. Paris: EFA Global Monitoring, UNESCO.
- De Herdt, T. Titeca, K., & Wagemakers, I. (2012). Make Schools, Not War? Donors' Rewriting of the. *Development Policy Review*, 30(6), pp 681-701.
- De Herdt, T. (2011). *A la recherche de l'Etat en RD Congo*. Paris: L'Harmattan.
- De Rivera, J. (2009). *Handbook on Building Cultures of Peace*. New-York: Springer.
- Dias, P. (1976). La formation des enseignants au Zaïre. *International Review of Education*, Vol. 22, No. 1 (1976), pp. 25-39.
- INEE. (2010). The multiple faces of education in conflict-affected and fragile contexts. Working paper *INEE-UNESCO*, pp 1-17.
- FREEDMAN, S. (2008). Teaching History after Identity-Based Conflicts: The Rwanda Experience. *Comparative Education Review*, 52(4), pp 663-690.
- Hargreaves, D. (2011). *The challenge for the comprehensive school: culture, curriculum and community*. London-New-york: Routledge.
- Harris, I. (2007). Peace education in violent culture. *Harvard Educational Review*, 77(3), pp 350-354.
- Harris, I. (2013). Conflict resolution and peace education: transformations across disciplines. *Peace education*, 10(3), pp 329-331.
- Herodote. (2000). *revue de géographie* (Vol. 2). Paris: Aix.
- Howlett, C. (2008). Jonh Dewey and Peace education. Dans M. Bajaj, *Encyclopedia of Peace education*, pp 25-32. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.

HRW. (2015). *Notre école devint un champ de bataille. L'utilisation des écoles comme lieux de recrutement et à des fins militaires dans l'Est de la République Démocratique du Congo*. Washington: Human Rights Watch.

IIEP. (2011). Education and fragility in Liberia. *IIEP research paper*.

Kaganda, P. (2013). *Mouvement Mai-Mai et participation politique au Sud-Kivu. Une contribution à la critique de la Sociologie de la paix en société post-conflit*. Bukavu: Thèse de doctorat, Inédite, Université Officielle de Bukavu.

Kello, K. (2010). Sensitive and Controversial Issues in the classroom: Teaching history in divided society in teachers and learning. *Peace and conflict Review*, 22(1), 35–53.

Kennes, E. (2000). *Le secteur minier au Congo: "Déconnexion" et descente aux enfers*. Anvers : Annuaire Afrique des Grands-Lacs 1999-2000.

Kuppens, L., & Langer, A. (2015). *Vers une culture de la paix en Côte d'Ivoire? Une analyse du Cours d'Education aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté*. Leuven: CRPD Working paper.

Kuppens, L., & Langer, A. (2016). Divided we teach? An analysis of Teachers' Perceptions of conflict and peace in Côte d'Ivoire. *Peace Psychology*, 22(4), pp 329-333.

Kuppens, L., & Langer, A. (2016). To address or not address the violent past in the classroom? That is the question in Côte d'Ivoire. *Peace education*, 13(2), pp 153-171.

Lange, M. (1990). Systèmes scolaires et développement: Discours et pratiques . *Politique Africaine*, 105-119.

Langer, A., Brown, G., & Albers, H. (2016). Introduction; Timing and Sequencing of Post-Conflict Reconstruction and Peacebuilding. Dans A. Langer, & G. Brown, *Building Sustainable Peace. Timing and Sequencing of Post-Conflict Reconstruction and Peacebuilding*, pp. 1-11 . Oxford: Oxford University Press.

Mbata, A. (2005). Libertés académiques et responsabilité sociale des universitaires en République démocratique du Congo. *Journal of Higher Education in Africa*, 3(2), pp 35-81.

Midttun, E. (2000). Education in emergencies and transition phases: still a right and more of a need. *Norwegian Refugee Council*.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel . (2013). *Enquête nationale sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel. (2007). *Programme National d'Education Civique et Morale*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel. (2002). *Programme National de Français au secondaire*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel. (2016). *Calendrier scolaire 2016 - 2017*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Initiation à la Nouvelle Citoyenneté.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2005). *Programme National d'enseignement d'Histoire. Enseignement secondaire*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel.

Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel (2005). *Programme National de Géographie*. Kinshasa: Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et Professionnel.

Moufflet, V. (2008). Le paradigme du viol comme arme de guerre en République Démocratique du Congo. *Afrique Contemporaine*, 3(227), pp 119-133.

Mugangu, S. (2008). La crise foncière à l'Est de la RDC. Dans Marysse, Reyntjens, & Vandeginste, *L'Afrique des Grands-Lacs. Annuaire 2007/2008*. pp 385-414. Paris: L'Harmattan.

Musila, C. (2009). *Kivu, Bridge between the Atlantic and Indian oceans*. Nairobi: IFRI.

Mutabazi, E. (2011). En quoi l'enseignement de l'Histoire avant le génocide a-t-il contribué à la souffrance à l'école au Rwanda? . *Les collectifs du CIRP*, pp 103-116.

Mrsic-Garac, S. (2009). Les parents d'élèves face à la déliquescence du système éducatif congolais (RDC):une illustration des limites du modèle participatif. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, pp 137-152.

Ndugumbo, V. (2014). *La reconstruction de l'éducation en contexte « d'après-guerre » en République démocratique du Congo : visions et rôles des acteurs dans le développement du curriculum d'enseignement secondaire technique et professionnel au Sud-Kivu*. Quebec: Université Laval .

N'sanda, L. (2012). Les universités du Kivu et la question identitaire. Dans N. Bugwabari, A. CazenavePiarrot, O. Provini, & C. Thibon, *Universités, Universitaires en Afrique de l'Est*, pp 143-151. Paris- Nairobi: IFRA-Karthala.

- Odden, G., & Tohneim, M. (2013). *Filles ex-soldats du Congo. La Route cahoteuse de la réintégration*. Paris: L'Harmattan.
- Peter Buckland. (2006). Post-conflict education: time for a reality check? *Forced Migration Review*, pp 7-8.
- Peterson, B. (2013). *Regaining the future? Lessons learned from education of young people in fragile situations*. Copenhagen: A DIIS ReCom publication.
- Pole Institute. (2017). *Analyses croisées de conflits à l'est de la République Démocratique du Congo*. Goma: Pool d'Appui à la Stabilisation des Experts de la Société Civile Congolaise.
- PNUD. (2015). *Inégalités politiques, Socio-économiques et édification de la nation/Etat en République Démocratique du Congo*. Kinshasa: PNUD.
- Poncelet, M., André, G., & Herdt, T. D. (2010). La survie de l'école primaire congolaise (RDC) : héritage colonial, hybridité et résilience. *Autrepart, Revue des Sciences Sociales du Sud*, pp 23 - 41.
- Poncelet, M., Kapagama, P., DeHerdt, T., M'Piana, J., & Matagne, G. (2015). À la marge de l'internationalisation de l'enseignement supérieur... mais au coeur d'un marché universitaire national : L'Université de Kinshasa (République Démocratique du Congo). *Revue Tiers-monde / Université de Paris 1-Panthéon-Sorbonne. Institut d'Histoire Economique et Sociale*, 3(223), pp 91-109.
- Rusamira, E. (2003). La dynamique des conflits ethniques au Nord-Kivu: Une réflexion prospective. *Afrique contemporaine*, 3(207), pp 147 - 163.
- Sandy Ascenso Carreira, T. C. (2014). *Mainstreaming Peace Education - Methodologies, Approaches*. Germany: European Intercultural Forum e. V. Germany.
- Senda, J. (2005). La politisation de la gestion des ressources humaines dans l'enseignement supérieur et universitaire en République Démocratique du Congo: Cas du système de quota régional. *Journal of Higher Education in Africa*, 3(2), pp 82 -100.
- Sheria, J. (2013). Dimension psychologique et sociale dans les programmes de réintégration des filles sorties des forces et groupes armés . Dans G. Odden, & M. Tohneim, *Filles ex-soldats du Congo. La route cahoteuse de la réintégration*, Paris: L'harmattan. pp.79-96.
- Sheria, J. (2015). Femmes du Sud-Kivu, victimes et actrices en situation de conflit et postconflit. *Hérodote*(158), 182-199.
- Skårås, M., & Breidlid, A. (2016). Teaching the violent past in secondary schools in newly independent South Sudan . *Education as a change*, pp 98-118.

- Smith, A. (2005). Education in the twenty first century: Conflict, construction and reconciliation. *Comparative and International Education*, 35(4), pp 373-391.
- Smith, A. (2011). The Hidden Crisis: Armed conflict and education. The influence of education on conflict and peacebuilding. *UNESCO Report*.
- Smith, A., & Vaux, T. (2003). *Education, Conflict and International Development*. London: Departement of International Development (DFID).
- Stearns, J. (2012). *Contexte historique des conflits dans la province du Nord-Kivu à l'Est du Congo*. Londres- Nairobi: Rift Valley Institute.
- Stearns, J., & Botiveau, R. (2013). Repenser la crise au Kivu : mobilisation armée et logique du gouvernement de transition. *Politique Africaine*, 1(129), pp 23-48.
- Stearns, J., & Vogel, C. (2015). *Cartographie des groupes armés dans l'est du Congo*. New-York: Congo Research Group.
- Thibangu, T. (2006). *L'université Congolaise. Etapes historiques, situation actuelle et défis à relever*. Kinshasa: Editions Universitaires Africaines.
- Titeca, K., & deHerdt, T. (2011). Real governance beyond the 'failed state': Negotiating education in the Democratic Republic of the Congo. *African affairs*, 110 (439), pp 213-231.
- Trefon, T. (2010). Les obstacles administratifs à la réforme en République Démocratique du Congo. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 4 (76), pp 735-755.
- Trefon, T. (2013). *Congo, la mascarade de l'aide au développement*. Louvain-la-neuve: Academia.
- Tshikolu, K. (2010). Ecole congolaise: lieu de l'angoisse ou de formation? *Congo-Afrique*, pp 311 - 321.
- Turner, T. (1985). *The Rise and decline of zairean state*. Madison: University of Wisconsin Press.
- UNESCO. (2015). *Rapport Mondial de suivi de l'éducation pour tous 2000 à 2015 : progrès et Enjeux*. Paris: UNESCO.
- Van Acker, F., & Vlassenroot, K. (2001). Les «maï-maï» et les fonctions de la violence milicienne dans l'est du Congo. *Politique Africaine*, 4(84), pp 103 - 116.
- Verweijen, J. (2013). Military business and the business of the military in the Kivus. *Review of African Political Economy*, 40(135), pp 67-82.

Verweijen, J. (2015). From Autochthony to Violence? Discursive and Coercive Social Practices of the Mai-Mai in Fizi, Eastern DR Congo. *African Studies Review*, 58(2), pp 157-180.

Verweijen, J., & Vlassenroot, K. (2015). Armed mobilisation and the nexus of territory, identity, and authority: the contested territorial aspirations of the Banyamulenge in eastern DR Congo. *Journal of Contemporary African Studies*, 33(2), 191-212.

Verweijen, J. (2016). *Stable instability: political settlements and armed groups in the Congo*. London: Rift Valley Institute.

Vinck, H. (2009). Manuels scolaires coloniaux africains. 26 livres congolais (RDC)traduits en français . *Annales AEquatoria*, (No. 30), pp. 5-610. Centre Aequatoria.

Wintersteiner, W. (2010). Educational Sciences and peace Education. Mainstreaming Peace Education into (western) academia? Dans G. Salomon, & E. Cairns, *Handbook on Peace Education* (pp. pp 45-62). New-York: Psychology Press Taylor and Francis Group.

Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2016). *Peace Education in conflict-affected Society. An Ethnographic journey*. Cambridge: Cambridge University Press.