UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

L'école congolaise comme moteur de paix?

Une analyse des attitudes des enseignants du secondaire dans l'est de la République démocratique du Congo

Nfundiko, J.S.; Kuppens, L.; Langer, A.

DOI
10.26443/mje/rsem.v59i2.9944

Publication date
2025

Document Version
Final published version

Published in
McGill Journal of Education

License
CC BY-NC-ND

Link to publication

Citation for published version (APA):
Nfundiko, J. S., Kuppens, L., & Langer, A. (2025). L'école congolaise comme moteur de paix? Une analyse des attitudes des enseignants du secondaire dans l'est de la République démocratique du Congo. *McGill Journal of Education*, *59*(2), 193-217. https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.9944

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:05 Sept 2026

L'ÉCOLE CONGOLAISE COMME MOTEUR DE PAIX? UNE ANALYSE DES ATTITUDES DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE DANS L'EST DE LA RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO

JUSTIN SHERIA NFUNDIKO *Université Officielle de Bukavu et Université Catholique de Bukavu*

LINE KUPPENS *Université d'Amsterdam*

ARNIM LANGER *KU Leuven*

RÉSUMÉ. Marquée par des décennies de conflits, la situation sécuritaire en République Démocratique du Congo reste précaire, particulièrement au Kivu. Comme l'école apparaît comme un levier clé pour transformer la culture de la violence, cet article examine les attitudes de 1,642 enseignants du secondaire à Goma et à Bukavu envers l'éducation à la paix. Concernant l'éducation civique et morale (éducation à la paix indirecte), les enseignants sont optimistes, même si le curriculum aborde la paix de manière abstraite. L'acceptation des punitions corporelles reste préoccupante. L'éducation à la paix directe, portant sur les conflits récents, divise: une majorité y est favorable, mais des réticences persistent, particulièrement à Goma. La temporalité pour introduire cette approche demeure une question centrale.

THE CONGOLESE SCHOOL AS A DRIVER OF PEACE? AN ANALYSIS OF THE ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN EASTERN DEMOCRATIC REPUBLIC OF THE CONGO

ABSTRACT. Marked by decades of conflict, peace remains fragile in the Democratic Republic of Congo, particularly in the eastern Kivu provinces. Since schools constitute an appropriate environment to transform the persistent culture of violence, this article examines the attitudes of 1,642 secondary school teachers in Goma and Bukavu toward peace education. Regarding Civic and Moral Education (indirect peace education), teachers are optimistic, though the curriculum presents peace in an abstract manner. The acceptance of corporal punishment also remains concerning. Direct peace education addressing recent conflicts is more divisive: While most support it, teachers in Goma show reluctance because of persisting insecurity. When to introduce direct peace education, if ever, then becomes a central question.

DOI: https://doi.org/10.26443/mje/rsem.v59i2.9944

Près de 20 ans depuis le début des conflits en République Démocratique du Congo (RDC), le pays reste confronté à la question de savoir comment faire la paix avec son passé violent. Particulièrement à l'est du pays, au Kivu, les expériences vécues et le rôle supposé joué par les Rwandais continuent d'alimenter des stéréotypes négatifs et des préjugés envers ces derniers, y compris parmi les jeunes générations (Bentrovato, 2014). Étant un lieu de socialisation importante des jeunes à travers son curriculum, ses manuels et les pratiques pédagogiques, l'école pourrait contribuer à la transformation sociale du pays à partir du niveau micro-sociétal (Bajaj, 2008; Bar-Tal et al., 2010; Nelson, 2021). Tandis que le système éducatif à lui seul ne peut prétendre reconstruire la paix ou réconcilier un pays, l'éducation à la paix pourrait contourner la culture de la violence qui s'institutionnalise suite aux conflits, en offrant des compétences et des outils de base pour la résolution des problèmes interpersonnels et intergroupes, ainsi qu'en favorisant la tolérance et la cohabitation pacifique (Bush et Saltarelli, 2000; Davies, 2010). Un tel enseignement devrait aborder les expériences mutuelles des souffrances passées et présentes pour favoriser l'intercompréhension et l'empathie entre des groupes précédemment en conflit (Bentrovato, 2014; Kuppens et Langer, 2016). À cet égard, il est intéressant de noter que, dans le curriculum congolais, les programmes d'études secondaires d'histoire et d'éducation civique et morale (ECM) n'incluent pas seulement des notions de paix et de non-violence, mais retracent aussi les principaux évènements historiques du passé violent récent, au moins jusqu'en 2006 (Sheria Nfundiko, 2020).

Dans cet article, nous analysons dans quelle mesure les acteurs clés du système éducatif, c'est-à-dire les enseignants, considèrent l'enseignement comme efficace dans sa contribution à la consolidation de la paix et à la réconciliation. Pour cela, nous nous fondons sur les données collectées à Goma et à Bukavu par le biais d'entrevues et d'une enquête à grande échelle réalisée auprès de 1,642 enseignants du secondaire. Pour préciser le contexte, la ville de Bukavu est le chef-lieu de la province du Sud-Kivu. Elle a été la première grande ville de l'est de la RDC à être sous le contrôle des rebelles en 1996; les dernières confrontations armées remontent à l'année 2004. La ville de Goma, quant à elle, est le chef-lieu de la province du Nord-Kivu. Elle a été le siège des institutions politiques et administratives de la rébellion entre 1998 et 2004. Alors qu'aucun conflit ouvert n'avait eu lieu depuis 2012, l'insécurité était généralisée au moment de la collecte des données. Les combats ont repris au moment de la rédaction du présent article. Début 2025, les rebelles du mouvement M23 ont pris le contrôle des villes.

Notre étude est innovante à deux égards. Premièrement, nous analysons les attitudes des enseignants sur base d'un grand échantillon. À ce jour, la majorité des articles dans le domaine de l'éducation à la paix est de nature qualitative, (à titre d'exception, voir Kuppens et Langer, 2018; Zembylas et al., 2016). Bien que cela fournisse des informations approfondies importantes, cela limite notre capacité à généraliser à l'ensemble de la population enseignante au sein d'un même pays et/ou entre les pays. Deuxièmement, en RDC, la violence n'a pas encore cessé, contrairement aux autres études de cas qui se focalisent majoritairement sur les sociétés post-conflit plus stables ou relativement paisibles (voir Bajaj & Hantzopoulos, 2016; Bentrovato et al., 2016; Kuppens et Langer, 2016). Bien que ces études de cas restent révélatrices des défis auxquels sont confrontés les enseignants et, plus largement, associés à l'enseignement de l'éducation à la paix, il est important de connaître davantage les conditions et les contextes sociopolitiques conduisant les enseignants à (partiellement) soutenir ou rejeter l'éducation à la paix.

Avant de présenter les résultats, cet article commence par exposer un aperçu de l'éducation à la paix, suivi par une brève histoire des conflits en RDC. Enfin, nous concluons par des réflexions sur la nature particulière du contexte de la RDC pour l'enseignement de la paix.

2. LE RÔLE DE L'ÉDUCATION DANS LA CONSTRUCTION DE LA PAIX

La pratique et surtout l'étude de l'éducation à la paix sont relativement nouvelles. Bien que la pratique soit souvent considérée comme aussi ancienne que les religions du monde, la construction scientifique de l'objet qu'est l'éducation à la paix se situe autour des deux guerres mondiales, lorsque les premiers mouvements pacifistes ont émergé en Europe et aux États-Unis et ont reconnu, pour la première fois, le rôle du système éducatif dans la préservation et la promotion de la paix (Harris et Morrison, 2003). Entre autres, les pédagogues John Dewey et Maria Montessori, respectivement américain et italienne, ont fortement contribué au domaine, plaidant en faveur d'une éducation démocratique qui remet en question l'obéissance aveugle à l'autorité (Bajaj, 2008). Pendant la Guerre froide, l'éducation à la paix s'est principalement focalisée sur l'éducation au désarmement. En même temps, cette période a été marquée par une forte influence des perspectives féministes (Brock-Utne, 2012). Plus récemment, en raison d'une hausse des conflits ethniques et religieux (comme en RDC), le domaine se focalise davantage sur l'amélioration des relations intergroupes entre les groupes identitaires (auparavant) en conflit (pour un aperçu plus élaboré, voir Kuppens, 2018; Sheria Nfundiko, 2020).

Jusqu'à présent, il n'existe pas de définition universellement acceptée de l'éducation à la paix (Bar-Tal et al., 2010; Kuppens, 2018). Il résulte que, souvent, le concept est assimilé à l'éducation aux droits humains, à la résolution des conflits, au développement durable ou encore aux compétences de vie. Les Nations Unies (1999), pour leur part, conçoivent l'éducation à la paix comme une manière de promouvoir une culture de la paix et de la non-violence. Malgré ces divergences, il existe un consensus, à savoir le fait qu'au cœur de l'éducation à la paix se trouve l'éradication de la violence. Le but est alors de créer une société pacifique et non violente en inculquant aux jeunes un certain nombre de connaissances, de compétences, d'attitudes et de comportements au niveau intrapersonnel, interpersonnel et intergroupe (Bajaj, 2008; Harris et Morrison, 2003; Nelson, 2021), ce qui implique que le changement sociétal passe nécessairement par un changement au niveau individuel et collectif.

Par son objectif, l'éducation à la paix est l'exemple de ce qu'on appelle la facette « positive » de l'éducation (Bush et Saltarelli, 2000). Outre la mise en place dans le système scolaire des programmes d'éducation à la paix, l'enseignement peut contribuer à la paix à travers l'amélioration et l'entretien d'un climat de tolérance aussi bien ethnique que linguistique, par exemple en favorisant la coopération et le travail de groupe. Il s'agit également de « désarmer » l'enseignement de l'histoire en ne glorifiant plus la guerre et en se concentrant plutôt sur les processus de paix. Mais, le système éducatif peut aussi s'avérer négatif sur bien des aspects. Cela se traduit, entre autres, par des politiques restrictives limitant l'accès à l'éducation à certains enfants à cause de leur appartenance à un groupe particulier, ou encore la manipulation de l'histoire à travers le curriculum et les manuels scolaires (Bush et Saltarelli, 2000; Tawil et Harley, 2004). C'est dans cette catégorie que peuvent aussi être rangées les pratiques pédagogiques dictatoriales, magistrales et moins démocratiques, ainsi que les punitions corporelles qui perpétuent une culture de la violence (Davies, 2004).

3. CONCEPTUALISATION DE L'ÉDUCATION À LA PAIX

Nous suivons la distinction faite par Bar-Tal et Rosen (2009) entre ce qu'ils appellent l'éducation à la paix « indirecte » et l'éducation à la paix « directe ». La première vise à véhiculer des attitudes pacifiques (par exemple, l'humanisme, la tolérance, le respect et la non-violence), des notions de paix (telles que les droits de l'homme), aussi bien que des aptitudes et compétences intra- et interpersonnelles, comme les capacités de résolution de conflits et l'empathie (Nelson, 2021; Kuppens, 2018). L'éducation à la paix directe, quant à elle, aborde le cœur d'un conflit,

notamment les causes et les conséquences du conflit vécu (Bar-Tal et Rosen, 2009). Certes, l'éducation à la paix indirecte est nécessaire dans toute société, mais aborder le cœur du conflit à travers l'éducation est également important dans les sociétés ayant été affectées par les conflits. En effet, cette approche peut constituer un mécanisme pouvant soigner les plaies dues aux années des conflits, ainsi qu'un outil de construction d'une nation inclusive et réconciliée (Bentrovato et al., 2016). L'idée sous-jacente est que l'enseignement des causes profondes et des conséquences du conflit de leur pays peut aider les futures générations à éviter que ce conflit ne se reproduise à l'avenir (Davies, 2017). Cet enseignement, par contre, devrait reconnaître les différents points de vue sur le passé en vue de favoriser la compréhension mutuelle et l'empathie entre des groupes différents, plutôt que d'imposer une vision de l'Histoire faite de vérités soi-disant « incontestables » (Kuppens et Langer, 2016; Paulson, 2015; Skaras, 2021).

Or, il n'est pas toujours évident de mettre un tel curriculum en œuvre dans un contexte post-conflit. Au lendemain d'un conflit, il n'y a souvent pas de consensus sur l'Histoire à enseigner. Alors, de nombreux gouvernements préfèrent une culture du silence (pour des études de cas, voir Bentrovato et al., 2016; Kuppens et Langer, 2016). Il est aussi à noter que d'ordinaire les enseignants, mais aussi les élèves, ont vécu les conflits et y ont parfois même participé. Ainsi, en fonction des évènements et expériences ayant marqué leur vie, les enseignants peuvent soutenir et mettre en pratique la version officielle des curriculums, mais aussi l'ignorer ou même la rejeter complètement et s'y opposer (Bentrovato et al., 2016; Kuppens, 2018). Selon le point de vue enseigné ou l'approche particulière adoptée, l'éducation à la paix directe peut alors ressusciter des émotions fortes, voire des tensions, la peur et la haine (Skaras, 2021; Zembylas et al., 2016).

Nonobstant la distinction entre l'éducation à la paix directe et l'éducation à la paix indirecte, ces deux approches ne sont pas mutuellement exclusives. Alors, nous définissons l'éducation à la paix comme la combinaison d'une promotion de valeurs sociales et civiques, de la non-violence et de l'analyse critique du passé violent (voir aussi, Kuppens et Langer, 2018).

4. ÉTUDE DE CAS

4.1 Une brève histoire des conflits en République Démocratique du Congo

Après 75 ans de colonisation cruelle et d'exploitation, la RDC atteignit l'indépendance en 1960. La première République a été caractérisée par la tourmente et n'a duré que cinq ans avant d'être renversée par le colonel Mobutu et remplacée par la deuxième République, en place jusqu'en 1997. Devenu président, Mobutu régna comme un dictateur, se maintenant au pouvoir en usant de la force et en exacerbant les inégalités sociales, politiques et économiques. Lorsqu'un grand nombre de génocidaires Hutu fuirent le Rwanda en 1994, ils s'installèrent dans l'est de la RDC, ce qui suscita davantage de tensions interethniques (Bentrovato, 2014). Ensuite, pour revendiquer la marginalisation des Banyarwanda, c'est-à-dire des Tutsi vivant en RDC, l'Alliance des forces démocratiques pour la libération du Congo (AFDL) fut créée. Soutenue par le Rwanda et l'Ouganda, l'AFDL démantela violemment les camps de réfugiés Hutu au Kivu. Elle parvint aussi à chasser le président Mobutu du pouvoir lors de la guerre dite de « libération » et à le remplacer par Laurent-Désiré Kabila (Verweijen et Vlassenroot, 2015). Lorsque ce dernier décida de retirer les forces rwandaises et ougandaises du territoire congolais, ces armées se sont retournées contre lui, créant un autre conflit armé, parfois surnommé la « Guerre mondiale de l'Afrique » à cause du grand nombre de victimes. Ce conflit qui a impliqué sept armées étrangères n'a pris fin qu'en décembre 2002 (Autesserre, 2006; Verweijen, 2015). En 2004, le Congrès National pour la Défense du Peuple (CNDP) déclencha une nouvelle rébellion, prétendant se battre pour la protection des Banyamulenge[1] (Tutsi originaires du Kivu). Depuis, le CNDP a donné naissance au « Mouvement du 23 mars » (M23). Alors que ce mouvement avait officiellement arrêté d'opérer sur le plan militaire en 2012, il a récemment réapparu. Au dela le M23, plus de 69 groupes armés sont actifs dans les provinces du Nord et du Sud- Kivu, groupes entretenant des rapports implicites avec les institutions locales, provinciales et nationales par le biais des élites et des notables locaux (Stearns et Vogel, 2015).

Les relations tendues entre la RDC et le Rwanda constituent un facteur important dans les conflits à l'est du pays. Elles sont d'ailleurs à la base d'un discours anti-Rwandais fortement présent au Kivu, impliquant les ethnies Hutu et Tutsi parlant le kinyarwanda, aussi bien que les Banyamulenge. Ce discours reste prépondérant, y compris parmi les jeunes générations. Selon une étude impliquant 999 élèves du Kivu, un nombre notable de jeunes Congolais ressent un profond sentiment de méfiance et de vengeance, ainsi que des dispositions hostiles envers les

Rwandais qui seraient, selon eux, responsables des souffrances vécues à l'est de la RDC (Bentrovato, 2014).

Malgré les progrès ayant été enregistrés en RDC par la normalisation du processus démocratique, avec l'organisation de deux scrutins électoraux en 2006 et 2011, le contexte politique et sécuritaire reste instable. Alors que le cycle électoral devait se poursuivre en 2016 par l'organisation des élections générales présidentielles et législatives, qui devaient déboucher sur la première alternance démocratique, lesdites élections ont été repoussées à 2018 dans la foulée de l'extension du mandat du président de la République. Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo, fils d'une ancienne figure clé de l'opposition, a remporté les élections de 2018 et celles de 2024.

4.2. Le système éducatif en RDC

Étant un produit de la colonisation belge, le système éducatif congolais se compose de trois cycles d'enseignement : l'enseignement primaire et secondaire, de six années d'études chacun, et l'enseignement supérieur et universitaire. L'enseignement secondaire est sanctionné par le diplôme d'État obtenu à l'issue d'un concours national. Même si plus de 250 langues sont parlées sur toute l'étendue du territoire congolais, la langue officielle, le français, est la seule langue d'enseignement (Ndugumbo, 2014). Néanmoins, quatre langues nationales (swahili, kikongo, tshiluba et lingala) sont enseignées à l'école primaire. À l'origine intégralement catholique, l'espace éducatif comprend à l'heure actuelle les écoles non conventionnées, les écoles conventionnées, ainsi que les écoles privées et agréées.

Le système éducatif a été significativement affecté par les conflits répétés. Nombre de filles ont été violées et kidnappées par des hommes armés à l'école ou sur le chemin du retour (Sheria Nfundiko, 2013; 2015), ce qui a eu des répercussions négatives notables sur leur scolarisation (Nkete et al., 2021). À cela s'ajoute la transformation des écoles en champs de bataille ou en casernes pour hommes armés, comme espaces de recrutement et de formation des militaires, et comme espaces de perception de taxes et autres butins de guerre (Human Rights Watch, 2015). De plus, les conflits armés ont aussi entrainé des déplacements importants de la population à l'est de la RDC, allant jusqu'à la délocalisation des écoles dans les camps de déplacés. D'autres régions, y compris la ville de Goma, ont accueilli de nombreuses personnes déplacées internes, ce qui a mis le système éducatif sous pression, à tel point que certaines écoles ont été obligées de fonctionner en alternance.

Les conflits à répétition ont renforcé non seulement les inégalités d'accès à l'école, particulièrement pour les filles issues des foyers plus pauvres, mais ils ont aussi contribué à une plus faible scolarisation voire à l'abandon scolaire des enfants issus des ménages pauvres, incapables de payer les frais d'études (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP], 2013). 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 Nfundiko, 2013).

4.3. Le curriculum congolais : un curriculum politisé

Les curriculums d'enseignement sont largement influencés par les contextes sociopolitiques dans lesquels ils sont établis (Ndugumbo, 2014). Pendant la période coloniale, le curriculum congolais était paternaliste et utilitaire, majoritairement axé sur des notions élémentaires, sur l'évangélisation de la population et sur les éloges de l'œuvre du roi des Belges Léopold II en Afrique centrale, chantant les louanges de l'œuvre « civilisatrice » de la colonisation (Bentrovato et Van Nieuwenhuyse, 2020; Ekanga, 2012; Kihangi, 2013). Ensuite, pendant la période du parti-État, à savoir de 1964 à 1997, les curriculums d'enseignement devenaient un espace de transmission de « l'idéologie de l'authenticité » de Mobutu (MINEPESP, 2007; Depaepe et Hulstaert, 2015).[2] Ainsi, les programmes d'études étaient de plus en plus orientés vers une position décoloniale avec un ancrage nationaliste et une revalorisation de la tradition précoloniale (Bentrovato et Van Nieuwenhuyse, 2020). Plus préoccupant, Mobutu a également utilisé le programme d'éducation pour assurer le maintien de son régime par la construction et le soutien de la légitimité (Bentrovato, 2018). Ainsi, le contenu du cours de civisme (introduit en 1974 pour remplacer le cours de religion), actuellement intitulé « éducation civique et morale » (ECM), 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 (Bentrovato, 2018; Depaepe et Hulstaert, 2015). Plus récemment, au cours de la transition politique ayant suivi les différents accords de paix entre les belligérants au conflit en RDC, une série de réformes ont été effectuées pour introduire des notions de démocratisation dans les curriculums d'Histoire (MINEPSP, 2005a) et d'ECM (MINEPSP, 2007) avec l'appui de l'UNESCO et du Bureau des Nations Unies pour les Droits de l'Homme. Dans ce qui suit, nous nous concentrons sur le contenu actuel de ces matières dites « nationales » pour leur rôle dans la promotion des idéologies, valeurs ou traditions particulières (Tawil et Harley, 2004).

4.4. Les cours nationaux

Divers manuels d'Histoire actuellement utilisés en classe sont des rééditions de l'ère Mobutu (Bentrovato et Van Nieuwenhuyse, 2020), même si ce régime est maintenant décrit comme autocratique et dictatorial (Bentrovato, 2018). Par conséquent, si l'on se rappelle « l'idéologie de l'authenticité », il n'est pas surprenant que le cours actuel d'Histoire accorde un intérêt particulier aux conflits (pré)coloniaux. 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 de la RDC à son indépendance en 1960 (Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel, 2005a). De la même manière, un autre chapitre de manuel retrace la décolonisation de l'Afrique.

En ce qui concerne l'histoire de la RDC, le curriculum d'Histoire (sixième année) retrace les principaux faits historiques, les dates et les personnages ayant marqué l'histoire du pays jusqu'en 2006. Craignant les tensions, le programme pour les enseignants d'Histoire en formation suggère une prudence à ce sujet. Alors que le programme d'Histoire congolais ne fait pas taire le passé violent dans son intégralité, on observe que le curriculum de cette matière à l'école secondaire survole l'histoire récente des conflits. Le curriculum ne traite pas non plus des migrations récentes, particulièrement dans la zone est de la RDC. Bien que deux chapitres soient consacrés respectivement à l'analyse des migrations connues en RDC et aux formations des grands groupes des populations de la RDC en première année de secondaire (MINEPSP, 2005a), les migrations des ethnies Hutu et Tutsi ne sont pas reprises dans le programme national malgré la prépondérance du discours relatif à l'autochtonie et l'allochtonie entre les ethnies (Jackson, 2006). Ainsi, les jeunes du Kivu ne font pas de distinction entre les Tutsi rwandais et congolais, ou contestent l'identité soi-disant « congolaise » de ces « Tutsi du Rwanda » (Bentrovato, 2014).

Pour ce qui est du cours d'ECM, son contenu s'articule 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 le respect 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 (MINEPSP, 2007). Visiblement, la « culture de la paix » est reprise à tous les niveaux scolaires. En première année du secondaire, les élèves étudient les facteurs qui favorisent ou défavorisent la paix, ainsi que les rapports interpersonnels à partir des notions de tolérance, de

compréhension mutuelle, d'assistance et de générosité. En parcourant les élections et les modes de scrutins, ils apprennent aussi ce qui constitue la démocratie (MINEPSP, 2007). En deuxième année, un chapitre porte sur les résolutions des Nations Unies et la déclaration de l'UNESCO sur la culture de la paix. Un autre chapitre revient sur les comportements contraires à la paix (MINEPSP, 2007). Puis, en troisième année, les élèves reviennent sur l'étude de la culture de la paix en révisant les attitudes et les comportements généraux favorisant la paix comme le dialogue, la justice, la tolérance, le respect des autres, l'amour, le pardon, la solidarité et le partage. Ils révisent aussi les comportements qui nuisent à la paix, comme les injustices, les inégalités, les conflits, les violations des droits de l'homme, la corruption, la dictature et la misère du peuple (MINEPSP, 2007). En quatrième année, ils distinguent « paix positive » et « paix négative », ou l'absence de conflits (MINEPSP, 2007). Ce n'est qu'à partir de la cinquième année que des notions de l'histoire du conflit sont introduites. Il y a notamment un chapitre qui met l'accent sur l'histoire politique de la RDC et la déstabilisation institutionnelle après son indépendance. Ce chapitre énumère les différentes crises, les mutineries et les guerres qui ont éclaté après la mort de Lumumba[3], les dates importantes, ainsi que les noms des parties prenantes impliqués dans ces conflits. Ce chapitre reprend également les dates marquantes du conflit allant de 1990 à 2000, comme le 29 octobre 1996, date à laquelle l'archevêque catholique de Bukavu a été assassiné par les troupes rebelles qui combattaient le régime de Mobutu. En sixième année, finalement, le cours est consacré à l'étude des formes de discrimination et les dispositions juridiques nationales et internationales qui interdisent la discrimination (MINEPSP, 2007). Plus généralement, les élèves étudient aussi les stratégies de prévention et de résolution des conflits (par exemple la négociation, la médiation, les bons offices et les missions d'observation). Enfin, toutes les organisations du système des Nations Unies impliquées dans la paix sont introduites, incluant l'UNESCO, l'UNICEF, l'agence des Nations Unies pour les réfugiés (HCR) et le Haut-Commissariat des Nations Unies pour les Droits de l'Homme (MINEPSP, 2007). Bien qu'il n'y ait pas de formation spécifique à l'ECM pour les enseignants, ce cours a été intégré dans la composante générale de leur formation.

En dépit des intentions positives affichées dans le cours d'ECM, nous notons que les aspects relatifs à la paix qui y sont abordés ne sont que des énumérations conceptuelles et théoriques prises de manière abstraite. Il y a peu d'exemples concrets portant 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, même s'ils ont presque tous été

victimes de ces violences d'une manière ou d'une autre. Ainsi, aucune référence n'est faite aux viols sur les femmes dans les provinces de l'est de la RDC comme le Nord Kivu, le Sud Kivu ou l'Ituri. Or, pour pouvoir être efficace, la culture de la paix nécessite de s'appuyer à la fois sur des éléments abstraits et concrets (Bar-Tal, 2009) dans la mesure où l'éducation à la paix sans aspects pratiques demeure une coquille vide. Cependant, l'inclusion de tels exemples est susceptible de générer des tensions. Par exemple, certains membres du système scolaire ont manifesté leur volonté de remplacer l'archevêque de Bukavu, présenté comme un « héros » dans les manuels d'ECM *Ma patrie* (Groupe Jérémie, 2012), par des personnalités internationales qui ne font pas polémique comme Nelson Mandela.[4]

Notons que d'autres cours intègrent également des notions de paix. En cours de langue française (aussi considéré une matière nationale), par exemple, les élèves étudient des textes sur des thèmes tels que la démocratie, la guerre et l'amitié (MINEPSP, 2002). Encore, en géographie, les troubles ethniques et fonciers sont étudiés en deuxième année (MINEPSP, 2005b). La section suivante fait référence à la présentation des données et du dispositif méthodologique de leur collecte et de leur analyse.

5. MÉTHODOLOGIE ET DONNÉES

Pour avoir une bonne compréhension des attitudes sur l'éducation à la paix des enseignants du secondaire dans l'est de la RDC, cette recherche se base sur des données qualitatives et quantitatives collectées en 2016-2017. À noter que le contexte sociopolitique a changé considérablement depuis la période de collecte des données, c'est pourquoi il est important d'interpréter les données dans le cadre temporel de l'étude. Dans une première phase, l'auteur principal a organisé des entretiens semi-structurés individuels (N = 30) et de groupe (N = 60) en langue française avec 90 enseignants en sciences humaines et sociales de l'école secondaire. Nous avons également eu des entretiens avec 25 formateurs, principalement de l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu. Pour cela, des demandes de rendez-vous ont été formulées auprès des responsables scolaires, des gestionnaires des réseaux scolaires ainsi que des enseignants. À ce titre, un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès de chaque participant pour qui toutes les conditions de participation ont été fournies. Le moment et le lieu des entretiens ont été décidés en accord avec les enseignants et les formateurs. Ainsi, ces entretiens se sont réalisés soit pendant les heures où les enseignants/formateurs étaient libres durant la journée d'école, soit après les heures de cours, tant au sein des écoles qu'à

domicile. L'essentiel était de garantir que les entretiens aient lieu dans un espace privé sans que personne n'écoute. L'auteur principal a aussi observé des classes à l'Institut Supérieur Pédagogique de Bukavu pendant une période de trois mois (sur des journées complètes) en vue d'approfondir les connaissances du terrain. Cela dit, nous ne nous référons à ces observations qu'à titre anecdotique. En revanche, les données des entretiens ont été analysées systématiquement suivant les procédés de l'analyse de contenu à l'aide du logiciel NVivo.

Par la suite, nous avons organisé une enquête à grande échelle en 2018. Nous avions sélectionné notre échantillon d'écoles de manière aléatoire sur base d'une liste officielle de toutes les écoles à Bukavu et à Goma après une stratification par zone géographique (Bukavu et Goma), commune (Ibanda, Kadutu et Bagira pour la ville de Bukavu; Goma et Karisimbi) et type d'école (officielle, conventionnée, privée et agréée) pour assurer une bonne représentation. Au total, 114 écoles secondaires ont été sélectionnées, dont 66 à Bukavu et 48 à Goma.[5] Parmi les écoles, il y en a six officielles, 30 conventionnées et 78 privées et agréées. Pour chaque école sélectionnée, tous les enseignants y intervenant étaient invités à participer, peu importe les cours qu'ils enseignaient. Au total, nous avons réalisé notre enquête auprès de 1 642 enseignants. Le nombre élevé d'hommes ayant participé à l'enquête s'explique par le fait qu'ils sont plus majoritaires également dans le corps enseignants en RDC. La collecte des données a été faite à l'aide de tablettes avec le logiciel Qualtrics.

TABLEAU 1. *Caractéristiques des enseignants ayant participé à l'enquête*

Variable	%	Moyenne	Min.	Max.
Âge		36	19	72
Expérience en enseignement		10	0	50
Genre				
Masculin	91,1 %			
Féminin	8,9 %			
Ville de résidence				
Bukavu	51,8 %			
Goma	48,2 %			
Religion				
Chrétienne : catholique	50,5 %			
Chrétienne : autre	42,4 %			
Musulmane	8 %			
Autre	1 %			
Diplôme				
Licence (5 années)	47,9 %			
Graduat(3 années)	44,4 %			
Secondaire	7,7 %			
Domaine d'études				
Sciences sociales	75 %			
Sciences exactes	25 %			

Pour répondre aux questions, les enseignants étaient invités à indiquer leur réponse sur des échelles de Likert (par exemple : « Tout à fait d'accord », « D'accord », « Ni d'accord ni en désaccord », « En désaccord » et « Tout à fait en désaccord »; ou encore : « Énormément », « Beaucoup », « Ni peu ni beaucoup », « Un peu », « Pas du tout »). Les questions portaient entre autres sur les formes directe et indirecte d'éducation à la paix, mais aussi sur leurs expériences en tant qu'enseignants vivant dans une zone en conflit. Pour analyser les données quantitatives, nous avons

utilisé le logiciel SPSS. Comme notre étude est exploratoire de nature, nous présentons surtout des statistiques descriptives. Le cas échéant, nous analysons également les différences entre les enseignants par rapport à certaines opinions sur base de leur genre, leur ville de résidence, ou encore leur expérience en classe.

6. L'ÉCOLE CONGOLAISE COMME MOTEUR DE PAIX?

Dans les lignes qui suivent, nous présentons les attitudes des enseignants congolais par rapport à l'éducation à la paix dans une région affectée par l'insécurité. Dans un premier temps, nous nous focalisons sur l'éducation à la paix indirecte au vu de sa nature moins sensible. Puis, nous nous tournons vers le « cœur » du conflit, nous concentrant sur l'éducation à la paix directe. Mais tout d'abord, commençons par un aperçu global.

En général, les enseignants interrogés ont des attitudes favorables et positives vis-à-vis de la capacité de l'école à contribuer positivement à la construction de la paix et à la réconciliation. La quasi-totalité des répondants est d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'école est l'endroit idéal pour apprendre la paix et la tolérance (93,7 %) et pour favoriser la réconciliation (87,1 %). De même, 94,7% affirment que l'école peut changer positivement le comportement des élèves (voir Tableau 2).

TABLEAU 2. *L'évaluation du rôle de l'école dans la construction de la paix en pourcentage (N = 1 642)*

L'école :	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
est l'endroit idéal pour apprendre la paix et la tolérance.	0,5 %	2 %	3,7 %	32,6 %	61,1 %
est l'endroit idéal pour favoriser la réconciliation.	1,4 %	4,3 %	7,2 %	42,1 %	45 %
peut changer le comportement des élèves positivement.	0,7 %	0,7 %	3,8 %	31,1 %	63,6 %

6.1. L'éducation à la paix indirecte

Le cours d'ECM (perçu comme de l'éducation à la paix indirecte) est apprécié sur le plan de son importance dans la transmission des connaissances civiques et morales (voir Tableau 3). De plus, 84,4 % des répondants sont d'avis que le cours contribue à un comportement paisible et tolérant. Dans ces circonstances, il n'est pas surprenant que les enseignants soutiennent également que le contenu du cours est approprié et significatif, et devrait être incorporé dans d'autres cours. En effet, selon les enseignants ayant participé à notre enquête, l'enseignement des valeurs civiques et morales est important, au point qu'il devrait se faire à partir de l'école primaire (voir Tableau 5 plus bas).

TABLEAU 3. *L'évaluation du cours d'éducation civique et morale en pourcentage (N = 1 642)*

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
L'ECM contribue à la connaissance des élèves sur les valeurs civiques et morales.	0,6 %	0,2 %	1,5 %	18,4 %	79,4 %
L'ECM contribue à un comportement paisible et tolérant des élèves.	1,8 %	3,8 %	9,9 %	44,9 %	39,5 %
Le contenu de l'ECM est approprié et significatif.	2,7 %	7,5 %	11,7 %	42,9 %	35,2 %
Les valeurs civiques et morales contenu en ECM devraient être incorporées dans d'autres cours.	3,4 %	7,1 %	7,4 %	27 %	55,1 %

Pourtant, les entretiens montrent aussi un aspect négatif. Avant tout, les enseignants doutent de la réelle pertinence du cours pour différentes raisons :

> En ECM nous ne sommes pas satisfaits parce que c'est le cours qui devrait éveiller les élèves, mais malheureusement c'est le cours auquel on a attribué peu d'heures, une heure seulement. (...) On lui attribue également peu de pondération. Ce cours est coté sur 10 points

> seulement. Vous voyez combien de fois les élèves sont moins intéressés par ce cours, parce que c'est sur 10 points ils n'auront pas beaucoup d'intérêt, mais dans les autres cours sur 20 et sur 30 points, ils sont très motivés. Si dans le cours de civisme on leur donnait 20 points aussi, les élèves devraient être motivés. (enseignant d'Histoire et d'ECM, Bukavu)

En effet, 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; notons que le cours est enseigné en 37 séances par an. Ces conclusions correspondent à une étude précédente sur l'ECM, selon laquelle les enseignants perçoivent le cours comme un « bouche trou » ou un « complément de charge horaire » (Kihangi, 2013). De plus, les personnes interrogées mentionnent une inadéquation au niveau de la formation d'origine de l'enseignant du cours : « 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 » (enseignant d'Histoire, Bukavu).

Plus fondamentalement, il apparait que, dans les pratiques en vigueur, l'école congolaise favorise la violence aussi bien physique que symbolique, au lieu de la non-violence. Bien que nos résultats démontrent que la majorité d'enseignants ayant participé à l'enquête se prononce contre les punitions corporelles, on observe que 31,9 % d'entre eux perçoivent les punitions corporelles comme une nécessité dans la régulation des comportements scolaires des élèves (Tableau 4). Par exemple, un enseignant explique :

> Quand nous avons des classes pléthoriques, vous allez entrer dans une classe de première année où il y a 70-75 élèves. Alors, maitriser ces élèves sans fouet c'est tout un problème; il suffit seulement d'en frapper un et les autres vont se calmer. (enseignant d'histoire et ECM, Bukavu)

De même, 36,6 % des enseignants admettent que quelquefois, ils font usage des punitions corporelles pour redresser les apprenants lors d'une inconduite : « Un enseignant 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! » (Enseignant d'ECM, Bukavu). Enfin, 18,5 % des enseignants ont reconnu qu'au sein des écoles où ils travaillent des punitions corporelles sont régulièrement utilisées. Notons qu'il n'y a pas de différences significatives entre les enseignants par rapport à leur genre (V de Cramer = 0,360; $\alpha < 0{,}001$), à leur ville d'origine (V de Cramer = 0,001; $\alpha < 0{,}001$), à leur formation (V de Cramer = 0,102; $\alpha < 0{,}001$), à leur âge (V de Cramer = 0,765; $\alpha < 0{,}001$) ou à leur expérience en classe.[6]

TABLEAU 4. *L'évaluation du rôle de l'école dans la construction de la paix en pourcentage (N = 1 642)*

	Tout à fait en désaccord	En désaccord	Ni d'accord ni en désaccord	D'accord	Tout à fait d'accord
Les punitions corporelles sont une nécessité pour réguler le comportement des élèves.	21,4 %	32,2 %	14,6 %	18,1 %	13,8 %
Parfois j'utilise les punitions corporelles pour régulère le comportement des élèves.	21,3 %	31,5 %	10,5 %	26,1 %	10,5 %
Les punitions corporelles sont régulièrement utilisées au sein de cette école.	30,1 %	39,5 %	11,9 %	12,4 %	6,1 %

Ainsi, l'action pédagogique repose encore sur la violence corporelle (châtiments corporels), mais aussi sur une violence symbolique (reproches, caricatures, injures) :

> Alors un étudiant donne une fausse réponse à une question et les enseignants répondent : 'Dans quelle école as-tu étudié? De quelle brousse viens-tu?' Déjà quand on dit ça, l'environnement n'est plus celui de paix. (formateur d'enseignants, Bukavu)

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. En effet, la formation des enseignants est fondamentalement théorique et magistrale, privilégiant des pratiques communément appelées « envoi ou expédition de la matière ».[7]

6.2. L'éducation à la paix directe

Pas moins de 86,7 % des enseignants interrogés sont d'accord ou tout à fait d'accord que les causes des conflits dans l'est de la RDC devraient être enseignées à l'école secondaire. Un enseignant explique :

> Vous trouverez les gens dire qu'il y a des Banyamulenge ici qui sont des Rwandais, or ces gens sont là depuis des années et des années. Donc les gens ne comprennent pas bien leur histoire, et ça au lieu d'insérer ça dans le programme national, on met quoi? On met toujours… la Révolution française. (enseignant d'Histoire, Goma)

Il apparait que les enseignants avec un diplôme de licence et ceux qui s'engagent régulièrement dans des discussions politiques avec leurs amis et les membres de leur famille sont plus ouverts à ce sujet. Tout de même, un groupe significatif reste opposé à cet enseignement. Il est intéressant à noter que ceci est davantage le cas à Goma (V de Cramer = 0,114; $\alpha < 0{,}001$). Cela est probablement dû au contexte sécuritaire plus fragile à Goma comparé avec la situation à Bukavu :

> Nous sommes dans une zone rouge lorsque nous enseignons l'histoire (…) 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 Renseignement[8] qui peuvent nous récupérer. (enseignant d'Histoire, Goma)

> Maintenant que les acteurs existent encore, nous devons nous abstenir d'insister sur les origines fondamentales des conflits: qui a armé le M23, ça on ne peut pas se précipiter à dire. Mais décrire que le M23 a pris le contrôle de Goma à telle date, et l'ONU a décidé de son retrait à telle date, et ils sont partis. (enseignant d'Histoire, Goma)

En plus, craignant des tensions ou de ressusciter des traumatismes, la majorité des enseignants est d'opinion que l'histoire du conflit récente n'est appropriée qu'à partir du 2e cycle du secondaire au vu de la maturité de l'élève (voir Tableau 5).

TABLEAU 5. *Le niveau approprié pour enseigner les thèmes suivants (N = 1 642)*

	Valeurs civiques et morales	Politique	Histoire du passé violent
Tertiaire	58,1 %	73 %	75,5 %
2e cycle secondaire	61,5 %	67,6 %	60,3 %
1er cycle secondaire	82,7 %	37,1 %	37,4 %
Primaire	97,2 %	13 %	20,6 %

Dernièrement, les enseignants expriment qu'ils n'ont pas les compétences requises quand il s'agit de thèmes controversés de telle sorte. Ainsi, un enseignant propose de « *refondre* le programme national de l'enseignement en incluant des éléments sur l'histoire récente des conflits » (formateur d'enseignants, Bukavu). Une telle formation semble encore plus nécessaire au regard des expériences personnelles des enseignants dans l'est de la RDC : 9 % d'entre eux ont reconnu avoir participé personnellement à la

violence, notamment comme combattants dans les forces et groupes armés, tandis que d'autres ont subi des violences traumatisantes. En effet, 20 % des enseignants ont reconnu avoir été abusés sexuellement.[9]

7. DISCUSSION

L'école est généralement perçue comme l'environnement adéquat pour enseigner l'éducation à la paix indirecte, c'est-à-dire les valeurs civiques et morales (Bajaj, 2008; Bar-Tal et al., 2010; Nelson, 2021). En RDC aussi, les enseignants croient que l'éducation peut contribuer à la paix et à la réconciliation. Ils ont donc des attitudes positives envers le cours d'ECM. Or, ce cours finit par présenter un caractère obsolète, car trop théorique et conceptuel, et assez peu significatif en termes de nombre d'heures. Plus inquiétant, et paradoxalement, l'école congolaise continue de fermer les yeux sur la violence et l'intolérance; l'anormalité est devenue normale, comme le dirait Davies (2010). Malgré l'interdiction des sanctions corporelles par les autorités éducatives, les châtiments corporels restent une réalité au nom du maintien d'ordre, ainsi que les pratiques dictatoriales et les humiliations. Ailleurs en Afrique, les punitions corporels restent également acceptables et même courants malgré les restrictions légales (Davies, 2004; Lanoue, 2007; Sayed et al., 2018). Au-delà des punitions corporelles, les données ont montré le recours régulier aux punitions symboliques comme les injures et autres violences verbales.

En ce qui concerne l'éducation à la paix directe, il ressort qu'une majorité des enseignants sont favorables à l'enseignement de l'histoire conflictuelle récente, même si c'est à condition que cela se fasse au second cycle de l'enseignement secondaire. Tout de même, on note une réticence de la part des enseignants qui craignent pour leur sécurité au cas où ils abordent cette histoire. De la Côte d'Ivoire (Kuppens et Langer, 2016) à Chypre (Zembylas et al., 2016), les études démontrent une réticence similaire parmi les enseignants par rapport au fait d'aborder l'histoire récente en classe, même si on note une volonté majoritaire de le faire. Il est intéressant de souligner à ce sujet que les enseignants de Bukavu expriment moins de retenue et de peur à s'étendre sur les dynamiques des conflits que les enseignants de Goma. Nous soutenons que cette différence s'explique en termes d'insécurité vécue : la situation à Goma reste en effet beaucoup plus précaire qu'à Bukavu. Pourtant, le sentiment d'insécurité reste répandu parmi tous les enseignants de l'est de la RDC, d'autant plus qu'ils sont couramment perçus comme des représentants de l'État et soupçonnés d'être des informateurs de ce dernier par les milices locales (Brandt, 2021).

Outre la peur associée, il est important de noter qu'enseigner les causes et conséquences du conflit dans un contexte de violence permanente peut avoir des résultats inattendus. Dans leur étude sur les répercussions d'un programme d'éducation à la paix informelle (c'est-à-dire la diffusion d'une série dramatique à la radio sur la résolution d'un conflit interethnique), Bilali et Vollhardt (2015) trouvent que nonobstant le caractère fictif de l'intervention, celui-ci est moins efficace dans le contexte fragile de l'est de la RDC qu'au Rwanda et au Burundi post-conflit. En effet, même si l'émission de radio permettait de réduire la perception qu'avaient les Congolais d'être la victime exclusive, elle affectait aussi négativement leur perception vis-à-vis du dialogue intergroupe comme méthode de résolution des conflits.[10] De même, une autre étude a révélé que les ateliers sur les droits de l'Homme sont perçus localement comme créant des tensions, voire des conflits, entre les groupes parce qu'ils exposeraient les inégalités parmi les groupes et émanciperaient les défavorisés (Brandt et al., 2022). Bref, il semble qu'au lieu d'apaiser les attitudes et les relations intergroupes, l'éducation à la paix directe, tout comme ces interventions, pourrait au contraire les appesantir ou les détériorer à cause de l'insécurité vécue au quotidien.

8. CONCLUSION

Dans cet article, nous nous sommes attelés à décrire le contexte historique du pays et à l'analyse du rôle du système éducatif dans la consolidation de la paix en République Démocratique du Congo (RDC), un pays qui reste marqué par de l'insécurité. Notre présentation du curriculum démontre que, depuis la transition politique qui a suivi les deux grandes guerres des années 1990 et du début des années 2000, le programme d'enseignement de l'Éducation civique et morale (ECM) intègre des notions de paix en accord avec l'éducation à la paix indirecte. Toutefois, ces notions sont présentées de manière abstraite. En ce qui concerne l'éducation à la paix directe, le programme aborde les conflits qu'a connus le pays au cours des deux dernières décennies, jusqu'en 2006. Sur base d'entretiens et d'une enquête à grande échelle (N = 1 642) menés à Goma et à Bukavu, deux villes dans l'est du pays particulièrement frappées par les conflits, nous avons ensuite analysé les attitudes des enseignants en secondaire à l'égard de l'éducation à la paix, qu'elle soit directe ou indirecte.

Nos résultats montrent que l'éducation à la paix indirecte est mieux acceptée que l'éducation à la paix directe. Mais l'efficacité du premier est limitée en raison d'une approche trop théorique et de la persistance de la violence scolaire, alors que les enseignants ne s'opposent pas fondamentalement au seconde mais craignent pour leur sécurité dans un

contexte d'insécurité. En ce qui concerne l'éducation à la paix indirecte, cet article donc souligne un besoin d'approfondir les notions de paix dans le contenu d'ECM, aussi bien que l'importance de la formation pédagogique des enseignants sur la gestion de classe et la discipline positive. A propos de l'éducation à la paix directe, les résultats poussent à réfléchir davantage sur l'importance de la temporalité vis-à-vis du conflit (et de sa fin) dans l'avancement de l'éducation à la paix directe. Il semble que l'inclusion de l'analyse du passé violent requiert que certaines conditions préalables soient remplies. D'une part, il apparait essentiel de pouvoir garantir la sécurité des enseignants, aussi bien en tant que professionnels (associés avec l'État) qu'en tant que membres d'un groupe (ethnique, politique, etc.). D'autre part, il faudrait que les enseignants aient les attitudes, compétences et savoir-faire requis pour aborder une telle thématique et pour réagir de manière appropriée aux traumatismes potentiellement ressuscités. Tant que ces défis ne pourront pas être relevés, est-il plus propice de se concentrer sur l'éducation à la paix indirecte?

Notre étude a porté sur le rôle de l'éducation dans la construction de la paix à l'est de la RDC, en s'intéressant spécifiquement aux attitudes des enseignants de Goma et de Bukavu. Il est possible que les enseignants des zones rurales du Nord et du Sud-Kivu aient des attitudes différentes à l'égard de l'éducation à la paix directe et indirecte. Les recherches futures pourraient ainsi explorer ces contextes. Par ailleurs, cette étude n'a pas examiné les dimensions intergroupes malgré les conflits identitaires dans la région. Il pourrait être pertinent que les recherches futures examinent les différences parmi les enseignants en termes d'appartenance de groupe et analysent les répercussions de ce type d'enseignement sur les attitudes et les relations intergroupes en classe et au-delà. Une telle approche permettrait d'approfondir notre compréhension des dynamiques éducatives et de mieux exploiter le potentiel du système scolaire en tant que moteur de paix durable.

NOTES

1. Les Banyamulenge sont des Congolais habitant les hauts plateaux de Fizi, Uvira et Mwenga dans la province du Sud-Kivu et dont les ancêtres sont venus du Rwanda voisin. Ils s'expriment en kinyamulenge, une langue proche du kinyarwanda, la langue officielle du Rwanda. Les Banyarwanda, quant à eux, sont des Congolais parlant la langue officielle du Rwanda. Ils habitent principalement dans les territoires de Masisi et Rutshuru au Nord-Kivu et sont constitués de groupes ethniques Tutsi, Hutu et Twa.
2. Ce discours prônait le recours aux ressources culturelles congolaises, par exemple l'interdiction de l'attribution de prénoms occidentaux aux Congolais ou encore le changement des habitudes vestimentaires avec la suppression du port de la cravate.

3. Lumumba était le premier ministre de la RDC au moment où le pays a accédé à l'indépendance.
4. Propos d'un focus group mené à Bukavu, 17 janvier 2017.
5. Au sein de Bukavu, 35 écoles se situent à Ibanda, 16 à Kadutu et 15 à Bagira. Dans la ville de Goma, 32 écoles se situent dans la commune de Karisimbi et 16 dans celle de Goma.
6. Le V de Cramer est une mesure d'association entre deux variables nominales (c'est-à-dire une variable avec plusieurs catégories de réponse non-hiérarchiques). La valeur est comprise entre 0 et 1 (inclus).
7. Propos entendus lors de nos observations dans le programme de formation des enseignants à Bukavu le 14 janvier 2017.
8. Service de renseignements.
9. Il s'agit d'une définition plus large des violences sexuelles. En effet, ces proportions intègrent les enseignants masculins ayant été victimes de telles violences, mais également dont les épouses ou d'autres membres de la famille ont été victimes de ces atrocités.
10. Le caractère fictif des séries fait que le programme est moins menaçant pour les auditeurs. Toutefois, en encourageant les contacts entre les groupes dans une communité fictive, les séries pourraient stimuler les contacts entre différents groupes ethniques dans le monde réel (Bilali et Vollhardt, 2015).

RÉFÉRENCES

Autesserre, S. (2006). Local Violence, National Peace? Postwar "Settlement" in the Eastern D.R. Congo (2003-2006). *African Studies Review, 49*(3), 1-29. https://www.jstor.org/stable/20065261

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

Bajaj, M., & Hantzopoulos, M. (Eds.) (2016). *Peace education: International perspectives*. Bloomsbury Publishing.

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

Bar-Tal, D. et Rosen, Y. (2009). Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Direct and Indirect Models. *Review of Educational Research, 79* (2), 557-575. DOI: 10.3102/0034654308330969.

Bar-Tal, D., Rosen, Y. et Nets-Zehngut, R. (2010). Peace education in Societies involved in intractable conflicts: Goals, Conditions and Directions. Dans Salomon, G. et Cairns, E. (dir.), *Handbook on Peace Education* (p. 21-44). Psychology press.

Bentrovato, D. (2014). Accounting for Violence in Eastern Congo: Young People's Narratives of War and Peace in North and South Kivu. *Journal of Conflict Resolution, 14*(1), 9-35.

Bentrovato, D. (2018). Teaching History Under Dictatorship: The Politics of Textbooks and the Legitimation of Authority in Mobutu's Zaire. Dans B. Bevernage et N. Wouters, *The Palgrave Handbook of State-Sponsored History After 1945* (p. 307-321). Palgrave.

Bentrovato, D., Korostelina, K. et Schulze, M. (2016). *History Can Bite: History Education in Divided and Postwar Societies*. V&R unipress GmbH.

Bentrovato, D. et Van Nieuwenhuyse, K. (2020). Confronting "dark" colonial pasts: A historical analysis of practices of representation in Belgian and Congolese schools, 1945–2015. *International Journal of the History of Education*, *56*(3), 293-320. https://doi.org/10.1080/00309230.2019.1572203.

Bilali, R. et Vollhardt, J. R. (2015). Do mass media interventions effectively promote peace in contexts of ongoing violence? Evidence from Eastern Democratic Republic of Congo. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology, 21*(4), 604. doi: 10.1037/pac0000124

Brandt, C. O. (2021). Reluctant representatives of the State: Teachers' perceptions of experienced violence (DR Congo). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(4), 546-563. https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1649593

Brandt, C., Kithumbu, O., Kuliumbwa, E. et Marchais, G. (2022). The multiple faces of 'conscientisation': Exploring links between structural inequalities, education and violence. *Globalisation, Societies and Education*, 21(1), 114-134. https://doi.org/10.1080/14767724.2021.2017860

Brock-Utne, B. (2012). The centrality of women's work for peace in the thinking, actions, and writings of Elise Boulding. *Journal of Peace Education, 9* (2), 127-137. https://doi.org/10.1080/17400201.2012.700198

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

Davies, L. (2004). *Education and Conflict: Complexity and chaos*. London: RoutledgeFalmer.

Davies, L. (2010). The different faces of education in conflict. *Development, 53*(4), 491-497.

Davies, L. (2017). Justice-sensitive education: the implications of transitional justice mechanisms for teaching and learning. *Comparative Education, 53* (3), pp. 333-350. https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1317999

Depaepe, M. et Hulstaert, K. (2015). Demythologising the educational past: An attempt to assess the "power of education" in the Congo (DRC) with a nod to the history of interwar pedagogy in Catholic Flanders. *Paedagogica Historica, 51* (1-2), 11-29. https://doi.org/10.1080/00309230.2014.987790

Ekanga, L. L. (2012). L'enseignement de l'histoire à l'école secondaire en République démocratique du Congo. Intentions d'une Réforme et pratiques de terrain. Université Libre de Bruxelles.

Groupe Jeremie. (2012). Ma patrie 6. Manuel du cours d'Education Civique et Morale en 6ème secondaire. Bukavu: Groupe Jeremie.

Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education: Second Edition*. McFarland.

Human Rights Watch. (27 octobre 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.* Human Rights Watch. https://www.hrw.org/fr/report/2015/10/27/notre-ecole-devint-un-champ-de-bataille/lutilisation-des-ecoles-comme-lieux-de

Jackson, S. (2006). Sons of Which Soil? The Language and Politics of Autochthony in Eastern D.R. Congo. *African Studies Review*, 97-123.

Kihangi, G. M. (2013). Enseigner l'Histoire, la Géographie et l'Education Civique et Morale aujourd'hui. Dans P. I. Mwapu et B. Zigashane, *La didactique des disciplines et le droit de l'Homme dans les écoles secondaires de la ville de Bukavu* (p. 139-158). Éditions du Centre de Recherches Universitaire du Kivu.

Kuppens, L. (2018). *The role of education in building sustainable peace: an analysis of teachers' views and practices with regards to peace and conflict in Côte d'Ivoire and Kenya*. University of Leuven.

Kuppens, L. et Langer, A. (2016). To address or not address the violent past in the classroom? That is the question in Côte d'Ivoire. *Journal of peace education, 13*(2), 153-171. https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1205002

Kuppens, L. et Langer, A. (2018). Peut-on apprendre la paix à l'école? Une évaluation du cours d'Éducation aux Droits de l'Homme et à la citoyenneté (EDHC) en Côte d'Ivoire post-conflit. International Review of Education, 64, 633-650. https://doi.org/10.1007/s11159-018-9729-7

Lanoue, E. (2007). Éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne. Sources, données d'enquête (Côte d'Ivoire, Burkina Faso) et hypothèse. *International Journal on Violence and Schools, 3*, pp. 94-111.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2002). *Programme National de Français au secondaire.* MEPSP.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2005a). *Programme National d'enseignement d'Histoire. Enseignement secondaire.* MEPSP.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2005b). *Programme National de Géographie.* MEPSP.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2007).*Programme Nation d'Éducation Civique et Morale.* MEPSP.

Ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et professionnel [MINEPSP] (2013). *Enquête nationale sur les enfants et les adolescents en dehors de l'école.* Kinshasa: MINEPSP.

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.* Université Laval.

Nelson, L. (2021). Identifying determinants of individual peacefulness: A psychological foundation for peace education. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 109–119. doi: 10.1037/pac0000517

Nkete, Z., Mokonzi, G., Vitamara, P. M. et Issoy, A. A. (2021). Conflits armés et évolution de la scolarisation primaire et secondaire en République Démocratique du Congo de 2005 à 2018. *ESJ Social Sciences, 17*(19), 247-271.

Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History education about recent and ongoing conflict: A review of research. *Journal on Education in Emergencies 1*(1), 115-141. https://doi.org/10.17609/N84H20

Sayed, Y., Badroodien, A., Omar, Y., Ndabaga, E., Novelli, M., Durrani, N., Barrett, A., Balie, L., Salmon, T., Bizimana, B., Ntahomvukiye, C., & Utomi, J. (2018). *The Role of Teachers in Peacebuilding and Social Cohesion in Rwanda and South Africa, ESRC/DFID Research Report*. UK: University of Sussex.

Sheria Nfundiko, J. (2013). Dimension psychologique et sociale dans les programmes de réintégration des filles sorties des forces et groupes armés. Dans G. Odden et M. Tohneim (dir.), *Filles ex-soldats du Congo. La route cahoteuse de la réintégration*, (p. 79-96). L'harmattan.

Sheria Nfundiko, J. (2015). Femmes du Sud-Kivu, victimes et actrices en situation de conflit et postconflit. *Hérodote* (158), p. 182-199.

Sheria Nfundiko, J. (2020). *Rôle de l'éducation dans la construction de la paix à l'est de la RD Congo*. Katholieke Universiteit Leuven.

Sheria Nfundiko, J. (2021). Teaching Peace: The impact of a Teacher Training Programme on The Peacebuilding Process in the Eastern DRC. Dans G. C. Oliveira et R. R. Sousa, *Conflicts Resolution-Actors, Dynamics and Cases* (pp. 147-170). Nova Science Publishers.

Skårås, M. (2021). Teaching and learning the most recent history in divided societies emerging from conflict: A review of the literature through the lens of social justice.Journal of Peace Education 18 (3), 282-308. https://doi.org/10.1080/17400201.2021.1965971

Stearns, J. et Vogel, C. (2015). *Cartographie des groupes armés dans l'est du Congo*. Congo Research Group.

Tawil, S. et Harley, A. (dir.) (2004). *Education, conflict and social cohesion*. UNESCO International bureau of education.

United Nations (1999). *United Nations Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace, A/RES/53/243, Resolution adopted by the General Assembly on 13 September 1999*. New York: ONU.

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), 157-180. https://doi.org/10.1017/asr.2015.42

Verweijen, J. et 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. https://doi.org/10.1080/02589001.2015.1066080

Zembylas, M., Charalambous, C. et Charalambous, P. (2016). *Peace Education in a Conflict-Affected Society: An Ethnographic Journey*. Cambridge University Press.

JUSTIN SHERIA NFUNDIKO est Professeur Associé à l'Université Officielle de Bukavu (UOB) et à l'Université Catholique de Bukavu (UCB). Ses intérêts de recherche portent sur l'éducation à la paix. justinsheria@uob.ac.cd

LINE KUPPENS est Professeur Assistante à l'Université d'Amsterdam et chercheuse invitée au Centre de recherche sur la paix et le développement, KU Leuven. Ses recherches portent sur l'éducation à la paix. l.kuppens@uva.nl

ARNIM LANGER est professeur de relations internationales à KU Leuven et directeur du Centre pour la Recherche sur la Paix et le Développement (CRPD). arnim.langer@kuleuven.be

JUSTIN SHERIA NFUNDIKO is an Associate Professor at the Université Officielle de Bukavu and Université Catholique de Bukavu. His research focuses on the role of education in consolidating peace. justinsheria@uob.ac.cd

LINE KUPPENS is an Assistant Professor at the University of Amsterdam and visiting fellow at the Centre for Research on Peace and Development, KU Leuven. Her research focuses on peace education. l.kuppens@uva.nl

ARNIM LANGER is a full professor of International Relations at KU Leuven and Director of the Centre for Research on Peace and Development (CRPD). arnim.langer@kuleuven.be