

Original Research Article

## ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN: LA PERCEPTION DES ENSEIGNANTS DES SCIENCES HUMAINES

Par Nzoudja Mekwago Blaise Ludovie

Doctorant au département de curriculum et évaluation, faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I, Cameroon

Corresponding Author: Par Nzoudja Mekwago Blaise Ludovie, E-mail: [nzoudja2@yahoo.fr](mailto:nzoudja2@yahoo.fr)

### ARTICLE INFO

Article History

Received: June 21, 2020

Accepted: July 25, 2020

Volume: 2

Issue: 4

### KEYWORDS

Éducation aux droits de l'homme ; enseignement secondaire, enseignant des sciences humaines ; perception

### ABSTRACT

L'éducation aux droits de l'homme (EDH), dont la genèse est politique, est présentée par l'éducation comme novatrice d'un point de vue curriculaire et pédagogique. Cette étude examine les perceptions des enseignants des sciences humaines vis-à-vis des droits de l'homme dans l'enseignement secondaire du Cameroun. (Quelle est la perception que les enseignants ont de l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement secondaire au Cameroun ?). Un guide d'entretien d'enquête auprès des enseignants a servi à la collecte des données qui ont fait l'objet d'une analyse. Douze participants prennent part à l'étude dont six hommes et six femmes, repartis en Historiens et Géographes. Dans une posture inductive et interprétative, les résultats issues des entrevues semi-dirigées ont été classés en six (6) catégories : (1) l'enseignement des droits de l'homme : une question de spécialité ; (2) l'éducation aux droits de l'homme entre projet de société et garant de l'harmonie sociale ; (3) l'éducation aux droits de l'homme : une nécessité pour le Cameroun ; (4) l'enseignement des droits de l'homme : des motivations hétérogènes ; (5) outillages et méthodes d'enseignement ; (6) Les contraintes et défis à l'intégration de l'éducation aux droits de l'homme au niveau du secondaire.

### Introduction

Face aux mutations accélérées et inattendues qui caractérisent les sociétés contemporaines, suscitant ainsi appréhensions et incertitudes, et aux conclusions scientifiques qui démontrent notre part de responsabilité vis-à-vis de la dégradation du climat social et du vivre ensemble, des voix ne cessent de s'élever pour donner l'alerte. Ainsi, l'éducation est toujours convoquée comme moyen de promotion de valeurs, de comportements et d'attitudes indispensables à l'édification d'un monde nouveau, plus solidaire et plus viable. Un monde où les hommes entre eux, vivraient en harmonie. Il s'agira de rendre plus viable et certainement plus vivable notre environnement, tant pour nous-mêmes que pour les prochaines générations. Ce constat a sans aucun doute largement inspiré l'Organisation des Nations Unies (ONU) pour la mise en place d'un programme international pour l'éducation et la formation dans le domaine des droits de l'homme. En effet, l'article 26 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) de 1948 à la base, identifie premièrement le droit à l'éducation et deuxièmement le droit à une éducation orientée vers

Le plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des nations unies pour le maintien de la paix » (article 26.2).

L'éducation aux droits de l'homme est apparue comme l'un des moyens majeurs de développer une culture des droits de l'homme. Mais, même si depuis 1948, le développement de la législation relative aux droits de l'homme intervient de plus en

plus à l'échelle internationale et africaine, et que la plupart des documents produits cautionnent l'éducation aux droits de l'homme, le potentiel de cette éducation reste largement inexploité. Les causes en sont notamment le manque de volonté politique et de ressources et l'inadéquation des matériels pédagogiques (Osler & Starkey, 2010). Les organisations internationales ont largement contribué à la création de stratégies d'éducatons aux droits de l'homme plus efficaces et cohérentes au niveau international et national. Conformément à une proposition de la conférence de Vienne, En décembre 1994, l'assemblée générale des Nations Unies a proclamé la période 1995-2004, décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme. Les objectifs de la décennie sont les suivants :

- (a) Évaluer les besoins et élaborer des stratégies efficaces en vue de faire progresser l'enseignement des droits de l'homme a tous les niveaux scolaire, dans l'enseignement professionnel et dans toutes les formes d'apprentissage, qu'elles soient institutionnalisées ou non ;
- (b) Créer et renforcer des programmes et capacités d'enseignements des droits de l'homme aux échelons international, régional, national et local ;
- (c) Élaborer, de manière coordonnée, une documentation pédagogique consacrée aux droits de l'homme ;
- (d) Renforcer le rôle des medias et leurs capacités en ce qui concerne leur apport à l'enseignement des droits de l'homme ;
- (e) Diffuser dans le monde entier la DUDH dans le plus grand nombre possible de langue ainsi que sous des formes adaptées à différents niveaux d'instruction ou accessibles aux handicapés.

Ces actions concertées ont donné naissance à une déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation dans les domaines des droits de l'homme, préparée par le conseil des droits de l'homme des Nations unies et adoptée le 28 septembre 2007 la résolution 6/10. Ainsi, le comité consultatif du conseil des droits de l'homme doit :

- Élaborer un projet de déclaration et de présenter à sa session de mars 2009 un rapport contenant les éléments du projet de la déclaration sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme ;
- Solliciter, à cette fin, les vues et les contributions des États membres, des organisations internationales et régionales pertinentes, du haut-commissariat des Nations unies aux droits de l'homme, des institutions nationales de défense des droits de l'homme et des organisations de la société civile concernant le fond de la déclaration et à prendre en considération les instruments pertinents existants.

La conférence mondiale sur les droits de l'homme reconnaît officiellement l'éducation aux droits de l'homme comme la clé de la promotion et de l'instauration de relations stables et harmonieuses entre les nations et comme vecteurs de la compréhension mutuelle, de tolérance et de la paix. Elle appelle les États et les institutions à inclure les droits de l'homme, le droit humanitaire, la démocratie et les règles de droit dans les curricula de tous les établissements d'enseignement, dans les cadres formel et non formel. Depuis lors, l'éducation aux droits de l'homme est devenue une priorité dans les politiques publiques en matière d'éducation. Dans un pays comme le Cameroun caractérisé par sa diversité ethnique ; religieuse ; linguistique et culturelle, en somme, le système éducatif à un défi important : celui de promouvoir le bien-être, le vivre ensemble, l'harmonie et la paix sociale, la culture politique et démocratique ou simplement l'intégration et la cohésion entre les différentes composantes de la nation. Ce défi interpelle non seulement la société toute entière mais surtout l'éducation formelle. Ce qui se traduit par l'intégration dans les curricula de la dimension éthique des droits de l'homme. Toutefois, même si cette mission concerne tout le système éducatif avec ses programmes d'étude, celles en sciences humaines doivent véhiculer de façon significative l'éducation aux droits de l'homme.

### **Contexte et problématique**

L'éducation aux droits de l'homme s'inscrit dans la mouvance de sensibilisation aux droits proclamés par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH) et des procédures existantes pour protéger ces droits et ceux des autres (Tibbitts, 2008 ; Amnesty international, 2005). L'Organisation des Nations Unies (ONU) proclame formellement le droits des citoyens à être informées des droits dans les instruments en la matière et surtout du droit à l'éducation aux droits de l'homme (HCDH et UNESCO, 2012 ; HCDH, 2004 ; Mihr, 2004 ; Tibbitts, 2017). La communauté internationale, les organismes internationaux de défenses des droits de l'homme et les agences nationales de promotion des droits de l'homme ont, chacun à son niveau, traité de la question de l'éducation aux droits de l'homme et soutiennent de la nécessité de l'éducation aux droits dans le système scolaire classique (formel) (Mihr, 2004 ; ONU-HCDH, 2004). Développer les compétences de la vie sociale, offrir des connaissances et éduquer aux comportements propices aux respects des droits de l'homme font partie des objectifs de l'éducation aux droits de l'homme. La conférence de Vienne de 1993 affirme la nécessité de l'éducation aux droits de l'homme et souligne son importance dans la compréhension réciproque et mutuelle, la patience et la promotion de la paix.

Compte tenu de l'importance de l'éducation aux droits de l'homme, l'ONU recommande de mettre l'accent sur cette éducation afin de mieux faire connaître les droits de l'homme et de renforcer la perception et le respect des dits droits.

Comme les autres formes d'éducation, l'éducation aux droits de l'homme peut être décomposée aux fins d'analyses en composantes et parties dont la prise de conscience contribuera à faire accroître l'efficacité de l'éducation aux droits de l'homme, surtout dans les pays en développement comme le Cameroun. La première conséquence d'une meilleure compréhension des droits de l'homme et de leur intégration dans les curricula peut être une évaluation des curricula de l'enseignement secondaire à différents niveaux d'enseignements. (Mihr, 2004 ; Bajaj, 2011a). Cette étude tente d'étudier l'éducation aux droits de l'homme dans les trois composantes comme la connaissance, les compétences et les attitudes. Une intention de sensibiliser les développeurs de curricula d'enseignement aux questions liées aux droits de l'homme. Les principaux objectifs de cette étude sont d'enquêter sur l'importance accordée à l'éducation aux droits de l'homme dans le curriculum des sciences humaines de l'enseignement secondaire camerounais afin de proposer des stratégies pour une éducation efficaces aux droits de l'homme à travers les curricula des sciences humaines. Il nous conviendra ainsi, par ailleurs de différencier les concepts de connaissances, compétences et attitudes en éducation aux droits de l'homme et d'analyser sa mise en œuvre à travers la perception des enseignants des sciences humaines intervenant au premier cycle de l'enseignement secondaire général.

## **Éducation aux droits de l'homme : définition et développement historique**

### **Définition**

Une unique définition de l'éducation aux droits de l'homme ne saurait refléter toute la diversité de la façon dont les jeunes comprennent et pratiquent leurs droits ainsi que le respect des droits d'autrui et l'importance qu'ils y attachent (Muhammad, 2015). Cependant, Bajab (2011) pense que *"While there are many variants of Human Rights Education (HRE), there is a broad agreement about certain core component of human rights education"*. Tibbits (2000) insiste sur la nécessité pour l'éducation aux droits de l'homme d'intégrer les objectifs liés au cognitif (contenus), attitudeaux ou émotives (valeurs et compétences) et des composantes orientées vers l'action. Dans ce vaste paramètre de convergence, nous allons analyser un ensemble de définitions qui ont été présentées par de nombreux auteurs.

Lister (1991) définit l'éducation aux droits de l'homme comme une pratique délibérée visant à préparer les individus, les groupes, et les communautés à travers les contenus, les attitudes et compétences qui encouragent la reconnaissance, la promotion et la protection des droits de l'homme. Cette définition corrobore celle de Amnesty international (1996) qui pense que l'éducation aux droits de l'homme est une activité volontaire et participative visant à donner aux personnes, groupes et associations les moyens d'agir grâce à l'acquisition de connaissance, de compétence et d'attitudes conformes aux principes des droits de l'homme. Pour Mihr (2009), l'éducation aux droits de l'homme *"is a set of educational and pedagogical learning methods to inform people of and to train them in their Human rights and usually encompasses cognitive, affective and behavioral elements"*. Kingston (2014) pose le problème de l'éducation aux droits de l'homme en termes de la citoyenneté globale et de la responsabilité sociale. Pour lui, l'EDH doit œuvrer pour la responsabilité sociale et pour le respect global des standards internationaux en matière des droits de l'homme. En bref, toutes ces définitions sont dérivées de celle donnée dans le Rapport du Haut-commissaire des Nations Unies aux Droits de l'Homme sur l'application du Plan d'action en vue de la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'Homme (1995-2004) – A/51/506/Add.1 – 12 décembre 1996 :

On entend par enseignement des droits de l'Homme les activités de formation et d'information visant à faire naître une culture universelle des droits de l'Homme en inculquant les connaissances, les qualités et les attitudes de nature à :

- a) renforcer le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales ;
- b) assurer le plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité ;
- c) favoriser la compréhension, la tolérance, l'égalité des sexes et l'amitié entre toutes les nations, les populations autochtones et les groupes raciaux, nationaux, ethniques, religieux et linguistiques ;
- d) mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre ;
- e) contribuer aux activités des Nations Unies dans le domaine du maintien de la paix.

L'éducation aux droits de l'Homme englobe :

– **les connaissances et compétences** pour protéger les droits de l'Homme et en faire usage dans la vie de tous les jours ;

- **les valeurs, attitudes et comportements** qui sont le fondement des droits de l'Homme et qui doivent être renforcés ;
- **les actions** qui conduisent à l'adoption de mesures de protection des droits de l'Homme.

Le développement historique

### **Développement historique**

Le développement historique renseigne sur l'histoire et le contexte de l'émergence de l'éducation aux droits de l'homme ainsi que ses origines pédagogiques, afin d'établir ce qui est central pour créer un environnement pédagogique favorisant l'éducation aux droits de l'homme. Jusqu'ici, on note trois grandes phases dans le cheminement de l'éducation aux droits de l'homme qui correspondent aux *three- phase- model* de l'évolution de l'éducation aux droits de l'homme développés par Mihr (2004) et soutenus Keet (2007).

La première phase est la période d'avant 1947 que ces auteurs qualifient de période de mise en place des racines de l'éducation aux droits de l'homme. Cette période s'appuie sur les sources gréco-romaines pour promouvoir l'éducation aux droits de l'homme. L'exploration de cette première phase ne s'inspire pas exclusivement de la nomenclature actuelle de l'éducation aux droits de l'homme, mais se réfère également aux efforts d'éducation voire d'enseignement du civisme, de la citoyenneté, de la démocratie, de la justice, de la gouvernance, des droits de l'homme, des devoirs et des responsabilités. En effet, une exploration du concept de l'éducation aux droits de l'homme dans le contexte des autres éducations est faite pour déterminer les fondements de l'éducation aux droits de l'homme et pour définir les interrelations avec ces autres « éducation à... ». Cette période englobe la « naissance » de la civilisation, la période médiévale, la renaissance européenne, le siècle des lumières, l'avènement de la modernité, l'esclavage, l'impérialisme et le colonialisme, la Première et la seconde guerres mondiales, la naissance et la chute de la Société des Nations et la constitution de l'ONU. Spécifiquement dans le contexte africain, les précédents de l'éducation aux droits de l'homme remonte à l'époque de l'Égypte pharaonique et celle des grands empires de l'Afrique traditionnelle qui ont établis des codes de conduites régissant la vie dans ces sociétés.

La deuxième phase qui se situe entre 1948 et 1994 est encore qualifiée par Keet (2007), de phase de « formalisation de l'éducation aux droits de l'homme ». La période a été marquée par un certain nombre d'événement en rapport avec le développement de l'éducation aux droits de l'homme :

- (1) Premièrement, le concept de l'éducation aux droits de l'homme a été formalisé comme une expression linguistique avec des points de références particuliers dans un nombre important d'instruments des droits de l'homme, par oppositions aux configurations éducatives libres et évasives qui l'ont précédé.
- (2) Deuxièmement, certaines de ses articulations ont été considérées comme des impératifs juridiques contraignants pour les Nations et les États.
- (3) Troisièmement, l'Organisation des Nations Unies (ONU), et spécialement grâce au travail menée par l'UNESCO, l'éducation aux droits de l'homme a été structurée en tant que formation pédagogique à part entière.
- (4) Quatrièmement, le développement du concept d'éducation aux droits de l'homme se déploie dans un contexte de l'Après- Deuxième Guerre Mondiale et le début de la guerre froide.
- (5) Cinquièmement, l'éducation aux droits de l'homme a assisté aux débats paradigmatiques dans les méthodologies des sciences ainsi que les nouveaux paradigmes et politiques en sciences sociales et éducatives.
- (6) Sixièmement, en dehors des violations massives et systémiques des droits de l'homme, l'éducation aux droits de l'homme a aussi observé entre autres la chute du mur de Berlin et du rideau de fer ; le phénomène des émergences démocratiques ; les mouvements de décolonisation ; les tendances inévitables de la mondialisation ; un certain nombre de guerres injustifiables, et la généralisation des inégalités et de la pauvreté.

Près de 90% des quatre-vingt-douze formulations internationales et régionales sur l'éducation aux droits de l'homme comme droit de l'homme (AFCNDH, 2009) ont été construite pendant cette période. Ces formulations intégraient largement une définition émergente et structurée de l'éducation aux droits de l'homme, qui, pour de nombreux praticiens de l'éducation aux droits de l'homme (Tibbitts, 2002 ; Bajab, 2011), représente une catégorie distincte des activités pédagogiques qui méritent des considérations sérieuses et nécessitent une prise en compte effectifs dans les milieux éducatifs. Établir la légitimité, l'actualité et l'utilité de l'EDH a été une préoccupation centrale pour ceux qui croient véritablement en la valeur pédagogique de l'EDH d'une part et d'autre part ceux qui trouvent en EDH est champ générateur de richesse, une initiative économique et entrepreneuriale ; un mécanisme pour des opportunités idéologiques, culturelles, politiques et économiques.

Quoi qu'on puisse dire, depuis 1948, l'éducation aux droits de l'homme a développé sa propre approche pédagogique qui s'est d'ailleurs répandue dans le monde entier. Énoncé par l'UNESCO avec sa recommandation sur l'éducation pour la compréhension internationale, la coopération et paix et l'éducation relatives aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales en 1974 et par le congrès de Vienne sur l'enseignement des droits de l'homme de 1993, le congrès international de Malte de 1987 et le forum de Tunis de 1992, le développement et la consolidation de l'EDH semble présente une trajectoire bien structurée qui a amenée Andreopoulos et Claude (1997, p.3) à remarquer que :

*Human rights education is not a passing teaching fad. It is not a whimsical intervention from designer seminar mulling over dreams for the twenty-first century. Human rights education is an international obligation with a half-century history.*

La troisième phase va de 1995 à nos jours est aussi désignée par (Keet, 2007 et Mihr, 2004) comme la phase de prolifération de l'éducation aux droits de l'homme.

Cette phase commence en 1995 avec la proclamation de la décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme (1995-2004). Cette décennie est marquée par les efforts constants de la communauté internationale pour canoniser l'EDH dans une formation pédagogique légitime et justifiable. Ainsi pour la première fois, des initiatives sont menées pour développer un cadre conceptuel structuré pour l'EDH. Cette décennie a été suivie par le Programme Mondial en faveur de l'Éducation aux Droits de l'Homme (PMEDH), dont les première, deuxième et troisième phases se sont respectivement concentrées sur l'éducation primaire et secondaire (PMEDH, phase 1, 2005-2009) ; les programmes de formation aux droits de l'homme des enseignants et des éducateurs, fonctionnaires, force de maintien de l'ordre, les responsables d'application de la loi et personnel militaire (PMEDH, phase 2, 2010-2014) et le programme de formation aux droits visant à renforcer la première et la deuxième phase du programme avant de se pencher sur la formation aux droits de l'homme des professionnels des Médias et des journalistes (PMEDH, phase 3, 2015-2019, adopté le 25 septembre 2015 par le conseil des droits de l'homme de l'ONU). Ces efforts ont mené à la déclaration des Nations Unies sur l'éducation et la formation aux droits de l'homme de 2011 qui reprend et résume en grande partie des recommandations et conseils formulés auparavant. Il convient de relever que plusieurs pays du monde en général et le Cameroun en particulier, ont pris des initiatives pour intégrer l'éducation aux droits de l'homme dans les curricula du système éducatif et les enseignants sont sollicités pour une implémentation efficace.

#### **Revue des recherches en éducation aux droits de l'homme**

Au cours des vingt dernières années, la production scientifique dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme a été abondante. elle met en évidence la grande diversité des cadres de références, des problématiques abordées et de leur modalité de traitement, l'ouvrage « *Understanding what we do: emerging models for human rights education* » (Tibbitts, 2002) présente les modèles d'éducation tandis que les articles de Bajaj « *Human rights education: ideology, location and approaches* » (Bajaj, 2011a) ; « *Human rights education: theory, research, praxi* » (Bajaj, 2017) ; de Heater « *Human rights education in school: concepts, attitudes and skills* » (Heater, 1984). Et de Keet « *Human rights education: A conceptual analysis* » (Keet, 2010c) analysent les fondements théoriques et épistémologiques de l'éducation aux droits. Ces recherches abordent la question de l'efficacité des programmes d'éducation aux droits de l'homme, au travers de l'acquisition de contenus tels que les compétences psychosociales, « *Students' and Human rights awareness in secondary schools' environment state* » (Akiri Agharuwhe, 2013.) ; A study of effectiveness of human rights education in Turkey (Kepenekci, 2005). Ou bien la clarification des valeurs et des attitudes en jeu (Amnesty International, 2005 ; 2012). Elle précise également les facteurs limitant l'efficacité dans les apprentissages en éducation pour les droits de l'homme comme l'usage de l'information en tant que seul contenu d'enseignement, « *A new vision for human rights education in Quebec high schools* » (Corobow, 2015). ou bien le peu de changement de comportement qu'induit un apport centré sur l'acquisition de connaissances « *Human rights, identities and conflicts management: a study of school culture as experiences through classroom relationships* » (Carter, & Osler, 2000). Des questions relatives au curriculum scolaire sont traitées. *Human rights education in the school curriculum* (Burrige, Chodkiewicz, Payne, Oguro, Varnham., Buchanan., 2007) ; « *Human rights and curriculum transformation* » (Keet, 2002). Certaines de ces études recommandant une intégration spiralaire des contenues dans les différents programmes, tout au long de la scolarité (Amnesty international, (1996).

Les méthodes appariassent aussi en tant que sujet d'étude scientifique (Mihr, 2004), les résultats engagent les acteurs à une diversification des outils d'intervention, à mettre en œuvre une pédagogie participative et interactive dans les enseignements, « *Human rights education conceptual and pedagogical aspects* » (Naseema, 2008) ; « *Teachers' pedagogical*

*perspectives and teaching practices on human rights in Cyprus: an empirical exploration and implications for human rights education* » (Zembylas, Charalambous, and Charalambous, 2016).. « *The role of school and classroom climate in human rights education* ». (Kepenekci, Y. 1999).

Les productions scientifiques de la dernière décennie s'intensifient, notamment aux États-Unis d'Amérique, en France, en Inde, investissant les multiples entrées possibles qu'offre l'éducation aux droits de l'homme dans le milieu scolaire, « *The rise of human rights education: opportunities, challenges, and future possibilities* » (Kingston, 2014). De nombreuses recherches et ouvrages se concentrent désormais sur l'enseignant, « *Teaching to transform, transforming to teach, exploring the role of teachers in Human rights education in India* » (Bajaj, 2011 b) ; « *Human rights education for teachers in central Asia* » (Canadian Human rights Foundation. 2005). La formation apparaît comme un sujet de prédilection, « *Human rights education and teacher training.* » (Best, F. 1991). Les pratiques de formation en éducation aux droits de l'homme et en prévention des conduites violentes sont suggérées. « *The Human rights Handbook: A global perspective for education* ». (Gearon, 2003). Ces différents écrits plaident pour une intégration plus systématique de l'éducation aux droits de l'homme dans la formation initiale et continue des enseignants et privilégient une démarche appropriative, avec une mise à disposition d'outils pédagogiques variés « *Human rights education standards for teachers and teacher education* » (Jennings, 2006). Lors du symposium « *émotion et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires : quels impacts sur la pédagogie et le bien-être au travail ?* » l'implication émotionnelle de l'enseignant et ses conséquences dans son enseignement sont à l'étude, notamment au travers de la communication, « les limites du discours prescriptif en matière des droits de l'homme à l'école (Andreopoulos, G. J. & Claude R. P. (Eds). 1997). Les conclusions apportées rejoignent celles de spécialistes du domaine notamment autour de l'importance d'une démarche centrée sur le développement de l'individu. Les représentations, les conceptions et les pratiques enseignantes sont autant d'objets de recherche qu'investit le questionnement en éducation aux droits de l'homme, *Teachers and human rights education* (Osler, & Starkey, 2010). Ces différents travaux contribuent à une meilleure compréhension de l'activité enseignante en éducation aux droits de l'homme en mettant en perspective son épistémologie professionnelle avec son engagement pratique, « L'enseignement des droits de l'homme en France dans les établissements scolaires : regard et expériences d'un acteur » (Pateyron. 2014). Cependant, le questionnement scientifique ne se centre pas uniquement sur l'enseignant. L'éducation aux droits de l'homme ne pouvant se concevoir que dans un cadre partenarial, si certaines études portent exclusivement sur élèves, "*The secondary education students 'perception regarding peace education and human rights* » (Bedir, & Arslan, 2013) ; « *Human rights education in Egypt: Secondary school students' perceptions* ». (Muhammad M. Zain-al-dien, 2015). D'autres s'intéressent des ors au « hors école ».

L'intégration dans les curricula scolaires de l'éducation aux droits de l'homme conduit à des analyses qui mettent en avant la complexité des savoirs engagés par leur origine très diverse et leur assise interdisciplinaire, « *Human rights in the education curricula in Arab Republic of Egypt* », (Farag, 1998). La traduction de ces nouveaux savoirs dans les prescriptions officielles est étudiée dans l'ouvrage « *The right to human rights education: a compilation of provision of international and regional instrument dealing with human rights education* » (HCDH, 1999) ; « *Human rights education and public policy in the United States: mapping the road ahead* » (Stone, 2002). Il montre que la commande officielle est multiple, hétérogène et parfois même contradictoire, et ne laisse pas aisément aux enseignants la possibilité de construire des repères clairs et stables. Des productions récentes (Meyer et al., 2010). *Human rights in social science textbooks*) proposent d'identifier les savoirs enseignés en éducation aux droits de l'homme dans le cadre des cours des sciences humaines et sociales tant au primaire que secondaires, « *The human rights in secondary school* » (Cunningham, 1991) ; « *Human rights education as an integral part of general education* ». (Hornberg, 2002). Elle met en évidence l'écart qui y a entre savoirs réellement enseignés et éducation aux droits de l'homme et savoirs déclarés.

## **Méthodologie**

Pour apporter des éléments de réponse à notre question de recherche, nous avons estimé que l'approche qualitative a été plus appropriée. La posture interprétative qui guide cette étude, « *is concerned about meanings, concepts, context, discretions and settings* » (Picciano, 2004). Le but des recherches qualitatives est selon Radnor (2002) de « *discover the formulation and implementation of interpretation and understandings regarding a particular social phenomenon* ». En effet, les gens perçoivent la réalité sociale différemment et en conséquence, leurs décisions et leurs actions sont influencées par leurs interprétations de la réalité. Cette étude est par ailleurs une recherche exploratoire. L'exploration concerne l'enquête qualitative auprès d'enseignants participants des sciences humaines. Ils sont douze (12) enseignants d'Histoire, de Géographie et d'éducation à la citoyenneté) qui ont été interviewés sur la base d'un guide d'entretien. Ces participants ont été recrutés suivant la technique d'échantillonnage à choix raisonné, dans quelques établissements publics de la ville de

Yaoundé. Ces participants sont constitués de six (06) enseignants formés en Histoire et de Six (06) enseignants formés en géographies. De plus, nous avons, appliqué le principe de l'égalité de sexe avec en Histoire comme en géographie, trois (03) enseignants de sexe masculin et trois enseignantes de sexe féminin. Le guide d'entretien était formé des questions ouvertes. Les interviews ont été conduites suivant la convenance du participant pour une durée qui variait entre 35 et 45 minutes.

Les résultats ont été analysés suivant les sept (7) étapes d'analyse des interviews de Radnor (2002) notamment : l'identification des thèmes ; la construction des catégories ; la reconstitution des contenus, attribution des codes ; la génération des codes ; l'interprétation des catégories, et la mise en relation des aspects qui émergent des catégories ou des concepts.

L'analyse thématique des corpus recueillis a permis de dégager des catégories d'analyse et d'indicateurs susceptible de recueillir les avis des enseignants sciences humaines sur l'implémentation de l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement secondaire du Cameroun.

## Résultats

Les résultats de cette étude présentent la perception des enseignants des sciences humaines sur l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement secondaire du Cameroun. Ces résultats issues de entrevues menés peuvent être classé en six (6) Catégories : (1) l'enseignement des droits de l'homme : une question de spécialité ?; (2) l'éducation aux droits de l'homme entre projet de société et garant de l'harmonie sociale ; (3) les droits de l'homme : une nécessité pour le Cameroun ; (4) l'enseignement des droits de l'homme : des motivation hétérogènes ; (5) outillages et méthode d'enseignement ; (6) Les contraintes et défis à l'intégration de l'éducation aux droits de l'homme au niveau du secondaire.

### L'enseignement des droits de l'homme : une question de spécialité

Nous avons travaillé des enseignants intervenant dans la transposition curriculaire de l'éducation aux droits à travers les programmes d'études en sciences humaines. Tous les participants reconnaissent que les sciences humaines ont la légitimité voire l'autorité, pour l'éducation aux droits de l'homme, selon la configuration actuelles des disciplines. Cependant, ces enseignants reconnaissent qu'ils véhiculent ces enseignement beaucoup plus à travers les cours d'ECM par rapport au cours d'Histoire et de Géographie. Toutefois, lors des entretiens, plusieurs enseignants se sont exprimés de manière spontanée à ce sujet, relatif à la spécialité de formation du professeur enseignant les droits de l'homme. Ce qui nous a permis de constater que les enseignants des formations en histoire (Historiens) se réclament, au vu de leur spécialité, les plus aptes à enseigner les thématiques des droits de l'homme. Un historien nous avance à ce sujet : *« bien sûr nous les historiens, ce sont nos clefs. On ne peut pas être historien et ne pas parler des droits de l'homme. La traite Négrière, la colonisation, la décolonisation avec ses corollaires de génocides, des violations tout azimut de droits des populations locales, sont des cadres importants et légitimes pour l'éducation aux droits de l'homme »*.

### Les droits de l'homme : entre projet de société et garant de l'harmonie sociale

Nous avons demandé aux participants ce que le concept des droits de l'homme révélait pour eux. Une première analyse des prononcés des responsables révèle que le mot « droits de l'homme » renvoie à plusieurs réalités. Un participant nous présente les droits de l'homme en ces termes *« les droits de l'homme, c'est de penser, d'agir le long terme »*. Un autre pense que c'est un terme technique. *« Les droits de l'homme concernent l'évolution mais non seulement la durabilité au niveau du temps mais aussi la durabilité au niveau des conséquences positives »*. D'autres participants y voient l'avenir et les considèrent en rapport avec la préservation de la dignité humaine : *« c'est l'avenir. C'est un ensemble d'action permettant de préserver la société, les relations interpersonnelles ainsi que l'environnement. Un environnement viable, harmonieuse »*. Une autre catégorie participant les perçoivent dans une visée plus globale impliquant les dimensions sociales, économiques, politiques et environnementales et en l'intégrant dans une logique multi-calaire dans l'espace et dans le temps.

Globalement, les propos tenus par les personnes enquêtés laissent voir que le concept ne leur est pas étranger. Toutefois, la perception des droits de l'homme diffèrent largement d'un participant à l'autre. Cela étant, les droits de l'homme sont majoritairement perçus en relation avec ses trois dimensions correspondantes aux trois générations des droits de l'homme : politiques, socio-économique et environnementales.

### L'éducation aux droits de l'homme : une nécessité pour le Cameroun

Les réponses des participants à cette question nous ont permis de constater qu'en général, les droits de l'homme sont une nécessité pour le Cameroun, quoique les raisons diffèrent légèrement. Les participant assimilent cette importance à l'histoire ainsi qu'à la situation géographique, politique, sociologique, anthropologique et aux religions du pays qui en font un pays vulnérable : *« on a des particularismes locaux à préserver ; on veut transcender nos différences ethniques, sociales, physiologiques, politiques et religieuses »*. L'idée d'une responsabilité globale a été soulignée. *« On ne parle de plus en plus de*

*la citoyenneté globale, du multiculturalisme* ». « *L'éducation aux droits de l'homme s'impose comme projet de société et sujet que l'école doit véhiculer aux jeunes citoyens* » ; « *on est un pays qui a adhéré à un certain nombre de convention en la matière* ».

### **L'enseignement des droits de l'homme : des motivations hétérogènes**

Nous avons demandé aux enseignants de nous parler des motivations et des raisons qui les ont poussés à s'intéresser aux droits de l'homme et à l'intégrer dans leur activité d'enseignement. En analysant les réponses recueillies, nous avons constaté que leurs motivations sont très variées et diffèrent largement d'un enseignant à l'autre. Les différents prononcés des participants nous ont permis de relever la tendance générale quant aux raisons de leurs intérêts pour les thématiques des droits de l'homme. Nous avons ainsi, sur la base de leur déclaration, regroupé ces raisons en trois principales catégories : **par obligation/sur demande** ; par **stratégies** et par **conviction et intérêt**.

En effet, la raison principale pour laquelle les enseignants s'intéressent aux droits de l'homme relève d'une conviction et d'un intérêt personnel à la question. Cet intérêt est, lui aussi, lié à plusieurs facteurs dont, l'éducation, la sensibilisation, le mode de vie, la formation de base de l'enseignant. C'est le cas avec cet enseignant interrogé qui affirme « *je crois vraiment à ce que le respect des droits de l'homme est une culture* » ; « *par propre amour intellectuel* » ; « *je suis toujours intéressé depuis que j'étais étudiant, d'ailleurs, à tout ce qui droits de l'homme* ». « *J'ai enseigné vu ma spécialisation, ma formation de base, mes connaissances modestes dans ce sens et mon intérêt que l'action associative a renforcé* » ; « *je suis très sensible à la cause des droits de l'homme et des droits humanitaires internationaux* ». « *Je connais bien ce domaine. Du coup quand vous êtes dans ce domaines, vous êtes aussi sensibilisés à tous les faits de violations* ».

Dans une moindre mesure que le premier motif, **l'obligation** est également la raison d'intérêt de chez certains enseignants pour l'éducation aux droits de l'homme. Celle-ci peut être liée à trois principaux facteurs. Soit un engagement à remplir ou à une demande externe à laquelle l'enseignant doit répondre. C'est le cas chez certain de nos participant interrogés : « *les programmes d'étude nous demandent d'éduquer aux droits de l'homme* » ; « *pour remplir le contrat avec les bailleurs de fond* » ; « *on m'a demandé d'enseigner, donc je fais les efforts* ». « *On a une pression de la part de inspecteur qui nous demandent d'orienter nos catégories d'action dans les faits de promotion des droits de l'homme* ».

Enfin, quelques enseignants interrogés ont mis le doigt sur un dernier motif, que l'on a catégorise dans le registre de l'intérêt aux droits par stratégies. Celle-ci peut être liée, entres autres, à un intérêt financier, à des opportunités de recherche et d'innovation, ou pour des raisons liées à l'organisation du cours ou à la discipline de spécialité de l'enseignant. Certains enseignants affirment « *j'ai fait rentrer les droits de l'homme parce qu'ils me permettaient de rassembler tout pour parler des droits de l'homme* ». « *Ce domaine est demandé par les apprenants, les exemples sont concrets* » « *j'ai trouvé que c'est un domaine où il y a beaucoup de choses à faire* ». « *Pour être sincère, il y a beaucoup de projet internationaux et nationaux dans ce sens avec des budgets colossaux et des financements et stages internationaux* » ; « *sujet stratégique du futur, c'est un domaine de réflexion nouvelles très ouverts à l'innovation, à grande portée sur les métiers d'avenir* ». « *Ce n'est pas les droits de l'homme en soi qui m'intéressent, c'est l'application de ma discipline dans l'éducation aux droits de l'homme tel qu'il est plus ou moins connu* »

### **Outillage et méthodes d'enseignement**

#### **Des enseignants des droits de l'homme sans formation en la matière**

Huit (8) des douze (12) enseignants des sciences humaines interrogés qui enseignent les droits de l'homme ou qui intègrent les droits de l'homme dans leur cours, déclarent ne pas avoir bénéficié d'une formation sur les droits de l'homme et regrettent le manque d'opportunités offertes à certains enseignants dans ce sens. C'est le cas des enseignants interrogés qui nous affirment : « *non, c'est dommage d'ailleurs. On n'a jamais eu cette initiative ici. On a des formations bidons mais...* » ; « *ils en font bénéficier ceux qu'ils veulent* ». Leur connaissance émane ainsi de l'autoformation, de la participation à des rencontres scientifiques ou dans la consultation des personnes spécialistes. C'est tel que cela que nous ont été formulé par des enseignants rencontrés. « *De la connaissance qui émanent du terrain* » ; « *de par mes implications personnelles dans les associations au Cameroun, j'ai eu l'occasion d'avoir plus de renseignements* » ; « *surtout la formation s'est faite sur le terrain* » ; « *le terrain nous apprend bien des secret quand on s'y intéresse* » ; « *je me suis formé moi-même* » ; « *c'est l'autoformation, chose qui est très insuffisante pour qu'on s'implique en bonne et due forme* ».

Les quatre (4) qui restent déclarent avoir bénéficié d'une formation dans ce sens, que ce soit au cours de leur étude ou dans le cadre des projets internationaux. Quoiqu'il en soit, tous les enseignants expriment, sans exception, le besoin de poursuivre une formation dans le domaine des droits de l'homme notamment pour actualiser leurs connaissances dans le domaine. :

« J'ai des chiffres en tête mais, qui changent du jour au lendemain ». J'aimerais actualiser mes données. L'environnement change. ». Chaque jour vous avez quelques choses qui changent. Ce qui les empêche de faire c'est notamment, précisent-ils, le manque de moyen et des opportunités, l'absence des projets d'établissement à ce sujet et l'absence de communication.

#### **Outillage didactique : des insuffisances en termes pratiques**

Nous avons demandé s'ils pensaient être suffisamment outillés pour enseigner les droits de l'homme. L'analyse du contenu des entretiens révèle que dix (10) enseignants des sciences humaines, menant des activités en éducation aux droits de l'homme et ses thématiques déclarent ne pas être assez outillés pour le faire, comme ils ne disposent pas de moyen matériel, logistiques et didactiques leurs permettant d'accomplir leur mission convenablement.

Le manque en termes d'information, de formation et de matériel a également été souligné par plusieurs enseignants. Concernant le manque en formation et en information, il nous a été avancée : « en terme de documentation, malheureusement, on a n'a même pas de bibliothèques. Quand bien même, elle existe, il y a énormément de défauts de livre surtout. Vous enlevez internet, il n'y a plus rien en terme de documentation » : « il me faut encore énormément de chose, notamment une bibliographie en bonne et due forme, et une formation en bonne et due forme ». Au sujet du manque en matériel didactique et technique, nous avons obtenues les informations : « il y a manque de moyen ».

Par ailleurs tout en soulignant les carences en termes de moyens, mis à leurs dispositions pour enseigner les droits de l'homme et ses thématiques, certains enseignants nous ont précisé qu'ils finissent par faire avec, voir même qu'il faut faire avec : « il faut enseigner avec les moyens dont on dispose, aussi simple ou rudimentaire soit ils, et demander plus dans la limite des moyens et de la réalité du contexte » ; « d'un point de vue recherche, il me manque les moyens. Il me manque beaucoup pour faire la recherche dans ce sens. Je sais que c'est pas possible donc je ne demande pas ».

#### **Éducation aux droits de l'homme : une occasion pour revoir ses pratiques d'enseignement**

Sept (07) des douze (12) enseignants interrogés pensent que l'éducation aux droits de l'homme nécessite des pratiques pédagogiques et didactiques particulières. Ils assimilent cela, entre autres, au besoin, pour enseigner les droits de l'homme, d'interaction, de discussion, de débats et de projets. « Là, on est dans des disciplines où on est habitué aux pratiques ou à la transmission des connaissances disciplinaires. Les droits de l'homme sont des savoirs où il y a beaucoup plus de discussion ». « Pédagogiquement parlant, ce n'est pas la même chose, il faut changer et il faut trouver des moyens d'intéresser les apprenants. Chez moi, j'introduis, l'interaction, je la force même. ». « Ce sont des contenus spéciaux. Si l'objectif n'est pas explicité au début aux apprenants, ils vont prendre le cours sous un angle disciplinaire. Il ne faut pas que ce soit un cours magistral à 100 %, il faut que je crée un débat, une discussion. Je leur fait de la sensibilisation par rapport aux attitudes reprochables. C'est une sensibilisation beaucoup plus qu'un apprentissage. Je les ai incité dans leurs exposés à ramener des images de violations ».

D'autre participants, tout en reconnaissant la nécessité de mobiliser des pratiques pédagogiques particulières pour enseigner les droits de l'homme, ne se sentent pas prêts à la faire par manque de formation. C'est le cas de cet enseignante qui souligne que : « celui qui manque de quelque chose ne peut pas la donner. Nous, on a pas été éduqué aux droits de l'homme. Comment voulez-vous qu'on l'enseigne. Si on veut le faire selon des méthodologies spéciales, il va falloir nous former ».

Dans le même sens, nous avons également sollicité l'avis de certains professeurs si l'enseignement des droits de l'homme avait influencé leur méthode d'enseignement habituelle. Les réponses recueillis se répartissent, presque à pourcentages égaux, entre eux qui ont vu leur méthode d'enseignement changer en enseignant des droits de l'homme. « L'approche ne sera pas la même avec les apprenants que si j'enseigne un cours de méthodes historiques. En tout cas, je n'enseigne pas les droits de l'homme en traite Négrière comme je vais enseigner un cours classique d'histoire sur la traite négrière. ». Et ceux qui pensent que cela a influencé leur méthode d'enseignement, voir même qu'il ne devrait pas le faire : « non, on ne va pas changer sa pédagogie ou sa didactique pour les droits de l'homme. C'est une question personnelle si l'enseignant a envie d'améliorer sa pédagogie. Elle s'améliore d'une année à une autre ».

#### **Éducation aux droits de l'homme : une occasion pour développer de nouvelles opportunités**

Nous demandons aux enseignants si en dehors de leur fonction, ils étaient engagés dans des actions associatives en faveur des droits de l'homme. Les réponses recueillies révèlent que la grande majorité des participants interrogés, ne le sont pas. Ceux qui le sont, le font, soit en tant que membres actifs ou à travers des actions ponctuelles. Nous avons par ailleurs, demandés aux enseignants si les droits de l'homme leur a permis de développer des nouvelles offres et opportunités. Les réponses non affirmatives ont été majoritaires avec un pourcentage de 83%. L'analyse de ces réponses nous a permis de

noter que les opportunités que l'orientation vers les droits de l'homme offre aux enseignants sont multiples, sauf que très peu en saisissent de ces opportunités. Nous pouvons tout de même classer ces opportunités en quatre catégories. Il s'agit notamment de l'ouverture sur **l'environnement extérieur**, dont témoignent les propos suivants : « *maintenant, on a la chance de voir qu'au niveau des organismes œuvrant dans les droits de l'homme, on cherche à travailler avec les enseignants* ». Dans le même sens, cela a permis à certains enseignants d'enrichir leurs connaissances et de sentir plus actifs : « *ça enrichi en connaissance ta personne* » ; « *j'ai beaucoup évolué, à travers les apprenants, j'ai appris, je me suis enrichie avec les droits de l'homme* ».

Certains enseignants se voient être plus sollicités depuis qu'ils enseignent les droits de l'homme : « *on fait appel à moi beaucoup plus qu'avant, pour des consultations, des congrès* ». *On fait appel à moi au niveau de la formation continu* ». D'autres enseignants ont pu s'ouvrir, en s'intéressant aux droits de l'homme, sur de nouvelles perspectives de recherche qui leur ont permis de se positionner sur des créneaux nouveaux : « *depuis 2011, je travaille un nouvel axe. Le développement du matériel didactique pour l'éducation aux droits de l'homme au secondaire* ».

Les enseignants qui au contraire, ne voient pas que les droits de l'homme leur a permis de développer de nouvelles opportunités ou offres (ce qui est le cas pour la majorité), soulignent à ce titre différentes raisons dont le manque de coopération entre les enseignants : « *à titre individuel, c'est un peu difficile. L'éducation aux droits de l'homme nécessite un travail de coopération avec d'autres enseignants, or ici, les collègues ne sont pas toujours ouverts quand il faut discuter des questions des droits de l'homme* » ; « *il n'y a personne avec qui travailler* ». Le manque d'opportunité est la deuxième raison qui a été relevée : « *l'Etat c'est rare. Si tu veux faire un effort, c'est pour toi et pour les apprenants, pour le bien de la science* ». Le caractère récent de l'éducation aux droits de l'homme au Cameroun est la troisième raison que nous avons pu distinguer à travers nos entretiens avec les enseignants ou encore par choix, lorsque les droits de l'homme ne sont pas une priorité pour l'enseignant.

### **Les contraintes et défis à l'intégration de l'éducation aux droits de l'homme au niveau du secondaire**

Plusieurs contraintes ont été soulevées, de la part de l'ensemble des personnes que nous avons interviewées, quant à la pratique de l'EDH au niveau du premier cycle du secondaire. Étant donné que nous avons présenté les contraintes qui relèvent du manque en pratique, en information et en matériel soulevée par la plus part des enseignants, nous n'y reviendrons donc plus. Il nous convient de présenter les autres principaux obstacles que nos participants ont soulevés. Pour cela, nous les classifions, pour leur pluralité, en cinq catégories que nous avons choisi d'alimenter uniquement par les prononcés de nos participants qui relatent dans la majorité des cas des faits et les situations vécues ;

La première contrainte soulevée est celle relative à **la réticence, à la résistance et au manque d'adhésion et collaboration** : « *contraintes de faire adhérer des organismes de promotion des droits de l'homme pour créer un réel pôle de réflexion et de synergie sur la question, avec une vision pluridisciplinaire, globalisante et systémique* » ; « *c'est une priorité nationale. Mais ce n'est pas une priorité chez les gens. Les gens ne veulent pas. Ils sont encore contre le changement* ».

Il y a une résistance **des ressources humaines**. Autre chose, « *ce n'est pas des priorités pour les enseignants* ». ; « *Au niveau psychologique, il faut changer les mentalités, cette idée n'est pas partagée par tout le monde* ». « *Il n'y a pas avec qui travailler* ». « *L'EDH, on est face au mur. Nous prétendons être des innovateurs. Mais personne ne veut faire ce boulot. Les gens résistent dans leur cours. Ils veulent le faire dans une approche disciplinaire, mono disciplinaire. On a des aspects expérimentaux, éparpillés. Chacun tire de son côté. C'est un terrain où il n'y a pas de schéma concerté* »

Le manque de directives, de volonté et d'appui de la hiérarchie est également une contrainte qui a émergé des entrevues : « *manque de moyens, manque d'encadrement, manque aussi véritablement d'une volonté au niveau de l'administration* »

La troisième contrainte, que nous avons détecté est celle relative à **la confusion autour des droits de l'homme et à la compréhension du concept**. « *Les enseignants estiment que parler des droits de l'homme c'est parlé de la politique qui est une question très délicate, car réprimé par la loi* ». Certains participants interrogés ont également insisté sur l'intégration limitée des droits de l'homme : « *l'éducation aux droits de l'homme c'est du contenu enseigné autour des thèmes techniques dans lesquels il n'y a pas les dimensions pluridisciplinaires, transdisciplinaire. Donc, on reste un peu étouffés en terme d'aborder les droits de l'homme* » ; « *jusqu'à présent, ce sont des aspects de débilisation. Ce n'est pas quelque chose qui est projeté à être ancrée dans nos curricula. On est dans l'aspect disciplinaire, trop spécialiste de la chose* ».

Au vue de cette présentation, il est évident que le succès d'une éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement secondaire général dépend largement des enseignants bien outillés. Les enseignants sont de ce fait les vecteurs indispensables pour la réalisation de cet objectif éducatif.

## Conclusion

La présente étude a exploré la situation de l'éducation aux droits de l'homme dans l'enseignement secondaire général au Cameroun à partir de la perception des enseignants des sciences humaines. Les données révèlent que le concept des droits de l'homme est perçu différemment par les acteurs, dans le contexte camerounais. Les participants ont présenté des points de vue sur la légitimité des disciplines des sciences humaines et les opportunités de l'éducation aux droits de l'homme à travers ces différentes disciplines, sur la nécessité de l'éducation aux droits de l'homme dans le contexte camerounais, sur les outils et les méthodes ainsi que sur les contraintes qui entravent le bon déroulement de cet objectif de l'enseignement secondaire générale. L'étude dégage un écart considérable entre les exigences internationales dument ratifiés par le Cameroun et son implémentation dans l'enseignement secondaire. L'éducation aux droits de l'homme pour l'enseignant n'est pas indépendante d'une orientation aux valeurs, elles-mêmes soutenues par des intérêts et une conception de l'être humain et de sa place dans l'univers (Galtung, 1990, Muhammad 2015). Il suppose un engagement personnel autant que professionnel dans son environnement scolaire. Ceci suppose que l'éducation aux droits de l'homme s'inscrit dans un processus qui peut bouleverser les habitudes éducatives des enseignants et du monde de l'enseignement. Elle peut remettre en question certaines structures de l'organisation scolaires, telles que les méthodes d'enseignement, le système d'évaluation ou de punitions (Hebert, 2001 ; Galtung, 1990).

En éducation aux droits de l'homme, les attitudes et les comportements vécus quotidiennement sont aussi déterminants que les contenus et les objectifs formellement bien présentés. Cela peut même parfois conduire à des effets pervers, par l'utilisation de certains cours au programme dont les contenus sont irréprochables sur papier, mais dont les véritables buts à atteindre peuvent être pervertis et déviés par la façon de les transmettre et de les implémenter (Hebert 2001). Les activités de sensibilisation développées, les pratiques actualisées dans l'enseignement visent à obtenir des changements observables au niveau du comportement, ainsi qu'en ce qui concerne l'acquisition des valeurs et les conduites en classe et dans l'école par les élèves et les enseignants. Les pratiques en éducation aux droits de l'homme visent en fin de compte à obtenir en environnement éducatif exempt de violence et de discrimination, plus tolérant en vue de développer les connaissances, les attitudes et les aptitudes pour la protection et la promotion des droits de l'homme, priorité adoptée par l'UNESCO et le HCDH pour la décennies (1995-2004)

## References

- [1] Akiri Agharuwhe A. (2013). *Students' and Human rights awareness in secondary schools' environment state*. Abraka-Nigeria: Delta state University press
- [2] Andreopoulos, G. J. & Claude R. P. (Eds). (1997). *Human rights education for the twenty first century*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- [3] Audigier, F. (2010). Enseigner l'Histoire, la géographié, la citoyenneté : pas de transformation juste, juste une transformation. In P. Humel (dir.). *Mes avoirs. Études sur la (de)formation par la transmission*, pp. 177-190. Paris : philologicum.
- [4] Audigier, F. (2006a). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. In Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté, un défis multiculturel* (p. 185-206). Paris : Armand Colin.
- [5] Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34.
- [6] Audigier, F. (2008). *Formes scolaires, formes sociales. Un pont de vue de didactiques des sciences sociales- Histoire, Géographie, éducation à la citoyenne*. Tema.
- [7] Bajaj, M. (2011a). Human rights education: ideology, location and approaches. *Human rights quarterly*. 33 (2), 481 – 508. doi: 10.1353/hrq.2011.0019.
- [8] Bajaj, M. (2011 b). Teaching to transform, transforming to teach, and exploring the role of teachers in Human rights education in India. *Educational research*, 53 (2): 207-221.
- [9] Best, F. (1991). Human rights education and teacher training. In H. Starkey.(Eds). *The challenge of human rights education* (pp. 120-132): London: Cassel educational.
- [10] Boyd, D. & Arnold, M. L. (2000). Teachers' beliefs, antiracism and moral education: problems of intersection. *Journal of moral education*, 29, 23-45.
- [11] Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- [12] CNDHL. (2016). *Rapport d'activité en 2016*. Yaoundé : Messie printers & Publisher.
- [13] CNDHL. (2012). *Rapport sur l'état des droits de l'homme au Cameroun en 2012*. Yaoundé : Messie printers & Publisher.

- [14] CNDHL et MINESEC. (2009a). Cahier pédagogique pour l'éducation aux droits de l'homme à l'usage des enseignants du Cameroun. Yaoundé : CNDHL
- [15] CNDHL et MINESEC. (2009 b). *Guide pédagogique pour l'éducation aux droits de l'homme à l'école secondaire*. Yaounde : CNDHL.
- [16] Dilek Gozutok, F. (2008). Human rights and citizenship education in elementary education curricular. *World applied sciences journal*, 4 (2): 225-232.
- [17] Equitas & centre international d'éducation aux droits humains (2007). Training of trainers: designing and delivering effective human rights education. Montreal & Quebec: Equitas.
- [18] Flowers N, & Shiman, D. (1997). Teacher education and the human rights vision. In Andreopoulos, G. & Claude R. P. (Eds). *Human rights for twenty-first century* (pp. 161 – 193). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- [19] Froese, G., Bernie, Rick R., and Theoret, P. (2013). *Human rights education in Canada: results from CTF teacher survey*. Ottawa: Canadian teachers' federation.
- [20] Gulsun, S. & Aysel Tural. (2018). Evaluation of human rights, citizenship and democracy courses by teacher's vision. *World journal of education*, 8 (2), 46-53.
- [21] HCDH, (2004). *L'enseignement des droits de l'homme. Activités pratiques pour les écoles primaires et secondaires*. New York et Genève : Nations Unies.
- [22] HCDH, et UNESCO. (2012). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire : Guide d'auto-évaluation à l'intention des gouvernements*. New York et Genève : Nations unies.
- [23] Heater, D. (1984). *Human rights education in schools: Concepts, attitudes, skills*. Strasbourg: council of Europe.
- [24] Jennings, T. (2006). Human rights education standards for teachers and teacher education. *Teaching education*. 17 (4), 287 -298. Doi. 10.1080/10476210601017378.
- [25] Keet, A. (2007). Human rights education or human rights in education: a conceptual analysis. *Humanities and social science*, 68.
- [26] Keet, A. (2010). A conceptual typology of human rights education and associated pedagogical forms. *Journal for Social sciences education*. 1, 30-41.
- [27] Magendzo, A. (2005). Pedagogy of human rights education: a Latin American perspective. *Intercultural education*, 16(2), 137-143.
- [28] Mihr, A. (2004). *Human rights education: methods, institutions, culture and evaluation*. Magdeburg: Germany.
- [29] Mihr, A. (2009). Global human rights awareness, education and democratization. *Journal of Human rights*, 8, 177-189. doi 10.1080/14754830902939080.
- [30] MINESEC. (2004). Arrêté n° 3C45/D/64/ MINEDUC / SG / IGE /IGP /SH DU 20 MAI 2004 portant définition du programme d'Éducation à la Citoyenneté (Éducation Civique et Morale dans les établissements d'enseignement secondaire général).
- [31] MINESEC. (2014a). Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> : sous cycle d'observation.
- [32] MINESEC. (2014b). Arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>.
- [33] Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Les fondements d'une école citoyenne et de développement*. Yaoundé : Presse Universitaire de Yaoundé.
- [34] Mvogo, D. (2002). *L'éducation aujourd'hui: quels enjeux?* Yaoundé : Presse Universitaire de l'UCAC.
- [35] Naseema, C. (2008). *Human rights education – theory and practice*. New Delhi: Shipra.
- [36] Naseema, C. (2008). *Human rights education conceptual and pedagogical aspects*. New Delhi: Kanishka.
- [37] Navab, D. (2007). A study on Human rights education methods, *Legal magazine*, 37(1), 29-38.
- [38] ONU-HCDH. (2004). *ABC : l'enseignement des droits de l'homme - activités pratiques pour les écoles primaires et secondaires*. Genève et New York : HCDH-ONU.
- [39] Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and human rights education*. Trent: Trentham books.
- [40] Osler, A. & Starkey, H. (2006). Education for democratic citizenship: A review of research, policy and practice 1995-2005. *Research papers in education*, 24(4), 433-466.
- [41] Picciano, A. (2004). *Educational research primer*, Great Britain: Cromwell Press.
- [42] Radnor, H. (2002). *Researching your professional practice: Doing interpretive research*, London: Open University Press.
- [43] Tibbitts, F., L. (2017). Revisiting emerging models of human rights education. *International journal of human rights education*, 1 (1).
- [44] Tibbitts F. & Kirchschaerger, P. G. (2010). Perspectives of research on human rights education. *Journal of human rights education*, 2(1), 1-31.
- [45] UNESCO (1993). World plan of action on education for human rights and democracy (the Montreal declaration).
- [46] UNESCO (1999). *La décennie des Nations Unies pour l'éducation aux droits de l'homme: le droit à l'éducation aux droits de l'homme*. Paris: Unesco
- [47] UNESCO (2003). *The practice of rights in education: A renewed commitment to human rights education*. Paris: UNESCO.
- [48] UNESCO. (2011). *Contemporary issues in human rights education*. Paris: UNESCO.
- [49] UNICEF/UNESCO (2007). *A Human rights- Based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. New York: UNICEF.
- [50] Zembylas, M., Charalambous, P., Lesta, S.,(2014). Primary school teachers' understandings of human rights and human rights education in Cyprus: An exploratory study. *Human rights review*. 1-22.

- [51] Zembylas, M., Charalambous, C. and Charalambous, P. (2016) mai. Teachers' pedagogical perspectives and teaching practices on human rights in Cyprus: an empirical exploration and implications for human rights education. *Pedagogies: an international Journal*, 11 (3):197-217. Doi: 10.1080/1554480X.2016.1182436.