

**Education à la citoyenneté à l'école et réalités africaines : plaidoyer
pour une approche novatrice.**

Par Ismaila Ciss : IFAN/ CAD, Université CAD.

Résumé

L'école telle que héritée de l'Etat colonial, a-t-elle réussi à produire et à former des citoyens aptes à relever les défis du sous- développement de l'Afrique ? Les programmes d'éducation civique élaborés par les décideurs politiques et académiques répondent t-ils aux besoins des Africains ? Ces questions sont d'autant plus pertinentes que les sociétés africaines sont secouées par des conflits à caractère ethnique, tribal dont l'une des manifestations est l'utilisation de la violence comme mode d'expression politique. La participation de plus en plus de jeunes, voire d'enfants à ces conflits démontre tout le désespoir qui anime ces exclus qui considèrent la guerre comme le seul moyen d'ascension sociale. Se pose alors la problématique de l'exercice de la citoyenneté en Afrique où les droits humains ne sont souvent pas respectés, où les clivages ethniques se renforcent. Les Africains semblent avoir rompu avec des valeurs aujourd'hui ignorées par les jeunes plus imprégnés du modèle culturel importé de l'Occident. L'école n'est certes pas le seul responsable d'une telle situation. Mais elle y a beaucoup contribué, parce que les programmes scolaires en général, d'éducation civique en particulier, malgré quelques réformes, restent pour l'essentiel tributaires de l'héritage colonial. Le texte plaide pour une réforme profonde des programmes d'éducation civique qui, tout en étant ouverts aux exigences de la mondialisation, doivent davantage être ancrés dans les valeurs positives des sociétés africaines.

Mots clés : Education, citoyenneté, école, plaidoyer, crise, violence, culture, mondialisation, parenté, plaisanterie, ethnique.

Education for citizenship in school and African realities: advocacy for innovative approach.

Abstract

Has school as inherited from the colonial state managed to produce and train citizens capable of meeting Africa's underdevelopment challenges? Will the civic education programs developed by policy-makers and academics meet the needs of Africans? These questions are all the more relevant as the African societies are shaken by ethnic and tribal conflict, one of the manifestations of which is the use of violence as a means of political expression. The participation of more and young people, even children in these conflicts, shows the desperation that drives this generation of excluded young people to embrace war as the only means of upward social mobility. This raises therefore the issue of exercising citizenship in most African countries where human rights are not often respected, where ethnic divisions inherited from the slave trade and colonization are gaining more grounds. Africans appear to have broken with values that are now ignored by almost all the young people who are more impregnated by the model imported from the West. School is not solely responsible for this situation, but has contributed a lot in it, because the curriculums in general, civic education in particular, despite some reforms, remain fundamentally dependent on the colonial legacy. The text pleads, while drawing examples that seem relevant for a thorough reform of the civic education programs which, as being opened to the demands of globalization, must be more rooted in the positive values of African societies.

Keywords: Education, citizenship, school, advocacy, crisis, violence, culture, globalization, kinship, joke, ethnicity.

Introduction

En Afrique, plus qu'ailleurs, la formation d'un citoyen responsable, conscient de ses droits et de ses devoirs, est l'une des missions de l'école. Le chantier est vaste et nécessite une réflexion, eu égard au contexte actuel où les sociétés africaines sont plongées dans un sentiment de doute quant à leur avenir, parce que confrontées aux défis les plus périlleux. Guerres inter étatiques ou inter ethniques, famines, épidémies ravageuses etc., sont autant de crises qui minent les Etats, hypothèquent les chances d'un développement durable d'une Afrique reléguée au rang de continent à la dérive. Ces multiples défis posent la problématique de l'efficacité des systèmes éducatifs mis en œuvre depuis les indépendances. L'école, telle que héritée de l'Etat colonial, a-t-elle réussi à produire et à former des citoyens aptes à relever les défis du développement de l'Afrique ? Les programmes d'éducation civique élaborés par les autorités politiques et académiques répondent-ils aux besoins des sociétés africaines ? Ces questions imposent qu'on réfléchisse sur leur pertinence, sur une approche novatrice de l'éducation à la citoyenneté à tous les niveaux de la vie sociale, particulièrement à l'école, cadre formel d'acquisition de la conscience citoyenne. Ce travail nous a été inspiré par une expérience de plus d'une vingtaine d'années de pratique pédagogique ininterrompue dans les classes. Elle s'articule autour de trois parties :

- La première partie décrit la situation de crise que traverse les Etats africains, crise qui constitue un sérieux facteur de blocage de leurs systèmes éducatifs et à l'exercice de la citoyenneté.
- La deuxième partie insiste sur la nécessité d'adapter les programmes d'éducation civique au processus de mondialisation devenu irréversible.
- Enfin la troisième partie dégage des suggestions qui peuvent servir de bases de recherche, dans une perspective de réformes des programmes pour une meilleure qualité de nos systèmes éducatifs, de manière à les ancrer davantage dans les valeurs culturelles africaines.

1 La crise de la citoyenneté en Afrique.

Les peuples africains voyaient dans l'indépendance la clé d'une nouvelle ère où ils se prendraient en charge pour construire une Afrique à la hauteur des nations modernes. Mais cet optimisme de départ, fondé et légitime, a progressivement cédé le pas à un sentiment pessimiste de plus en plus fort, exprimé par beaucoup d'observateurs intéressés au destin du continent. Quel intellectuel n'a pas lu ou entendu commenter des ouvrages tels que « l'Afrique est mal partie » « l'Afrique étranglée » (René Dumont) « Et si l'Afrique refusait le développement ? » (Axelle Kabou). Quelle que soit l'opinion qu'on peut se faire de ces ouvrages et de leurs auteurs, on ne peut nier le fait que ce qui caractérise aujourd'hui l'Afrique, c'est la situation de crise profonde que traversent ses Etats. Pour s'en convaincre, il suffit de suivre les médias qui, chaque jour, évoquent des conflits d'ordre politique, ethnique ou religieux, ou encore des calamités telles que la sécheresse, les invasions de criquets etc.

Les conflits africains ne datent certes pas d'aujourd'hui, mais ce qui est le plus inquiétant, c'est qu'ils se sont intensifiés, surtout depuis la fin de la guerre froide qui a entraîné le désengagement massif des puissances américaine, soviétique et européennes, de sorte que se sont constitués plusieurs foyers de tensions, comme par exemple dans la région des Grands Lacs, en Afrique Occidentale. Ces conflits sont d'autant plus difficiles à cerner qu'ils résultent de dysfonctionnements profonds des sociétés concernées, mettant aux prises des armées dites nationales et des milices ou des rebellions difficilement contrôlables, dérivant vers le banditisme pur et simple : pillages, détournements de l'aide humanitaire, luttes pour

l'appropriation des richesses nationales. Cette nouvelle forme de conflictualité, aujourd'hui la plus répandue sur le continent, provoque l'éclatement des Etats, des recompositions géopolitiques, des mouvements de populations qu'Achille Mbembé a merveilleusement analysés dans un article paru dans le *Monde Diplomatique* en 1999.

Les conflits africains portent la marque des changements profonds des sociétés de l'ère post-coloniale. En effet, dans un contexte de dégradation économique générale, de poussée démographique exponentielle, de pénuries endémiques, l'appropriation des richesses est devenue un enjeu de taille. L'effondrement des structures étatiques, la fin de l'Etat providence qui a conduit les Etats à privatiser certaines de leurs fonctions régaliennes, ont créé les conditions d'une criminalisation croissante du politique. Ce phénomène a pris de l'ampleur avec l'échec de la transition démocratique, faisant de la guerre le principal moyen d'expression politique qui plonge des pans entiers de l'Afrique dans le chaos (Tshiyembé 2000 : 1). La participation de plus en plus massive de jeunes, voire d'enfants à ces conflits, démontre tout le désespoir qui habite une génération d'exclus qui considèrent la guerre comme une voie d'ascension sociale, mais aussi, pour beaucoup, comme le moyen le plus rapide d'assurer leur subsistance et la survie de leurs familles.

Ces conflits engendrent un autre phénomène : celui des réfugiés qui déstructure et désorganise davantage les Etats. Selon le Haut Commissariat pour les réfugiés (HCR) un réfugié sur trois dans le monde est Africain, soit 7,5 millions de réfugiés dans le continent (ABC des nations Unies, 1998 : 283). L'Union Africaine avance le chiffre de 7 millions auxquels il faut ajouter le nombre de personnes déplacées à l'intérieur même de leurs pays, et qui s'élèverait à 15 millions.¹ L'arrivée massive de ces réfugiés est une autre source de déstabilisation dans le pays d'accueil, car les besoins en logements, en alimentation, sont une charge pour la communauté autochtone. Souvent, la cohabitation est source de troubles entre les deux communautés, lorsque le pays d'accueil est lui-même en état de fragilité ou lorsque l'implantation des réfugiés s'inscrit dans une longue durée.

Ainsi s'installe la xénophobie, les étrangers étant perçus par les autochtones comme des intrus, des usurpateurs du patrimoine local lorsqu'ils aspirent à accéder aux ressources. Exclue de celles-ci, ils n'hésitent pas, pour subvenir à leurs besoins, à se lancer dans des activités illicites, dans des trafics de toutes sortes, principalement la contrebande, le trafic de la drogue, et même celui d'enfants, ce néo esclavagisme qui semble devenir un créneau très porteur.

Mais le grand changement intervenu ces dernières années, et qui résulte en partie de la fin de la bipolarité, c'est l'autonomisation des stratégies belliqueuses des Etats. En effet, la perte de soutiens matériels extérieurs à la fin de la guerre froide a entraîné une recherche effrénée de nouvelles sources de financement par tous les moyens, à travers la guerre et le détournement de l'aide humanitaire. Ainsi s'est constituée une véritable économie de prédation qui repose essentiellement sur l'exploitation, par les acteurs des conflits, et à leur seul profit, des richesses nationales et de l'aide extérieure, s'appuyant sur des armées dont les soldats, souvent issus de leurs clans, de leurs tribus ou de leurs ethnies, sont entièrement acquis à leur cause. Ils assurent dès lors leur cohésion en privilégiant l'appartenance identitaire, de sorte que celui qui est extérieur à leur groupe est automatiquement perçu comme un ennemi à abattre. Ainsi s'explique l'irruption, en Afrique, de comportements ultra ethnicistes,

¹ Voir, à ce sujet, pour plus d'informations, le document publié par le Haut Commissariat aux Réfugiés, consacré à la Convention de l'OUA régissant les aspects relatifs aux problèmes des réfugiés en Afrique, entrée en vigueur le 20 Juin 1974.

fondement de « l'ethno-politique » ou encore de « l'Etat tribu » (Mané, 1997 : 21), et qui sont en relation étroite avec « la politique du ventre » (Bayart, 1989).

Ce tableau peu flatteur montre à quel point les droits humains sont bafoués dans la plupart des Etats africains. Il interpelle aussi les systèmes éducatifs qui n'ont pas encore réussi une partie de leur mission, à savoir l'éducation à la paix, à la tolérance, à la justice, au respect des institutions, au culte du travail, à la gestion rationnelle des ressources etc., vertus indispensables à l'acquisition de la culture citoyenne. Aussi, l'Afrique a-t-elle fini de donner au reste du monde l'image d'un enfer qui consume à petit feu ses fils dont la seule issue est de fuir pour aller tenter leur chance ailleurs, bravant tous les obstacles qui se dressent devant eux. Ces nouveaux « damnés de la terre »² sont prêts à s'engager dans les aventures les plus folles, pourvu qu'ils sortent de leurs territoires, avec l'illusion de construire une vie meilleure en Europe, en Amérique ou même en Asie. Le mirage de l'Occident s'est ainsi imposé à la quasi unanimité des jeunes Africains, instruits comme analphabètes. Et comme le malheur ne vient jamais seul, l'Afrique est frappée de plein fouet par des épidémies de toutes sortes, (SIDA, choléra, paludisme) dont les victimes sont estimées à des millions de jeunes, adultes et femmes.

Tous ces phénomènes combinés minent les systèmes éducatifs africains. Considérée depuis la colonisation comme la source d'émancipation et le moyen principal d'ascension sociale, l'école est aujourd'hui devenue, de l'avis de la plupart des jeunes et de leurs parents, une voie de garage. Les élèves et étudiants qui, au prix d'immenses sacrifices, arrivent à obtenir leurs diplômes, sont hantés par la perspective d'un chômage qui prend de plus en plus d'ampleur. Et ces jeunes de se demander « en quoi ce qu'ils apprennent à l'école leur est utile pour ce qu'ils perçoivent de la vie » (Ratzui, 2003 : 140).

De l'école d'excellence, on est passé progressivement à ce qu'une frange des Africains qualifie « d'école poubelle », (beaucoup d'établissements scolaires au Sénégal ont effectivement cette réputation) avec la massification des effectifs³, la dégradation des infrastructures scolaires, les nombreux échecs appelés « déperditions scolaires », la démotivation des enseignants qui se considèrent comme des prolétaires sous payés ; ce qui les amène à imaginer et à mettre en œuvre toutes sortes de stratégies de survie pour assurer des fins de mois difficiles. Ils monnaient ainsi leurs talents dans des écoles privées qui prolifèrent partout dans des conditions souvent douteuses, ou se lancent dans le marché des cours particuliers dits cours de renforcement à leurs propres élèves hantés par la peur de l'échec aux examens.⁴ Ce phénomène, considéré comme une nécessité devenue vitale, est connu dans nombre de pays africains. Au Sénégal, c'est le fameux *xar-mat* (couper du bois), expression qui renvoie à l'image de l'enseignant comparé au teigneux et besogneux bûcheron armé de sa hache et suant à couper péniblement du bois. Le *xar mat* est pratiqué par presque tous les enseignants, au détriment souvent, il faut le reconnaître, de la qualité de l'enseignement dans

² L'expression est le titre de l'un des plus célèbres ouvrages de Frantz Fanon. Il décrit dans cet ouvrage (1961) la situation économique, politique et culturelle d'une Afrique à la dérive, confrontée aux pires difficultés. On y trouve aussi des propositions de solutions indispensables, selon l'auteur, au décollage de l'Afrique.

³ Au Sénégal, dans la plupart des établissements, du primaire comme du moyen et secondaire, les effectifs dépassent les normes académiques. Rares sont les classes d'examen des lycées et collèges dont les effectifs sont inférieurs à 45 élèves. Certains dépassent 60 élèves et peuvent atteindre 70.

⁴ Cette attitude contraste avec celle de la première génération d'enseignants post-coloniale dont la plupart avaient choisi le métier par vocation et par engagement patriotique. Des enseignants nous ont affirmé qu'ils ont volontairement interrompu leurs études pour devenir instituteurs ou professeurs, parce qu'il fallait « décoloniser » l'école en remplaçant les assistants techniques et ainsi contribuer à la libération des peuples d'Afrique. L'enseignant se voulait le miroir de la société, un modèle sur tous les plans.

le public comme dans le privé. Bien plus encore, il crée, entre les professeurs et leurs élèves, des relations mercantiles fondées, en dehors des cours officiels, sur des prestations rémunérées ; ce qui contribue à effriter le respect et l'autorité que doit inspirer l'enseignant, perçu comme un « affairiste » mu surtout par l'appât du gain.

La démission de beaucoup de parents d'élèves frappés aussi de plein fouet par la crise économique, la déstructuration et l'éclatement des cellules familiales, source de déstabilisation psychologique de l'élève, sont un autre facteur explicatif de la dégradation de l'espace scolaire, surtout public, où règnent toutes les formes d'incivisme (Seck, 2002 : 12). Corruption, jeux de hasard, drogues de toutes sortes, attentat à la pudeur, harcèlement sexuel, violence physique et morale, y ont fait leur intrusion, avec leur prolongement dans l'espace universitaire, provoquant un climat malsain et une anarchie (Hanne et Sarr, 6-7 : 2004). Se pose alors le problème important de la responsabilité dans le pilotage et la gestion de nos systèmes éducatifs.

Faut-il pour autant désespérer et considérer que de toute façon, il n'y a plus rien à faire, et qu'effacer le continent de la carte du monde serait un moindre mal ? Cette vision extrémiste est défendue par les afro pessimistes. Mais des Africains continuent de croire et même d'être convaincus que la mauvaise période que traversent les peuples africains n'est que conjoncturelle, et qu'il y a un destin pour l'Afrique, comme tous les peuples qui ont réussi, au prix d'immenses sacrifices, de privations et d'imagination, à mettre leurs pays sur les rails du développement et de la prospérité. Des intellectuels et des dirigeants semblent comprendre qu'il n'y a pas une fatalité du sous-développement, que le salut des peuples passe d'abord par la prise en main du destin de l'Afrique par les Africains eux mêmes. Cheikh Anta Diop, Kwamé Nkrumah, Patrice Lumumba, ont été des adversaires farouches de la dépendance et de la balkanisation de l'Afrique. S'appuyant sur l'enseignement de ces illustres penseurs, les nouveaux dirigeants africains semblent s'inscrire dans une dynamique de concrétisation de cet idéal. La substitution de l'Union Africaine à l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA), l'érection de grands ensembles régionaux et sous régionaux comme la Communauté Economique et Douanière des Etats de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Organisation de la Mise en Valeur du fleuve Sénégal (OMVS), la *Southern African Development Community* (SADC), la *New Partnership for Africa's Development* (NEPAD) s'inscrivent dans cette logique intégrationniste

Au niveau éducatif, les Etats africains ont très tôt, après les indépendances, élaboré, à côté des disciplines classiques enseignées, des programmes d'éducation et d'instruction civique dont l'objectif était la formation de citoyens respectueux de leurs patries et de leurs lois, épris de paix et de justice, capables de répondre aux besoins de leurs nations ; ce qui était en principe une très bonne chose, lorsqu'on sait dans quelles conditions les peuples africains ont accédé à l'indépendance, c'est-à-dire la nécessité de construire des nations et des Etats qui répondent aux aspirations des populations longtemps humiliées par la colonisation. Mais, même louables, ces programmes n'ont pas encore réussi à créer les conditions d'une prise de conscience véritable pour libérer les peuples africains de l'obscurantisme. Pour qu'ils soient efficaces, il faut une autre conception de l'éducation à la citoyenneté plus tournée vers la prise de conscience de la construction d'une Afrique moderne et développée. Cela passe par la transcendance des frontières sociologiquement artificielles, mais juridiquement imposées, par une cohabitation pacifique des peuples, grâce au respect de la différence. Cela signifie aussi une autre approche de l'éducation à la citoyenneté, à l'école ouverte aux principes universels des droits de l'Homme mais surtout enracinée dans les valeurs positives africaines.

II Pour une éducation à la citoyenneté apte à relever les défis de la mondialisation.

L'école n'est certes pas le seul espace d'éducation à la citoyenneté. Celle-ci n'est certes pas une discipline d'enseignement en soit, surtout dans le moyen et secondaire, parce qu'il n'existe pas de professeurs d'éducation ou d'instruction civique spécialement formés pour cet enseignement.⁵ Mais quel meilleur cadre que l'espace scolaire pour l'apprentissage et l'acquisition des valeurs, des compétences sociales et des pratiques à mettre en œuvre pour faire accéder les jeunes à une citoyenneté consciente, critique et active ? L'école est un espace de rencontre d'éléments issus de milieux sociaux, économiques et culturels différents ; c'est aussi un espace de convergence des diversités où l'élève apprend à saisir le sens de la relativité, à se départir de toutes les formes de dogmatisme grâce au développement de son esprit critique.

L'école doit être à la fois un espace d'éducation, d'instruction et de formation : un espace d'éducation parce qu'elle est une institution qui, par le biais d'un règlement intérieur, soumet l'élève à une discipline par le respect des normes et valeurs que l'Etat a pour mission d'inculquer à tous les citoyens. Ces valeurs qui se veulent universelles, transcendent, tout en les respectant, les identités. L'école est aussi un espace d'instruction parce qu'elle doit permettre l'élévation, le perfectionnement et le raffinement du niveau culturel de l'individu, qualités sans lesquels, ce dernier, pour reprendre Kant, est « un être brut, un inculte ». L'école est encore un espace de formation parce qu'elle permet à l'élève d'acquérir le savoir-faire nécessaire pour s'insérer dans la vie active. L'ensemble des disciplines enseignées concourt à l'acquisition de ce savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.⁶ Elles participent également à l'éducation à la citoyenneté dont le volet le plus important à l'école est l'éducation civique, c'est-à-dire, l'initiation aux formes de la vie politique, aux institutions, à leur fonctionnement, à la tolérance, à la paix, au culte du travail, moyen essentiel pour échapper à la déchéance économique et sociale.

L'école doit être un espace d'ouverture. Cette ouverture s'impose aux Africains confrontés de plus en plus aux défis de la mondialisation symbolisée par le renforcement systématique des moyens de communication, (transports, médias, technologies de l'information et de la communication). Aussi, la Terre est-elle devenue un « village », et on parle de plus en plus de « citoyens du monde » parce que les peuples sont tous impliqués dans un « système monde » où la communication a brisé les barrières et les frontières économiques, étatiques et culturelles. L'école doit jouer un rôle fondamental dans l'éducation à cette nouvelle forme de citoyenneté, en préparant les jeunes Africains à comprendre les mécanismes de la démocratie perçue de plus en plus comme un modèle universel, sans aucune autre alternative depuis la chute du communisme, à cerner ses forces et ses faiblesses, à s'approprier les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Si l'éducation à la citoyenneté impose cet esprit d'ouverture pour se connecter au train de la mondialisation, elle ne doit pas cependant signifier la phagocytose des identités locales par la culture occidentale qui, sous le manteau de ce concept de mondialisation, propose aux autres peuples un modèle global de modernité dans lequel se camoufle une volonté d'imposer la

⁵ Cette tâche est confiée aux professeurs d'histoire et de géographie, qui l'exercent d'ailleurs dans des conditions très difficiles et instables. Souvent, l'heure d'éducation civique n'est pas intégrée dans les emplois de temps, sous prétexte de la surcharge horaire des professeurs ou du manque de salles.

⁶ Les programmes des différentes disciplines, particulièrement ceux d'histoire et de géographie, insistent sur ces objectifs à atteindre dans la formation des apprenants.

pensée unique, une monoculture qui fonctionne à la manière d'un rouleau compresseur, diluant toutes les spécificités dans une fusion obscure. La mondialisation ne doit pas déboucher sur l'acculturation, par ses effets niveleurs d'un monde anonyme, sans âme. Cela signifie que l'éducation à la citoyenneté doit reposer sur ce concept cher à Senghor : « enracinement - ouverture ». Le développement de l'Afrique passera, à notre avis, par cette exigence à laquelle l'école ne semble pas avoir véritablement préparé les élèves.

III Pour une éducation à la citoyenneté plus conforme aux réalités africaines.

Tout système éducatif dépend du projet de société qu'un Etat a l'ambition de construire. La France par exemple, l'avait compris, elle qui, dans son projet de société coloniale, avait créé des internats (Ecole des Fils de Chefs à Saint Louis, Ecole Normale William Ponty à Sébikhotane par exemple) dans la plupart des écoles secondaires qui furent de véritables creusets d'intégration des futurs agents appelés à servir partout dans ses ensembles coloniaux, en Afrique Occidentale Française (A.O.F) comme en Afrique Equatoriale Française (A.E.F). Pourtant elle a été très active dans le combat pour leur démantèlement, au moment des indépendances des peuples africains, avec la « Loi-Cadre ». C'est qu'elle avait compris le danger que constitueraient ces fédérations pour la préservation de ses intérêts en Afrique.

Les internats ont joué un rôle important dans l'amorce du processus d'intégration nationale, régionale ou sous régionale, en créant en amont, c'est-à-dire à l'école, des relations de fraternité qui ont fait naître des amitiés solides entre élèves issus de milieux socioculturels différents.⁷ Au Sénégal, avec leur suppression dans la presque totalité des écoles de l'enseignement moyen et secondaire, (seules l'Ecole Prytanée militaire de Saint Louis et l'école Mariama Bâ de Gorée ont échappé à la suppression) les relations entre élèves sont devenues plus distantes, plus anonymes, plus superficielles, faisant de l'école un lieu de passage furtif d'élèves plus enclins à assister à des manifestations organisées par des vedettes de la musique auxquelles ils s'identifient plus comme modèles qu'à leurs professeurs. Les rares fois où ils daignent s'intéresser à la vie scolaire, c'est pour des raisons « alimentaires », soit en se disputant la direction des foyers socioculturels, véritables trésors pour élèves peu brillants mais véreux, soit pour organiser des grèves de chantage afin d'obtenir des privilèges de toutes sortes que se pressent de leur accorder les autorités scolaires ou ministérielles.

On pourrait se demander si cette situation n'est pas le prolongement de la nature des rapports qui régissent la vie à tous les niveaux de l'espace social où règnent toutes les formes d'identité: individualisme, clanisme, tribalisme, ethnicisme, régionalisme, autant de réflexes identitaires porteurs de violences parfois meurtrières, comme si les sociétés africaines avaient perdu leurs repères, emportées par la tourmente des guerres virant parfois au génocide. Ces violences ont certes des causes internes liées à la précarité des conditions de vie d'individus qui profitent des mouvements de foules (qui leur servent d'exutoire) pour extérioriser et compenser des frustrations politiques, économiques, sociales et culturelles accumulées. Mais on ne saurait nier les causes externes, notamment l'impact des médias étrangers, prompts à diffuser et à amplifier les images des scènes de violences enregistrées partout dans le monde.

⁷ Nous avons fait des enquêtes pour saisir l'impact des internats sur la qualité des études, sur les performances scolaires de 1960 à 1981, date de leur suppression. Elles concernent deux établissements : le Lycée Malick SY de Thiès et le Lycée Blaise Diagne de Dakar. Les résultats de ces enquêtes, qui feront l'objet d'une prochaine étude consacrée aux internats, montrent que ceux-ci étaient de véritables modèles d'intégration, des espaces où l'excellence était érigée en culte grâce à l'esprit de soutien et d'entraide des internes. Sans les internats, beaucoup d'éminents cadres sénégalais seraient aujourd'hui dans leurs villages d'origine entraînés de cultiver la terre, ou entraînés de végéter dans les rues de leurs villes.

L'éducation à la citoyenneté, dans son approche formelle, a-t-elle sérieusement pris en compte la dimension de nos réalités culturelles et morales dans la formation du citoyen ? On pourrait répondre par l'affirmative si l'on s'en tient aux termes de la loi d'orientation de l'éducation de 1991 du Sénégal dont voici un extrait:

La loi d'orientation nationale dispose en son article premier alinéa deux : l'Education nationale au sens de la présente loi, tend à promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnaît : elle est éducation pour la liberté, la démocratie pluraliste et le respect des droits de l'homme ; développant le sens moral et civique de ceux qu'elle forme, elle vise à en faire des hommes et des femmes dévoués au bien commun, respectueux des lois et règles de la vie sociale, et oeuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel.

Cette disposition généreuse est-elle prise de manière efficace par les programmes d'éducation civique actuellement enseignés et par la pratique de la citoyenneté à l'école ? On peut en douter, en examinant le contenu des programmes d'enseignement de cette matière. Ceux du Sénégal, par exemple, au niveau du moyen et du secondaire confondus, se sont focalisés sur les aspects juridiques et politiques inspirés de la pratique moderne de la démocratie, en d'autres termes, sur les aspects essentiellement civiques de la question.

On enseigne surtout aux élèves le respect des institutions de la République, de l'espace public, l'attachement aux symboles de la nation, les organismes d'intégration africaine etc. On pourrait même se demander à quoi ont servi ces programmes, pour l'essentiel artificiels, confectionnés beaucoup plus pour meubler des emplois de temps que dans le souci véritable d'un enseignement civique de qualité, et qui transmettent aux élèves des types d'informations souvent décalés des réalités culturelles africaines.⁸ Peu de place a été accordée à nos réalités propres, qui doivent pourtant constituer la base de l'enseignement de la citoyenneté. L'anecdote suivante, tirée de notre expérience dans les classes, en est une illustration. Elle s'est passée dans une classe de première lorsque nous étions professeur au lycée Blaise Diagne de Dakar.

A une élève qui se réclamait de l'ethnie Lebu, nous avons posé au cours de la leçon de géographie intitulée « groupes humains, langues, religions » la question suivante : à quel matriclan appartiens-tu ? Es-tu *hagaan*, *yuud*, *honkboop*, *deyaan*, *dombuur* ? Cette question n'eût d'autre effet que de soulever l'hilarité générale de la classe, comme si les mots que nous avons prononcés étaient des insultes. Visiblement vexée, la fille se mit à pleurer pensant que nous avions délibérément voulu l'humilier au milieu de ses camarades. Imperturbable, nous lui imposons de se renseigner auprès de ses parents pour nous donner la signification de ces termes, sinon elle récolterait un zéro pour chaque terme faussé. Deux semaines après, toute souriante, elle nous apprit qu'elle était du matriclan *honkboop*, faisant ensuite une longue et

⁸ Voir les conclusions du séminaire de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'histoire et de géographie tenu du 15 au 17 janvier 2003 à l'Ecole Normale Supérieure de Dakar. L'atelier disciplinaire d'éducation civique a particulièrement insisté sur la nécessité de la réhabilitation de l'heure de l'éducation civique, sur la rénovation du programme, sur la nécessité de l'évaluation de l'éducation civique au baccalauréat. Nous renvoyons aussi le lecteur au discours d'usage prononcé en 1998 par Alioune Ndiaye, alors professeur d'histoire et de géographie au lycée mixte Maurice Delafosse, et actuellement inspecteur de vie scolaire (IVS), à l'occasion de la cérémonie de distribution des prix au Concours général : *L'éducation à la citoyenneté et pédagogie des droits de l'Homme : enjeux et stratégies pour le Sénégal*. Il y fait une analyse critique des programmes d'éducation civique au niveau de tous les ordres d'enseignement, de l'élémentaire au supérieur.

captivante dissertation sur l'origine des Lebu, la signification des matriclans Lebu, la place de chacun d'eux dans la société, la parenté entre Lebu, Seereer, Wolof, Al Pulaaren, un élément essentiel de l'unité nationale.

Nous avons relaté cette anecdote parce qu'elle prouve que le fait ethnique, comme l'affirme Doudou Sine, n'est pas un mal en soi (Sine 1998 : 5), qu'il n'y a pas une logique de conflictualité naturelle entre les ethnies africaines, que ce qu'on appelle morcellement ethnique n'est pas aussi un handicap insurmontable pour la construction d'Etats et de nations modernes et démocratiques. On pourrait même affirmer que le fait ethnique est signe de vitalité des sociétés africaines, comme le démontre parfaitement la parenté à plaisanterie entre ethnies. En effet, entre un Seereer, un Joola, un Al Pulaar, un Lebu, un Soninke, un Soose, restés ancrés dans leurs cultures, il ne devrait pas y avoir de conflits ouverts aboutissant aux crimes de sang. Ces conflits sont bannis par les mythes d'origines qui n'autorisent que certains propos taquins appelés *kal* en Wolof, *masiir* en Seereer, *dendiraaagal* chez les Fulbe, *sanankuya* chez les Manding, qu'on se doit d'accepter avec la plus grande bonne humeur. C'est le cas entre Seereer et Joola qui se réclament de *Hagen* et *Jambooñ*, deux cousines considérées comme les ancêtres mythiques des deux ethnies. Ce qui explique la sacralisation de leurs liens, aussi puissants, sinon plus puissants que ceux du sang. C'est aussi le cas entre Seereer et Al Pulaaren qui ont longtemps cohabité dans la vallée du fleuve Sénégal, avant que les premiers ne quittent cet espace, « divorcés » comme des épouses, disent les seconds, pour s'installer dans le Centre Ouest, leur actuelle zone d'habitation. Les deux groupes se traitent d'ailleurs mutuellement « d'esclaves ou de poltrons », agrémentant ce rituel à la limite obligatoire, de quolibets salaces qu'eux-mêmes supporteraient difficilement en dehors de ce cadre fraternel.

Chez les Wolof du Sénégal et de la Gambie, le *kal* s'explique, selon Mamadou Niang, par la possession commune des mêmes interdits totémiques ou *mbañ*. Ainsi, les Niang, les Diagne, les Mbengue, les Fall, les Gaye, sont *gammu*, c'est-à-dire *kal*, parce qu'ils possèdent le même interdit totémique, (le serpent ou le poulain) dont l'observance a pour but d'éviter un malheur qui pourrait arriver à l'un des clans (Niang, 1972 : 812). Il convient de souligner que la plupart des patronymes ouest africains en général, sénégalais en particulier, sont soumis à cette parenté à plaisanterie : comme c'est le cas entre les Ciss / Cissé et les Touré, les Diaby, les Samb, les Mbaye, les Kamara, les Lô. Chacun de ces patronymes trouvera obligatoirement gîte, couvert et sécurité chez l'autre, quels que soient le milieu et le pays. Que dire encore des rapports entre individus de mêmes classes d'âge, entre grands-pères ou grands-mères et leurs petits-enfants, entre membres de patronymes apparentés dépassant le cadre familial, clanique, tribal et ethnique, et qui constituent un puissant facteur d'ouverture et d'intégration. Par exemple, les Keïta ou Diarra du Mali, les Diatta de la Casamance s'intègrent harmonieusement au nord du Sénégal et deviennent NDiaye, Traoré devient Diop, Coulibaly devient Fall, Diallo correspond à Sangare. Tout comme le Maure originaire de la Mauritanie est accueilli dans la société wolof sous les patronymes Fall, Diagne, ou Dieng. La parenté à plaisanterie crée encore une forme d'alliance entre des partenaires que les Wolof nomment affectueusement *saŋg* et *jaam*, c'est-à-dire entre cousins croisés qui se considèrent, les premiers les « maîtres », et les seconds leurs « esclaves ». Au Jolof ((Sénégal), la parenté à plaisanterie est aussi très prisée entre Pël et forgerons (*tëgg*). Elle l'est encore entre Pël et Bobo du Burkina Faso.

Tous ces groupes n'éprouvent aucune gêne à se traiter de tous les noms d'oiseaux, dans une atmosphère relaxe et de bonne humeur, ce qui étonnerait tout individu non initié à la culture

africaine profonde. L'une des caractéristiques majeures de la parenté à plaisanterie est ainsi ce qu'on peut appeler les injures ritualisées qu'Ibrahima Sow considère comme

la contrepartie d'un déséquilibre, d'une rupture qu'il s'agit de rétablir. C'est comme si on voulait combler un vide entre partenaires et ainsi pallier un manque essentiel. C'est pourquoi, au lieu de séparer les partenaires, elle les rapproche davantage encore dans une communauté d'échanges et de communion (Sow, 1987 : 351).

Ces échanges donnent libre cours à toutes sortes de moqueries, d'anecdotes et de dérisions, lorsque les intéressés se retrouvent ensemble. Ils culminent lors des fêtes et cérémonies familiales ou communautaires et se terminent toujours par la distribution de cadeaux. Par exemple, les Joola se font toujours l'obligation, à l'occasion des fêtes qu'ils organisent, de réserver au Seereer sa part de viande (le gigot) dès qu'ils immolent l'animal destiné au festin.

L'étude des toponymes aide aussi à illustrer cette fraternité interethnique. Souleymane Baldé affirme à ce propos que ce qui est devenu aujourd'hui la ville de Kolda fut au départ créé par un Pël éleveur. Peu après son installation, arriva un Joola de patronyme Koly à la recherche d'une rizière et de palmiers pour cultiver le riz et récolter le vin de palme. Il lui offrit alors le gîte, le couvert et combla ses vœux en lui prêtant un domaine où Pël et Joola se retrouvaient régulièrement pour boire le vin de palme. Ainsi naquit le toponyme Kolda qui signifie *Koly Daa* (la porte de Koly ou encore chez Koly) (Baldé, 1994 : 123). L'étude des sociétés africaines ainsi abordée, les concepts d'ethnie, de clan, de tribu, et même de caste, cessent d'être sources de conflits.

Ces exemples qu'on pourrait multiplier montrent que la culture doit occuper une place centrale dans la définition et l'élaboration de tout projet de société, et partant, de tout projet éducatif. Cela n'avait d'ailleurs pas échappé aux colonisateurs dans la mise en œuvre du projet de société coloniale, en mobilisant anthropologues, ethnologues, sociologues, historiens, géographes, juristes, auxquels il fut demandé de produire des études monographiques sur les sociétés africaines sur lesquelles devait s'exercer le système d'exploitation coloniale. Ces études ont fourni la « matière scientifique » aux systèmes éducatifs coloniaux basés sur le principe de l'aliénation et de l'assimilation culturelles. Elles ont forgé des concepts visiblement chargés de mépris pour dévaloriser les cultures africaines; de sorte que nos élites intellectuelles et politiques avaient tourné le dos, pour bon nombre d'entre-elles, à leurs frères de la « brousse » sous prétexte qu'elles ne pouvaient rien apprendre d'eux qui puisse les élever, les éclairer et les raffiner. Selon Blyden, la plupart de ces élites s'étaient plutôt identifiées au modèle culturel occidental, et lorsque qu'elles se sont intéressées aux masses laborieuses et analphabètes, c'était pour exploiter leur naïveté à des fins politiciennes, pour mieux conforter leur position de couche privilégiée, souvent en intelligence avec le colonisateur (Blyden, 1967 : 220).

Cette situation n'a pas fondamentalement changé avec l'Etat post-colonial. Et comme l'affirme Marcien Towa (1971 : 50-51), le fossé s'est davantage élargi entre les élites intellectuelles et politiques néo bourgeoises et les masses, les premières vivant dans l'opulence, les secondes dans un malaise économique et social de plus en plus profond et dans une marginalisation culturelle. Blyden a bien perçu cette césure lorsqu'il affirme à propos de ces élites :

Nous avons une histoire écrite pour nous et nous nous sommes efforcés d'agir dans le sens de cette histoire, alors que l'ordre véritable consiste à faire d'abord l'histoire,

ensuite à l'écrire. L'opinion la plus répandue parmi les Africains éduqués est que le plus important dans la connaissance, consiste à connaître ce que d'autres hommes – des étrangers – ont dit sur les choses et même en Afrique et sur les Noirs eux-mêmes (Blyden 1967 : 220).

Cette affirmation de Blyden peut être analysée comme un rappel aux élites politiques et intellectuelles, pour une prise de conscience, dans le sens d'une réconciliation avec leur histoire et leur culture dont beaucoup d'aspects renferment des valeurs d'une richesse souvent insoupçonnée.

L'exemple de la parenté à plaisanterie est une illustration de cette richesse culturelle qui peut être considérée comme une vraie chance pour l'Afrique. Mais au-delà des mythes qui ont été un facteur de sa sacralisation, le système est historiquement fondé sur des raisons objectives. En effet, véritable amortisseur des conflits potentiels en les transférant à un niveau symbolique, il a permis une pacification des rapports jadis difficiles entre les ethnies, les clans, les tribus et les familles, après les guerres désastreuses de la traite négrière qui ont ensanglanté l'Afrique. En Sénégal, par exemple, devant les bouleversements provoqués par le trafic, il fallait trouver un moyen d'atténuer la souffrance des populations traumatisées par plusieurs siècles de violence. Le retour à la paix relative s'est traduit par l'extension de « la parenté plaisante »⁹ afin de permettre aux anciens ennemis de vivre dans la convivialité. C'est dans ce cadre qu'il faut comprendre les injures ritualisées proférées par certaines victimes du trafic d'esclaves contre les groupes fortement impliqués dans le système, comme c'est le cas entre les Wolof et les Maures (Seck, 1999 : 236-243).

La parenté à plaisanterie jouait aussi le rôle de police des mœurs, condamnant l'avidité, l'égoïsme, la gourmandise et la désinvolture. Ces comportements conduisent souvent à ce que les Sénégalais appellent le *caalit* dont la manifestation concrète est le manque de retenue, de modération, de considération et de concentration, vertus auxquelles les sociétés africaines accordaient une place centrale dans la vie sociale.

Les programmes d'éducation civique ne devraient plus occulter ces réalités profondes des cultures africaines qu'il convient d'enseigner et de vulgariser avec la scientificité requise, pour la formation d'un citoyen enraciné dans ses valeurs, mais ouvert au reste du monde, dans la perspective de l'intégration des peuples et des nations.

Conclusion

La question du développement des sociétés africaines a, depuis les indépendances, passionné les chercheurs qui y ont consacré de nombreux travaux, insistant sur les causes de la crise des Etats africains post coloniaux. Ces études ont cependant privilégié les aspects économiques et politiques, négligeant, dans une certaine mesure, l'impact des systèmes éducatifs hérités de la colonisation sur les blocages auxquels l'Afrique est confrontée pour amorcer son décollage. Même réformés, ils n'ont pas réussi à former des citoyens capables de relever les défis politiques, économiques et culturels du sous-développement. L'exercice correcte de la citoyenneté s'est heurté à l'absence d'Etats véritablement démocratiques, à la dégradation des conditions matérielles des populations, aux conflits internes et inter étatiques, à la

⁹ L'expression est de Raphaël Ndiaye (1994)

marginalisation des couches défavorisées, à la dégradation des systèmes éducatifs, etc. L'introduction de l'éducation civique, (une des bases les plus importantes de l'exercice de la citoyenneté) dans les systèmes éducatifs formels, c'est-à-dire, l'école, s'inscrit dans le souci de la formation d'un citoyen en principe conscient des enjeux du développement de l'Afrique. Mais elle s'est heurtée à plusieurs handicaps dont le plus important est la mise en application d'un projet éducatif prenant appui sur des réalités culturelles des sociétés africaines. L'éducation civique et de manière plus générale, l'éducation à la citoyenneté, s'est davantage appuyée sur une conception plus ancrée dans des systèmes importés qu'adaptés aux préoccupations des sociétés africaines. C'est pourquoi, la plupart des programmes ont donné peu de satisfaction. Les nombreux conflits ethniques, qui aboutissent souvent à des génocides et autres massacres, amènent à se poser des questions sur la signification, le sens du concept de la citoyenneté et du rôle de l'école dans la formation du citoyen dans les Etats africains. Il urge par conséquent de redéfinir le modèle de citoyen dont l'Afrique a besoin en réformant les programmes d'éducation civique et en les centrant davantage sur les réalités socioculturelles africaines.

NOTES BIBLIOGRAPHIQUES.

- **Baldé S.**, 1994, "Les Peuls en Casamance" in *Comprendre la Casamance : Chronique d'une intégration contrastée*. Sous la direction de F.G.B. Wiesser, Karthala.
- **Blyden E.**, 1967, *Christianity, Islam and Negro Race*: Edinburgh University Press.
- **Bayart J. F.**, 1989, *L'Etat en Afrique : la politique du ventre* : Paris, Fayard.
- « **Conclusions de l'atelier disciplinaire d'éducation civique** », du séminaire de l'Association Sénégalaise des Professeurs d'Histoire et de Géographie : 15-17 Janv. 2003 à l'ENS.
- « **Convention de l'OUA régissant les aspects propres aux problèmes des réfugiés en Afrique** » : document publiée par le *Service de l'information du Haut commissariat des Nations Unies pour les réfugiés* : Addis-Abeba, sept. 1969
- « **En route pour le Brésil : le sommet de Rio sur la Terre** » : document publié par l'Association canadienne pour les Nations Unies : 1992.
- **Fanon F.**, 1961, *Les damnés de la terre* : Paris, Maspéro.
- **Hanne A. et Sarr M.M.**, 2004, « Lorsque le creuset du savoir bascule » : in *le Populaire* n° 1357, du 25.5.2004
- **Kant E.**, 1981, *Traité de pédagogie* : traduit par J. Barni et J. P. About : éd. Hachette,.
- **Mané I.**, 1997, « Ethnicité : De l'Etat-nation à l'Etat-tribu : vers une citoyenneté transfrontalière » : in *Démocraties africaines*, n° 12, oct. nov. déc.
- **Mbembé A.**, 1999, « Mouvements de populations, éclatement des Etats recompositions géopolitiques; les frontières mouvantes du continent africain » : in *Le Monde diplomatique*, nov.
- **Ndiaye R.**, 1994, « Les convergences culturelles au sein de la Nation sénégalaise » : *Actes du Colloque de Kaolack*, 8-13 juin 1994, Dakar, NEA.
- **Niang M.**, 1972, « La notion de parenté chez les Wolof du Sénégal. » *B.I.F.A.N*, Série B, n° 4, p.p.802-825.
- **Ratzui I.**, 2003, « Améliorer l'efficacité des enseignements des sciences du second degré par une recherche conçue dans l'Enseignement Supérieur : cas des maîtres de stage et des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure de Dakar » : in *Liens : Revue internationale francophone*, (Nouvelle série), n° 5, éditée par le Centre de Recherche de l'Ecole normale supérieure.

- **Seck A.**, 2002, *Problématique de la responsabilité parentale dans le phénomène des enfants de la rue : l'exemple des mineurs des centres polyvalents de Dakar et de Thiaroye*. Dakar, Mémoire de fin d'Etudes du premier cycle pour l'obtention du diplôme de travailleur social spécialisé, ENTSS.
- **Seck I.**, *Culture africaine et esclavage dans la basse vallée du Mississipi, d'Iberville à Jim Crow* : Dakar, U.C.A.D, F.L.S.H, Départ. Histoire, 1999.
- **Sine B.**, 1997, « Pour un traitement démocratique de l'ethnie » : in *Démocraties Africaines* n° 12. oct. nov.
- **Sow I.**, 1987, « Réflexions sur les injures publiques et les paroles obscènes au Sénégal » : in *B.I.F.A.N*, série B, t. 46, n° 3-4, pp343-378.
- **Towa M.**, 1971, *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle* : Yaoundé, édit. Clé.
- **Tshiyembé M.**, 2000, « L'Afrique face au défi de l'Etat multinational » in *Le Monde diplomatique*.