LAKISA

Actes du colloque international et interdisciplinaire sur la citoyenneté

Sous la coordination de:

Ghislain Thierry MAGUESSA EBOME

Michel Emile MANKESSI

Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA

Quelles expériences éducatives pour promouvoir la citoyenneté ?

(Brazzaville, du 10 au 12 octobre 2024)

Hors-série N°1, décembre 2024

e-ISSN : 2790-1270

p-ISSN : 2790-1262

UNIVERSITE MARIEN NGOUABI

École Normale Supérieure

Mémorial Pierre Savorgnan de Brazza

République du Congo

Quelles expériences éducatives pour promouvoir la citoyenneté ?

Actes du colloque international et interdisciplinaire sur la citoyenneté

(Brazzaville, du 10 au 12 octobre 2024)

Hors-série N°1, décembre 2024

LAKISA

Revue des Sciences de l'Éducation
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
e-ISSN : 2790-1270
p-ISSN : 2790-1262
https://doi.org/10.55595/LAKISA

Hors-série N°1, décembre 2024

Contact
www.lakisa.larsced.cg

E-mail : revue.lakisa@larsced.cg ; revue.lakisa@umng.cg | Tél : (+242) 06 639 78 24

BP : 237, Brazzaville-Congo

Comité d'organisation du colloque

Président : MAGUESSA EBOME Ghislain Thierry, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi

Vice-président 1 : LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi

Vice-président 2 : MANKESSI Michel Emile, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi

Membres

BAKANAHONDA Syviney Franck Laurel, Maître Assistant, Université Marien Ngouabi ;
KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
LINGUIONO Chelmyh Duplosin, Maître Assistant, Université Marien Ngouabi ;
MALANDA KONDZO Florent, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MASSOUMOU née NKOULA MOULONGO Solange, Maître Assistant, Université Marien Ngouabi ;
MENGHO EZONE Mauricette Tina, Assistant, Université Marien Ngouabi ;
MFOUTOU Prisca Aubain, Maître Assistant, Université Marien Ngouabi ;
MOATILA Omad Laupem, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MFOUTU Pierre Hubert, Maître Assistant, Université Marien Ngouabi ;
NDZANI Ferdinand, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
NGOMBE Alain Francis, Maître Assistant, Université Marien Ngouabi ;
NIAMA Célestin Désiré, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
OVENANGA KOUMOU Dimitri, Maître Assistant, Université Marien Ngouabi.

Comité scientifique du colloque

Président : LOUMOUAMOU Aubin, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi
Co-président : BOBOTO Dupont Evariste, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi

Membres

AKANOKABIA Akanis Maxime, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
BAYAKISSA Jean Claude, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
BAYETTE Jean Bruno, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
BOUNDJA Claver, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi ;
BOWAO Charles Zacharie, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi ;
DESSINGA Giscard Kevin, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
EKONDI Fulbert, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
GOMA-THETHET BOSSO Roval Caprice, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
IFO Suspense Averti, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
ITOUA Joseph, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi ;
KIMBOUALA NKAYA, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
KOUVOUAMA ABEL, Professeur Titulaire, l'Université de Pau et des Pays de l'Adour ;
KOUYIMOUSSOU Virginie, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
LEFOUOBA Grégoire, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi ;
LOUSSAKOUMOUNOU Alain Fernand Raoul, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
LOUYINDOULA BANGANA YIYA Chris Poppel, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MAGUESSA EBOME Ghislain Thierry, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MAKOSSO Alphonse Dorien, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MALANDA KONDZO Florent, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MANKESSI Michel Emile, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MOATILA Omad Laupem, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MOUNDZA Patrice, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi ;
MOUSSAVOU Guy Roger, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
MOUTHOU Jean Luc, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
NDOUNIA Krishna Amen, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
NDZANI Ferdinand, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
NGAKAMA Laurent, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
NGALEBAYE Didier, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
NIAMA Célestin Désiré, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
NSONSISSA Auguste, Professeur Titulaire/HDR, Université Marien Ngouabi ;
OBA Dominique, Professeur Titulaire, Université Marien Ngouabi ;
ODJOLA Regina Véronique, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
OKOUA Béatrice Perpetue, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
SAH Zephirin, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
SAMBA Gaston, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi ;
VOUNOU Martin Pariss, Maître de Conférences, Université Marien Ngouabi.

Indexation

Impact facteur : 5,337

https://www.isindexing.com/isi/journaldetails.php?id=23630	https://sjifactor.com/passport.php?id=23609
https://reseau-mirabel.info/revue/20227/LAKISA-Revue-des-Sciences-de-l-Education	https://www.base-search.net/about/en/about_sources_date.php?search_source=Lakisa
https://aurehal.archives-ouvertes.fr/journal/read/id/746880	http://www.openarchives.org/Register/BrowseSites?viewRecord=https://www.lakisa.larsced.cg/index.php/lakisa/oai

Sous la coordination de :

Ghislain Thierry MAGUESSA EBOME

Michel Emile MANKESSI

Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA

Quelles expériences éducatives pour promouvoir la citoyenneté ?

Actes du colloque international et interdisciplinaire sur la citoyenneté

(Brazzaville, du 10 au 12 octobre 2024)

Hors-série N°1, décembre 2024

SOMMAIRE

Rapport synthèse du colloque ……..…….……..1

Axe 1 : « Éducation à la citoyenneté et l'inclusion sociale » …….…….5

***« Cités Éducatives »*, une politique publique éducative inclusive territorialisée de transformations : Le cas français des *deux (2)* cités éducatives normandes**
Robert Messanh AMAVI ……..……..……..7

Citoyenneté et nations en construction dans les Etats africains
Assanti Olivier KOUASSI ……..…..23

Promouvoir la citoyenneté active à travers le développement de la pensée critique des élèves du primaire
Edwige Anicette KRA, Georges KPAZAÏ ……..,…….33

Réflexion éthique sur la cybercriminalité et la crise des valeurs au Bénin
Coomlan Lucien GLELE LANGANFIN, Clément BAH ...…….…..……...43

L'altruisme socratique : Creuset paradigmatique d'une citoyenneté éthique en Afrique noire
Ange Allassane KONÉ …..…….……...……..59

Noir-e-s et citoyenneté différée au Pérou
Firmin Alexis Justin ROSSEMOND ……...……...……..71

Enjeux et défis des pratiques religieuses dans le processus éducatif à Brazzaville : Éléments d'anthropologie socio-culturelle
Giscard Kevin DESSINGA ……...……...85

Solipsisme et vertu kantienne : une herméneutique de la sociabilité
Désiré GUI ……....91

Le profil du citoyen dans l'œuvre de Platon
Pierre Hubert MFOUTOU ...……..……111

Éducation citoyenne et cohésion nationale chez Emmanuel Kant
Katiénéfowa Daniel TUO …..……...……..121

Les bibliothèques à l'épreuve de la formation à la citoyenneté mondiale
Bi Vanié Serge LANÉ …….…….……..131

La force noire à la construction du rêve Américain du XVIIe - XXème Siècle
Martin Pariss VOUNOU ……...……..143

De l'impact des technologies numériques dans le dynamisme public et la fragmentation plurielle des sociétés politiques
Agoussi Alphonse MOGUÉ ……153

Décoloniser la décolonisation : réflexion sur les impératifs de repenser les humanités en Africain
N'tcha François NIMONTA, Coovi Clément BAH …....…..……..……..159

Evaluation des pratiques d'intégration des outils numériques dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline pour la formation des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso
Amadou TAMBOURA, Rémi Oscar AKA ……..……..169

Éducation à la citoyenneté gage d'une éducation inclusive
Yolande THIBAULT-MPOLO, Charlotte KITENDI-MIZERE ...……..…….……..179

L'accès à l'Assistance Médicale à la Procréation (AMP) et ses implications sur la citoyenneté
Michel Emile MANKESSI …….…….……...…..……..195

Les violences en milieu scolaire : une forme de dysfonctionnement de la citoyenneté au Congo
Jean Didier MBELE ……..……..…..203

La dissuasion par la peur comme nouveau modèle de prévention de la violence d'adolescents congolais prêts à basculer dans la délinquance juvénile
Patient Bienvenu MOUZINGA-KIMBAZA ……..……...…….…….……..215

Citoyenneté et démocratie participative aujourd'hui
Ghislain Thierry MAGUESSA EBOME …….……...……...…..……..227

Le pictural et le citoyen
Maxime Akanis AKANOKABIA …..…….....….237

Axe 2 : « Citoyenneté, genre, environnement et économie » …….249

Les enjeux socio-politiques de l'éducation au civisme et à la citoyenneté : quel avantage politique pour un développement durable des États Africains ?
Youldé Stéphane DAHÉ …….……..….... ....……..251

Le rejet injuste de l'écodéveloppement
Kizito Tioro KOUSSE ……..……..…..……..263

L'écoquartier, pilier du développement urbain durable
Sede Vincent Narcisse ZEAN …….…….....…..…….. 277

Espace citoyen : quel repère pour la gent féminine ?
Adolé Félicité AKUESON …….……....…...……...281

Participation et représentation des femmes au sein des organisations politiques en Guinée
Mamadou Sounoussy DIALLO …….……....…...……....293

La crise du genre en contexte de mondialisation : hypothèses théoriques et empiriques d'une inégalité citoyenne
Narcisse Rostand MIAFO YANOU ……....…...…….. 311

La citoyenneté comme finalité de l'éducation chez Jean-Jacques Rousseau
Virginie KOUYIMOUSSOU …….……....…...…….. 325

Axe 3 : « principes éthiques, éducation civique et engagement citoyen » ...……..…….. 333

Perception et piste de solutions des acteurs éducatifs sur l'éducation civique et l'engagement citoyen des élèves dans les Collèges de la région de N'Zérékoré
Alpha Oumar BALDE, Ibrahima Sory Mamikouny CAMARA, Alpha Oumar CAMARA ...335

Intégrer les principes éthiques dans l'éducation civique pour favoriser l'engagement citoyen : une analyse des approches pédagogiques
Ouatili DAH …….……..…..…..…….. 341

Le rôle de l'éducation civique dans la promotion de la citoyenneté active et de la cohésion sociale
Marcel GUIGMA …….……..…..…..…….. 355

Les "Justes" face à la judéité, la judaïcité et le judaïsme : parangons du vrai engagement citoyen
Séverin NGAKOSSO, Média Stévha OKET ……...…….……..…..…..…….. 361

Guerres et sentiment national en RDC. De la parole populaire sur les réseaux sociaux comme action citoyenne
Didier MAKAL ……..…..…..…….. 371

L'approche exploratoire de l'enseignement de l'éducation civique à travers les supports iconographiques au cycle d'éveil, dans la circonscription scolaire de Talangaï II
Béatrice Perpétue OKOUA ……..……..…..…..…….. 383

Contribution du scoutisme catholique a l'éducation de la citoyenneté de la jeunesse en Côte d'Ivoire de 1960 à 2000
Kpassigué Gilbert KONÉ ……..……...……..…..…..…….. 395

La place de l'engagement citoyen dans le développement d'une nation
Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA ...…….....…..…….. 407

Éducation à la citoyenneté écologique : stratégies pour engager les jeunes dans la protection de l'environnement
Hugues-Yvan GOMAT ……..……..…..…….. 415

Enseignement du français aux apprenants déficients auditifs de l'institut des jeunes sourds de Brazzaville : état des lieux et perspectives
Ida Rose Aimée PANDI née MABIALA, Clotaire BANSIMBA …….....…...423

Citoyenneté et ordre public
Bède Florentin MBIKA .…….....…...439

Rapport synthèse du colloque

Du 10 au 12 octobre 2024 s'est tenu au Mémorial Pierre Savorgnan de Brazza, le colloque international et interdisciplinaire sur la citoyenneté organisé par l'École Normale Supérieure de l'université Marien Ngouabi en partenariat avec le Mémorial Pierre Savorgnan de Brazza. Ce colloque a eu pour thème : *« Quelle expérience éducative pour promouvoir la citoyenneté ? ».*

La cérémonie d'ouverture a été placée sous le patronage de Monsieur Florent NTSIBA, Ministre d'état, Directeur de cabinet du Président de la République.

Après le mot de bienvenue de Bélinda AYESSA, Directrice Générale du Mémorial Pierre Savorgnan de Brazza, les participants ont suivi les allocutions :

- Professeur Ghislain Thierry MAGUESSA EBOME, Président d'organisation du Colloque ;
- Mme Delphine Emmanuel ADOUKI, Ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'innovation Technologique ;
- Monsieur Florent NTSIBA, Ministre d'Etat, Directeur de Cabinet du Président de la République.

Organisé en mode hybride, ce colloque a commencé par une Conférence plénière sur le thème : « *Enjeux et défis des pratiques religieuses dans les processus éducatifs en Afrique : éléments d'anthropologie socio-culturelle* ». Dans ce thème, Giscard Kevin DESSINGA a abordé une question complexe autour de la coexistence des identités religieuses dans la formation du citoyen. La conférence a exploré comment la religion et la citoyenneté peuvent coexister en harmonie en mettant en avant les valeurs communes pour renforcer le lien social et consolider la citoyenneté. S'en est suivi, les travaux dans trois ateliers.

La Colloque a connu la participation de 301 participants en présentiel et plusieurs en ligne qui ont suivi 75 communications réparties en trois axes.

Axe 1 « Éducation à la citoyenneté et l'inclusion sociale »,

Les réflexions ont porté sur l'émergence d'une conscience nationale, la cohésion sociale, la construction d'une identité de citoyen inclusif, l'impact des technologies numériques, etc.

Il ressort des différentes interventions que la mauvaise qualité de l'éducation et le manque d'adéquation sont des facteurs majeurs d'exclusion. Ils génèrent un taux élevé d'incivisme et de faibles résultats d'apprentissage. L'inclusion des personnes handicapées, la lutte contre les inégalités, le développement de l'esprit critique, etc., sont des défis considérables à relever pour le changement des mentalités.

Les écoles, les universités et autres lieux d'apprentissage devraient permettre à tous les apprenants de participer à l'éducation afin de bénéficier des bases solides du vivre ensemble et du patriotisme qui leur permettront de s'engager en tant que citoyen.

Cet axe nous a permis de relever un nombre impressionnant d'activités et d'initiatives pour consolider le patriotisme, le vivre ensemble et la culture de la paix. Il est urgent de prendre des initiatives pour rééduquer la jeunesse au vrai sens de la religion et de l'engagement. La prise en charge des apprenants avant, pendant, autour et après le cadre d'apprentissage est à la base de l'inclusion des populations.

Il a été recensé 23 communications relatives à cet axe.

Axe 2 « Citoyenneté, genre, environnement et économie »,

La citoyenneté s'exprime au travers des valeurs. Elle est donc à construire à partir des expériences éducatives : c'est ce qui ressort des différentes interventions de l'axe 2. Cela implique l'acquisition des compétences essentielles pour participer activement à la vie

démocratique. Les États doivent renforcer les fondations de la gouvernance démocratique et promouvoir une participation citoyenne active. Ils doivent promouvoir l'enseignement du civisme pour aider à instaurer des valeurs telles que la responsabilité, l'éthique, et le respect des lois essentielles pour le bon fonctionnement des institutions démocratiques. Cela encourage également les citoyens à être informés et engagés dans les processus politiques, contribuant à une gouvernance plus transparente et responsable.

Au cours des échanges, il a été noté que l'éducation à la citoyenneté peut réduire les conflits en promouvant la compréhension et le respect des diversités ethniques et culturelles. Elle peut aussi jouer un rôle déterminant dans la lutte contre la corruption, un fléau qui freine souvent le développement économique et social. De plus, une population éduquée au civisme et à la citoyenneté est mieux équipée pour défendre ses droits et pour participer à des débats constructifs, favorisant ainsi des politiques publiques qui répondent véritablement aux besoins des citoyens.

Ce type d'éducation soutient donc le développement de politiques inclusives et durables, essentielles pour atteindre les objectifs de développement durable et pour assurer une croissance inclusive et équitable. Il s'agit donc d'un avantage politique significatif qu'offre l'éducation au civisme et à la citoyenneté pour le développement durable des États africains par la formation des citoyens, responsables et engagés, capables de contribuer positivement à la stabilité et à la prospérité de leurs pays.

24 communications ont été recensées pour cet axe

Axe 3 « principes éthiques, éducation civique et engagement citoyen ».

Cet axe a connu la participation de 28 communicants

Les communications ont développé des approches pédagogiques pour promouvoir la citoyenneté, les principes éthiques, l'éducation et l'engagement civique. En effet, face à la faillite de la citoyenneté dans sa prétention de résoudre les problèmes éthiques qui se posent, plusieurs interventions sont allées dans le sens de développer des stratégies pour la mise en place des conditions d'apprentissage optimales de la citoyenneté. Parmi les stratégies, on peut noter :

- l'intégration des outils numériques de l'enseignement à l'éducation à la citoyenneté ;
- la formation des cadres professionnels à l'enseignement de l'Éducation Civique Morale et pour la paix (ECMP), etc.

Pendant les trois jours des travaux en atelier, il a été noté des débats nourris et fructueux qui ont permis aux participants d'explorer des approches de solutions concernant la grande problématique de l'éducation à la citoyenneté.

Le comité d'organisation tient à souligner la participation de quatre enseignant-chercheurs des pays du nord, précisément de la France et du Canada, renforçant le caractère international et transdisciplinaire de la thématique centrale du colloque.

À l'issue des travaux, les recommandations suivantes ont été formulées.

Recommandations

1- La mise en place d'un code de citoyenneté pour préciser les obligations civiques des citoyens et maintenir la fibre morale de la jeunesse dans le cœur de nos citoyens.
2- La formation des professionnels à l'enseignement de l'Éducation Civique Morale et pour la paix (ECMP) afin de promouvoir les fondements du patriotisme et du vivre ensemble dès le jeune âge.
3- L'organisation des campagnes de sensibilisation sur la citoyenneté.

Le Comité d'organisation remercie :

- Mme la Directrice Générale du Mémorial Pierre Savorgnan de Brazza pour avoir mis à la disposition des organisateurs toutes les commodités ayant permis la réussite du colloque ;
- Les participants et les communicateurs respectivement pour la qualité de leurs interventions et contributions ;
- Le Ministre d'Etat pour le haut patronage de la cérémonie d'ouverture ;
- Les participants du colloque expriment aussi leur haute considération au Président de la République, garant des valeurs citoyennes.

Michel Émile MANKESSI
Maître de Conférences à l'Université Marien NGOUABI

Axe 1
« Éducation à la citoyenneté et l'inclusion sociale »

« Cités Éducatives », une politique publique éducative inclusive territorialisée de transformations : Le cas français des *deux (2)* cités éducatives normandes

Robert Messanh AMAVI, Laboratoire CIRNEF de Normandie université (France)
E-mail : amavirobert@gmail.com

Résumé

En France, les *« Cités Éducatives »* sont une politique publique éducative inclusive. L'insertion (T. Piot, 2009) des jeunes et des chômeurs, des personnes handicapées (B. Moignard, 2018) sont autant de problèmes qui convoquent des réponses différenciées et solidaires. La prise en charge des 0 à 25 ans est un impératif tant actuel que le pays est en quête de nouvelles façons de « faire collectif » (R.M. Amavi, 2022), de créer et gérer les réponses aux attentes individuelles, cristallisées. Ces réponses impactent les transformations en cours, notamment celles des marchés locaux de l'emploi et du travail Ebroïciens et Rolivalois (R. Wittorski, 2016). L'inclusion, est notre questionnement initial. Or, elle est également l'enjeu des labélisations *« Cités Educatives »* ; notre contexte. La question de recherche en évaluation différenciée est : de quelles particularités sociales, éducatives, pédagogiques et didactiques se recouvrent les *« Cités Educatives »* ? L'évaluation de la politique publique éducative inclusive *« Cités Educatives »* est une nécessité. Elle est également une tension. Toutefois, les dimensions évaluatives normatives et différenciées (A. Jorro, 2015, p.41-50) ont vocation à rechercher l'inclusion par la construction de sens ; en raison de la complexité des phénomènes à évaluer.
Cette contribution est issue d'une recherche en cours, en évaluations de deux *« Cités Educatives »* que sont nos terrains d'investigations : la ville de Val-de-Reuil et la ville d'Evreux (France). Conceptuellement, le *Care organisationnel cultivé* est un projet stratégique de cohésion organisationnelle (R.M. Amavi, 2023). *« Cités Educatives »*, est un paradigme, un projet politique nourri d'une histoire propre, agglomérant des parcours individuels et collectifs. Elle est un espace de cohabitation de stratégies managériales, de normes référentielles, de logiques politiques et de logiques terrains et/ou techniques (T. Ardouin, 2019) ; (R.M. Amavi, 2022). La recherche-action collaborative en évaluation d'impacts de politiques publiques inclusives est une activité d'accompagnement des acteurs et des pratiques dans leurs montées en compétences (R.M. Amavi, 2023). Le cadre théorique, se compose de trois concepts. D'abord, le « *Sensemaking* » appliqué aux organisations à haute fiabilité (K-E. Weick, 1995), dont la trame contient la construction identitaire, l'extraction de sens et d'indices, la continuité, la rétrospection, l'énaction, la sociabilité et la plausibilité. Ensuite, le « *paradigme stratégique* » ; (les valeurs, les croyances, les comportements et hypothèses implicites), (G. Jonhson, 1987) et ayant pour trame ; les routines, rites, mythes, symboles, structures de pouvoirs, etc. Enfin, les logiques de formation (Objet de travail, système d'expertise, référence fondée, reconnaissance sociale et système institutionnel régulateur), (R. Wittorski et M. Sorel, 2005). Les premiers constats de confrontation des valeurs, via la grille synthétisée d'évaluation et d'analyse de professionnalités et de professionnalisation (R.M. Amavi, 2022) ; suggèrent le caractère professionnalisant du partage du paradigme stratégique *« Cités Educatives »* par les acteurs. Les spécificités d'analyse des organisations à haute fiabilité suggèrent le caractère apprenant et ou capacitant de *« Cités Educatives »* déployée via une recherche-action collaborative. Le développement des cultures d'action éducatives (J-M. Barbier, 2010), les logiques de formation (T. Ardouin, 2013), ainsi que celles des voies de professionnalisation instrumentées (R. Wittorski et M. Sorel, 2005), fournissent une consolidation des transformations en cours.

Mots-clés : Cités éducatives, enjeu, social, éducatif, pédagogique, professionnalisation

Abstract

In France, the *"Cités Educatives"* are an inclusive educational public policy. The integration (T. Piot, 2009) of young people and the unemployed, of people with disabilities (B. Moignard, 2018) are all problems that call for differentiated and united responses. The care of 0 to 25 year olds is an imperative as current as the country is looking for new ways of "doing collectively" (R.M. Amavi, 2022), of creating and managing responses to individual, crystallized expectations. These responses impact the transformations underway, in particular those of the local employment and labor markets of Ebroïciens and Rolivalois (R. Wittorski, 2016). Inclusion is our initial questioning. However, it is also the issue of the "Educational Cities" labels ; our context. The research question in differentiated evaluation is : what social, educational, pedagogical and didactic particularities do the *"Cités Educatives"* cover ? The evaluation of the inclusive educational public policy *"Cités Educatives"* is a necessity. It is also a tension. However, the normative and differentiated evaluative dimensions (A. Jorro, 2015, p.41-50) are intended to seek inclusion through the construction of meaning ; due to the complexity of the phenomena to be evaluated. This contribution comes from ongoing research, in evaluations of two *"Cités Educatives"* that are our fields of investigation : the city of Val-de-Reuil and the city of Evreux (France). Conceptually, cultivated organizational Care is a strategic project of organizational cohesion (R.M. Amavi, 2023). *"Cités Educatives"* is a paradigm, a political project nourished by its own history, agglomerating individual and collective paths. It is a space for the cohabitation of managerial strategies, referential standards, political logics and field and/or technical logics (T. Ardouin, 2019) ; (R.M. Amavi, 2022). Collaborative action research in the assessment of the impacts of inclusive public policies is an activity that supports actors and practices in their skills development (R.M. Amavi, 2023). The theoretical framework is made up of three concepts. First, *"Sensemaking"* applied to high reliability organizations (K-E. Weick, 1995), whose framework contains identity construction, extraction of meaning and clues, continuity, retrospection, enaction, sociability and plausibility. Then, the "strategic paradigm" (values, beliefs, behaviors and implicit hypotheses), (G. Johnson, 1987) and whose framework is ; routines, rites, myths, symbols, power structures, etc. Finally, the logics of training (Object of work, system of expertise, founded reference, social recognition and regulatory institutional system), (R. Wittorski and M. Sorel, 2005). The first observations of the confrontation of values, via the synthesized grid of evaluation and analysis of professionalism and professionalization (R.M. Amavi, 2022) ; suggest the professionalizing nature of the sharing of the strategic paradigm *"Cités Educatives"* by the actors. The specificities of the analysis of high reliability organizations suggest the learning and/or enabling nature of *"Cités Educatives"* deployed via collaborative action research. The development of educational action cultures (J-M. Barbier, 2010), training logics (T. Ardouin, 2013), as well as those of instrumented professionalization paths (R. Wittorski and M. Sorel, 2005), provide a consolidation of the transformations in progress.

Key words: Educational cities, challenge, social, educational, pedagogical, professionalization.

Introduction

En Normandie (France), les enjeux centraux des sciences sont économiques et sociétaux in fine. Le secteur social, les acteurs de l'éducation et de la formation portent, particulièrement, ce vaste champ de l'inclusion et du « prendre soin ». L'insertion (T. Piot, 2015) des jeunes et des chômeurs, des personnes handicapées, la prise en compte des nouvelles formes de pauvreté, des besoins de solidarité, des crises économiques, sanitaires et sociales (B. Moignard, 2018) sont autant de problèmes de société qui convoquent des réponses différenciées et solidaires. La prise en charge des jeunes de 0 à 25 ans en France est un impératif tant actuel que le pays est

en quête de nouvelles façons de « faire collectif », de créer et de gérer des réponses nouvelles aux attentes individuelles, cristallisées. Ces réponses impactent les transformations en cours des marchés normands de l'emploi et du travail. La labélisation *« Cités Educatives »* de cités normandes est une politique publique éducative inclusive territorialisée.

La prise en charge des apprenants avant, pendant, autour et après le cadre d'apprentissage est à la base de l'inclusion des populations des quartiers à fort taux de ségrégation, d'ethnicisation ou de racisme, de difficultés économiques et sociales au-dessus de la moyenne. Or, elle est également l'enjeu des labélisations *« Cités Educatives »* ; notre contexte.

Notre article est issu d'une évaluation en cours et d'une recherche en cours également ; en évaluation d'impacts d'une politique publique éducative nationale inclusive territorialisée en France : *« Cités Educatives »*. Notre terrain d'investigation regroupe deux *« Cités Educatives »* normandes labélisées en juin 2022 ; la ville de Val-de-Reuil et la ville d'Evreux (France).

D'emblée, notre évaluation différenciée et notre recherche en évaluation différenciée d'impacts ou sous *Care organisationnel cultivé* (R.M. Amavi, 2023) n'est détachable ni du concept de *développement durable* ni de celui de la *responsabilité sociétale des organisations (RSO)*. Notre postulat central part de ce qu'en économie contemporaine, tout acteur est une organisation en soi. L'organisation, étant elle-même définie comme un enchevêtrement de nœuds (R.M. Amavi, 2022). De fait, le *Care organisationnel cultivé* est une problématique holistique, de multiples dimensions. Le *Care organisationnel cultivé* est une sémantisation hétérogène dérivant de la définition la plus largement partagée du concept de développement durable.

Conceptuellement, le *Care organisationnel cultivé* est un projet stratégique de cohésion organisationnelle ; une culture de référence installée en [éducation-formation(l'humain), ingénierie écologique et sociale (le social) et management (l'économie)]. Nous le définissons comme l'institutionnalisation stratégique du prendre soin. Un acte couvert d'intention de mise en mouvement dont le caractère pivot est l'accompagnement des acteurs dans leur montée en compétence. Une manière plus holistique et plus correcte de décider, de co-construire et d'agir ensemble (R.M. Amavi, 2023). Quant à *« Cités Educatives »*, c'est un paradigme, un projet politique nourri d'une histoire propre, agglomérant des parcours individuels et collectifs. Elle est un espace de cohabitation de stratégies managériales, de normes référentielles, de logiques politiques et de logiques terrains et/ou techniques (T. Ardouin, 2019). Elle est donc un cadre de négociation d'individualités aux intérêts divergents, un lieu de reprise de contextualisation de cultures d'action, un espace de déconstruction et de reconstruction de vies (R.M. Amavi, 2022).

Le concept de *Care organisationnel* fait débat aux Etats Unis d'Amérique depuis plusieurs décennies. Le mot *Care* peut être situé comme provenant des années 1980, des travaux de philosophes, de psychologues et sociologues américains parmi lesquels la psychologue Carol Gilligan. Elle a contribué à la définition et à la diffusion du terme à travers son ouvrage, *In a Different Voice* (P. Svandra, 2015). Carroll Gilligan définit le Care comme une voix *différente* dans laquelle le rôle de la subjectivité est plus déterminant dans *« la compréhension des personnes et des situations »*. Le « *Care* » comme « responsabilité sociétale des organisations », c'est une méthode et un paradigme destinés à conjuguer durablement l'instrumentation des sciences humaines ; éducatives, économiques, sociales et écologiques. L'évaluation de politiques publiques inclusives sous *care organisationnel cultivé* est une confrontation des indicateurs multidimensionnels dont la référence pivot est la montée en compétences des acteurs et des pratiques. La recherche en évaluation d'impacts de politiques publiques inclusives est une activité d'accompagnement des acteurs et des pratiques dans leur montée en compétence. La référence centrale y est ici, l'analyse des indicateurs du processus de professionnalisation (R.M. Amavi, 2023).

Notre cadre théorique, se compose de trois concepts. D'abord, le « *Sensemaking* » appliqué aux organisations à haute fiabilité (K-E. Weick, 1995), dont la trame contient la construction identitaire, l'extraction de sens et d'indices, la continuité, la rétrospection, l'énaction, la sociabilité et la plausibilité. Il intègre ensuite, le concept de « *paradigme stratégique* » dont la trame relient les valeurs, les croyances, les comportements et hypothèses implicites (G. Jonhson, 1987) et dont les éléments de la sous-trame se composent : des routines, rites, mythes, symboles, structures de pouvoirs, etc. Le troisième cadre enfin, comprend les concepts de culture d'action (J-M. Barbier, 2010) ; l'ingénierie en éducation et formation (T. Ardouin, 2013) et les logiques de formation (Objet de travail, système d'expertise, référence fondée, reconnaissance sociale et système institutionnel régulateur), (R. Wittorski et M. Sorel, 2005).

Au plan méthodologique, ce travail est issu d'une évaluation et d'une recherche -en cours sur trois (3) années-, pour lesquelles nous procédons à un aller-retour entre la théorie et l'empirique. Notre logique abductive est décrite par Gérard Koenig, comme une opération qui, n'appartient pas à la logique, qui permet d'échapper à la perception chaotique que l'on a du monde réel par un essai de conjecture sur les relations qu'entretiennent effectivement les choses (G. Koenig, 2004). Nous nous appuyons sur des récits des salariés et sur les perceptions des usagers, de l'accompagnement dont ils sont bénéficiaires. Notre démarche principalement qualitative, révèle un cadre épistémique de paradigme constructiviste interactionniste. Nous utilisons l'entretien semi-directif. La technique donne la liberté aux personnes interviewées de penser et structurer leurs réponses (I. Celeri, 2022). Nous privilégions la finalité de l'entretien de recherche consistant à produire via les discours, des connaissances de compréhensions scientifiques (A. Blanchet, 2005). Cela donne un accès aux représentations sociales mais également aux « re figurations » de l'activité par les acteurs (P. Ricœur, 2007). Nous utilisons également des enquêtes par questionnaire via Lime Survey. Notre méthodologie de recherche intègre des données primaires et des données secondaires. Les données primaires représentent au total plusieurs heures d'entretiens en cours et à retranscrire. Il sera procédé à une catégorisation du corps social en trois ordres d'acteurs ; le niveau politique *« organisationnel »* ; le macro-vision, le niveau stratégique ; le « méso » et le niveau opérationnel ; la micro-vision. Il est tenu compte de la représentativité des diverses catégories de professionnels dans l'échantillon. En cette première année, une première récolte de données porte sur l'ensemble des acteurs. La première étude en cours, investigue les thématiques de l'intérêt pour l'échec, le respect des procédures, la résilience, la rétroaction, la plausibilité ou encore le respect de l'expertise technique par les cadres. La seconde étude thématique en cours, auprès des cadres et cadres intermédiaires des deux *« Cités Educatives »* qui sont nos terrains d'investigations, investigue la mission des cadres et cadres intermédiaires, la mission, l'environnement, la culture et les dysfonctionnements *« organisationnels »*. La troisième étude thématique investiguant les vecteurs du processus de professionnalisation débutera en janvier 2024, afin de tenir compte des résultats de l'évaluation des professionnalités conduite sur l'année 2023. Cette recherche thématique porte sur l'ensemble des acteurs et des pratiques en actes des « cités Educatives » de la ville de Val-de-Reuil en Normandie (France) et de la ville de Evreux en Normandie. Si les évaluations de « *Cités Educatives* » sont annuelles, la recherche -elle-, démarrée en 2023 fournira ses résultats définitifs en décembre 2025.

Notre contribution porte donc sur les résultats des évaluations et sur des constats. Les premiers constats de confrontation des valeurs, via la grille synthétisée d'analyse de professionnalités et de professionnalisation (R.M. Amavi, 2022) ; suggèrent le caractère professionnalisant du partage du paradigme stratégique *« Cités Educatives »* par les acteurs. Les spécificités d'analyse des organisations à haute fiabilité suggèrent le caractère apprenant et ou capacitant de « *Cités Educatives* ». Le développement des cultures d'action éducatives (J-M. Barbier, 2010), les logiques de formation (T. Ardouin, 2013), ainsi que celles des voies de

professionnalisation (R. Wittorski et M. Sorel, 2005), fournissent une consolidation de ce processus en cours. Ces éléments sont susceptibles de contribuer à une modification du format prévisionnel du déséquilibre des marchés de l'emploi et de celui de l'éducation et des formations.

1. Description de la recherche

1.1. Cadre contextuel de ce travail

La Normandie est située au nord-ouest de la France, elle s'étend sur 29 900 km². La région est largement couverte par des territoires agricoles. La région est un débouché maritime de Paris, et possède une vocation portuaire forte ; articulée autour des ports maritimes du Havre et de Rouen. La Seine qui la traverse concentre également la moitié du trafic fluvial française de marchandises. Toutefois, la Normandie vieillit désormais plus rapidement que l'ensemble de la France, du fait notamment d'un déficit migratoire des jeunes même s'il semble à présent avoir atteint son point bas d'inflexion.

Val-de-Reuil est une ville de près de 12.500 habitants et distante d'une centaine de kilomètre de Paris. Elle y est reliée par une voie autoroutière express. Le quartier prioritaire de politique de la ville (QPV), labélisé « Citées Educatives » est le centre-ville.

L'agglomération Evreux, EPN (Evreux portes de Normandie) ; fait référence par sa grande proximité avec Paris. Cette agglomération représente plus de 110.000 habitants. Elle compte trois (3) Quartiers prioritaires de politique de la ville (QPV), labélisés *« Cités Educatives »* : Netreville, la Madeleine et Navarre**.** Ce sont des quartiers contigus et connaissant des difficultés éducatives, économiques et sociales notamment.

Notre recherche dont est issue cet article est une *recherche-action collaborative* en évaluation différenciée avec l'ensemble des acteurs de la prise en charge des 0-25 ans avant, pendant, autour et après les temps scolaires et ou de formation. La démarche combine l'évaluation différenciée *in itinere* et *in fine* ou d'impacts.

La labélisation *« Cités Educatives »* est donc un dispositif d'action publique considéré comme une nouvelle incarnation des politiques éducatives territorialisées en France (B. Charlot, 1994) ; (J.Y. Rochex, 2008) ; (A. Barrère, 2013) ; (B. Moignard & S. Rubi, 2013) ; (D. Frandji, 2017). Le dispositif est un moyen d'intensifier les prises en charge éducatives. Il propose un pilotage tripartite, – *préfecture*, *mairie* et *rectorat* – qui intègre les Cités dans une diversité de finalités d'action publique programmées et réalisées à différentes échelles territoriales. La durée du dispositif est de trois (3) années, renouvelables. La mise en alliance d'acteurs scolaires et éducatifs pluriels est considérée comme facteur de réussite pour les jeunes des territoires labellisés. Les acteurs locaux sont considérés comme les plus à même de répondre aux contraintes spécifiques des quartiers stigmatisés, à fort niveau de ségrégation, une part importante de catégories populaires, un taux d'échec à l'école élevé.

1.2. Cadre conceptuel de la recherche

La prise en charge des apprenants avant, pendant, autour et après le cadre d'apprentissage est à la base de l'inclusion des populations des quartiers à fort taux de ségrégation, d'ethnicisation et de difficultés économiques et sociales prononcées. Or, elle est également l'enjeu des labélisations *« Cités Educatives »* ; notre contexte. Cette contribution est issue d'une recherche en cours d'évaluation, d'impacts d'une politique publique éducative nationale inclusive en France : *« Cités Educatives »*. Nos terrains d'investigation sont : la ville de Val-de-Reuil et la communauté de communes d'Evreux ; Portes de Normandie (France).

D'emblée, nos évaluations différenciées sous « *Care organisationnel cultivé »* (R.M. Amavi, 2023) ne sont détachables ni du concept de « *développement durable »* ni de celui de la « *responsabilité sociétale des organisations » (RSO).* Nous postulons, en économie contemporaine, tout acteur est une organisation en soi (R.M. Amavi, 2022).

Conceptuellement, le « *Care organisationnel cultivé »* est un projet stratégique de cohésion organisationnelle. Une institutionnalisation stratégique du « prendre soin », couverte d'intention de mise en mouvement, par l'accompagnement des acteurs dans leur montée en compétence (R.M. Amavi, 2023), (R. Wittorski, 2005). *« Cités Educatives »*, est un paradigme, un projet politique nourri d'une histoire propre, agglomérant des parcours individuels et collectifs. Elle est un espace de cohabitation de stratégies managériales, de normes référentielles, de logiques politiques et de logiques terrains et/ou techniques (T. Ardouin, 2019). L'évaluation de *« Cités Educatives »*, est une confrontation d'indicateurs multidimensionnels de la professionnalisation, dont La boucle de recherche-action collaborative : [analyse - conception - réalisation-évaluation- ajustements[1] communication[2]] -ici-, est le vecteur de mise en œuvre sous *Care organisationnel cultivé*.

1.3. Cadre théorique de la recherche

Le cadre théorique de nos travaux, se compose de trois concepts. D'abord, le « *Sensemaking* » appliqué aux organisations à haute fiabilité (K-E. Weick, 1995), dont la trame interactionniste contient la construction identitaire, l'extraction de sens et d'indices, la plausibilité notamment. Il intègre ensuite, le concept de « *paradigme stratégique* » (G. Jonhson, 1987), dont les éléments de la trame -actionniste-, se composent : des routines, rites, mythes, symboles, etc. Le troisième cadre enfin, agglomère les concepts de culture d'action (J-M. Barbier, 2010) ; d'ingénierie en éducation et formation (T. Ardouin, 2013) et les logiques de formation (Objet de travail, système d'expertise, référence fondée, etc), (R. Wittorski et M. Sorel, 2005).

1.4. Méthodologie de la recherche

Cette contribution est issue d'une recherche -en cours sur trois (3) années-, pour laquelle nous procédons à un aller-retour entre la théorie et l'empirique. Notre logique est abductive (G. Koenig, 2004). Nous nous appuyons sur des récits des acteurs et sur les perceptions des usagers, de l'accompagnement dont ils sont bénéficiaires. Notre démarche principalement qualitative, révèle un cadre épistémique constructiviste. Nous utilisons l'entretien semi-directif. Nous privilégions la finalité de l'entretien de recherche consistant à produire via les discours, des connaissances de compréhensions scientifiques (A. Blanchet, 2005). Cela donne un accès aux représentations sociales mais également aux « re figurations » de l'activité par les acteurs (P. Ricœur, 2007). Nous utilisons également des enquêtes par questionnaire via Lime Survey. Les données primaires représentent au total plusieurs heures d'entretiens en cours et à retranscrire. Si les évaluations de « *Cités Educatives* » sont annuelles, la recherche -elle-, démarrée en 2023 fournira ses résultats en décembre 2025. Notre contribution porte donc sur des constats et des construits. Les premiers constats de confrontation des valeurs, le sont, via les indicateurs de mesure de développement professionnel dans les métiers adressés à autrui (T. Piot, 2009) et une grille inspirée de la grille synthétisée d'analyse de professionnalités et de professionnalisation (R.M. Amavi, 2022).

2. Les deux (2) recherches-action collaboratives en évaluations différenciées d'impacts *« Cités Educatives »* Evreux, EPN et Val-de-Reuil en Normandie (France)

La labellisation *« Cités Éducatives »* de Évreux, EPN fait suite à un dossier déposé en octobre 2021, auprès de l'Etat via l'agence nationale pour la cohésion du territoire. Une démarche conjointe entreprise par le délégué du Préfet de l'Eure, par la directrice

[1] Ajustements : s'entend ici, au sens d'approches harmoniques, symphoniques ou cliniques de l'agir en général, ergonomiques des postures du travail en particulier (E. Saillot, 2021).

[2] Communication : s'entend ici, au sens d'un partage, de mise à disposition -des pairs, des acteurs pluriels-, de la démarche et des conclusions de la recherche (T. Ardouin, 2013).

Développement Social des territoires de Évreux Portes de Normandie ; pour le président d'Évreux Portes de Normandie, par le Vice-président en charge de la Politique de la Ville et du CISPD et la Directrice académique des services de l'Éducation Nationale, Inspectrice d'académie.

La labellisation *« Cités Éducatives »* de la ville de Val-de-Reuil fait suite à un dossier déposé en octobre 2021. Une démarche conjointe entreprise par M. A.R*[3] ; Chargé de missions prospectives et transversales à la Direction générale des services de Mairie de Val-de-Reuil, par Mme C.R* ; première adjointe au maire chargée de l'éducation et de la jeunesse à la Mairie de Val-de-Reuil, par Madame D.R* ; Directrice académique des services de l'Éducation Nationale, Inspectrice d'académie.

2.1. Analyse des deux (2) terrains d'investigations (2022-2025), en évaluations différenciées d'impacts « Cités Educatives » : Les tâches accomplies en 2023

En 2023, au profit de chacune des deux (2) recherches, un ensemble de constats de pré-requis de compétences et de professionnalités interstitielles ont été réalisés. Il a été procédé également pour chacun des deux (2) terrains d'investigations ; à deux (2) recueils d'informations. L'un, -en focus groupe-, auprès des cadres et cadres intermédiaires *in situ*, le sept (07) novembre 2023. Cette étude thématique -en cours-, investigue les particularités socio-organisationnelles de chacun des deux (2) terrains via les paradigmes stratégiques organisationnels. L'autre étude en cours, investigue les particularités de l'outil managerial socio-éducatif de chacun des deux terrains. Le recueil d'information a été réalisé via Lime-Survey en direction de l'ensemble des acteurs pluriels *« Cités Educatives »*, via un questionnaire le 13 novembre 2023 et clôturé le 03 janvier 2024. Cette période d'analyse a permis également de collecter des données qualitatives secondaires. La troisième étude thématique investigue les cultures d'action, l'ingénierie et les voies du processus de professionnalisation. Prévue pour débuter 2023, elle ne commencera qu'en mai 2024, afin de tenir compte des effets de l'évaluation de 2023. Cette recherche thématique concerne l'ensemble des acteurs et des pratiques des deux (2) terrains.

La question principale de recherche est : quelles particularités éducatives, sociales, médico-sociales, pédagogiques et didactiques de chacun deux terrains, permettent de répondre au besoin de mobilisation des acteurs ? Accessoirement, comment cet accompagnement peut-il servir les décisions opérationnelles des pouvoirs publics de ces territoires de L'Eure (France) ?

2.2. Réalisation : des outils d'appropriation des deux (2) terrains d'investigation

Deux outils sont déployés. L'un, pour déterminer des pré-requis de compétences. L'autre, détermine des professionnalités et les inscriptions dans des processus de professionnalisation. Le premier, constitue un construit simple inspiré des indicateurs de mesure de développement professionnel dans les métiers adressés à autrui (T. Piot, 2009). Les valeurs prises sont simples (-, = et +) et permettent de proposer une base robuste des pré-requis. L'intention consiste à donner du sens aux indicateurs hétérogènes de pré-requis (les acquis, les aptitudes, les habiletés, les capacités, les savoirs et les connaissances sur les activités). Ils apportent chacun des contributions spécifiques et d'opérationnalisation. La logique est ternaire. C'est pourquoi elle donne une valeur : (+) pour caractériser un indicateur orienté positif par rapport à ce qu'il mesure. La valeur (=) indique la coexistence équilibrée d'informations neutres, ou très contrastées dans leur orientation. La valeur (-) caractérise un indicateur orienté négativement (T. Piot, 2009). Le tableau ci-dessous évalue *« l'implication des parents »* dans la prise en charge des 0-25 ans, au prisme de *« Cités Educatives »* de Val-de-Reuil.

[3] M. AR*, Mme C.R* et Mme D.R sont des noms d'emprunt.

Tableau n°1 : Déterminants de pré-requis de compétences *« Cités Educatives »* de Val-de-Reuil, par la mesure de *« l'implication des parents »*

Déterminants de pré-requis (compétences)	Mesure 2022	Mesure 2023	Delta 23/22	Évaluation
(1) Mesure de l'activité d'implication des parents	+	+	+	+
(2) Degré de maîtrise des compétences déclarées/acteurs	+	+	+	+
(3) Sentiment de maîtrise des dimensions communicationnelles et relationnelles / acteurs	-	=	=	=
(4) Indicateur croisé de la hiérarchie et des bénéficiaires	+	+	+	+
(5) Sentiment de maîtrise ou d'efficacité personnelle /acteurs	-	+	+	+

Les valeurs prises par évaluation sont : (+/=/-) Source : (T. Piot. 2009)

Le second outil déployé à ce stade de la recherche-action collaborative en évaluation différenciée concerne les activités et les pratiques des acteurs.

Tableau n°2 : Déterminants d'activités et des professionnalités *« Cités Educatives »* Val-de-Reuil, par la mesure de *« l'implication des parents »*

Déterminants d'activités et des pratiques (professionnalités)	Quantification 2022*[4]	Quantification 2023**[5]	Delta***[6]
(1) Programmes de réussites éducatives (PRE / PEG/ Cités Educatives)	55	53	38
(2) Soutien à la parentalité (nombre de partenaires actifs porteurs de projets)	18	34	16
(3) Centres sociaux (nombre de partenaires actifs porteurs de projets)	0	0	0
(4) Associations (nombre de partenaires actifs porteurs de projets)	105	120	+15
(5) Espaces France services (nombre relevant de la zone)	1	1	0

***Sources* :** revue de projet *« Cités Educatives »* Val-de Reuil décembre 2023.

Les valeurs prises par les déterminants d'activités et de pratiques ou de (micro-professionnalités) fournissent des informations comparables aux pré-requis. Une dimension quantitative en plus. Permettant ainsi de dépasser le caractère ternaire.

Les données de ce tableau sont issues d'une inférence ciblée sur les acteurs de *« l'implication des parents »* dans la mise en œuvre de *« Cités Educatives »* Val-de-Reuil. Une confrontation de données à laquelle les recherches thématiques en évaluation différenciée tenteront d'apporter une conscientisation de ces compétences interstitielles transférables.

2.3. Evaluation : professionnalités interstitielles ou (micro-professionnalités) des acteurs, des pratiques et des organisations elles-mêmes

- *« L 'association Rolivaloise »*, institut médico éducatif (IME) constituée en unité éducative en milieu ouvert (UEMO), et qui prend en charge des personnes à besoins cognitifs particuliers,

[4] * : Données antérieures à la labellisation *« Cités Educatives »* Val-de-Reuil

[5] ** : Données sous déploiement de *« Cités Educatives »* Val-de-Reuil

[6] *** : Le delta fait référence au différentiel additionnel porté grâce à *« Cité Educatives » et n'est pas uniquement une relation de soustraction mais tient compte des statuts des projets (nouveaux, reconduits…) et du ou des financeurs.*

fait preuve de professionnalités techniques interstitielles. Le savoir professionnel spécifique résout ici, la violence d'une prise en charge hors du territoire de L'Eure (France), de certains jeunes déjà en situation de handicap et ou de carences, via une prise en charge sur le territoire rolivalois. C'est un acquis professionnel particulier, paradigmique du « prendre soin ».

-La force et l'implication particulières de *«la factorie »* et M. *« V. P »*[7], conduisent à un modèle de connaissances, de savoirs, et d'habiletés transférables ; dans le champ particulier des arts vivants. Ce champ auquel appartiennent les activités de pratique du théâtre, du SLAM et la lecture.

-*Ecole LES DOMINOS* / M. *« F »*[8] ; dans le champ des arts plastiques, propose une manière particulière d'enseigner et de transmettre des savoirs aux élèves. Cette approche constitue une habileté et des aptitudes -en plus des qualités intrinsèques d'enseignant-, sur lesquelles il convient de prendre appui pour transmettre la passion et une impulsion supplémentaire, nécessaire au développement des arts plastiques auprès des élèves du REP+.

- *« Relais Petite Enfance »* et Mme *« Gr. »*[9], proposent une prise en charge de la petite enfance qui met l'accent sur les coopérations conjuguées de d'autres acteurs (sophrologues, psychologues) qui constitue possiblement une approche combinée, technique plus holistique.

- *« L'Association des yoles du 27 »* impulsée par M. *« J. »*[10] instrumente la force symbolique de l'activité de navigation en yoles. Cette activité *in situ*, est aussi celle d'une bouée lancée aux jeunes rolivalois en difficulté ou pas. Cela constitue une activité, une action et une pratique symbolique qui permettent à certains bénéficiaires de refaire surface en s'y raccrochant.

Les analyses des recherches thématiques en cours, permettront dans une approche ethno-méthodographique des conversations (M. Binet, 2016), de rendre conscientisable ces activités par une conceptualisation partielle des agir « professionnels » des acteurs. Cela en toute transparence avec eux. Ce sont des compétences ou des professionnalités interstitielles, sur lesquelles prendre appui pour, et/ou, former.

2.4. Ajustements : ergonomie des postures de « la mobilisation des parents » par le prisme de « Cités Educatives » Val-de-Reuil (acteurs, pratiques, organisations) ; Normandie (France)

Le processus de professionnalisation intègre les compétences dans l'agir, mais, ne s'y limite pas. La question des formations proposées aux acteurs du corps social paradigmique *« Cités Educatives »* reste à examiner à Val-de-Reuil ; Normandie (France).

Les mêmes trames déterminants de constat des pré-requis de compétences, de constats de professionnalités interstitielles et de situation du processus de professionnalisation en cours des acteurs ; ont été appliqués aux variables : de *« la prise en charge »* des 0-25 ans par le prisme de *« Cités Educatives »* , aux actions favorisant *« la découverte des professions »*, aux *« initiations artistiques et culturelles »*, à *« la réussite scolaire »* ainsi qu'à *« la gouvernance organisationnelle » « Cités Educatives »* Val-de-Reuil Normandie (France).

Tableau n°3 : Déterminants de pré-requis de compétences *« Cités Educatives »* Evreux, EPN ; par la mesure de *« l'implication des parents »* Normandie (France)

Déterminants des pré-requis (Compétences)	Mesure 2022	Mesure 2023	Delta 23/22	Évaluation
(1)Mesure de l'activité d'implication des parents	-	+	+	+

[7] M. « V.P » : est un nom d'emprunt pour les besoins d'anonymisation.
[8] M. « F » : est un nom d'emprunt pour les besoins d'anonymisation.
[9] Mme. « Gr » : est un nom d'emprunt pour les besoins d'anonymisation.
[10] M. « J. » est un nom d'emprunt pour les besoins d'anonymisation.

(2)Degré de maîtrise des compétences déclarées / acteurs	-	+	+	+
(3)Sentiment de maîtrise des dimensions communicationnelle et relationnelles / acteurs	-	-	-	-
(4)Indicateur croisé de la hiérarchie et des bénéficiaires	-	=	=	=
(5)Sentiment de maîtrise ou d'efficacité personnelle / acteurs	-	=	=	=

Les valeurs prises par évaluation sont : (+/=/-) Source : (Piot. 2009).

Tableau n°4 : Déterminants d'activités et des professionnalités *« Cités Educatives »* Evreux, EPN ; par la mesure de *« l'implication des parents »* Normandie (France)

Déterminants de pratiques & activités (professionnalités)	Quantification 2022*[11]	Quantification 2023**[12]	Delta***[13]
Programme de réussite éducative (PRE/ PEG/ Cités Educatives)	64	53	37
Soutien à la parentalité (nombre de partenaires actifs porteurs de projets)	53	37	26
Centres sociaux (nombre de partenaires actifs porteurs de projets)	3	3	0
Associations (nombre de partenaires actifs porteurs de projets)	64	53	53
Espaces France services (nombre relevant de la zone)	0	1	1

Sources : coordination *« Cités Educatives »* Evreux, EPN décembre 2023.

Les recherches en cours ; concernant la professionnalisation permettront d'expliciter les impacts issus de *« Cités Éducatives »* Evreux, EPN (France) en tant que processus. Faute d'un accès du chercheur, plus tôt aux acteurs associatifs, les données quantitatives présentées ici proviennent d'une inférence de données fournies par la coordination et issues des données ciblées sur les acteurs de « *l'implication des parents* » dans la mise en œuvre de *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France). L'évaluation de données constatées aura lieu en 2024.

2.5. Evaluation : professionnalités interstitielles ou (micro-professionnalités) des acteurs, des pratiques et des organisations elles-mêmes ; de « Cités Educatives » Evreux, EPN (France)

La confrontation des professionnalités fera l'objet d'appréciations en 2024. Les difficultés d'articulation des temps scolaires et hors scolaires étant à présent résolues.

Les analyses en 2024, permettront de rendre conscientisable ces activités par une conceptualisation partielle des agir des acteurs. Ces compétences et/ou professionnalités interstitielles nous permettront de prendre appui pour, et/ou, former.

2.6. Ajustement : processus de professionnalisation (acteurs, pratiques, organisations) de « Cités Educatives » Evreux, EPN Normandie (France)

En raison de la discordance entre temps scolaires et temps hors scolaires, l'appréciation actuelle résulte d'une inférence des données de la coordination. La question des formations proposées aux acteurs reste à examiner parallèlement à l'examen des compétences techniques *in situ* du corps social *« Cités Educatives »* Evreux, EPN Normandie (France).

[11] * : Données antérieures à la labellisation *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France)

[12] ** : Données sous déploiement de *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France)

[13] *** : Le delta fait référence au différentiel additionnel porté grâce à *« Cité Educatives » et n'est pas uniquement une relation de soustraction mais tient compte des statuts des projets (nouveaux, reconduits…) et du ou des financeurs.*

3. Communications sur la démarche

3.1. Communication : quelles appréciations d'atteintes des objectifs des deux (2) labellisations « Cités Educatives » Val-de-Reuil et Evreux, EPN (France) en 2023 ?

La recherche-action couverte de *Care organisationnel cultivé* -ici-, a un triple intérêt. Celui d'abord, de favoriser la démarche collaborative. Ensuite, celui de pouvoir fournir des indices qualitatifs d'appréciation ou d'ajustements aux décideurs. En effet, les temporalités « courts-termiste » des pouvoirs publics diffèrent de celles de la recherche. Ces indices permettent d'avoir, un premier niveau d'informations, pour servir les décisions opérationnelles. L'intérêt enfin, de faire émerger des impensées et angles morts, ; la recherche s'accomplissant.

- *« Cités Educatives »* Val-de-Reuil en Normandie (France)

L'anticipation de la labellisation par la gouvernance de *« Cités Éducatives »* Val-de-Reuil (France) a permis des avancées rapides. Rendant possible le constat de l'ensemble des pré-requis de compétences et la validation des professionnalités spécifiques de prise en charge des 0-25 ans. Un équilibre reste à trouver afin d'anticiper une mise en souffrance possible qui résulterait d'un engagement intense des acteurs dans leurs actions, en même temps, qu'à faire face à une multiplicité de missions. Des menaces dont témoigne la synthèse du SWOT ci-dessous. Tableau n°5.

SWOT

Weaknesses- (Threats) / Menaces	**Strengths - (Opportunities) / Forces**
-L'absence d'ouverture sur les communes limitrophes. -Un appel trop systématique -aux bénéfices-, des interactions transversales importantes et au volontarisme des cadres et cadres intermédiaires de *« Cités Educatives »* constitue un risque de mise en souffrance de ces derniers.	-L'Engagement des acteurs du territoire. -La force partenariale des acteurs institutionnels et associatifs du territoire, notamment, du champ conjoint de la clause sociale.

Source : (Amavi,2023).

3.2. Ajustements et communications formulés pour l'exercice à venir

- Les objectifs de 2024 :

- La poursuite de l'individuation de la prise en charge des apprenants à besoins cognitifs particuliers. De même, la poursuite de la dynamique communicationnelle concernant le label *« Cités Éducatives »* du Val-de-Reuil (France).

- Les actions à entreprendre en 2024 :

-L'organisation de cérémonies annuelles de remises symboliques de diplômes de fins d'années aux apprenants des zones correspondant aux REP[14] et REP+[15] serait utile. De même, la poursuite du travail par groupes thématiques (avenir, santé, artistique et culture, sport).

-Les cadres et cadres intermédiaires de *« cités Educatives »* Val-de-Reuil (France) s'inscriraient utilement dans des processus de professionnalisation des activités de prise en charge et de management des acteurs de la « réussite plurielle ». Un accompagnement des acteurs dans des formations du champ social, du soin, de l'accompagnement, de la coordination, de l'ingénierie de formation, notamment. Dans cette perspective, la coordination, les délégations de la direction tricéphale devraient utilement en être bénéficiaires.

[14] REP : pour réseau d'éducation prioritaire
[15] REP+ : pour réseau d'éducation prioritaire renforcée

- Les ressources et moyens nécessaires 2024 :

-La prise en charge d'une cérémonie de remise de diplômes aux collégiens scolarisés en REP et REP+, constitue une action symbolique mais nécessaire et conforme au paradigme *« Cités Educatives »* de la décision par construction de sens. A cet effet, un budget de l'ordre de quinze mille (15000) euros à provisionner serait utile aux apprenants. Par ailleurs, une fiche de poste plus précise concernant le périmètre des missions de coordonnateur (trice) est conseillée. Idem, concernant la fiche de poste de chef de projet *« Cité Educative »* Val-de-Reuil (France).

- *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France)

-Si l'anticipation de la labellisation par la gouvernance de *« Cités Éducatives »* Evreux, EPN (France) a permis de réaliser des avancées permettant de statuer sur l'existence des pré-requis de compétences des acteurs de terrain, des professionnalités interstitielles des cadres et cadres intermédiaires *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France), le retard dû à la démarche d'articulation des temps scolaires et hors scolaires n'a en revanche pas permis en 2023 de constater les professionnalités interstitielles des acteurs associatifs *in situ*. Par inférence toutefois, ces professionnalités spécifiques des acteurs existent. La confrontation des variables de professionnalités à constater par le chercheur fera l'objet d'un examen *in situ* en 2024, concomitamment à la description micrologique et l'analyse en deuxième année, grâce à la boucle itérative de la recherche-action collaborative sous *Care organisationnel cultivé*.

Au plan politique, la gouvernance tricéphale est un facteur de développement favorable du paradigme de la culture d'action éducative. Elle est facilitatrice et simplificatrice ; pour agir telle un guichet unique éducatif, social, médico-social, pédagogique et didactique. Ce caractère simplificateur est renforcé par le volontarisme et les interactions transversales fortes des cadres et cadres intermédiaires de *« Cités Educatives »* Evreux EPN (France) avec leurs homologues de *« Cités Educatives »* de Val-de-Reuil (France). Force est de constater toutefois les insuffisances dans l'accès à l'information à Evreux, EPN alors même que l'engagement fort de la délégation tricéphale est de nature référente. Ceci traduit des difficultés plus aigües, plus étendues et plus rugueuses de ce territoire. C'est pourquoi, nous ne taisons pas le constat de l'investissement fort important de la coordinatrice de *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France), de même que celui des trois (3) représentants de la direction tricéphale. S'il reste encore à opérer la description des professionnalités interstitielles des acteurs associatifs *in situ*, nous inférons leurs constats en 2023. L'articulation tardive des différents temps, est en lien avec l'étendue des tâches à accomplir et des difficultés inhérentes à la complexité des besoins des trois (3) quartiers prioritaires : Netreville, La Madeleine et Navarre en Normandie (France).

-La mobilisation et au-delà, l'intégration stratégique de la CAF[16] de l'Eure (France) est un facteur central de la stratégie et de l'opérationnalisation de la mise en mouvement des acteurs du territoire. Elle est de nature à faciliter le développement et la coordination de la dynamique synergique impulsée par *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France). La coordination stratégique de *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France) avec les CTG[17] semble donc également une condition centrale de l'appréciation des convergences des politiques publiques inclusives. Ci-dessous, une synthèse des facteurs pouvant concourir à l'atteinte des objectifs *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France). Tableau n° 6.

[16] CAF : caisse d'allocations familiales
[17] CTG : Conventions territoriales globales

SWOT

Weaknesses- (Threats) / Menaces	**Strengths - (Opportunities) / Forces**
-Le sur-engagement et le risque de suractivité entrainent possiblement un risque de mise en souffrance.	-L'Engagement des acteurs ' Cadres et cadres supérieurs délégués par la direction tricéphale pour porter *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France).
-Un appel trop systématique -aux bénéfices-, des interactions transversales importantes et au volontarisme des cadres et cadres intermédiaires de *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France) est un risque de mise en souffrance de ces derniers. -La rugosité spécifique du terrain *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France) n'autorise pas de missions multiples pour les quatre (4) acteurs stratégiques de *« Cités Educatives » et CTG*.	-La force partenariale des acteurs institutionnels du territoire notamment du champ conjoint de la clause sociale.

Source : (Amavi, 2023).

3.3. Ajustements et communications formulés pour l'exercice à venir

- Les objectifs 2024 :

- La réalisation d'une description micro-ethnographique des pratiques d'accompagnements et des acteurs.

- Les actions à entreprendre en 2024 :

-Une poursuite de l'action en « visibilisation » du travail des groupes thématiques (avenir, santé, citoyenneté, culture, sport). De même poursuivre la vulgarisation de *« Cités Educatives »* Evreux, EPN (France) auprès du public, des écoles, des collèges et de l'ensemble des acteurs pluriels. Pareillement, l'accompagnement des cadres et cadres intermédiaires de *« cités Educatives »* Evreux EPN (France) dans un processus de professionnalisation dans le champ des métiers adressés à autrui (éducatif, social, soin, accompagnement…), du management et de la coordination semble utile.

- Les ressources et moyens nécessaires en 2024 :

- La prise en charge d'une cérémonie de remise des diplômes aux collégiens scolarisés de Netreville, La Madeleine et Navarre serait utile. A cet effet, un budget de vingt-huit mille (28000) euros à provisionner serait salutaire. Cette manifestation -si paradigmique soit elle-, ne demeure pas moins indispensable pour faire collectif et, initier les apprenants aux valeurs d'appartenance, de la réussite, autrement que sous formes d'injonctions stigmatisantes.

Conclusion

L'intérêt principal qu'apporte cette démarche coordonnée d'évaluation différenciée et de recherche en évaluation différenciée d'impacts *in itinere et in fine,* de la politique publique éducative inclusive territorialisée *« Cités Educatives »* en Normandie (France), est la mise en évidence du caractère holistique qu'il est souhaitable de donner aux travaux concernant la prise en charge éducative des apprenants. La qualité de la prise en charge éducative des apprenants de 0-25 ans, est en lien étroit avec la mise en mouvement -via la formation des adultes-, des acteurs pluriels de l'accompagnement éducatif de ces jeunes apprenants. Il apparait également, des ruptures nécessaires de paradigmes à opérer. Au prendre soin classique, doit succéder un *Care organisationnel cultivé* (R.M. Amavi, 2023). Il s'agit de prendre la montée en compétence des acteurs comme l'intention centrale et la professionnalisation de tous comme la finalité ultime de l'éducation pour les uns, et, ou de la formation pour les autres. Dans ces circonstances,

l'évaluation a une visée de repère pour les pratiques professionnelles, pour les acteurs (personnes physiques, institutions) et pour les organisations elles-mêmes. Parallèlement, le développement de l'apprentissage dans les offres de formation, semble essentiel dans l'optique d'un développement durable. Dès lors, il convient de mettre un accent particulier sur la démarche d'identification d'aptitude, de connaissances, de savoirs, d'acquis, de capacités et d'habiletés dont disposent un grand nombre d'acteurs locaux mais qui restent souvent inexploités. Il convient également de prendre appui sur ces facteurs pour former aux pratiques de développement soutenable. Il convient par ailleurs de débusquer des professionnalités interstitielles des acteurs locaux pour leur permettre de s'approprier les transformations en lien avec les transitions actuelles et futures.

Notre démarche d'évaluation et de recherche en évaluation différenciée de la politique publique éducative inclusive territorialisée *« Cités Educatives »* revêt par ailleurs, un intérêt majeur pour la gouvernance locale et régionale. Les gouvernances infranationales sont de plus en plus affectées par les tendances et les changements en cours dans et hors des contextes d'emploi. Les évolutions actuelles et, plus important encore, futures sont déterminées par les multiples processus de transformation qui génèrent une forte dynamique de changement dans les écosystèmes. Au plan local et régional, Il nous semble convenir de promouvoir dans les régions de l'UNESCO, l'idée que l'enseignant et le formateur du premier et du second degré devraient être penser comme des acteurs territoriaux en raison de la place de plus en plus importante faite aux politiques publiques inclusives territorialisées et aux nécessités de faire coïncider les besoins et les demandes en lien avec la réalisation des ODD4. Selon nous, il y a lieu de redéfinir les métiers et les missions des acteurs pluriels de la prise en charge éducative des 0-25 ans, dans les régions de l'UNESCO en regard des rapides transformations vertes et durables en cours et à s'approprier. Si nous considérons la dimension territoriale -couverte d'enjeux d'injustices sociales et d'inégalités… en éducation-, alors les métiers ainsi que les missions des acteurs pluriels de la prise en charge éducative des 0-25 ans ont vocation à évoluer. Dis autrement, il convient selon nous de re-conceptualiser leurs formations initiales, continues et, ou en situations.

Références

AMAVI Robert Messanh, 2022, *Professionnalisation du social en France.* Paris, L'Harmattan.

AMAVI Robert Messanh, 2023, *Care organisationnel cultivé : mesure dimensionnalité et impulsion*. Deuxièmes journées pluridisciplinaires K-OR – 2023. *« Les perspectives du Care dans les pratiques, dans le management et dans les politiques publiques »*. IUT. Evreux. 27000 France. 7-8 décembre 2023.

ARDOUIN Thierry, 2013, *Ingénierie de la formation : Analyser, concevoir, réaliser, évaluer.* 4ém édition. Dunod.

BARBIER Jean-Marie, 2010 « Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens », *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4. N°1, p.163-194.

CHARLOT Bernard, 1994, *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux,* Paris, Armand Colin.

FRANDJI Daniel, 2017, « La territorialisation des politiques éducatives en France : Des tensions récurrentes », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

JONHSON Gerry, 1990, "Managing Strategic Change: The Role of Symbolic Action", *British journal of management*. Vol.1. N°4 p.183-200.

KOENIG Gérard, 2004, *Management stratégique : projets, interactions et contexte,* Dunod.

MOIGNARD Benjamin et Rubi Stéphanie, 2013, *Des dispositifs pour les élèves perturbateurs : les collèges à l'heure de la sous-traitance ?* Carrefour de l'Education.

PIOT Thierry, 2006, « Formation et intervention sociale : poser la question des compétences dans les métiers d'intervention humaine », *Les sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle 2006/3(vol. 39).*

SAILLOT Eric, 2021, *(S') ajuster au Cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement.* L'Harmattan.

WEICK Karl-Emmanuel, 1995, *Sensmaking in Organizations.* Foundations for Organizational Science. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.

WEICK Karl-Emmanuel; SUTTCLIFFE Katheryn, 2007, *Managing the unexpected: Resilient performance in an Age of uncertainty,* Relié.

WITTORSKI Richard, Sorel Maryvonne, 2005, *Professionnalisation en acte et en question,* Paris, L'Harmattan.

Citoyenneté et nations en construction dans les Etats africains

Assanti Olivier KOUASSI, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
E-mail : assantikouassi@gmail.com

Résumé

La citoyenneté ne s'oppose pas à l'existence ou à l'expression des identités particulières, car, toute société démocratique moderne est multiculturelle. La société démocratique devrait, donc, gérer la diversité ethnique ou ethnico-religieuse des populations regroupées dans la même entité politique, tout en maintenant la nécessaire unité du domaine public. Elle devrait établir des institutions susceptibles d'assurer en même temps l'égalité des citoyens : la citoyenneté est aussi un instrument permettant de gérer les diversités. Pour aboutir à cette fin, l'Etat doit être perçu comme un arbitre impartial de la chose publique, à travers les mécanismes et règles qui le régissent, pour autant que ceux-ci fondent l'égalité de tous devant la loi, le respect des libertés individuelles, l'égalité des chances pour tous, la prééminence du mérite personnel comme condition principale de la promotion individuelle Tout problème de l'Etranger pose, celui des conditions de l'Etat et celui de l'élaboration d'une identité nouvelle à l'échelle des communautés qui composent cet État.

Mots-clés : Citoyenneté, Démocratie, Education, Etat, Nation.

Abstract

Citizenship is not opposed to the existence or expression of particular identities because every modern democratic society is multicultural. Democratic society should therefore manage the ethnic or ethno-religious diversity of populations grouped in the same political entity, while maintaining the necessary unity of the public domain. It should establish institutions capable of ensuring at the same time the equality of citizens: citizenship is also an instrument for managing diversity. To achieve this end, the State must be seen as an impartial arbiter of public affairs, through mechanisms and rules which govern it, provided that these establish the equality of all before the law, respect individual freedoms, equal opportunities for all, the pre-eminence of personal merit as the main condition for individual promotion Every problem of the Foreigner poses that of the conditions of the State and that of the development of a new identity at the level of the communities that make up this State.

Keywords: Citizenship, Democracy, Education, State, Nation.

Introduction

La citoyenneté prend sa source dans l'antiquité. Le mot " citoyen" vient du latin *civis*, mais la qualité de citoyen est une invention des cités grecques. Ceux qui en disposent ont ainsi le droit de participer à la gestion des affaires publiques. Son principe essentiel pose que tous les citoyens sont égaux devant la loi et interviennent donc de manière égale à la prise de décision politique. Les citoyens pouvaient se réunir dans un lieu unique afin de débattre des grandes questions intéressant la cité (guerres, traités de commerce, élections…). Mais, la citoyenneté antique ne concernait qu'une petite minorité c'est-à-dire les hommes libres. Les femmes, les esclaves et les étrangers en étaient exclus. La citoyenneté est, généralement, liée à l'exercice du droit de vote : sont citoyens les personnes qui peuvent voter.

La citoyenneté, au sens moderne du terme, tient une place essentielle dans la configuration et le fonctionnement de l'Etat-nation démocratique. La citoyenneté moderne est une logique suivant laquelle toute hiérarchie doit céder la place à la reconnaissance d'un droit

à une citoyenneté égale fondée sur l'individualité et à l'octroi à tous les individus des facultés leur permettant d'exercer leur droit à l'autonomie par le biais de leur participation égale à la vie politique. Il n'y a pas de démocratie sans citoyenneté. La citoyenneté, la démocratie et la nation apparaissent comme nécessairement et étroitement liées en relation mutuelle de cause à effet. La citoyenneté est une relation qui exprime et identifie la démocratie et la nation. Ainsi, quelle serait la citoyenneté pour la construction d'une nation moderne ? Comment évolue le concept moderne de citoyenneté ? Quel rapport entre citoyenneté et les Etats-nations ? Comment surmonter les défis de la citoyenneté en Afrique ? Notre objectif est de fournir une analyse compréhensive et nuancée des concepts de citoyenneté moderne et de nation, en mettant en lumière leurs interactions et les défis qu'ils posent dans un monde en constante évolution. En comprenant mieux ces notions, nous espérons offrir des perspectives éclairantes sur les enjeux actuels et futurs de la citoyenneté et de la formation des nations.

1. Evolution du concept moderne de citoyenneté

1.1. Citoyenneté moderne

La citoyenneté, au sens moderne du terme, tient une place essentielle dans la configuration et le fonctionnement de l'Etat-nation démocratique. La citoyenneté moderne s'articule autour d'éléments bien définis. Les éléments de la citoyenneté sont les droits civils, les droits politiques et les droits sociaux. Mais dans l'histoire, ils ne sont pas apparus simultanément. Les droits civils ont précédé les droits politiques qui ont à leur tour précédé les droits sociaux.

La citoyenneté civile est composée des droits nécessaires à la liberté individuelle. Elle comprend notamment la liberté de la personne, la liberté de la parole, de pensée et de foi mais aussi le droit à la propriété privée, le droit de conclure des contrats, le droit à la justice et l'égalité devant la loi. Les institutions associées à la citoyenneté civile sont les cours de justice et les tribunaux. Sans ces institutions, le citoyen ne serait pas en mesure d'exercer et de faire respecter ses droits.

La citoyenneté politique concerne les droits relatifs à la participation à l'exercice du pouvoir politique. Il s'agit notamment des droits de vote et d'éligibilité. Les institutions associées à la citoyenneté politique sont les institutions parlementaires et gouvernementales.

Enfin, la citoyenneté sociale concerne les droits qui garantissent à chaque individu un certain niveau de bien-être économique et social. Ces droits sont arrivés avec la naissance et la consolidation de l'Etat-providence (assurance maladie, allocations de chômage, salaires minimums, etc.). Les institutions associées à la citoyenneté sociales sont les services sociaux et le système éducatif[1].

La citoyenneté moderne se constitue d'un ensemble de droits. La citoyenneté est aussi un devoir car il faut défendre la patrie quand elle est menacée, payer l'impôt, etc. La citoyenneté est un ensemble de prescriptions morales considérées comme nécessaires à l'existence du bon citoyen. Toutes ces caractéristiques font de la citoyenneté un concept polysémique en perpétuel mutation.

1.2. Le patriotisme et le civisme

La patrie est la terre des pères, puis le territoire royal, qu'il faut aimer, défendre et pour lequel il faut éventuellement mourir. La patrie c'est là où l'on vit libre et bien. Aujourd'hui, « la patrie est le lieu où s'exerce la souveraineté nationale, où règnent les droits de l'homme et du citoyen, où chacun doit trouver liberté et bonheur ». (M. Agulhon et P. Oulmont, 1993, p. 3). Elle a pour valeur la démocratie et la liberté.

[1]Cf. Marcel MARTINIELLO, La *citoyenneté à l'aube du 21è s: Questions et enjeux majeurs*, 2000, p. 14.

Le patriotisme a toujours désigné un sentiment concret et plutôt spontané d'affection pour la communauté appelée patrie. La patrie « est le lieu naturel de la vie de l'homme » (P. L. Monsengwo, 2010, p. 25). Le patriotisme est le socle de la production de l'Etat « Il est le ferment de son invention et son existence et lui sert de fondation, le patriotisme, cadre référentiel de la société politique naissante, prend place dans l'ordre originaire de l'Etat. Il prend racine dans la genèse de l'Etat et fait corps avec l'ordre constitutionnel » (S. F. Acka, 2003, p.10).

Le patriotisme est animé par la passion et l'amour. Car le milieu natif forge l'homme par sa culture, son histoire, sa géographie et les éléments ethniques. Etre homme signifie nécessairement exister dans une culture déterminée. Chaque personne est marquée par la culture qu'elle reçoit de sa famille et des groupes humains avec lesquels elle est en relation. C'est en fonction de ce rapport fondamental avec ses propres origines que se développe chez les personnes le sens de la patrie : « voilà pourquoi la loi naturelle nous ordonne d'aimer d'un amour de prédilection et de dévouement le pays où nous sommes nés et, où nous avons été élevés au point que le bon citoyen ne craint pas d'affronter la mort pour sa patrie » (P. L. Monsengwo, 2010, p. 30) Le patriotisme est aussi fonction de la foi. La partie est un patrimoine qui comprend non seulement une certaine somme de biens matériels dans un territoire donné, mais elle est avant tout un trésor, l'unique en son genre, de valeurs et de coutumes spirituelles, c'est-à-dire, de tout ce qui comporte la culture d'une nation. C'est pourquoi, il existe un lien nécessaire entre foi et patrie, entre foi et patriotisme : « un dieu, un temple, un palais royal, un peuple prêtant le même serment, font de l'Etat une nation dont les membres deviennent égaux pour cette simple raison qu'aucun ne détient un pouvoir absolu » (B. Dejardin, 2003, p. 364). La théocratie des hébreux se caractérisait par la ferveur patriotique telle que tous préféraient la mort plutôt que de souffrir d'un pouvoir étranger[2]. Mais l'amour de la patrie subordonnée à la foi conduit à des dérives car les hébreux crurent que leur patrie était le royaume de Dieu et qu'eux seuls étaient les enfants de Dieu et que les autres nations étaient les ennemies de Dieu. Ce radical hébreu de foi appartient au groupe sémantique qui signifie fidélité, fermeté et dès lors conviction. Mais cette conviction qui relève de la piété est une passion nationaliste.

C'est vrai que la foi suppose qu'on est ancré sur la parole en Dieu et qu'on y tient mordicus ; le suppose des hommes et des femmes aux convictions solides, stables et fermes, mais elle ne doit conduit au mépris des autres patries. Car vu sous cet angle, « l'amour sacré de la patrie enveloppe également la haine des autres nations jugées impies » (B. Dejardin, 2003, p. 365). Elles deviennent l'objet d'une exécration quotidienne[3]. Toute communauté qui vit un tel amour de soi implique donc une excommunication sans appel de toutes celles qui ne partageraient pas la même foi. Cette patrie se trouve bornée par des pays qui ne peuvent qu'être hostiles. Elle vit en état de guerre de manière permanente.

Le patriotisme est, en effet, l'amour correct et juste de l'identité de chacun en tant que membre d'une communauté déterminée. La négation du patriotisme, c'est le nationalisme. Alors que le patriote, aimant ce qui lui est propre, estime aussi ce qui appartient à autrui, le nationaliste méprise tout ce qui n'est pas sien. L'amour de la patrie, comme tout amour n'est pas purement platonique : il se traduit dans les faits. N'aime pas son pays, celui qui le gouverne comme s'il était un étranger, n'ayant guère cure du développement intégral de chaque citoyen et ne pensant qu'à lui-même. Au contraire, il nous faut poser des actes susceptibles de contribuer au développement et à l'édification du pays. Est antipatriotique et contraire à toute foi tout acte contribuant à la destruction de la nation : destruction du patrimoine de l'Etat, déformation des étudiants, tricherie, soldats qui fuient la guerre, trahit le patrimoine du patriotisme, trahit son peuple, son identité culturelle et sa nation.

[2]Cf. SPINOZA, *Traité théologico-politique*, XVII, p. 295.
[3]Cf. Idem.

Le civisme est employé pour résumer toutes les vertus du bon citoyen. « Il ne peut y avoir de civisme que là où il y a des citoyens, c'est-à-dire dans une république ; et, inversement, une république ne saurait se soutenir sans cette intention de la volonté de tous et de chacun vers le bien de l'Etat, qui est proprement le civisme » (P.-H. Simon, 1954, p.333). Ce que les hommes de la révolution appelaient civisme, c'est exactement ce que Montesquieu appelait vertu. C'est aussi l'amour de l'égalité, égalité devant la loi. La vertu politique, c'est le respect de la loi, égale pour tous, mais plus que le respect : l'amour même. Cette vertu n'est pas une attitude de contrainte loyalement acceptée mais un élan, une adhésion à la fois rationnelle, parce qu'elle tend au maintien d'un ordre, et affective, parce qu'elle implique un mouvement de volonté. Le civisme est cet « amour des lois de la patrie, qui demandant une préférence continuelle de l'intérêt public au sien propre, donne toutes les vertus particulières » (C. Montesquieu, 1979, p.73).

Le civisme est l'attitude du bon citoyen qui place l'intérêt collectif au-dessus de l'intérêt privé. Le civisme ne se confond pas avec le patriotisme. Il l'enveloppe, certes, mais non complètement. Le patriotisme est plus étendu que le civisme, car pour avoir du civisme, il faut être citoyen, tandis que pour le patriotisme, il faut avoir une patrie. Il y a toujours, dans le comportement du patriote une certaine façon d'assumer ses valeurs en les opposant à d'autres, une forme de particularisme tantôt agressif tantôt défensif, mais toujours passionnel ; on s'attache à ce qui la différence des autres patries, dans ce qui l'élève et la rend redoutable, ou au contraire dans ce qui la menace et l'opprime. Le civisme, lui, s'éprouve et s'accomplit à l'intérieur même de l'Etat. Il regarde vers le centre et non vers dehors. Il se pose sans s'opposer, et il procède de plus de réflexion que du sentiment. On n'imagine pas un citoyen qui n'ait de l'amour pour sa patrie et ne soit en cela patriote ; mais on voit parfois des patriotes qui ne sont pas des citoyens : « exaltant la gloire de leur pays, mais insoucieux de mesurer son véritable intérêt ; prêts à mourir héroïquement sous les armes, mais incapables de vivre vertueusement sous les lois » (P.-H. Simon, 1954, p.334). Le patriotisme est une mystique, et le civisme est une sagesse c'est-à-dire un amour réglé.

Le civisme, c'est la raison qui nous fait savoir que la cité est régie par des règles qui ne visent qu'à préserver le bien commun et l'intérêt général. Il nous amène à nous sentir individuellement responsables du bien commun (l'Etat) en vue de travailler individuellement pour le promouvoir. Le civisme est une adhésion lucide à la république, un sens de la communauté fondé sur le don réciproque. C'est un ciment pour sceller l'union des citoyens entre eux.

Le civisme est l'amour de la cité ; il n'y a pas plus d'amour que l'amour de la république. Le civisme consolide la foi en la vocation de l'homme à vivre en paix avec ses semblables et à en trouver les moyens sans violence excessive ni rupture irrémédiable. L'obéissance et la fidélité des citoyens à l'Etat, gage de civisme, est un important facteur de la stabilité politique. Car les citoyens hébreux étaient attachés au sol de la patrie ; ils étaient engagés avec le plus d'efficacité à éviter les guerres civiles et à écarter les causes de discorde. L'amour du citoyen, la charité envers lui, passaient la forme la plus élevée de la piété. Comme le souligne Spinoza (1965, p. 294) : « De plus l'obéissance était le fruit de la discipline très forte à laquelle les formait leur éducation. Tous leurs actes étaient réglés par des prescriptions de la loi (…) toute vie était une constance pratique de l'obéissance ». Le civisme est une élévation des consciences et celle du niveau de vie. Elle est aussi source d'entraide et de solidarité.

Le civisme nous fait admettre, en effet, que nos droits sont inséparables de nos devoirs ; il nous pousse à accepter des responsabilités dans l'Etat et à prendre les risques correspondants. Le civisme, exigence d'un attachement aux valeurs défendues par une société politique, est également respect de ses concitoyens, esprit de tolérance et de pardon. La citoyenneté suppose aussi un ensemble de qualités morales considérées comme indispensables à l'existence du bon

citoyen et que l'on dénomme civisme. La reconnaissance de l'existence et de la primauté d'un intérêt public que le citoyen défend constitue un aspect crucial de ce sens civique[4].

Le patriotisme trouve sa forme expressive en période de guerre, mais il peut mieux se déployer en temps de paix par le civisme, c'est-à-dire en préférant le bien commun au détriment du bien privé.

2. La nationalité et la citoyenneté

La nation qui désignait des gens de même origine, puis les sujets d'un même roi, fidèles à celui-ci et pratiquant la même religion, aujourd'hui, la nation désigne des gens unis librement par la volonté de vivre en commun et solidaire : « la nation n'est plus une donnée ethnique, mais un contrat entre des citoyens. Cela devient ainsi un modèle universel d'organisation des peuples, fondé sur le principe de souveraineté nationale » (M. Agulhon et P. Oulmont, 1993, p.3). La nation se définit comme un groupe humain généralement assez vaste regroupant plusieurs tribus constituant une communauté politique, établie sur un territoire défini avec une unité de langue et gouvernement jouissant d'une souveraineté politique, économique et culturelle. Elle désigne un corps de citoyens égaux devant la loi. Le nationalisme dérivé de la nation est par contre un phénomène complexe et ambivalent, capable de promouvoir à la fois l'unité et la division. En tant que doctrine politique, le nationalisme prône la souveraineté nationale et l'indépendance politique. Il se manifeste par la valorisation de la culture nationale, des traditions, et des symboles comme le drapeau et l'hymne national. Le nationalisme a souvent été un moteur de libération pour les peuples opprimés, leur permettant de revendiquer leur droit à l'autodétermination et à la création de leur propre État. Cependant, le nationalisme peut également conduire à l'exclusion, à la xénophobie, et aux conflits ethniques. L'accent mis sur une identité nationale homogène peut marginaliser ou exclure les minorités ethniques, religieuses, ou linguistiques. Le nationalisme ethnique, en particulier, définit la nation en termes de race ou de descendance commune, ce qui peut exacerber les tensions et conduire à des politiques discriminatoires.

C'est pourquoi, la relation intrinsèque de la nation comme collectivité politique, corps politique, à la citoyenneté puis à l'Etat est réelle : les sociétés fondées sur la citoyenneté, jusqu'à présent, ont toujours été des sociétés nationales, par définition particulière » (D. Schnapper, 2002, p. 106). Les sociétés se sont efforcées de conjuguer la vocation universelle de la citoyenneté et la finitude des sociétés nationales. L'accès et la participation à la vie civile et politique définissent la citoyenneté. La nation comme forme particulière d'unité politique a pour spécificité d'intégrer les populations en une communauté de citoyens. Ceux-ci sont comme les propriétaires de la nation : la citoyenneté exerce des droits, elle est inséparable des droits de l'homme et vivifie la pratique de la démocratie. Elle constitue un pilier important de la démocratie. En séparant la citoyenneté de la nationalité, ne franchirait-on pas l'ultime étape du processus démocratique visant à assurer la pleine autonomie de l'individu indépendamment de son appartenance à une société nationale particulière ?

Il est vrai que toute organisation, politique ou non par définition, inclut les uns et exclut les autres. « L'Etat démocratique n'échappe pas à cette règle » (D. Schnapper, 2002, p. 108). Il est fondé sur un principe d'inclusion des non-nationaux des pratiques de la citoyenneté politique. Il inclut les premiers en assurant leur égale participation à la vie politique par la citoyenneté, il exclut les seconds des droits directement liés à la citoyenneté dont ils disposent dans leurs sociétés d'origine. Selon l'article 15 de la déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, tout individu a droit à une nationalité et aux droits civiques qui lui sont liés. Ce qui caractérise la citoyenneté moderne, par rapport à d'autres organisations politiques fondées sur des principes religieux, dynastiques ou ethniques, c'est son ouverture potentielle liée à son caractère abstrait.

[4]Cf. Marcel Monteniello, La *citoyenneté à l'aube du 21è s : Questions et enjeux majeurs*, p. 13.

La citoyenneté ne s'oppose pas à l'existence ou à l'expression des identités particulières car toute société démocratique moderne est multiculturelle. La société démocratique devrait donc gérer la diversité ethnique ou ethnico-religieuse des populations regroupées dans la même entité politique, tout en maintenant la nécessaire unité du domaine public. Elle devrait établir des institutions susceptibles d'assurer en même temps l'égalité des citoyens : « la citoyenneté est aussi un instrument pour gérer les diversités » (D. Schnapper, 2002, p. 180). Pour aboutir à cette fin, l'Etat doit être perçu comme un arbitre impartial de la chose publique, à travers « des mécanismes et des règles qui le régissent, pour autant que ceux-ci fondent l'égalité de tous devant la loi, le respect des libertés individuelles, l'égalité des chances pour tous, la prééminence du mérite personnel comme condition principale de la promotion individuelle » (P. Kipré, 2000, p.3). Tout problème de l'Etranger pose, celui des conditions de l'Etat et celui de l'élaboration d'une identité nouvelle à l'échelle des communautés qui composent cet Etat : « la citoyenneté est intimement liée aux règles fondamentales que retient la nation et dans lesquelles celles-ci reconnaît son modèle d'organisation et de fonctionnement » (A. Le Pors,2002, p.75). Spinoza ne proposait-il pas déjà des solutions pour l'intégration de l'Etranger ? « A l'égard des enfants nés et élevés sur le sol natal, mais de parents étrangers, on leur permettra, moyennant un prix déterminé d'acheter le droit de cité aux chiliarques d'une famille, et de ce fait porter sur le registre de cette famille ». (B. Spinoza, 1966, p.51)

Quand bien même par un esprit de lucre, on aurait admis un étranger au-dessus du prix légal au nombre de citoyens, il n'en peut résulter pour l'Etat aucun détriment ; au contraire, il est bon de trouver des moyens pour augmenter le nombre des citoyens et avoir une grande affluence de la population.

Les vagues migratoires ne constituent donc pas un " no man's land". Il s'agit de donner des réponses positives et réalistes au phénomène migratoire pour devenir une grande nation. Aux peuples immigrés, les Etats hôtes devaient leur apprendre la volonté de vivre et de partager ensemble les valeurs de leurs patries. L'identité culturelle n'est pas un projet de catégorisation d'un peuple mais un principe d'unité :

> L'ivoirité est une réponse au problème de tribalisme en Côte d'Ivoire puisque pour construire une nation vraiment moderne, il est nécessaire de mettre fin aux appartenances tribales et de constituer un creuset à l'intérieur duquel viendront s'intégrer les étrangers vivant sur le sol ivoirien ». (T. R. Boa, 2003, p.16).

L'affirmation de son identité n'est pas le rejet de l'autre mais une affirmation de la personnalité culturelle en vue de la construction d'une nation forte. L'ivoirité n'est pas un système d'exclusion des étrangers comme le pensent certaines personnes. « L'ivoirité semble être un système pour contrôler les lois de l'Etat et leur donner une orientation allant dans le sens de l'exclusion de l'Etranger » (T. Boni, 2000, p.6). L'ivoirité est l'identité des ivoiriens, ce qui les caractérise ; ce sont les valeurs mises en commun pour construire une nation moderne à l'intérieur de l'Afrique. Par exemple, le langage courant d'un pays qui est l'agrégation de données socioculturelles et de phénomènes d'interférences linguistiques pourrait être sa spécificité et même son identité :

> Le congolisme, le belgicisme, le québécisme, l'ivoirisme, etc, qui sont autant de variations du français sorti du confort de la centralité pour des périphéries productives, ne semblent guère'' calculer'' la Norme. A preuve, depuis longtemps, ces '' façons'' de parler porteuses d'identités spécifiques ont édicté leurs propres normes. (A. A. Adopo, 2024, p.12).

La distinction entre les citoyens et les non-citoyens est de moins en moins nette. « Sans doute, seuls les citoyens d'une nation démocratique se voient reconnaître la plénitude des droits politiques, avec la participation électorale aux élections nationales et le droit d'être élu à toutes les fonctions d'autorités liées à la souveraineté de l'Etat-nation ». (D. Schnapper, 2002, p.110). Mais, tous les étrangers en situation régulière, s'ils ne sont pas citoyens, s'ils sont dépourvus

des droits étroitement politiques, n'en disposent pas moins des droits civils, économiques et sociaux que les nationaux. Ils jouissent des libertés individuelles et des droits civils. Aux droits civils s'ajoutent les droits économiques et sociaux.

La citoyenneté économique et sociale rappelle que les étrangers légalement installés dans les démocraties modernes, qui ne sont pas des citoyens de la société d'installation, n'en disposent pas moins des droits civils, économiques et sociaux. Ces droits ne sont plus seulement les conditions d'exercice de la citoyenneté politique, ils sont devenus les véritables droits politiques. Désormais, les véritables droits du citoyen, ce sont les droits économiques et sociaux. Certains étrangers servent loyalement et efficacement l'Etat qui les a vus arriver, les a soignés et les a éduqués. Ils rendent à la nation un peu de ce qu'ils ont reçu d'elle et ce, à tous les niveaux : économique, politique, social, culturel, scientifique, sportif. Quand ils sont au service de cet Etat, ils méritent la citoyenneté, qui doit être désormais un droit de l'homme attaché à chaque individu, en fonction de sa seule résidence et de sa participation de fait à la société d'installation. Car, certains pourraient devenir des apatrides, des sans-papiers parce qu'ils n'ont aucune attache avec leurs pays d'origine. Les sociétés qui passent outre les différences raciales, ethniques, religieuses, et qui ont adopté une politique dynamique d'intégration des minorités vivant sur leur sol, sont celles qui réussissent le mieux.

3. Identité nouvelle à l'échelle des communautés en Afrique

Une identité est régressive lorsqu'elle résiste aux influences extérieures. Elle se ferme à l'enrichissement de la société et à l'élargissement de la culture, lorsqu'elle s'entête à se reproduire à l'identique dans le monde. On doit chercher le moyen d'accroître le nombre des citoyens et faire de sorte que la population soit abondante[5]. La puissance de l'Etat et par conséquence son droit se mesure dans le nombre des citoyens. L'une des conditions majeures du développement des peuples est celle de l'ouverture des frontières et la constitution de grands ensembles sous-régionaux. Tout Etat doit réussir son processus d'intégration par une politique efficace de l'immigration pour constituer et garantir à l'étranger toute sa dignité humaine.

La limite de la nationalité est aujourd'hui illégitime. L'acquisition de la nationalité devrait être l'un des instruments de l'intégration, non sa conséquence. C'est pourquoi, à la nationalité, il convient de substituer la résidence. Les Etrangers participent au développement du pays en payant des impôts, par conséquent, ils ont le droit d'acquérir la nationalité. Aujourd'hui, la nationalité est fondée sur la participation à la vie économique et sociale et surtout sur une conception commune de la solidarité et de la justice sociale.

Mais, une identité ne prend sens que lorsqu'elle réussit à se faire connaître, à développer vis-à-vis de l'extérieur une identité active ; elle correspond au choix d'une évolution durable de l'esprit national, régional, continental et mondial. La construction de cette identité nationale doit être un acte voulu et citoyen. Il faut vouloir vivre ensemble et partager des valeurs. Il faut vouloir accepter autour de soi, des personnes différentes, ayant des coutumes et us différents. Ces points ont été rappelés par Henri Konan Bédié[6] : « La symbiose harmonieuse et distincte de nos cultures locales dans le monde moderne implique nécessairement un brassage. (K. H. Bédié,2002, p.7). Bâtir une nation, ce n'est pas gommer ces différentes spécificités, c'est au contraire s'appuyer sur elles et faire en sorte qu'elles interfèrent harmonieusement. C'est l'ensemble des citoyens qui peuvent la construction d'une identité nationale et non un seul individu : « elle doit être le produit d'une activité consciente des individus sur un espace

[5] Cf. Spinoza, *Traité politique,* VI, 32, p. 51.

[6] Nous signalons que Monsieur Henri Konan Bédié a été président de la République de Côte d'Ivoire de décembre 1993 à décembre 1999. Il est le concepteur politique de l'ivoirité (synthèse culturelle entre les ethnies habitant la Côte d'Ivoire) : « ce que nous poursuivons, c'est bien évidemment l'affirmation de la personnalité culturelle, l'épanouissement de l'homme ivoirien dans ce qui fait sa spécificité, ce que l'on peut appeler son ivoirité », Henri Konan Bédié, le progrès pour tous, le bonheur pour chacun, oui nous le pouvons, discours-programme 1995, p. 38.

territorial qu'ils portent sur leur corps, dans le cœur et sans doute dans leur âme. Ils le portent sur leur corps comme quelqu'un, portant un habit en signe de son appartenance culturelle ». (T. R. Boa, 2003, p.157-158). Il est juste de dire qu'ils habitent cet espace et ce temps à travers l'amour et l'intérêt qu'ils portent à son destin en prenant part aux débats, en y investissant et en la défendant. « Les étrangers doivent aimer la Côte d'Ivoire, comme leur seconde ou leur vraie patrie » (P. F. Tavares, 2005, p.13). L'étranger n'a pas uniquement des droits, il a également des devoirs vis-à-vis des pays d'accueil. « Il ne suffit pas de vivre dans un Etat, il faut l'habiter par des actes d'humanisation et d'amour. Habiter est ici y avoir des intérêts et ne pas considérer cet espace comme un lieu de délassement et d'activités simplement biologiques » (T. R. Boa, 2003, p.158). Donc, l'Ivoirité doit être perçue comme affirmation d'une identité culturelle ivoirienne intégrée à l'africanité et non comme un mal. Elle pourrait être le ciment entre les différents groupes ethniques de la Côte d'Ivoire en vue de la formation d'une nation vraie. Un pays ne peut être considéré comme un *no man's land* du fait de la diversité de ses habitants.

Conclusion

La citoyenneté et la nation sont deux concepts interconnectés qui ont évolué de manière significative à travers l'histoire et continuent de se transformer dans le monde contemporain. L'exploration de ces notions nous a permis de comprendre comment elles ont façonné les structures politiques et sociales, influencé les identités individuelles et collectives, et généré des dynamiques complexes d'inclusion et d'exclusion. La citoyenneté et l'État-nation vont de pair. « L'identité de l'individu est un défi au temps qui entraine des changements en toute chose. Elle est une direction, un sens qui s'inscrit dans la succession de situations, de réactions, d'habitudes. Elle permet de demeurer le même dans la diversité des contacts » (T. R. BOA, 2018, p.136). C'est pourquoi, la construction de la citoyenneté dans les États-nations modernes est un processus qui varie selon les contextes historiques, culturels et politiques. Ce processus implique généralement l'établissement de lois et de politiques qui définissent les droits et les devoirs des citoyens, ainsi que la création de symboles et de rituels qui renforcent l'identité nationale. Pour nous, l'expression et l'exercice de la citoyenneté demeurent des défis à surmonter en Afrique du fait de la gouvernance de nos États et les frontières héritées de la colonisation. Plus d'un demi-siècle après les indépendances, nos pays sont toujours des pays-États c'est-à-dire des nations en construction.

Références Bibliographiques

ADOPO Achi Aimé, 2024, *Ces fautes courantes à ne plus commettre : Bien s'exprimer à l'oral et à l'écrit*, Abidjan, Editions Theophile.

ACKA Sohuily Félix, 2009, *Actualités juridiques*, « Patriotisme, Etat de droit et souveraineté », n° 62, p.8-11

AGULHON Maurice et OULMONT Philippe, Juin 1993, *Le dossier*, « Nation, patrie, patriotisme », Bimestriel n°7017, Juin 1993, pp.3-5.

BEDIE Konan Henri, Novembre 2002, Le *nouveau Réveil* « Crise ivoirienne et ivoirité », n° 3, P.7.

BOA Thiémélé Ramsès, 2003, *L'Ivoirité entre culture et politique*, Paris, L'Harmattan.

BOA Thiémélé Ramsès, 2018, *L'Ivoirité et l'unité de la Côte d'Ivoire*, Abidjan, Les Éditions du CERAP.

BONI Tanella, 2000, *Sentiers*, « Séfonisme et ivoirité », "Nationalité, identité, citoyenneté et élection en Afrique : Etranger, qui es-tu ?" n°1, p.5-7.

DEJARDIN Betrand, 2003, *Pourquoi et impuissance : philosophie et politique chez Spinoza*, Paris, L'Harmattan..

KIPRE Pierre, juillet 2000, *Sentiers*, « L'espace ethnique », "Nationalité, identité, citoyenneté et élection en Afrique : Etranger, qui es-tu ?" in n°1, p. 3-4.

LE PORS (Anicet, *La citoyenneté*, 2002, Paris, PUF, « Que sais-je ».

MARTINIELLO Marcel, 2000*, La citoyenneté à l'aube du 21è s : Questions et enjeux majeurs,* Liège, Université de Liège.

MONSENGWO Pasinya Laurent, Janvier 2010, *Congo-Afrique*, « Foi et Patriotisme », n° 441 p. 25-32.

MONTESQUIEU Charles, 1979, *De l'esprit des lois*, Paris, Tome 2, poche.

SCHNAPPER, Dominique, 2002, La *démocratie providentielle*, Paris : Gallimard.

SPINOZA Baruch, 1966, *Traité politique*, Trad. Charles Appuhn Paris, Flammarion.

SPINOZA Bruch, 1965, *Traité théologico-politique*, Trad. Charles Appuhn, Paris, Flammarion.

TAVARES Pierre Franklin, 2005, *Sur la crise ivoirienne*, Abidjan, NEI.

Promouvoir la citoyenneté active à travers le développement de la pensée critique des élèves du primaire

Edwige Anicette KRA, Université Laurentienne, Sudbury (Canada)
E-mail : ekra@laurentian.ca

Georges KPAZAÏ, Université Laurentienne, Sudbury (Canada)
E-mail : gkpazai@laurentienne.ca

Résumé

La communication explore à travers une revue documentaire, l'articulation entre deux concepts fondamentaux : la citoyenneté active et le développement de la pensée critique des élèves du primaire. Elle souligne l'importance de la pensée critique pour une participation civique efficace. La citoyenneté active renvoie à la participation éclairée et engagée des individus dans la société, tandis que la pensée critique est la capacité à analyser, évaluer et juger de manière autonome des informations ou des situations. L'objectif de ce travail est de comprendre comment la pensée critique peut être mobilisée comme un levier pour favoriser une citoyenneté active dès le jeune âge. Notre réflexion s'articulera autour de deux axes principaux. Dans un premier temps, nous examinerons la pensée critique en tant que pilier central de l'éducation au 21e siècle. Nous aborderons son rôle fondamental comme objectif éducationnel prioritaire et son importance dans la formation de la citoyenneté des élèves du primaire. Dans un second temps, nous analyserons le concept de citoyenneté active et ses enjeux pour une société inclusive et démocratique. Nous explorerons à la fois la compréhension de ce concept et son rôle dans la construction d'une société fondée sur des valeurs démocratiques et d'inclusion. Nous conclurons en mettant en perspective les liens entre pensée critique et citoyenneté active, tout en soulignant les implications pratiques pour le système éducatif.

Mots-clés : pensée critique, citoyenneté, responsabilité sociale, participation démocratique, engagement civique.

Abstract

Through a literature review, this paper explores the link between two fundamental concepts: active citizenship and the development of critical thinking in primary school pupils. It highlights the importance of critical thinking for effective civic participation. Active citizenship refers to the informed and committed participation of individuals in society, while critical thinking is the ability to analyse, evaluate and judge information or situations independently. The aim of this project is to understand how critical thinking can be used as a lever to encourage active citizenship from an early age. We will focus on two main areas. First, we will examine critical thinking as a central pillar of education in the 21e century. We will discuss its fundamental role as a priority educational objective and its importance in shaping the citizenship of primary school pupils. Initially, we will examine critical thinking as a central pillar of education in the 21e century. We will discuss its fundamental role as a priority educational objective and its importance in shaping the citizenship of primary school pupils. Secondly, we will analyse the concept of active citizenship and what is at stake for an inclusive and democratic society. We will explore both the understanding of this concept and its role in building a society based on democratic and inclusive values. We conclude by putting the links between critical thinking and active citizenship into perspective, while highlighting the practical implications for the education system.

Key words: critical thinking, citizenship, social responsibility, democratic participation, civic engagement.

Introduction

Dans un monde en constante évolution et marqué par des défis de divers ordres (politiques, sociaux, environnementaux, etc.), il est plus que nécessaire de préparer les jeunes à devenir des citoyens responsables et engagés. La nécessité de préparer les jeunes à réfléchir et à penser, de manière critique, devient un enjeu–pour les acteurs du monde de l'éducation, comme le révèlent M. Aliakbari et A. Sadeghdaghighi (2013, p.1). Afin de mieux outiller les jeunes générations à relever les défis du 21e siècle, il est primordial de promouvoir une éducation qui favorise la pensée critique, la responsabilité sociale et l'engagement civique. Aujourd'hui, l'éducation joue un rôle essentiel, en préparant des citoyens capables de contribuer à la communauté et de résoudre des problèmes complexes, bien au-delà du simple développement de compétences et connaissances. B. Birgili (2015, p. 2) et G. Bozec (2018, p. 80) révèlent que la pensée critique est une compétence clé permettant aux élèves de se forger des opinions éclairées et d'agir en citoyens responsables. Promouvoir la citoyenneté active à travers le développement de la pensée critique des élèves vise à permettre à ces derniers, de réfléchir en analysant les situations et les évènements de manière autonome tout en contribuant à la création d'une société plus inclusive. Dans cette optique, les chercheurs et scientifiques du monde de l'éducation suggèrent une revisitation des pratiques pédagogiques, de même que la création d'un environnement inclusif, à l'intérieur duquel, la pensée critique et l'engagement citoyen sont intrinsèquement liés. La question centrale que ce travail explore est la suivante : Comment le développement de la pensée critique des élèves du primaire contribue-t-il à la promotion d'une citoyenneté active et engagée ? Ce travail se propose, à travers une revue documentaire, d'établir le lien entre les concepts de citoyenneté active et développement de la pensée critique, en les définissant distinctement, puis en analysant leur interconnexion au sein du contexte éducatif.

1. Repenser l'Éducation : La Pensée Critique comme Pilier de l'École du 21e Siècle

1.1. La pensée critique comme objectif éducationnel prioritaire

La pensée critique émerge comme une compétence essentielle du 21e siècle en raison de l'évolution rapide des sociétés, des avancées technologiques et des défis complexes engendrés par la mondialisation. En effet, le document de « *fondements-Pédagogie numérique en action* » (2016, p.6,20) souligne la nécessité d'adapter l'éducation aux exigences des sociétés plurielles actuelles en mettant l'accent sur les compétences essentielles telles que la pensée critique, la collaboration, le sens de l'initiative, l'adaptabilité, la communication, les compétences technologiques, etc. Dans la littérature scientifique, de nombreux chercheurs établissent un lien entre la pensée critique, la réussite académique et la citoyenneté. Ils soulignent l'importance de doter les élèves de ces compétences nécessaires pour réussir dans un monde en constante évolution (M-F. Daniel, 2005, p.15; M. Gagnon, 2010, p.468; G. Kpazaï et K. Attiklémé, 2012, p.31; et Y. Zhang, 2022, p.1470). Dans cette perspective, les systèmes éducatifs redéfinissent leur mission en vue de répondre adéquatement aux besoins croissants et complexes des sociétés plurielles. Un des objectifs éducatifs prioritaires est de développer la pensée critique des élèves, une compétence essentielle à la vie (UNESCO, 2015, p.22). La littérature scientifique présente plusieurs stratégies de développement de la pensée critique notamment les loose-parts (L. Daly, & M. Beloglovsky, 2015, p.5), la résolution de problèmes (L. Coulange et C. Reydy, 2014, p.86), l'enseignement explicite (Archer, A. L., & C. A. Hughes, 2011, p.2), l'apprentissage par projets (J. Larmer, J. R. Mergendoller, & S. Boss, 2015, p.1-2), etc. Chacune de ces stratégies joue un rôle crucial dans le développement de la pensée critique chez les élèves en encourageant les élèves à réfléchir activement, à analyser des situations sous différents angles, à évaluer leurs propres idées et celles des autres, et à proposer des solutions fondées et créatives. Par exemple, la résolution de problèmes pousse les élèves à identifier et à résoudre des défis complexes en mobilisant leurs connaissances antérieures et

leurs compétences analytiques pour trouver des solutions adaptées. Selon L. Coulange et C. Reydy (2014, p.86), cette stratégie amène les élèves à explorer diverses approches tout en développant leur capacité de raisonnement. De son côté, l'enseignement explicite, tel que décrit par Archer, A. L., & C. A. Hughes (2011, p.2), offre aux élèves des modèles de raisonnement qui facilitent leur compréhension et leur capacité d'analyse critique. Cette méthode permet aux enseignants de guider les élèves dans un processus de réflexion de manière détaillée, ce qui les aide à acquérir une autonomie dans leurs raisonnements et à appliquer par ailleurs les différentes stratégies enseignées.

Quant à l'apprentissage par projets, J. Larmer, J. R. Mergendoller et S. Boss. (2015, p.1-2) démontrent qu'il engage les élèves dans des expériences d'apprentissage authentiques qui les obligent à se questionner, à collaborer, et à envisager des problématiques sous plusieurs perspectives. Dans cette perspective, les élèves apprennent à relier leurs connaissances à des situations réelles d'une part, évaluer la pertinence des informations et à faire preuve et d'autre part, d'initiative dans la résolution des problèmes. Cette approche les encourage également à développer leur créativité et leur pensée critique, puisqu'ils doivent non seulement trouver des solutions viables mais aussi être capables de justifier leurs choix. Enfin, les loose-parts, comme décrit par L. Daly et M. Beloglovsky (2015, p.5), favorisent un environnement d'apprentissage où les élèves peuvent expérimenter divers matériaux pour résoudre des problèmes, créer des structures et exprimer leur créativité. Cette stratégie stimule la pensée critique en encourageant les élèves à tester différentes idées, à anticiper les résultats, et à ajuster leurs actions en fonction des résultats observés. Les loose-parts offrent aux élèves une autonomie dans leur démarche, ce qui contribue à renforcer leur capacité de réflexion et leur esprit critique. En somme, ces stratégies sont essentielles pour développer chez les élèves une pensée critique autonome et approfondie. Elles les préparent à analyser de manière rigoureuse et les informations, à collaborer efficacement avec leurs pairs, et à faire preuve de discernement dans leurs choix, des compétences fondamentales pour leur apprentissage et leur citoyenneté future. Ces stratégies forment une base solide pour cultiver la pensée critique, un élément fondamental pour l'apprentissage autonome et la citoyenneté active qui représente selon M. Gagnon (2010, p.468) :

> Une pratique évaluative fondée sur une démarche réflexive, autocritique, voire autocorrectrice impliquant le recours à différentes ressources (connaissances, habiletés de pensée, attitudes, personnes, informations, matériel) dans le but de déterminer ce qu'il y a raisonnablement lieu de croire (conceptions épistémologiques) ou de faire (interventions d'ordre méthodologique et éthique) en considérant attentivement les critères de choix et les diversités contextuelles.

Ce dernier établit un lien entre la pensée critique et l'éthique en démontrant que certains dispositifs de la pensée critique qui sont le raisonnement, la réflexion, la capacité de délibérer et de prendre des décisions de manière autonome sont également requis en éthique et permettent d'examiner les conséquences éthiques d'une action ou une position pour les autres. Dans cette même logique, M-F. Daniel (2005, p.19) écrit ceci :

> Les élèves sont capables de s'investir dans la réflexion de plus en plus complexe d'abord sur des comportements humains, puis sur des règles morales (catégorisation d'actes particuliers) et finalement sur des principes éthiques (réflexion sur les fondements des catégories) ».

Elle démontre que les élèves sont capables de développer une pensée de plus en plus sophistiquée passant de l'observation des comportements humains à la réflexion sur les règles morales, puis à l'analyse des principes éthiques qui les sous-tendent. D'autres auteurs tels que M. Champoux, M. Homier, A. Bernier, P-A. Blanchet, K. Edward, L. Gosselin, K. L'Hereux, B. Meilleur, C. Point (2024, p. 31) abondent dans le même sens en encourageant les individus à s'engager dans la société en tant que citoyens responsables et informés. Selon ces auteurs, la sensibilisation des élèves aux liens entre culture, éducation et écologie permettra de développer

chez eux une pensée critique qui les incite à agir de manière réfléchie et éthique. Un autre avantage du développement de la pensée critique est, selon P. Freire (1971, p.16,17), l'émancipation et l'autonomisation des individus. Il soutient que la pensée critique se développe parallèlement à la conscience citoyenne et vise à émanciper à la fois les individus et les collectivités.

Dans cette perspective, M. Nussbaum (2011, p.15) révèle qu'aucune démocratie ne peut être stable sans le soutien de citoyens bien éduqués, capables de réfléchir et de penser de manière critique. Pour elle, l'efficacité de toute structure éducative se perçoit dans sa capacité à préparer adéquatement les jeunes à vivre dans un environnement social et politique favorable aux divergences d'opinions et différences individuelles. Il est important, en ce sens, de former des citoyens responsables, critiques et engagés dès le plus jeune âge, en vue de contribuer à une société plus juste et démocratique, ainsi que le soulignent M. Dumollard, J-P. Halter et G. Marqué (2014, p.75).

1.2. L'importance de la pensée critique dans la formation de la citoyenneté des élèves du primaire

La pensée critique constitue un pilier essentiel pour jeter les bases une citoyenneté active et éclairée, particulièrement chez les élèves du primaire. À cet âge, les enfants développent progressivement leur capacité à comprendre, analyser et interagir avec leur environnement. Leur apprentissage va bien au-delà de l'acquisition de connaissances académiques : il englobe également la maîtrise de compétences qui les préparent à réfléchir durant leur scolarité sur les enjeux sociaux, politiques et environnementaux. En ce sens, éduquer à la pensée critique, c'est non seulement former des individus aptes à questionner les normes sociales, mais aussi les doter des outils nécessaires pour participer activement à leur communauté et à la vie démocratique. De nombreux chercheurs et pédagogues ont mis en lumière les liens étroits entre pensée critique et citoyenneté active, soulignant leur rôle central dans l'éducation des jeunes générations. Selon N. Belanger (2018, p. 89,95,102), il est essentiel de promouvoir la citoyenneté active à travers le développement de la pensée critique des élèves. Elle souligne l'importance de considérer les élèves comme des acteurs actifs dans l'exercice de leur citoyenneté à l'école et met en avant la nécessité de favoriser leur participation, leur expression et leur réflexion critique pour promouvoir une citoyenneté active. En effet, pour M. Venne (2011, p.207), il est important d'enseigner aux élèves les droits et devoirs liés à la citoyenneté, notamment, les droits civils, politiques et sociaux, afin de garantir une bonne gouvernance. Il met en avant la nécessité de la participation et de la délibération, des éléments essentiels au développement de la pensée critique pour encourager une citoyenneté active. La création des espaces de discussion et de débat où les jeunes peuvent exprimer leurs opinions et questionner les normes sociales est cruciale en vue de contribuer à développer la pensée critique des élèves comme le mentionnent M. Dumollard, J-P. Halter et G. Marqué (2014, p.9). C'est justement ce que propose la philosophie pour enfant, une approche développée par M. Lipman, M. Sharp et F S. Oscanyan, en 1980. Cette approche est aujourd'hui reconnue dans le monde de l'éducation à l'élémentaire comme une approche qui initie les enfants et adolescents à la réflexion sur la condition humaine à l'égard des enjeux sociaux et environnementaux. Elle les éduque aux valeurs morales et politiques de la société et constitue un instrument pour mettre les enfants en contact avec eux-mêmes, avec les autres et avec le monde. La philosophie pour enfant représente « une pratique de la réflexion sur l'expérience humaine visant l'exploration de concepts et questions universels au sein d'une discussion collective mobilisant certaines compétences de pensée selon J. Hawken (2020, p.2).

M. Bouchard, J. Dansereau, N M. Fletcher, M. Gagnon, O. Michaud, M. Sasseville et S. Yergeau (2020, p.2,3) démontrent que la pratique du dialogue philosophique offre aux enfants et aux adolescents un espace d'expression, de réflexion et de débat qui favorise leur

développement intellectuel, émotionnel et social, tout en les préparant à devenir des citoyens engagés et réfléchis. En apprenant aux enfants à réfléchir, à s'exprimer, à justifier leurs opinions, à argumenter collectivement et analyser de manière critique en vue de parvenir à une décision, la philosophie pour enfants contribue à la vie démocratique.

Pour M. Dumollard, J-P. Halter et G. Marqué (2014, p.73), en favorisant la pensée critique, l'éducation prépare les élèves à réfléchir sur les questions fondamentales (la loi, la justice, les principes de la citoyenneté etc.) en vue de contribuer à une société plus juste et équitable. D'autres auteurs tels que M. Champoux, M. Homier, A. Bernier, P-A. Blanchet, K. Edward, L. Gosselin, K. L'Hereux, B. Meilleur et C. Point (2024, p.13) proposent une approche de développement de la pensée critique qui intègre des perspectives culturelles, éducatives et écologiques afin d'outiller les élèves à la réflexion profonde sur les problèmes des sociétés actuelles et à participer de manière constructive à la société par des actions citoyennes et responsables. C'est ce même objectif qui est visé par le ministère de l'éducation de l'Ontario[1] qui souligne que son objectif, en encourageant les élèves à développer leur pensée critique, est de les outiller pour analyser de manière réfléchie les enjeux sociaux, politiques et environnementaux, et à participer activement au débat public en vue d'agir de manière responsable dans la société. Pour M. Nussbaum (2011, p.16), des capacités avancées de la pensée critique et de la réflexion sont indispensables pour maintenir des démocraties vivantes et dynamiques tout en leur permettant de faire face aux défis auxquels elles sont confrontées. La pensée critique contribue ainsi à promouvoir une citoyenneté active et éclairée en permettant aux individus de s'engager de manière significative dans la société en participant à la vie démocratique tel que le démontre A. Sears (2014, p.13).

Retenons qu'il est essentiel de développer la pensée critique chez les élèves dès leur plus jeune âge. Cela favorise leur compréhension des enjeux sociaux et politiques et encourage leur engagement civique. Un tel engagement contribue à promouvoir une citoyenneté active, gage d'une participation démocratique et d'une société plus inclusive.

2. Cultiver la citoyenneté active : quels enjeux pour une société inclusive et démocratique

2.1. Compréhension du concept de citoyenneté active

La citoyenneté active se définit par l'engagement et la participation des individus dans la société, ainsi que par la reconnaissance et la valorisation de leurs contributions, qu'ils soient ou non membres de la population active. M. Jans (2004) la conçoit comme un processus dynamique plutôt qu'un ensemble fixe et clair de droits et de responsabilités impliquant la participation et l'engagement des élèves.

> La citoyenneté active met l'accent sur les devoirs plutôt que sur les droits, privilégiant la solidarité plus que l'autonomie. Il s'agit d'une vision pédagogique et normative du concept qui souligne la valeur sociale de la participation et qui suppose l'orientation dans un sens collectif de l'action individuelle. La personne – ou bien le « citoyen idéal » - est appelé à contribuer au bien commun et à souscrire à une éthique fortement imprégnée de civisme. Cette dimension promeut le sens participatif de la citoyenneté (L. G. Baglioni, 2015, p.14).

A. Feyfant (2010, p.3), de son côté, conçoit la citoyenneté active comme la participation des élèves à la vie de la classe, de l'école et des organisations extra-scolaires favorisant ainsi leur engagement et autonomie dans le processus d'apprentissage. Pour elle, la citoyenneté active devrait se manifester à différents niveaux, allant de la classe et l'école jusqu'au niveau régional et national, mettant en avant l'importance de l'implication des élèves dans des contextes variés.

[1] Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, *Atteindre l'excellence : une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*. Document repéré le 22 mars 2023; https://www.msdsb.net/images/ADMIN/correspondence/2014/MEDU%20Renewed%20Vision%20for%20Education%20FR.pdf.

En ce sens, être un citoyen actif, c'est être conscient des autres en étant attentif à leur bien-être, reconnaître que nous sommes les membres d'une collectivité et que nous dépendons d'autrui dans notre quotidien[2].

Il ressort de ces éléments que l'école contribue à promouvoir l'autonomie des élèves de même que l'apprentissage participatif, des éléments qui façonnent chez ces derniers des compétences citoyennes telles que la pensée critique, l'implication de ces derniers dans la réflexion sur les enjeux fondamentaux des sociétés actuelles, la résolution des problèmes complexes et la prise de décisions éclairées.

En conclusion, la citoyenneté active est un pilier essentiel pour bâtir et maintenir une société démocratique et inclusive. Elle prend en compte la voix de tous les citoyens et leur assure un rôle dans la société, en tant qu'acteurs de changements.

2.2. Importance de la citoyenneté active dans la construction d'une société démocratique et inclusive

La citoyenneté active est essentielle au fonctionnement des sociétés démocratiques car elle implique d'une part la participation des individus dans les décisions et actions collectives et assure d'autre part la prise en compte de toutes les voix, favorisant une démocratie plus représentative et inclusive. Promouvoir la citoyenneté active à l'école est donc fondamental pour construire une société où chacun peut participer pleinement et équitablement à la vie collective. Selon S. Boyer et S. Gaudet (2021, p.190) l'apprentissage de la démocratie chez les enfants peut se faire à travers la participation, la discussion, la prise de décisions collectives et l'action, plutôt que de manière linéaire et verticale basée sur la transmission de savoirs par les adultes.

Elles démontrent qu'il est plus efficace de les impliquer directement dans des activités pratiques et interactives, les emmener à participer activement à des discussions, prendre des décisions collectives et s'engager dans des actions concrètes. C'est justement cette approche interactive et participative relevant de la citoyenneté active qui leur permet de comprendre et de pratiquer les principes démocratiques. En effet, l'éducation contribue à l'inclusion en mettant en avant l'importance de politiques éducatives inclusives, l'accès à l'éducation pour tous les élèves et à la participation démocratique par la création d'environnements éducatifs inclusifs indépendamment des différences, et offrant des cadres de réflexion sur la diversité culturelle, sociale et individuelle.

C. Acebo (2008, p.154) affirme en ce sens que : « Un enfant exclu de l'école ne pourra pas acquérir les compétences professionnelles et sociales nécessaires pour avoir accès aux connaissances essentielles et pour exercer ses droits de citoyen de manière autonome et responsable ».

M. Venne (2012, p.195) abonde dans cette dynamique en affirmant que la participation citoyenne désigne « toute activité par laquelle un citoyen ou une citoyenne contribue à la définition et à la concrétisation de ce qui représente l'intérêt public et le bien commun dans une société ». Il démontre par exemple que la citoyenneté active permet de renforcer le lien social pour contrer l'individualisme croissant et promouvoir une intégration sociale harmonieuse et favoriser le vivre-ensemble. En effet, selon la commission européenne (s.d) l'apprentissage de la citoyenneté active vise à encourager l'engagement actif des citoyens dans le processus démocratique. Il renforce également le sentiment d'appartenance à une communauté sociale et culturelle commune. En favorisant l'égalité et la justice sociale, et en développant les compétences et les convictions nécessaires pour améliorer les relations humaines, l'exercice de la citoyenneté active contribue à établir des bases solides pour le développement d'une société inclusive et solidaire.

[2] https://rm.coe.int/a-prendre-au-serieux-non-discrimination/1680951249

Retenons que l'éducation à la citoyenneté favorise une meilleure compréhension et connaissance des principes de la démocratie et des responsabilités citoyennes. En développant les compétences telles que la pensée critique, la participation active, et la prise en compte de différences, l'école s'engage à construire des sociétés inclusives et tolérantes su sein desquelles les individus ont conscience de leurs droits et devoirs et agissent de manière responsable au sein de leur communauté.

Conclusion

Les données de la revue documentaire révèlent que la pensée critique et la citoyenneté sont deux concepts intimement liés, formant un socle pour le développement d'une société démocratique et inclusive. Cette interconnexion se manifeste à travers la capacité des individus à analyser, évaluer et remettre en question les informations et les structures sociales existantes. De ce fait, la pensée critique devient comme un outil fondamental pour forger une citoyenneté active et éclairée. Elle permet aux individus d'aller au-delà des préjugés et de développer une compréhension nuancée des enjeux sociaux, politiques et culturels. En encourageant une approche réflexive, la pensée critique devient un puissant outil contre la manipulation et la désinformation. De plus, elle renforce l'engagement civique par une prise de conscience individuelle et collective des enjeux sociaux des sociétés plurielles. Les citoyens qui développent une pensée critique sont plus enclins à devenir des futurs citoyens responsables, engagés et capables de remettre en question les normes établies et de proposer solutions innovantes. Il est en ce sens crucial de créer des environnements qui encouragent et favorisent dès le primaire le questionnement, le dialogue et la confrontation respectueuse des idées. Ce sont ces espaces de discussion qui permettent de cultiver la culture de l'écoute, du respect et de l'ouverture d'esprit.

En somme, retenons que la pensée critique et la citoyenneté représentent des leviers fondamentaux pour construire des sociétés inclusives et dynamiques. Leur développement continu est non seulement souhaitable, mais devrait être considéré comme une priorité stratégique pour renforcer les fondements démocratiques et promouvoir une réelle participation citoyenne.

Bibliographie

ACEBO Clementina, 2008, « Éducation pour l'inclusion, revue trimestrielle d'éducation comparée », 38 (1), p.1-181. https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-ee871e42-86cc-4e18-836b-2641369c0146

ALIAKBARI Mohammad et SADEGHDAGHIGHI Akram, 2013, "Teachers' Perception of the Barriers to Critical Thinking", *Social and Béhavioral Sciences*, 70, p.1-5. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.031

ARCHER Anita. L., & HUGHES Charles. A, 2018, *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*, Guilford Press.

BAGLIONI Lorenzo Grifone, 2015, « La citoyenneté matérielle : définition et analyse comparative France – Italie », *Pôle Sud*, *43*, 13-27. https://doi.org/10.3917/psud.043.0013

BÉLANGER Nathalie, 2018, « Participation et exercice de la citoyenneté des élèves à l'école », *Lien social et Politiques, 80*, p.89-107. https://doi.org/10.7202/1044111ar

BIRGILI Bengi, 2015, "Creative and Critical Thinking Skills in Problem-Based Learning Environments", *Journal of Gifted Education and Creativity, 2*, p.71-80.

BOUCHARD M. Bouchard, J. Dansereau, N.M. Fletcher, M. Gagnon, O. Michaud, M. Sasseville, S. Yergeau, 2020, « Vers une citoyenneté engagée par la pratique du dialogue philosophique », document repéré sur le site https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/02/Projet_Citoyennet%C3%A9_engag%C3%A9e.pdf, le 12 mai 2024.

BOYER Stephanie et GAUDET Stephanie, 2021, « La citoyenneté démocratique des enfants à l'école primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, *47*(*2*), p.174-196. https://id.erudit.org/iderudit/1083983ar

BOZEC Geraldine, 2018, « La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté », *Lien social et Politiques*, 80, p.69-88. https://doi.org/10.7202/1044110ar

CHAMPOUX Mélanie, HOMIER Marianne, BERNIER Alexandra, BLANCHET Patricia-Anne, EDWARD Kara, GOSSELIN Louis, L'HEUREUX Kassandra, MEILLEUR Barbara et POINT Christophe, 2024, *Culture Éducation Écologie - Une approche contemporaine de l'enseignement*. Université de Sherbrooke. Document repéré le 16 mai 2024 sur le lien Culture Éducation Écologie – Une approche contemporaine de l'enseignement – Publication de livres en toute simplicité (etsmtl.ca)

COULANGE Lalina & REYDY Carine, 2014, « La résolution de problèmes à l'école primaire : s'agit-il de « trouver la bonne formule »? *Éducation et francophonie*, 42(2), p.84-99. https://doi.org/10.7202/1027907ar

DALY Lisa., & Beloglovsky Miriam, 2015, "Loose parts: Inspiring play in young children", *Redleaf Press.*

DANIEL Marie-France, 2017, « Dignité humaine et pensée critique dialogique chez des enfants et des adolescents », *Éthique en éducation et en formation*, *3*, p.47-68. https://doi.org/10.7202/1042936ar

DANIEL, Marie-France, 2005, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Universitaires du Québec.

DUBET François et DURU-BELLAT Marie, 2016, « Former des citoyens », in F. Dubet et M. Duru-Bellat (Dir), *10 propositions pour changer d'école*, Paris, Le Seuil, p. 87-99.

DUMOLLARD Marie, HALTER Jean-Pierre et MARQUIÉ Gérard, (dir.), 2014, « Les jeunes et la loi : les enjeux d'une pédagogie de l'éducation à la citoyenneté » INJEP, coll. *Cahiers de l'action.*

EUROPEAN COMMISSION. (s.d), *L'apprentissage de la citoyenneté active*. Document repéré sur le site : www.oidel.org.pdf. le 27 juin 2024.

FEYFANT Annie, 2010, « L'éducation à la citoyenneté », *Dossier d'actualité de la VST*, (*57*). http://www.inrp.fr

FILLION Pierre-Luc, PRUD'HOMME Luc et LAROUCHE Marie-Claude, 2016, « L'éducation à la citoyenneté à l'école primaire: étude des représentations professionnelles d'enseignantes du Québec », *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, *39*(*2*), 1-24. https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2056

FREIRE Paolo, 1971, *Éducation comme pratique de Liberté*, Editions du Cerf.

GAGNON Mathieu, 2010, « Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves du secondaire dans le cadre d'une réflexion éthique menée en îlot interdisciplinaire de rationalité », *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, *45*(3), p.463–494. https://doi.org/10.7202/1003573ar.

GAUSEL Marie, 2016, « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen », *Dossier de veille de l'IFÉ*, *108*, p.1-24.

HAWKEN Jean, 2020, « La pratique philosophique avec les enfants, un dispositif en résonance avec le paradigme de l'éducation complexe », *Tréma* 54, document consulté le 14 décembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/trema/6088

HERIARD Dubreuil Bertrand, 2016, François DUBET et Marie DURU-BELLAT, « 10 propositions pour changer d'école », *Revue Projet*, (350), 93b-94. https://doi.org/10.3917/pro.350.0095

JANS Marc, 2004, "Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation", *Childhood*, 11(1), p.27- 44. https://doi.org/10.1177/0907568204040182.

JUTRAS France, 2010, *L'éducation à la citoyenneté enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Presses de l'Université du Québec.

KPAZAÏ Georges et ATTIKLEMÉ Kossivi, 2012, « Les différentes catégories de conceptualisation de la pensée critique en éducation et en formation », *Annales scientifiques de l'université « Alexandru Ioan Cuza » - Section Sciences de l'éducation, Volume XVI*, p.31-44.

LANG Mathieu, 2010, *La pensée critique au cœur de l'éducation à la citoyenneté*, Thèse de doctorat, Université Laval, Papyrus.

LARMER John, MERGENDOLLER John. R, & BOSS Suzie, 2015, "Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction", *ASCD*

LEGARDEZ Alain, CADET-MIEZE Maryse et JEZIORSKI Agnieszka, 2022, « L'éducation au politique sur des questions socialement vives (QSV) liées au développement durable (DD) et aux objectifs de développement durable (ODD) », *Éducation et socialisation*, *63*. https://doi.org/10.4000/edso.18473.

LIPMAN, Matthew, SHARP, Ann Margaret et OSCANYAN, Frederick S, 1980, *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple University Press.

Ministère de l'éducation, 2023, Programme *de formation de l'école québécoise : Programme culture et citoyenneté québécoise*, Document repéré le 23 mai à https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CCQ-Programme-Primaire.pdf

Ministère de l'éducation, 2016, « Pédagogie numérique en action - Document de fondements », Document récupéré le 20 mai à https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Document-de-fondements-Fevrier-2016-version-r%C3%A9visee.pdf

NEDELEC Lucas, SIMONNEAU Laurence et MOLINATTI Grégoire, 2017, « Éduquer dans un monde incertain : quel cadre pour comprendre comment les enseignants appréhendent les incertitudes des questions socialement vives? », *Journal de l'éducation*, *5*(2), p.10-24.

NUSSBAUM Martha, 2011, *Les émotions démocratiques, Comment former le citoyen du XXIe siècle?* Princeton University Press.

RAVEZ Claire, 2018, « Regards sur la citoyenneté à l'école. *Institut Français de l'éducation* », (*125*), p.1-40. Dossier de veille de l'IFÉ.

SEARS Alan, 2014, « Mesurer ce qui compte : le domaine de la citoyenneté », *People for Education*, 1-28. Document répéré le 23 mai à Domain-Paper_Citizenship.pdf (peopleforeducation.ca)

VENNE Michel, 2011, « Des citoyens responsables », *Télescope*, *7*(1), p.194-212.

UNESCO, 2015, la contribution de l'UNESCO au programme de développement durable à l'horizon 2030.

ZHANG Yameng, 2022, "The Research on Critical Thinking Teaching Strategies in College English Classroom", *Creative Education*, (13), p.1469-1485. https://doi.org/10.4236/ce.2022.134090

Réflexion éthique sur la cybercriminalité et la crise des valeurs au Bénin

Coomlan Lucien GLELE LANGANFIN, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
E-mail : lucigel@yahoo.fr

Clément BAH, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
E-mail : clemcoovi@yahoo.fr

Résumé

L'essor de l'informatique, du numérique et de l'intelligence artificielle ; a généré de nouvelles opportunités et avantages dans la société moderne. Cependant, celle-ci est en proie à de graves menaces, liées à la montée de la cybercriminalité. Au Bénin, le fléau a pris des proportions inquiétantes, en dépit des mesures préventives et répressives mises en place. Cette situation paradoxale, nécessite de nouvelles investigations, afin de débusquer d'autres facteurs insidieux et insuffisamment abordés du problème. Comment la cybercriminalité a-t-elle généré une crise des valeurs, qui alimente le phénomène au Bénin ? Cette réflexion éthique sur la cybercriminalité au Bénin, trouve sa pertinence dans la vérification de l'hypothèse majeure, de l'existence d'une crise des valeurs sous-jacente, que cette recherche se donne comme objectif principal, de mettre en évidence. Pour répondre à la question centrale, nous avons opté pour une approche éthique et axiologique, à travers une méthode essentiellement analytique et qualitative. Cette étude a débouché sur : la définition de la complexité sémantique et interrelationnelle des notions de cybercriminalité, de l'éthique et de la crise des valeurs ; la description des manifestations et des indicateurs du phénomène ; l'analyse des perceptions et des comportements, qui indique une complexité et une gravité du fléau, influencée par des facteurs socioéconomiques multiples. Ce qui confirme l'effectivité de la crise et relance la nécessité d'une approche holistique, intégrant la dimension éthique pour une lutte efficiente contre cette criminalité au Bénin. Pour relever ce défi, il est essentiel d'adopter une démarche fondée sur l'éthique, et intégrant l'éducation, la sensibilisation, la culture numérique responsable, le renforcement de l'éthique de l'expertise informatique, ainsi que l'élaboration et l'application de normes ancrées dans des valeurs solides.

Mots-clés : Bénin, cybercriminalité, crise des valeurs, éthique, compétence éthique fondamentale.

Abstract

The rise of computing, digital technology and artificial intelligence; has generated new opportunities and advantages in modern society. However, it is plagued by serious threats, linked to the rise of cybercrime. In Benin, the scourge has taken on worrying proportions, despite the preventive and repressive measures put in place. This paradoxical situation requires new investigations, in order to flush out other insidious and unaddressed factors of the problem. How has cybercrime generated a crisis of values, which is fuelling the phenomenon in Benin ? This ethical reflection on cybercrime in Benin finds its relevance in the verification of the major hypothesis, of the existence of an underlying crisis of values, which this research has set as its main objective, to highlight. To answer the central question, we have opted for an ethical and axiological approach, through an essentially analytical and qualitative method. This study led to: the definition of the semantic and interrelational complexity of the notions of cybercrime, ethics and the crisis of values; the description of the manifestations and indicators of the phenomenon; analysis of perceptions and behaviours, which indicates the complexity and severity of the scourge, influenced by multiple socio-economic factors. This confirms the

effectiveness of the crisis and revives the need for a holistic approach, integrating the ethical dimension in the fight against this crime. To meet this challenge, it is essential to adopt an ethical-based approach, integrating education, awareness-raising, responsible digital literacy, strengthening the ethics of IT expertise, and the development and application of standards rooted in strong values.

Key words: Benin, cybercrime, value crisis, ethics, basic ethical skills.

Introduction

La modernisation des communications et l'essor technologique du cyberespace a généré, un accès libre à l'internet. Cette opportunité universelle d'accès à l'espace numérique n'est pas exempte, de dérives et de déviances débouchant sur la criminalité. Ce développement de technologies innovantes, en donnant naissance à une nouvelle forme de criminalité, interpelle les consciences. Des personnes ou des groupes bien organisés et mal intentionnés, tirant avantage des failles dans la sécurité informatique, se livrent à des actes criminels. Cette situation a pris des proportions inquiétantes dans le monde et le Bénin n'est pas épargné. En effet, la cybercriminalité et la crise des valeurs au Bénin sont des phénomènes interconnectés qui soulèvent des enjeux éthiques et sociaux majeurs dans un monde de plus en plus numérisé. Le choix du thème : « Réflexion éthique sur la cybercriminalité et la crise des valeurs au Bénin », est motivé par l'augmentation alarmante de la cybercriminalité au Bénin et l'inexistence d'études significatives sur les facteurs éthiques du fléau. Or, comprendre les racines éthiques de ce phénomène, est aussi crucial pour contribuer au développement de solutions efficientes.

La cybercriminalité au Bénin, a suscité un intérêt croissant dans les recherches académiques et institutionnelles. Si pour la plupart, une transversalité descriptive du phénomène est perceptible, cependant elles divergent dans les multiples facettes du problème. Ainsi, les aspects socioéconomiques de la question font l'objet d'une concentration d'études ; notamment celles de Tchaboue Mohamadou R. Boni (2013), Tasso Boni Florent (2014), Affagnon Qémal (2016) et de Akodande Honma Richard Codjo (2022). Les aspects sécuritaires et ceux relatifs aux libertés et la sauvegarde de l'ordre social, sont évoqués dans le travail de Sokou Donatien (2019), dont l'objectif a été d'analyser les conditions d'une possible conciliation entre la jouissance des libertés individuelles et la préservation de l'ordre social à l'aune du développement de l'internet au Bénin. La description des caractéristiques, des modes opératoires et des facteurs éducatifs est aussi perceptible dans un article de Guitiby Pascal et de Gbaguidi Arnauld (2021). Une alerte du polémiste Gbegnonvi Roger (2023), dans un article de journal, effleure la question au plan moral, sans la décortiquer. Ensuite plusieurs rapports de l'Agence nationale de la sécurité des systèmes d'information (ANSSI), soulignent les efforts gouvernementaux pour renforcer le cadre législatif à travers l'adoption du Code du numérique en 2016. Parallèlement, des ONG comme Internet Sans Frontières analysent, l'impact de la cybercriminalité sur les droits humains et la sécurité numérique au Bénin. Néanmoins, un examen des travaux existants, révèle que les aspects moraux et éthiques de la cybercriminalité au Bénin, sont insuffisamment abordés. Il est donc crucial, d'explorer cette dimension éthique et d'envisager des solutions qui intègrent la réflexion éthique afin de développer une approche plus holistique et durable face aux défis.

Comment la cybercriminalité a-t-elle généré une crise des valeurs qui alimente le phénomène au Bénin ? Telle est la question cruciale qui se pose dans cette étude. De façon spécifique : Quels sens revêtent les concepts de cybercriminalité, d'éthique et de crise des valeurs et quelles sont les interrelations y afférentes ? Quels sont les principales manifestations

et indicateurs de ladite crise ? Quelle est l'analyse éthique et axiologique qui en découle ? Quelle solution adéquate et durable faut-il envisagée ?

L'un des facteurs essentiels et aggravants de l'augmentation de la cybercriminalité au Bénin, c'est la crise des valeurs. Cette hypothèse sera examinée à l'aune de l'étude sur la question. Aussi, faut-il le préciser, les manifestations et les indicateurs de la déliquescence des valeurs sont constants et l'analyse morale de certaines perceptions individuelles et collectives sur cette criminalité banalisée ou tolérée est inquiétante. Ceci nécessite solution éthique fondamentale. Une étude descriptive et analytique du phénomène, dans une approche éthique et axiologique, est adoptée pour apporter une contribution théorique à la recherche sur la question, avec un recours ponctuel à des données quantitatives.

L'objectif majeur de cette étude est de mettre en évidence la crise des valeurs induite par la cybercriminalité au Bénin. Plus spécifiquement : procéder à l'exégèse du triptyque cybercriminalité, éthique et crise des valeurs et en extraire les implications interrelationnelles ; présenter les manifestations et indicateurs de la crise ; réaliser une interprétation morale, éthique et axiologique des perceptions et des comportements y afférents, afin de ressortir les implications éthiques ; et montrer enfin, la fondamentalité de l'éthique dans la quête de solution efficace et durable au problème. L'enjeu étant de contribuer, à la compréhension des facteurs socio-éthiques, en vue d'une formulation de solutions globales, préventives, efficaces et durables.

La réflexion se décline en quatre parties à savoir : une analyse conceptuelle de la complexité sémantique et interrelationnelle de la cybercriminalité, de l'éthique et de la crise des valeurs ; une description des principales manifestions et indicateurs de la crise ; l'analyse éthique et axiologique des perceptions et des comportements y afférents ; et le recours à la fondamentalité de l'éthique comme solution idoine et transversale à l'éradication à long terme du fléau.

1. Cybercriminalité, éthique et crise des valeurs : De la complexité sémantique à l'essai de concision et de mise en relief des interrelations conceptuelles.

Les concepts de cybercriminalité, d'éthique, de crise des valeurs ou de valeur tout court, sont porteurs d'une richesse sémantique et d'une nébulosité conceptuelle qui méritent une clarification.

Le terme de cybercriminalité, malgré sa complexité, qui exclut une univocité sémantique, peut être définie comme l'usage illégal et non vertueux des moyens informatiques et de ses dérivés à des fins criminelles. Selon les experts de l'Organisation pour la Coopération et le Développement Economique (OCDE), on peut la définir comme « tout comportement illégal ou contraire à l'éthique ou non autorisé, qui concerne un traitement automatique de données et/ou de transmissions de données ». « C'est l'ensemble des infractions pénales susceptibles de se commettre sur les réseaux de télécommunications en général et plus particulièrement sur le réseau Internet » (H. Alterman, A. Bloch, 1988, p. 530). Enfin, on peut retenir dans le cadre de ce travail, une définition large et pratique proposée par Chawki qui présente la cybercriminalité comme « toute action illicite associée à l'interconnexion des systèmes informatiques et des réseaux de télécommunication, où l'absence de cette interconnexion empêche la perpétration de cette action illicite » (M. Chawki,2006, p.35).

Au Bénin les acteurs de la cybercriminalité sont désignés sous les noms de « gay man » et parfois de « léwé »[1]. L'appellation « gay man » est partie du phénomène d'escroquerie entretenue sur internet, par des jeunes qui se faisaient passer pour des homosexuels, dans le but d'appâter puis de soutirer de l'argent à des personnes de la même orientation sexuelle que celle prétendue (R.C. Akodande Honma, 2022, p.215).

[1] Une deuxième appellation peu connue et moins usitée par la population, mais reste très employée lors des échanges internes des groupes cybercriminels.

Si la cybercriminalité est un comportement illégal et contraire à l'éthique, quel est le sens qu'on peut donner au concept d'éthique ?

Du grec « ethikos », moral, de « ethos » mœurs, l'éthique est la science de la morale et des mœurs. C'est une discipline philosophique qui réfléchit sur les finalités, sur les conditions d'une vie heureuse, sur la notion de « bien » et sur les valeurs. Ces valeurs, dans leurs déclinaisons morale, éthique, citoyenne et juridique, ont une importance et une portée fondamentale dans les interactions humaines pour garantir le bien-être et la cohésion sociale. La fonction sociale de l'éthique, prise dans sa complexité sémantique, c'est d'assurer le vivre-ensemble sans trop de conflits et de heurts, afin de sauvegarder les intérêts individuels et collectifs. Ainsi, l'éthique dans sa forme normative et prescriptive, fait référence à la morale en tant qu'héritage commun des valeurs qui s'appliquent à l'action humaine. Dans sa forme analytique, ce qu'il convient d'appeler la méta-éthique, elle recherche les origines et le statut des énoncés et du sens des concepts moraux. Elle est utile dans la formation du sujet au jugement des valeurs. Enfin, l'éthique appliquée, s'intéresse aux problèmes moraux générés par le développement des certains champs de recherches et de pratiques professionnelles.

Quant au sens du terme valeur, elle est la référence morale, sociale, esthétique d'un groupe humain donné à une époque donnée. Autrement dit, c'est « ce qui est vrai, beau, bien dans une société, à une époque » (Le Robert en ligne, 2024). Il est présenté selon Lalande, subjectivement comme :

> Le caractère des choses consistant en ce qu'elles sont plus ou moins estimées ou désirées par un sujet ou, plus ordinairement, par un groupe de sujets déterminés …Objectivement et à titre catégorique, c'est le caractère des choses consistant en ce qu'elles méritent plus ou moins d'estime (A. Lalande, 1926, p.1183).

Ce second sens objectif, est celui adopté dans le cadre de ce travail, car la valeur, dont il s'agit ici, c'est ce qui mérite de l'estime conformément aux bonnes mœurs. C'est « ce qui est posé comme vrai, beau, bien d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme un idéal à atteindre, comme une chose à défendre » (Larousse en ligne, 2024). Partant de cette assertion, la crise des valeurs peut être interprétée comme, une remise en question profonde des normes et des principes convenables, qui guident les comportements en société. Elle se manifeste dans les distorsions subies par le système des valeurs ou par rapport à la problématique de la validité du système lui-même. C'est quelque part, l'avis de Papa Abdoul Fall, pour qui :

> Il y a crise lorsque les valeurs convenables ne sont pas respectées. Il y a aussi crise quand les valeurs ne sont plus ou pas convenables. Une valeur est convenable si elle peut organiser une société de façon à satisfaire les bonnes exigences de ses membres et/ou promouvoir un meilleur idéal pour eux (P.A. Fall, 2022, p.317).

Les interrelations transversales entre les différents concepts évoqués supra, révèlent un écosystème complexe où chaque concept influence et façonne les autres. D'une part, la cybercriminalité représente un défi majeur du monde numérique, où les actes malveillants se multiplient dans un environnement en constante évolution. D'autre part, cette réalité soulève des questions éthiques fondamentales, notamment sur la responsabilité des individus et des organisations face à ces comportements délictueux.

L 'éthique, dans ce contexte, devient un cadre nécessaire pour guider les actions et les décisions. Elle impose, une réflexion critique sur les valeurs qui sous-tendent nos interactions en ligne et la nécessité d'établir des normes claires, pour prévenir l'abus et protéger les individus et la société. En effet, la crise des valeurs que nous observons aujourd'hui, marquée par une perte de confiance dans les institutions et une dégradation des normes sociales, exacerbe les problèmes liés à la cybercriminalité. Celle-ci se manifeste par, un relâchement des principes éthiques et une banalisation des comportements déviants.

Ainsi, il apparaît que la cybercriminalité, l'éthique et la crise des valeurs sont intrinsèquement liées, formant un cycle dans lequel, chaque élément influence et renforce les autres.

2. Les manifestations et indicateurs de la crise des valeurs liée à la cybercriminalité

Les manifestations et indicateurs de la crise des valeurs, relative à la cybercriminalité au Bénin sont multiples et complexes et sont des facteurs qui méritent une étude exploratoire.

2.1. La croissance du phénomène

La cybercriminalité prend de nos jours, des proportions inquiétantes et le Bénin n'est malheureusement pas en marge du fléau. Face aux statistiques judiciaires publiées par l'Office de Radiodiffusion et Télévision du Bénin :

> Au bout de gros efforts, le Bénin comptait vendredi 21 avril 2023, environ 1188 cybercriminels dans ses prisons. Dans le lot, 1074 personnes ont déjà été condamnées, d'autres attendent d'être jugés selon Mario Metonou, procureur spécial près la Cour de Répression des Infractions Economiques et du Terrorisme (CRIET,2023, p.1) [2].

Mais cet effort ne représente que la partie visible de l'iceberg du fléau, car il ne s'agit là que des cas qui ont fait l'objet de plaintes ou de mesures de surveillance des structures de veille et de répression. Nombreuses sont des victimes, qui restent silencieuses par ignorance des textes et des procédures, par déficit de ressources nécessaires pour s'engager dans une procédure ou par des contraintes de temps ou de distance. Nonobstant l'instauration d'une législation répressive draconienne, avec son cortège de condamnations à des peines lourdes de prison, allant jusqu'à 20 ans d'emprisonnement ferme des contrevenants, pour la plupart jeunes, le phénomène est endémique et les comportements de certains d'entre eux, en milieu carcéral, est symptomatique de la gravité du problème et de l'insuffisance des mesures pénales pour l'endiguer. Avec l'avènement de l'Office Central de Répression de la Cybercriminalité (OCRC), puis la création du Centre National d'Investigations Numériques (CNIN), une structure unique aux compétences multiples pour accroître l'efficacité des investigations liées à l'utilisation du numérique, une lueur d'espoir point à l'horizon, mais reste mitigée en ce qui concerne le bilan de la lutte.

Ainsi dans ses réquisitions, à l'audience solennelle de la rentrée judiciaire 2024-2025 de la CRIET, le Procureur spécial de cette juridiction, a fait observer que, les procédures de cybercriminalité sont dans une progression constante au fil des ans, notamment sur les trois dernières années, « l'on a observé une progression constante du nombre de procédures de cybercriminalité : 347 en 2022, 415 en 2023 et déjà 576 au 17 septembre 2024 »[3]. Néanmoins rappelle-t-il, « cette augmentation du nombre de procédures ne doit cependant pas être interprétée comme un signe d'échec. Elle traduit plutôt une montée en efficacité des services d'enquête et de la CRIET »[4]. Toutefois, ces différents indicateurs sont la preuve tangible et irréfutable que, la problématique de la cybercriminalité reste tenace, vivace et actuelle. Si les prouesses numériques participent de façon significative, au développement économique et social, elles restent une porte ouverte à la commission d'actes attentatoires aux normes morales et sociales. La flambée de la cybercriminalité au Bénin, avec des effets néfastes sur les rapports sociaux, la sécurité, les finances, l'économie nationale et la réputation internationale du pays, est indéniable.

---

[2] https://ortb.bj,consulté le 04/04/2024 à 07H47

[3] Mario METONOU, Procureur spécial près de la CRIET lu sur le site https://www.banouto.bj/societe/article/20241009, le 27/10/2024 à 07H 43

[4] Ibid.

2.2. La tolérance ou la complicité sociale passive

L'expression la plus inquiétante de la crise des valeurs, inhérente à la cybercriminalité au Bénin est sa banalisation ou sa tolérance sociétale. Et on est en droit de s'interroger pour savoir si « la cybercriminalité résulte-t-elle d'une démission de la société sur le plan de la promotion des valeurs ou tout simplement est-elle une conséquence des progrès techniques ou de la mondialisation ? » (R.C. Akodande Honma, 2022, p.215). Bon nombre de béninois, la considèrent comme inoffensive à la société, car tournée principalement, vers une cible internationale de préférence occidentale. Cette extraterritorialité des effets et prétendument occidentale, dans l'imaginaire collectif, atténue sa récrimination sociale. Car l'occident est considéré comme auteur de l'esclavage, de la colonisation, du néocolonialisme et de la prédation des richesses africaines et par conséquent, les butins des activités cybercriminelles sont, une rançon financière ou une dette morale indirectement perçue. L'activité des « gay mans » est considérée comme « la vengeance à l'égard, non seulement de l'organisation sociale locale qu'ils trouvent injuste, mais surtout à celui des puissances coloniales qu'ils estiment les avoir assez spoliés » (F-J. Pansier, E. Jez,2000, p. 127). Dans la même veine, les investigations réalisées par B.F. Tasso sur la situation et notamment sur les perceptions sociales de la cybercriminalité, sont toujours d'actualité et précisent que :

> 85% des cybercriminels interrogés ont ainsi une appréciation positive de la cybercriminalité, qu'ils considèrent comme une activité leur permettant de corriger, ne serait-ce que partiellement, les préjudices que les Occidentaux ont perpétrés et continuent de commettre en Afrique (B.F. Tasso, 2015, p.38).

Cette appréciation indulgente et déculpabilisante de la cybercriminalité est partagée par un sexagénaire dans une enquête informelle, qui lève un coin de voile sur l'étendue de l'inversion des valeurs qui rime avec le cybercrime dans la société :

> Le dialogue, c'est un sexagénaire respectable, qui vous pose la question inattendue de savoir pourquoi l'Etat s'en prend aux cybercriminels. Choqué, vous vous taisez. L'homme, alors, précise sa pensée : « Les Européens nous volent. Ils nous pillent. Usant d'intelligence et d'Internet, nos fils et filles rapatrient une mince partie du butin. Pourquoi les pourchasser ? (…) Ayant repris vos esprits, vous répliquez : « Nous devons donc corriger le vol par le vol, le pillage par le pillage ! » L'homme baisse la tête sans se rétracter. Son trouble et sa sincérité vous en imposent et vous conduisent, les jours suivants, à une enquête informelle. Et vous découvrez que votre interlocuteur est le porte-voix de moult Béninois, dans la couche sociale moyenne majoritaire (R. Gbégnonvi, 2023, p.1).

L'indifférence sociale face au phénomène, cette sorte de complicité passive de certaines couches sociales, cette indulgence dans la réprobation de cette forme de criminalité, constituent un terreau favorable à l'insouciance juvénile, sur la gravité des infractions commises. Cette situation a contribué jusqu'à un passé récent, du moins avant le déclenchement des opérations musclées de répression, à un développement pernicieux de l'activité criminelle en ligne. C'est cette situation qui est indexée dans l'étude de M. R. Boni Tchaboue sur la question :

> La cybercriminalité est devenue un raccourci d'enrichissement des jeunes et d'une frange d'adultes. Ainsi, la plupart des jeunes à la recherche du gain facile s'adonne à ce jeu. Ce phénomène apparait comme une crise de valeurs dans les sociétés béninoises dont l'environnement social et économique constitue des facteurs favorisants (M.R.B. Tchaboué, 2013, p.21).

Ce relativisme moral qui remet en cause, les normes et les principes moraux en les percevant comme subjectifs et flexibles, est l'une des manifestations de la crise des valeurs.

2.3. La corruption des valeurs socio-culturelles

Les cybercriminels ont développé des pratiques, en déphase antinomique avec les repères socioculturels de la société béninoise. Après avoir infesté le cyberespace, par leurs activités

mafieuses, et à la recherche d'une efficacité criminelle et d'une légitimité socioculturelle, ils se sont investis dans une nouvelle entreprise de corruption des mœurs et des valeurs endogènes. Cela implique un recours aux pouvoirs mystiques, spirituels et tout ceci, sur fond d'invocation et/ou de convocation du sacré et du divin.

Les « gay mans » sont toujours à la quête de gris-gris et de talismans, avec leurs cortèges d'incantations et d'invocations, pour dompter leurs victimes et leur asséner le coup de grâce. Dès lors, ils peuvent missionner des divinités, solliciter des prières au niveau de certains dignitaires de cultes, en contradiction flagrante avec la vocation du sacré et les fondements moraux des religions. Lors des arrestations et des perquisitions, les images qui sont diffusées par la presse, montrent à suffisance, qu'au-delà des objets de valeurs, des liasses de billets de banque et autres gadgets, on retrouve également, chez certains cybercriminels, des amulettes, des autels de divinités de la théogonie de certaines aires culturelles traditionnelles. Ainsi, le fétiche *kinninssi*[5], les statuettes des jumeaux[6] qui ont transigé pour ne citer que ceux-là, sont retrouvés et exhibés. Les moyens financiers et matériels des « gay mans », leur ouvrent les portes de certains couvents et lieux de culte, à la recherche de puissances surnaturelles, pour se maintenir dans l'activité, prospérer et éviter de tomber dans les nasses de la police. Le pire parfois, c'est la quête effrénée de l'efficacité dans la cybercriminalité, qui débouche sur des crimes rituels. Cette dérive est soulignée par R.C. Akodande Honma en ces termes : « Pour plus d'efficacité, les criminels sont passés au fil du temps du simple fétiche nécessitant du sang d'animaux à ceux alimentés au sang humain parfois obtenu suite à des assassinats » (R.C. Akodande Honma, 2022, p.220). Ces « gay mans », au-delà de l'infiltration pernicieuse des cultes et de la corruption des mœurs, font preuve d'exhibition, d'un mécénat culturel et parfois d'une philanthropie à la Pablo Escobar[7], pour obtenir un « rachat éthique » de leur entreprise abjecte, sur fond d'une tentative d'absolution sociétale de cette forme de criminalité.

2.4. L'apologie et la glorification de la cybercriminalité

L'un des aspects non négligeables de la criminalité en ligne au Bénin, c'est sa justification et sa glorification, à travers les réseaux sociaux et dans le monde du showbiz. La cybercriminalité au Bénin, bien qu'elle soit un fléau préoccupant, suscite paradoxalement un certain engouement, au sein de certaines franges de la population. Dans un contexte où l'accès aux technologies numériques s'accroît rapidement, de nombreux jeunes considèrent cette activité illégale comme une opportunité lucrative et une forme de rébellion contre un système économique jugé inéquitable. D'où, une glorification de la cybercriminalité, alimentée par des récits de réussite rapide et de pouvoir illusoire, souvent relayés par les réseaux sociaux, où des figures emblématiques de l'activité criminelle deviennent des modèles à suivre.

Au demeurant, des artistes et influenceurs, très populaires au sein de la couche juvénile, n'hésitent pas à prendre la défense du fléau, en distillant dans l'opinion publique, des œuvres qui font l'apologie de la cybercriminalité et pis, condamnent les mesures de répression mises en œuvre par l'Etat. Ils prennent fait et cause pour les « gay mans » et font un plaidoyer du laisser-faire. Concernant les œuvres musicales à la gloire du phénomène, dans nos investigations, nous avons pu écouter quelques-unes qui sont prisées au sein d'une certaine jeunesse, encline à la chose. Les messages véhiculés par ces chansons en langues nationales et

[5] Divinité de l'aire culturelle Adja-Tado, qui peut être missionnée pour accomplir des actes extraordinaires, bénéfiques ou maléfiques moyennant une rétribution en sang animal.

[6] Ces statuettes des jumeaux : (Incarnation des jumeaux « qui sont partis dans la forêt » expression éphéministique de la mort du jumeau) considérées comme des déités dans la tradition, sont détournées de leur symbolisme sociétal pour servir de facilitatrices spirituelles dans la multiplication des victimes et l'abondance du butin.

[7] Malgré tous ses crimes ignobles, Pablo savait se faire aimer des pauvres. Escobar était vu comme un seigneur et un grand philanthrope par la population locale, participant à la construction de terrains de football, d'églises, d'écoles, d'hôpitaux qui lui valaient la sympathie des classes déshéritées de Medellín. https://www.moutonnoir.com/2022/04 et consulté le 04/04/2024 à 08H54

en français, présentent quelques traits caractéristiques transversaux qui peuvent être résumés comme suit :

La cybercriminalité est une réponse au chômage et à la misère sociale au Bénin. Elle est un raccourci pour le bien-être et l'ascension sociale. Halte donc, à la traque et la répression des cybercriminels car le « gay man » n'est pas un criminel. Les « gay mans » doivent être résilients. Ils doivent garder leurs claviers en activité et continuer leur travail. L'Etat doit accorder la grâce aux cybercriminels condamnés et laisser l'activité se poursuivre. [8]

Ainsi, cette tendance pose un grave problème éthique et social. Elle engendre des conséquences néfastes non seulement pour les victimes, souvent laissées dans une détresse financière et psychologique, mais également pour l'image du pays sur la scène internationale. La réputation du Bénin, en tant que destination d'affaires fiable, peut être compromise, freinant son développement économique et son intégration dans l'économie numérique globale. Par ailleurs, la banalisation de la cybercriminalité favorise un cercle vicieux, où les jeunes, en quête d'identité et de reconnaissance, se laissent entraîner dans des activités criminelles, perdant de vue les valeurs fondamentales de la société. Il est donc crucial d'engager une réflexion collective sur les moyens de sensibiliser les jeunes aux dangers de la cybercriminalité, tout en développant des politiques publiques visant à renforcer la cybersécurité et à promouvoir des alternatives viables.

2.5. L'indifférence éthique et l'attrait du statut de cybercriminel

La jeunesse en proie à la cybercriminalité, est phagocytée par les mirages et paillettes de cette activité. L'attrait de cette pseudo profession, est indéniable au regard d'une certaine jeunesse, obnubilée par l'appât du gain facile, la satisfaction immédiate et à tous prix, des désirs, dans une morale du gain et de l'efficacité sociale, et axée sur la réalisation matérielle ostentatoire, au mépris de toutes les règles sociales. Seuls les intérêts individuels ou des groupuscules, en marge de la société, comptent. Une éthique du « *Sô tcha dou tcha* » et qui signifie littéralement en langue fon[9], « Saisis immédiatement et mange immédiatement ». Autrement dit, c'est la primauté de l'immédiat sur le déploiement dans le temps de la satisfaction des besoins. Une logique du gain immédiat, de l'intérêt à tout prix, sans effort et indépendamment des couloirs socioprofessionnels prévus pour atteindre un tel objectif. Dès lors, pour certaines couches sociales, l'école, la formation, le travail et l'effort sont considérés comme des échelles fastidieuses et peu ou pas rémunératrices alors qu'avec l'activité de « gay man », la satisfaction des besoins est immédiate. Le mirage de la cybercriminalité est devenu effectif, réel et cruel au point où, beaucoup de jeunes, la considère comme le tremplin idéal, pour la réussite sociale, quel que soit le risque encouru. Ainsi, selon GUITIBY Pascal et al., :

> Le phénomène de la cybercriminalité ne cesse de s'intensifier en prenant des formes de plus en plus diverses et variées. On a même tendance à croire que le phénomène est devenu la mode et est perçu comme un métier. Un métier que les jeunes peuvent exercer pour réussir facilement leur vie (GUITIBY Pascal et al., 2021, p.229-230).

C'est une boîte de pandore qui s'est ouverte et dont la fermeture exige un monumental effort éducatif et éthique. Pour ces jeunes, le phénomène ne pose aucun problème moral tant qu'il permet de résoudre les problèmes de chômage, de sous-emplois et de survie. Le comble de l'inversion des valeurs est manifeste dans le comportement de certains prévenus, qui ont

[8] Quelques œuvres musicales qui font l'apologie de la cybercriminalité :
- Gayiman de Togbe Yeton (https://youtu.be/nA-7Eau6Xos? si=TmF83o7jeVXgD)
- Sô Fa Man de Praouda (https://youtu.be/BqW7ILhQ3m4? si=PyloHja7gIOooGR0)
- Léwée de ADJIDJA (https://youtu.be/vkW6mll5YEQ ? si= pvoHg2m_YpHuF9yv)
- Nan Lê Vô Blo de Bonilas (https://youtu.be/KR6Oxf1q9L4? si=oBOUtIN7WV-jBLTt).

[9] Le fon ou fon-gbé est une langue majoritaire parlée au Bénin

poursuivi l'activité cybercriminelle en milieu carcéral, sous les yeux et la barbe de certains geôliers et parfois, avec la collaboration et la complicité de ces derniers.

2.6. Les déviances déontologiques

L'éthique professionnelle a été mise à rude épreuve dans la lutte contre la cybercriminalité car, c'est dans la chaîne de répression du crime, qu'on détecte la complicité, la collaboration ou le recèle de butins issus de l'activité prohibée. Même si les faits sont marginaux, la qualité professionnelle des personnes impliquées, jette un grand pavé dans la marre de l'opinion publique, avec d'une part, un écho défavorable à la légitimité de la répression et d'autre part, une incitation à la résilience et à la persistance des antivaleurs. Une perte de confiance dans les institutions et une remise en question des valeurs qu'elles portent, sont manifestées par certains citoyens. Et on peut évoquer à cet effet et à titre illustratif, des faits d'ébranlement déontologique relayés par les médias. Sur le site du quotidien en ligne 24 heures au Bénin, on peut lire :

> Cinq fonctionnaires de police cités dans un dossier de complicité d'escroquerie avec des cybercriminels présumés ont été déposés en prison, le vendredi 2 juin 2023. C'est à la suite de leur présentation au Procureur spécial près la Cour de Répression des Infractions Economiques et du Terrorisme (24heures au Bénin, 2024).[10]

Dans le même registre et sur le site d'un autre organe d'information, Donald Kévin Gayet a publié un article qui évoque la situation en ces termes :

> Un fonctionnaire de la police républicaine condamné à une peine d'emprisonnement pour cybercriminalité. La Cour de répression des infractions économiques et du terrorisme (CRIET) a rendu son verdict dans un dossier de cybercriminalité impliquant un policier. Le fonctionnaire de la police républicaine a été reconnu coupable par la Cour des faits d'« escroquerie via internet » et écopé d'un an de prison ferme et d'une amende d'un montant d'un million de FCFA (D. K. Gayet, 2024).[11]

Dans cette suite d'interpellations et de condamnations d'agents de la police, on tombe parfois sur des cas de hauts gradés, qui montre sérieusement, l'ampleur de la cybercriminalité et la nécessité d'un réarmement déontologique au sein des acteurs impliqués dans la prévention et la répression de ce délit. On peut évoquer dans ce contexte, le titre évocateur d'un journal en ligne qui a affiché : « Cybercriminalité au Bénin : Un commissaire condamné à 10 ans de prison pour abus de fonction ».[12] Ces morceaux choisis, illustratifs des atteintes à la déontologie et à l'éthique professionnelle des agents assermentés et maillons centraux de la chaîne de répression de la cybercriminalité, en remettant en selle la crise des valeurs, car, :

> L'action de sécurité s'inscrit dans un cadre légal et éthique. Tout dans l'action de la police relève donc de la déontologie. La déontologie présente un aspect normatif évident qu'il s'agisse des règles de la morale républicaine, de l'éthique professionnelle ou des devoirs qu'impose aux policiers l'exercice de leur métier » (A. Bauer, C. Soullez, 2010 p.16).

Au-delà de ces biais au niveau de la répression du phénomène, il y a également des questions sous-jacentes, liées à l'éthique de la liberté et de la sécurité des cybercitoyens qui sont non négligeables.

A ce stade, la crise des valeurs induite par la cybercriminalité, se manifeste à travers des perceptions et des comportements déviants au plan individuel et collectif, entraînant une érosion des normes éthiques et une méfiance croissante envers les technologies numériques. Les

[10] https://www.24haubenin.bj consulté ce 24 avril 2024 à 07h02.
[11] http://www.banouto.bj, publié par Donald Kévin Gayet, le 05 mai 2023 à 08h45 et consulté ce 04/04/2024 à 08h10.
[12] Publié le lundi 13 mars 2023 par beninwebtv.com et relayé sur http://news.acotonou.com, puis consulté le 04/04/2024 à 08h20.

indicateurs de cette crise incluent une augmentation des cas, malgré les mesures légales et institutionnelles mises en œuvre contre le phénomène.

3. Analyse éthique et axiologique des perceptions et des comportements

Les perceptions et les comportements des sujets moraux, relatifs à la déliquescence des valeurs, méritent une analyse éthique critique.

3.1. Du point de vue de l'éthique subjective

Les perceptions et les comportements évoqués précédemment sur la cybercriminalité au Bénin, s'inscrivent dans une logique de l'intérêt, du gain, du plaisir, de la satisfaction des besoins à n'importe quel prix, du « *Sô tcha dou tcha* ». C'est une morale dévoyée qui fait du sujet humain, un être de besoin dont la satisfaction engendre le bonheur et le sentiment du bien. Cette morale de l'intérêt, de l'immédiateté, du plaisir, qui enivre ceux qui s'adonnent à la cybercriminalité au Bénin, est l'illustration d'un épicurisme insouciant et mal approprié selon lequel, « le plaisir est le principe et la fin de vie bienheureuse » (Épicure,1997,129). Cette conception des valeurs, s'organise autour des différents plaisirs et délices de la vie chez le « gay man » et chez ceux qui convoitent son statut et l'adulent. Evidemment, cette forme d'hédonisme béat, qui voudrait que l'on profite du jour « Carpe diem »[13], apparaît désastreuse pour la paix et la cohésion sociales. Il n'est pas superflu de voir aussi dans cette attitude, un pragmatisme ayant pour socle, l'efficacité sociale au détriment des moyens pour y parvenir. Le cybercriminel efficace présente des aspects extérieurs de l'aisance sociale et de la réussite matérielle et cela détermine l'acceptation et la considération sociales. Une sorte de morale pragmatiste, au goût des avantages procurés, comme l'a souligné William James : « Le vrai consiste simplement dans ce qui est avantageux pour notre pensée, de même que le juste consiste simplement dans ce qui est avantageux pour notre conduite » (W. James, 1907, p.35). Mais cette réflexion de William James sur le vrai et le juste, qui se retrouve par coïncidence, dans la logique des « gay mans », soulève des enjeux éthiques importants, notamment dans le contexte de la cybercriminalité. Cette perspective subjective peut être pernicieuse, car elle suggère que la vérité et la justice sont déterminées par des intérêts personnels, ce qui ouvre la porte à des justifications pour des actes immoraux.

Les cybercriminels, en manipulant des informations à leur avantage, illustrent comment une telle vision peut mener à des comportements nuisibles, rationalisant leurs actions en tant que « justes » parce qu'elles leur apportent un bénéfice immédiat. Ceci est déplorable comme l'indique Smith, car « la manipulation de la vérité pour un gain personnel est devenue la norme dans le monde numérique (Smith, 2020, p. 45). En outre, cette approche individualiste, risque d'éroder les normes sociales, car si chaque individu agissait selon ses propres intérêts, cela pourrait engendrer une société où l'égoïsme prime sur la responsabilité collective et « l'absence de valeurs partagées peut conduire à une crise de confiance au sein de la société » (Johnson, 2019, p. 88).

Ainsi, la vérité et la justice doivent être envisagées comme des principes universels, intégrant des valeurs éthiques qui transcendent les intérêts individuels, afin de promouvoir un comportement responsable dans notre société numérique. C'est pourquoi, « promouvoir des comportements responsables est essentiel pour rétablir une société numérique éthique » (Martin, 2021, p. 112). Par conséquent, il faut bannir le scandale de cette imposture, la bassesse de cet arrivisme social et le fétichisme de l'intérêt individuel, à travers ses valeurs éphémères. Les consciences sont interpellées dans la nécessité d'un renforcement de la lutte sur le plan éthique et citoyen en soutien aux initiatives déjà en cours.

[13] « Cueille le jour » : Jouir, profiter de l'instant présent. Le sens de cette expression latine, proche de la philosophie épicurienne, a traversé les siècles jusqu'à nous sans qu'il soit altéré. Dictionnaire français l'internaute en ligne. https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr, consulté le 04/04/2024 à 11h50.

3.2. Du point de vue de l'éthique objective

L'inconfort moral découlant de l'ampleur de la cybercriminalité, exige une analyse du phénomène du point de vue de la moralité du devoir selon laquelle, il n'y a point de place pour l'intérêt sans éthique. Il convient, de voir la source de l'obligation morale, dans la faculté de jugement de l'être humain selon Descartes. Ainsi, le bien et le mal, sont inscrits dans la conscience humaine ; ce qui impose à l'homme un discernement dans les actes qu'il pose. Et c'est cette police de la conscience, ce juge intérieur, qu'il faut armer et aguerrir contre les déviances cybercriminelles, dans la sphère de l'intimité décisionnelle psychologique et morale du sujet. Il faudra rendre souveraine la morale dans les processus et choix décisionnels de l'homme. C'est au cœur de la volition, qu'il faut installer le levier de l'éthique et de la morale, comme un impératif pour minimiser, voire éradiquer l'intention cybercriminelle. Il s'agit d'un devoir de salubrité éthique et publique, dont les prédispositions sont déjà innées, mais qu'il faudra effuser ou aiguiser contre le crime, dans une perspective rousseauiste postulée :

> Il est au fond des âmes un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos actions et celles d'autrui comme bonnes ou mauvaises, et c'est à ce principe que je donne le nom de conscience (J-J. Rousseau,1966, p. 376).

Dans cette logique, il est judicieux de convoquer le formalisme kantien selon lequel, ce qui compte dans l'acte moral, ce n'est pas l'expression factuelle de sa régularité normative, mais l'intention provenant de sa bonne volonté. Au nom de la rationalité et de la raisonnabilité universelles, l'agir humain doit être conforme à une universalité éthique. Cette éthique déontologiste, se veut une thérapie de choc, dans les processus d'endiguement de la gangrène cybercriminelle, un produit de la méprise des valeurs. Les perceptions sociales du fléau au Bénin et les comportements y afférents, doivent s'inscrire dans une universalité éthique, conformément à la maxime kantienne : « Agis selon des maximes qui puissent se prendre en même temps elles-mêmes pour objet comme lois universelles de la nature » (E. Kant,1785, p.49). Par ailleurs, le candidat à la cybercriminalité, doit d'abord se mettre à la place de la victime, pour prendre la mesure du préjudice et de l'offense qu'il va faire subir à son semblable. Il s'agit aussi d'une question de protection des droits de l'homme, d'où la deuxième maxime : « Agis toujours de telle sorte que tu traites l'humanité en ta personne et celle des autres, toujours comme une fin, et jamais simplement comme moyen » (E. Kant,1785, p.42). Même dans une approche conséquentialiste, aucune indulgence n'est admise pour clouer au pilori le mal, car Bentham et Mill, tout en s'inscrivant dans une évaluation de la valeur morale d'un acte, à partir des conséquences produites ou des finalités, mettent néanmoins l'accent, sur le degré de bonheur généré pour le plus grand nombre de personnes par lesdites conséquences. Or, il est important de souligner que les butins de cette activité criminelle n'ont jamais été, dans le sens de la mise en valeur absolue de l'utilité sociale globale. Au regard donc de l'objectivité éthique, la cybercriminalité est défavorable à la société.

L'analyse éthique des perceptions et des comportements face à la cybercriminalité au Bénin, montre une complexité et une gravité du fléau, influencée par des facteurs socioéconomiques multiples. Cela se résume par une perte ou une inversion inquiétante des valeurs, relançant d'office, la nécessité d'une approche holistique, intégrant la dimension éthique et civique.

4. La fondamentalité de la solution éthique

La complexité et la gravité de la cybercriminalité, son acuité et son expansion exigent une fondamentalité de l'éthique, comme solution transversale et multidimensionnelle au phénomène ; à travers, trois axes d'intervention prioritaire que sont : l'éducation et la sensibilisation avec une primauté de la compétence éthique fondamentale ; la promotion de

l'éthique de l'expertise informatique ; et enfin le renforcement de l'éthique dans la production et l'application des normes.

L'accent doit être d'abord mis, sur l'éducation et la sensibilisation ; parce que l'étendue et la profondeur de la crise des valeurs relative la montée de la cybercriminalité, nécessite un renforcement de la prévention et du contrôle du phénomène. Cette préoccupation est partagée par Guitiby Pascal et al., qui reconnaissent que :

> Les experts en élaboration de programme d'études, en stratégie de développement, ou en sciences de l'éducation et autres devraient réfléchir à rechercher les voies et moyens ou les solutions idoines pour anticiper à une explosion du phénomène pour les années à venir (P. Guitiby et *al.,* 2021, p.228).

Cette initiative requiert, la prise de mesures éducatives et de sensibilisation innovantes, qui privilégient, la compétence éthique fondamentale comme acquisition de base du citoyen. Il s'agit, pour les éducations formelles, non-formelle et informelle, d'accorder une importance primordiale à l'éthique, dans le processus d'information et de formation du citoyen ou de l'homme tout court. Cette compétence éthique fondamentale est un savoir-agir qui implique, la mobilisation ou le développement par le sujet moral, d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être, indispensables à la prise de décisions éthiques en situation d'agir et en toutes circonstances. Elle englobe un ensemble de valeurs, de connaissances et de capacités indispensables, à la constitution et à l'exercice du sujet moral. C'est elle, qui, au for intérieur du sujet, éclaire, règle et oriente son action vers le Vrai, le Bien, le Bon et le Juste, conformément aux valeurs ou normes admises comme telles dans la société. D'où l'éducation et la sensibilisation, fortement ancrée sur les valeurs, paraissent comme le premier rempart à la cybercriminalité car selon Leif et Rustin :

> L'éducation tient une place considérable dans toutes les sociétés. C'est par elle que celles-ci s'appliquent à maintenir vivant et à affirmer leur idéal, à imposer leur table de valeurs. On ne met point en doute que l'éducation forme la personnalité intellectuelle et morale, qu'elle oriente le cours de la vie (J. Leif et G. Rustin,1984, p.18).

Et c'est dans ce sens que l'on est appelé à recycler dans l'œuvre pédagogique de John Locke, le poids de la vertu dans la formation du citoyen. Nos systèmes éducatifs mettent l'accent sur les savoirs et les savoir-faire or l'utilité de ces ressources, dépend de l'idéal moral sans lequel, l'individu, quoique compétent, n'a aucun sens de l'altérité et peut être nuisible pour autrui et parfois pour lui-même. L'Etat et la société civile doivent s'investir, dans une entreprise d'éducation morale et civique, ancrée sur les valeurs socioculturelles, morales, civiques et universelles, en soutien aux mécanismes législatif, réglementaire et et répressif. Cette entreprise peut s'avérer complexe avec des effets à long terme. Cependant dans l'urgence et vu les limites de la solution répressive, l'Etat et la société civile peuvent agir sur plusieurs axes à savoir :

- La justice réparatrice : La rééducation et l'insertion des jeunes délinquants, à travers la « justice réparatrice », par laquelle ils vont s'engager dans des activités communautaires pour réparer, dans une certaine mesure, les préjudices et renouer le lien avec la société par le développement de l'employabilité et la participation au développement du pays ;
- Le renforcement de la sensibilisation : L'intensification et la généralisation de l'initiative des classes socioéducatives, appuyées par la mise en place de programmes éducatifs sur les dangers d'Internet et les conséquences juridiques de la cybercriminalité ;
- L'accompagnement psychologique : le développement des services de soutien aux jeunes, pour les aider à comprendre les motivations derrière leurs actes et à trouver des alternatives constructives ;
- L'Engagement communautaire : La mise en place de dispositifs qui permettront aux jeunes de participer à des projets communautaires afin de développer des compétences numériques positives ;

- Le mentorat : La création des programmes de mentorat où des professionnels du secteur numérique peuvent guider les jeunes vers des carrières positives.

Ensuite, le développement de technologies révolutionnaires, garantissant la sécurité du cyberespace, est indispensable car face à la menace technologique cybercriminelle, il faut une réplique adéquate, qui passe par des applications de sécurité et d'alerte anti-cybercriminelles, en avance sur celles des « gay mans ». Il faut créer et maintenir une ascendance technologique informatique de l'Etat et de la société sur les solutions technologiques frauduleuses des criminels.

En outre, l'invisibilité numérique, est le premier facteur motivant de l'acte cybercriminel, car ces délinquants s'appuyant sur l'impossibilité d'être détectés, opèrent en toute impunité derrière la machine, ne craignant aucune conséquence de leurs actes. Dans ce contexte, la notion d'invisibilité s'applique aux hackers et aux cybercriminels qui profitent de leur anonymat, pour commettre des actes illicites. Leur capacité de nuire sans être vus, rappelle la situation de Gygès, où l'absence de conséquences immédiates peut encourager des comportements immoraux. En effet, *l'anneau de Gygès*, tiré du livre II de *La République* de Platon, illustre les dilemmes moraux liés à l'invisibilité et au pouvoir sans responsabilité. Et c'est grâce à son anneau, que Gygès agit sans crainte de répercussions, générant des questions sur la nature humaine et le comportement moral en l'absence de surveillance. Ce qui soulève également des enjeux éthiques pour les experts en informatique et en intelligence artificielle. Ils sont détenteurs de savoirs et de compétences qui peuvent être utilisés, tant pour le bien que pour le mal. Leur responsabilité éthique est lourde, car ils doivent naviguer entre les innovations technologiques et leurs répercussions sur la société. Ils sont donc tenus, adopter une approche proactive en matière de sécurité et d'éthique, pour prévenir les abus et protéger les utilisateurs du cyberespace. Par conséquent, la diffusion et l'exploitation des recherches, doivent répondre à des normes éthiques, qui empêchent que celles-ci, ou les failles du système informatique, tombent dans les mains de vils individus pour exploitation à des fins criminelles. Ils ont l'obligation de faire de la cybersécurité, une affaire de sécurité publique, en signalant aux fabricants de logiciels les vulnérabilités, contribuant ainsi au renforcement du système de façon désintéressée. Il s'agit, d'une éthique scientifique obligatoire dans la lutte contre le fléau et qui se résume, à un ensemble de principes et de normes éthiques, qui régissent et gouvernent le comportement de l'expert informatique.

Enfin, même dans une approche juridique et répressive, la production normative doit avoir comme socle l'éthique. Celle-ci doit jouer un rôle primordial dans la lutte contre la cybercriminalité et dans la constitution et l'évolution du droit positif en cette matière. Il est nécessaire d'explorer, le lien entre éthique et droit positif, afin de montrer que les valeurs morales influencent la production, l'interprétation et l'évolution du droit, en contribuant à une société de justice et de paix. Les normes et les pratiques légales, doivent être empreintes de garde-fous éthiques, qui protègent et promeuvent l'éthique de la liberté, de la sécurité et celle des professions intervenant dans la chaîne de répression du crime. Ainsi, l'éthique sera à la source des valeurs juridiques et par son influence et sa portée dans l'interprétation et l'application du droit, la lutte contre la cybercriminalité sera efficiente et durable. Elle peut également - compte tenu de la complexité du phénomène et des mutations juridiques que cela induit - servir de solutions alternatives pour combler les lacunes légales même si, dans un contexte d'internationalisation de la lutte contre la cybercriminalité, elle peut tout de même montrer des failles, compte tenu de l'hétérogénéité des mœurs.

L'importance de l'éthique est fondamentale, et sa transversalité est avantageuse dans la démarche globale de prévention et de lutte contre la cybercriminalité au Bénin. En intégrant l'éthique à tous les niveaux, on favorise une éducation et une sensibilisation efficace ainsi qu'une compréhension approfondie des enjeux. Ceci permet de construire un environnement numérique sûr et responsable pour tous.

Conclusion

La question de la cybercriminalité et de la crise des valeurs au Bénin, est toujours d'actualité et se justifie par la croissance du phénomène, malgré les mesures colossales mises en œuvre. La plupart des recherches existantes, n'abordant pas substantiellement, la question sur le plan éthique, cette réflexion éthique sur la cybercriminalité et la crise des valeurs au Bénin, s'est donc révélée comme une problématique importante. À l'ère où, le numérique devient omniprésent, il est impératif de réfléchir non seulement aux mécanismes de prévention et de répression, mais aussi à la manière dont cette problématique interroge notre morale collective et nos normes éthiques. La cybercriminalité, l'éthique et la crise des valeurs sont de nos jours, une question qui suscite des interrogations vu leurs interrelations. Dans ce contexte, l'étude s'est intéressée à comment la cybercriminalité a-t-elle généré une crise des valeurs qui encourage le phénomène au Bénin.

L'hypothèse principale de l'existence d'une crise des valeurs, induite par la cybercriminalité, s'est vérifiée à travers, la méthode analytique choisie, caractérisée par une approche éthique et axiologique, avec un recours ponctuel à quelques données quantitatives. Si l'avantage de cette méthode de recherche, est la capacité de fournir, des insights profonds et éclairants, à partir de données complexes, elle présente cependant, quelques difficultés. Les deux principales rencontrées dans cette étude sont : l'interprétation des données dans un contexte, en constante évolution ; et l'accès aux données fiables et pertinentes, amplifié par des dilemmes relatifs, à la protection de la vie privée, aux risques de stigmatisation, à la manipulation des données et aux impacts des résultats qui soulève des questions sur la responsabilité éthique du chercheur.

En guise de résultats, l'étude a d'abord permis, de mettre en lumière, la complexité sémantique et interrelationnelle des notions de cybercriminalité, de l'éthique et de la crise des valeurs, qui sont intrinsèquement liées, formant un cycle dans lequel chaque élément influence et renforce les autres. Puis montrer, comment le fléau a pris des proportions inquiétantes, sur fond d'une véritable crise des valeurs dont, les manifestations et les indicateurs sont désastreux pour le bien-être individuel et collectif. Ces manifestations et indicateurs sont : la flambée des statistiques judiciaires relatives à cette nouvelle forme de criminalité, malgré les efforts de législation, de répression et de sensibilisation mise en œuvre ; la tolérance ou la complicité sociale passive ; la corruption des valeurs socio-culturelles ; l'apologie et la glorification de la cybercriminalité ; l'indifférence éthique et l'attrait du statut de cybercriminel ainsi que ; les déviances déontologiques observées. La lutte contre le phénomène, doit nécessairement cibler ces chantiers, qui ont la peau dure, et qui impliquent, une résilience des pouvoirs publics dans la réplique à apporter au phénomène.

Par ailleurs, l'étude a permis de révéler, la profondeur de la déliquescence des valeurs morales et leur inversion inquiétante. En outre, l'analyse des perceptions et des comportements, montre une complexité et une gravité du fléau, influencée par des facteurs socioéconomiques multiples. Ce qui relance, la nécessité d'une approche holistique, intégrant la dimension éthique. Pour y parvenir, il est nécessaire d'adopter une démarche, ayant pour socle fondamental l'éthique et qui intègre l'éducation et la sensibilisation, le renforcement de l'éthique de l'expertise informatique, la production normative et la répression axées sur la culture numérique éthique. Ce n'est qu'en agissant sur ces différents leviers, que nous pourrons construire, un espace numérique plus sûr, respectueux et conforme aux valeurs qui fondent notre société et qui déterminent la citoyenneté. La description de la crise des valeurs, liée à la cybercriminalité, à travers ses manifestations et indicateurs ainsi que, leur interprétation éthique et axiologique, ont permis la mise en lumière de la partie immergée de l'iceberg du phénomène au Bénin, en proposant une nouvelle approche à la lutte.

Enfin, les perspectives de cette réflexion éthique sur la cybercriminalité et la crise des valeurs au Bénin, sont prometteuses et cruciales, notamment, si la prise en compte de la

dimension éthique du problème dans la recherche de solution est effective. Assurément, ces résultats pourraient catalyser l'élaboration de politiques publiques plus efficaces, incluant des lois et pratiques adaptées aux réalités numériques ainsi que, des campagnes de sensibilisation ciblées pour éduquer la population sur les dangers de la cybercriminalité. De plus, l'intégration de l'éthique numérique dans les programmes scolaires, pourrait former une jeunesse plus consciente et responsable. La collaboration entre le gouvernement, le secteur privé et la société civile est essentielle, pour créer des synergies dans la lutte contre ce fléau. Ces résultats incitent à un renforcement des mécanismes de suivi et d'évaluation pour garantir l'efficacité des actions entreprises, contribuant ainsi à restaurer la confiance des citoyens et à promouvoir des valeurs éthiques solides au Bénin.

Références bibliographiques

AFFAGNON Qémal, 2016, « Cybercriminalité au Bénin : menaces, lacunes juridiques et pouvoir », Geste et voix, N°24, 18 p.

AKODANDE HONMA Richard Codjo, 2022 « Jeunesse et cybercriminalité au Bénin : cas de la ville de Porto-Novo », publié sur le site https://revues.acaref.net/wp-content/uploads/sites/3/2022/04, consulté le 27/03/2024 à 17H00, p.213-224

BAUER Alain, Christophe SOULLEZ, 2010, « Repenser l'éthique de la sécurité face aux menaces criminelles », Sécurité et stratégie, /HS1(3), Éditions Club des Directeurs de Sécurité des Entreprises, p.15-23

CHAWKI Mohamed, 2006, *Essai sur la notion de cybercriminalité*, iehei.org. 36 p.

EPICURE, 2009, *Lettre à Ménécée*, Présentation et notes par Pierre-Marie Morel, Paris, Flammarion, 213 p.

FALL Papa Abdou, 2002, « Crise des valeurs et éducation », Akofena, N°005, Volume 3, p.315-324

GBEGNONVI Roger, 2023, « Cybercriminalité au Bénin et déroute morale », 24 au Bénin,Opinionwww.24haubenin.bj du 8 avril 2023 par Judicaël ZOHOUN 1p.

GHERNAOUTI Solange, 2023, *Cybercriminalité Comprendre, prévenir, réagir,* Malakoff, Editions Dunod, 241 p.

GHERNAOUTI Solange, « Pourquoi en cybersécurité, l'éthique ne suffit pas » publié le 13/07/2018 sur le blog de l'auteur et consulté le 01/04/2024 à 14H52/https://blogs.letemps.ch/solange-ghernaouti/2018/07/13/pourquoi-en-cybersecurite-lethique-ne-suffit-pas

GUITIBY Pascal, GBAGUIDI Arnauld, 2021, « L'émergence de l'économie des technologies de l'information et de la communication (TIC) : facteurs explicatifs de la cybercriminalité au Bénin », vol 2, N°12, Août 2021, p. 216-257

JAMES, William, 1907, *Pragmatism*, Longmans, Green, and Co. 392 p.

JOHNSON Emily, 2019, *The Social Context of Cybercrime*, Boston, Academic Press, 150 p.

KANT Emmanuel, 1785, *Fondement de la métaphysique des mœurs,* Paris, Traduction de V. Delbos (1862-1916), Éditions Les Échos du Maquis, v. : 1,0, juin 2013, 72 p.

LALANDE André, 1926, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, 3ème édition « Quadrige », 2010, P.U.F.,1323 p.

LEIF Joseph, RUSTIN Georges, 1970, *Philosophie de l'éducation, Tome 1, Pédagogie générale*, Paris, Delagrave, 359 p.

MARTIN Sarah, 2021, *Ethics in the Digital Age: A Comprehensive Guide*, San Francisco, Digital Ethics Publishing, 250 p.

PANSIER, Frédéric-Jérôme ; JEZ, Emmanuel (2000), La cybercriminalité sur Internet, Paris, PUF, 127 p.

QUENENER Myriam, 2011, « Concilier la lutte contre la cybercriminalité et l'éthique de la liberté », Sécurité et Stratégie, 1/ N°5, Editions Club Des Directeurs De Sécurités Des Entreprises, p.56-67

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1966, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 664 p.

SMITH John, 2020, *Cyber Ethics: Navigating the Digital Landscape*, London, TechPress, 200p.

SOKOU Donatien, 2019, *La sécurité intérieure à l'épreuve du développement de l'internet : Entre jouissance des libertés individuelles et préservation de l'ordre social au Bénin,* Paris, Éditions universitaires européennes, 144 p.

TASSO Boni Florent, 2014, « La cybercriminalité au Bénin : une étude sociologique à partir des usages intelligents des technologies de l'information et de la communication », Les Enjeux de l'Information et de la Communication, n°15/2B, p.35-42

TCHABOUE Mohamadou R. Boni, 2013, *Facteurs socio-économiques de la cybercriminalité dans le 1er arrondissement de la commune de Cotonou,* Cotonou, Mini-mémoire, 29 p.

Webographie :

- https://www.larousse.fr, consulté le 02/04/2024 à12h00
- https://www.ortb.bj, consulté le 04/04/2024 à 07h47
- https://www.moutonnoir.com, consulté le 04/04/2024 à 08h54
- https://www.banouto.bj/societe/article/20241009, le 27/10/2024 à 07h43
- https://www.dictionnaire.lerobert.com, consulté le 14/12/2024 à12h22

L'altruisme socratique : Creuset paradigmatique d'une citoyenneté éthique en Afrique noire

Ange Allassane KONÉ, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
E-mail : angekone44@gmail.com

Résumé

L'Afrique vit une crise silencieuse susceptible de troubler ses valeurs sociétales : il s'agit de *l'individualisme*. Le caractère sacré de la *solidarité* qui, depuis longtemps, a conduit l'holisme africain à concevoir la société comme une totalité vivante, semble être un rêve. Alors, comment retrouver ce rêve, dans le sens d'une solidarité humaniste, dans un contexte où la culture de l'auto-absorption individualiste est à ce point prédominante en Afrique noire ? Partant d'un double examen, critique et prospectiviste, la présente contribution se veut proposer, à partir de *l'altruisme socratique*, les éventuels principes d'un *solidarisme* espéré pour l'Afrique. Ces principes, fondés sur le don de soi, l'altruisme désintéressé ou encore le civisme, sont essentiels à l'assise d'une société solidariste. Les enjeux de nos analyses visent ainsi à définir un modèle de vie, à la fois solidaire et citoyen, par l'image de Socrate ; un modèle de vie qu'on pourrait actualiser dans la quête d'une citoyenneté éthique en Afrique noire : Une citoyenneté éthique où les sociétés africaines contemporaines apprendront à définir *l'individualisme* à partir du *solidarisme*.

Mots-clés : Afrique, Altruisme socratique, Citoyenneté, Education humaniste, Ethique, Individualisme.

Abstract

Africa is experiencing a silent crisis that could disturb its societal values : individualism. The sacred nature of solidarity, which for a long time has led African holism to conceive of society as a living whole, now seems like a dream. So, how can we reclaim this dream of humanistic solidarity in a context where the culture of individualistic self-absorption is so predominant in Black Africa? Based on a dual critical and prospective examination, this contribution aims to propose, inspired by Socratic altruism, potential principles of hoped-for solidarism for Africa. These principles, founded on selflessness, disinterested altruism, and civism, are essential for establishing a solidaristic society. Our analyses aim to define a model of life that is both solidaristic and civic-minded, inspired by the image of Socrates ; a model of life that could be actualized in the quest for ethical citizenship in Black Africa : An ethical citizenship where contemporary African societies will learn to define individualism through solidarism.

Keywords : Africa, Socratic Altruism, Citizenship, Humanist Education, Ethics, Individualism.

Introduction

Le monde occidental, en faisant de l'idéologie individualiste un de ses fondements essentiels, permet à l'individu de se révéler à lui-même comme un être capable non seulement de s'auto-engendrer grâce aux qualités dont dépend sa singularité, mais aussi comme un être capable de progrès individuels infinis. La liberté individuelle, définie désormais comme un principe intangible, se pose comme une possibilité conférée à l'individu d'accomplir les virtualités et les qualités qu'il porte en soi, de s'inventer une existence spécifique. Plus nettement, selon A. Mucchielli, « dans la société extrême occidentale (…), le modèle culturel

de l'identité est fondé sur une accentuation des capacités d'autonomie, de confiance en soi, et de développement d'un effort central centré sur la réussite » (2007, p. 109). Sans aucun doute, le choix d'une telle politique civilisationnelle vise la liberté individuelle. Et les sociétés africaines semblent faire le choix de cette politique qui risque d'éloigner les Africains d'eux-mêmes.

De fait, depuis des décennies, l'on perçoit, en Afrique noire, la montée d'un individualisme qui se fait triomphant dans les rapports intersubjectifs. Au nom de l'esprit démocratique, certains Africains se font héritiers fidèles de la culture démocratique occidentale, jusqu'à vouloir calquer son modèle de vie citoyenne. L'Afrique subsaharienne, qui était réputée pour être la terre d'élection par excellence de formes de sociabilités communautaires, semble pencher en faveur d'un mode de vie individualisant. Pour comprendre les raisons d'une telle déchéance identitaire, certains analystes défendent l'idée selon laquelle « la récession économique, le chômage, le sous-emploi, la déscolarisation, l'absence de débouchés professionnels pour les diplômés, la pauvreté et la misère, la monétarisation accusée des rapports sociaux dans un climat de concurrence exacerbée, entraînent des prises de distance » (A. Marie et *all*, 2008, p. 13) vis-à-vis des liens de dépendance communautaire.

Ainsi, pour éviter que l'être de la solidarité soit sacrifié à l'autel du pour-soi, nous pensons que l'altruisme socratique trouverait, dans son actualisation contemporaine, ici, son importance. Le portrait qui est fait de Socrate, dans *l'Apologie* qui porte son nom, Platon (2011, 33a) décrit un homme libre, mais pour le bien des Autres. Par son modèle de pensée et de vie, à l'image des sages africains, Socrate propose des principes altruistes qui pourraient se révéler comme le creuset paradigmatique d'une citoyenneté éthique ; lui qui a montré que notre existence trouve tout son sens dans le souci de l'existence de l'Autre avec qui nous cohabitons.

Alors, face à la culture de l'auto-absorption individualiste, émergente en Afrique noire, comment justifier la nécessité d'une culture solidariste ? Plus clairement, comment, à partir de l'humanisme de Socrate, des êtres tournés vers eux seuls, indifférents au prochain autant qu'au bien public, peuvent-ils s'indigner, faire acte de générosité et définir l'existence par le ''nous'' plutôt que par le ''je'' ? Cette préoccupation centrale de notre réflexion laisse entrevoir le questionnement suivant : Quel sens révèle l'altruisme ou l'humanisme socratique ? Et quels enseignements l'Afrique subsaharienne pourrait-elle en tirer pour échapper au vent de l'individualisme qui tend à s'universaliser ?

Partant d'un double examen, critique (pour décrier un individualisme émergent) et prospectiviste (pour prôner un solidarisme humaniste), la présente contribution se veut proposer, à partir de l'altruisme socratique, les éventuels principes d'une citoyenneté éthique en Afrique noire : Une citoyenneté éthique où les sociétés africaines apprendront à définir l'individualisme à partir du solidarisme. Aussi, dans l'objectif de montrer l'intérêt contemporain du solidarisme en Afrique, à l'ère de l'individualisme éclaté, l'enjeu visé est-il la recherche d'une appréhension efficiente de la liberté individuelle face à l'Autre avec qui je cohabite. Dans l'optique de l'enjeu présenté, nous menons notre argumentaire suivant deux idées fondamentales : la première consiste à définir le sens que nous donnons, ici, à l'altruisme socratique ; et la seconde, à partir de cet altruisme, vise à dénoncer l'individualisme triomphant qui menace les sociétés africaines, pour y proposer une éthique citoyenne qui parle le langage du solidarisme et de l'humanisme.

1. L'altruisme chez Socrate : entre souci de l'âme de l'Autre et éducation morale

M. Narcy et A. Tordesillas, à propos de Socrate, écrivent que l'image que Platon et Xénophon ont transmise de leur maître est celle « d'un philosophe préoccupé seulement d'éthique et soucieux du progrès moral de ses semblables » (2009, p. 14). Il est inconcevable, selon Socrate, d'être un bon citoyen si on n'est pas altruiste. Or la meilleure manière de le

prouver, c'est de se soucier de l'état de l'âme de son prochain mais aussi de promouvoir une éducation morale pour le bien commun de la société.

1.1. Le souci de l'âme d'autrui, une responsabilité citoyenne selon Socrate

« Être altruiste, c'est déployer à l'égard d'autrui une attitude, non seulement d'ouverture et d'attention, mais de dévouement total, par quoi l'intérêt des autres passe au premier plan, c'est-à-dire en tout état de cause, avant tout intérêt personnel. L'altruisme s'oppose à l'égoïsme, cette attitude individuelle de repliement sur soi-même à la limite du ''nombrilisme'' » (N. Depraz, 2004, p. 147-148). Chez Socrate, l'altruisme, qui accomplit la citoyenneté de l'individu, se traduit, d'abord, par l'intérêt que l'on porte à l'âme de celui avec qui on cohabite.

Ce qui définit l'homme, ce n'est pas le corps mais plutôt l'âme. Et c'est cette dernière qu'il faut regarder dans le souci qu'on a de l'autre. Aussi, dans *Alcibiade*, Socrate nous apprend-il que le corps n'apporte rien à la connaissance de soi : « Celui qui connaît l'une des choses relatives à son corps connaît ce qui est à lui, mais ne se connaît pas lui-même » (Platon, 2011, 131a). Cela sous-entend que le corps est un être de conjoncture, d'accident, qui est à notre âme comme un vêtement, sorte d'enveloppe qui ne vaut que ce que les habits valent. Ce qui se sert du corps, ce qui est principe de mouvement, c'est l'âme. Il ne reste donc plus qu'à identifier l'homme à l'âme. S. Manon dira, à cet effet, que « l'essence humaine, c'est ce qui constitue la dignité humaine, c'est l'âme » (1993, p. 25). Et pour Socrate, vouloir montrer son altruisme envers son prochain, c'est prendre soin de l'âme de ce dernier.

Dans *l'Apologie,* Socrate s'exclame avec fierté : « Ma seule affaire, c'est d'aller par les rues pour vous persuader, jeunes et vieux, de ne vous préoccuper ni de votre corps, ni de votre fortune aussi passionnément que de votre âme pour la rendre aussi bonne que possible » (Platon, 2011, 30a). Se préoccuper des âmes des autres n'est pas une mince affaire puisqu'il s'agit là de quelque chose d'essentiel pour le bien-être de la société. Vu la particularité que peut révéler chaque âme, l'on comprend que la mission assignée par le dieu delphique à Socrate l'oblige à un vrai don de soi, au nom du bonheur de tous.

Aussi, la mission altruiste de Socrate, dérangeante pour les uns, édifiante pour les autres, jamais indifférente, avait-elle quelque chose de spécifique pour habiter l'œuvre platonicienne de son obsédante présence et pour avoir un effet de charme sur tous ceux qui l'écoutaient. Cette spécificité réside, en effet, dans le fait de rechercher le bien-être de l'Autre en lui faisant prendre conscience de son ignorance pour l'en délivrer. Et cela dans un discours plaisant, avec une patience divine. Il ne manque pas d'ailleurs de le clarifier dans le *Théétète* : « Ceux qui s'attachent à moi, bien que certains d'entre eux paraissent, au début, complètement ignorants, font tous, au cours de leur commerce avec moi, si le dieu le permet, des progrès merveilleux, non seulement à leur jugement, mais à celui des autres » (Platon, 2011,150 d).

Par ailleurs, cette mission socratique du souci du prochain se perçoit dans l'histoire de la caverne platonicienne. Dans la *République* (2011, 514a-517a), Platon voudrait qu'on s'imagine un souterrain ; et, dans ce souterrain, des hommes enchaînés depuis leur naissance, de façon à ne pouvoir changer de place, ni même tourner la tête. Dans cet état, ils ne perçoivent que l'ombre des choses qui défilent sur un mur, en face d'eux. Ces hommes enchaînés sont, en effet, les prisonniers de la caverne. Aussi, la situation de ces prisonniers rappelle-t-elle sensiblement celle du monde contemporain. Rapporté à la condition de notre âme, H. Soumet dira, à son tour, que « la caverne comme lieu de l'obscur a été interprétée de mille manières. Ce qui est certain, c'est qu'elle représente le monde sensible, monde qui n'est pas baigné par la lumière de l'intelligence et par là symbolise la mort de l'âme » (2020, p. 92). Restaurer de vie, l'âme mourante de ses semblables, fut la mission du prisonnier libéré de la caverne.

Pour nous, il ne serait point incongru de voir Socrate dans l'image de ce prisonnier libéré qui revint dans la caverne par souci de ses compagnons. Conduire ces derniers de l'ignorance à la vérité est, selon le maître de Platon, l'acte citoyen par excellence. En d'autres mots, Parler

de citoyenneté ou de modèle de vie civique, c'est avant tout évoquer l'idée d'une émergence inclusive et tributaire de l'altruisme. Une communauté ou un individu qui émerge solitairement ne saurait accomplir une existence véritablement humaine. Prétendre vivre en solitaire dans un univers social, c'est faire montre d'un égocentrisme aveugle qui ne profite à personne. C'est d'ailleurs pourquoi Platon recommande le retour du philosophe (l'individu qui a émergé) dans la caverne afin d'éclairer, mieux, d'éduquer les autres citoyens. Ce souci désintéressé du bien d'autrui que traduit l'idée du retour du philosophe dans la caverne où il doit guider les autres, est un enseignement qu'il tient de son maître Socrate. Et cet enseignement n'est qu'un parmi tant d'autres où le maître fait figure de modèle citoyen.

Le modèle altruiste ou citoyen de Socrate se découvre à travers plusieurs textes qu'une multitude de philosophes décrivent avec passion. Parlant de son courage altruiste, M. David-Jougneau rappelle cette histoire où « blessé à la guerre, c'est à Socrate qu'Alcibiade dut la vie sauve, mais Socrate insista pour que ce soit Alcibiade qui reçoive le prix de courage » (2010, p. 69). V. Magalhâes-vilhena, elle, soulignera que « la mission, le mérite et la gloire de Socrate furent d'avoir précisément contribué à l'éveil de cette liberté de la conscience individuelle » (1952, p. 164). Dans une conception partagée, D. M. Soro, dira que « avec Socrate, les lois, la vérité et le bien qui autrefois étaient imposés du dehors, deviennent ce qui existe et qui se manifeste dans la conscience individuelle » (2021, p. 62-63). Sur le plan de l'éthique, R.-P. Droit note que « le Socrate de Platon ne pense qu'à trouver en nous le Bien, à le discerner clairement, à le mettre en acte dans notre existence » (2018, p. 116). Enfin, pour clore cet éloge citoyen de Socrate, A. J. Festugière écrira simplement : « Eduquer les âmes, former à la vertu, c'est l'essence du socratisme » (2001, p. 149). Aussi, conclura-t-il que nul ne fut meilleur citoyen que celui que l'on considère comme père de la pensée philosophique.

Cependant, le souci socratique de l'âme ne saurait être une fin. L'objectif final de cet altruisme débouche sur la question de la morale. Une morale qui nous invite à nous faire éducateur ou compagnon législateur de notre prochain en vue de le disposer à une vie sociale heureuse. C'est cette conception que nous analyserons dans le point argumentaire qui suit.

1.2. La morale socratique, vecteur de socialisation du citoyen

Penser « le souci de l'Autre », c'est songer à sa socialisation en tant que citoyen. Parvenir à donner le goût de la citoyenneté à un individu qui n'hésitait pas à bafouer les valeurs sociétales ou les lois de la cité, c'est accomplir un acte à la fois altruiste et citoyen. Avec Socrate, cet acte se traduit en fonction. Dans la poursuite de sa mission socio-humaniste, il s'est donné pour devoir de rendre ses concitoyens vertueux par la voie d'une éducation morale citoyenne.

Pour commencer, reconnaissons que Socrate a fondé la morale en dehors des lois et coutumes de la cité athénienne, plaçant ainsi la morale de l'individu au-dessus de la loi politique. Rien de surprenant dans ce choix, quand on l'entendait dire qu'on n'accomplit pas le bien par devoir, ou qu'il n'y a pas d'austère devoir. Ainsi, il nous exhorte à être « juste », pas pour nous conformer à une règle par devoir, ni pour recevoir une récompense, simplement pour être « bien », en paix, et heureux.

De fait, la vertu, chez les Grecs antiques, avait un sens fonctionnel. Être vertueux, c'est remplir au mieux sa fonction. Socrate va s'interroger sur les conditions de cette excellence dans chaque rôle. La vertu est la qualité d'une chose par laquelle elle est capable de remplir sa fonction. Pour exemple, la vertu de l'âme, c'est l'être qui convient à son essence. Aussi, « pour chaque métier, pour chaque pratique, y a-t-il deux voies : une voie vertueuse, où chacun œuvre pour le ''bien'' des êtres auxquels il s'adresse – individus ou cité - mais aussi, en dernière analyse, bien pour soi. L'autre voie est celle de la recherche du plaisir immédiat et de l'intérêt particulier à courte vue, sans maîtrise des conséquences tant sur les autres que sur soi-même » (M. David-Jougneau, 2010, p. 44).

Vu sous cet angle, il est clair qu'avec Socrate, les valeurs ont besoin d'être fondées ou refondées. Il en propose, par conséquent, une approche nouvelle. Tout ce qui allait de soi a besoin d'être pensé, ou passé par le feu de la raison. Mais au-delà du rôle de refondateur, par la recherche personnelle, Socrate ouvre à la liberté de penser le champ des valeurs qui annonce une éthique nouvelle. Une éthique fondée sur des principes où le sujet est désormais libre et conscient. Une liberté qui ne devra pas être interprétée comme un contentement de soi mais plutôt comme une appréhension de soi afin de s'ouvrir objectivement aux autres. Car, chez lui, le concept de vie signifie avant tout construction de la vie. C'est en ce sens que vérité morale et savoir se trouvent encore une fois reliés et s'articulent étroitement l'une avec l'autre. L'art moral, intermédiaire entre la religion et les professions spéciales, se présente ainsi comme l'art qui a pour fin le bien et le bonheur de l'homme, et pour ressort la science des choses humaines.

La science morale, défendue par Socrate, est tout simplement la science de la convenance et de l'utilité des choses du point de vue humain. C'est la connaissance du rapport qui existe entre les choses et la fin que l'homme poursuit de lui-même, naturellement et nécessairement. Orientée en vue de la connaissance des principes moraux, la pensée socratique réagit sur la conception dos choses morales elles-mêmes. A la lumière de l'idée de science, Socrate a démêlé, dans la nature humaine, ce fonds de notions communes et invariables qui avait échappé aux sophistes ; tout ce qui est humain s'est dès lors revêtu, aux yeux du philosophe, d'une dignité nouvelle. Dit plus simplement, la morale n'a de sens que si elle vise le bien des autres, sinon de tous, sans être un joug pour chacun. Pour se faire, la morale devra passer de son état de science à un principe légal.

Le plus grand bien qu'on pourrait faire à un individu vivant en société, c'est de lui apprendre à connaître, à respecter et à vivre selon les lois de la cité. Cela est essentiel puisque nul n'est méchant volontairement, selon Socrate. Des individus pourraient donc avoir des conduites qui les marginalisent sans savoir que cela est un mal pour eux comme pour la société. Alors pourquoi ne pas venir au secours de ces personnes en leur enseignant le bien-fondé sociétal des choses légales.

Ce que Socrate pense des lois, c'est la fonction pédagogique de la formation du caractère. C'est d'ailleurs pourquoi la loi doit constituer la cité selon le plus grand bien. C'est dans la fidélité à l'unité de la cité que doivent se tenir les lois. Celles-ci reçoivent ainsi la fonction de réaliser l'unité de la cité, de la faire une sachant que cette unité signifie toujours et en même temps la vie heureuse des citoyens. Comprenons, par conséquent, que la loi est une sorte d'agrément, une sorte de contrat tacite entre la communauté civique et l'individu. C'est dire que l'individu ne peut faire abstraction des lois dans la communauté, car tous les privilèges dont il jouit sont garantis par elles. Ce sont elles qui ménagent sa vie dans la cité. N'est-ce pas d'ailleurs ce discours qu'a tenu Socrate face aux ''lois'' dans *l'Apologie* ?

Condamné pour cause d'impiété et de corrompre la jeunesse athénienne, Socrate est emprisonné en attendant sa mort. Profitant de cette vacance pénale, Criton, ami fidèle et riche du taon d'Athènes, lui fait la proposition de s'évader de la prison pour sauver ainsi sa vie, d'autant que cette condamnation est absolument injuste. Cette proposition ne plaît pas du tout au prisonnier. Il y voit là une injure qu'il ferait aux lois, qui sont, à ses yeux, quelque chose de divin et donc sacrées. Alors pour être juste envers soi-même et envers les lois, qui représentent la société, il est préférable d'accepter sa condamnation.

La décision de Socrate d'obéir au verdict de la cour athénienne n'est pas liée à la justesse du jugement, encore moins à l'impossibilité de s'en défaire, mais à un problème éthique : ne pas servir de mauvais exemple à ceux qui, se référant à une éventuelle désobéissance de sa part, seraient tentés de désobéir à des jugements justes ou à des lois justes. On comprend ainsi que la position de Socrate est celle de celui qui privilégie avant tout l'intérêt général de la société. La leçon qui découle de ce fait est qu'il vaut mieux se soumettre aux lois nonobstant les raisons

suffisantes que l'on aurait de désobéir ; surtout lorsque cela concerne notre individualité et n'a pas une conséquence sur la vie de la cité.

Analysant cette conduite, que M. Stirner taxe de « folie » (1972, p. 260), D. M. Soro, démontre plutôt que « par son agir, Socrate s'oppose à l'éthique individualiste. Il fait la promotion d'une éthique universelle qui privilégie le bonheur de tous par rapport à celui de sa modeste personne » (2021, p. 75-76). Évoquer l'attitude de Socrate face aux lois politiques de sa cité, c'est avant tout évoquer une attitude d'obéissance citoyenne. Pour lui, la philosophie est un art de vivre qui se traduit par le respect de l'ordre public. Pour M. David-Jougneau, cette attitude n'est guère surprenante, car « ce respect scrupuleux de la loi, c'est bien ce que Socrate a montré dans toutes ses pratiques citoyennes, en temps de paix comme en temps de guerre » (2010, p. 61).

Par ce modèle de pensée et de vie, le maître de Platon et de Xénophon enseigne combien de fois il est nécessaire de lier l'altruisme au respect du droit civique. Obéir aux lois, c'est à la fois faire montre de solidarité sociale, puisque le droit est un contrat entre tous les individus, et d'attitude citoyenne. Donner force et raison au droit, c'est donc se rendre solidaire du contrat social et justifier, par ce fait, son altruisme citoyen. La cité n'est pas un état de fait naturel ; elle est l'ordre constitutionnel d'une recherche intelligente de ce qui convient à des êtres vivants ensemble une même vie commune. C'est aussi pourquoi légiférer ne demande pas que l'on nie le particulier au profit d'une prescription générale, mais que l'on trouve des moyens d'ordonner ensemble des particularités, des multiples : c'est pourquoi légiférer, c'est promouvoir l'unité et la solidarité de tous dans une vision sociale partagée. En fin de compte, David-Jougneau retiendra que l'interrogation de Socrate, sur l'homme et les choses humaines, ne se situe pas seulement au niveau de l'âme ou des relations interpersonnelles. « Elle implique une réflexion sur la cité, non pas pour rechercher le meilleur régime politique, comme le fera Platon, mais pour aider chacun à devenir bon citoyen, quelle que soit sa fonction dans la cité » (2010, p. 42).

C'est au nom de la cité qu'on pourrait définir l'altruisme ou la conduite solidaire de Socrate. En cherchant à libérer l'âme de l'individu des pesanteurs de l'ignorance et de l'immoral, il a développé une pensée qui dépasse désormais l'histoire de la Grèce antique pour s'universaliser en tant que modèle d'altruisme et de vie citoyenne. Et cette pensée, comme une leçon, a besoin d'être enseignée aux sociétés africaines où l'individualisme se fait plus triomphant que jamais.

2. L'Afrique contemporaine à l'école de l'altruisme socratique

Celui que Platon nommait l'homme le meilleur, et en outre le plus sage et le plus juste des hommes est assurément un modèle de citoyenneté auquel les Africains pourraient se référer pour retrouver leur solidarisme humaniste qui n'est pas loin de disparaître. Ainsi, dans cette seconde partie de nos analyses, il s'agira, d'abord, de montrer en quoi l'Afrique vit une crise de solidarité ; du moins, pourquoi les conduites tendent à un individualisme qui se fait triomphant. Ensuite, l'on verra comment le modèle d'altruisme et d'humanisme de Socrate pourrait aider l'Afrique contemporaine à sauver ce qui fait son identité culturelle : son esprit de solidarité.

2.1. L'Afrique noire sous la menace d'un individualisme triomphant

Déracinement culturel, social, et politique, l'Afrique n'a plus d'identité parce qu'elle a tourné le dos à l'essentialité de son être, parce qu'elle a perdu le sens du solidarisme qui la caractérisait. Deux raisons justifient ce fait, selon nous : premièrement, il y a l'influence de la culture occidentale ; ensuite, il est question d'une dégénérescence de la vie morale confondue avec la liberté individuelle. Sur le chemin de l'occidentalisation de l'éthique citoyenne, et dans le moule de la mondialisation, l'Afrique veut des citoyens ''civilisés'' et des êtres humains plus

instruits que ses aïeuls. Mais, en le faisant, elle a cessé d'être ce qui fait son être. Elle a cessé de vivre selon ses paradigmes citoyens ancestraux.

Le comportement individualiste qui se constate aujourd'hui, en Afrique, n'est pas le propre des Africains. Ils l'ont aveuglement pris de l'occident. De fait, le concept de liberté individuelle, pris comme mouvement d'émancipation, depuis les Lumières, peut être compris comme « une lente et progressive valorisation de l'individualisme impliquant un recul correspondant du holisme. (…). L'individu moderne ne se libère pas seulement des sujétions imposées par l'Etat. Il s'affranchit tout autant des ''assignations à résidence'' : villageoises, familiales, culturelles, communautaires, biologiques, etc. Il se déracine pour s'affronter à l'universel » (J.-C. Guillebaud, 2008, p. 286).

C'est étrangement ce choix que les sociétés africaines ont fait. Se déraciner de leur être culturel pour se confondre à l'amalgame universel, car l'individualisme, en tant qu'idéologie, est parvenu aux africains par influence culturelle. Désormais, l'idée que l'Africain se fait de lui-même, et des rapports entre l'individu et les grandes institutions, la religion, la famille, l'Etat, est maladroitement calquée sur le modèle occidental. Les grandes classes sociales et les grandes institutions symboliques, en Afrique noire, semblent perdre leur fonction d'encadrement. Elles ne prescrivent plus ni des façons de voir le monde ni des règles de morale pratique espérées.

Le risque de se faire héraclitéen est plus que réel. Pour Héraclite, en effet, l'Être n'est pas, le non-Être est. Et l'Afrique semble se définir, culturellement, dans un changement permanent, qui est en train de l'éloigner de son essence culturelle ou de sa culture essentielle : la solidarité désintéressée. Il n'y a plus aucun doute, les sociétés africaines subsahariennes, loin d'exalter les commandements supérieurs du solidarisme fraternel, les euphémisent. L'on fait le constat d'une expression étrange de désirs immédiats, de la passion de l'ego ou encore du bonheur intimiste et matérialiste. Nos cultures quotidiennes qui, autrefois, prônaient l'amour et la sacralité du prochain, ne sont plus irriguées par les impératifs hyperboliques du devoir mais par le bien-être et la dynamique des droits subjectifs. Nous avons cessé de reconnaître l'obligation de nous attacher à autre chose qu'à nous-mêmes.

Or, quel sens donner à une culture où la promotion des droits subjectifs fait tomber en déshérence le devoir citoyen, où le label éthique s'occidentalise et l'exigence du sacrifice de soi quasi inexistante. Les sociétés africaines, qu'on taxerait de sociétés post-solidaristes, semblent se défaire de la rhétorique du devoir austère pour, malheureusement, s'égarer dans le droit individuel. C'est donc avec désolation que l'on voit l'identité africaine connaître des mutations profondes qui la rendent méconnaissable. C'est avec tristesse qu'on découvre que l'idée qu'on se faisait de l'Afrique, dans son être historique, soit en train de disparaître lentement sous nos yeux. On parlerait de suicide ou plutôt d'un processus d'autodestruction, comme si l'Afrique contemporaine avait perdu toute estime de soi au point de vouloir en finir avec elle-même pour se faire autre, c'est-à-dire s'occidentaliser.

Dans une Afrique où les valeurs semblent renversées, l'égocentrisme est magnifié et l'idéale solidarité méprisée ou intéressée. Finie l'époque où, en vacances, les familles, en ville, envoyaient les enfants aux villages partager les vertus de la solidarité, par des jeux, des chants, des contes ou des travaux champêtres. Les maisons familiales où l'on rencontrait oncles, tantes, cousins, cousines etc., ont fait place aux familles nucléaires. La peur, la suspicion ou le rejet de l'Autre ont brisé les fondements africains de l'unité fraternelle et faire voler en éclat l'élan d'appartenance à un groupe familial. Le modèle occidental des familles est sur le point de triompher car désormais les préoccupations familiales dépassent rarement la sphère conjugale. En un mot, un certain individualisme aveugle, importé d'un autre monde, se fait triomphant sur la terre nègre. Mais doit-on imputer toute la faute de notre déracinement à nos anciens colons ? Evidemment non ; depuis des décennies, responsabilité a été donnée aux africains, par la démocratie, afin de conduire librement leurs sociétés. Et là, partant de cette liberté socio-

politique, ils sont tombés dans l'errance d'une perversion morale qui semble faire les funérailles de la culture de solidarité.

Le continent africain semble avoir perdu sa mémoire et oublié son passé. Il vit comme un arbre qui n'a plus de racine et entrainé par les flots d'un fleuve. Pour raison, « le modèle ancien de l'unité et de l'intérêt collectif est en proie à des perturbations sociologiques » (N. Kouakou, 2013, p.7). La naturelle relation aux autres ou l'intersubjectivité se font rares d'autant plus que, en traversant la crise de la modernité, l'africain est devenu un être qui s'ignore. Il s'ignore par le simple fait d'avoir perdu son substrat ancestral et ontologique qui lui permettait de réaliser son unité cosmique. Le souvenir bon enfant des siècles de solidarité villageoise et familiale se perd dans les strates des guerres et des kyrielles de conflits, voie triste d'une décadence morale. Un regard critique, sur la conduite morale ou civique des Africains, nous les présente comme des déracinés. Et même si ce déracinement découle de l'invasion extérieure, du diktat des cultures étrangères, il n'en demeure pas moins triste de souligner que l'alibi ethnique, le culte des différences et les régionalisations politiques tuent tous les espoirs d'unité et de solidarité.

Les mauvaises pratiques morales tout comme les mauvaises politiques pourraient créer un climat de méfiance, de mesécoute, niant ainsi la socialité et la solidarité naguère si chère à l'Afrique. Ces pratiques livrent les populations à des invectives où pour des questions contingentes, l'essentiel tombe dans l'oubli. Cet essentiel, c'est la vie ensemble. En Afrique noire, il faudra déjà décrier l'étouffement du vivre-ensemble par le libre-arbitre citoyen, qui se donne comme une nouveauté susceptible non seulement de diluer les antiques valeurs liant l'individu au tout social, mais aussi comme élément dissolvant de ce tout avec lequel l'individu était jusqu'alors sensé faire corps. Or, « à partir du moment où non plus le groupe mais l'individu est conçu comme l'être réel, la hiérarchie disparaît et, avec elle, l'attribution immédiate de l'autorité à un agent du gouvernement. Il ne nous reste qu'une collection d'individus » (M. Castillo, 2002, p. 11).

Tristement, face aux institutions qui les incarnent, l'individu semble devenir l'absolu mesure à l'aune exclusive de ses intérêts, ou de ce qu'il juge tels ; il tend à les ériger en norme absolue et première. S'identifier à un groupe qui le hisserait à un autre point de vue et lui ferait accepter une limitation lui paraît insupportable. « On assiste aujourd'hui à une sorte de jusqu'au-boutisme de l'affirmation de soi des individus, qui en vient à délégitimer par principe toutes les autorités, dans la mesure où leur légitimité repose sur la représentation et l'incarnation des intérêts d'un groupe, qu'il soit politique ou professionnel (D. Bourg, J.-L. Schlegel, 2001, p. 41)

Enfin, notons que l'individualisme qui se fait égocentrique concerne les différentes franges de la société. L'égoïsme de la classe au pouvoir qui abuse du pouvoir en usant du pouvoir pour se maintenir obstinément au pouvoir conduit les États africains à une instabilité chronique. Nous qui nous définissons à partir de la liberté démocratique tombons dans le piège d'une liberté erronée : « Notre passion illimitée de la liberté individuelle adossée à celle de l'égalité transformée en égalitarisme aura conduit à l'effacement du « nous » au profit d'un « je » tout-puissant, revendicatif et péremptoire » (B. Lefèbvre, 2018, p. 5). La jeunesse africaine, en quête de réussite sociale, se fait une conception troublante du bonheur citoyen. Dans le mépris des exigences de l'obligation morale, elle résume tout à l'argent, au matériel. Du coup, « les passions égoïstes et les vices privés, (…), le droit à ne penser qu'à soi-même, à ne plus songer qu'à ses propres affaires est devenu un principe régulateur de l'ordre collectif » (G. Lipovetsky, 1992, 30) de cette jeunesse. Bref ! sur le chemin d'une civilisation occidentale développée et mondialisée, on observe, à propos de l'Afrique, un sous-développement de tout ce qui est solidaire et communautaire et un surdéveloppement de tout ce qui est égocentrique et égoïste. Pour freiner cette déchéance morale et ramener l'Afrique à elle-même, l'on pourrait se rappeler les enseignements altruistes de Socrate.

2.2. L'altruisme socratique, creuset d'une identité citoyenne partagée en Afrique

Sous l'ombre d'un solidarisme indolore, où les peuples africains semblent trahir l'authentique culture de la solidarité qui caractérisait leur humanité, à quelle condition l'altruisme socratique leur pourrait être d'un réel secours ? R.-P. Droit nous avertit que « réveiller Socrate n'est pas une panacée, ni la garantie de trouver comme par magie des remèdes à nos maux. Mais la possibilité de trouver, peut-être, des antidotes à nos poisons » (2018, p. 115). Et contre le poison de l'individualisme, négation de citoyenneté, le maître de Platon pourrait nous aider de deux manières : premièrement, il pourrait rallumer en nous la flamme d'une solidarité citoyenne, c'est-à-dire une solidarité où, au nom de la loi, chacun recherche le bien de tous ; ensuite, par sa morale humanisante, il aiderait nos sociétés à développer des valeurs altruistes qui résisteraient au vent impétueux de l'individualisme occidental.

Déçus par les pouvoirs politiques et marqués par les difficultés existentielles, bon nombre d'Africains sont peu attachés au bien public, peu animés par l'amour des lois. Atonie de l'esprit civique, perte du sens de la dette envers la collectivité, la culture individualiste des jeunes africains ne laisse pas d'inquiéter. Socrate pourrait comprendre leur désarroi sans excuser leur incivisme. L'altruisme socratique se révèle, en effet, dans l'accomplissement de notre citoyenneté ; or la citoyenneté oblige à comprendre que la loi est perfectible, alors il est nécessaire de vivre selon ses principes en cherchant à la rendre meilleure. De même que Socrate, faisant preuve de civisme, en acceptant le verdict de sa condamnation malgré l'injustice flagrante qu'on pourrait y déceler, il conviendrait aux Africains de donner un caractère sacré aux lois. A en croire D.M. Soro, l'exemple de Socrate pourrait « aider l'Afrique à sortir des rebellions et autres défiances qui sont le fait de critiques contre les lois ou de jugements déjà rendus » (2021, p. 87).

Nous devrons, par conséquent, réaliser que notre devoir naturel de soutenir des institutions justes nous oblige à obéir à des lois et des programmes injustes ou, du moins, à ne pas nous y opposer par des moyens illégaux tant qu'ils ne dépassent pas un certain degré d'injustice. Ainsi, l'altruisme, traduit par des actes civiques, serait une garantie de liberté tant pour l'individu que pour la société. C'est d'ailleurs pourquoi tous, en commençant par le politique, devrons faire du droit une voie d'unité et de solidarité sociale. S'il est vrai que « gouverner, c'est essentiellement produire de l'unité là où existe la diversité » (A. Nguidjol 2009, p. 82), alors il ne fait aucun doute que le politique doit se montrer solidaire de son peuple en veillant à l'application judicieuse des lois. Partageant cette idée d'altruisme politique E. Kodjo va, lui, étendre cette solidarité à tout le continent africain. Aussi, écrit-il : « La tâche d'unification du continent exige la résolution dans l'action individuelle et l'influx dans la détermination collective. C'est à ce prix que pourra émerger une Afrique nouvelle, une Afrique débarrassée de ses maux, une Afrique libérée de ses fantasmes et de ses complexes, une Afrique qui aura fait sa mue et répondu à l'appel du futur » (2014, p. 15). Mais au-delà de l'altruisme citoyen socratique, l'on perçoit un humanisme qui pourrait lanterner nos conduites morales bornées.

Dans le penser socratique, concernant le mode de vie favorable au bien-être social, c'est l'objectivité des valeurs morales qui est visée. Avec une approche humaniste, Socrate invite chacun à se lancer sur la piste infinie de la vie intérieure. Son rôle d'éveilleur de conscience l'amena à penser la libération de l'homme authentique des multiples déterminations de la vie concrète. Sa prière est que, par la raison, l'on s'affranchisse des pesanteurs politiques, religieuses et même culturelles pour privilégier les intérêts de l'humain ou de l'humanité.

Or, le constat qui se fait, aujourd'hui, en Afrique, c'est qu'on veut bien aider les autres mais sans trop s'engager, sans trop donner de soi-même. La générosité oui, à condition qu'elle soit facile et distante, qu'elle ne s'accompagne d'aucun renoncement majeur. Nous sommes favorables à l'idée de solidarité si celle-ci ne pèse pas trop directement sur nous. Aux yeux de

Socrate, la solidarité, dans le sens de l'humanisme, est avant tout un don de soi. Un sacrifice qu'on se fait à la société qu'on élève au-dessus de nos intérêts propres. Et vouloir enseigner cette éthique de vie à l'Afrique demande que nous fassions attention à nos principes éducationnels, tant scolaires que familiaux.

L'intégration et l'inclusion, conditions de l'humanisme, se situent d'abord dans la problématique du type d'éducation que les politiques africains proposent aux enfants en situation de déraciné ou d'handicap citoyen. Dans nos écoles, l'enfant devra donc apprendre selon des principes et des règles données pour construire un collectif où les individus s'épanouissent dans la concorde. Ainsi, on devra s'efforcer de lui rappeler qu'il hérite d'un monde qui le précède, que toute réussite individuelle passe par une intégration volontaire au sein d'un collectif dont il est l'héritier. En d'autres mots, selon B. Lefèbvre : « On doit apprendre l'humilité et le respect de l'autorité à l'enfant pour qu'il s'intègre et enrichisse ce collectif dont il sera demain un acteur majeur. Pour qu'il ne conçoive pas la règle commune comme un déni de sa propre liberté, de « son droit » (2018, p. 12).

L'urgence s'impose car dans nos laboratoires scolaires, ce n'est plus la volonté pure et la régularité des caractères que nous privilégions, mais plutôt la flexibilité et l'autonomie créatrice. Les pédagogies austères de la volonté ont tristement cédé le pas aux pédagogies communicationnelles de l'initiative, de l'autonomie, ou encore du développement personnel. Nous ne valorisons plus l'effort pénible, l'obéissance catégorique, mais l'implication de soi et la capacité à se former. Aussi, nombre d'enseignants sont-ils désorientés par ces élèves qui contestent certains enseignements ou les règles de la classe. Quand l'opposition s'exprime dès l'école, la situation est grave, car il s'agit d'un lieu aussi singulier que fondamental dans la formation de la génération citoyenne à venir. C'est le premier espace de la règle commune où l'enfant est placé seul, hors de l'autorité familiale. Il y fait l'expérience fondatrice du déplacement d'identité qui fonde toute société humaine : enfant de ses parents, il devient élève de sa classe. Demain, il sera un individu capable d'ajuster ses identités singulières à celle de citoyen.

C'est pourquoi il importe que l'éducation soit à la fois civique et humaniste ; car tant que l'enfant apprend à se mêler à sa société et suit, par un réflexe d'habitude, les lois sociales, aussi longtemps qu'il trouve dans ce principe ordonné à la société et dans les règles morales issues de ladite société de quoi satisfaire ses désirs et sa pensée d'homme, nul conflit ne se présente. Au contraire, ses rapports avec les autres sont amicaux et humanistes. Mais pour qu'il en soit ainsi, les politiques africains devront apprendre à élever l'humanité morale au-dessus de l'humanité matérialiste. A ce sujet, M. Gauchet en conviendra que c'est par la politique qu'on offrira, aux individus, « la citoyenneté, ou la chance de s'élever au-dessus de l'étroitesse de leur particularité, de se transcender eux-mêmes en participant à la généralité publique » (1998, p. 82).

Enfin, ce qu'il convient de retenir dans ce point argumentaire, c'est que « nous ne nous humanisons pas seuls ; c'est l'humanité des autres qui nous humanise » (J-F. Mattei, 2009, p. 204). L'Afrique doit comprendre ce fait et cesser de penser que le progrès social se fonde sur les conduites politiquement égocentriques, ethnocentriques ou nationalistes. Aussi, s'il est vrai que, selon F. Flahault (2005, p. 60) « la coexistence précède l'existence de soi », alors les Africains doivent-ils savoir que ce qui fait leur être ou leur identité, c'est leur africanité, intrinsèquement fondée sur leur solidarité. Une solidarité, qui n'est pas étrangère à l'être des Africains, et qu'il incombe, aujourd'hui de sauver à travers des idéologies qui promeuvent l'intersubjectivité.

Conclusion

L'Afrique, sous l'effet d'un altruisme indolore, est menacée d'un individualisme triomphant. Tandis que les injonctions catégoriques à faire le bien sont supplantées par les

normes de l'amour de soi, les valeurs altruistes ont cessé d'être des évidences morales aux yeux des individus et sociétés africaines. Face à l'émergence de cette culture de l'auto-absorption individualiste, la question de recherche qui interroge la présente contribution est de savoir comment amener l'Afrique noire contemporaine à rechercher des habitudes solidaristes susceptibles de garantir une citoyenneté éthiquement acceptable. Partant d'une double méthode : criticiste et prospectiviste, nous avons tenté d'actualiser les leçons altruistes et citoyennes socratiques, assimilables à la sagesse humaniste africaine, pour une Afrique en perte d'identité culturelle. Nous nous sommes, ainsi, évertué, à travers notre analyse, à décrier les conduites individualistes qui se font grandissantes dans les sociétés africaines ; avant de proposer, à partir de l'altruisme socratique, un solidarisme à caractère humaniste.

Lorsqu'on apprécie le mode de vie des Africains, notamment dans les grandes villes, l'on découvre que les appels au dévouement absolu, l'idéal hyperbolique de vivre pour l'autre, n'ont plus de résonnance collective. La réalité révèle qu'il y a plus de droits à exister pour soi, et peu d'obligations à se vouer aux autres. « L'idée de sacrifice du moi est socialement délégitimée, (…), les droits subjectifs dominent les commandements impératifs » (G. Lipovetsky, 1992, p. 60). Alors, de peur que le continent noir ne fonde ou ne confonde son identité dans une culture individualiste originellement étrangère à son être, il faille que nous nous rappelions les leçons morales de l'altruisme socratique. Ces leçons se résument au don de soi, au civisme et à l'humanisme, pour le salut de la société. Il appartient donc aux Africains de savoir actualiser ces leçons, qu'ils ont connues par le passé, pour envisager leur rapport aux valeurs sociétales, dans le cadre d'une vie communautaire solidaire.

Qu'on le veuille ou non, les grandes avancées morales et humanistes en Afrique, tant du point de vue psychologique que culturelle et politique, devront enfoncer leurs racines dans l'hospitalité et la solidarité. Par leur chaleur de vie, par leur sensibilité unique à considérer leur prochain comme un être divin, les sociétés africaines pourraient représenter un modèle de vie et de citoyenneté dans le penser d'une culture de l'altérité et de la sacralité de l'humain. Pour cela, l'Africain devra se conformer à l'éthique selon laquelle nul ne saurait se constituer, par soi-même, en dehors de toute relation sociale. Il y va du progrès socio-politique de l'Afrique, car « il n'y aura point de paix, ni de démocratie véritable, tant que chaque citoyen sera à lui-même son propre juge et décidera de ce qui est bon ou mauvais pour lui-même » (D. M. Soro, 2021, p. 78).

Références bibliographiques

BOURG Dominique, SCHLEGEL Jean-Louis, 2001, *Parer aux risques de demain, le principe de précaution,* Paris, Editions du Seuil.

BRISSON Luc, 2011, « Platon pour notre temps », in *Œuvres complètes* de Platon, Paris, Flammarion.

CASTILLO Monique, 2002*, La citoyenneté en question,* Ellipses, Coll. Dirigée par Jean-Pierre Zarader.

DAVID-JOUGNEAU Maryvonne, 2010, *Socrate dissident*, Paris, Actes Sud.

DEPRAZ Natalie, 2004, *« Autrui », Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale,* sous la direction de Monique Canto-Sperber, Paris, PUF.

DROIT Roger-Pol, 2018, *Et si Platon revenait...,* Paris, Albin Michel.

FESTUGIERE André Jean, 2001, *Socrate*, Paris, Éditions de La Table Ronde.

FLAHAULT François, 2005, *Le paradoxe de Robinson, Capitalisme et société*, Paris, Mille et une nuits.

GAUCHET Marcel, 1998, *La religion dans la démocratie*, Paris, Gallimard.

GUILLEBAUD Jean-Claude, 2008, *Le commencement d'un monde. Vers une modernité métisse,* Paris, Seuil.

KODJO Edem, 2014, …*Et demain l'Afrique,* Abidjan, NEI-CEDA.

KOUAKOU N'guessan, 2013, *Fraternité et secret initiatique dans les cultures de tradition africaine*, Abidjan, Balafons.

LEFEBVRE Barbara, 2018, *Génération « J'ai le droit »,* Paris, Albin Michel.

LIPOVETSKY Gilles, 1983, *L'ère du vide, Essai sur l'individualisme contemporain*, Paris, Folio Essais.

MAGALHAES-VILHENA Vasco, 1952, *Socrate et la légende platonicienne,* Paris, PUF.

MANON Simone, 1993, *Pour connaître Platon,* Paris, Bordas.

MARIE Alain, 2008, *L'Afrique des individus : Itinéraires citadins dans l'Afrique contemporaine (Abidjan, Bamako, Dakar, Niamey),* Paris, Karthala.

MATTEÏ Jean-François, 2009, *Humaniser la vie*, Paris, Éditions Florent Massot.

MUCCHIELLI Alex, 2007, *L'identité*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?

NARCY Michel et TORDESILLAS Alonso, 2008, *Xénophon et Socrate*, Paris, Vrin.

NGUIDJOL Antoine, 2009, *Histoire des idées politiques : De Platon à Rousseau*, Paris, L'Harmattan.

PLATON, 2011, « Alcibiade », *Œuvres complètes*, Sous la direction de Luc Brisson, Trad. Jean-François Pradeau et Chantal Marbœuf, Paris, Flammarion.

PLATON, 2011, Apologie de Socrate, in *Œuvres complètes*, Trad. Luc Brisson, Paris, Flammarion.

PLATON, 2011, « La République », in *Œuvres complètes*, Sous la direction de Luc Brisson, trad. Georges Leroux, Paris, Flammarion.

PLATON, 2011, « Les Lois », in *Œuvres complètes*, sous la direction de Luc Brisson et Jean-François Pradeau, Paris, Édition Flammarion.

PLATON, 2011, Théétète, in *Œuvres complètes*, Sous la direction de Luc Brisson, Trad. Michel Narcy, Paris, Flammarion.

SORO Musa David, 2021, *Socrate, sa vie et ses leçons pour notre génération,* Abidjan, Nouvelles Editions Balafons.

SOUMET Hélène, 2020, *Platon à la plage*, Malakoff, Dunod.

STIRNER Max, 1972, « L'unique et sa propriété, et autres écrits », in *Œuvres Complètes*, traduits par Pierre Gallissaire et André Sauge, Lausanne, L'Âge d'homme.

Noir-e-s et citoyenneté différée au Pérou

Firmin Alexis Justin ROSSEMOND, Université Omar Bongo (Gabon)
E-mail : rossemond.alexis@yahoo.fr

Résumé

La présente communication envisage de questionner le concept de citoyenneté appliqué aux descendants d'Africains dans un contexte général latino-américain et, plus particulièrement péruvien. Pour ce faire, cette réflexion se propose d'analyser au tant que faire se peut les textes officiels et/ou fondateurs qui régissent les libertés ainsi que les droits fondamentaux des citoyens dans la société péruvienne post-abolitionniste jusqu'à nos jours. Le passage du statut d'esclave ou « bien-meuble » à celui de citoyen est problématique, et complique d'entrée de jeu l'intégration des nouveaux affranchis dans la société péruvienne. Ce changement de statut juridique des noir-e-s impliquait inéluctablement une rupture idéologique qui aurait pour conséquence l'arrimage aux idées républicaines que prônait la nouvelle société péruvienne. Hormis le regard dissecteur que nous porterons sur les textes officiels, nous entendons également étudier les spécificités de l'histoire des noir-e-s dans cette partie du monde sans faire l'économie de la question de l'éducation dans la construction d'une citoyenneté inclusive.

Mots-clés : Citoyenneté, Intégration, Nationalité, Noir-e-s, Pérou.

Abstract

The present communication plans to question the concept of citizenship applied to the African descendants in a Latin-American general context and, more particularly Peruvian. With this intention, this reflexion proposes to analyze with as long as to make may be the official texts and/or founders who govern freedoms as well as the basic rights of the citizens in the Peruvian company post-abolitionist until our days. The passage of the statute of slave or "well-piece of furniture" with that of citizen is problematic, and complicates of entry of play the integration of new freed in the Peruvian company. This change of legal statute of black ineluctably implied an ideological rupture which would have as a consequence stowing with the republican ideas that the new Peruvian company preached. Except the glance dissector that we will carry on the official texts, we also intend to study specificities of the history of black in this part of the world without making the economy of the question of education in the construction of an inclusive citizenship.

Keywords:Citizenship, Integration, Nationality, Black, Peru.

Introduction

Le parcours des Africains et de leurs descendants en terres péruviennes nous intéresse à tous points de vue du fait de l'histoire ainsi que des subjectivités que ce pays partage avec l'Afrique. L'« expérience du gouffre » a été un véritable chambardement dans l'histoire de l'humanité toute entière en ce sens qu'elle a induit des conséquences socio-symboliques et imaginaires qui régissent encore notre contemporanéité. Une des questions fondamentales qui alimente cette réflexion est celle relative à l'acquisition de la citoyenneté des noir-e-s dans la nation péruvienne. Un changement de statut qui fait couler beaucoup d'encre du simple fait que cela changera la configuration de la société péruvienne ; c'est l'ère de la république avec tous ses idéaux d'égalité des droits pour tous les hommes sans distinction aucune. Cette contribution ambitionne de questionner les textes fondateurs qui régentent le Pérou républicain ainsi que le

devenir des Noir-e-s. Si les idées révolutionnaires de l'époque républicaine sont à l'ordre du jour donnant une nouvelle direction au pays, il faut croire que les mentalités de l'époque peinent à disparaître.

Il est tout juste inconcevable pour l'oligarchie blanche que ceux qui furent jadis des « bien-meubles » ou des « pièces des Indes » puissent devenir des citoyens à part entière, au même titre que les blancs et les indiens. Cette communication se situe dans le cadre des débats qui ont cours dans le champ des études sur les Noir-e-s d'Amérique Latine et en Caraïbes.

A la lumière de ce qui précède, nous sommes enclins à formuler les questionnements suivants : Comment passe-t-on du statut de « bête de somme », de « pièce des Indes » ou tout simplement d'esclave à celui de citoyen ? Quels sont en définitive les préalables qui permettent une réelle intégration des Noir-e-s dans la société péruvienne ? Pourquoi peinent-ils/elles à être reconnus comme composante sociale dans ce pays ? Sont-ils/elles marqué-e-s du sceau du « malheur généalogique » (V. Lavou Zoungbo, 2003) ? Telles sont les interrogations autour desquelles s'articuleront cette contribution scientifique.

A l'instar des Noir-e-s des autres pays d'Amérique latine, ceux du Pérou ont connu une difficulté d'intégration sociale qui a empêché leur épanouissement sur les plans socio-économique et politique. En effet, l'intégration de ces derniers devait nécessairement passer par une éducation digne qui leur permettrait de participer efficacement dans la société en tant que citoyens et acteurs politiques, économiques et historiques. D'ailleurs l'ensemble de leurs luttes visent essentiellement à réparer cette injustice qui s'est érigée en norme dans les sociétés globales latino-américaines. De telle sorte que les leaders des mouvements des Noir-e-s postulent un changement de paradigme dans la mesure où ils désirent être dorénavant les producteurs de leur propre discours et non des objets amorphes. Pour ces derniers, l'accession à une pleine citoyenneté au Pérou passe nécessairement par l'éducation à une citoyenneté inclusive au vu de l'hétérogénéité constitutive qui caractérise le pays.

Dès lors, notre réflexion s'articulera autour de trois axes majeurs : dans la première articulation, nous aborderons les questions liées aux apories de la nationalité et de la citoyenneté au Pérou ; la seconde articulation quant à elle, se propose de parler de la citoyenneté différée du Noir au Pérou ; en dernière instance, nous nous intéresserons à l'éducation dans la construction du citoyen.

1. Quelques apories de la nationalité et de la citoyenneté au Pérou

1.1. Critères de nationalité

Pour aborder la question de nationalité appliquée aux Noirs, un rappel historique de l'expérience de ces derniers en terres péruviennes s'impose pour une meilleure compréhension de leur spécificité. Au sortir des indépendances, les anciennes colonies espagnoles se sont données pour mission de construire des État-Nations. Une des questions au centre des débats était celle relative aux critères d'accession à la citoyenneté et à la nationalité. Avant de répondre à cette interrogation, il nous semble opportun de noter qu'au Pérou tout comme dans la majeure partie des pays latino-américains, les pères fondateurs ont privilégié initialement l'instauration des Etats avant de bâtir des Nations. Au moment de bâtir une Nation, ils se sont mis en tête une communauté de citoyens rêvés dans laquelle la composante noire était totalement mise à l'écart et présentée comme rédhibitoire aux principes de progrès ainsi que de civilisation.

Au Pérou républicain, les questions de nationalité et de citoyenneté demeurent très sensibles. Le problème d'accès à une citoyenneté intégrale des Noirs réside dans le fait qu'ils ont été considérés pendant longtemps comme des « bêtes de somme », des « bien-meubles » ou des « pièces des Indes ». Il était donc inconcevable pour l'élite créole de considérer les Noirs comme étant leurs égaux d'un point de vue juridique.

Avant de continuer dans notre argumentaire, il nous paraît adéquat de définir la notion de nationalité pour une meilleure compréhension de notre réflexion. Le terme nationalité se définit alors comme étant un lien juridique et politique qui rattache une personne, physique ou morale à un État (S. Guinchard, 2012, p. 610). En partant de la définition proposée, la nationalité peut donc être attribuée à une association, à une entreprise ou à un navire, etc. Elle suppose en outre une somme de droits et de devoirs politiques, civiques et sociaux. Pour le droit international, il revient souverainement à tout État de fixer dans ses textes de lois les modalités d'accès ou de perte de la nationalité (Y. Alpe, 2010, p. 224).

En générale, il y a trois canaux d'accès à la nationalité que sont : la filiation ou le droit du sang, le droit du sol, c'est-à-dire la naissance sur le territoire et enfin, la naturalisation qui peut se faire à l'issue d'un mariage avec un ressortissant du pays de référence. La législation prévoit également le fait qu'une personne puisse tirer avantage de la double nationalité. Dans son article 15, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 affirme : «1-Tout individu a droit à une nationalité. 2 Nul ne peut être arbitrairement privé de sa nationalité, ni du droit de changer de nationalité ». Dans la même perspective, la Déclaration Américaine des Droits et Devoirs de l'Homme (1948) dans son article 19 dit ceci: « Toda persona tiene derecho a la nacionalidad que legalmente le corresponda y el de cambiarla, si así lo desea, por la de cualquier otro país que esté dispuesto a otorgársela », sa traduction française donne : « Toute personne a le droit à la nationalité qui lui revient légalement et de la changer si elle le désire contre celle de n'importe quel autre pays disposé à la lui accorder ». Une des particularités de cette disposition juridique reside dans la possibilité de changer de nationalité en conformité avec les lois du pays de référence.

Après avoir donné une définition générale de la nationalité, il nous semble judicieux d'aborder les spécificités de la législation péruvienne en matière d'acquisition de la nationalité. La Constitution péruvienne de 1993 prévoit plusieurs canaux d'accès à la nationalité entre autres: La nationalité d'origine, la nationalité présumée, la nationalité au choix, la nationalité par adoption et la double nationalité, etc. La nationalité d'origine est rattachée à la filiation et au droit du sol. Il convient à ce propos de se référer à la disposition de l'article 52 de ladite Constitution : « Son peruanos por nacimiento los nacidos en el territorio de la República. También lo son los nacidos en el exterior de padre o madre peruanos, inscritos en el registro correspondiente durante su minoría de edad » de sa version française, on lira : « Les péruviens de naissance sont ceux qui sont nés sur le territoire de la Republique. Il en va de même pour les personnes nées à l'étranger d'un père ou d'une mère péruviens, inscrites au registre correspondant alors qu'elles étaient mineures ». La nationalité présumée concerne les enfants à bas âge ayant perdu tout lien avec leurs parents. Ces enfants correspondent à ce qu'il est convenu d'appeler pupilles de l'État. La loi présume qu'ils sont nés au Pérou et ont, de ce fait, la nationalité péruvienne. C'est là une présomption légale reposant sur les dispositions de l'article 2, alinéa 2 de la Loi n°26574 du 3 janvier 1996 sur la nationalité qui disposent ce qui suit: « Son peruanos por nacimiento: 2. Los menores de edad en estado de abandono, que residen en el territorio de la República, hijos de padres desconocidos ». La nationalité au choix s'applique aux étrangers ayant démeuré sur le territoire péruvien depuis leur enfance jusqu'à l'âge de la majorité. Elle concerne également le conjoint étranger ayant contracté un mariage depuis au moins deux ans et démeurant sur le territoire national. Ces mesures sont étayées par l'article 4 de la loi précitée :

> Pueden ejercer el derecho de opción para adquirir la nacionalidad 1. Las personas nacidas fuera del territorio de la República, hijos de padres extranjeros, que residen en el Perú desde los cinco años y que al momento de alcanzar la mayoría de edad, según las leyes peruanas, manifiestan su voluntad de serlo ante la autoridad competente. 2. La persona extranjera unida en matrimonio con peruano o peruana y residente, en esta condición, en el territorio de la República por lo menos dos años, que exprese su voluntad de serlo ante la autoridad competente. El cónyuge naturalizado

> por matrimonio no pierde la nacionalidad peruana en caso de divorcio o fallecimiento del cónyuge. 3. Las personas nacidas en el territorio extranjero, hijos de padre o madre peruanos, que a partir de su mayoría de edad, manifiestan su voluntad de serlo ante autoridad competente (Ley 26574, 1996, Art. 4).

La nationalité par adoption quant à elle, se rapporte aux étrangers majeurs souhaitant acceder à la nationalité péruvienne. Cela nécessite que le demandeur ait demeuré au moins pendant deux ans sur le territoire national sans interruption tout en renonçant à sa nationalité d'origine. La double nationalité, pour sa part, s'applique uniquement aux Latino-américains ainsi qu'aux Espagnols résidant sur le territoire péruvien. La double nationalité comporte toutefois quelques limitations déterminées par le lieu de résidence au moment de l'adoption. Il faut noter cependant que le choix des différentes formes d'accès à la nationalité proposé par l'État n'est pas dépourvu de neutralité. L'État péruvien privilégie le droit du sang, le droit du sol ainsi que les liens historiques qui les unissent aux Espagnols et aux ressortissants Latino-américains. Après avoir abordé les diverses formes d'acquisition de la nationalité péruvienne, il convient de retenir que cette notion est étroitement liée à celle de la citoyenneté dans la mesure où la première est indispensable pour aspirer à la deuxième.

1.2. Evolution de la citoyenneté : les textes constitutionnels

Nous initions ce sous-point de notre réflexion par une définition juridique du terme citoyen pour permettre une meilleure appréhension de celui-ci. En matière de droit constitutionnel, le citoyen est défini comme étant un individu jouissant, sur le territoire de l'Etat dont il relève, des droits civils et politiques (S. Guinchard, 2012 p. 163).

Rappelons à toutes fins utiles que la citoyenneté est consécutive à la nationalité. Pour Jules Duchastel, "la citoyenneté consiste à la formation d'un sujet politique garant d'un sujet collectif, la nation" (J. Duchastel, 2002, s/p). Bien que l'analyse du Sociologue québequois que nous venons de citer nous paraisse pertinente, il n'en demeure pas moins que celle de la juriste Emannuelle Mazuyer, ait le mérite d'être plus explicative. Penchons-nous un instant sur l'assertion de cette dernière:

> La citoyenneté est, avant d'être un concept, une « technique d'imputation de droits », en ce qu'elle assure la fonction juridique d'imputer un certain nombre de droits à une personne particulière. Telle qu'elle s'est construite dans une approche constitutionnelle, elle renvoie essentiellement à l'exercice et à la jouissance des droits politiques que sont le droit de vote et le droit d'éligibilité. Mais cette même acception originaire de la citoyenneté suppose que soit garantie une certaine liberté de circuler sur le territoire sur lequel l'individu acquiert son statut de citoyen (E. Mazuyer, 2012, p. 203-204).

Rappelons à toutes fins utiles que l'élite créole s'est érigée en instance transcendante de la nation péruvienne au sortir des indépendances. Elle est *de facto*, la détentrice du capital symbolique et économique du pays de telle sorte qu'elle se voit décider du sort du pays en définissant les critères d'attribution de la nationalité, de la citoyenneté et les prérogatives y relatives. Nous allons de ce fait nous appesantir sur les différentes Constitutions du Pérou afin de mieux cerner l'évolution de la notion de citoyenneté dans ce pays ainsi que la difficulté pour les Noirs d'y acceder. À l'instar des autres pays Latino-américains, le Pérou reste profondement marqué par l'histoire de l'esclavage de telle sorte que même après l'abolition (1854) de ce système odieux, les schèmes de représentation demeurent inchangés, ce qui rend difficile l'intégration sociale des Noirs. Á ce niveau de notre réflexion, nous proposons une immersion dans les textes fondateurs de la nation péruvienne ce qui nous permettrait de mieux comprendre la difficulté de jouissance d'une pleine citoyenneté des Noirs dans ce pays. Interessons-nous alors aux articles 38, 39 et 40 de la Constitution de 1867 qui constituent à notre avis des indicateurs ostentatoires nous permettant de débusquer les dispositifs qui limitent l'accès à une citoyenneté intégrale des Noirs au Pérou.

L'article 38 du texte constitutionnel prévoit ce qui suit : « Son ciudadanos en ejercicio los peruanos mayores de veintiún años y los emancipados ». Pour être plus explicite à ce sujet, nous dirons que le texte accorde l'exercice de la citoyenneté aux péruviens majeurs et émancipés. L'article 39 quant à lui, prévoit ceci : « El sufragio popular es directo: gozan de este derecho todos los ciudadanos en ejercicio ». Cette disposition est consécutive à la précédente. L'article 40 pour sa part, signale que : « Todo ciudadano puede obtener cualquier cargo público con tal que reúna las calidades que exija la ley ». Cette dernière disposition prévoit que tout citoyen peut acceder à n'importe quelle charge publique pourvu qu'il réunisse les critères qu'exige la loi que nous verrons dans la seconde partie de ce travail.

De toute évidence, de 1854 à 1933, rares étaient les Noirs qui pouvaient bénéficier de ces privilèges. Par conséquent, ils ne pouvaient pas prétendre au même titre que les autres composantes de la société, jouir du plein exercice de leur citoyenneté. Ce n'est qu'au milieu du XXe siècle que les débats autour de la citoyenneté ont connu une relative évolution dans les textes de lois du Pérou. Cette évolution implique des modifications substancielles qui suppriment les restrictions limitant le bénéfice d'une pleine citoyenneté aux Noirs, au clergé et à l'armée, laissant ainsi place aux garanties fondamentales du citoyen. Il faut tout de même souligner que c'est seulement dans la Constitution de 1993 dans ses articles 30 à 38 qu'il est observé une réelle amélioration en matière de droits et de devoirs du citoyen. L'article 19 de la présente Constitution dit : « A su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación » (Constitución, 1993, Art. 19). En examinant de près cette disposition de la Constitution, nous nous rendons compte qu'elle ouvre une brèche aux communautés noires et indigènes de la forêt Amazonienne en donnant toute légitimité aux différentes actions menées par leurs organisations et associations.

Pour finir, il faut souligner que la Constitution de 1979, se distingue en concédant une série de garanties aux citoyens, ramenant ainsi l'âge de l'exercice de la citoyenneté à 18 ans au lieu de 21 ans. Par ailleurs, la Constitution de 1993, contrairement à la précédente, a le mérite de par ses dispositions, de s'ouvrir à l'ère du multiculturalisme. Elle témoigne à ce propos de l'hétérogénéité constitutive du pays.

2. « Citoyenneté différée » du Noir au Pérou

2.1. Difficile intégration sociale des Noirs

Si l'émancipation des colonies espagnoles d'Amérique constitue un tournant décisif dans l'histoire du Nouveau monde, il n'en demeure pas moins qu'elle n'ait pas profitée aussitôt aux Noirs. Le statut des Noirs au Pérou n'a que relativement changé depuis l'indépendance aux lendemains de l'abolition de l'esclavage. Nous en voulons pour preuve les trente-trois ans écoulés depuis l'indépendance du pays jusqu'à l'abolition de l'esclavage. La véritable difficulté d'intégration sociale des Noirs réside dans la permanence des structures mentales propres à la période coloniale. Juridiquement le statut des Noirs passe d'esclave à celui d'hommes libres dans la société péruvienne à partir de 1854. Ce changement de statut des Noirs suscite très tôt la peur de l'élite créole qui pense à l'éventualité d'une vengeance généralisée de ces derniers pour les sévices qu'elle leur avait fait subir. Ce qui explique en partie les politiques d'immigration européenne entreprises au milieu du XIXe siècle. Cette campagne d'immigration européenne est une des stratégies utilisées afin d'éviter un renversement de l'ordre socialement établi. Malgré le semblant de liberté que leur procurait le statut d'hommes libres, les Noirs étaient soumis à d'autres mesures juridiques prises au sortir de l'abolition.

L'analyse des textes officiels montre à suffisance que les Noirs ont été « absentifiés » du projet de construction de la nation péruvienne par l'élite dirigeante. Les pères fondateurs se sont projetés une communauté de citoyen rêvés dont eux-mêmes sont partie prenante, en bénéficiant pour ce faire des prérogatives y relatives. L'exclusion / « absentification » des Noirs dans la formation de la nation péruvienne est observable dans les textes fondateurs (Constitutions). Ces

dispositions constitutionnelles interviennent aux lendemains de l'indépendance du Pérou, en 1823 pour être plus précis. Dans son article 10, alinéa 1, elle stipule ceci : « Son peruanos : todos los hombres libres nacidos en el territorio del Perú ». En d'autres termes, sont considérés péruviens, tous les hommes libres nés sur le territoire du Pérou. Une des contradictions des indépendantistes latino-américains est leur volonté à sortir du joug de la Couronne espagnole tout en maintenant les Noirs dans l'esclavage même après leur émancipation. S'il est vrai que l'élite créole avait pris des dispositions visant à affranchir les esclaves ayant participé activement aux guerres d'indépendance, rappelons tout de même que leur affranchissement ne leur concédait pas toutes les prérogatives liées à leur nouveau statut si nous nous référons à la disposition susmentionnée. La mention « hommes libres » est discriminatoire à plus d'un titre dans la mesure où elle exclut de *facto* les Noirs et les femmes en générale de la nationalité et par conséquent ne peuvent prétendre jouir de l'exercice de la citoyenneté.

2.2. Législation péruvienne et impasses sociojuridiques des Noirs

En analysant l'article 11 de la Constitution de 1823, nous percevons une tentative habile de l'élite dirigeante d'épouser les idéaux républicains d'égalité de droits. C'est du moins ce qui ressort dans la présente disposition : « Nadie nace esclavo en el Perú, ni de nuevo puede entrar en él alguno de esta condición. Queda abolido el comercio de negros ». Ce texte de lois atteste de la fin du commerce d'esclaves mais, n'envisage pas encore l'abolition de l'esclavage à proprement dit puisqu'il constitue le fondement de l'économie du pays. Ce système ne sera aboli que trente-et-un ans après la mise en place de la mesure qui retient notre attention présentement. Le statut d'hommes libres accordé aux Noirs au Pérou n'est survenu qu'après le décret du Président Ramón Castilla de 1854 qui abolissait l'esclavage. Ce nouveau statut dont ils bénéficient ne leur concédait aucunement les prérogatives de citoyen. Le statut de citoyen n'était accessible que sous certaines conditions conformément à l'article 17 dans ses alinéas 1, 2, 3 et 4 de la Constitution de 1823 :

> Para ser ciudadano es necesario: 1)- Ser peruano. 2)- Ser casado, o mayor de veinticinco años. 3)- Saber leer y escribir, cuya calidad no se exigirá hasta después del año de 1840. 4)- Tener una propiedad, o ejercer cualquiera profesión, o arte con título público, u ocuparse en alguna industria útil, sin sujeción a otro en clase de sirviente o jornalero (Constitución, 1823, Art.17).

A la lumière de cette disposition constitutionnelle, nous nous rendons compte que l'accès à la citoyenneté des Noirs n'était pas envisageable à cette époque vu qu'ils ne remplissaient pas les critères ci-dessus mentionnés. De toute évidence, les critères qui accompagnent le bénéfice de l'exercice de la citoyenneté sont aussi sélectifs que discriminatoires dans la mesure où il fallait bien entendu être de nationalité péruvienne, être marié, être âgé de vingt-cinq ans, savoir lire et écrire, avoir une propriété ou exercer une profession ou un métier spécifique sans toutefois qu'il soit assujetti à une autre personne en tant que domestique ou journalier. Les exigences sont donc très élevées de telle sorte que les Noirs n'y passent pas outre vu qu'ils sont majoritairement analphabètes, même si certains bénéficient du statut d'hommes libres au sortir des guerres d'indépendance, et ne peuvent cependant pas remplir toutes ces conditions à cette époque. Ces dispositions qui nous servent de point d'appui pour analyser les questions de citoyenneté sont tirées de la toute première constitution du pays deux ans après son indépendance. Les changements constitutionnels opérés par la suite, c'est-à-dire jusqu'à la fin du XIXe siècle ne seront que de moindre importance dans la mesure où l'esprit de ce texte va demeurer intact. Bien que les questions relatives à la citoyenneté des Noirs commencent à se poser véritablement à partir de l'abolition de l'esclavage, il faut toutefois souligner que le texte de loi fondamentale qui régit la nation péruvienne a déjà anticipé sur cette problématique qui déterminera radicalement le nouveau paysage sociétal du pays. Nous avons pu observer que les premières Constitutions du Pérou n'accordaient pas le droit de vote aux analphabètes, aux femmes encore moins aux Noirs affranchis.

En 1849, une des questions au cœur des discussions étaient celles qui concernaient le droit de vote des Indigènes analphabètes. Le débat y relatif opposait deux protagonistes à savoir Bartolomé Herrera et Pedro Gálvez. Le premier s'opposait catégoriquement au droit de vote des Indigènes tandis que le second en était le défenseur. Ce n'est qu'en 1860 que le droit de vote des Indigènes analphabètes fut effectif et il aura fallu trente ans pour que soit abrogée cette disposition en 1890. Même si la loi de réforme électorale de 1896 écarte définitivement les analphabètes du processus électoral. Il est évident que la question indigène suscitait déjà l'intérêt de l'élite dirigeante de l'époque ce qui n'était pas le cas pour les Noirs. Au regard de l'intérêt porté aux Indigènes, nous sommes enclins à croire que les textes de lois dans leur majorité excluaient uniquement les Noirs. La disposition légale de la Constitution de 1839 offre tout bien considéré dans son article 8 une mesure spéciale donnant la possibilité aux Indigènes et aux métis habitant dans des zones isolées dépourvues d'écoles d'exercer leur droit de vote. C'est bien évidemment ce que prévoit ledit article : « Para ser ciudadano en ejercicio se requiere: 2ª. Saber leer y escribir, excepto los indígenas y mestizos, hasta el año de 1844, en las poblaciones donde no hubiere escuelas de instrucción primaria ». (Constitución, 1839, Art. 8).

L'analyse minutieuse de la Constitution de 1860, nous permet en outre de nous rendre compte qu'elle presente une certaine ouverture par rapport à la précédente en matière d'acquisition de citoyenneté et de nationalité. Elle ne s'embarrasse plus de tous ces critères discriminatoires qui caractérisaient la Constitution antérieure en retirant la mention « hombres libres » qui, à notre avis faisait référence aux Noirs qui n'étaient pas nés libres. Cette mesure constituait à notre avis une sorte de garde-fous qui empêchait délibérément une intégration sociale de la composante noire nouvellement affranchie. A ce propos, l'article 34 de ladite Constitution présente donc une évolution significative à nos yeux. C'est du moins ce qui ressort dans le présent article dans son alinéa 1 : « Son peruanos por nacimiento: Los que nacen en el territorio de la República ». (Constitución, 1860, Art. 34). Ce texte en apparence ouvert à toutes les composantes sociales du Pérou a vocation à montrer à l'opinion nationale et internationale que le pays avait fait un saut qualitatif en matière de discrimination. Cette mesure donnait au Pérou l'image d'un pays de droits et de libertés.

Jusque-là, nous n'avions pas fait mention des différents décrets qui avaient été édictés juste après l'abolition de l'esclavage ayant pour objectif de règlementer le quotidien des nouveaux affranchis. Il est question ici du Décret présidentiel de janvier 1855 qui stipule ce qui suit :

> 7ª. Todos los que han dejado de ser esclavos ó siervos libertos que no se contraigan al trabajo dentro de los tres meses en que serán levantadas las cosechas, ó después de haberlas recogido, serán tratados como vagos, y remitidos a las islas de Chincha, donde por cuenta del Gobierno se les pagará el jornal correspondiente á lo que allí trabajaren.
> 11ª. Los que han adquirido su libertad por el decreto de abolición de esclavitud, que se encuentren ocupados en el servicio doméstico, permanecerán en las casas donde estén, hasta que puedan ser reemplazados; pero este término no excederá de ocho días sin voluntad expresa del sirviente. Las mujeres que estuvieren encargadas de la lactancia de algún niño ó con motivo de ella, pueden sin embargo ser obligadas á continuar hasta por un mes. La obligación que se impone por este artículo á los domésticos, no exonera a los que aprovechan de estos servicios, del deber de pagar el respectivo salario, conforme a las bases establecidas a la regla 5. (Décret, 1855, Art. 7 et 11)

Au risque de nous perdre en conjectures, il conviendrait de souligner que la présente disposition était uniquement promulguée pour avoir un contrôle total sur les faits et gestes des nouveaux affranchis. Nous pouvons observer dans ce texte que les Noirs disposaient d'un délai de trois mois pour avoir un travail. Passé ce délai, ils devaient être traités comme des vagabonds et se verraient obligés de faire valoir leur force en travaillant à l'île de *Chincha* comme journalier au compte de l'Etat péruvien. En somme, ce texte restreint les droits et les libertés des Noirs en ce sens qu'il fait ressortir une forme connexe de travail forcé en dépit du décret

proclamant la liberté sous toutes ses formes. Nous avons affaire à des dispositifs juridiques qui situent les Noirs devant ce que nous désignons comme étant une sorte d'impasse sociojuridique.

Si ce chapelet de textes juridiques promulgués semble relever une forme de contradiction en apparence, il reflète en réalité le climat social qui prévaut en cette époque au Pérou. Les Noirs représentent une menace sociale aux yeux de l'élite dirigeante et pour cause, les sévices qu'elle leur a fait subir pendant des siècles et surtout du fait de leur supériorité numérique. Si nous nous référions à la disposition du texte de loi fondamentale portant sur la nationalité précédemment citée, nous serions portés à croire que les Noirs bénéficiaient pleinement des prérogatives propres à la nationalité péruvienne et par conséquent de la citoyenneté. Aussi curieux que cela puisse paraître, ces lois contribuent à ne point douter au déni de la « présence-histoire » des Noirs. (V. Lavou Zoungbo, 2003, p. 19). En effet, ces lois sont en adéquation avec l'idéologie raciale du darwinisme social tant plébiscitée au Pérou par l'élite créole. C'est dans tous les cas ce que dit Denys Cuche :

> L'idéologie raciale du social-darwinisme d'un spencer, l'« aryanisme » avait également des fervents défenseurs parmi les créoles blancs du Pérou. Aussi le livre de l'argentin V. López, *Les races aryennes du Pérou*, publié en 1871, eut-il un franc succès dans le public créole péruvien…[…], cette volonté d'éliminer systématiquement tous les traits négroïdes de la population péruvienne, ne pouvait qu'engendrer chez les Noirs un sentiment d'infériorité. (D. Cuche, 1981, p. 92-93).

Après analyse de toutes les mesures juridiques mises en place ainsi que leurs conséquences socio-symboliques, nous notons que le statut des Noirs du Pérou est en permanence différé. Signalons toutefois que la reconnaissance juridique des Indigènes comme composante à part entière du Pérou dans la Constitution est consécutive aux diverses manifestations des mouvements indigènes qui risquaient de paralyser totalement le pays durant l'accession au pouvoir du Général Leguía. Craignant un mouvement d'humeur généralisé qui plongerait le pays dans le chaos, le Président Leguía a répondu favorablement à leurs revendications en prenant des mesures fortes comme par exemple la création des institutions spécifiquement dédiées aux affaires indigènes. Arrêtons-nous un instant sur les mesures prises dans la Constitution de 1920 dans son article 58 :« El Estado protegerá a la raza indígena y dictará leyes especiales para su desarrollo y cultura en armonía con sus necesidades. La Nación reconoce la existencia legal de las comunidades de indígenas y la ley declarará los derechos que les correspondan ». (Constitución, 1920, Art. 58).

De 1896 à 1920, le système de suffrage était fondé sur la démocratie censitaire. Ce système accordait le droit de vote aux contribuables qui s'acquittaient de leurs impôts. Le principe était tel qu'à chaque joute électorale, le Comité National Electoral, sur la base du recensement du Ministère des Finances, avait la mission d'établir une liste de vingt-cinq grands contribuables de chaque capitale de province. Après cette première phase d'établissement de la liste des contribuables, venait celle se rapportant au choix des plus grands contribuables qui devaient constituer les comités de registre provincial. Ces contribuables quant à eux, il leur revenait la tâche d'élire des citoyens qui se chargeraient entre autres du Conseil du District, du registre civique général de chaque province ainsi que des commissions habilitées à recevoir les suffrages. Au vu de la description qui précède, il appert que l'exercice de la citoyenneté était inhérent au capital financier ce qui n'était donc pas à la portée des Noirs en cette époque. Il n'y a pas de doute que le sort de la nation reposait essentiellement sur l'élite créole et le pouvoir financier leur concédait concrètement le pouvoir décisionnel.

La première moitié du XXe siècle au Pérou a été marquée par la promotion d'une démocratie masculine lettrée. Par conséquent, la gent féminine et les analphabètes étaient exclus de tout ce qui se rapportait à l'exercice de la citoyenneté. Sous la houlette de David Samanez Ocampo, la junte militaire dirigeante a diligenté une commission ayant pour objectif la mise en place d'un projet de loi portant établissement d'un nouveau code électoral. La spécificité de ce

projet réside dans la participation des Indiens et des métis dans le jeu électoral, le vote est secret et obligatoire, sans oublier l'organisation du registre électoral. Une fois la reforme aboutie, elle a eu pour conséquence directe l'élimination des privilèges réservés aux grands contribuables précédemment mentionnés.

Contrairement à son prédécesseur Leguía, le Général Odría a le mérite d'avoir instauré une démocratie mixte alphabète. Nous voyons dans cette mesure une influence nette des idées révolutionnaires de la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 prônant l'égalité des droits et devoirs des personnes de sexe différent. Il est donc reconnu aux femmes lettrées le droit de vote ainsi que leur participation comme candidates dans la joute électorale. Le droit de vote des femmes sachant lire et écrire est reconnu par la loi 12391 du 7 septembre 1955. La Constitution s'est vue modifier, et comme conséquence immédiate, nous observons une augmentation de l'électorat ainsi que la représentativité des femmes au Congrès. Jusqu'ici, nous avons observé une prise en compte de certaines minorités dans l'exercice de la citoyenneté à savoir les Indigènes, les métis ainsi que les femmes, nous constatons cependant l'absence notoire des Noirs dans les textes de lois en matière de citoyenneté.

L'année 1979 constitue une période charnière dans la vie politique du Pérou dans la mesure où elle permet au pays d'ôter les garde-fous en ce qui concerne l'accession à la citoyenneté ainsi que les bénéfices y relatifs. On parle maintenant de démocratie universelle en ce sens que l'exercice de la citoyenneté n'est plus conditionné par certains critères discriminatoires tels que savoir lire et écrire. Ce changement constitutionnel donne l'opportunité à toutes les couches sociales de participer au processus électoral. Cette réforme de la loi électorale a l'avantage d'offrir une nouvelle configuration politique ne serait-ce que d'un point de vue formel. Une des innovations marquantes de cette loi électorale reste sans conteste le droit de vote qu'elle accorde aux analphabètes sans distinction particulière d'origine sociale. Un autre aspect à prendre en considération et qui n'est pas des moindre concernant la jouissance du droit de vote porte sur le critère d'âge qui a été ramené à 18 ans au lieu de 21 ans. C'est ce que mentionne la Constitution de 1979 dans son article 65 :

> Son ciudadanos los peruanos mayores de dieciocho años. Para el ejercicio de la ciudadanía se requiere estar inscrito en el Registro Electoral. Tienen derecho a votar todos los ciudadanos que están en el goce de su capacidad civil. El voto es personal, igual, libre, secreto y obligatorio hasta los setenta años. Es facultativo después de esta edad. En las elecciones pluripersonales, hay representación proporcional, conforme al sistema que establece la ley. (Constitución, 1979, Art. 65)

En supprimant ses critères discriminatoires, la Constitution de 1979 s'efforce de donner du crédit à son système électoral peu reluisant tout en permettant à chaque péruvien ayant atteint sa majorité d'exercer son droit de vote. Cette réforme électorale est à tout point de vue une avancée politique considérable pour les couches sociales autrefois écartées du processus électoral. Bien qu'il ne soit pas fait mention expressément des Noirs dans les dispositions de la présente Constitution, nous nous autorisons à penser, en accord avec l'esprit de l'article 2, alinéa 2 de ladite Constitution qu'ils sont concernés vu qu'ils sont des ressortissants péruviens. C'est du moins ce qui ressort dans ce texte :

> Toda persona tiene derecho : 2- A la igualdad ante la ley , sin discriminación alguna por razón de sexo, raza, religión, opinión e idioma. El varón y la mujer y la mujer tienen iguales oportunidades y responsabilidades. La ley reconoce a la mujer derechos no menores que al varón. (Constitución, 1979, Art. 2)

Pour aborder dans le même sens, il convient également de nous référer à l'article 19 de cette Constitution qui ajoute ce qui suit : « Toda persona tiene derecho : A su nacionalidad. Nadie puede ser despojado de ella. Tampoco puede ser privado del derecho de obtener o renovar su pasaporte dentro o fuera del territorio de la República ». A partir de ces deux articles, nous

notons que la présente Constitution se démarque des précédentes dans la mesure où elle prône l'égalité pour tous sans distinction aucune de race, de sexe ou de religion. Ces dispositions juridiques nous permettent d'affirmer que ce texte de loi fondamentale prend en compte l'hétérogénéité constitutive du Pérou jadis discriminée. Cette mesure montre que le droit à la nationalité est une donnée inaliénable (inhérente à toute personne). Le fait est que la nationalité est un prérequis pour pouvoir prétendre bénéficier des prérogatives de la citoyenneté.

Quand bien même ils ont acquis leur citoyenneté, nous notons néanmoins une permanence de certaines pratiques sociales d'un passé révolu. C'est dans cette optique que José Campos Dávila et Rolando Palma, respectivement intellectuel et activiste affirment que les Afro-péruviens sont uniquement des sujets de devoirs et non de droits (F. A. J. Rossemond, 2012, p. 113). Cet état de chose correspond partiellement à ce que Victorien Lavou appelle la « citoyenneté différée » (2003, p. 21). Ce concept de « citoyenneté différée » suppose que les Noirs ne jouissent pas de la totalité de leurs droits fondamentaux ainsi que des privilèges qui s'y rapportent. Ce concept est pertinent à plus d'un titre dans la mesure où il permet de rendre compte de l'expérience des Noirs dans le Pérou post-abolition jusqu'à nos jours. Il met à cet effet en évidence toutes les luttes que mènent les mouvements de revendication des Noirs pour l'accès à une citoyenneté intégrale des Afro-descendants au même titre que les autres composantes sociales du Pérou.

Si la Constitution péruvienne de 1979 constituait déjà en son temps une avancée significative dans l'histoire politique du pays, celle de 1993 marque quant à elle, un tournant décisif dans la mesure où elle reconnaît l'hétérogénéité constitutive. C'est dans ce sens qu'elle dispose dans son article 2, alinéa 19 dans la catégorie des droits fondamentaux de la personne ce qui suit : « Toda persona tiene derecho a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce la pluralidad étnica y cultural de la nación ». (Constitución, 1993, Art. 2, inciso 19).

3. Education et construction du citoyen

3.1. Education des Noirs et inquiétude de l'élite créole

Si juridiquement le statut des Noirs avait connu un saut qualitatif important au sortir de l'abolition, sur le plan pratique, leur situation sociale demeurait la même. Pour ce qui est de l'éducation, il faut dire qu'ils ne recevaient pas une éducation appropriée excepté l'enseignement du catéchisme. De toute évidence, l'intégration des Noirs dans la société péruvienne devait absolument passer par une véritable éducation. Il faut retenir que l'instruction des nouveaux affranchis représenta très tôt une réelle menace pour l'élite créole, dans la mesure où elle signifiait une émancipation de ces derniers c'est ce qui ressort de cette affirmation du sociologue français :

> Si d'un côté les grands propriétaires fonciers estimaient bénéfique que les Noirs reçoivent une certaine instruction pour pouvoir les intégrer plus facilement à leur système social et culturel, d'un autre côté ils craignaient qu'une formation trop poussée n'éveillât en eux un désir d'égalité et de justice qui pourrait se retourner contre eux-mêmes. L'instruction risquait de les rendre encore plus mécontents de leur sort et de menacer la position privilégiée des Créoles blancs. Des études avancées pour les Noirs auraient donc représenté un danger politique pour les Blancs. Cela explique que, même longtemps après l'Abolition de l'esclavage et encore de nos jours, seul un nombre infime de Noirs ait pu poursuivre assez loin leurs études. (D. Cuche, 1981, p. 62)

L'analyse minutieuse de l'assertion du sociologue français est sans équivoque dans ce sens que le manque d'éducation des Noirs était profitable pour l'élite blanche dans la mesure où ils maintiendraient leur mainmise sur ces derniers sans être inquiétée. Si théoriquement les Noirs nouvellement affranchis bénéficiaient de toutes les prérogatives liées à leur nouveau statut de citoyens péruviens, il n'y a pas l'ombre d'un doute que le décret de 1855 mentionné *supra* avait pour seul but de restreindre la jouissance de leurs droits fondamentaux. Très tôt dans la construction de la nation péruvienne les Noirs se sont vus relégués dans la périphérie de

la société. Sans éducation qui les qualifierait, les Noirs ne pouvaient donc aspirer à une amélioration de leurs conditions de vie, et prétendre participer activement à la construction du pays. C'est dans cette optique que Carmen Bernand affirme ce qui suit : « La libertad jurídica no implicó necesariamente en la práctica la eliminación de los prejuicios de color ». (C. Bernand, 2001, p. 195). Dans sa version française, nous lirons : « La liberté juridique n'impliqua pas nécessairement l'élimination des préjugés de couleur dans la pratique ».

L'émancipation des Noirs signifiait un éveil de conscience qui renverserait l'ordre des choses ce qui n'était pas bien perçu par les grands propriétaires fonciers qui, voyaient en cela une véritable menace sociale. Signalons à toutes fins utiles que les politiques migratoires promues à cette époque par les autorités péruviennes avaient pour objectif de « blanchir » la population locale et de maintenir la domination blanche. Un des défis de l'élite gouvernante étaient de faire disparaître la forte démographie noire inquiétante *via* le métissage qu'engendrerait l'immigration blanche et asiatique. (F. A. J. Rossemond, G. Mvé, 2024, p. 113) La menace que représentait une instruction poussée des Noirs au XIXe siècle est encore perceptible de nos jours dans la société péruvienne. Il suffit à ce propos de se rendre dans la plupart des universités du pays pour constater leur quasi absence en tant qu'étudiants ou enseignants. Les voies d'ascension sociale les plus courantes des Afro-descendants du Pérou sont le sport, la musique et la danse.

3.2. Education et fabrique du citoyen

L'école est par excellence le lieu de fabrique du citoyen. En générale, l'école accueille en son sein des apprenants d'horizons divers qui reçoivent la même éducation, cela participe à briser les barrières sociales existantes. Il va de soi que l'Etat joue un rôle fondamental dans la formation des citoyens en ce sens qu'il promeut des politiques qui participent à l'éducation civique des apprenants. Il est donc de la responsabilité de l'Etat de mettre en place toutes les stratégies nécessaires qui permettront d'avoir des écoles citoyennes qui répondent aux besoins véritables de la société. Quels sont les éléments essentiels qui doivent caractériser une école citoyenne ? Pour Cade Educación, une école citoyenne digne de ce nom se doit d'être inclusive, elle doit être en perpétuelle quête d'excellence, promouvoir les droits et les devoirs du citoyen, favoriser l'égalité des genres, enseigner la préservation de l'environnement, elle doit être orientée vers l'intérêt collectif enfin, l'école se doit d'être interculturelle (2019, p. 19). Pour que tous ces éléments soient effectifs, il est donc essentiel de les intégrer dans les manuels scolaires. Les situations qui seront mises en évidence dans les programmes d'enseignement permettront aux élèves d'être en condition pour résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés dans la vie quotidienne.

Notons tout de même que l'éducation citoyenne n'est pas la responsabilité exclusive de l'école. Les seuls cours d'instruction civique dispensés en cycle primaire ne suffisent pas pour parfaire l'éducation citoyenne d'un apprenant. Elle incombe également au cercle familial ainsi qu'à la communauté, donc un accompagnement plus large que le simple cadre de l'école est nécessaire. C'est dans ce sens que Carlos Rosales López affirme :

> Es evidente que la educación para una ciudadanía inclusiva, en toda su complejidad no puede limitarse al ámbito de una asignatura o área curricular que se imparte solo en determinados cursos de educación primaria y secundaria. […] En la familia se realizan aprendizajes fundamentales de convivencia y ciudadanía a través de modelos de interacción personal y de participación que en ella se viven, a través de la distribución y cumplimiento de derechos y responsabilidades, a través de los roles que se atribuyen al hombre y a la mujer, al niño y la niña, a través de los modelos que observa en sus padres en la relación que mantienen con personas de otras culturas, el cumplimiento de sus deberes fiscales o de las normas de tráfico. (2009, p. 105-107)

Le cadre familial est le premier espace de négociation identitaire et d'éducation de base auquel l'enfant est soumis. Il apprend à partir des interactions quotidiennes dans son entourage

familial immédiat. Les parents sont donc les premiers modèles de l'enfant. Il observe les rapports que ses parents entretiennent avec des personnes appartenant à d'autres cultures. L'enfant entretient ses premiers rapports avec autrui au sein de sa famille. Il est soumis à une répartition des tâches et de responsabilités selon son sexe et son âge.

Il est intéressant de considérer la citoyenneté comme étant un instrument de base du vivre-ensemble car elle permet une connaissance mutuelle des identités personnelles et culturelles. Ce postulat est donc opératoire à partir du moment où l'éducation citoyenne permet à l'apprenant de valoriser, de tolérer et de respecter celui qui est différent de lui (selon le sexe, la race, la religion, ou nationalité, etc.). Dans un tout autre angle, il convient de noter qu'une éducation citoyenne participe au développement de l'estime de soi, de l'affectivité, de l'autonomie, de la communication sociale, de la connaissance des valeurs et des règles du vivre-ensemble, des droits et devoirs, l'acceptation de la diversité et par extension la connaissance du fonctionnement d'une société démocratique. (C. Rosales López, 2009, p. 102-103)

Hormis sa fonction première de transmission de connaissance, l'école a le mérite de transmettre des valeurs et de développer le sentiment d'appartenance à une communauté, à un pays, à une région ou à un continent. L'école fait en sorte que les apprenants soient des acteurs de l'organisation de la vie scolaire dans un cadre restreint, et donne l'opportunité à ces derniers de réfléchir sur les différents problèmes que connaît l'établissement et les amène à trouver des solutions convenables avant de solliciter une aide extérieure. L'établissement représente une société en miniature et le fait que les apprenants soient eux-mêmes au cœur de la résolution de leurs propres problèmes leur permet dans une certaine mesure de commencer à réfléchir sur les problèmes de la société dans laquelle ils vivent. Cela dit, ils sont amenés à comprendre les causes et les conséquences de certains maux de la société tels que la violence, la discrimination, la corruption. Si l'école s'attèle à promouvoir le respect et l'égalité entre les personnes sans distinction aucune, sans nul doute cela éradiquerait toute sorte de stéréotypes ce qui par conséquent donnerait une certaine autonomie à l'apprenant, estime Cade Educación. (2019, p.9).

De toute évidence, l'école a la capacité de changer la vie des apprenants et participe au développement d'un pays. C'est dire combien l'éducation est importante dans la construction du citoyen et de la nation d'où la nécessité pour l'Etat de promouvoir l'éducation *via* des politiques pertinentes qui conviennent à son environnement social. Au vu du caractère indispensable que revêt l'éducation dans la construction d'une nation, il convient de prendre en compte l'hétérogénéité constitutive du pays dans la mise en place des politiques éducatives. Dans un pays comme le Pérou qui fait l'objet de notre étude, les Noirs, les Indiens et les femmes en général doivent faire l'objet d'une implémentation particulière en matière d'éducation. Dans la même lancée, certains chercheurs pensent qu'il est important de créer des programmes de formation spécifiques afin de préparer les jeunes sans distinction (de genre, de race ou de religion) à la vie politique nationale. Il n'y a pas de doute que l'éducation participe à la socialisation des jeunes apprenants. Tout comme César Hildebrando Delgado Herencia, nous pensons que l'école a un rôle important dans la construction de la citoyenneté, de l'esprit patriotique ainsi que dans l'apprentissage des régimes politiques. Il est donc incontestable que l'éducation est un pilier important d'intégration sociale. (C. H. Delgado Herencia, 2021, p. 6)

Conclusion

Au terme de ce travail sur la problématique de la citoyenneté de Noirs au Pérou, nous pensons que le concept de citoyenneté est un instrument juridique efficace au service de la nation qui prône le vivre-ensemble. Ce faisant, après examen des textes fondateurs qui règlementent la vie dans la société péruvienne, il ressort qu'ils revêtaient un caractère discriminatoire qui limitait de *facto* l'accès à une pleine citoyenneté des Noirs. C'est au regard des critères restrictifs de nationalité et de citoyenneté fournis par les différents textes

constitutionnels analysés que nous avons été amenés à parler de « citoyenneté différée » des Noirs au Pérou. C'est dans tous les cas ce qui explique les nombreuses luttes que mènent leurs mouvements de revendication. Pendant longtemps, le manque d'éducation a constitué un véritable frein à l'intégration sociale des Noirs. D'ailleurs, pour l'élite dirigeante, l'instruction de ces derniers constituait une menace d'où l'intérêt de les maintenir dans un état d'analphabétisme pour éviter un éveil de conscience de masse et surtout afin de mieux les exploiter et d'avoir une mainmise sur eux.

A la lecture de ce qui précède, l'éducation participe non seulement à l'éveil d'une conscience politique mais, elle est également un élément moteur d'inclusion sociale. L'éducation est pour l'Etat un instrument de construction du citoyen. L'école de par son caractère inclusif, se doit d'accueillir en son sein toutes les catégories sociales sans discrimination aucune. L'éducation a donc la particularité de briser toutes les barrières érigées par la société. L'Etat, au travers de l'école a le devoir de mettre en place des politiques éducatives qui permettront non seulement d'alphabétiser toutes les couches de la société mais, également de participer à leur épanouissement dans tous les domaines. Il faut souligner que le Pérou, à l'instar des autres pays latino-américains, se caractérise par une discrimination à l'endroit des minorités Noires et Indigènes. Enfin, l'éducation est indéniablement un facteur indispensable de développement d'un pays. Une éducation inclusive permettra alors de créer une société plus juste, respectueuse de l'égalité, de la diversité, prospère et stable d'un point de vue holistique. La réalité empirique montre que les composantes noires sont en marge des politiques éducatives mises en place par l'Etat péruvien, par ailleurs, ces politiques sont prioritairement orientées vers les communautés indigènes. Il suffit tout simplement de se rendre dans les établissements supérieurs du pays pour constater la rareté des Afro-descendants ou leur quasi inexistence au sein de ces structures. En définitive, la situation des Noirs trouvera un écho favorable à partir du moment où ils seront considérés comme citoyens à part entière dans la société péruvienne.

Références bibliographiques :

ALPE Yves et *alii*, 2010, *Lexique de Sociologie*, Paris, Dalloz, 3e édition.

BERNAND Carmen, 2001, *Negros esclavos y libres en las ciudades hispanoamericanas*, Madrid, Fundación Histórica Tavera, 2da edición.

CADE EDUCACIÓN, 2019, *Educando a los ciudadanos para el Perú que queremos*, 12 y 13 de junio de 2019.

Constitutions du Pérou de 1823, 1826, 1828, 1834, 1839, 1856, 1860, 1867, 1920, 1933, 1979, et 1993.

CUCHE Denys, 1981, *Le Pérou nègre*, L'Harmattan.

Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre (1948), artículo 19. Disponible sur le lien: http://enclase.defensordelpueblo.es/MaterialDocumental/DeclaracAmericaDDHombre.pdf, consulté le 1er septembre 2012.

Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948), article 15. Disponible sur le lien : http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/DUDH.pdf, consulté le 1er septembre 2012.

Decreto de enero de1855 (Perú)

DELGADO HERENCIA César Hildebrando, 2021, *Ciudadanía integral en la educación básica del Perú*, Lima, DVV Internacional, Educación de los Adultos y desarrollo.

DUCHASTEL Jules, « La citoyenneté dans les sociétés contemporaines : entre mondialisation des marchés et revendications démocratiques », Conférence de clôture du colloque *Reconnaissance et citoyenneté* organisé dans le cadre du 70ème Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Université Laval de

Québec, 16 mai 2002. Article disponible sur : https://depot.erudit.org/bitstream/000774dd/1/000223pp.pdf, consulté le 10/09/2012.

GUINCHARD Serge, (S/dir.), 2012, *Lexique des termes Juridiques*, Paris, Dalloz, 20e édition.

Ley 26574 del 3 de enero de 1996.

LAVOU ZOUNGBO, Victorien, 2003, "*Du Migrant nu*" *au citoyen différé.* " *Présence-histoire*" *des Noirs en Amérique Latine. Discours et Représentations*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, Coll. « Etudes ».

MAZUYER Emmanuelle, 2012, "citoyenneté et libre circulation des personnes dans le droit de l'Union Européenne. Avènement et limites d'une « citoyenneté sociale européenne », in Marie-Pierre LANFRANCHI et alii, *Nationalité et citoyenneté, perspective de droit comparé, droit européen et droit international*, Bruxelles, Bruylant, p. 203-228.

ROSALES LÓPEZ Carlos, 2009 « Hacia una ciudadanía inclusiva ¿ Un reto a la complejidad educativa ? » Revista educación inclusiva, Vol. 2, N°3, p. 97-110.

ROSSEMOND Firmin Alexis Justin, 2012, *La PERUANIDAD. Vista por intelectuales, artistas y activistas afroperuano-a-s, Entrevistas*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, coll. « Les Cahiers du Crilaup no 4 ».

ROSSEMOND Firmin Alexis Justin, MVE Gaëlle, 2024, « Migraciones en España y en el Perú durante la segunda mitad del siglo XIX y apuestas ideológicas », in AGBEFLE Koffi Ganyo, (S/dir.), Revue DELLA/AFRIQUE, VOL.6, N° 17 – Mai 2024, Tome 2 : Histoire, Science Politique, droit, Economie/ Sciences Sociales, p. 104-120.

Enjeux et défis des pratiques religieuses dans le processus éducatif à Brazzaville

Éléments d'anthropologie socio-culturelle

Giscard Kevin DESSINGA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : degisvin@yahoo.fr

Résumé

En Afrique en général et au Congo-Brazzaville en particulier, la pratique religieuse est devenue un véritable phénomène social et public. Plus que par le passé, la religion a envahi les domaines public et privé. Il se vit, pourrait-on dire, une euphorie religieuse sans précédent. La religion influe et détermine la façon d'être et de vivre, de penser et d'agir. Statistiquement, il y a plus d'églises que d'entreprises, de pasteurs que d'ingénieurs, de serviteurs de Dieu que ceux de l'humanité. Nous avons comme l''impression que Dieu devra désormais s'occuper des affaires humaines. Cette perception de la religion et la doctrine qu'elle véhicule : religion du bonheur, évangile de la richesse (mariage, visas pour l'Europe, richesses à bon marché…) déterminent en grande partie la conduite des jeunes et l'idée que l'on se fait de la vie. Il suffit de prier et d'adorer pour que le reste n'en soit qu'une affaire de patience. Cette espèce d'éducation à l'attente et à la facilité, cette éthique du bonheur à vil prix, ne trouve pas toujours de répondant dans un contexte social déprimé et au bord de l'explosion. Comment concilier alors le bonheur promis et la réalité sociale déprimante ? Comment rééduquer la jeunesse au vrai sens de la religion et au sens de l'engagement ? Comment faire de la religion, non pas un opium mais un facteur de progrès et de cohésion sociale ? Trois moments constitueront l'ossature essentielle de cet article. Nous commencerons par présenter le message véhiculé par les églises de réveil. Ensuite nous parlerons de leur influence sur les comportements ; Et enfin, nous présenterons les défis que pose un tel message pour une pratique éducative assumée et à la taille humaine.

Mots-clés : Enjeux, défi, éducation, foi en Dieu, Afrique.

Abstract

In Africa in general and in Congo-Brazzaville in particular, the religious practice became a true social and public phenomenon. More than in the past, the religion invaded the public domains and deprived. It was seen, could one say, a religious euphoria without precedent. The religion influences and determines the way of being and of living, of thinking and of acting. Statistically, there are more churches than companies, pastors that engineers, servants of God that those of humanity. We have as the ' impression that God will have from now on to deal with the human businesses. This perception of the religion and the doctrines which it conveys: religion of happiness, Gospel of the richness (marriage, visas for Europe, richnesses at a cheap rate…) mainly determine the control of the young people and the idea that one has life. It is enough to request and adore so that the remainder of either only one business of patience. This species of education to waiting and the facility, this ethics of happiness at cheap price, always does not find of guarantor in a depressed social context and at the edge of the explosion. How to then reconcile promised happiness and depressing social reality? How to rehabilitate youth with the true direction of the religion and within the meaning of engagement? How to make religion, not an opium but a factor of progress and social cohesion? Three moments will constitute the essential framework of this article. We will start by presenting the message conveyed by the churches of alarm clock. Then we will speak about their influence on the behaviors; And finally, we will present the challenges which poses such a message for an assumed educational practice and with the human size.

Key words: Stakes, challenge, education, faith as a God, Africa.

Introduction

En Afrique en général et au Congo-Brazzaville en particulier, les pratiques religieuses sont devenues un véritable phénomène social et public. A dire vrai, huit congolais sur dix affichent publiquement et avec fierté leur appartenance à quelques confessions religieuses. Plus que par le passé, la religion a envahi les domaines public et privé. Il se vit, pourrait-on dire, une euphorie religieuse sans précédent. La religion influe et détermine la façon d'être et de vivre, de penser et d'agir, de parler avec les vivants et de se comporter vis-à-vis des morts. Statiquement, il y a plus d'églises que d'entreprises, de pasteurs que d'ingénieurs, de serviteurs de Dieu que ceux de l'humanité. On a comme l'impression que Dieu devra désormais s'occuper des affaires humaines. Cette perception de la religion et la doctrine qu'elle véhicule : religion du bonheur, évangile de la richesse (mariage, visas pour l'Europe, richesses à bon marché...) détermine en grande partie la conduite des jeunes et l'idée que l'on se fait de la vie. Il suffit de prier et d'adorer Dieu pour que le reste n'en soit qu'une affaire de patience.

En effet, cette espèce d'éducation à l'attente et à la facilité, cette éthique du bonheur à vil prix, ne trouve pas toujours de répondant dans un contexte social déprimé et au bord de l'explosion. Et pourtant, malgré tout, les gens s'y accrochent. Comment concilier alors le bonheur promis et la réalité sociale déprimante ? Comment rééduquer la jeunesse au vrai sens de la religion et au sens de l'engagement ? Comment faire de la religion, non pas un opium mais un facteur de progrès et de cohésion sociale ? Comment faire aimer et admirer la figure du messie crucifié ?

Eduquer c'est transmettre un ensemble de principes et vertus à apprendre, à connaitre et à mettre en pratique. Dans cet exercice, à la fois excitant et délicat, la religion, souvent associée à la morale, joue un rôle de premier plan. Et justement, toutes les religions proposent un corpus de principes, parfois contradictoires avec ceux des autres religions. Un regard sociologique et épistémologique révèle, justement, que la plupart de nouveaux mouvements religieux enseignent l'évangile et de la réussite à bon marché, et donc sans prix. Le problème dans ce contexte est d'éduquer à l'effort et au sens du sacrifice.

Si éduquer c'est aussi transmettre des principes et valeurs de socialisation, l'exercice d'interroger les fondements de l'éducation, c'est-à-dire la nature des principes à transmettre est éminemment philosophique.

1. L'enjeu : au cœur du message des nouveaux mouvements religieux

1.1. Un contexte socio-politique au bord de l'explosion

L'effervescence démocratique en Afrique s'accompagne de la montée en force de la religion, d'« une nouvelle demande religieuse », du syncrétisme religieux dans ses formes les plus confuses que les sociologues appellent aujourd'hui les « nouveaux mouvements religieux » (NMR) ou « nouvelles religions » (NR). Celles-ci se déploient « … en dehors des cadres traditionnels de la religion », véhiculent de « nouvelles fois » et sont rendues manifestes en l'occurrence par « les "sectes" les plus diverses, les mouvements charismatiques, la spiritualité bricolée… ». Ainsi, comme au moment du polythéisme grec, la croyance en des dieux, en Dieu est devenue une obsession, et beaucoup d'Africains, la bible dans les mains, jouent au pape. L'Afrique est désormais embarquée dans une « déferlante spiritualiste qui autorise quiconque, hors de toute norme, institution ou contrôle, selon son humeur ou sa sensibilité, à revendiquer sa religiosité ».

L'activité économique et l'action politique du pluralisme politique africain actuel reposent sur un ordre économico-politique de domination, d'oppression et d'exploitation. Elles induisent le déficit de la République (chose publique, intérêt commun, général), devenue incapable « … de changer la vie, les conditions sociales des hommes et des femmes… », les rendant vulnérables aux débordements idéologiques, « … au délire religieux, à la prégnance de la religion sur l'espace public…

Dans ce contexte de désespoir général et généralisé, la religion, institution sociale et culturelle essentielle, est un horizon d'espoir, d'espérance. La croyance en Dieu des misérables africains leur permettrait d'espérer au moins une vie future meilleure, en dépit de celle d'ici-bas sans lendemains qu'offrent les prétendus régimes démocratiques en place ; l'accès au paradis, même s'il faut d'abord mourir avant d'y accéder ; la récompense, la rédemption et le purgatoire ; une métaphysique des mœurs, des valeurs morales du bien et du mal ; une justice et une bienveillance transcendantes, en l'absence de celles d'ici et maintenant ; la belle, meilleure, éternelle vie à la mort. Donc, confrontées à cette vie « hic et nunc » sans qualité, car exploitées, opprimées, dominées, aliénées, désespérées, les populations africaines s'agrippent à l'arrière-monde qui serait parfait et où le salut leur serait accessible.

1.2. Les principes de l'évangile du bonheur

Succès dans les affaires et dans la vie, mariage, visa pour l'Occident… Le message véhiculé est une espèce d'évangile du bonheur : richesse, mariage, visas pour l'Europe… que les « damnés » de la terre délectent à cœur joyeux. Il est évident que la souffrance nous effraie et nous effraiera toujours. Dans ces versets, le Christ ne cherche pas à minimiser cette vérité. Il affirme que le Fils de l'homme sera livré aux mains des hommes mais les disciples préfèrent ne pas lui poser d'autres questions. Pourtant, le salut des hommes n'est autre que le résultat de la souffrance du Christ acceptée pour le salut de l'humanité

2. L'incidence des nouveaux mouvements dans l'éducation de nouvelles générations

Cette nouvelle projection de la vie, insistant et croyant, en un messie qui viendrait pour résoudre « mes problèmes » et « nos problèmes » influe, de façon prépondérante, sur l'éducation et la formation des nouvelles générations. Si éduquer une femme c'est éduquer une société, la présence majoritaire des femmes dans ces lieux témoignent à suffisance de l'influence que ces confessions jouent dans l'éducation des jeunes d'hier et d'aujourd'hui.

Les « nouveaux mouvements religieux » sont gagnés par l'intolérance, l'obscurantisme et l'aliénation. Puisque la Bible explique désormais tout, point n'est besoin d'écouter un autre son de cloche. Ces sectes incarnent plutôt la crise d'une vraie religion, de la spiritualité et la confiscation de l'émancipation de l'humanité.

Les « "nouveaux mouvements religieux" » relient les adeptes à certaines figures : le pasteur, le prophète ou le gourou. Ce sont ces figures qui président toutes les cérémonies et rites religieux, qui promettent bonheur, bien-être, prospérité, guérison et santé à tous ceux-là qui les suivent et suivent leurs enseignements. Par des pratiques détournées, abus de pouvoir et de confiance, le pasteur ou prophète, abusant de leur autorité « spirituelle », extorque, exploite, aliène, domine, exproprie, spolie, opprime, soumette, contraigne, tyrannise et rackette ses adeptes. Et au nom des Ecritures Saintes interprétées selon les intérêts bien compris de ces vampires, que de sacrifices, même humains, consentis ; que de dons, de dîmes et des offrandes illégitimement versées ; que de délits commis, de mineures détournées, de femmes mariées dressées contre leur époux et récupérées ; que de biens volés, de fortunes dilapidées. Ainsi, le pasteur profite à fond de la misère matérielle et morale des pauvres gens qu'il conditionne, dépouillerait sans vergogne et pousserait au suicide. La religion étant devenue ici un moyen d'enrichissement personnel, de réussite sociale, le pasteur ou prophète fait désormais partie des puissances d'exploitation et financières. Ces nouveaux gourous attisent la convoitise de tout le monde, au point que tout un chacun s'improvise pasteur, veut avoir son « église » à lui et qu'à tous les coins de rues, poussent comme des champignons, des pseudo-églises. Plus que jamais, au Congo, les « nouvelles religions » riment avec l'affairisme, sur fond de business bien entretenu et puisque l'église est un bien familial l'on assiste de plus en plus à une conception monarchique et héréditaire de la fonction de pasteur ou prophète.

3. Les défis du message des nouveaux mouvements religieux à l'éducation

3.1. La tentation de la facilité au cœur de l'évangile

Ici, il est question de relire les annonces de la passion. Comme on le voit, cette tentation est aussi vieille que le christianisme. En lisant Marc (Marc 8, 31-33; 9, 30-32; 10, 32-34), nous allons nous inspirer des réflexions d'Anselm Grün. Le contexte est celui-ci. Jésus est en route vers Jérusalem. Il n'est plus le guérisseur dont le pouvoir accomplit de grandes actions, mais le maître qui instruit ses disciples. Il les instruit sur sa destinée et le mystère de sa personne, ainsi que sur ce qu'ils auront à faire après lui. Toute cette section est articulée par trois annonces de la Passion et de la Résurrection, et nous enseigne à nous aussi ce que doit être une vie chrétienne, digne de ce nom.

Marc a mis la première annonce de la passion de Jésus en rapport avec la profession de foi de Pierre (8, 27-30), voulant indiquer par-là comment nous devons voir en Jésus le Messie. Envoyé par Dieu pour parler de lui avec autorité et délivrer les humains du pouvoir des démons, il tombe lui-même entre leurs mains et ils le tuent. Mais c'est précisément ainsi qu'il surmonte le mal pris à sa racine. Marc montre comment il comprend Jésus enseignant avec autorité, comment ce pouvoir plénier se perd dans l'impuissance et manifeste par là même sa plénitude. Jésus doit souffrir beaucoup (8,31). Jésus apprend à ces disciples qu'il est bien entendu le messie qu'ils attendaient, mais pas comme ils l'attendaient.

3.2. Devant la souffrance, la recherche des palliatifs

Les réactions des disciples à ces trois annonces sont chaque fois intéressantes. La première fois, Pierre adresse de vifs reproches à Jésus ; il veut le détourner de son chemin de croix. Pierre pense en termes humains, il n'a pas le moindre soupçon de la volonté de Dieu ; c'est pourquoi Jésus le traite de Satan et l'écarté (8, 33). Puis Jésus enseigne à ses disciples, ainsi qu'à tous ceux qui voudront un jour le suivre, la gravité de leur engagement : « Si quelqu'un veut me suivre, qu'il se nie lui-même, qu'il prenne sa croix, et qu'il me suive. Qui veut sauver sa vie la perdra et qui la perdra à cause de moi et de l'Évangile la sauvera » (8, 34-35).

3.3. Les défis : Dieu… une question épistémologique-pragmatique du sens de la foi et du rôle de la religion au Congo

Marchandage et néo paganisme La religion est devenue un business, un commerce.
Le peuple pauvre, vit dans l'ignorance. L'évangile du bonheur : visa, mariage, boulot.
Ce n'est pas une foi qui transforme, change la vie.
On ne peut pas adorer à la fois, Dieu et le veau d'or.
Et la foi ? Et Jésus ?

Notre foi doit avoir un impact dans la société. De nos jours, il serait mieux de parler en Afrique du marchandage religieux dans la stricte mesure où tout celui qui a une Bible, se sent la vocation à être « pasteur ». Godefroid Munima a des mots justes pour qualifier cette situation de fait lorsqu'il affirme sans complaisance que nous vivons aujourd'hui en Afrique le « Moyen-âge des temps modernes ». Aussi, écrit-il :

> C'est de nouveau le monde de la religiosité populaire, celui de la foi ardente et naïve se caractérisant à l'extérieur par des comportements typiques : la prolifération des sectes et mouvements mystiques ; l'errance religieuse très fréquente chez les croyants instables, sans oublier l'irrésistible phénomène d'une 'double vie' caractéristique à notre époque[1].

Au-delà de toute légitimité qu'on lui aurait attaché, le messianisme africain n'est pas moins redoutable que d'autres phénomènes qui accompagnent et aggravent la paupérisation du continent noir. En vue de se maintenir, la religion émotionnelle, entretenue par des campagnes

[1] Munima Mashie G., *Prêtre prisonnier de la tribu,* Ed. Baobab, Kinshasa, 1996, p.14.

d'évangélisation intempestives et des veillées de prières nocturnes et triomphalistes, devient non seulement un exécutoire, mais encore et surtout une anesthésie générale appliquée aux peuples pour les aliéner. Puisque Dieu devra désormais s'occuper des affaires humaines, l'homme n'a plus qu'à danser et à lever les mains vers le ciel en attendant les bons services divins. C'est ici et ici seulement qu'il faut se situer pour comprendre Kä Mana lorsqu'il asserte : « La crise africaine est donc aussi une crise de la vie de l'esprit[2] ».

Du côté de l'Église établie aussi les choses ne vont pas non plus bon train. Kä Mana n'est pas loin de la vérité lorsqu'il s'interroge :

> Comment est-il possible qu'ayant chez nous un christianisme en passe de devenir le plus quantitativement important de la planète, nous ne puissions pas offrir au monde autre chose qu'une spiritualité de danse et de tambours, d'ivresse délirante et d'enthousiasme sans bornes, un folklore de consolation et de rêverie doublé de revendications théologiques contradictoires et inutilement bruyantes ?[3]

Dans cette même perspective, la relation des congolais au christianisme semble aussi teintée de complaisance et de superficialité, elle semble beaucoup plus nominale que réelle, émotionnelle que rationnelle, théorique que pratique. Au vrai, si vous interrogez des hommes et des femmes qui se réclament du Christ : « Que signifie pour vous être chrétien ? » Que répondent-ils ? Un personnage du roman de Ferdinand Oyono « Une vie de Boy », à qui son patron demandait « Es-tu chrétien ? », répond : « Oui, je suis chrétien comme ça ! – Comment chrétien comme ça ? – On m'a baptisé, et je porte un nom de blanc[4]… » Être chrétien comme ça, être chrétien seulement, être baptisé et avoir un livret de baptême, porter un nom de blanc, le nom d'un saint dont on ignore tout sauf le nom, voilà qui fait la facture de l'adhésion au christianisme de certains chrétiens, du moins ceux qui ont le courage de le dire haut et fort. Cela va de soi, une foi embrassée comme ça court le risque d'être abandonnée comme ça. Non seulement qu'elle risque d'être abandonnée comme ça, ce qui en fin de compte et par-delà tout reste une option libre, mais surtout c'est une foi hésitante, tâtonnante, encline au syncrétisme. Qu'il suffise ici d'évoquer l'état de « prostitution religieuse et confessionnelle » auquel aboutit une pratique de foi qui s'avère incapable de susciter un langage à partir de l'espace où l'âme africaine vibre et respire. « Chrétiens, vous voilà malheureux ! Amulette en poche, scapulaire au cou [5] ! » Cette chanson congolaise révèle et traduit le drame et la duplicité de la majorité des chrétiens négro-africains.

Et quand la relation à Dieu devient une complaisance, que reste-t-il de la morale ?

Conclusion : Dieu…et après ou les effets dévastateurs de l'évangile de la réussite sans prix

On le chante, le loue…Lui consacre la vie, beaucoup de sacrifices. La vie est plus difficile en Afrique. Sur le plan individuel et social. Créons des conditions pour rendre notre vie agréable. Pour cela, il faut s'engager sur le chemin du travail. Qu'est-ce que je peux faire et qu'est-ce que nous pouvons faire pour que l'adoration ne nous empêche pas de nous épanouir ? L'on ne se consacre pas pour soi, mais pour les autres. Comment être signe et témoin de Dieu au milieu de ce peuple qui souffre ? Comment choisir la pauvreté au milieu d'un peuple pauvre ? Comment vivre la liberté des enfants au milieu d'un peuple opprimé ? Comment célébrer le Dieu de la vie au milieu d'un peuple qui meurt chaque jour ? Comment célébrer le prince de la paix au milieu d'un peuple en guerre ?

[2] Kä Mana, *L'Afrique va-t-elle mourir?*, p. 33.
[3] Kä Mana, *L'Afrique va-t-elle mourir* ? p. 34.
[4] Hebga M., *Dépassements*, Présence Africaine, Paris, 1978, p. 12.
[5] Ela J.-M., *Ma foi d'Africain*, p. 174.

Bibliographie

DESSINGA G. K., *Dieu…et après ? La foi à l'épreuve de la précarité en Afrique*, L'Harmattan, Paris, 2024.
ELA J.-M., *Ma foi d'Africain*, Karthala, Paris, 1985.
HEBGA M., *Dépassements*, Présence Africaine, Paris, 1978,
KÄ Mana, *L'Afrique va-t-elle mourir ?* Cerf, Paris, 1991.
KODJO E., … *Et demain l'Afrique,* Stock, Paris, 1986.
KÜNG H., *Pourquoi suis-je toujours chrétien ?* Le centurion, Paris, 1988.
LABOU Tansy S., *La vie et demie*, Seuil, Paris, 1979.
LEFEBVRE P., *Une route d'espérance,* Saint Paul Afrique, Kinshasa, 1978.
MUNIMA Mashie G., *Prêtre prisonnier de la tribu*, Ed. Baobab, Kinshasa, 1996.

Solipsisme et vertu kantienne : une herméneutique de la sociabilité

Désiré GUI, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
E-mail : djimmygui@yahoo.fr

Résumé

Philosophe des *Lumières*, Emmanuel Kant élabore une philosophie essentiellement fondée sur l'humanisme qui pose la mise au pinacle des facultés humaines à la fois dans la détermination du savoir comme dans la fondation de l'agir. Par la raison comme siège de tous les principes, la pensée de Kant se présente fondamentalement comme l'affirmation du solipsisme gnoséologique et pratique. Si dans le domaine spéculatif, sa révolution copernicienne avec l'affirmation de la finitude humaine (toute connaissance se limite au phénomène) tend à faire l'unanimité, il en va autrement quant à sa théorie de l'agir. Sujette à kyrielle critiques, la morale kantienne est qualifiée de théorie transcendante à l'égard de la condition humaine, au point où dans *Gai savoir* Nietzsche (1957) traite Emmanuel Kant de vieux fou. Ces critiques axées sur le solipsisme du devoir posent la réflexion de savoir ce que recouvrent la morale kantienne. Tout bien considéré, si la morale déontologique est qualifiée de morale d'anges, cela résulte de ce que l'écho médiatique du mal tend à fonder un oubli du bien. À tout le moins, les critiques à l'égard de la morale du devoir invitent à s'interroger de la manière suivante : la théorie kantienne de l'agir n'est-elle pas un solipsisme dont toute l'assise se veut une éthique de la sociabilité ? Sous quels auspices, la morale kantienne se présente-t-elle essentiellement comme une philosophie de l'altérité ? La philosophie pratique de Kant n'est-elle pas essentiellement prolégomènes à la paix ? Cette communication ; « Solipsisme et vertu kantienne : une herméneutique de la sociabilité » vise à mettre en lumière, à partir des méthodes critique et sociocritique, l'idée selon laquelle, confrontées aux principes et à la rigueur de la philosophie pratique kantienne, les critiques qui lui sont adressées confessent leurs limites. Ainsi, le criticisme moral se perçoit-il essentiellement comme éthique de la sociabilité. De la sorte, devient-il aisé d'appréhender la pensée pratique de Kant comme une éducation à la paix.

Mots-clés : Altérité, Impératif catégorique, Liberté, Mal, Morale, Paix, Sociabilité.

Abstract

Philosopher of the Lights, Emmanuel Kant works out a philosophy primarily founded on the humanism which poses the setting with the pinnacle of human faculties at the same time in the determination of the knowledge as in the foundation acting it. By the reason like sits of all the principles, the thought of Kant is presented basically in the form of an assertion of the solipsism gnoseologic and practical. If in the speculative field, its revolution copernician with the assertion of human finitude (any knowledge is limited to the phenomenon) tends to achieve the unanimity, it from there differently as for its theory will act it. Prone to string criticize, Kantian morals is described as transcendent theory with regard to the human condition, at the point where in Gai knowledge Nietzsche (1957) milked Emmanuel Kant of insane old man. These criticisms centered on the solipsism of the duty pose the reflexion of knowing what cover Kantian morals. Any good considered, if deontologic morals is described as morals of angels, that results from what the media echo of the evil tends to found a lapse of memory of the good. At the very least, criticisms with regard to the morals of the duty invite to be questioned in the following way: the Kantian theory to act it is not it a solipsism of which all base wants to be an ethics of sociability? Under which auspices, Kantian morals arises it primarily like a philosophy of the otherness? The practical philosophy of Kant is not it primarily prolegomenes with peace? This communication; "Solipsism and Kantian virtue: herméneutique of sociability "aims at

clarifying, starting from the methods critical and sociocritic, the idea according to which, confronted with the principles and the rigour of Kantian practical philosophy, criticisms which are addressed to him confess their limits. Thus, the moral criticism is perceived it primarily like ethics of sociability. This way, becomes it easy to apprehend the practical thought of Kant like an education with peace.

Key words: Otherness, Categorical imperative, Freedom, Badly, Morals, Peace, Sociability.

Introduction

La philosophie d'Emmanuel Kant est, pour le moins que l'on puisse dire, une valorisation de l'humain à travers une mise au pinacle de ses facultés. Avec Emmanuel Kant, la réflexion devient critique à l'égard de l'existence dans toute sa complexité ; une complexité qui a conduit les Classiques à user de l'anthropomorphisme pour rendre compte de l'univers mais surtout pour fonder l'agir. Dans la deuxième partie de *Critique de la raison pure (théorie transcendantale de la méthode)*, Kant jette les bases d'une morale rationnelle construite sur le modèle de la théorie de la connaissance. Fondée sur la raison en tant que siège des principes de l'action, la liberté comme principe suprême, la morale kantienne fait une classification des impératifs et invite à agir par devoir. Il s'agit toujours de régler la maxime de l'action selon la loi du devoir. Cela suppose que :

> En tant qu'il est un être raisonnable, appartenant par conséquent au monde intelligible, l'homme ne peut se représenter la causalité de sa propre volonté jamais autrement que sous l'Idée de la liberté ; car l'indépendance à l'égard des causes déterminantes du monde sensible (telle que la raison doit toujours se l'attribuer lui-même) est liberté. Or, à l'Idée de liberté, est indissolublement associé le concept de l'autonomie tandis qu'à celui-ci est associé le principe universel de la moralité, lequel, dans le registre de l'Idée, est au fondement de toutes les actions des êtres raisonnables (E. Kant, 1994, p. 140).

Dans ce passage, l'on s'aperçoit aisément tout le caractère holistique de la vertu kantienne. Pour Kant, la nature rationnelle de l'homme lui confère un statut qui le soustrait d'une existence inauthentique ou une vie orientée vers la satisfaction des désirs égoïstes. Dès lors, la morale du devoir suppose, comme le souligne O. Höffe, (1993, p. 123) que « finalement c'est sur la base de la raison que l'on est capable de reconnaître le malheur d'autrui et de lui venir en aide ». Subséquemment, cette conception de l'agir sera l'objet de critiques caustiques. Ainsi dans le *Système de la vie éthique*, Hegel s'évertue à déconstruire la morale kantienne. Pour F. Nietzsche, (2011, p. 135) : « Kant voulait démontrer, d'une façon qui abasourdirait « tout le monde », que « tout le monde » avait raison – ce fut là la secrète malice de cette âme. Il écrivit contre les savants en faveur du préjugé populaire, mais il écrivit pour les savants et non pour le peuple ». Encore aujourd'hui, la question du *consentement éclairé* et surtout *l'interdisciplinarité dans les concertations* en vue de prise de décisions dans les principes de la Bioéthique tendent à fonder les positions hégélienne et nietzschéenne concernant la morale du devoir, bien que, dans *Questions d'Éthique*, Harry Gensler (2002, p. 153), soutient que « À bien des égards, mon point de vue sur la règle d'or et la cohérence constitue une paraphrase contemporaine de la position kantienne sur l'éthique », pour montrer toute la rigueur de la morale du devoir. Ce contraste montre que les réflexions kantiennes sur l'agir méritent une exégèse-critique afin d'en saisir la substance. Dès lors, quelle lecture de la philosophie pratique kantienne en vue de cerner sa caractéristique holistique ou son solipsisme comme une éthique de la sociabilité ? Telle est la préoccupation principale autour de laquelle s'articulera notre réflexion. L'objectif est de montrer que confrontées à la rigueur des principes de la morale kantienne, les critiques qui lui sont adressés confessent leurs limites. Cela invite à se demander avant tout : qu'est-ce qui fonde les innombrables critiques à l'égard de la morale kantienne ?

Les fondements de la morale kantienne ne sont-ils pas essentiellement une éthique de la sociabilité ; une déconstruction de l'anthropomorphisme qui fonde l'oubli de la vertu ? En somme, la théorie kantienne de l'agir n'est-elle pas fondamentalement prolégomènes à la paix ?

1. L'oubli de la vertu comme assise de l'omniprésence du mal

L'une des thèses les plus rependues, en ce qui concerne les critiques adressées à la morale kantienne, c'est l'affirmation selon laquelle, Kant pense l'homme comme un être angélique. En effet, comme le montre les différents concepts qui sous-tendent les diverses formules de l'impératif catégorique à savoir : le sentiment de respect, la responsabilité, l'universalité et la notion de personne, tout fonde à croire que le philosophe de Königsberg s'adresse à un être dont la bonté ne souffre d'aucune ambigüité. La morale du devoir semble, de ce fait, trop parfaite pour les hommes. Dans une large mesure, il semble pour ces détracteurs, que Kant focalise son édifice de l'agir en dehors de la réalité sociale qui, pour Marx par exemple, est le reflet des transformations capitalistes. Comment donc comprendre et parler d'une morale du devoir dans un monde constamment en mutation du fait de la loi du marché, dans un univers de consumérisme de plus en plus grossier ? Cette question est, en toile de fond, une réflexion quant à l'objectivité de l'impératif catégorique, dans un monde où l'avoir (le matériel) tend à définir la sociabilité. En référence au mal, cette interrogation peut être formulée comme suit ; qu'est-ce qui d'une manière ou d'une autre pourrait rendre compte de l'omniprésence du mal ? Elle invite à cerner ce que recouvre le solipsisme kantien, de sorte à appréhender ce qui est sous-jacent dans l'omniprésence du mal.

Répondre à cette question invite à une réflexion de proue à savoir rendre objectivement compte de ce que, comme le souligne D.C. North (2010, p. 35), « toute société est confrontée au problème de la violence. Quelle que soit la prédisposition génétique des hommes, l'éventualité que certains aient recours à la violence pose un problème au groupe. Aucune ne résout ce problème en éliminant purement et simplement la violence : au niveau, la violence pourra être endiguée et gérée ». Dans ce passage, n'est-il pas évident de constater la mise en exergue de l'identification du mal à la violence sous toutes ses formes ? Aussi, North montre-t-il que la recherche de la solution au mal qu'il rapporte à la violence ne va pas de soi. Comprendre ce qui plonge les sociétés dans le mal, n'est-ce pas cerner les contours du primat de la substance subjective sur toutes les autres valeurs et principes ? L'implémentation de l'affirmation selon laquelle l'oubli de la vertu est ce qui plonge l'humanité dans la violence, les conflits, fonde à appréhender le mal sous l'angle de l'agir. En ce sens, la référence à tout absolu se tenant hors de l'homme est écartée pour l'affirmation de l'absoluité de l'homme. L'absoluité de l'homme est à entendre, ici, comme la subordination de tout absolu à la raison humaine. Le mal se rapporte donc essentiellement à l'anthropologie pragmatique telle que l'entend Kant et non à des causes métaphysiques de la présence du mal dans le monde, de sorte à le sublimer comme le fait Leibniz dans *Essaie de Théodicée.* Le solipsisme kantien donne d'appréhender le mal comme dépendant entièrement de la volonté de l'humain. En tant que responsable et mesure de toute chose dans l'agir, par la puissance de ses facultés, tout anthropomorphisme dans l'explication du mal devient incongru ; relève de scotomisation.

Avec la philosophie critique, l'accent est mis sur l'homme et ses facultés. Dans cette perspective, le mal n'est pas à concevoir a priori comme un prédicat du bien ; une réalité que nous devons considérer comme participant à notre équilibre, à notre bien-être à venir. En un mot, il ne s'agit pas de tenter de cerner le mal à partir d'un quelconque optimisme dans une période intemporelle. Le mal n'est pas un manque, un défaut en l'homme permettant de justifier l'existence d'une créature infaillible, comme c'est le cas chez Descartes (*Méditations métaphysique*). En se rapportant à l'anthropologie kantienne, l'analyse du mal s'inscrit dans une perspective rationnelle et surtout morale. En effet : « Il n'est pas question ici de ce que la nature fait de l'homme, mais de ce que celui-ci fait de lui-même ; car le premier aspect relève

du tempérament (où le sujet est pour l'essentiel, passif) et seul le second aspect donne à connaître que l'individu considéré a du caractère » (E. Kant, 1993, p. 270). Dans ce passage, Kant montre d'abord, une première source du mal qui ne dépend pas des actions de l'homme. En ce sens, le mal est de la création et transcende la nature humaine. Ce mal s'impose à l'homme et quoi qu'il fasse il ne peut le supprimer. La seconde source relève du caractère de l'homme. Kant dit qu'il est la résultante de ce que l'homme fait de lui-même. Ici, il est question de l'expression des impératifs hypothétiques, de la transgression du devoir qui plonge l'humanité dans des conflits de tous les genres. Le mal donc est le résultat du choix de l'humain. Ce mal est causé par l'individu, il dépend de la mise au pinacle des concupiscences au détriment du respect du devoir. Il renvoie donc à l'oubli de la loi morale.

La conception kantienne du mal origine les crises (surtout sociopolitiques) dans le fait que l'homme ne respecte pas la loi du devoir. Tel que conçu dans la pensée kantienne le mal est à entendre comme crise de valeurs. De la sorte, le mal renvoie à la « perversion du principe des maximes, il est autonégation de la liberté qui consiste dans un mensonge quant aux intentions » (J-M. Vaysse, 2007, p. 121). Il relève de la responsabilité de l'homme, et s'explique par le fait d'une conciliation maladroite entre le résultat de l'agir et la valeur de celui-ci. Le mal est donc lié, comme le dit E. Kant (2003, p. 203) à la « détermination causale de la liberté de l'être humain c'est-à-dire des causes qui font que l'on devient bon ou mauvais » ; il est de ce fait, « le penchant à se leurrer soi-même par des mensonges dans l'interprétation de la loi morale » (J-M. Vaysse, 2007, p. 121). À ce titre, la *Dialectique* de la *Critique de la raison pratique* permet de comprendre ou de répondre à cette question de A. Einstein et S. Freud (2005) : « Pourquoi la guerre ? », en ces termes : s'il y a la guerre, c'est parce que l'homme s'écarte de la vertu. Autrement dit, si comme le souligne D. Maurgenest (2005, p. 30), « la société civile est en effet une société conflictuelle. Entre tous les acteurs sociaux, ce n'est pas l'harmonie qui prévaut spontanément, mais bien une cacophonie… », c'est parce que la vertu est méprisée. Car : « Ce n'est pas dans la sensibilité que réside la source du mal, mais bien plutôt dans l'appréhension morale ou immorale que l'homme fait de celle-ci » (E. Kant, 2003, p. 19).

En ramenant le mal à la liberté, Kant montre que l'histoire humaine est saisissable à partir de l'homme, en ce sens que l'homme est liberté. Se posent donc le problème du mal comme expression des hommes et la question de la légitimité d'un tel problème. Est-il légitime de restreindre la question du mal à la liberté humaine ? Si oui, n'est-ce pas parce qu'il est lui-même dualité et qu'il a en lui les germes du mal ? Sous un point de vue réaliste ou phénoménologique, c'est-à-dire d'une manière pratique, au sens de le ramener à sa présence telle que nous la constatons en termes de négation du bien ou de violation de la loi morale, le mal est essentiellement expression des impératifs hypothétiques. L'homme recherche purement des intérêts égoïstes, et considère la vertu qui doit le guider comme l'expression d'une faiblesse. Car, en effet, dit E. Kant, (2003, p. 18) : « l'animalité, même considérée comme mauvaise, livrerait trop peu pour expliquer le mal en l'homme ». Cette observation kantienne atteste que le mal ne saurait être situé dans un temps intemporel comme c'est le cas dans le mythe de la *Genèse*au chapitre 3. En ce sens, le mal, tel qu'appréhendé dans le criticisme permet de comprendre que l'homme est le démiurge de l'existence sociale. Ce qui fonde à dire que : « La révolution de l'individu est parvenue à son terme : l'individualisme. Chaque individu est son propre centre autour duquel gravite le monde. Il est un univers autocentré dont il est le propre bâtisseur » (M. Faucheux, 2002, p. 162). Qu'entendre par révolution de l'individu ?

Par révolution de l'individu, il faut comprendre la capacité de l'homme, par son action individuelle, à entraîner le dérèglement social, la dégénérescence de l'ordre communautaire ou la préservation de l'espèce. La révolution de l'individu traduit un changement de paradigme. Désormais, l'impact de l'individu sur le groupe est de plus en plus considérable et suscite des interrogations. Tout bien considéré, les kyrielles formes de déshumanisation observées dans les différentes crises, le fait que notre aujourd'hui fonde à dire que les médias ne s'alimentent que

de conflits, montrent à suffisance combien le solipsisme s'impose de plus en plus comme le nœud gordien des problèmes contemporains. À tout le moins, l'on s'aperçoit que l'individu n'est plus cet être dont l'action doit être minimisée au profit du groupe. Car, en effet, avec l'affadissement de tous les systèmes politiques axés sur le socialisme, le triomphe de la pensée unique, sans oublier ce cocktail de populisme et les troubles liées à l'incertitude des consultations en démocratie, l'on peut soutenir sans risque de se tromper que « si nous sommes en guerre avec nos parents, famille, société, ou notre église, il y a vraisemblablement une guerre en nous-mêmes aussi. Donc notre travail de base doit être de revenir à nous-mêmes et recréer l'harmonie entre ces éléments » (T. N. Hanh, 2012, p. VII). Ce passage ne montre-t-il pas clairement que la construction de sociabilité exige un travail, une éducation préalable de l'individu aux valeurs sociétales, à la vertu ?

2. Dans les interstices de la morale du devoir

La morale du devoir est fondamentalement une théorie de l'altérité, pour le moins qu'on puisse dire. En effet, la liberté, principe suprême sur lequel repose l'agir, et la raison, faculté qui confère à l'action sa pureté, permettent de saisir toute la quintessence de la morale comme science fondée sur le bien-être de tous. Dans la morale élaborée par le natif de Königsberg, la liberté a un sens particulier. Chez Kant, la liberté est autodétermination de la volonté en vue de la valorisation des principes de la raison. Ce faisant, l'on peut soutenir que la désobéissance est purement un acte de liberté, de sorte que lorsqu'ayant tout soumis à l'homme dans le jardin d'Eden, Dieu, en lui disant : « Tu pourras manger les fruits de tous les arbres du jardin, mais tu ne mangeras pas le fruit de l'arbre de la connaissance du bien et du mal, car le jour où tu en mangeras, tu mourras, certainement » (La Bible, 2008, Genèse2 : 16-17), ouvre la voie de l'autonomie qui n'est autre que la détermination de « l'arbitre indépendamment de toutes les conditions empiriques (indépendamment du sensible en général) et démontrent en nous la présence d'une volonté pure dans laquelle les concepts et lois morales trouvent leur origine » (E. Kant, 1994, p. 172). Ne pouvons-nous pas noter que l'idée d'obligation qui sous-tend cette interdiction atteste de ce que la liberté est un effort, une violence exercée de l'intérieur face à une réalité extérieure, ou encore la lutte pour l'exercice et l'application du bon principe sur un autre contraire ?

Tout bien considéré, en reposant l'agir sur la raison comme faculté d'où l'homme doit tirer ses principes, la vertu kantienne invite à se soustraire des principes égoïstes, relatifs, de la mise au pinacle de son seul bien-être au détriment du bien communautaire. Il s'agit de ne pas fonder l'action sur les impératifs de l'habileté et les impératifs hypothétiques. Agir par devoir donc, c'est toujours se soumettre librement à l'impératif catégorique. Se soumettre dans la conception kantienne de l'agir n'est rien d'autre que la lutte intérieure, en tout être humain, pour faire triompher l'impératif catégorique sur les impératifs conditionnels. C'est là une révolution dans la conception de la liberté. Car, avec la théorie kantienne tous les êtres doués de raison, où qu'ils soient, sont libres. La liberté qui a pris kyrielle de sens, au regard des périodes de la pensée devient apanage de tous les humains en tant que « pouvoir inaliénable de l'individu, ou possibilité qu'a en pratique une personne de penser sans contraintes, d'agir selon son bon vouloir, de se mouvoir sans contrainte » (Dictionnaire Larousse, version numérique disponible sur le net). Des différentes théories de l'agir, Kant se réfère à Socrate qui initie un changement radical dont la quintessence est résumée dans le *Gorgias*. En effet, Socrate enracine la morale dans une réflexion sur le sujet, c'est ce qui fait écho dans sa formule du « *connaît-toi toi-même* ». Le solipsisme socratique permet de comprendre comme le souligne G. Chomienne (1998, p. 73) que : « La vraie liberté est de pouvoir tout sur soi et non sur les autres - chacun sachant au contraire que plus un homme a de pouvoir sur les autres, plus il dispose de ce qu'on appelle le pouvoir, plus il est soumis à ses passions et devient fou ». Cette conception de la liberté satisfait Kant, en ce sens que la morale du devoir qu'il théorise invite à toujours user des

principes de la raison. Or, dans l'entendement de Kant, seule la raison peut permettre aux hommes de se soustraire de l'animalité qui les pousse à user de leurs semblables que comme moyens.

La raison est donc la faculté qui permet à l'homme libre de prendre conscience de sa nature universelle. Il n'est pas, selon les termes de H. Bergson, un être clos ou fermé sur lui-même, il est un être pour les autres. Cela signifie que toute son essence est traversée par l'exigence du vivre-ensemble. De la sorte, on peut souligner avec E. Kant (1994, p. 269) qu'il est toujours « envisagé dans sa personnalité, c'est-à-dire comme un être doué de liberté intérieure […], comme un être capable d'obligation », une obligation d'œuvrer pour le bien de tous. Ce passage montre que l'homme seul est capable de se rendre compte, après coup, que tout n'est pas permis, car sa nature ne le destine pas à une existence dépourvue de regret. Et, en tant qu'il sait ce qui est bon ou mauvais, juste ou injuste…il juge d'abord, à partir de sa conscience, la valeur de ses actes avant de les poser. Cette précision ne fonde-t-elle pas à comprendre que la conscience humaine est une conscience de/pour l'altérité ? À tout le moins, la conscience de l'altérité, de la sociabilité est la source originaire de la liberté et surtout de la nature pure des principes de la raison. La pureté des normes prescrites par la raison vise fondamentalement à mettre l'homme au-dessus de tout intérêt, de tout prix. C'est ce qui donne tout son sens à la liberté en tant que ''liberté pratique'' comme le souligne Kant. Une liberté qui a des conséquences dans/sur l'équilibre sociale. C. Khodoss (1966, p. 60) de dire à juste titre : « Nous avons conscience, par la raison, d'une loi à laquelle toutes nos maximes sont soumises, comme si un ordre naturel devait être enfanté par notre volonté ». Dans ce passage, Khodoss montre que la liberté est inséparable de la raison. Autrement dit, c'est dans la raison que la liberté trouve son essence, son sens, à travers le choix de ses maximes, dans la mesure où l'homme qui doit obéir au devoir est celui-là qui se donne à lui-même sa loi d'action. La morale kantienne est dès lors théorie axée sur la sociabilité, en ce sens que la raison prescrit à la liberté des principes universels et non des impératifs hypothétiques.

C'est en tant que la raison donne à la faculté d'agir de s'autodéterminer, par ses propres lois et non par les causes naturelles, ou les évènements qui adviennent, que la liberté prend et acquiert tout son statut de principe suprême de la moralité. Il est aisé de comprendre que toute l'essence de l'homme réside dans la capacité de celui-ci à agir par lui-même, mais dans une visée de toujours traiter son semblable comme une *fin en soi*. En conséquence, « la liberté est centrale, la marque du « concept cosmique » de la philosophie, celui qui rapporte toute connaissance aux fins existentielles de la raison humaine » (J-M. Vaysse, 2007, p.114-115). La liberté est toujours à entendre comme la capacité que l'homme a de se donner à lui-même consciemment les règles de sa conduite, à agir conformément à loi morale qu'il se prescrit. En somme, consacrant la liberté comme principe suprême de la morale, la philosophie pratique de Kant est la valorisation de la raison comme faculté humaine par excellence. La raison retrouve toute sa quintessence, à savoir sa valeur absolue de faculté transcendant les limites du déterminisme phénoménal. Ainsi, on peut conclure aisément, avec Khodoss (1966, p. 7) que dans la vertu kantienne :

> La raison s'occupe des principes déterminant de la volonté, qui est un pouvoir ou de produire des objets correspondant aux représentations, ou de se déterminer soi-même à réaliser ces objets (que le pouvoir physique soit suffisant ou non), c'est-à-dire de déterminer sa causalité. Là, en effet, la raison peut du moins suffire à la détermination de la volonté et elle a toujours de la réalité objective, en tant qu'il s'agit uniquement du vouloir.

Parce qu'elle s'occupe de déterminer les objets de la volonté, la raison n'est plus confinée dans les limites qu'imposent l'espace et le temps (les cadres a priori du savoir). Ainsi, dans l'usage pratique de la raison, les concepts qui ne constituaient que de simples Idées, plongeant les penseurs dans des controverses rigides, acquièrent un sens plus élevé. Parce que l'usage de la raison est pratique, les Idées deviennent des postulats. À ce titre, les Idées deviennent «

créatrices dans la mesure où leur usage n'est pas tiré de l'expérience, mais se trouve déduit a priori à partir de principes » (Emmanuel Kant, 1994, p. 306). Ce qu'il convient de saisir à travers cette précision kantienne, c'est l'idée selon laquelle, la raison sort les Idées de la pure abstraction pour en faire des principes valant pour tous les êtres rationnels. De la sorte, la valorisation des valeurs cardinales ou l'agir par devoir devient possible et accessibles aux hommes du fait de la grandeur de la raison.

En somme, la raison confère aux idées une réalité fondamentale, celle de principe pratique qui soustrait l'action individuelle de tout relativisme, de l'égo démesuré. Ainsi, la raison est le pilier central de la sociabilité. Pour Kant, c'est uniquement dans l'usage libre des principes de la raison qu'une action peut valoir comme moralement bonne. Car, comment juger de la valeur morale d'une action dont les motifs résultent des affections, de la contrainte ou de la contingence pure au sens héraclitéen ? Si le théoricien de l'humanisme critique fait de la raison le siège des principes de la moralité, c'est parce que, pour lui :

> Tous les concepts moraux possèdent leur siège et leur origine entièrement a priori dans la raison, et cela, à vrai dire, aussi bien dans la raison humaine la plus commune que dans celle qui atteint le plus haut degré de spéculation ; qu'ils ne peuvent être abstraits d'aucune connaissance empirique et par conséquent simplement contingente ; que c'est dans cette pureté de leur origine que réside précisément la dignité qui doit être la leur pour qu'ils nous servent de principes pratiques suprêmes (Emmanuel Kant, 1994, p. 84).

Ainsi, déjà dans *Métaphysique des mœurs I*, la raison est présentée comme contenant a priori les règles de l'action pratique et le concept moral est « le bien absolu ». Avec la raison, les éléments de la pure contingence tels, les liens de parentés, les passions, les évènements accidentels, les sensations ne résistent plus à la grandeur des règles de la raison, en tant que celle-ci permet le déploiement de la liberté en direction du bien. Faire de la liberté le principe suprême de l'agir et de la raison le lieu d'émergence de la moralité, n'est-ce pas rendre plausible une éthique de la sociabilité gage de la paix ?

3. La morale kantienne : une éthique de la sociabilité et prolégomènes à la paix

L'humanisme qui sous-tend la philosophie d'Emmanuel Kant est fondamentalement une recherche de quiétude universelle ; une éthique du vivre-ensemble harmonieux, un discours visant la monstration de la possibilité de la paix à travers l'absolutisation de l'humain. C'est la lutte perpétuelle que doit faire chacun pour dompter le mal ou l'exaltation des impératifs hypothétiques. En ce sens, ne peut-on pas, à bon droit, dire que la vertu kantienne représente le « moment historique de la rationalité théorique et pratique marquant la prise de conscience de l'humanité par elle-même en projetant de parvenir à la liberté, à la paix et au bonheur » ? (E. I. Koffi, 2010, p. 10). De toute évidence, le caractère sacré que l'auteur de *Vers la paix perpétuelle* accorde à l'homme qui acquiert la nature de *fin en soi* et non *simple moyen* en dit long quant à attester de ce que sa philosophie pratique est une théorie visant à sortir l'homme de toute forme de barbarie, des conflits intercommunautaires et de l'exploitation de l'homme par l'homme. Pareille affirmation sous-entend que ce qui fonde substantiellement la vertu kantienne, c'est l'exigence d'une éthique de la sociabilité. Or, parce qu'elle est une éthique de la sociabilité, la vertu devient l'assise des prolégomènes à l'avènement de la paix.

En ce sens, lorsque E. Kant (1994, p. 164) affirme que « les concepts et jugements qui portent sur nous-mêmes et nos conduites n'ont aucune signification morale si leur contenu se réduit à ce qu'il est possible d'apprendre de l'expérience, et si l'on se laisse égarer au point de prendre pour principe moral quelque chose qui dérive de cette source, on court le risque de s'exposer aux erreurs les plus grossières et les plus funestes »,il montre que la loi morale doit toujours viser le bien universel. De la sorte, devient-il aisé de saisir tout le sens de l'impératif catégorique comme loi universelle de la nature humaine. Mais que recouvre le concept d'impératif catégorique ?

Dans la deuxième section de la *Métaphysique des mœurs I*, Kant démontre ce qu'est l'impératif catégorique en mettant en relief ce qui fait la particularité des impératifs hypothétiques. Ainsi, affirme-t-il que « tous les impératifs soient exprimés par une dimension de devoir et ils mettent ainsi en évidence la relation d'une loi objective de la raison à une volonté qui, selon ses propriétés subjectives, n'est pas nécessairement déterminée par la loi (contrainte) » (Emmanuel Kant, 1994, p. 86). C'est dire que seul est catégorique l'impératif qui exige sans tenir compte des conséquences de l'action. Car, en effet, « ce n'est pas ce que la volonté bonne effectue ou accomplit qui la rend bonne, ni son aptitude à atteindre quelque but qu'elle s'est proposée, mais, c'est uniquement dans le vouloir ; autrement dit, c'est en soi qu'elle est bonne… » (Emmanuel Kant, 1994, p. 60). L'impératif catégorique est l'acte moral. Il renvoie à l'accomplissement du devoir. Autrement dit, il est l'action qui ne vise pas un bien particulier ou une fin égoïste. Il est un principe qui vise toujours ce qui est utile à l'humanité entière. L'impératif catégorique est le propre de la raison humaine, en tant qu'il met en rapport des êtres raisonnables. Bien que manifestation du sujet, par l'impératif catégorique, la moralité devient valorisation de l'humanité toute entière. En un mot, l'impératif catégorique montre combien l'homme est capable d'atteindre ou de se rapprocher du bien, de par ses propres moyens. Si l'homme peut puiser et trouver le bon principe dans ses facultés et se faire violence pour le mettre en œuvre, alors il est clair que, ce qui est sous-jacent dans la philosophie pratique kantienne, c'est le fait que l'homme fasse siennes toutes les qualités que les Anciens accordaient aux divinités. En ce sens, la morale kantienne pose l'homme comme le fondement de toute réflexion concernant le bien et le mal. Ainsi, l'homme s'appréhende comme seul et unique fondateur « de la possibilité de la morale, en tant que compréhension théorique de mes propres facultés de désirer et d'agir, et en tant qu'instrument de la détermination de mon action comme être engagé à l'égard de fins qui orientent toute mon existence » (N. Lacharité, 1997, p. 21). Comme on peut le voir à travers ce passage, l'impératif catégorique est la manifestation de la liberté en tant que seul principe de détermination du sujet pensant, par un acte qui recherche toujours le bien de tous.

Par l'impératif catégorique, il est aisé de comprendre toute la maestria de la théorie kantienne de l'agir en tant que philosophie dont tout le sens est de mettre en lumière la sociabilité. Avec l'impératif catégorique donc, il s'agit de la poursuite de ce qui est conforme au bien et au bonheur de l'humanité toute entière. De la sorte, la doctrine de la vertu kantienne pense la moralité à partir du sujet agissant en posant l'impératif catégorique comme examen de la possibilité de la paix, en partant du sujet pensant, enracinant les principes de ses actes dans les dispositions de son caractère à la sociabilité, à la paix. Une telle conception universalisante de l'action ne fonde-t-elle pas à penser que la morale est une véritable science visant la paix ? La question de la scientificité de la morale du devoir en tant que répondant à l'objectivité (l'universalité) et donc comme recherche constante de la paix pose une problématique que l'impératif catégorique permet de percevoir et de résoudre avec pertinence. Il s'agit de savoir comment l'homme peut vouloir que son action soit toujours universalisable ? En d'autres termes, l'homme peut-il se départir de tout égoïsme, de la satisfaction de ses penchants…de son profit pour celui de tous ?

Cette difficulté se résout sans grande peine par la conception kantienne de l'humanisme. En effet, tel que le conçoit Kant, l'homme n'est pas seulement un objet soumis au déterminisme de la nature ou un simple animal. Un banal étant, un être qui est dans le monde sans savoir le pourquoi de sa présence, selon les termes de M. Heidegger. Il est un étant particulier, car il est fondamentalement traversé par l'exigence du souci. Qui plus est, le souci de son devenir et de son semblable. Il est un animal spécifique car à la différence des phénomènes, il possède une nature transcendante qui le soustrait et le distingue du règne animal. Par sa liberté, par sa raison, il est constamment tourné vers la valorisation du bien, la recherche de l'équilibre et l'harmonie sociale. En ce sens, dans la pensée kantienne l'homme est toujours à entendre comme *personne*.

Il s'agit là d'une découverte majeure. La découverte de la notion de personne est la voûte charnière, dans la compréhension de vertu kantienne comme prolégomènes à la paix. La personne est la notion qui permet d'appréhender toutes les nuances et mésinterprétations que l'on peut rattacher à l'impératif catégorique.

En effet, la recherche perpétuelle de la paix au cœur de la morale kantienne conceptualisée à partir de l'impératif catégorique met une particularité de l'homme en relief ; c'est le fait que l'homme n'agit pas toujours en direction du devoir, il n'est pas constamment porté à faire le bien. Bien au contraire, la plupart du temps, l'homme fait un mauvais usage de cette liberté essentielle et ne se rapproche de la perfectibilité que rarement. Cela donne de comprendre que l'accomplissement du devoir est un effort constant qui consiste à discipliner son caractère. Cet effort constant à être vertueux, n'est-il pas ce qui donne de dire que la paix est une construction perpétuelle ? Tout bien considéré, l'impératif catégorique en montrant que l'homme n'est ni ange ni bête, mais qu'il peut passer du pire au meilleur, si sa volonté n'est pas guidée par un bon principe, donne de croire à l'avènement de la paix, à travers l'éducation à la vertu. En ce sens, on peut dire que l'impératif catégorique est la mise en lumière de la vocation humaine à se surpasser, à lutter pour circonscrire autant que possible le déploiement du mal. Somme toute, en affirmant dans l'anthropologie que : « Parmi toutes les perspectives que l'homme peut concevoir, la plus consolante doit être de penser qu'il y a quelques raisons pour que son état moral présent se prolonge et puisse progresser encore vers le mieux » (E. Kant 1993, p. 130), le philosophe de Königsberg atteste que l'homme est traversé par l'exigence du sortir-de-soi pour devenir bon, pour s'améliorer dans une sorte de s'ouvrir-aux-autres. La vertu kantienne est une éducation à l'agir en référence à l'altérité ; une auto-éducation permanente à la paix à partir du sujet pensant fondamentalement autonome.

Conclusion

L'époque contemporaine est le lieu de crises multiformes. En effet, ces deux derniers siècles, pour le moins qu'on puisse dire, l'humanité se retrouve de plein pied dans le gouffre de la barbarie, et Voltaire de souligner qu'il suffit de jeter un regard par la fenêtre pour voir partout la misère, les laissés pour compte, les orphelins de guerre, les opprimés. N'est-ce pas deux siècles après le siècle des *Lumières* que l'humanité a connu les deux grandes guerres mondiales avec pour corolaire l'expression la plus horrible de l'antisémitisme, plus de dix millions de morts ? Tout bien considéré, la montée tout azimut du fondamentalisme/radicalisme religieux, du terrorisme sous toutes ses formes, le génocide Rwandais, l'interminable conflit dans le nord-est de la République Démocratique du Congo, l'invasion de l'Ukraine par la Russie, la guerre entre l'Israël et le Hamas avec plus de quarante mille morts en trois mois de conflits (France24, le 22 Août 2024)…tendent à contredire l'affirmation kantienne selon laquelle « l'enseignement des lois morales n'est pas puisé dans l'observation de soi-même et de l'animalité présente en l'homme, ni dans la perception du cours du monde, de ce qui arrive et de la façon dont on agit, mais c'est au contraire la raison qui ordonne comment on doit agir » (Emmanuel Kant, 1994, p. 165). Cependant, en séjournant dans la philosophie critique, l'on s'aperçoit que la réévaluation du rôle véritable de la raison dans le champ de la philosophie élaborée par Kant permet de comprendre que la misère humaine, l'exaltation du mal, toutes les formes de dégénérescence de l'harmonie sociale ne sont clairement que le fait de la mise au pinacle des impératifs hypothétiques, au détriment de la loi morale. La saisie donc du vrai sens de la liberté et de la raison comme siège de la pureté des principes de l'agir permettent de comprendre la quintessence de la vertu kantienne comme une éthique de l'altérité gage de l'avènement de la paix entre les humains ; c'est tout le sens de ce passage de *Fondements de la métaphysique des mœurs* : « sans les principes d'une volonté bonne, elles peuvent devenir extrêmement mauvaises et le sang-froid d'un vaurien le rend, non seulement bien plus dangereux, mais aussi immédiatement, à nos yeux, plus abominable encore que nous ne l'eussions estimé sans cela »

(Emmanuel Kant, 1994, p. 60) qui atteste des limites des stéréotypes philosophiques à l'endroit de la vertu kantienne.

Bibliographie

COUDARCHER Michel, 2008, *Kant pas à pas*, Paris, Ellipses.

FŒSSEL Michaël, 2002, *KANT et l'équivoque du monde*, Paris, CNRS Éditions, coll. « Biblis ».

GENSLER, Harry J, 2002, *QUESTIONS D'ÉTHIQUE « une approche raisonnée de quelques perspectives contemporaines »*, Traduction Marie-Claude Décorsy, Adaptation de Michel Paquette, Canada, Bibliothèque nationale du Québec.

KANT Emmanuel, 1947 : *Le conflit des facultés*, Traduction S. Piobetta, Paris, Aubier.

---- 1981, *Traité de Pédagogie*, Traduction de Jules Barni, revue et actualisée, introduction et notes de Pierre-José ABOUT, Paris Hachette.

--- 1993, *Anthropologie du point de vue pragmatique*, traduction, présentation, bibliographie et chronologie par Alain Renaut, Paris, Flammarion.

---- 1994, *Métaphysique des Mœurs I* (FONDATION/INTRODUCTION), traduction et présentation, bibliographie et chronologie par Alain RENAUT, Paris, GF- Flammarion.

---- 1994, *Métaphysique des mœurs II (doctrine du Droit, Doctrine de la vertu),* Traduction, présentation, bibliographie et chronologie, Alain RENAUT, Paris, Flammarion, 411p.

---- La religion dans les limites de la simple raison, Introduit et traduit par Monique NAAR, Paris, VRIN, 2004.

---- 2006, *Vers la paix perpétuelle, Que signifie s'orienter dans la Pensé ? Qu'est-ce que les Lumières?* Introduction, notes, bibliographie et chronologie par Françoise PROUST, Traduction Jean-François POIRIER et Françoise PROUST, Paris, Flammarion.

KOUAKOU Antoine, 2010, « *AVOIR et ÊTRE : enjeux des crises en Afrique* », *In ANNALES*, volume 011, Presse Universitaire de Ouagadougou.

LÉVINAS Emmanuel, 1991, *Entre nous, essais sur le penser-à-l'autre,* Paris, Édition Grasset & Fasquelle.

---- 2006 : *Totalité et infini*, Paris, LGF.

PEREZ Félix, 2016, *Apprendre à philosopher avec LEVINAS*, Paris, Ellipses.

RENAUT Alain, 1999, *Kant aujourd'hui,* Paris, AUBIER.

VAYASSE Jean-Marie, 2007, *Dictionnaire de Kant*, Paris, Ellipses Édition Marketing.

MORIN Edgar,1965, *Introduction à une politique de l'homme,* Paris, SEUIL.

NIETZSCHE Friedrich, 1957, *Le gai savoir,* Introduction et traduction de Pierre Klossowski, Paris, Club Français du Livre.

FAUCHEUX Michel, 2002, *Histoire du bonheur*, Paris, Édition du Félin, Philippe Lebaud.

KOFFI Eric Inespéré, 2010, « La construction de la paix par les principes métaphysiques du droit chez Kant », thèse de doctorat sous la direction de KOMENAN Aka Landry, Université de Bouaké.

HÖFFE Otfried, 1993, *Introduction à la philosophie pratique de Kant (la Morale, le Droit et la Religion)*, Traduction de François RÜEGG et de Stéphane GUILLIOZ, Paris, VRIN.

NORTH Douglass Cecil, 2010, *Violence et ordres sociaux*, Paris, Gallimard.

LACHARITÉ Normand, 1997, *Lisons Kant*, Université de Québec Montréal, disponible sur le web.

HANH Thich Nhat, 2012, *avant propos de Qu'est-ce que la paix,* de Johan Christophe ARNOLD, URC, the plough publishing hause, édition numérique.

Le profil du citoyen dans l'œuvre de Platon

Pierre Hubert MFOUTOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : hubertmfoutou@gmail.com

Résumé

Dans ses dialogues majeurs comme *La République* et *Les Lois*, Platon aborde une question d'une rare modernité : celle du citoyen. Il s'efforce de mettre en lumière les caractéristiques essentielles d'un citoyen exemplaire. Selon lui, un membre authentique d'une cité devrait se reconnaître par quatre vertus fondamentales : la tempérance, le courage, la justice et la sagesse. Le citoyen parfait devrait refléter une bonne éducation en affichant une conduite bien réglée, en se détournant des vices de la corruption qui résultent des excès. Il devrait apporter les preuves éclatantes de sa transformation réussie en défendant ce qui est juste et bon et en rendant à chacun ce qui lui est du. Il devrait aussi et surtout se distinguer par le désir du savoir ou de la connaissance. Un citoyen particulièrement tempérant et courageux, mais aussi juste et sage constitue le modèle sur lequel les autres membres de la cité peuvent se calquer.

Mots-clés : Cité, citoyen, conduite, éducation, vertus.

Abstract

In his major dialogues, such as The Republic and The Laws, Plato tackles a question of rare modernity: that of the citizen. He sets out to identify the essential characteristics of an exemplary citizen. According to him, a genuine member of a city should be recognized by four fundamental virtues: temperance, courage, justice and wisdom. The perfect citizen should reflect a good upbringing by displaying well-regulated conduct, turning away from the vices of corruption that result from excess. He should demonstrate his successful transformation by standing up for what is right and good, and returning to everyone what is due. Above all, he should distinguish himself by his desire for knowledge. A citizen who is particularly temperate and courageous, but also just and wise, is the model on which the other members of the city can model themselves.

Keywords: City, citizen, conduct, education, virtues.

Introduction

Dans ses sublimes écrits, Platon se prononce sur l'éducation de l'enfant. Il admet que cette éducation est avant tout du ressort de la cité. En effet, l'enfant appartient plus à la cité qu'à ses parents. C'est donc à la cité qu'incombe la responsabilité de faire de l'enfant un homme de bien, un homme capable de se conduire convenablement en toutes circonstances. Par le biais de l'éducation, la cité doit transformer l'enfant en citoyen parfait.

Pour accomplir ce noble dessein, la cité doit confier l'enfant à plusieurs maîtres parmi lesquels, « ceux qui ont paru les meilleurs, le plus savant, le plus juste, le plus tempérant et le plus courageux. Le premier enseigne la religion…Le plus juste lui apprend à dire la vérité toute sa vie, le plus tempérant à n'être soumis à aucun plaisir afin qu'il s'accoutume à être réellement, commandant à lui-même, sans aucun asservissement. Le plus courageux le prépare à être intrépide et audacieux, montrant que la crainte est le propre de l'esclave » (*Alcibiade*, 121 d-c).

On comprend avec Platon que l'enfant qui prétend au statut de citoyen doit s'exercer à la vertu. Précisément, il doit se livrer à cet exercice sous la conduite des hommes vertueux

reconnus tels dans la communauté. C'est donc sous l'influence des "meilleurs", selon l'expression de Platon, que l'enfant est appelé à évoluer, à savoir : le savant, le juste, le tempérant et le courageux. Ces quatre instructeurs ont la charge de communiquer à l'enfant les bonnes mœurs, mieux les belles vertus. Aussi ont-ils la responsabilité de susciter chez l'enfant les sentiments les plus élevés enfouis dans son âme. Car l'enfant qui devient un citoyen particulièrement tempérant et courageux, mais aussi sage et juste fait la fierté de la cité (*Lois*, III, 696 b).

L'objectif de notre étude est d'analyser l'approche platonicienne du citoyen idéal, c'est-à-dire du citoyen pouvant servir de modèle, de miroir à l'ensemble de la cité. La question qui sous-tend cette étude est celle-ci : l'approche platonicienne de l'éducation est-elle susceptible de modeler l'enfant pour en faire un citoyen parfait ? À cette question principale se greffent deux questions secondaires : Quelles sont les marques distinctives de l'enfant devenu citoyen parfait ? Quelles sont les implications de l'analyse platonicienne du citoyen sur notre époque ?

Pour mener à bien cette étude, nous avons cru devoir utiliser la méthode herméneutique, comprise comme l'art de l'interprétation ou, ce qui revient au même, la science de l'élucidation du dit. Le travail présenté ici est donc structuré autour de trois axes. Le premier examine l'importance de l'éducation chez Platon dans la formation du citoyen parfait. Le deuxième axe analyse les traits essentiels du citoyen exemplaire. Le troisième et dernier axe évalue la portée de l'approche platonicienne du citoyen.

1. L'éducation comme condition pour devenir un citoyen parfait

Platon souligne l'importance de l'éducation dans plusieurs dialogues. Il admet (par exemple dans *Les lois*) que c'est elle qui oriente l'enfant dès le bas âge vers « l'excellence, inspire le désir et la passion de devenir un citoyen parfait » (*Lois*, I, 643e). Le fondateur de l'académie nous aide à comprendre que l'éducation est à l'image d'un moule qui permet de façonner l'enfant, de le transformer en citoyen irréprochable.

Il sied de rappeler qu'un enfant est à l'image d'une bête de pâturage. Il se particularise par un naturel qui fait de lui *la bête la plus difficile à manier*. Puisque « la source de la réflexion n'est pas encore disciplinée en lui, il est encore une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes » (ibid. VII, 808d).

Dès lors la nécessité s'impose de *la brider avec pour ainsi dire de multiples freins*. La cité a le devoir de l'apprivoiser, c'est-à-dire, de lui donner tous les soins qui conviennent à une bonne éducation.

Les soins convenables à une bonne éducation sont de deux ordres : les soins qui concernent le corps et ceux qui concernent l'âme.

Les premiers supposent aussi bien les exercices physiques que la bonne alimentation. Plus précisément, ils correspondent à tous les mouvements liés à la gymnastique[1], aux aliments et aux boissons de meilleure qualité (*Gorgias* 517e ; *République*, III, 372 a-b). Comme tels, ils ont pour objectif de faire du citoyen, un individu sain, un homme qui se particularise par une excellente condition. Les soins corporels concourent à la transformation du citoyen en homme de virile énergie (*Gorgias*, 491c). Par eux, son corps acquiert la force, la virilité mais aussi l'ordre et l'arrangement. C'est autant dire que par les soins du corps, l'individu citoyen finit par afficher une belle apparence, « une apparence d'où émane une grâce infinie » (J.P. Dumant, 1988, p. 119). Pour reprendre l'expression de *l'Alcibiade (*121 d), les soins corporels ont pour issue de faire que le citoyen soit *le plus beau possible, modelant et redressant son corps ;* leur raison d'être est de maintenir le citoyen dans la meilleure condition physique possible.

[1] « C'est par la gymnastique qu'il faut former les jeunes gens » (*République II*, 403c).

Le maintien de cette condition physique passe par une discipline dans la consommation de boisson et de nourriture. Au nom de cette discipline, l'ivresse est à proscrire : le citoyen doit éviter de s'enivrer (*République,* III, 403e). De même, il doit éviter un régime alimentaire *endormant et dangereux*, tout autant qu'il doit se garder de l'abus des plaisirs de l'amour. On peut signaler en passant que Platon prolonge ici l'idée pythagoricienne de garantir la santé (et l'agilité de l'esprit) par un bon régime alimentaire. Entendu que, ce régime est le régime végétarien.

Par contre, les deuxièmes, c'est-à-dire les soins qui concernent l'âme sont ceux qu'apportent les maîtres qui instruisent l'enfant dans toutes sortes de disciplines. Entre autres disciplines on peut citer : la musique, la poésie, la peinture, la philosophie, les mathématiques, l'astronomie…

Toutes ces disciplines conjuguent leur effet sur l'enfant. Elles redressent son naturel « en le tournant vers le bien » (*Lois*, VII, 808d-e).

La musique convenable à une vie bien réglée n'est pas celle qui produit les harmonies propres à inspirer la mollesse et la fainéantise ; c'est plutôt celle qui peut favoriser les sentiments de vaillance et de sagesse. Cette musique [2]est précisément celle de la lyre et de la cithare. Elle doit cependant être associée à la parole poétique : « Ce n'est que lorsque la musique sert la parole poétique qu'elle présente un grand intérêt parce qu'elle se rapproche du logos qui est l'arme de la philosophie » (https://www.radiofrnce.fr>FranceMusique). Comme telle, elle est capable d'apaiser et de calmer les tourments de l'âme.

La poésie que Platon recommande pour l'éducation du citoyen est celle qui exerce une influence positive sur lui : c'est celle qui permet d'imiter « les qualités qu'il faut acquérir : dès l'enfance : le courage, la sagesse, la piété, la libéralité, ainsi que les qualités du même genre » (J. Lucionni, 1958, p.139). Cette poésie que Platon recommande a l'avantage d'initier au degré supérieur de la vie de l'esprit, d'enchanter l'âme des hommes et d'induire dans leur cœur une connaissance intuitive du vrai, du beau et du bien (H. I. Marrou, 1968, p.328). Par contre, la poésie que Platon déprécie est celle qui favorise l'imitation[3] du vice, qui s'attarde sur les récits immoraux des poètes, qui encouragent les maux comme la gloutonnerie, l'incontinence, la cupidité, l'arrogance et l'injustice (*République,* 390 a ; 395c-d). Une telle poésie est néfaste du fait qu'elle ouvre la brèche à la représentation des hommes méchants ou des lâches qui tiennent des propos honteux (ibid.).

La peinture convenable à l'éducation de l'enfant est celle qui illustre la beauté et l'élégance, qui est en parfaite harmonie avec la raison :

> Ne faut-il pas, au contraire rechercher les artistes bien doués, capables de suivre la piste de la beauté et de l'élégance, pour que pareils aux gens qui habitent une région saine, nos jeunes gens tirent profit de tout, de quelque côté que les effluves des beaux ouvrages viennent frapper leurs yeux, leurs oreilles, telle une brise qui apporte la santé de régions salubres et qui les disposent dès l'enfance à leur insu, à imiter la belle raison et à être en accord avec elle . (J. Lucionni, pp.140-141).

De ce point de vue, une peinture qui diffuse les images de vice est à proscrire. La raison en est qu'un enfant qui est élevé dans ces images de vice ressemble à celui qui grandit dans un pâturage malsain.

[2] Chez Platon la musique associe beauté, pureté et vérité : « la musique est belle seulement si elle est pure, dénuée de surplus et concourt à la vérité » (https://www.radiofrnce.fr>FranceMusique).

[3]« Le citoyen doit se consacrer au bien de l'État ; un genre d'activité, même imitative qui viendrait le distraire de ce soin est à proscrire » (J. Lucionni, 1968, p.137).

La philosophie est également utile à la formation de l'enfant puisqu'elle lui permet de penser par lui-même. Elle lui donne l'autonomie de la pensée : « penser est l'habileté par excellence qui permet à l'enfant d'acquérir quelque chose de significatif. Certes penser est un processus aussi naturel que respirer ou digérer » (https://philoenfant.org>2013/02/21>la-philosophie).

L'importance des mathématiques[4] pour l'enfant n'est pas à démontrer d'autant plus qu'elles s'illustrent comme la plus grande construction de l'esprit. Elles favorisent la promptitude de l'esprit à comprendre les choses (*la mobilitas animi*). Grâce à elles, l'enfant peut acquérir plusieurs capacités : calculer, analyser, synthétiser, anticiper.

À ce propos H. I. Marrou (1968, p. 119) nous donne une indication lorsqu'il souligne :

> Tous les enfants doivent faire les mathématiques, au moins à ce degré élémentaire : on les y mettra dès le début, en conservant de ces exercices l'attrait d'un jeu ; ils auront comme finalité immédiate l'application à la vie pratique, à l'art militaire, au commerce, à l'agriculture ou à la navigation. Il n'est permis à personne d'ignorer ce minimum si du moins il veut mériter le nom d'homme et non celui de pourceau à l'anglaise.

L'astronomie[5] mérite d'être également inscrite au programme de formation de l'enfant pour deux [6]raisons majeures : d'abord parce qu'elle favorise « une perception plus juste des périodes, des mois et des années » (*République*, VII, 527 d). Ensuite parce qu'elle permet de « regarder les décorations ouvragées dans le ciel comme les plus belles et les plus exactes » (*République*, VII, 529 a).

On comprend aisément que toutes ces disciplines préparent l'enfant à devenir un homme de bien, à posséder l'excellence de l'âme.

Mais quelles sont les signes visibles d'une âme excellente ? Pour répondre à cette question, l'étude met un accent sur les quatre vertus proposées par Platon.

2. Les quatre vertus fondamentales : caractéristiques du citoyen

Étant le produit d'une bonne éducation, le citoyen exemplaire se particularise par la tempérance, le courage, la justice et la sagesse.

2.1. La tempérance

La tempérance suppose cette vertu qui permet au citoyen d'afficher une conduite bien réglée. Par elle, le citoyen se détourne des vices et de la corruption résultant des excès. Il s'`éloigne du dérèglement et s'affranchit de la soumission à l'égard des désirs et des plaisirs (*Phédon*, 68e). Le citoyen tempérant ne pactise pas avec la cupidité ou l'amour des richesses. Il s'interdit de vivre à la ressemblance du débauché, cet individu qui se laisse emporter par les plaisirs et les désirs tumultueux (*Lysis*, 276 b).

Le citoyen tempérant s'avertit de ce que l'intensité des désirs et des plaisirs conduit à la folie et constitue une source de discrédit, mieux, de déshonneur.

Platon précise que le citoyen modéré ou tempérant est freiné par ce que la maxime dit : « rien de trop », et à laquelle il obéit. Cela signifie qu'il se contente de la juste mesure en toutes choses. Il comprend qu'« il est inutile et malhonnête de s'approprier et d'amasser plus de choses qu'on en a besoin » (J. Locke, 1992, p.181).

---

[4] Selon Platon, les mathématiques permettent de prendre la mesure de l'espace (*République* VII, 526 d). Elles « contraignent à contempler la richesse des étants » (*République*, VII, 526 e).

[5] La plus belle phrase écrite sur l'astronomie est sans doute celle de Platon : « les yeux ont été implantés pour l'astronomie » (530d).

[6] En cela elle est utile à l'agriculteur, au navigateur et au chef de l'armée.

Ainsi comprise, la tempérance est le bien le plus précieux (de l'âme) qu'un citoyen puisse posséder[7]. C'est pourquoi, celui qui la possède est ami des dieux. Il fait la plus belle des expériences : l'entrée en contact avec le divin.

2.2. Le courage

Le courage est cette capacité de défendre ce qui est juste et bon. Mais qu'est-ce qui est juste et bon aux yeux du citoyen? À cette question Platon répond : ce qui est juste et bon, c'est « le sens de l'ordre, l'aménité[8], la discipline, la fierté, l'amour du travail, de la victoire et de l'honneur » (*Alcibiade*, 122c).

De ce point de vue, ce qui est juste et bon c'est un ensemble de valeurs qui constituent le fondement solide d'une société. Ce sont ces valeurs qu'un citoyen courageux doit intérioriser et défendre quand elles sont menacées. Un tel citoyen s'efforce d'imposer ces valeurs là où il a une parcelle de pouvoir : dans sa maison ou dans son milieu professionnel. Dans sa propre maison, il dicte la loi pour sa famille dans le but d'avoir des enfants ordonnés, disciplinés, polis et fiers de ce qu'ils sont. Il vise à travers la même loi d'inculquer le goût du travail bien fait à sa progéniture, mais aussi la volonté de gagner les combats de la vie et de s'attacher à l'honneur. Dans son milieu professionnel, il combat tout ce qui porte atteinte à la morale de son métier. Il dénonce toutes les pratiques qui sont dirigées vers *la voie plane, celle qui loge tout près de nous*. En d'autres termes, il critique toutes les mauvaises habitudes qui nous conduisent vers le chemin de la honte et de la bassesse.

Un citoyen courageux refuse de se faire prendre au piège du plus extrême des maux qui se nomme la lâcheté. Chez lui, « le principe de l'ardeur morale parvient à maintenir nonobstant les peines et les plaisirs, ce qui est promulgué par la raison concernant ce qui est à craindre ou ne l'est pas, (*République*, IV, 442, c).

Cela signifie qu'en toutes situations, il demeure sous la dictée de la raison : il maintient son libre jugement dans les épreuves difficiles, c'est-à-dire dans les épreuves qui inspirent la crainte. Son âme ne se laisse pas ébranler par tout ce qui est effrayant ou terrible. Plutôt, elle reste dans un état de fermeté (*République*, I, 429 c). C'est autant dire qu'un citoyen courageux est un homme valeureux du fait qu'il montre beaucoup de vaillance dans les situations difficiles.

Dans les situations de joie, c'est- à-dire dans les situations qui procurent son plaisir et son bonheur, le citoyen courageux se distingue par le refus de faire un accueil complaisant à de mauvaises dispositions morales et par la volonté de persévérer dans la vertu. La richesse, le succès des tribunes, le commandement des subalternes et d'autres choses semblables ne l'éloignent pas de la droite raison. Son âme conserve le calme en présence de tout ce qui paraît devoir déclencher la confiance ou la folie de grandeur.

2.3. La justice

La justice est cette vertu qui consiste à rendre à chacun ce qui lui est dû. Selon les mots de J. Lucionni, elle est « cette vertu qui nous incite à donner à chacun son dû…à traiter chaque être humain selon son mérite personnel » (1958, p.132). Platon lui-même précise qu'elle est un « état qui porte à accorder à chacun selon son mérite »[9] (*Définitions*, 411e).

Partant de cette lecture, on peut déduire qu'un citoyen qui a la charge d'administrer les affaires humaines est tenu de se conformer à cette exigence de la justice. Il doit honorer ou

[7] Lorsqu'un citoyen est bien éduqué, la tempérance est ce qu'il y a de meilleur en lui (*Phèdre*, 237 d).
[8] Douceur accompagnée de politesse et de grâce.
[9] On retrouve bien d'autres acceptions de la justice chez Platon. Entre autres acceptions, on peut retenir : l'accord de l'âme avec elle-même et bon ordre entre chacune des parties de l'âme et dans leur rapport mutuel ; l'état qui amène à obéir à la loi (*Définitions*, 411e).

blâmer les hommes qui sont sous son autorité selon la justice. Cela signifie qu'il doit réellement décerner l'honneur à qui il faut et infliger le blâme à qui il faut. Entendu que l'honneur convient à un homme sans reproche et le blâme à l'homme coupable d'injustice[10].

De même, un citoyen qui est appelé à trancher une affaire entre deux parties, doit donner tort à la partie qui mérite le tort et raison à la partie qui mérite d'avoir raison, *sans se gonfler de démesure et d'injustice* [11].

On comprend avec Platon qu'un citoyen juste doit « remplir son devoir sans encourir le reproche avec une injustice » (*Lois*, XII, 945e). Il a un mépris pour l'injustice et une préférence pour ce qui est juste dans chaque cas[12]. En cela, il vaut un grand nombre d'hommes (*Lois,* V, 730d).[13]

2.4. La sagesse

La sagesse suppose la poursuite du savoir. Elle correspond précisément à la poursuite de ce savoir qui permet d'entretenir les meilleures relations avec soi-même et avec les autres membres de la cité (*République,* II, 428 d). Ainsi définie, la sagesse est synonyme de puissance réfléchie.

Le citoyen qui possède cette vertu est capable de distinguer ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire en milieu social. Il s'interdit de poser un acte qui peut susciter le mécontentement d'autrui. Dans ses délibérations, il fait preuve de prudence. Ses paroles ne sont pas de nature à choquer ou à diviser. Elles sont plutôt source de cohésion et d'harmonie sociale.

Le citoyen sage sollicite sa raison et se dirige toujours vers la meilleure voie : celle de la grandeur et de l'honneur (*Lois,* X, 897c). Platon ne se trompe pas lorsqu'il le présente comme « l'homme qui est parfaitement bon, celui qui possède l'excellence propre à l'être humain » (*Définitions,* 415d).

Au bout du compte, cette réflexion platonicienne est orientée vers une fabrication de l'homme parfait. Elle se veut une porte ouverte à l'avènement de l'homme meilleur, c'est-à-dire de l'homme habité par la vertu. On comprend pourquoi l'aspigrale qui triomphe chez Platon est le prima de la formation morale. Pour emprunter le langage de H. I. Marrou (1948, p.328), le vœu de Platon est de chercher « l'homme c'est-à-dire un style de vie conforme à une norme idéale ». On est d'accord avec P. Raynaud et S. Riais (1996, p.195) qui affirment que la pensée de Platon s'assigne pour fin « la production d'un homme supérieur, et cela dans sa relation complète avec la société ».

Platon ne se soucie pas uniquement de produire une société idéale, il se préoccupe aussi et surtout de produire l'homme idéal. Si la société idéale que propose Platon devrait servir de miroir à la société grecque en proie à plusieurs maux (notamment la corruption, l'injustice, la violence dans l'appareil de l'État), l'homme idéal ou l'homme supérieur que Platon s'efforce de décrire devrait inspirer et changer le citoyen réel qu'il côtoyait. Nous sommes en droit de conjecturer que la question fondamentale qu'il se pose dans *l'Apologie de Socrate,* celle de savoir « qui saura leur enseigner la vertu propre à l'homme et au citoyen ? » (Platon, 1993, p.35) trouve sa réponse à partir du citoyen idéal qu'il essaie de peindre. Chez Platon, l'idée de la *khalipolis* n'est pas à dissocier de celle de l'homme parfait. Ce qui est vrai pour l'ensemble qu'est la cité idéale l'est également pour l'élément qu'est le citoyen parfait. Ce jugement de J.

[10] La justice récompense les justes et châtie les impies (*Epinomis,* 988 e).
[11] « La justice exige que l'on prête l'oreille au défenseur aussi bien qu'à l'accusateur, avant d'émettre un jugement » (*Démodos,* 383 a).
[12] La justice distingue « entre activités avantageuses et lucratives et activités justes » (*Lois,* II, 662 c).
[13] La justice constitue par elle-même le bien suprême de l'âme » (*République,* X, 612 b).

Massalis (https://www.radiofrnce.fr>FranceMusique) sur la cité parfaite est valable pour le citoyen idéal de Platon : « La cité idéale pour le philosophe est réglée…sage, courageuse, modérée et juste. Elle est l'incarnation de l'harmonie à l'image de celle qu'on retrouve dans la nature ». En réalité la cité idéale est le lieu de rassemblement de citoyens parfaits, c'est-à-dire d'hommes, sages, modérés, justes et courageux. Citée idéale et citoyen parfait s'associent, se combinent et se dirigent vers l'humanité authentique et réelle.

On doit reconnaitre que la ligne de pensée tracée par Platon est suivie par les penseurs de la modernité comme Nietzsche et Kant.

Le premier marque une parfaite convergence avec Platon en admettant que le moyen indiqué pour produire un citoyen exemplaire c'est l'éducation. Il nous donne de comprendre que l'éducation parvient à façonner l'homme, à faire de lui un individu qui se particularise par une autre façon de penser et d'agir. Cette autre façon de penser et d'agir est celle qui lui permet de plier ses propres intérêts au profit des intérêts de la communauté.

Aussi s'avise-t-il de dire : « l'éducation procède généralement ainsi : elle recherche à déterminer chez l'individu, par l'appât d'une foule d'avantages une façon de penser et d'agir qui devenue une habitude, instinct, passion dominera, et en lui et sur lui, à l'encontre de ses intérêts suprêmes, mais au bénéfice de tous » (F. Nietzsche, 1950, p.63).

E. Kant (1980. p. 79) pour sa part estime que la formation de l'homme, son éducation est la solution au plus grand problème de l'histoire : celui d'une association politique fondée sur la liberté :

> Le problème fondamental de l'histoire qui est celui d'une association politique fondée uniquement sur la liberté, problème dont la résolution suppose le progrès général de l'humanité, considéré dans sa triple perspective de l'habileté, de la prudence et de la moralisation ne se dissocie du problème de l'éducation qui est celui de la formation de l'homme » (E. Kant, 1985, p.1).

Mais quelles sont les implications de cette pensée platonicienne sur notre temps?

3. Les implications de l'analyse platonicienne du citoyen sur notre époque

L'analyse platonicienne du citoyen est un joyau qui inspire et agit sur nous. Elle interpelle avant tout ceux qui sont aux commandes des cités. À partir d'elle et en elle, les dirigeants peuvent s'avertir de ce qu'ils ont le devoir de poursuivre un but éducatif, de tout mettre en œuvre pour que la *paideia* soit « la raison la plus haute et la signification même de l'État » (W. Jaeger, 2007, p. 117).

De ce point de vue, ils doivent privilégier la bonne éducation dans leur programme de société, d'autant plus que celle-ci est la *fleur de la vie de la cité*. Leur souci majeur serait la discipline du citoyen par « la formation délibérée du caractère grâce à des résolutions et à des soins constants » (ibid. p.48). Entendu que cette formation doit modeler et remodeler le citoyen, imprimer les marques de la vertu sur lui et briser sa nature rétive. Comme telle, elle doit faire du citoyen, un homme capable de se consacrer au bien de la cité, de jouer un rôle prééminent en son sein.

Ce propos de Plutarque que W. Jaeger reprend dans *Paidéia* (2007, p. 116) devrait être le maître-mot des dirigeants de la cité : « l'éducation tend à développer l'individu, homme ou femme. Personne n'est libre de se comporter comme il lui plaît; mais si dans un camp, chacun voit ses devoirs publics et son genre de vie fixés, il sera d'avis qu'il n'appartient pas à lui-même, mais à son propre pays ».

On comprend aisément, que les dirigeants d'une cité doivent s'interdire de favoriser le désordre des libertés individuelles. Ils doivent au moyen de l'éducation restreindre ces libertés, fixer les droits et les devoirs communs, tracer un genre de vie propre à tous. De là à dire qu'il

est nécessaire que les dirigeants prennent au sérieux l'éducation, qu'ils la considèrent comme la première parmi ce qui peut advenir de mieux à leurs membres.

Comme le souligne J. Lucionni (1958, p.137) : l'éducation « est l'unique chose importante…par rapport aux prescriptions qui la concernent, les autres sont de bien petites choses ». Elle seule peut favoriser l'accomplissement du dessein le plus noble de la cité : celui de devenir une cité heureuse, une cité où les citoyens expérimentent *le plaisir à vivre ensemble la paix.*

Il faut avouer que ce qui justifie le plaisir de vivre la paix dans une cité ce sont les choses à admirer chez les hommes bien éduqués : le respect, la générosité, la solidarité, l'accueil, l'affection, la bienveillance, la tolérance, la clémence, l'indulgence, la compassion et toutes les autres vertus.

Toutes ces vertus constituent la condition de la vie commune. Elles sont le ciment de l'ordre, de l'harmonie et des liens d'amitié dans la cité. Grâce à elles, les hommes peuvent vivre dans la concorde[14] ; ils peuvent éprouver les sentiments mutuels de bienveillance et s'apprécier mutuellement : « Or, que les citoyens s'apprécient mutuellement il n'y a pas de bien plus grand pour la cité » (*Lois,* V, 738 d).

Manquer d'accorder une place importante à l'éducation c'est laisser libre cours à la perversité de s'installer dans la cité ; c'est favoriser la dégénérescence, l'accumulation des maux en son sein. On ne se tromperait pas en affirmant qu'une cité qui se moque de l'éducation de ses membres est appelée à devenir un sillon où germent plusieurs choses qui méritent le mépris : l'irrespect, la cupidité, le rejet de l'autre, l'antipathie, l'intolérance, la haine, la méchanceté, la rancune, l'hypocrisie, etc.

Ce sont ces maux qui viennent rompre la noble harmonie de la cité ; ils sont « un attentat à l'ordre institué par l'intelligence divine » (ibid. p.131). C'est autant dire que ces vices sont « source de souffrances physiques et morales qui provoquent l'indignation et entrainent les protestations de la conscience morale » (ibid. p.131).

Outre ce qui vient d'être dit, il y a encore que l'analyse platonicienne du citoyen devrait être une solution au scandale de la modernité, cette époque où nous assistons à la victoire du vice sur la vertu, du mal sur le bien. On ne peut perdre de vue qu'à notre époque, les hommes tirent leur bien du mal qu'ils font aux autres : « ils construisent des sociétés imparfaites où les rivalités et le désordre demeurent la règle constante » (ibid. p.123), où les luttes « procèdent essentiellement de l'amour de l'argent et du désir effréné de satisfaire les passions les plus brutales » (ibid.p.127). Ils font preuve d'hypocrisie : ils louent la vertu, mais préfèrent le profit du vice. Ils se haïssent et versent dans les dissensions qui les poussent à déchirer et morceler leur cité. C'est à eux que la double question de Platon s'adresse : « existe-il-pour la cité un mal plus grand que celui qui la déchire et la morcelle au lieu de l'unifier ? Existe-il un plus grand bien que celui qui en assure le lien et l'unité ? » (*République,* IV, 462 b). À notre époque les hommes ne savent plus qu'ils « sont unis ensemble pour l'amitié, le respect, l'ordre, la modération et la justice » (*Gorgias* 508 a). Ils se moquent de « l'ordre réel, véritable et profond conforme à la raison et à la morale » et préfèrent l'ordre artificiel et factice.

Conclusion

Le citoyen exemplaire chez Platon ne surgit pas du néant. Il est le fruit d'une bonne éducation. C'est pourquoi en lui s'associent la tempérance, le courage, la justice et la sagesse. La tempérance est ce qui lui permet de mener une vie contraire à celle du débauché. Elle lui

[14] « L'objectif vers lequel tendent fondamentalement nos lois, c'est de rendre les citoyens le plus heureux possible et de faire qu'il y ait entre eux le plus de concorde possible. Mais jamais la concorde ne peut naître entre citoyens là où il y aura entre eux beaucoup de procès, beaucoup d'injustices. » (*Lois,* V, 743 c).

dicte la discipline et l'ordre dans sa propre vie et fait de lui un homme *commandant à lui-même, sans aucun asservissement*. Le courage est ce par quoi il mène une vie contraire à celle d'un lâche. Il est le plus important moyen qu'il se donne pour se protéger contre les abus de la société[15] (*Epinomis*, 975 e). La justice est ce qui lui permet de mener une vie dans la vérité et dans la pureté, une vie contraire à celle de l'homme injuste. Elle est cette valeur qu'il doit chérir pour être un grand homme (*Lois*, V, 732a).

La sagesse est ce qui le contraint à mener une vie contraire à celle de l'insensé. Elle lui impose une vie en accord avec la raison.

La somme de ces quatre vertus justifie l'attachement du citoyen parfait à une vie de l'excellence, une vie qui dépasse celle de la perversité (*Lois*, V, 734, d).

Indications bibliographiques

DUMANT Jean Pierre, *Les écoles présocratiques*, Paris, Gallimard, 1988.
KANT Emmanuel, *Les réflexions sur l'éducation,* trad. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1980.
LOCKE John, *Traité du gouvernement civil*, trad. J. Kany, Paris, Garnier Flammarion, 1992.
LUCCIONI Jean, *La pensée politique de Platon*, Paris, PUF, 1953.
MARROU, Henri Iréné, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité. Le monde grec*, Paris, Seuil, 1948.
NIETZSCHE Friedrich, *Le gai savoir*, Paris, Gallimard, 1950.
PLATON, *Œuvres complètes*, trad. Luc Brisson, Paris, Flammarion, 2011.
PLATON, *La République*, trad. R. Baccou, Paris, Garnier Flammarion, 1986.
PLATON, *Apologie de Socrate, Criton, Phédon*, trad. E. Chambry, Paris, Garnier Flammarion, 1993.
RAYNAUD Philippe et RIAIS Stéphane, *Dictionnaire de philosophie politique*, Paris, PUF, 1996.

Sites internet consultés

https://www.radiofrnce.fr>FranceMusique
https://philoenfant.org>2013/02/21>la-philosophie

[15]Ce dont on est capable de faire au nom du courage, c'est aussi et surtout de porter secours à autrui au péril de sa vie (*Alcibiade*, 115 b), d'endurer la douleur en vue de parvenir à ce qui est convenable (*Définitions*, 412c).

Éducation citoyenne et cohésion nationale chez Emmanuel Kant

Katiénéfowa Daniel TUO, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
E-mail : danieltuo95@gmail.com

Résumé

La réflexion portant sur l'éducation du citoyen est une préoccupation fondamentale qui retient l'attention des États. Plusieurs actions éducatives sont ainsi menées par les États pour offrir une meilleure formation civique aux individus et faciliter leur intégration au sein de la société. Cependant, un paradoxe s'ensuit : malgré les efforts consentis par les États, l'incivisme prend de l'ampleur dans les sociétés. Nous assistons à une crise de la citoyenneté. Face à cette situation, il y'a lieu de réfléchir diligemment et activement. Notre réflexion, fondée sur le philosopher kantien a débouché sur l'analyse du problème suivant : Quelle contribution la théorie kantienne de l'éducation peut-elle apporter à l'éducation citoyenne en vue de la cohésion nationale ? À partir des méthodes historico-critique et analytique, nous montrerons que la conception kantienne de l'éducation citoyenne, fondée sur la morale du devoir et le respect des devoirs juridico-politiques, participe à la pacification des relations intersubjectives. Elle constitue ainsi une source de paix nationale. Notre objectif est de montrer qu'à partir de la contribution kantienne de l'éducation citoyenne, les États pourront résoudre les problèmes d'incivisme. Ainsi, la quête de la cohésion nationale dans nos États passerait par le recours à la morale du devoir et au respect des principes juridico-politiques kantiens.

Mots-clés : Civisme - Cohésion nationale - Éducation citoyenne - Morale du devoir - Paix nationale - Principes du droit – Vertu

Abstract

Reflection on citizen education is a fundamental concern that attracts the attention of States. Several educational actions are thus carried out by States to offer better civic training to individuals and facilitate their integration into society. However, a paradox ensues: despite the efforts made by States, incivism is growing in societies. We are witnessing a crisis of citizenship. Faced with this situation, there is reason to think diligently and actively. Our reflection, based on Kantian philosophizing, led to the analysis of the following problem: What contribution can the Kantian theory of education make to citizen education with a view to national cohesion? Based on historical-critical and analytical methods, we will show that the Kantian conception of civic education, based on the morality of duty and respect for juridico-political duties, contributes to the pacification of intersubjective relations. It thus constitutes a source of national peace. Our objective is to show that, based on the Kantian contribution of civic education, States will be able to resolve the problems of incivility. Thus, the quest for national cohesion in our States would involve recourse to the morality of duty and respect for Kantian legal-political principles.

Keywords: Civism - Citizen education - Morality of duty - National cohesion - National peace - Principles of law - Virtue.

Introduction

Les réflexions des grands philosophes de l'Antiquité témoignent que l'éducation a toujours joué un rôle central dans la formation du citoyen. Dès l'époque hellénique, Socrate, Platon et Aristote ont perçu la valeur de l'éducation dans la formation de l'individu. La relation entre Socrate et Platon illustre bien cette idée, car Socrate visait à inculquer à Platon un savoir qui devait le préparer à la gestion des affaires politiques de la cité athénienne. À son tour, Platon,

au sein de son Académie, poursuivit cette mission éducative, formant de jeunes citoyens tels qu'Aristote, qui allait plus tard fonder sa propre école philosophique. Dans *Les Lois,* Platon met en avant l'importance fondamentale d'éduquer l'enfant, affirmant que l'éducation « oriente vers l'excellence, inspire le désir et la passion de devenir un citoyen parfait, sachant commander et obéir comme l'exige la justice » (2008, 643e). Ainsi, selon l'approche platonicienne, l'éducation constitue la pierre angulaire de la formation de citoyens modèles, indispensables au bien-être et à la prospérité de la cité.

Cette vision de l'éducation traversa les siècles, de la période médiévale à l'époque moderne, et reste aujourd'hui d'une actualité indéniable. Dans les sociétés contemporaines, les États reconnaissent l'importance de l'éducation dans la formation civique et initient des politiques éducatives visant à offrir aux citoyens une meilleure éducation citoyenne. Sur le plan national et international, l'éducation citoyenne est devenue une priorité, étant donné qu'elle contribue à inculquer aux individus le respect des valeurs morales, juridiques et politiques. Cependant, malgré ces efforts, des comportements inciviques tels que les conflits intercommunautaires, la dégradation de l'environnement, les coups d'État et la violation des principes démocratiques et constitutionnels viennent remettre en question l'efficacité de l'éducation citoyenne. La citoyenneté se trouve en crise, et ce malaise invite à une réflexion profonde sur les fondements de l'éducation citoyenne.

C'est dans ce contexte de crise que nous convoquons la théorie éducative kantienne comme un remède potentiel. Emmanuel Kant, dans ses *Réflexions sur l'éducation*, écrit que « l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui » (2018, p. 98). Pour Kant, l'éducation est le canal par lequel l'être humain s'accomplit et réalise pleinement son humanité. Dès lors, quelle contribution la théorie kantienne de l'éducation peut-elle apporter à l'éducation citoyenne en vue de la cohésion nationale ? Ce que nous cherchons à montrer ici, c'est que l'éducation kantienne, en contribuant à la formation de la personnalité morale et en enseignant aux citoyens le respect des principes juridico-politiques, participe pleinement à l'avènement de la cohésion nationale. À travers une démarche historico-critique et analytique, nous commencerons par examiner les causes de la crise actuelle de la citoyenneté (I), avant d'exposer les apports de la théorie kantienne de l'éducation dans la formation morale du citoyen, à partir des devoirs de vertu (II). Enfin, nous soulignerons l'importance de la connaissance et du respect des principes juridico-politiques, fondamentaux à la formation citoyenne et à la cohésion nationale (III).

1- Les fondements de la crise actuelle de la citoyenneté

La citoyenneté confère à l'individu des prérogatives spécifiques au sein d'un État. En tant que droit fondamental, elle implique l'appartenance pleine et entière du citoyen à la cité, ce qui s'accompagne de privilèges, mais également de devoirs. Ainsi, le citoyen, tout en jouissant des droits que lui garantit la cité, est tenu d'assumer des responsabilités envers la société. Cette appartenance exige une participation active aux affaires politiques et juridiques de l'État, condition essentielle au maintien de la vie civique et à la réalisation du bien commun. C'est dans cette perspective que Koffi Éric Inespéré affirme : « la citoyenneté est le statut de la personne qui bénéficie de ses droits civiques et politiques en échange de ses devoirs envers son État » (2018, p. 100). Cependant, la citoyenneté contemporaine semble traverser une pathologie profonde, voire une véritable crise. Il apparaît donc indispensable d'établir un diagnostic rigoureux pour en identifier les causes profondes. Afin de saisir les fondements de cette crise, il convient d'examiner la relation des citoyens avec la vertu et les lois, ces deux piliers essentiels de la vie civique.

1.1. La résistance à la vertu

Du latin "virtus", la vertu est un ensemble de qualité que l'on observe chez l'individu. Ces qualités peuvent prendre en compte son intégrité, sa force, son courage et l'excellence morale qu'il laisse entrevoir à travers ses actions. Abordant dans le même sens, André Lalande (2021, p.1201), la définit comme « la disposition permanente à vouloir accomplir une sorte déterminée d'actes moraux ». La tendance permanente à agir en bien, exprime la volonté manifeste du sujet à poser des actions à portée morale. La vie vertueuse exprime la volonté du sujet à agir conformément aux principes moraux. Toutefois, cette volonté à agir en bien et en conformité aux principes moraux, est parfois remise en cause. Malgré les valeurs transmises aux citoyens, beaucoup résistent à l'appel de la vertu.

De manière générale, la résistance à la vertu s'exprime par le refus des citoyens à adopter une attitude ou un comportement moralement bon ou vertueux. Le refus des citoyens à agir conformément à la vertu pourrait se justifier par le désir de ceux-ci à satisfaire leurs intérêts individuels au détriment des intérêts communs. La recherche du gain, du matériel, du prestige et de la gloire témoigne l'idée d'une résistance des citoyens de plus en plus à la vertu. En postulant pour des mobiles sensibles, à caractère égoïste, ils menacent la liberté des autres. Or, la vie vertueuse demande des sacrifices à l'égard des autres, ceux de contribuer à leurs épanouissements, en leurs offrants la possibilité de jouir pleinement de leur liberté. La disgrâce de la vertu va conduire l'homme moderne à une crise éthique ainsi qu'à la décrépitude des relations entre citoyens. Si pour Kant : « la vertu est (...) la force morale de la volonté d'un homme dans l'accomplissement de son devoir » (1994, p. 237), alors il est de remarquer que celle-ci a perdu son sens dans l'action citoyenne. La crise de la vertu, suivant la vision heideggérienne a favorisé la déchéance ontologique et ontique de l'homme. Pour mieux s'en convaincre à nouveau, référons-nous à ce discours de Malcolm X, prononcé à Cleveland, qui articulait en ces termes :

> Il y a longtemps que l'Amérique a perdu toute conscience. L'Oncle Sam n'a pas de conscience. Ces gens ne savent pas ce qu'est la morale. Ils ne s'efforcent pas de mettre fin à un mal parce que c'est un mal, ou parce que c'est immoral ; ils n'y mettent fin que si cela constitue une menace pour leur existence. Vous perdez donc votre temps à en appeler à la conscience morale de ce failli d'Oncle Sam. (Discours prononcé le 03 avril 1964 à Cleveland, dicocitations.lemonde.fr.)

Défenseur des droits de l'homme, Malcolm X utilise la figure de « l'Oncle Sam » pour faire référence aux États-Unis, car, selon lui, la vertu et les valeurs morales ne sont plus d'actualité sur ce continent. Ces valeurs susceptibles de régir la vie sociale sont en totale régression. La libération des mœurs reste la plus belle aventure du siècle.

De plus, le manque de dirigeants ou de leaders vertueux explique en partie la résistance à la vertu. Considéré comme modèle d'exemplarité, le leader doit faire montre de vertu à ceux qu'ils dirigent. Cependant, la recherche d'intérêts personnels et l'accaparement du pouvoir dans les États amènent les leaders et les dirigeants politiques à négliger leurs devoirs et leurs responsabilités envers leurs gouvernés. Parlant de l'attitude du bon chef ou du bon président, Richard Banégas écrivait : « le bon chef ou le bon président sont certes évalués au regard de leurs compétences politiques ou de leur capacité gestionnaire, mais aussi et surtout à partir de leur « bon comportement » ». (1998, p. 82). À travers cette réflexion, Banégas souligne que le bon dirigeant ne saurait se réduire à ses aptitudes politiques ou à ses compétences de gestionnaire. Il doit incarner la vertu, une qualité indispensable pour gouverner avec justice et transparence dans la gestion des affaires publiques. La justice et la transparence constituent des valeurs fondamentales qui définissent un dirigeant exemplaire. Toutefois, lorsque ces valeurs ne se manifestent pas dans l'exercice de ses fonctions, elles risquent de susciter chez les citoyens une résistance aux lois qu'ils perçoivent comme contraignantes, injustes, voire illégitimes.

1.2. La résistance aux lois

Les lois dans leurs fonctions sont promulguées pour régir les rapports entre les citoyens d'un État donné. Leur respect conditionne et pacifie les relations entre les citoyens et l'État. L'homme en tant qu'être de droit est appelé également à respecter et à faire respecter les lois établies par la société. Le respect des lois est la preuve tangible de sa liberté au sein de la société. Lorsque les citoyens d'une société respectent les lois établies par la société, ils participent à la promotion des valeurs juridiques que renferme la constitution. Le respect des principes juridiques évite aux citoyens de tomber dans la dégénérescence morale à savoir les guerres, les conflits intercommunautaires, la désobéissance civile. Toutefois, respecter les lois devient de plus en plus problématique dans nos sociétés contemporaines. La crise de la citoyenneté trouve en grande partie ses origines dans le non-respect des lois établies. Les citoyens résistent de plus en plus aux lois, car ils les perçoivent fréquemment comme contraignantes et comme une atteinte à leurs droits fondamentaux. Ce fait se justifie par la non-légitimité de certaines lois instituées par les États. Ces lois manquent parfois de la légitimité parce que généralement, les États n'associent pas les citoyens à participer à leurs législations. En retour, elles sont vues par les citoyens comme anti-démocratiques ou anticonstitutionnels, car elles violent leurs droits. Le mouvement « des gilets jaunes » en France, débuté en 2018, est une preuve de la résistance des citoyens aux lois. Selon Harribey Jean-Marie et Lihon Dominique,

> Alors que Macron et son gouvernement semblent pouvoir faire passer leurs réformes à grande vitesse, la dynamique se grippe. Des mécontent·e·s enfilent un gilet jaune fluo pour protester contre la hausse des taxes sur le carburant et se retrouvent sur les ronds-points et les péages, se donnant rendez-vous tous les samedis dans les rues de Paris et d'ailleurs. (Les Gilets jaunes, un mouvement social inédit, avril 2019, p. 2).

Le mouvement des « gilets jaunes » visait à dénoncer les injustices perçues par les citoyens français. Par ailleurs, il remettait en question la gestion du pouvoir par Emmanuel Macron. Le gouvernement Macron a été critiqué pour son manque de légitimité, ses actions politiques étant accusées d'exclure les voix du peuple. Les citoyens, mécontents, ont exprimé leur opposition à travers des formes de résistance qui ont évolué en marches pacifiques pour rejeter les inégalités et les injustices sociales. La corruption, symbole des injustices sociales, est désormais perçue comme une cause légitime de cette résistance face aux lois. Fléau à l'échelle mondiale, la corruption fragilise les États, compromet leurs régies financières et porte atteinte aux droits individuels. Selon le Groupe de la Banque Mondiale,

> La corruption est un problème fondamental pour le développement. Elle nuit le plus aux pauvres et aux personnes vulnérables, augmentant les coûts et réduisant l'accès aux services de base, et même de la justice. Elle exacerbe les inégalités et réduit les investissements privés au détriment des marchés, des opportunités d'emploi et des économies. (https://www.banquemondiale.org/fr/news/opinion/2023/06/13/corruption-is-a-global-problem-for-development-to-fight-it-we-all-have-a-role-to-play).

Les conséquences de la corruption suscitent une révolte croissante parmi les citoyens, qui perdent confiance en leurs dirigeants, leurs leaders et les institutions de l'État. Perçue comme une atteinte à leurs droits, la corruption pousse les citoyens à organiser des marches pour exprimer leur indignation. Cette situation alimente une résistance généralisée, marquée par une perte de foi dans la légitimité des lois et des structures étatiques. La désobéissance civile devient alors une voie privilégiée. En l'absence de réaction de l'État, ces tensions dégénèrent souvent en conflits, renforçant la radicalisation des citoyens et compromettant la cohésion nationale. Toutefois, si, comme nous l'avons souligné, la crise de la citoyenneté s'enracine dans une résistance à la vertu et aux lois, il est impératif d'y remédier. À cette fin, nous suggérons en priorité une éducation centrée sur la culture des devoirs de vertu, susceptible de favoriser des relations pacifiées et harmonieuses entre les citoyens.

2. Éducation et culture des devoirs de vertu comme fondement de pacification des relations entre citoyens

Les causes de la crise de la citoyenneté sont multiples et souvent liées à une résistance à la vertu et aux lois. Cette crise altère les relations entre citoyens et fragilise progressivement le tissu social. Face à cette détérioration, l'humanité s'interroge profondément : « Que faire ? ». Pour le philosophe, cependant, cette question, qui inquiète la *doxa* ou l'opinion commune, devient une incitation à explorer des solutions concrètes à ces préoccupations. Le philosophe choisit ainsi de s'inscrire dans une démarche optimiste, inspirée par la pensée de Hölderlin : « Là où croît le péril, croît aussi ce qui sauve » (Hölderlin, cité par Heidegger, 1958, p. 38). Cette maxime du poète nourrit l'espoir et guide la recherche de solutions, conduisant le philosophe vers la quête de la vérité.

Dans un monde en perte de valeurs, il est essentiel que l'homme prenne conscience de cette dégradation. Plutôt que de chercher une solution définitive aux maux qui minent la citoyenneté, il serait plus judicieux d'adopter un nouveau comportement, capable de freiner cette érosion. C'est dans cette optique que la philosophie kantienne se révèle particulièrement éducative, offrant des outils puissants pour répondre à la crise de la citoyenneté. En effet, imprégnée d'humanisme et plaçant l'humain au centre, la théorie kantienne de l'éducation agit à la fois dans les domaines de la connaissance théorique et pratique. Kant, éminent philosophe, considérait la pédagogie comme un sacerdoce auquel il s'est évertué de rester fidèle toute sa vie. Ses enseignements, riches et variés, peuvent contribuer efficacement à la pacification des relations entre citoyens. Ainsi, il devient nécessaire d'éduquer les citoyens à la culture des devoirs de vertu. Les devoirs de bienfaisance et de sympathie, en particulier, demeurent indispensables pour réguler les relations entre citoyens. À ce titre, comment le devoir de bienfaisance et celui de la sympathie peuvent-ils réguler les relations entre citoyens ?

2.1. Le devoir de bienfaisance comme facteur de régulation des rapports entre citoyens

L'expression de l'amour des uns envers les autres, est l'une des caractéristiques de la société morale. Ainsi, les membres de la société morale valorisent les actions charitables et bienfaisantes qui profitent à tous. De même cette vision et organisation de la vie sociale est perçue au sein du philosopher kantien. Emmanuel Kant met en exergue une pensée humaniste à travers le devoir de bienfaisance qui vise à régulariser les rapports entre membres de la société. L'humanisme kantien prend son sens au sein du devoir de bienfaisance. Le devoir de bienfaisance dans sa forme pratique prend à la fois le bien-être et le bonheur des autres. Il est abordé par Kant dans *La Doctrine de la vertu in Métaphysique des mœurs II.* Selon Kant, il est défini comme un devoir moral, qui oblige et invite les hommes à s'entraider mutuellement. Pour ce faire,

> la bienfaisance envers les nécessiteux, constitue un devoir universel pour les hommes, et cela, à vrai dire, parce qu'ils doivent être considérés comme des semblables, c'est-à-dire des êtres raisonnables soumis à des besoins et réunis par la nature dans un même séjour en vue de s'aider réciproquement. (1994, p.320).

En venant en aide aux autres, cela devrait contribuer à enrichir et à parfaire leurs joies. L'accomplissement du devoir de bienfaisance envers les plus démunis engendre non seulement le bien-être de celui qui agit, mais également celui des bénéficiaires, en favorisant leur bonheur. Dans le contexte moderne de la citoyenneté, il est essentiel d'éduquer les citoyens à la culture de la bienfaisance, qui joue un rôle crucial dans la régulation de leurs relations. Une compréhension approfondie du devoir de bienfaisance permet de prévenir la haine ou le mépris entre individus. En tant que vertu, la bienfaisance promeut la solidarité et renforce le vivre-ensemble au sein d'un État. Dans l'étude annuelle des *Rapports du Conseil d'État*,

> Les citoyens sont appelés à participer à la définition et à la mise en œuvre des politiques de solidarité. Une communauté politique, une cité, ne peut subsister de manière pérenne sans construire une authentique solidarité entre ses membres, notamment au bénéfice de ceux qui sont en état de faiblesse ou de vulnérabilité. (2018, p.26).

Une société préserve l'harmonie collective lorsque ses citoyens prennent conscience de l'importance de l'entraide et font preuve de solidarité. Ces actions s'inscrivent dans le cadre d'un État de droit qui, à travers ses projets, vise à assurer le bien-être de tous et met en place des programmes profitables à l'ensemble de la population. En agissant ainsi, l'État incite les citoyens à promouvoir la justice sociale. En tant que garant des valeurs morales, il porte également la responsabilité de sensibiliser ses citoyens à l'importance des œuvres charitables, qui bénéficient à la communauté dans son ensemble. De même, la promotion du devoir de sympathie est essentielle pour la formation d'un citoyen éclairé, ce qui renforce davantage le vivre-ensemble dans la société.

2.2. Fonction du devoir de sympathie dans la formation citoyenne

Issu du grec « sympatheia », le terme sympathie signifie « souffrir avec l'autre ». En d'autres mots, c'est vivre la peine d'autrui, prenant celle-ci comme sienne. Tout comme le devoir de bienfaisance, Kant traite du devoir de sympathie dans la *Doctrine de la vertu*. Pour le fils de la piétiste Anna Regina, la sympathie renvoie à prendre « part à ce qu'éprouve autrui ». (2014, p. 324). L'homme, en sa qualité d'être rationnel doit éprouver de la sensibilité envers son prochain. Ce qui renvoie à aider l'autre à surmonter les épreuves qu'il endure. Dans sa philosophie à vocation humaniste, Emmanuel Levinas élabore une éthique fondée sur le visage d'autrui, qui rappelle notre responsabilité envers lui. Le visage constitue l'emblème philosophique sur lequel se fonde la pensée éthique de Levinas. Elle est la plus expressive dans les relations intersubjectives. La relation éthique dans la philosophie levinasienne, est celle qui va à la rencontre du visage d'autrui. Ce visage, étant ce qu'il y a de plus nu et de plus exposé, exprime la vulnérabilité et ce par quoi l'altérité se présente sans détour. Levinas partage le fait que « la relation avec le visage peut certes être spécifiquement dominée par les perceptions, mais ce qui est spécifiquement visage, c'est ce qui ne s'y réduit pas (…), le visage est ce qui nous interdit de tuer ». (Levinas, 1984, p. 80.). Le visage d'autrui, nous convoque à avoir un respect vis-à-vis de celui-ci et à le protéger. C'est pourquoi, en tant qu'un « Moi », je dois devant autrui une responsabilité. La responsabilité à l'égard de l'autre m'invite à exprimer de la sympathie envers lui. Nullement, selon Kant, l'on ne doit s'estimer heureux de la souffrance ou la peine de son semblable car « la joie prise aux malheurs d'autrui est l'inverse parfait de la sympathie ». (2014, p.342.). La sympathie définit par Kant trouve une valeur du moment où l'on vit avec l'autre sa peine. En nous inscrivant dans la perspective du devoir de sympathie, les paroles ecclésiastiques nous exhortent à travers cette sagesse : « ne te réjouis pas de la chute de ton ennemi et que ton cœur ne soit pas dans l'allégresse quand il chancelle ». (Proverbes, chapitre 24, verset 17-18). Les peines d'autrui doivent être les nôtres.

Dans un monde où les relations entre citoyens se détériorent, marquées par l'antipathie, l'hostilité et l'indifférence, l'éducation citoyenne doit intégrer le devoir de sympathie. En tant que vertu, ce devoir pacifie les interactions sociales en invitant chacun à éprouver de la compassion envers l'être-autre. Pour instaurer une société juste et humaniste, où règne la cohésion nationale, le devoir de sympathie apparaît comme une exigence essentielle. L'éducation à cette vertu requiert une adhésion au devoir moral, tel que l'entend l'éthique kantienne, qui invite les citoyens à cultiver le respect de la loi morale. Cette approche suggère de traiter autrui comme une « fin » en soi et non comme un simple « moyen », en mettant en avant la dignité humaine et la solidarité mutuelle. L'éducation citoyenne contemporaine doit promouvoir le devoir de sympathie en tant que disposition morale essentielle et rendre la citoyenneté plus tangible par des actions concrètes de participation active. Elle ne doit plus se

limiter à des discours théoriques, superficiels et incohérents. En outre, pour instaurer une paix durable entre citoyens, il est essentiel d'enseigner et de faire respecter les principes juridiques et politiques, piliers d'une véritable cohésion nationale.

3. De la connaissance au respect des devoirs juridico-politiques chez le citoyen kantien : pilier de la cohésion nationale

Une nation forte doit en partie sa suprématie à ses institutions juridiques et politiques. Le bon fonctionnement de ces institutions constitue un facteur essentiel de bonne gouvernance dans un État de droit. Elles sont également les instances à partir desquelles les citoyens se conforment pour pacifier leurs relations entre eux et avec l'État. Kant, dans sa philosophie politique, concède une place prépondérante aux devoirs juridiques et politiques. Pour le philosophe des *Lumières*, la connaissance et le respect des devoirs juridiques et politiques doivent être la vocation première des citoyens au sein de la société. Ainsi, l'État trouve sa plus grande satisfaction dans le respect des institutions juridiques et politiques par les citoyens. Dans cette perspective, nous montrerons en quoi la connaissance et le respect des devoirs juridico-politiques par le citoyen kantien constituent un facteur de cohésion nationale.

3.1. Les devoirs juridiques du citoyen

La philosophie kantienne présente les devoirs juridiques sous la forme d'un impératif catégorique qui s'impose à tous. Ainsi, le respect des lois devient une obligation universelle. L'impératif juridique kantien, formulé comme suit : « Agis extérieurement de telle manière que le libre usage de ton arbitre puisse coexister avec la liberté de tout homme selon une loi universelle » (1994, p. 18), vise à pacifier les relations humaines par le respect des libertés individuelles. Cependant, ces devoirs s'étendent également au respect des institutions juridiques de l'État. Une société s'épanouit lorsque ses citoyens connaissent leurs devoirs juridiques, car cette connaissance favorise le respect strict des lois. Comment ces devoirs juridiques doivent-ils donc se concrétiser envers les citoyens eux-mêmes ? La pacification des relations intersubjectives exige que chaque citoyen accorde sa liberté à celle de l'autre. Le respect de la liberté d'autrui constitue un pilier essentiel d'une vie sociale régie par des lois. Ainsi, la citoyenneté moderne doit inclure une formation sur les devoirs juridiques envers autrui. Cette connaissance incite à la responsabilité et préserve la dignité de chacun. Si la crise de la citoyenneté résulte d'une résistance aux lois, il est déterminant que les individus s'informent de la constitution, ensemble de lois fondamentales. Par essence, la constitution est le garant moral des lois au sein d'un État. Elle exprime la volonté générale et veille au respect des libertés individuelles. Pour Kant, le respect de la constitution par les citoyens constitue une exigence juridique, car elle représente le socle légitime qui pacifie les relations citoyennes. En tant que garant moral des lois, la constitution joue pleinement son rôle dans un État de droit. Mais qu'est-ce que l'État de droit ? Il désigne un gouvernement politique fondé sur la légitimité et la justice. Selon Kant, l'État ou le gouvernement républicain est « cette constitution, la seule qui soit parfaitement de droit » (1991, p.88). L'État républicain, en tant qu'État de droit, doit établir des relations fondées sur des principes juridiques qui structurent les interactions entre les citoyens et celles entre les citoyens et l'État. La constitution républicaine constitue le cadre politique qui suscite la prise de conscience et la responsabilité de chaque citoyen, ce qui l'incite à accomplir ses devoirs juridiques et politiques. L'auteur de la *Doctrine du droit* disait de la constitution républicaine qu'« elle dérive de la source pure de l'idée du droit » (1991, p.20-21). L'origine de la constitution dans le droit montre son caractère objectif. Son application contribue à une meilleure organisation des États. Elle incite les citoyens à respecter les libertés individuelles, ainsi que les pouvoirs exécutifs, judiciaire et législatif. Tout comme Auguste Comte, qui prônait la séparation des pouvoirs, Kant exigeait dans sa philosophie politique une telle séparation. Cette séparation permet à chaque instance d'agir de manière autonome et objective. Kant estime que le pouvoir judiciaire, en constituant les lois, doit agir

indépendamment. L'autonomie du pouvoir judiciaire favorise le respect des devoirs juridiques et constitue une source de cohésion nationale pour les États, ce qui conduit à une paix nationale et, à terme, à la paix perpétuelle. Cependant, pour une éducation citoyenne éclairée, il est nécessaire d'enseigner non seulement le respect des devoirs juridiques, mais aussi celui des devoirs politiques. Le citoyen kantien est celui qui accomplit ses devoirs politiques envers l'État.

3.2. Le citoyen kantien et les devoirs politiques.

Chez Kant, les devoirs juridiques du citoyen sont indissociables de ses devoirs politiques, car leur intégration dans l'État favorise la liberté et une bonne gouvernance. Les devoirs politiques du citoyen incluent ses obligations envers le pouvoir politique, qui reposent sur sa capacité à exercer son jugement selon des principes moraux universels. Selon la pensée kantienne, l'une des grandes responsabilités du citoyen dans la vie politique est de participer activement à la vie démocratique, ce qui implique sa participation aux votes et aux discussions publiques. En d'autres termes, la participation citoyenne constitue un pilier essentiel pour construire une vision politique collective fondée sur des valeurs éthiques universelles. Participer à la vie politique exige que le citoyen soit guidé par la raison et l'éthique. Ainsi, chez Kant, la politique, fondée sur le droit, doit se conformer aux exigences de la morale. La soumission à l'ordre moral, dans la perspective kantienne, garantit la stabilité politique et la paix nationale. Koffi Éric Inespéré certifie que,

> La philosophie politique d'Emmanuel Kant reste une ressource essentielle dans la recherche de la paix. Pour lui, la paix est un état harmonieux des relations libres entre les hommes et les États, réalisé selon le droit. (…) Si le droit n'est pas universel, alors il n'y a pas un état de paix mais un état de guerre » (2018, p. 191).

En ce sens, Kant se distingue comme une figure centrale dans l'exploration des relations entre morale et politique. Sa philosophie pratique devrait imprégner la politique et le comportement des citoyens, en indiquant clairement les préalables éthiques à une politique digne des êtres humains. La participation aux affaires politiques est le signe que le citoyen accomplit son devoir de manière objective, recherchant le bien collectif plutôt que des intérêts personnels. L'engagement politique du citoyen vise à garantir le respect de la dignité de chacun, ce qui conduit au bien-être de tous. Ainsi, le but de l'homme politique ne devrait pas être la satisfaction d'intérêts égoïstes, mais la contribution à la création d'une société plus juste et éthique. Dans un contexte de crise de la citoyenneté, il est alors essentiel de former les citoyens à la connaissance de leurs devoirs politiques. Pour remédier à cette crise, le citoyen moderne doit réévaluer son approche de la politique. Selon Kant, l'exercice des devoirs politiques doit viser le bien-être collectif afin de restaurer la crédibilité de la politique. L'approche kantienne encourage les citoyens à adopter un esprit critique et éclairé dans leur engagement. La pensée politique de Kant se distingue par son exigence, mettant en avant le respect des libertés, des droits de l'homme et des valeurs morales. Le respect des valeurs et principes politiques, tels que la démocratie, pourrait redynamiser la vie politique, car les conflits politiques résultent souvent de leur non-respect. Ainsi, le respect de ces principes contribue à la pacification des relations entre citoyens et, par conséquent, à la cohésion nationale.

Conclusion

Notre réflexion met en évidence une crise de la citoyenneté, marquée par une résistance des citoyens à la vertu et aux lois. Ce constat a suscité en nous le besoin de repenser cette notion et de proposer des solutions à la crise qu'elle traverse dans nos sociétés contemporaines. Pour répondre à cet enjeu, nous avons choisi de nous appuyer sur la philosophie kantienne, une pensée éthique et humaniste, afin d'améliorer l'éducation des citoyens. Nous avons estimé important d'orienter cette éducation vers la culture des devoirs de vertu, tels que la bienfaisance

et la sympathie, qui favorisent la pacification des relations entre citoyens. En outre, il nous a semblé indispensable de compléter cette formation par l'enseignement et le respect des devoirs juridico-politiques, essentiels pour instaurer un climat harmonieux entre les citoyens et entre ces derniers et les institutions étatiques.

Références bibliographiques

BANÉGAS Richard, « Marchandisation du vote, citoyenneté et consolidation démocratique au Bénin », *Politique africaine*, n° 69, 1998, pp. 75-88.

BANQUE MONDIALE (2020). *La corruption est un problème fondamental pour le développement*. Disponible sur https://www.banquemondiale.org/fr/news/opinion/2023/06/13/corruption-is-a-global-problem-for-development-to-fight-it-we-all-have-a-role-to-play, (consulté le 11 décembre 2024).

HARRIBEY Jean-Marie et PLIHON Dominique (2019). « Les Gilets jaunes, un mouvement social inédit ». *Lignes d'Attac*, n° 117, avril 2019, pp. 1-8. Disponible sur : https://france.attac.org.

HEIDEGGER, Martin, (1958) *Essais et conférences*, Trad. Fr. André Préau, Paris, Gallimard.

KANT Emmanuel, (1991), *Projet de paix perpétuelle*, traduction, présentation et commentaires de J-J. BARRERE et C. ROCHE, Éditions Nathan, Paris.

KANT Emmanuel, (1991), *Vers la paix perpétuelle et autres textes*, trad. J-F. POIRIER ET F. PROUST, Paris, Flammarion.

KANT Emmanuel, (1994), *Métaphysique des mœurs II, Doctrine du droit*, Trad. Alain RENAUT, Paris, GF Flammarion.

KANT Emmanuel, (2014), *Fondements de la métaphysique des mœurs,* Trad. Victor DEBLOS, Paris, Flammarion.

KANT Emmanuel, (2018), *Réflexions sur l'éducation*, Trad. Alexis Philonenko, Paris, Vrin.

KOFFI Éric Inespéré (2018), « Citoyenneté de résidence et nation républicaine : contribution au cosmopolitisme et à la paix », *in Mélanges philosophiques,* volume 2, sous la direction de Christophe YAHOT, Abidjan : L'Harmattan Côte d'Ivoire, 2018, pp. 99-115.

KOFFI Éric Inespéré, « La paix par et pour la liberté selon KANT », *Revue Dezan*, numéro 014, juin 2018.

La Sainte Bible, Trad. *Louis Second*, *Ancien Testament*, Livre des *Proverbes*, chapitre 24, verset 17-18.

LALANDE André, (2021), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, PUF.

LES RAPPORTS DU CONSEIL D'ÉTAT, (2018), *La citoyenneté : Être (un) citoyen aujourd'hui*. Étude annuelle. Paris : La Documentation française.

LEVINAS Emmanuel, (1984), *Éthique et infini*, Paris, biblio essais, le livre de poche.

MALCOLM X, « The Ballot or the Bullet » (« Le bulletin de vote ou le fusil ») discours prononcé le 3 avril 1964 à Cleveland, dicocitations.lemonde.fr.

PLATON, (2008), *Œuvres complètes*, sous la direction de Luc Brisson, Paris, Éditions Flammarion.

Les bibliothèques à l'épreuve de la formation à la citoyenneté mondiale

Bi Vanié Serge LANÉ, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
E-mail : Vanielebeni92@gmail.com

Résumé

La présente communication tente de situer la place des Bibliothèques nationales, scolaires et universitaires dans la formation des usagers à la citoyenneté. Dans l'objectif de contribuer au débat portant sur la conception d'un monde où règne le brassage culturel, l'hybridité identitaire et le pluriculturalisme, la bibliothèque se veut un espace de formation de citoyens qui ne se réclament ni d'une culture ni d'un État, mais du monde. La notion de citoyenneté est un concept polysémique qui varie d'un État à l'autre, d'une époque à une autre. Quant à la formation citoyenne traditionnelle, naguère administrée et transmise par le biais du service militaire et l'éducation civique dans les instances scolaires, elle semble se trouver aujourd'hui, à bien des égards, face à ses apories. L'évolution socio-temporelle du monde a favorisé l'émergence de concepts nouveaux dont la mondialisation, rimant avec la mobilité, les rencontres, le brassage d'un point de vue culturel, identitaire ainsi que la crise des États nations. Dans cette perspective, les industries du livre dont la bibliothèque fut-elle nationale, scolaire, universitaire, pour autant qu'elles soient à la croisée des chemins culturels voire civilisationnels, deviennent les foyers privilégiés de formation d'une nouvelle conception citoyenne à savoir la citoyenneté du monde.

Mots-clés : citoyenneté, bibliothèque, le livre, enseignement, identité.

Abstract

This communication attempts to situate the place of national, school and university libraries in the construction of global citizenship. With the aim of contributing to the debate on the conception of a world where cultural mixing, identity hybridity and multiculturalism reign, the library aims to be a training space for citizens who claim neither culture nor of a State, but of the world. The notion of citizenship is a polysemous concept which varies from one State to another, from one era to another. As for traditional citizenship training, formerly administered and transmitted through military service and civic education in schools, it seems today, in many respects, to be facing its aporias. Indeed, the socio-temporal evolution of the world has favored the emergence of new concepts including globalization, rhyming with mobility, meetings, the mixing of a cultural and identity point of view as well as the crisis of nation states. In this perspective, the book industries including the national, school, university library, insofar as they are at the crossroads of cultural or even civilizational paths, become the privileged centers for the formation of a new citizen conception, namely the citizenship of the world.

Keywords: citizenship, library, the book, teaching, identity.

Introduction

L'idée de concevoir une citoyenneté mondiale semble s'inviter et s'imposer aujourd'hui comme une priorité dans le quotidien des hommes. Les valeurs et logiques sociétales, les modes de vie qui consacrent les symboles universels suscitant de plus en plus d'intérêt pour l'appréhension et la promotion de cette citoyenneté mondiale, se polarisent en plusieurs axes. Il s'agit notamment de l'égalité entre les peuples, l'égalité du genre, les questions identitaires, la protection des minorités, les problématiques environnementales, celles qui sont relatives à l'innovation technologique ou encore à la paix dans le monde. Or, tout se fait par la Littérature. Le livre en effet, écrit J.F. Bédia (2005, p.10),

> est une œuvre scripturaire dans laquelle l'imaginaire réaliste et fictionnel dévoilé par chaque symbole, par chaque métaphore, par chaque tournure de langue, s'imprègne de systèmes de représentations du monde, qui nourrissent la personnalité des écrivains et des hommes en général, dans leurs différences géographique, historique et sociologique.

La bibliothèque, lieu de rencontre, de culture générale, d'expression de différences culturelles, d'influences diverses, d'échange et d'affrontement parfois, se trouve ainsi au cœur d'une problématique importante : comment la bibliothèque, une institution de la culture par le livre, parvient-elle à l'édification du citoyen ? Quelle est la contribution de la bibliothèque dans la conception d'une citoyenneté mondiale ? Quelle place occupent les citoyens non instruits dans l'action culturelle de la bibliothèque ?

Cette étude est une contribution au débat portant sur le rôle de la bibliothèque dans la conception d'un monde où règne le brassage culturel, l'hybridité identitaire et le pluriculturalisme. Nous partageons la posture de B. Paulette (2024, P.5.) qui déclare que : « La bibliothèque scolaire fait partie du réseau national d'information, rendant possible l'accès à l'information pour chaque citoyen qui tient à jouer pleinement et efficacement son rôle dans la société ; elle constitue ainsi un lien entre l'école et l'infrastructure nationale d'information ». Il est aussi évident que la bibliothèque est, par l'entremise du livre, un lieu d'ancrage de toutes les identités culturelles. Elle se présente ainsi comme un espace d'ouverture au monde, sans distinction de race, de sexe, de langue et de religion.

L'hypothèse de la présente étude est qu'au-delà de la logique qui veut que les bibliothèques nationale, scolaire, et universitaire soient perçues comme des foyers d'appui à la formation scolaire et la recherche scientifique, d'informations livresques et de renforcement des capacités intellectuelles, ces institutions incarnent surtout le modèle d'un monde qui pose l'humanité comme critère de la citoyenneté.

L'analyse se propose de montrer d'abord que les bibliothèques scolaires et universitaires apparaissent comme des outils de formation citoyenne. Ensuite, elle indique que ces bibliothèques contribuent à édifier une citoyenneté du monde. Enfin, elle montre la place des citoyens illettrés dans l'action culturelle de ces bibliothèques.

1- Méthodologie

La présente étude a été réalisée grâce à la mise à contribution de plusieurs techniques de collecte d'informations. Il s'agit notamment de la recherche documentaire, l'enquête par entretien, par questionnaire et l'observation directe. Pour ce qui est de la recherche documentaire, elle a conduit à consulter un ensemble d'ouvrages physiques et numériques, afin de croiser les opinions sur le rôle des bibliothèques dans la formation citoyenne. Les entretiens se sont déroulés principalement avec six (6) acteurs d'institutions bibliothécaires en Côte d'Ivoire dont quatre (4) responsables de la bibliothèque nationale et deux (2) animateurs de bibliothèques scolaires, une personnalité du ministère de la culture (le Directeur du livre), une responsable des archives nationales et une de la Librairie de France. Quant aux questionnaires, ils ont permis de recueillir des informations auprès des publics scolaires, universitaires et de certains fonctionnaires ; soit un échantillon de soixante-quatre (64) élèves du lycée municipal Djibo Sounkalo de Bouaké, soixante-douze (72) étudiants de l'Université Alassane Ouattara et dix-huit (18) fonctionnaires de différents services, en fonction dans la ville de Bouaké. L'enquête avait pour but d'évaluer les rapports qu'entretiennent les publics susmentionnés avec la Bibliothèque nationale, les bibliothèques scolaires et universitaires. L'observation directe a permis de faire l'état des lieux du fonctionnement de quelques bibliothèques ivoiriennes dont la bibliothèque nationale (BN), la bibliothèque du Centre Culturel Jacques Aka et le Centre de Documentation et de l'Information (CDI) du lycée municipal Djibo Sounkalo

D'une part, les résultats de l'enquête ont montré que l'institution bibliothécaire, vu le rôle essentiel qu'elle joue, apparait indispensable non seulement pour la réussite scolaire mais

surtout pour la transmission aux élèves des éléments de base utiles à la formation citoyenne. D'autre part, l'enquête a permis de comprendre que plusieurs établissements peinent encore à se doter d'une bibliothèque scolaire. Dans le cas où il en existe une, elle manque malheureusement d'équipements nécessaires pour jouer pleinement son rôle ; ce qui suscite des interrogations concernant la qualité de la formation scolaire et citoyenne.

Par ailleurs, les résultats de l'enquête ont mis en évidence le fait que les locaux des bibliothèques sont des cadres appropriés pour la ténue d'évènements à caractère scientifique dont les conférences, les colloques, les dédicaces, les journées du livre et autres. Cela a pour conséquences le renforcement des capacités scientifiques des citoyens, leur attachement aux symboles de la république et le développement d'un esprit patriotique.

Il se trouve ainsi que toutes les activités des bibliothèques ont pour objet principal l'instruction du citoyen par la culture du livre.

Enfin, dans une vision de forger une citoyenneté mondiale c'est-à-dire celle qui transcende le cadre national pour se fonder sur des valeurs de l'humain, l'étude a permis de constater que les bibliothèques favorisent la rencontre des peuples et le brassage culturel par le biais du livre ; ce qui fait de ces institutions un village planétaire, représentant ainsi une microstructure de l'humanité. Cependant, les bibliothèques rencontrent des difficultés, dans la mesure où elles parviennent difficile où pas du tout, à prendre en compte le public illettré dans leur action culturelle.

2- Les bibliothèques nationales, scolaires et universitaires : entre promotion du livre et formation citoyenne

Instruction scolaire, recherche scientifique et formation politique sont des notions indispensables dans la formation citoyenne pour penser un État épanoui et puissant. En effet, tout comme le papillon franchit différentes étapes allant de l'œuf à l'lépidoptère accompli en passant par celles de la chenille et de la chrysalide, le citoyen aguerri est la somme de tous les savoirs scolaire, historique, culturel et politique. Dans un tel contexte, l'espace scolaire reste, après l'humanisation de l'individu par la cellule familiale, le premier champ où débute un réel exercice de la construction du citoyen.

2.1- Au commencement était l'instruction scolaire

Dans le secteur éducatif, la bibliothéconomie joue un rôle fondamental pour autant qu'elle réunisse les conditions d'existence et celles du fonctionnement des bibliothèques qui sont censés renforcer l'enseignement et accompagner les programmes éducatifs. En effet, les stratégies de la géolocalisation d'une bibliothèque au sein de l'établissement – à travers le choix du local, du mobilier, de l'espace et des panneaux de signalisations – relevant du domaine de ladite science, est indéniablement l'œuvre d'une inspiration d'expertise pédagogique dont le seul but est ce qu'il convient de nommer dans le cadre de cette étude la "citoyennisation" de l'écolier c'est-à-dire la formation scolaire à la citoyenneté.

De plus, l'organisation de la bibliothèque scolaire d'un point de vue des ressources documentaires est adaptée à tous les âges et à tous les niveaux d'apprentissage, favorisant ainsi les conditions de réussite pour chaque apprenant. Conformément aux exigences de la bibliothéconomie en effet, la classification du fonds documentaire de la B S fait l'objet d'une présentation harmonieuse suivant les différences d'âge des enfants. Ces catégories du fonds documentaire peuvent être résumées selon l'exemple ci-dessous (R.C.I, M.E.N.A, 2014-2015, pp.9-10.) :

> Livres pour bébés, conçus pour les enfants de bas âge ; les livres d'images comprenant environ 32 pages et destinés pour les enfants entre 4 et 8 ans ; les livres dits de transition pour les jeunes de 7 à 8 ans ; les romans ayant pour cible les enfants de 7 à 10 ans ; les romans un peu plus longs prévus pour ceux qui sont âgés de 8 à 12 ans ; les livres pour ados ou jeunes romans d'adultes pour ceux qui ont 12 ans et plus.

En collaboration avec le personnel de l'encadrement, le personnel administratif et les parents d'élèves, le bibliothécaire parvient, par le biais de la bibliothèque, à exercer un contrôle total sur le rendement des apprenants en vue d'une amélioration de leur résultat annuel.

Malheureusement, il existe aujourd'hui de nombreux établissements primaires et secondaires dans le monde surtout en Afrique qui ne sont pas dotés de bibliothèques. Les résultats d'une enquête menée au cours de l'année scolaire 2022-2023 dans la ville de Bouaké en Côte d'Ivoire sur les rapports de la bibliothèque nationale avec les B S permettent d'illustrer une telle posture. Il était question de faire l'état des lieux du fonctionnement des écoles et bibliothèques de la direction régionale de l'éducation nationale (DRENA) Bouaké 2.

L'enquête a porté sur un échantillon de vingt-deux (22) établissements secondaires publics. Sur les vingt-deux écoles, onze (11), correspondant à la moitié, abritent chacune une bibliothèque scolaire fonctionnelle. Parmi les onze (11) bibliothèques fonctionnelles, il y en a sept (7) qui manquent d'ouvrages et d'équipements, deux (2) dont les livres sont vétustes, une (1) qui a besoin d'un bibliothécaire et deux (2) bibliothèques bien équipées. Quant à l'autre moitié des vingt-deux (22), un établissement possède une bibliothèque non fonctionnelle et les dix (10) autres sont en projet de création de bibliothèques. Pour résumer, seulement deux (2) écoles sur 22, possèdent des bibliothèques fonctionnelles dont une (1) reste indisponible par manque de bibliothécaire, huit (8) établissements abritent des B S non fonctionnelles et dix (10) n'en possèdent pas du tout.

Au-delà de mettre en doute la qualité de la formation intellectuelle élaborée dans ces établissements ou dans les États concernés, l'inquiétude s'accentue surtout sur la problématique d'une formation de citoyens crédibles dans un continent (l'Afrique) de plus en plus fragilisé par la corruption, l'absence de transparence électorale ou encore le mauvais usage de la démocratie dont les crises sociopolitiques restent les corolaires les plus fréquents, l'immigration clandestine, le terrorisme pour ne citer que ces exemples.

M. Servet (2010, p.57), écrit justement que la bibliothèque constitue, après les cadres « familial et professionnel, le troisième lieu de socialisation du citoyen en tant que membre de la communauté ». Dans les instances préscolaires, scolaires et universitaires, la bibliothèque se présente comme un complément d'espace didactique dont le rôle demeure essentiel dans la formation et la recherche scientifique. En effet, la familiarité avec les livres est un facteur déterminant pour l'ouverture d'esprit, la découverte du monde extérieur et la consolidation des prérequis, permettant ainsi le renforcement des capacités et l'épanouissement intellectuel de l'apprenant. C'est pour cette raison que D. Bassalia (Entretien réalisé le 27/11/2020), bibliothécaire au Lycée municipal Djibo sounkalo de Bouaké en Côte d'Ivoire, estime que « la bibliothèque reste le cœur de la formation scolaire et le bibliothécaire s'il veut bien jouer son rôle, y devient la personne la plus importante ». Une telle affirmation se confirme davantage avec les conditions de mise en œuvre de l'APC, (Apprentissage Par les Compétences), méthodes d'enseignement qui tend à privilégier la participation des apprenants en situation de classe. De fait, l'élève a sans cesse recours à la recherche documentaire dont une part importante est issue de la bibliothèque, dans l'optique de renforcer les acquis mais également d'anticiper sur les échéances à venir. Dans la même perspective, le parcours réussi des étudiants est l'émanation de plusieurs facteurs parmi lesquels les bibliothèques ne sauraient occuper l'avant-dernière place. A. Devulder (2023, p.2) souligne ce rôle essentiel des bibliothèques scolaires (B.U) lorsqu'elle écrit :

> L'acquisition de compétences est une composante clé de l'enseignement supérieur, les enseignants-chercheurs travaillent à intégrer cette approche par compétences. Les B U peuvent contribuer en fournissant des ressources et un soutien pour le développement de ces compétences, ce qui est essentiel pour le parcours de réussite des étudiants et leur future insertion professionnelle.

Espaces de travail, sources des ressources documentaires, ces bibliothèques pour A. Devulder (2023, p.4) « ont un rôle important à jouer en facilitant l'épanouissement de l'étudiant, notamment en soutenant la recherche, l'ouverture au savoir et la science ouverte ». Il ressort que la bibliothèque se trouve, à côté des consultations en ligne et l'acquisition en librairies, au commencement de la construction du citoyen si tant est qu'elle pose, pour accompagner la formation scolaire, les balises de la conscience intellectuelle de la future élite gouvernante.

2.2- Les bibliothèques nationales, scolaires et universitaires : lieux de colloques, de séminaires et de conférences

La bibliothèque, qu'elle soit dite nationale, régionale, scolaire ou communale, sa spécificité est liée à ses fonctions ou aux rôles qui lui sont assignés. Ainsi, la bibliothèque nationale (Décret n° 71-434 *du* 10 *septembre* 1971, P.6.) assure les fonctions suivantes :

> —Recueillir, conserver et diffuser toute la production nationale et concernant le pays ;
> — Constituer un Centre national de Documentation et fournir aux lecteurs et chercheurs une documentation aussi variée et complète que possible ;
> — Constituer un Centre général d'information bibliographique sur toutes les collections des bibliothèques du pays et publier une bibliographie nationale sur la base du Dépôt légal ;
> — Servir de support à l'action de coordination du développement des bibliothèques confiée au service des bibliothèques et publications.

Dans une étude menée sur la bibliothèque nationale de Côte d'Ivoire en 2020, il est ressorti qu'au-delà de ces fonctions traditionnellement reconnues, cette institution était aussi ouverte à des activités scientifiques de haute portée dont les conférences, les colloques, les dédicaces et autres, si l'on s'en tient aux propos de K. Attreman (Entretien réalisé le 31 août 2020) au sujet des activités de l'action culturelle de la bibliothèque nationale de Côte d'Ivoire :

> À la bibliothèque de recherche, ce sont des conférences que nous organisons. Chaque année, le service de la diffusion définit un thème. On définit le thème, on identifie des personnes ressources pour animer la conférence. Avant la fermeture par exemple de la bibliothèque de recherche, le thème qui avait été retenu c'était les symboles de l'État. On fait référence à l'emblème, aux armoiries, au drapeau, à la devise, etc.

Une telle thématique est d'une importance capitale pour la culture citoyenne mais aussi pour la formation scolaire et universitaire. Pour ce qui est de la culture citoyenne, le thème appelle chaque citoyen à plus de responsabilité vis-à-vis de soit même, de la patrie c'est-à-dire les lois qui la régissent (la constitution par exemple), les valeurs qui l'incarnent telles que la démocratie, l'hospitalité, le travail et le respect des autorités établies. Comme tel, ce thème prévient certaines déviations politiques et sociales. En effet, le respect de la devise (Union-Discipline-Travail) par exemple, appelle d'abord à l'unité impliquant une meilleure conception de l'altérité et le respect mutuel. Il s'agit ensuite d'une invite à considérer l'ordre établi, nécessaire pour la stabilité et l'équilibre social. Enfin, le travail présenté comme la conséquence des deux premières valeurs, est l'apanage de toute liberté et de tout développement.

Quant à la formation scolaire et universitaire, l'importance du thème développé réside dans le fait qu'il présente le drapeau national comme étant l'image et la présence permanente de l'autorité suprême étatique dans chaque établissement scolaire et universitaire. Ce postulat étant établi, il infère la logique selon laquelle après la montée du drapeau le lundi matin, tout acte de nature à perturber les cours telles que les grèves et autres troubles sont à proscrire pour le respect du drapeau qui incarne la figure du président de la république. Ainsi, la montée du drapeau, loin d'être perçue comme une formalité banale, se présente comme un rite sacré, un hommage à l'autorité suprême, par lequel chaque individu réitère son engagement à respecter les valeurs qui incarnent l'image de la république.

3- La BN, les BS et les BU : pour une citoyenneté mondiale

La citoyenneté universelle ou citoyenneté du monde telle qu'abordée ici, ne saurait se résumer à l'aune d'une juxtaposition des citoyennetés nationales, mais une synthèse inclusive des conceptions citoyennes des États. Dans cette logique, le citoyen du monde se propose d'être un modèle d'individu, sujet de droits, d'obligations et de devoirs fondés sur les valeurs communes de l'humain ou susceptibles de promouvoir l'humanité. Les défis de notre siècle (la mobilité, le changement climatique, le terrorisme, etc.) semblent nous mettre à l'épreuve en imposant le devoir de penser ce citoyen selon les propos de P. Brunel et *al* (1983, P.74.), « qui, sans cesser d'appartenir à la nation, appartient à l'ensemble des nations et qui, entre le national et le supra-national, établit un équilibre médiateur ».

Le citoyen du monde, défini d'après le système informatique de l'intelligence artificielle (IA) (https//:play.google.com/store/apps/details?id=com.scaleup.chatai), peut être appréhendé comme :

> une personne qui se considère comme appartenant à la communauté humaine globale plutôt qu'à un pays ou une nation spécifique. Cette idée met l'accent sur l'unité et la responsabilité partagée envers les défis mondiaux, tels que la paix, l'environnement et le doit de l'homme. Un citoyen du monde valorise la diversité culturelle et cherche à promouvoir la compréhension internationale et la coopération entre les peuples. Cela peut aussi impliquer un engagement actif dans les causes qui transcendent les frontières nationales.

Dans la même perspective, la citoyenneté mondiale se veut un concept qui renvoie à l'idée d'appartenir à une communauté mondiale au-delà des frontières nationales et des identités culturelles. Le livre, support fondamental de la bibliothèque, est l'espace d'expression de ces identités plurielles, où le lecteur découvre l'importance de la solidarité, de la responsabilité collective et de l'engagement envers des valeurs universelles.

3.1- Du national au supranational

La promotion de la rencontre de l'autre et du brassage des cultures et des identités dont le concept de mondialisation se fait l'incubateur, suppose avant tout un travail local de valorisation et de promotion de ses valeurs propres. C'est en reconnaissant ses traditions, sa culture ses qualités et son identité propre, qu'on arrive à reconnaitre et à respecter celles des autres. C'est L. S. Senghor (1977, P.18.) qui disait que :

> Si nous voulons bâtir une Afrique unie, nous devons le faire solidement et, pour cela, la fonder sur nos convergences culturelles, non sur nos divergences politiques […] il faut que nous restions nous-mêmes d'une part, que, d'autre part, nous allions vers l'autre. Pour donner et pour recevoir. Il faut que vous restiez arabes. Sans quoi, vous n'auriez rien à nous donner. Et quand je parle d'« arabes », je ne parle même pas d'arabisme qui est projet, volonté d'action ; je parle d'arabité, cette arabité qui est le foyer irradiant les vertus de l'éternel Bédoin. Mais il faut que nous restions, nous autres, au sud du Sahara, des Nègres. Je précise : des négro-africains, c'est-à-dire que nous nous abreuvions, chaque jour, aux sources jaillissantes du rythme de et l'image-symbole, de l'amour et de la foi. Mais il faut que donnant, nous sachions recevoir.

Derrière cet appel à la consolidation de la culture nationale, c'est la mise en évidence des institutions culturelles africaines dont la Bibliothèque nationale, que le précurseur de la Négritude tentait en substance de faire. Il invite en réalité les peuples africains à garder leurs ressources culturelles en tant que valeurs intrinsèques de leur humanité. La reconnaissance et l'acceptation d'un individu ou d'un groupe dans cette perspective, commence d'abord par celles de son identité culturelle. La bibliothèque apparait comme l'indique M. Servet (2010, p.58.), comme un espace « où des individus peuvent se rencontrer, se réunir et échanger de façon informelle ». La charge sémantique du terme « individus », pourrait d'emblée faire penser au

citoyen dans un contexte national, se résumant à l'élève ou l'étudiant, l'enseignant-chercheur, le fonctionnaire ou le non fonctionnaire, les femmes, etc.

Or, même si le lectorat relève du national, le patrimoine littéraire que constitue le fonds documentaire de la bibliothèque provient en général de tous les horizons favorisant à la fois chez le lecteur l'esprit d'ouverture mais aussi de découverte sur l'extérieur. De là se dégagent trois concepts indispensables pour édifier une citoyenneté du monde à savoir la rencontre de l'autre, l'acceptation de la différence et le partage des valeurs.

L'on pourrait retenir de ce qui précède, qu'une Bibliothèque demeure au premier chef, un édifice fondamental de la culture des peuples, un lieu d'expression des identités culturelles du monde. Les symboles culturels relevant du vécu quotidien de chaque peuples, l'identité des objets sacrés, provenant du souffle spirituel, de l'héritage ancestral à travers lesquels l'individu se sent homme avant de se croire membre d'un continent, d'une humanité et donc avant de se positionner vis-à-vis des autres sont en effet exposés dans le support imprimé.

3.2- La rencontre de l'autre et le brassage des cultures

L'écrivain expose à travers le livre sa personnalité, son humanité, l'identité culturelle à laquelle il s'identifie, son regard et ses jugements sur le monde.

Ainsi, l'analyse que l'on fait du support imprimé en Afrique depuis le modernisme, l'inscrit au centre de plusieurs responsabilités et lui confère par la même occasion, des vocations diverses et parfois contradictoires. Dans l'histoire de l'humanité, surtout en ce qui concerne les rapports historiques entre l'occident et les autres peuples ou précisément l'Afrique, la fonction du livre varie (souvent) selon la posture de l'écrivain, son regard sur l'autre et ses objectifs à son égard. C'est ainsi que des romans d'aventure exotique tels que *Au cœur des ténèbres* de J. Conrad (1889) et *Le Roman d'un Spahi* de P. Loti (1881) relevant de la littérature dite exotique, se sont donné pour mission de représenter une Afrique à la frontière de toutes les misères, une contrée où vivent des quasi-sauvages dans les arbres et livrés aux pandémies de toutes sortes. Le livre se présente dans un tel contexte comme un instrument qui permet de construire ou penser l'altérité. De fait, la figure de l'autre peut être glorieusement représentée comme elle peut l'être sous forme de poncif, selon l'objectif que l'on veut atteindre.

Ainsi, dans l'évolution des rapports interhumains depuis l'époque contemporaine, le livre a servi d'une part, les volontés d'influences, d'exploitation et de d'assimilation. D'autre part, il a servi de piédestal pour des luttes émancipatrices.

Pour l'Afrique, bien qu'elle soit considérée comme la terre d'enfantement des hiéroglyphes, elle n'a épousé véritablement la culture du support écrit si l'on s'en tient à l'histoire contemporaine de l'humanité, que par le biais de la colonisation occidentale qui débute autour de XVIème et XVIIème siècle pour introduire au XIXème siècle, le système éducatif dit moderne, axé sur l'écriture. Cette remarque est loin d'être le fruit de l'ignorance des thèses développées par des hommes de culture tel que Cheikh Anta Diop, le plus éloquent sur le passé nègre à travers l'égyptologie dont la richesse et la véracité scientifique ne sont pas à prouver aujourd'hui. Il ne s'agit pas non plus d'une prétention de vouloir montrer les limites de ces thèses encore moins une volonté d'opposer à elles d'autres idéologies scientifiques de quelque portée que ce soit. Ce qu'il faut comprendre ici, c'est que la civilisation de l'écrit telle que vécue en Afrique aujourd'hui, est calquée majoritairement sur le modèle occidental. En un mot, l'école coloniale est le berceau de toutes les littératures modernes qui se réclament, à l'heure actuelle, du continent Africain. Ainsi, dans l'évolution des rapports interhumains depuis l'époque contemporaine, le livre a servi d'une part, les volontés d'influences, d'exploitation et de d'assimilation. D'autre part, il a servi d'instrument pour des luttes émancipatrices.

En Afrique, le livre actualise bien ces deux fonctions lorsqu'il sert d'abord les ambitions de conquête territoriale par le truchement de l'école avant d'être le véhicule idéologique des luttes de libération au gré de certains mouvements politiques et littéraires (la Négritude par

exemple). C'est dans cette même dynamique que s'inscrit le cours magistral de J.F. Bédia, intitulé *politique éditoriale nationale ivoirienne et souveraineté nationale*. On comprend avec lui que l'expérience historique de la colonisation européenne en Afrique au tournant du XIXème siècle, a montré que c'est par la culture livresque, entre autres, que l'asservissement a été non seulement durable, mais aussi le plus efficace (...). En effet, les grandes œuvres culturelles étrangères notamment françaises, qui ont servi à l'éducation et à la culture du peuple africain par la médiation du système éducatif hérité en partie de la colonisation, ont été des lieux de l'investissement intellectuel et esthétique d'asservissement.

Sous l'effet conjugué de ce mal colonial et de nombreuses déviations politiques des « soleils des indépendances », les anciens élèves de l'école coloniale décident de rompre le silence pour dénoncer l'injustice sous toutes ses formes. D'outil d'asservissement, le livre devient un moyen efficace de prise de conscience et de revendication pour une cause noble.

Si donc la vocation première du livre semble la transmission d'un contenu linguistique, il n'en demeure pas moins qu'il soit parfois utilisé à des fins politiquement motivées. En effet, chaque rencontre culturelle suscite insidieusement un affrontement idéologique ou civilisationnel. Par voie de conséquence, une industrie du livre de la trempe d'une Bibliothèque Nationale peut par moment se transformer en une sorte d'arène culturelle car en définitive, et comme le laisse ouïr cette déclaration inspirée par E. Saïd (2000, p.14-15.),

> La culture est une sorte de théâtre où diverses causes politiques et idéologiques s'apostrophent. Loin d'être un monde apollinien d'harmonieuse sérénité, elle peut se muer en champ clos où ces causes vont s'afficher tout à fait clairement et se battre.

Justement, il semble important de rappeler que tout centre de documentation, toute institution de la culture par le livre, n'est pas sans assise idéologique, sans vision d'influence politique. En effet, le livre est une œuvre d'esprit dans lequel divers procédés esthétiques et narratifs contribuent à représenter les symboles historique, politique, linguistique, bref, toutes les référenciassions se rapportant à la civilisation d'un auteur ou d'un peuple.

La Bibliothèque est en résumé, un espace ouvert, destiné à faire vivre l'âme culturelle des peuples sans distinction de race, de sexe, de culture, de région et de nationalité. Toutes les pratiques culturelles du monde, celles des cultures les plus marginalisées y comprises, trouvent dans les rayons de la bibliothèque leur liberté d'expression. Cette institution du livre se veut ainsi un outil, une école où se forge l'esprit citoyen autour des valeurs qui place l'humanité au centre des préoccupations.

4- Les illettrés et la formation à la citoyenneté : la bibliothèque face à ses apories ?

Immortaliser l'information sur un support physique ou électronique afin de la pérenniser pour la postérité est avant tout un acte d'humanisation. Il participe de la construction de l'histoire et de l'éducation des générations futures. En effet, autour de l'homme, en tant qu'être de société, gravitent des notions comme mémoire, culture et progrès. Ces notions interdépendantes sont également des points de référence pour l'humain dans un contexte de rétrospection et de projection vers la construction de l'avenir. Toutefois, la formation à la citoyenneté dans le contexte bibliothécaire apparait moins inclusive et partielle. En effet, la bibliothèque est une institution de la culture par le livre ; ce qui, d'emblée, impose un critère de sélection au niveau des usagers : ceux-ci doivent être des lettrés.

4.1- La déclaration des droits du citoyen : le droit à l'éducation

Du latin *civitas* qui signifie droit de cité, le citoyen peut être perçu comme membre d'une cité, une localité, un État, une communauté nationale, régionale ou pouvant s'étendre à l'échelle mondiale. Le citoyen est aussi un « sujet de droits et devoirs » régissant le fonctionnement de la cité. En France par exemple (République française, *Art. 21-22 du code civil*, 2015), le statut du citoyen se définit par un ensemble de droits, d'obligations légales et de devoirs civiques.

Parlant des droits, ils établissent l'égalité entre tous les français sans distinction de sexe, de race ou de religion ainsi que les axes de la liberté d'opinion, d'association et de culte. Dans *La déclaration universelle des droits de l'homme* (1948, p.8), « le droit à l'éducation » fait partie des droits du citoyen. Le caractère inaliénable de ce droit implique que là où l'on parle de citoyenneté, là aussi soit appliquée la notion d'éducation, laquelle éducation est nécessairement accompagnée et soutenue par la bibliothèque.

Les obligations légales, quant à elles, prévoient que le citoyen doit contribuer, à la hauteur de ses moyens, au financement des services publics, et en cas de guerre, à la défense de la nation. Concernant les devoirs, la loyauté et le respect des valeurs de la république sont un impératif pour le citoyen français.

Dans ces conditions, Citoyenneté et nationalité sont étroitement liées. Dans la tradition arabe par contre (https://discri.be, Consulté le 20/07/2024), où « les notions telles que citoyen, État et alliés sont perçues comme des points de référence culturelle européenne » et donc incompatibles avec ladite tradition, les conditions de définition du terme sont de plus en plus fixées en tenant compte des « aspects religieux et éducatifs de la socialisation (…) traités par différents modes et espaces d'appropriation dont principalement la mosquée et l'école ».

Dans l'Article premier de la *Déclaration Universelle des droits de l'Homme* (1948, p.4), « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune ». Parallèlement, il n'y a, en bibliothèque, ni nationalité, ni racisme, ni supériorité de culture, ni discrimination basée sur le genre, la langue, la couleur de peau, etc. Au milieu de toutes leurs différences, la bibliothèque regroupe les peuples autour de ce qui ne les différencie pas à savoir l'humanité, le savoir et la formation. Dans les bibliothèques nationales par exemple, les critères d'enregistrement et de la mise en rayon des ouvrages ne sont pas élaborés en fonction de la nationalité ou l'origine culturelle de l'auteur mais en fonction des domaines de connaissance et des thématiques sociologiques communes à la planète.

Par conséquent, le public lecteur y est engagé dans une dynamique citoyenne qui transcende son cadre national et sa sphère culturelle. L'égalité entre tous les humains, dont la déclaration des droits de l'homme et du citoyen se fait l'écho, trouve ainsi en bibliothèque tout son sens et toute son expression. Le droit à l'éducation fait partie, aux côtés des droits à la vie, la santé, la sécurité, des droits inaliénables du citoyen. Cette instruction par les supports imprimés, sonores, audio-visuels et par toute sorte d'activité de l'action culturelle se trouve être la préoccupation principale de toute bibliothèque. Evidemment, en tant qu'institution culturelle et donc un maillon essentiel de la politique culturelle, la bibliothèque n'est pas sans vision politique.

4.2- Une institution publique qui demeure malgré tout, accessible à une minorité

L'existence des bibliothèques remonte à l'Antiquité. Elles apparaissent en effet, avec le besoin urgent d'organiser et de conserver le travail des textes. Ces lieux dépendaient en son temps des pouvoirs religieux et politiques selon les civilisations. Elles traversent ainsi les Âges (le moyen Âge, la Renaissance, l'époque moderne) pour atteindre aujourd'hui l'époque contemporaine. Les bibliothèques connaissent ainsi un développement de taille au XXe siècle, sous l'impulsion de l'Américain Melvil Dewey, suivi par Paul Otlet, Henri La Fontaine, et du Français Eugène Morel.

Partant de là, il est à observer que les bibliothèques apparaissent originellement comme des institutions culturelles. Le patrimoine culturel étant appréhendé en général comme l'ensemble des pratiques héritées des ancêtres et transmissibles à la postérité, l'invention des bibliothèques répond dans un contexte ontologique, à des besoins d'épanouissement du citoyen. En effet, les objectifs de la bibliothèque qui sont entre autres la collecte, l'organisation, la conservation et la mise à la disposition du public des supports à caractère informatif divers,

n'ont de vocation autre que de garantir chez le citoyen le développement d'un esprit cultivé et une formation de qualité. Toutefois, il est évident de remarquer que les bibliothèques rencontrent d'énormes difficultés à assurer une formation citoyenne à l'échelle mondiale pour autant qu'elles posent en priorité « le savoir lire comme » critère fondamental d'accès à l'information et à la formation à la citoyenneté.

La bibliothèque, quoiqu'étant un lieu public, ouvert, a néanmoins un caractère exclusif, dans le sens où elle ne peut être fréquentée ou visitée que par une catégorie restreinte d'usagers, à savoir les personnes instruites (élèves, étudiants, enseignants, chercheurs, certains professionnels et spécialistes), qui ne s'y rendent que pour faire des lectures ciblées, en rapport avec leurs centres d'intérêts, leur cursus de formation ou de recyclage. Avec cette poignée restreinte d'usagers des bibliothèques et la faible fréquentation de celles-ci, constatée au cours de ces dernières années en raison de la montée en puissance des réseaux numériques et de l'intérêt croissant que les jeunes accordent à ceux-ci.

En réalité, l'impact de la bibliothèque sur la formation citoyenne du lecteur ou de l'usager s'avère à la fois relative, accidentelle et même progressif, voire imprévisible. En plus, la possibilité pour une structure bibliothécaire d'offrir au lecteur une instruction et une culture propices à la formation citoyenne dépend aussi bien des capacités logistiques, de la nature et du profil de cette structure que de la régularité de sa fréquentation.

Conclusion

La place des bibliothèques dans la construction des citoyens du monde a été analysée à trois niveaux dans le cadre de cette étude. Il a été question dans un premier temps, de présenter la bibliothèque comme le foyer principal de l'éducation de base du citoyen à travers l'instruction scolaire. D'une part, cette partie révèle que l'institution bibliothécaire, vu le rôle essentiel qu'elle joue, apparait indispensable non seulement pour la réussite scolaire mais surtout pour la transmission aux élèves des éléments de base utiles à la formation citoyenne. Il se trouve malheureusement que plusieurs établissements à travers le monde peinent encore à se doter d'une bibliothèque scolaire ; ce qui suscite bien évidemment des interrogations concernant la qualité de la formation de l'esprit critique des apprenants certes, mais aussi celles qui sont relatives à l'édification d'un citoyen crédible. D'autre part, il s'est agi de la mise en évidence du fait que les locaux des bibliothèques sont des cadres appropriés pour la ténue d'évènements à caractère scientifique dont les conférences, les colloques, les dédicaces, les journées du livre restent les plus représentatifs. Cela a pour corolaire le renforcement des capacités scientifiques des citoyens, leur attachement aux symboles de la république et le développement d'un esprit patriotique.

Dans un deuxième temps, l'analyse montre, en deux volets, que la bibliothèque est une institution qui favorise l'émergence d'une citoyenneté mondiale. Cette partie tente d'abord de montrer que, tout en jouant le rôle de creuset de savoir livresque dans le contexte général de la politique nationale, l'institution étudiée, au moyen de son fonds documentaire varié, conduit son public à réaliser une double activité scientifique à savoir découvrir le monde extérieur et s'ouvrir à lui par la même occasion. C'est ainsi que le citoyen, tout en n'abandonnant pas le national, adopte par un principe d'équilibre social, les idéaux du supranational. Ensuite, le deuxième volet présente la bibliothèque comme un lieu de rencontre des peuples du monde et de construction de l'altérité. En effet, chaque livre étant la représentation d'une culture et donc de l'identité d'un peuple, la bibliothèque devient une représentation macrocosmique de l'humanité par le canal de la culture.

Troisièmement, l'étude s'efforce à montrer les limites de la bibliothèque notamment la formation à la citoyenneté des populations non instruites. Ainsi, de l'historique des bibliothèques jusqu'aux missions qui leur sont assignées, il se trouve que tous leurs activités

ont pour objet l'édification du citoyen par la culture du livre. Malheureusement, cette action culturelle ne vise principalement qu'une minorité composée de publics lettrés.

Références bibliographiques

Attreman Kouassi Juniors, Entretien avec l'auteur, le 31 août 2020, à 09 heures 30 minutes.

Bédia Jean-Fernand, 2005, Les Écrivains africains francophones d'origine mandingue et la question du modèle, Thèse de Doctorat, Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3.

Brunel Pierre, Pichois Claude, Rousseau André-Michel, (1983), *Qu'est-ce que la littérature comparée*, Paris, Armand Colin.

Bissonnette, Lise, (2003), « Bibliothèques publiques et transmission de la culture », *Documentation et bibliothèques*, Volume 49, numéro (2), pp.57–60.

Dembelé Bassalia, *Entretien avec l'auteur, réalisé* le 27/11/2020.

Devulder Anne, (2023), « La place des B U comme acteurs pour le bien-être et la réussite des étudiants, et contributeurs de la vie étudiante », *Quels rôle social pour les bibliothèques universitaires ?*, Versailles, l'ABU du 28 septembre 2023, Gaël Thomasset, Normandie Université, p.2.

Paulette Bernhard, (1994), « La vraie nature des bibliothèques scolaires », *Documentation et bibliothèques*, London, Volume 40, numéro 4, octobre-décembre 1994, ASTED, p.58.

République de Côte d'Ivoire, Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement technique, 2014-2015, *Formation des de gestionnaires des bibliothèques scolaires*, service de la documentation pédagogique et des bibliothèques scolaires, Tour A, 5e, p8.

République de Côte d'Ivoire, (1971), « Décret n° 71-434 *du* 10 septembre, portant création de la bibliothèque nationale de Côte d'Ivoire », *Journal Officiel*, 42, 23 septembre 1971, p.5.

République de France, « Charte des droits et des devoirs du citoyen français présentée à la signature des demandeurs de la nationalité française en application de l'article 21-24 du code civil » https://www.gisti.org/MG/pdf/min_int_livret-du-citoyen_2015-03, consulté le 16/07/2024.

Servet Mathilde, (2010) « Les bibliothèques, troisième lieu : une nouvelle génération d'établissement culturel », https://www.enssib.fr, consulté le 18/07/2024.

Saïd Edward, (2000), *Culture et impérialisme*, Librairie Artthème Fayard/ Le monde diplomatique.

UNESCO, (1977), *Introduction à la culture africaine*, Paris, union générale d'éditions.

La force noire à la construction du rêve Américain du XVIIe - XXème Siècle

Martin Pariss VOUNOU, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : parissvounou77@gmail.com

Résumé

Historiquement, le rêve américain démarre en 1492 avec la découverte de l'Amérique par les Européens. Ils l'appelèrent alors le 'Nouveau monde'. L'expression Nouveau monde ouvrait donc de nouvelles perspectives de vie. C'est dans ce contexte qu'il eut des migrations humaines importantes de l'Europe vers l'Amérique où des milliers d'hommes et de femmes espéraient trouver une vie meilleure. D'autres migrations vinrent d'Afrique, bien entendu, celles-ci furent tragiques, la traite négrière atlantique. Pas à pas, le rêve américain tel qu'on l'appréhende aujourd'hui, devint une singularité « états-unienne ». C'est à ce rêve américain que se consacre cette étude ; ce rêve américain dont la force noire (économique, morale et intellectuelle) participa à construire à partir de la deuxième moitié du XVIIe siècle jusqu'à la deuxième moitié du XXe siècle. L'objectif de notre étude est de montrer qu'il ne faut pas mettre à la marge, pour une connaissance de la construction du rêve américain, des aspects importants qui en constituent le fondement. Comment les Noirs construisirent-ils le rêve américain ? L'analyse critique des faits historiques d'ampleur est la méthodologie choisie par la présente étude : des travaux des Noirs dans des champs et mines ; en passant par leur participation à la guerre d'indépendance des États-Unis, et à celle dite de Sécession ; à leur apport remarqué pour l'égalité des droits civiques lesquels donnèrent au rêve américain un visage humain.

Mots-clés : Force noire, rêve américain, construction, fondement.

Abstract

Historically, the American dream began in 1492 with the discovery of American by Europeans. They called it the New World. The term New World therefore opened up new perspectives for life. It was in this context that he had significant human migrations from Europe to American where thousands of men and women hoped to find a better life. Other migrations came from Africa, of course, these were tragic, the Atlantic slave trade. Step by step, the American dream, as we understand it today, became an « American » singularity. This communication is devoted to this American dream; this American which the black force (economic, moral and intellectual) helped to build from the second half of the 17th century until the second half of the 20th century. The objective of the communication is to show that one should not set aside, for knowledge of the building of the American dream, the important aspects which constitute its foundation. How did black people contributed to build the American dream? Critical analysis of large historical facts is the methodology chosen in this study: the work of blacks in fields and mines; by way of their participation in the war of independence of the United States, and in that of the so-called Secession; to their remarkable contribution to the equality of civil rights which gave the American dream a human face.

Keywords: Black force, American dream, construction, foundation.

Introduction

Le monde tel qu'on l'observe aujourd'hui est le résultat d'une longue et pénible construction dont les fondements sont derrière nous. Les hommes et les femmes du passé ont donné de leur intelligence, de leur imagination et de leur énergie physique pour mettre en place les contours essentiels sur lesquels les hommes du présent brodent les fils qui continuent à

façonner le monde. Le monde économique, le monde culturel, le monde social, le monde politique, le monde scientifique et technologique. Cette construction n'eût pas été possible sans la rencontre des hommes et des femmes de tous les ailleurs. Les hommes marchent toujours en quête du bonheur qui leur semble insaisissable. Au bout de ces marches ils se sont rencontrés, se rencontrent au cours de l'Histoire. Certaines de ces rencontres provoquèrent des tragédies, on pense à la traite négrière atlantique laquelle donna naissance à l'esclavage des captifs noirs en Amérique. Ces hommes et femmes ainsi privés de liberté avaient su garder une force mentale, intellectuelle et physique qui leur permit de se réinventer afin de croire à la vie et la perpétuer. Très souvent on ne résume la contribution des déportés noirs à la construction de l'Amérique qu'aux champs de coton, de thé et à la musique (jazz, rumba). L'histoire montre qu'ils furent plus que cela. L'exemple le plus frappant est leur participation active à la construction de l'Amérique des États-Unis avec leur rêve « fascinant » désigné sous le vocable de « rêve américain ». Cette expression serait utilisée pour la première fois en 1931 par James Truslow Adams dans son livre *The epic of America* (G.-F., Dumont, 2011, p. 623). Elle signifie accès aux libertés fondamentales et ascension sociale par le mérite. Cependant, les origines du rêve américain sont plus profondes à la date de parution de l'ouvrage de James Truslow Adams. Car ce rêve, tel qu'on le conçoit, est une longue et laborieuse construction. Le rêve américain a une histoire. Il ne pouvait pas y avoir rêve américain sans libertés fondamentales et le mérite, deux conditions qui ouvrent sur l'ascension sociale ; c'est dans ce domaine aussi qu'on peut remarquer le labeur des Noirs (appelé force noire). Ils mirent leur intelligence à la mise en place de ce pilier du rêve américain : les libertés fondamentales. On peut remonter la question des libertés fondamentales qui façonna le rêve américain dans les années 1680 lorsque les premiers colons quakers commencèrent à dénoncer l'esclavage dans le territoire de Pennsylvanie (États-Unis) avec la « Protestation de Germantown » émise en 1688. L'une des motivations des Quakers pour leur mouvement est l'idéal selon lequel « Il y a en chaque personne quelque chose de Dieu ». Depuis cette date, le rêve américain dans son volet libertés fondamentales a connu plusieurs étapes de construction, dont les figures de proue furent des Noirs Américains, jusqu'en 1968 avec le *Civil Rights Act* qui mit juridiquement fin à toutes les formes de ségrégation raciale sur l'ensemble des États-Unis. Comment en trois siècles (XVIIe-XXe siècle) les Noirs venus d'Afrique construisirent-ils le rêve américain ? Pour répondre à cette question l'article interroge et analyse des faits historiques où des Noirs prirent activement part pour bâtir les États-Unis d'Amérique : le travail des champs, participation à l'abolition de l'esclavage, à la guerre de l'indépendance des États-Unis et celle de Sécession et enfin la lutte pour l'égalité des libertés fondamentales. L'objectif de cette étude est de montrer que, contrairement à la thèse superficielle qui ne voit en l'homme noir qu'une simple victime injuste de l'Histoire, les Noirs furent réellement des acteurs au cœur de grandes questions qui construisirent le rêve américain. Elle adopte une méthodologie basée sur l'exploitation des documents bibliographiques. La communication est structurée en trois points, en premier lieu la force noire au fondement de l'économie américaine pilier du rêve américain ; le deuxième point abordera le combat des Noirs pour la liberté et leur part aux deux principales guerres pour la formation de la nation américaine (autre pilier du rêve américain) ; le troisième point traitera de la lutte pour l'égalité des droits civiques, troisième pilier du rêve américain.

1. La force noire au fondement de l'économie américaine : pilier du rêve américain

L'on ne peut dissocier l'histoire des États-Unis avec le peuplement noir de l'Amérique tout comme on ne peut pas séparer les fondements de l'économie américaine au labeur des Noirs dans les champs immenses de thé, de maïs, de coton, de canne à sucre, de tabac etc. Une certaine opinion afrocentriste ne braque ses regards sur cette histoire que sur le fouet de l'homme blanc lacérant le dos courbé de l'homme noir privé de liberté, traité comme une simple bête de somme ; tout en oubliant le rôle crucial des Noirs dans l'économie américaine. Tout en

ne faisant pas l'apologie du crime des deux continents (Afrique-Europe), parler de la contribution du travail des Noirs en Amérique en construction dans le contexte de XVIIe-XXe siècle est dans la logique des recherches historiques pour comprendre le rêve américain dans ses heurs et malheurs. Les premiers Noirs sont débarqués sur le sol des futurs États-Unis en 1619.

À cette période, les États-Unis étaient en formation, l'économie était donc une question cruciale. On sait que l'instrument de construction de cette économie était la force noire. C'est pourquoi ce n'est pas un gros mot de dire que « L'Amérique devenait l'Amérique grâce à la sueur des Noirs » (Batsikama, 1971, p. 35). L'économie américaine, dont les fondements sont l'agriculture, est un pilier du rêve américain ; par conséquent, il est tout à fait logique, après analyse, d'affirmer que la force noire en fut le fer de lance. Quand les Noirs arrivèrent, les Colons blancs s'empressaient à transformer une nature pour l'adapter à la vie humaine. C'est le propre de l'homme lorsqu'il se trouve face la nature, pour sa survie, son intelligence et son imagination le poussent à agir sur elle ; car :

> Dans la dimension matérielle de l'existence, le savoir de l'élite intellectuelle devient assez vite, le levier du développement humain. Ce savoir d'une emprise toujours plus sûre de l'homme sur la nature, et, corrélativement, le desserrement progressif de l'emprise de la nature sur l'homme (D. Ngoïe-Ngalla, 2020, p. 10).

La force pour réaliser ce grand projet était noire.

Le sud des États-Unis était un pays de très grands domaines, de vastes plantations tropicales utilisant une abondante force noire. Certaines estimations montrent qu'en 1763, 281000 esclaves noirs trimaient dans les champs sur un total de 735 000 habitants que comptait le sud des États-Unis. Ils travaillaient dans des plantations dont les surfaces étaient estimées à 70 000 hectares. Dans le nord moins peuplé que le sud, à la même année, on comptait 495 000 habitants dont 17 000 esclaves. Dans le centre, autour de New York, on comptait, en cette année, 410 000 habitants dont 29 000 esclaves. Au total, sur l'ensemble du territoire des États-Unis la population s'élevait à 1 271 000 personnes, dont 327 000 noirs et 944 000 blancs. La population indienne n'était pas prise en compte dans ces chiffres.

L'économie de la nation en gestation étant basée sur l'agriculture, les milliers des Noirs y contribuèrent de façon très significative. C'est grâce à cette formidable réussite agricole que les 13 colonies britanniques d'Amérique, les futurs États-Unis, devinrent économiquement forts, capables de rivaliser avec les pays d'Europe économiquement avancés à cette époque (la Grande-Bretagne en tête). Même s'ils travaillaient sous le régime esclavagiste, les Noirs étaient conscients du résultat de leur travail : produire de la richesse. Ainsi, l'histoire de l'essor économique des États-Unis est l'histoire du labeur des Noirs dans d'immenses plantations ; l'histoire de leurs peines en sueur pour donner un cadre économique réel au rêve américain.

2. Combat des Noirs pour les libertés, pilier du rêve américain

2.1. Lutte pour l'abolition de l'esclavage

La lutte pour l'abolition de l'esclavage est une étape très importante à la construction du rêve américain. Le rêve américain, l'idée que toute personne vivant aux États-Unis, peut par son travail, son courage et sa détermination, réussir, fait écho à la Déclaration d'indépendance américaine de 1776 où, étaient proclamés comme droits inaliénables la poursuite du bonheur, la liberté et l'égalité. Or, ces idées ne pouvaient pas avoir un sens si sur le sol américain une partie de sa population devrait croupir sous le poids de l'esclavage. C'est en cela aussi qu'on peut remarquer l'activisme des Noirs pour l'abolition de ce poids. Il est certain que, les Noirs n'appréciaient pas leur condition d'esclave. C'est ce qui explique de nombreux fugitifs parmi eux ; mais le plus souvent leur action était sans succès. Il existait aussi parmi la population blanche, des gens qui portaient sur l'esclavage un regard négatif et s'activaient pour son

abolition. C'est ainsi qu'animés par l'idée qu'« il y a en chaque personne quelque chose de Dieu », les Quakers furent :

> Les premiers à militer de façon organisée contre l'esclavage et à questionner le droit d'une personne à en posséder une autre en tant qu'esclave. Sous l'impulsion d'Antoine Bénézet et John Woolman des actions contre l'esclavage se créent, c'est ainsi qu'apparaît la première société antiesclavagiste américaine, la Pennsylvania Abolition Society à Philadelphie le 14 avril 1775 (J. Hope Franklin et Alfred A. Moss, 2000, p. 80).

Bien avant la fondation de cette société, Antoine Bénézet et John Woolman prenaient déjà fait et cause contre l'esclavage dans les années 1740 et 1750. Ils participèrent à convaincre l'opinion de la communauté quaker de s'engager contre cette pratique. Par conséquent, en 1758 les Quakers firent de toute participation au trafic des esclaves un acte répréhensible.

Les actions des Quakers renforcèrent chez les Noirs l'idée de leur liberté qu'ils devaient chercher. Là où c'était possible, ils s'engagèrent en compagnie des Quakers aux activités pour l'émancipation des esclaves. C'est ainsi qu'ils prirent activement part à *l'Underground railroad*. L'Underground railroad fut un réseau d'aide aux esclaves en fuite mis en place aux États-Unis à la fin du XVIIIe siècle, vraisemblablement après la Révolution américaine. Il a certainement vu le jour à Philadelphie (Pennsylvanie), sous l'impulsion d'abolitionnistes, des Noirs libres et de Quakers, une communauté protestante assez active contre l'esclavage. De nombreux Noirs participèrent donc à ce mouvement d'abolition de l'esclave. Parmi eux on note de grandes personnalités noires comme : Pasteur S. Wright, Samuel Cornish, Sojourner Truth et Harriet Tubman.

Pasteur S. Wright premier Noir à entrer dans un séminaire de théologie, celui de Princeton dont il sort diplômé en 1828. Il participe en 1833 à la fondation de l'*American Anti-Slavery* Society. Comme son nom l'indique, cette société avait pour vocation de lutter pour la fin de l'esclavage sur le sol des États-Unis.

Samuel Cornish est né en 1790, en 1815 il s'installe à Philadelphie puis à New York, où il fonde une congrégation de presbytériens noirs. À son ordination en 1822, sa paroisse New *Demeter Street Presbyterian Church* devient la première église presbytérienne noire des États-Unis. En 1827, il fonde avec John Russwurn le *Freedom' Journal*, premier journal publié par des Noirs. En 1883, il rejoint l'*American Anti-Slavery Society* (*Amercan Council of Learned Societies*, 1990, p. 527-528). Il n'y eut pas que des hommes, les femmes de caractère luttèrent aussi contre l'esclavage.

Sojourner Truth, lorsqu'elle naît dans l'Etat de New York, son nom est Isabella Beaumfree. C'est seulement en 1843 qu'elle prit le nom de Sojourner Truth par lequel elle fut célèbre dans ses actions contre l'esclavage. Elle est affranchie à la veille de l'abolition de l'esclavage dans son Etat de naissance en 1827. Évangéliste active, elle participe au mouvement abolitionniste. En 1851, elle mêla son combat pour l'abolition de l'esclavage avec celui pour des droits de femmes. Dans les années 1860 elle intègre le *National Freedmen's Relief,* association dédiée à l'aide aux anciens esclaves.

Harriet Tubman, née en 1822 d'une famille d'esclave, profondément religieuse, la jeune femme décida de s'évader pour éviter d'être revendue à cause d'une blessure qu'elle avait reçue. Elle choisit de rendre en Pennsylvanie en 1849. La Pennsylvanie a été le premier Etat à abolir l'esclavage aux États-Unis sous l'influence des Quakers. Ce qui justifie le choix de Harriet Tubman de s'y réfugier avec le concours de *Underground railroad*, le chemin de fer clandestin. Sa liberté retrouvée, elle aida de nombreux esclaves à s'évader. Devenue une figure de proue du Chemin de fer clandestin, ses actions lui valurent les surnoms de *Moïse noire*, Grand-mère Moïse, ou encore Moïse du peuple noir. Après la guerre de Sécession et l'abolition de l'esclavage aux États-Unis en 1865, elle oriente ses actions dans la lutte contre le racisme et le mouvement en faveur du droit de vote des femmes.

Que représentent ces personnalités ? La force morale, mentale et intellectuelle noire à la construction du rêve américain. Pour rappel, par sa définition le rêve américain est l'idéal selon lequel, toute personne vivant aux États-Unis, peut par son travail, son courage et sa détermination, réussir. Tout cet idéal serait nul avec l'esclavage ; car on ne peut réussir son bonheur sans la liberté. Donc, en luttant pour la liberté, les Noirs des États-Unis mettaient dans l'architecture du rêve américain un des piliers de ses fondements.

2.2. La guerre d'indépendance des Etats-Unis (1775-1783)

Se sentant forts économiquement, les 13 colonies britanniques d'Amérique, trouvaient encombrant la couronne britannique. Elles voulurent s'en dégager pour se gouverner par elles-mêmes. La volonté et les motifs pour ces États de réclamer leur indépendance vis à vis de la Grande-Bretagne furent exprimés dans la Déclaration d'indépendance des États-Unis votée le 4 juillet 1776 par le Congrès de Philadelphie. En voici un extrait :

> Lorsqu'un peuple se voit dans la nécessité de rompre les liens politiques qui l'unissent à un autre et de devenir indépendant à l'égal des autres puissances, un juste respect des hommes l'oblige à dire les causes de cette séparation. Nous croyons en ces vérités : tous les hommes naissent égaux ; ils ont tous des droits parmi lesquels la vie, la liberté et la recherche du bonheur. Pour garantir ces droits, les hommes instituent des gouvernements qu'ils choisissent et peuvent abolir. Mais lorsqu'une longue suite d'abus montre que ce gouvernement veut mettre en place un despotisme absolu, il est de leur droit, de leur devoir de rejeter un tel gouvernement. Telle a été la longue patience de ces colonies et telle est aujourd'hui la nécessité qui les force à changer leur ancien système de gouvernement (*L'Afrique et le monde Histoire 4e, XVIIe-XIXe siècle*, 1994, p. 117).

Cette déclaration renferme le sens et l'essence du rêve américain. L'indépendance pensait-on devait en être une garantie à la recherche du bonheur par le mérite et le travail, le tout dans la liberté et l'égalité pour les hommes et les femmes vivant sur le sol américain.

La Grande-Bretagne n'en voulu pas. L'opposition politique entre les deux parties évolua en un conflit armé. Les Américains organisèrent une armée dans laquelle furent enrôlés les Noirs affranchis et ceux qui étaient encore tenus en esclavage. Les Britanniques en furent autant. Dans les deux camps, ces combattants noirs s'engageaient pour la même la cause, la liberté synonyme du rêve américain. Car autant les indépendantistes, encore appelés patriotes, que les Britanniques leur promettaient la liberté à l'issue de la guerre. Les premiers l'emportèrent et obtinrent leur indépendance dont les Britanniques signèrent la reconnaissance à Versailles, en France, en 1783. On estime à quelque 5000 le nombre des soldats noirs qui participèrent à la victoire pour l'indépendance des États-Unis d'Amérique contre quelque 800 dans le camp perdant des Britanniques.

L'accession à l'indépendance des États-Unis est un pilier fondamental à la construction du rêve américain ; car désormais, les Américains s'engageaient librement sur le chemin menant à la réalisation de leur idéal de la vie exprimé dans la Déclaration d'indépendance. C'est pour cette raison que les Noirs offrirent de leur force et de leur sang pour la mise en place de ce pilier. Mais il restait encore beaucoup à faire sur le chemin menant au rêve américain tant des embûches au sein même de la nouvelle nation étaient énormes. Il fallut à l'Amérique de se battre, mais de se battre contre elle-même.

2.3. Les Noirs dans la guerre de Sécession (1861-1865)

Entre le Sud et le Nord des États-Unis, en dépit de l'indépendance acquise et la volonté d'unir toutes les anciennes colonies en un seul gouvernement, demeuraient des points de friction et de discorde. L'un des points majeurs de cette tension fut la question de l'esclavage. Les États du Nord paraissaient de plus en plus hostiles à l'égard de l'esclavage des Noirs et sa pérennisation. Tandis que ceux du Sud dont l'économie était assise sur l'esclavage voulait en maintenir. Les deux postures opposées agitaient les sphères politiques de la jeune nation. En

1861, le républicain Abraham Lincoln alors candidat à la présidence des États-Unis, organisa une campagne antiesclavagiste laquelle mécontenta encore le Sud. Lorsqu'A. Lincoln fut finalement élu la même année, au conflit larvé l'Amérique passa au conflit ouvert.

Les États du Sud se retirèrent de l'Union pour former les États Confédérés d'Amérique que préside Jefferson Davis avec pour capitale Richmond. L'acte déplut beaucoup au Nord et au président A. Lincoln soucieux de maintenir l'unité de la nation. Lorsque les négociations entre les deux partis n'aboutirent pas à régler la tension, la guerre éclata opposant le Nord contre le Sud. C'est la guerre de Sécession connue aussi sous le nom de guerre civile américaine. Les États du Sud combattaient pour la séparation d'avec les États du Nord, tandis que ceux-ci combattaient pour le maintien au sein de l'Union de tous les États sous un seul gouvernement. Cette guerre mit au péril le rêve américain car l'enjeu était la liberté et l'égalité entre tous les Américains comme le dit le président Lincoln « Notre nation ne peut survivre mi-libre, mi-esclave ». C'était une guerre ravageuse qui fit plus de 600 000 morts. Les Noirs furent encore enrôlés pour la liberté. Ils combattirent.

Les troupes noires étaient engagées dans les deux camps comme on peut l'apprendre sous la plume d'Alex Haley (1976, p. 427) :

> Le président Davis avait demandé à tous les Blancs du Sud entre dix-huit et trente-cinq ans de prendre un engagement volontaire de trois ans, et ordonné aux planteurs de mettre gratuitement à la disposition de l'armée sudiste un dixième de leurs effectifs d'esclave mâles, notamment pour les travaux du génie.

Il semble que les Noirs enrôlés dans les États du Sud ne s'engagèrent pas vraiment. Car ils comprenaient bien l'enjeu de cette guerre. Ils savaient que combattre pour le Sud était en quelque sorte combattre pour le maintien de leur statut d'esclave ; tandis que le Nord combattait pour l'abolition de cette condition. C'est ce qui explique que nombreux de ces esclaves du Sud rejoignaient les armées des États du Nord (A. Haley, 1976, p. 438-439). Tous ces Noirs venus du Sud et ceux déjà des Noirs engagés dans l'Union combattaient activement et avec détermination car ils savaient pourquoi ils se donnaient de la sorte. Ainsi :

> Pendant la guerre de Sécession, le nombre d'Afro qui se sont enrôlés dans l'Armée de l'Union a été de 186. 097, formant 163 unités militaires. Un plus grand nombre encore s'est enrôlé dans l'Union Navy. Il s'agissait des Noirs libres d'affranchis, ou d'esclaves (ayant fui les États esclavagistes ou libérés par les troupes unionistes qui voyaient leur enrôlement comme une étape vers leur émancipation. Ils sont utilisés par milliers sur les théâtres d'opérations de l'est, en particulier dans les grandes batailles d'attrition et de siège que les Nordistes décident de livrer à partir de fin 1863 pour écraser définitivement la Confédération (Hebert Aptheker, 1947, p. 12).

Sur le plan des renseignements, les Noirs contribuaient activement à informer les troupes du Nord, tant sur le terrain que par leurs rapports écrits[1]. Parmi ces agents de renseignements noirs les plus illustres furent Mary Bowser, Harriet Tubman et Carrie Lawton, chez les femmes ; John Scobell (agent d'Allan Pinkerton), George Scott, Robert Small et Charles Wright, chez les hommes.

La victoire des États du Nord en 1865, sauva le rêve américain du péril. L'union des États-Unis fut maintenue. En 1868, le quatorzième amendement accorda la citoyenneté aux Noirs ainsi qu'à toute personne née sur le sol américain. Deux années plus tard, en 1870, le quinzième amendement spécifie que la race ne sera plus un facteur discriminatoire restreignant le droit de vote. Ces amendements sont deux pierres précieuses dans la bâtisse du rêve américain. Les Noirs donnèrent de leur force, de leur intelligence et de leur imagination pour sauver le rêve américain en construction. Mais d'autres épreuves devaient encore être surmontées sans quoi le rêve américain resterait un simple slogan.

[1] Ces rapports ont été appelés *Black Dispatches American Contribution to Union Inteligence During the Civil War* (Cia.gov.)

3. Le génie noir contre la ségrégation raciale et pour des droits civiques

Bien que l'esclavage fût aboli après la victoire des États du Nord, ceux du Sud vaincus et mécontents, inventèrent des moyens pour empêcher aux Noirs d'exercer leur pleine citoyenneté américaine car, les États du Sud avaient en effet, depuis 1880 environ, adopté des lois selon lesquelles les Noirs devaient faire l'objet d'une stricte ségrégation dans les lieux publics et les transports en commun ; les législateurs locaux alléguaient que ces dispositions n'enfreignaient pas le principe de l'égalité entre les deux races. Cette législation ségrégationniste conduisit à une situation que Martin Luther King (2013, p. 25-26) décrit en ces termes :

> Il est courant de remarquer que la crise survenue dans le domaine des relations raciales domine aujourd'hui la vie américaine. (…). Après l'émancipation survenue en 1863, le Noir avait continué de se trouver en bute à l'oppression et à l'inégalité. Il est vrai que, durant un certain temps, pendant que l'armée d'occupation nordiste campait dans le Sud et que le régime dit de Reconstruction demeurait en vigueur, les anciens esclaves bénéficièrent d'une certaine prééminence et d'un pouvoir politique réel. Mais ils furent vite submergés par la majorité blanche. En 1896, en application de l'arrêt Plessy c. Ferguson, une nouvelle forme d'esclavage vit le jour. Cette décision de la Cour Suprême établissait que la doctrine « séparés mais égaux » avait désormais force de loi dans le pays. On découvrit bientôt que les effets concrets de cette doctrine étaient de faire appliquer strictement la « séparation » mais que nul n'avait la moindre intention de respecter l'« égalité ».

Cette situation sociologique ne permettait pas l'existence du rêve américain qu'on conçoit comme l'accès aux libertés fondamentales et l'ascension sociale par le mérite pour tout citoyen américain. Les lois ségrégationnistes étaient donc incompatibles avec l'idéal du rêve américain. Dans ce contexte on ne pouvait pas en parler tant qu'une partie de population américaine devait subir des injustices. La situation était telle que les Noirs, citoyens américains, ne jouissaient pas de leur citoyenneté. Or la citoyenneté suppose des droits civiques lesquels renvoient à la participation du citoyen, sur tous les plans, à la vie de la République en toute liberté, égalité, dignité. Elle suppose aussi la jouissance à tout ce que le pays auquel on appartient offre de mieux : bonne éducation, accès à tous les rouages de l'économie, de la richesse, de la politique et à d'autres biens culturels et matériels. La ségrégation raciale empêchait le Noir d'en jouir pleinement l'accès. Ce régime dura longtemps, la lutte des Noirs aussi pour débarrasser du rêve américain de cette anomalie. Ils ne renoncèrent pas jusqu'au jour où leur lutte connut l'apothéose avec un simple geste accompli par une femme analphabète mais intelligente : Rosa Louise Mc Clauley Parks.

Cette femme exceptionnelle lança le mouvement contre la ségrégation raciale aux États-Unis. En effet, le 1er décembre 1955, à Montgomery (Alabama), cette couturière alors âgée de 42 ans, refusa de céder sa place à un Blanc dans un bus, alors qu'elle est assise dans la partie réservée aux Noirs. Le contrôleur la fait arrêter pour infraction à la loi tacite des États du Sud qui veut qu'un Noir cède sa place à un Blanc si le bus est plein. Arrêtée par la police, elle se vit infliger une amende de 10 dollars (plus 4 dollars de frais de justice) le 5 décembre de la même année, elle fit appel de ce jugement. Elle lance un appel au boycott de la compagnie de bus de la ville de Montgomery qui dure un an jusqu'à ce que la Cour Suprême donne tort à la compagnie de bus. Le geste simple de cette femme est historique car, il bascula la lutte pour les droits civiques aux États-Unis dans une dimension plus grande et exceptionnelle qui fit entrer le rêve américain dans la noblesse de son idéal et de sa définition.

Rosa Parks morte en 2005 à l'âge de 92 ans est la première Noire à être honorée avec le dévoilement de sa statue le 27 février 2013, à Washington, au sein du symbole et siège de la démocratie américaine, le Capitole. Barack Obama, alors président des États-Unis, affirma en cette circonstance tint ces propos : « C'est grâce à ces hommes et ces femmes que je suis ici aujourd'hui. C'est grâce à eux que nos enfants grandissent dans un pays plus libre et plus juste ». Sur la statue de cette héroïne est placée une plaque où sont gravés ces mots : « Avec le geste le

plus simple, elle a aidé à changer les États-Unis et à changer le monde ». Termes extraits du discours de cérémonie prononcé par Barack Obama ce 27 février 2013. Réellement ce geste changea les Etats-Unis en profondeur. Il propulsa sur les devants de la scène américaine un homme dont l'action historique porta le rêve américain à son sommet. Il s'agit de Martin Luther King.

À la suite de l'action de Rosa Parks, Martin Luther King prit la tête du plus grand mouvement moderne des droits civiques de toute l'histoire des États-Unis. Dans son premier discours à la tête de ce mouvement, prononcé au soir du 5 décembre 1955, il exprima ce que devait être l'essentiel du rêve américain. En effet dit-il Martin Luther King (2013, p. 10-12) :

> Nous sommes ici d'abord et avant tout parce que nous sommes des citoyens américains, déterminés à faire valoir notre statut de citoyens dans la plénitude de sa signification. Nous sommes ici aussi à cause de notre amour de la démocratie, parce que nous croyons profondément que la démocratie, transposée d'une mince feuille de papier à une action consistante, est la forme suprême de gouvernement sur terre. Et nous sommes déterminés ici à Montgomery, à travailler et à lutter jusqu'à ce que la justice jaillisse comme l'eau et le droit, comme un torrent intarissable. Ici, à Montgomery, quand on écrira les futurs livres d'histoire, quelqu'un devra dire : « Là vivait un peuple, un peuple noir, un peuple qui a eu le courage de défendre ses droits. Et de la sorte il a injecté une signification nouvelle dans les veines de l'histoire et de la civilisation ».

Les aspirations du peuple noir exprimées ici sont une construction historique qui avait démarré en 1619 et se poursuivait jusqu'en cette année de 1955. En effet, dès leur arrivée en 1619, dans les conditions que l'on sait, sur le territoire des futurs États-Unis, les Noirs eurent tôt d'aspirer à un pays où ils seront libres en fraternité avec leurs oppresseurs. Au fil des temps, cette aspiration devint une foi, une conviction en un pays libre et équitable dans lequel les hommes seront tous égaux. Cette conviction fut renforcée par la Déclaration d'indépendance et la Constitution des États-Unis d'Amérique et par la guerre de Sécession. Mais il faut reconnaître que cette conviction eut ses racines dans l'évangile chrétien ; les *Negro spirituals* sont des chants inventés par des esclaves noirs pour dire leur foi à la liberté en Amérique. Ce sont des chants d'une spiritualité intense exprimant une foi immense en la liberté et en l'égalité entre les hommes en Amérique. Martin Luther King en est en quelque sorte l'aboutissement. Aussi déclara-t-il, lors du discours d'acception de son prix Nobel de la Paix le 10 décembre 1964, « J'accepte aujourd'hui ce prix avec une foi immuable en l'Amérique et une foi hardie dans l'avenir de l'humanité ». On ne s'étonne donc pas que le mouvement pour des droits civiques ait été porté par ce pasteur baptiste. Dans son discours *Je fais un rêve* (2013, p. 79-80) il exprima cette foi en ces termes forts :

> Avec une telle foi, nous serons capables de travailler ensemble, de prier ensemble, de lutter ensemble, d'aller en prison ensemble, de nous dresser ensemble pour la liberté, en sachant que nous serons libres un jour. Ce sera le jour où tous les enfants du Bon Dieu pourront chanter ensemble cet hymne auquel ils donneront une signification nouvelle « Mon pays c'est toi, douce terre de liberté, c'est toi que je chante, pays où reposent nos pères, orgueil du pèlerin, au flanc de chaque montagne que sonne la cloche de la liberté » et si l'Amérique doit être une grande nation, il faut qu'il en soit ainsi. (…). Quand nous ferons en sorte que la cloche de la liberté puisse sonner, quand nous laisserons carillonner dans chaque village et chaque hameau, dans chaque Etat et dans chaque cité, nous pourrons hâter la venue du jour où tous les enfants du Bon Dieu, les Noirs et les Blancs, les juifs et les gentils, les catholiques et les protestants, pourront se tenir par la main et chanter les paroles du vieux « spiritual » noir : « Libres enfin. Libres enfin. Merci Dieu Tout-Puissant, nous voilà libres enfin.

Depuis les années 1600, les Noirs avaient, en dépit de leur statut d'esclave, prirent la résolution de lier leur destin avec celui de l'Amérique. C'est ce qui justifie cette foi en Amérique présente dans le *Negro spiritual*. Dans les actes, ils la démontraient par leur participation aux

événements fondateurs de la nation américaine[2]. C'était donc une anomalie qu'une partie de cette nation à laquelle ils croyaient soit victime des injustices comme M. L. King (2013), le dit : « Aucun pays ne peut traverser plus grande tragédie que de plonger des millions de citoyens dans la conviction de n'avoir aucune part à leur propre société ». Ils travaillèrent donc à être des citoyens pleins d'un pays que leurs ancêtres et eux-mêmes bâtissaient et rendaient grand. Leur foi en Amérique n'était pas de dresser l'homme noir contre l'homme blanc ; leur foi en Amérique n'était pas de se venger contre leurs oppresseurs. Leur foi c'était de donner vie au rêve américain où toute personne, noir comme blanc peuvent ensemble, gens d'une même nation en fraternité, travailler au meilleur de la nation américaine et bénéficier du meilleur des États-Unis d'Amérique. Répondant aux ségrégationnistes des Etats du Sud des États-Unis sur le sens du mouvement pour les droits civiques, M. L. King (2013, p. 70) disait :

> Un jour le Sud saura que quand ces enfants du Bon Dieu, ces déshérités, s'asseyaient devant les comptoirs interdits aux gens de couleur, ils se dressaient, en réalité, pour défendre la meilleure partie du rêve américain et les valeurs les plus sacrées de notre héritage judéo-chrétien, pour ramener toute notre nation aux grandes sources où s'abreuve la démocratie, aux grands puits profondément creusés par les Pères Fondateurs : la Constitution et la Déclaration d'Indépendance.

Sous la lutte pour les droits civiques de ces hommes et de ces femmes, le président Lyndon B. Johnson par une plaidoirie infatigable auprès des membres du Congrès fit voter ces lois fédérales : *Civil Rights Act* de 1964, le *Voting Rights Act* de 1965 et le *Civil Rights Act* de 1968. Juridiquement ce fut la fin de toutes formes de ségrégation raciale sur toute l'étendue du territoire des États-Unis. Est-il vrai qu'aujourd'hui aux États-Unis les propos et les actes racistes ne soient pas rares, mais ils n'empêchent pas les manifestations sur tous les plans du rêve américain construit par la force noire. Ainsi donc, le rêve américain est une réalité. Réalité souvent noyée par une presse internationale alarmiste qui ne fait que la propagande d'une Amérique en mal avec ses drames sociaux touchant les populations noires. Cette propagande est relayée par une opinion afrocentriste, entretenue par une élite africaine, faisant jusqu'à faire croire que les descendants des esclaves noirs en Amérique ne seraient pas Américains comme les autres. Cette élite, enfermant l'homme noir dans le « victimisme », choisit d'oublier que si le Noir fit souche en Amérique c'est parce que ses ancêtres du continent l'avaient vendu. À la vérité, sur le jugement de l'Histoire, l'élite africaine est mal placée pour parler du problème noir aux États-Unis. Il y a longtemps que les Noirs d'Amérique, depuis les heures sombres de l'esclavage, avaient compris que leur destin se traçait et se liait désormais avec l'Amérique ; leur participation à la construction du rêve américain, à faire de l'Amérique leur patrie, résulta de cette prise de conscience.

L'ancien président américain Barack Obama, lui-même fruit de cette construction, tient pour acquis le rêve américain. Dans son ouvrage intitulé *Une terre promise* (2020, p. 26-27) il raconte :

> Je n'ai pas été épargné à titre personnel par les attaques racistes, et les traces durables de la période de l'esclavage et des lois Jim Crow, régissant la ségrégation raciale, me sautaient aux yeux chaque fois que je marchais dans les rues de Harlem ou de certains quartiers du Bronx. Mais ma propre expérience m'a appris à ne pas me réfugier trop vite derrière le statut revendiqué de victime et à me réfugier de l'idée selon laquelle, comme j'entendais beaucoup de Noirs l'affirmer dans mon entourage, les Blancs étaient tous d'un racisme irrémédiable. J'avais la conviction au contraire que le racisme n'était pas quelque chose d'inévitable, et c'était sans doute aussi l'une des raisons

[2] Les Noirs qui revinrent en Afrique fonder le Libéria, sont une particularité. En 1821, l'American Colonization Society, organisation philanthropique américaine, fonda Monrovia, en hommage au Président américain Monroe. Son objectif était de créer une colonie capable d'accueillir les esclaves affranchis des États-Unis. La colonie accueillit, en effet, près de 25. 000 Noirs américains au cours du XIXe siècle (Dictionnaire Universel, Édition de 2002, revue, corrigée et mise à jour (4e édition). Hachette/Edicef, p. 1388).

pour lesquelles j'avais tellement à cœur de défendre cette grande idée qu'était l'Amérique : ce qu'était notre pays, et ce qu'il pouvait devenir.

Mais l'idée de l'Amérique, la promesse de l'Amérique : ça, je m'y accrochais avec obstination qui me surprenait moi-même. « Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux » - voilà l'Amérique telle que je la concevais.

De cette conception de l'Amérique, point n'est besoin d'être expert pour dire que le rêve américain est une réalité.

Conclusion

Les États-Unis sont la seule nation au monde dont la formation, rapide, est un mélange de presque tous les peuples de la planète. Son idéal de vie est la foi en l'égalité de tous les hommes ; laquelle égalité leur donne accès à la vie, à la liberté et au bonheur. Cet idéal est fils du rêve américain. Le rêve américain est une histoire, une construction à laquelle prirent part, à des degrés divers, chacun des peuples composant la nation américaine. Les Noirs ont participé de toute leur force physique, mentale et intellectuelle, à faire du rêve américain un symbole de la réalité américaine. Si les possibilités d'être libre sont en Amérique, c'est parce que les Noirs y ont lutté et travaillé ; s'il y a des possibilités de réussir par le travail et le mérite existent en Amérique, c'est parce que les Noirs y ont lutté et travaillé. Samuel Cornish, Sojourner Truth, Harriet Tubman, Pasteur S. Wright, Mary Bowser, Carrie Lawton, John Scobell, George Scott, Robert Small, Charles Wright, Rosa Parks, Martin Luther King et des milliers d'autres anonymes tombés sur les champs de bataille des guerres d'Indépendance et de Sécession, sont les Noirs qui participèrent à construire le rêve américain. Ils eurent la tête dans les étoiles pour faire l'Amérique et son rêve. Certes imparfait, l'existence du rêve américain n'est pas discutable.

Références Bibliographie

Aptheker H., 1947, « Negro Casualties in the Civil War », *The Journal of Negro History*, vol. 32, n°1, January, p. 10-15.

Brion Davis D., 1966, *The problem of Slavery in Western Culture*, Ithaca and London, Cornell University Press.

Drake Thomas E., 1950, *Quakers and Slavery in American*, New Haven, Yale University Press.

Dumont G., 2011, *Rêve américain*, Paris, Ellipses

Franklin J. H., et A. Moss, 2000, *From Slavery to freedom: A History of African Americans,* McGram-Hill.

Haley A., 1976, Racines, traduit de l'américain par Maud Sissing, 1977, Editions ALTA Paris.

King M. L., 2013, *Je fais un rêve, Les grands textes du Pasteur noir*, présentation de Bruno Chenu, traduction de l'anglais par Marc Saporta, Nouvaux Horizons, Editions Bayard

MacDaniel D., et Julye V., 2009, *Fit for Freedom, Not for Friendship: Quakers, African Americans, and the Myth of Racial Justice*, Quaker Press.

Ngoïe-Ngalla D., 2020, « L'avance socioculturelle stupéfiante de l'occident sur le reste du monde a une histoire, le retard de l'Afrique aussi », *Réformer*, Bulletin d'analyse et d'information du GERIA, n°5, spécial Hommages au Professeur Dominique Ngoï-Ngalla, Brazzaville, p. 10-13.

Obama B., 2020, *Une terre promise,* traduit de l'anglais (États-Unis) par Pierre Demarty, Charles Recoursé et Nicolas Richard, Fayard, Paris.

De l'impact des technologies numériques dans le dynamisme public et la fragmentation plurielle des sociétés politiques

Agoussi Alphonse MOGUÉ, Université Peleforo GON COULIBALY (Côte d'Ivoire)
E-mail : alphonseagoussi@gmail.com

Résumé

Partant du travail à distance aux achats en ligne, aux applications et aux médias sociaux, les technologies numériques ont révolutionné notre monde en s'imposant comme nouveau vecteur de structuration de la vie civique et sociale. Elles suscitent espoir et cautèle au sein de la société politique. Cette étude a pour but d'analyser l'usage des technologies numériques et de leur utilisation responsable et éthique. Elle vise également à poser la problématique de la citoyenneté à l'ère de la technologie numérique entendue comme un nouvel espace public. Pour ce faire, ce travail portera, d'abord, sur l'impact des technologies numériques dans le dynamisme public, ensuite, il insistera sur l'amplification des fragmentations plurielles des sociétés politiques engendrées par les outils numériques et, enfin, montrera les implications éthiques et politiques de l'utilisation des technologies numériques.

Mots-clés : Citoyenneté numérique, Dynamisme public, Éthique communicationnelle, Fragmentation sociale, Technologie numérique.

Abstract

From remote working to online shopping, applications and social media, digital technologies have revolutionized our world by establishing themselves as a new vector for structuring civic and social life. They arouse hope and caution within political society. This study aims to analyze the use of digital technologies and their responsible and ethical use. It also aims to raise the issue of citizenship in the era of digital technology understood as a new public space. To do this, this work will focus, first, on the impact of digital technologies in public dynamism, then, it will emphasize the amplification of the plural fragmentations of political societies generated by digital tools and, finally, will show the implications ethics and policies of the use of digital technologies.

Keywords: Digital citizenship, Public dynamism, Communication ethics, Social fragmentation, Digital technology.

Introduction

L'utilisation des technologies numériques se présente comme une nouvelle agora au début des années 1990. Elle devient un outil capable de revitaliser la démocratie. Malheureusement, les plateformes numériques sont souvent le siège de ces guerres d'injures ou les internautes, les citoyens numériques défendent violemment des opinions dont ils ne veulent plus démordre. Les citoyens numériques sont ceux qui utilisent les technologies numériques quotidiennement. Cette pratique sociale fonde justement la participation à la société politique dans la mesure où Internet faciliterait de fait l'appartenance et la participation des individus à la société. La citoyenneté numérique est cette capacité qu'à l'homme de naviguer dans les environnements numériques de manière sécuritaire et responsable et de s'engager activement et en toute responsabilité dans ces espaces. La citoyenneté numérique est une gamme diversifiée de caractéristiques potentielles plus ou moins démocratiques, participatives, délibératives, autonomes, ancrées nationalement ou prescrites légalement, en perpétuelle négociation. Ces technologies font référence aux outils électroniques ou aux systèmes automatiques conçus pour

stocker et traiter des données (Impression en 3D, Réseaux sociaux, Streaming video, Données 5G, Cloud computing, Cameras digitales, Horloges digitales, Intelligence artificielle (IA) comme catalyseur de la prochaine révolution technologique, etc.). À travers leur capacité à connecter, à diffuser l'information et à faciliter la collaboration, les technologies numériques ont indéniablement un potentiel extraordinaire pour dynamiser la vie publique.

Cependant, il est crucial de reconnaitre que ces mêmes technologies peuvent également et efficacement être une source de division. De la propagation de fausses informations à l'exclusion numérique, en passant par la polarisation des opinions et l'érosion numérique, les technologies numériques sont en quelques sorte un effet boomerang quant à la fragmentation plurielle des sociétés politiques. De ce point de vue, cette contribution est motivée par une volonté de porter une réflexion critique sur l'impact des technologies numériques sur la vie publique. Laquelle vie publique qui, fondue dans la nouvelle société hypertexte, donne naissance à ce que L. Boily et M. A. Chartrand (2016, p. 23) appellent le « capitalisme cognitif », redonne au citoyen son rôle d'acteur participant à la démocratie.

L'énigme de cette analyse s'intéressera à l'usage des technologies numériques et de leur utilisation responsable et éthique. Au regard des développements scientifiques et techniques qui ne cessent de défier chacun à se réinventer, il convient de savoir : Quel dynamisme créent-ils dans le rapport des individus dans la société civile ? Si les technologies numériques permettent de décupler les possibilités humaines de façon créative et innovante, comment les individus exercent-ils leur citoyenneté dans un contexte fortement dominé par les outils numériques ? Considérant que le citoyen se définit par sa participation à la gestion des affaires publiques et par principe soumit à une même autorité politique dont il contribue à légitimer et à exercer le pouvoir normatif ; dans quelle mesure le contenu et les conditions d'exercice des droits, libertés et devoirs attachées à la citoyenneté subissent-ils des influences du développement des technologies numériques ?

Cette contribution, à travers la méthode analytique et critique, vise à repenser la question de la citoyenneté à l'ère de la technologie numérique entendue comme l'espace dans lequel nous vivons. Cet espace est un environnement dans lequel nous sommes plongés, détermine et façonne notre monde et notre culture. Ainsi, ce travail portera une réflexion axée essentiellement sur l'impact des technologies numériques dans le dynamisme public ; puis insistera sur l'amplification des fragmentations plurielles des sociétés politiques par les outils numériques ; enfin, soulèvera les implications éthiques et politiques de l'utilisation des technologies numériques.

1. L'impact des technologies numériques dans le dynamisme public

Les nouvelles technologies numériques connaissent à l'orée des années 2000 un plein développement auprès du grand public, ce qui a valu la démocratisation de l'espace public de sorte à permettre à chacun d'être son propre média et de publier ses contenus en ligne. Très tôt, notre civilisation communicationnelle est occultée par ce que D. Cardon (2019) appelle une « culture du numérique » caractérisée par des valeurs comme la participation, la collaboration, la transparence et des pratiques. Il insiste sur les effets du numérique sur les individus et les espaces médiathèques qu'ils composent.

Cardon soutient exactement l'argument qu'avec le développement des infomédiaires que sont, par exemple, Facebook ou Twitter, les médias ont perdu le contrôle du contexte de la diffusion et de la réception des informations qu'ils produisent. Partant de ce fait, il en découle deux grandes conséquences : « […] par le haut, on assiste au renforcement d'un journalisme de qualité, qui invente des nouveaux formats, fait payer ses abonnés et se montre de plus en plus imaginatif […]. Par le bas, un nouveau marché s'est développé pour transformer en information-à-cliquer tous les contenus possibles et imaginables » (D. Cardon, 2019, p. 259). Ce qui a inexorablement un impact sur le dynamisme public. Cet impact modifie le mode de

participation citoyenne dans les processus démocratiques. C'est en ce sens que C. Mabi (2021, p. 90) martèle que « cette dynamique encourage des formes de citoyenneté plus actives qui font évoluer notre manière de nous informer, de nous exprimer, de débattre et d'interagir avec nos gouvernants ». Cette participation se fait à travers les réseaux sociaux et les plateformes en ligne, facilitant l'engagement des citoyens qui peuvent exprimer leurs opinions, organiser des mouvements et participer activement aux débats publics ; ce qui renforce la démocratie participative. De plus, la citoyenneté numérique engage les institutions publiques à être de plus en plus transparentes et responsables. Car, le fait de rendre l'information plus accessible, les technologies numériques permettent aux citoyens de, non seulement, obtenir des données en ligne sur des questions publiques, mais également de mieux surveiller les actions de leurs gouvernements et demander des comptes afin que ceux-ci prennent des décisions éclairées. En outre, le E-gouvernement est un impact positif des technologies numériques dans le dynamisme public. Elles permettent d'améliorer l'efficacité des services publics numériques et facilitent l'accessibilité des services gouvernementaux. Par ces services proposés par le E-gouvernement, les citoyens peuvent interagir avec les administrations publiques de manière plus efficace, que ce soit pour le règlement des engagements publics tels que le paiement des impôts, la demande de permis ou l'accès à d'autres services. Cela dit, les technologies numériques favorisent l'innovation sociale en permettant de nouvelles formes de collaboration et de partager d'idées, ce qui peut conduire à des solutions novatrices pour les problèmes sociaux. Le numérique transforme pareillement l'activité économique locale. Les entreprises peuvent atteindre un plus grand auditoire aux moyens des plateformes en ligne, stimulant de facto le dynamisme économique.

Pour tout dire, les technologies numériques jouent un rôle majeur dans le renforcement de la participation citoyenne, l'amélioration de la transparence et de la responsabilité, et la facilitation de l'accès aux services publics, contribuant ainsi au dynamisme public plus robuste. Cependant, il est essentiel de prendre en compte les défis tels que la désinformation, la fracture numérique et la protection de la vie privée pour maximiser les bénéfices tout en réduisant les risques.

2. L'amplification des fragmentations plurielles des sociétés politiques par les outils numériques

L'amplification des fragmentations plurielles des sociétés politiques par les outils numériques est un sujet complexe et multidimensionnel. Du point de vue de la démocratisation de l'information, les outils numériques, comme les réseaux sociaux, ont permis à un plus grand nombre de personnes de s'exprimer et de partager des idées. Cela peut favoriser la pluralité des voix, bien plus créer des chambres d'écho où les individus ne sont exposés qu'à des opinions similaires, renforçant ainsi des divisions existantes. Ce qui favorise l'individualisme et le narcissisme numériques qui sont appréhendés comme les dangers du mal social d'où la nécessité, selon J.-J. Rousseau (1762, p. 17), d'une « volonté générale » de sorte à permettre à chacun de mettre en commun « sa personne et toute sa puissance » pour garantir le bien commun.

L'individualité et la construction de soi en ligne conduisent sans doute à une fragmentation sociale ; les individus se concentrant sur leurs propres expériences et réseaux en ligne plutôt que sur les liens communautaires. Le « moi numérique » peut affaiblir le sentiment d'appartenance à un groupe social plus large et a une identité politique collective. Le « moi numérique » est, selon S. Boarini (2022, p. 160), la fiction posthumaniste qui découle d'une conception métaphysique de la personne humaine, dans laquelle le « je » biologique est scindé de son moi numérique, qui circule dans les échanges entre serveurs informatiques, dont elle se fait la représentation dans la littérature.

Il y a donc une polarisation des opinions dès lors que les algorithmes de recommandation utilisés par les plateformes numériques tendent à promouvoir du contenu qui correspond aux préférences des utilisateurs, ce qui peut accentuer la polarisation et la fragmentation politique. Les intérêts sur les plateformes étant différents, on pourrait assister à des groupes d'opinions divergentes capables de former des sous-cultures en ligne qui se méfient des autres. Pour amplifier ce point de vue, P. Flichy (2008, p. 3) montre que les échanges sur les plateformes numériques ne concernent pas « l'ensemble de la vie d'un individu, mais certains aspects de sa personnalité liés à un domaine des loisirs mais aussi à des aspects plus intimes : maladies, événements familiaux, etc. L'échange sera intense mais limité à une facette de la personnalité ». Cela va même avoir un impact sur le discours public du fait que l'anonymat et la distance que permettent les interactions en ligne peuvent conduire à une dégradation du discours public, avec la propagation de discours de haine ou de désinformation, exacerbant ainsi les tensions sociales et politiques.

Par ailleurs, les fragmentations plurielles sont aussi le fait des inégalités d'accès aux outils numériques. Il est de notoriété publique que tous les citoyens n'ont pas un égal accès aux outils numériques ni aux compétences nécessaires pour les utiliser efficacement ; ce qui peut accentuer les inégalités dans la participation politique et la représentation. L'amplification de la fragmentation des sociétés politiques par les outils numériques sont s'explique de plusieurs manières, du point de vue philosophique. Nous avons la formation de bulles fulgurantes et des chambres d'écho que fournissent les algorithmes de recommandation des médias sociaux et des moteurs de recherche qui tendent à nous présenter du contenu qui correspond à nos opinions préexistantes, renforçant ainsi nos convictions et nous isolant des perspectives divergentes. Des auteurs comme H. Arendt (1983) et J. Habermas (1978) s'accordent sur ce phénomène lorsqu'ils font de l'espace public pour la formation d'une opinion publique commune et le dialogue politique.

Si pour H. Arendt, l'action requiert une visée politique et le pouvoir n'est autre que l'expression publique de l'action, alors, « l'action, la seule activité qui mette directement en rapport les hommes, sans l'intermédiaire des objets ni de la matière, correspond à la condition humaine de la pluralité, au fait que ce sont des hommes et non pas l'homme, qui vivent sur terre et habitent le monde » (H. Arendt, 1983, p. 41). Les bulles filtrantes et les chambres d'écho limitent donc cet espace en créant des silos d'opinions et en empêchant la confrontation d'idées. C'est en ce sens que J. N. Entrikin (2000, p. 189-199) fait de l'espace public le lieu où s'institue un débat, ou les problèmes acquièrent visibilité et reconnaissance, mais aussi les conflits prennent forme publique, d'où peut émerger solutions et accords.

Les plateformes numériques sont souvent des canaux de désinformation et de propagande qui peuvent être diffusées rapidement et largement. Aussi, nous avons la nature décentralisée du web qui rend difficile la régulation de ces contenus, ce qui peut conduire à une polarisation accrue et a une défiance envers les institutions politiques. C'est justement ce rôle de manipulation et de propagande des médias de masse que N. Chomsky et H. Herman (2008) critique dans *La fabrique du consentement*. Ils écrivent à ce propos, « Dans les pays ou les leviers du pouvoir sont entre les mains d'une bureaucratie d'État, le monopole des médias vient généralement renforcer une censure tout à fait officielle : ces derniers servent les fins d'une élite dominante sans qu'il soit besoin d'épiloguer » (Chomsky et H. Herman, 2008, p. 25). La prolifération de fausses informations sur internet amplifie et soulève des questions sur la fiabilité des sources d'information. D'ailleurs, l'anonymat et la déresponsabilisation offerts par les plateformes numériques peuvent à la fois encourager un discours plus agressif, moins responsable et empêcher des dialogues constructifs et des initiatives de résolution de conflits.

Les outils numériques peuvent amplifier la fragmentation des sociétés politiques en créant des bulles filtrantes, en facilitant la désinformation, en encourageant l'individualisme numérique, en favorisant l'anonymat et en alimentant la défiance envers les institutions. Il est

crucial de réfléchir aux implications philosophiques de ces phénomènes et de développer des solutions pour promouvoir un dialogue public plus inclusif et responsable dans l'espace numérique.

3. Implications éthiques et politiques de l'utilisation des technologies numériques

Les technologies numériques ont profondément transformé nos vies, offrant d'innombrables avantages mais aussi soulevant des questions éthiques et politiques cruciales. Premièrement, les implications éthiques porteront sur le sens même de la confidentialité et de la vie privée mises en lumière par la collecte et l'utilisation de données personnelles par les entreprises et les gouvernements. Le droit à la vie privée est menacé par la surveillance numérique, les algorithmes de profilage et la propagande de fausses informations. De ce point de vue, le principe de la liberté individuelle et la sphère privée sont des droits qui, selon J. S. Mill (1859), doivent être garantis par l'autorité politique d'où leur protection revendiquée par M. Foucault (1975, p. 241). Au demeurant, l'équité et le biais algorithmique utilisés dans divers domaines, tels que les prêts, l'emploi et la justice pénale, peuvent perpétuer et amplifier les inégalités existantes. Pourtant, nos sociétés politiques doivent tendre vers des sociétés de plus en plus juste et équitable où « chacun accepte et sait que les autres acceptent les mêmes principes de la justice et où les institutions sociales de bases respectent (…) ces principes » (J. Rawls, 1971, p. 496). Or, les biais dans les données d'entrainement peuvent entraîner des décisions injustes et discriminatoires. En plus, le développement et l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) soulèvent des questions éthiques fondamentales concernant l'autonomie, la responsabilité, le travail et l'impact sur la société. Mieux, l'usage de l'IA peut impacter sur l'emploi en transformant le marché du travail, créant de fait des préoccupations sur la sécurité de l'emploi et les besoins de requalification de la main-d'œuvre.

Deuxièmement, les implications politiques qui visent les règlementations et de politiques claires pour encadrer l'utilisation des technologies numériques sont de plus en plus pressantes. En outre, elles insistent sur la sécurité nationale et les cybermenaces du fait de la dépendance croissante aux technologies numériques augmentant d'ailleurs les risques de cyberattaques, de piratage et de sabotage. Du point de vue du droit d'auteur et propriété intellectuelle, l'utilisation de contenu numérique soulève des questions de droit d'auteur et de propriété intellectuelle. Et, comme le fondement des droits de propriété siège dans le travail qui soustrait les biens communs à l'indivision et établit le droit de propriété, J. Locke (1690) montre que le travail crée la valeur. L'éducation et les compétences numériques méritent d'être renforcées dans la mesure où leur développement est essentiel pour permettre aux citoyens de participer pleinement à la société numérique.

Les implications éthiques et politiques que soulèvent l'utilisation des technologies numériques présentent des défis qui doivent se muer en solution. Pour ce faire, il est nécessaire de promouvoir la transparence et la responsabilité dans l'utilisation des technologies numériques. Aussi, il est décisif de développer des algorithmes éthiques et inclusifs ; puis, combattre la désinformation et promouvoir la littératie numérique. Il convient d'encourager l'éducation et la recherche sur les implications éthiques et politiques des technologies numériques pour renforcer la civilisation numérique.

Conclusion

L'impact des technologies numériques sont manifestent dans les sociétés politiques. Il est essentiel d'adopter une approche procréative et réfléchie face aux défis posés par l'utilisation des technologies numériques. Il va sans dire que les discussions autour de leur mise en œuvre doivent inclure des perspectives éthiques et politiques pour favoriser un développement responsable, local et équitable. L'éthique de la technologie implique de s'assurer que les bénéfices des innovations soient accessibles à tous. Aussi, la souveraineté numérique des nations doit prendre en compte leur dépendance envers des technologies et des plateformes

étrangères, ce qui soulève des questions de souveraineté et de sécurité nationale. Ce qui suppose que les États africains doivent définir des cadres juridiques pour réguler l'utilisation des technologies numériques, notamment en ce qui concerne la protection des données et de responsabilité des entreprises.

Références bibliographiques

ARENDT Hannah, 1983, *Condition de l'homme moderne*, Paris, (éd. orig. 1958), Calmann-Lévy.

BOARINI Serge, 2022, « Fictions posthumanistes. Représentations littéraires et critiques du transhumanisme de Mara Magda Maftei », in *Revue française d'éthique appliquée*, Paris, Hermann, p. 186-189.

BOILY Lise et CHARTRAND Marcel A., 2016, *Conjuguer avec les médias. Les défis inédits du relationniste*, Québec, Presses de l'Université de Laval.

CARDON Dominique, 2019, *Culture numérique*, Paris, Presses de Sciences Po.

CHOMSKY Noam et HERMAN Hedward, 2008, *La fabrique du consentement. De la propagande médiatique en démocratie*, Marseille, Agone.

ENTRIKIN Nicholas J., 2000, « Le langage géographique dans la théorie démocratique », dans J. Lévy et M. Lussault (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux,* Paris, Belin, p. 189-199.

FLICHY Patrice, 2008, « Internet, un outil de la démocratie ? », Paris, dans http://www.laviedesidees.fr/Internet-un-outil-de-la-democratie.html (accès le 13/09/2024).

FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.

LOCKE John, 1690, *Traité du gouvernement civil*, Paris, Garnier-Flammarion.

MABI Clément, 2021, « Quel(s) numérique(s) pour la démocratie ? », *Cahiers de l'action*, N°57, p. 89-100.

RAWLS John, 1971, *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1762, *Du contrat social ou principes du droit politique*, Paris, Amsterdam.

Décoloniser la décolonisation : réflexion sur les impératifs de repenser les humanités en Africain

N'tcha François NIMONTA, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
E-mail : fnimonta95@gmail.com

Coovi Clément BAH, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
E-mail : clemcoovi@yahoo.fr

Résumé

La problématique la décolonisation constitue l'un des défis majeurs de notre époque. Malgré les processus de décolonisation qui ont caractérisé le XXe siècle, les esprits, les institutions académiques et pratiques de connaissances se retrouvent toujours sous l'emprise d'une logique coloniale. Dans un tel contexte, il ne fait aucun doute que l'urgence africaine parmi tant d'autres est de repenser les humanités en Afrique. Pour cela, la relecture des contenus de formation selon les valeurs authentiquement africaines s'impose comme un référentiel de base pouvant servir à un changement des mentalités en Afrique. Le projet de l'article s'inscrit donc dans cette perspective de déconstruction des mentalités coloniales. Quelles sont les possibilités de renversements des paradigmes coloniaux dans les humanités africaines, paradigmes qui ont conduit à une dévalorisation des savoirs et des pratiques endogènes ? L'objectif visé est de proposer des pistes de réflexion pour décoloniser les humanités en Afrique à partir des humanités enseignées dans les systèmes éducatifs formels.

Mots-clés : Colonisation, décolonisation, humanité, Afrique, autoréférentialité.

Abstract

Decolonization is one of the major challenges of our time. Despite the decolonization processes that characterized the twentieth century, minds, academic institutions and knowledge practices are still in the grip of a colonial logic. In such a context, there can be no doubt that the most urgent need in Africa is to rethink the humanities. To achieve this, the rereading of educational content according to authentically African values is essential as a basic frame of reference for changing mentalities in Africa. The aim of this article is therefore to deconstruct colonial mentalities. What are the possibilities of reversing colonial paradigms in African humanities, paradigms that have led to a devaluation of endogenous knowledge and practices? The aim is to suggest ways of decolonizing the humanities in Africa, based on the humanities taught in formal education systems.

Keywords: colonization, decolonization, humanity, Africa, self-referentiality.

Introduction

La décolonisation est un processus complexe qui a marqué un tournant dans l'histoire des relations internationales et de la pensée critique. En Afrique, ce tournant s'est opéré entre 1950 et 1960. Cependant, cette décolonisation qui s'est observée notamment sur les plans politique et administratif n'était qu'un début d'une nouvelle forme de colonisation plus insidieuse, celle de l'esprit. Il est donc de plus en plus évident que la décolonisation elle-même doit être décolonisée. En particulier, il est essentiel de repenser les humanités en contexte africain afin de remédier aux problèmes persistants qui découlent du passé colonial. Cette recherche vise à explorer les impératifs de cette entreprise et à examiner les défis et les opportunités qu'elle présente. Autrement, l'objectif principal de ce travail est de proposer des pistes de réflexion

pour décoloniser les humanités en contexte africain. Cela implique de remettre en question les normes académiques et les canons établis, de réévaluer les méthodes de recherche et d'enseignement, ainsi que de promouvoir la diversité des perspectives et des récits. Pour cela, notre travail s'est fondé sur une méthodologie de revue de littérature systématique à partir des sources livresques existantes sur la question. Le problème central réside dans la question suivante : comment départir les paradigmes coloniaux dans les humanités africaines, qui ont conduit à une dévalorisation des savoirs et des pratiques endogènes afin d'envisager une décolonisation des humanités en Afrique ? Une situation qui entrave le développement intellectuel et social des sociétés africaines et limite leur capacité à se positionner de manière autonome dans le monde globalisé d'aujourd'hui. Cette recherche part de l'hypothèse que la décolonisation des humanités en contexte africain est essentielle pour restaurer l'autonomie intellectuelle des sociétés africaines et pour favoriser des échanges interculturels équitables. De plus, il est supposé que la diversification des savoirs et des récits permettra de construire une vision plus complète et plus juste de l'histoire et de la culture africaines. Quels sont les principaux défis auxquels sont confrontées les humanités africaines dans leur processus de décolonisation ? Quels sont les impacts de la marginalisation des savoirs africains sur le développement des sociétés africaines ? Quelles sont les méthodes et les approches alternatives qui peuvent être utilisées pour repenser les humanités en contexte africain ? Quelles sont les implications politiques, sociales et culturelles de la décolonisation des humanités en Afrique ?

1. Fondements théoriques de la décolonisation

Dans cette section, nous examinerons les fondements théoriques de la décolonisation dans le domaine des études postcoloniales et des sciences sociales. Nous explorerons les travaux de penseurs clés tels que Frantz Fanon (1961), Achille Mbembe (2000, 2010, 2016) et Ngũgĩ wa Thiong'o (1962), qui ont contribué à la compréhension de la décolonisation et de ses implications pour les humanités. Nous discuterons des principales idées et concepts liés à la décolonisation intellectuelle.

En effet, dans son ouvrage « Les Damnés de la Terre », Fanon (1961) explore les conséquences psychologiques et politiques de la colonisation sur les peuples colonisés. Il met en évidence la nécessité de déconstruire les structures coloniales et de reconstruire une nouvelle conscience décolonisée. Fanon (1961) insiste sur l'importance de la libération culturelle et intellectuelle pour la construction d'une identité africaine authentique. Achille Mbembe (2000), quant à lui, propose une réflexion sur la postcolonie africaine et examine les formes contemporaines de pouvoir et de domination en Afrique. Dans son livre « Critique de la raison nègre », il remet en question les catégories traditionnelles de la pensée occidentale et propose une relecture de l'histoire africaine à travers une lentille décoloniale. Mbembe (2000) souligne l'importance de revaloriser les connaissances et les pratiques africaines, ainsi que de repenser les relations de pouvoir et les structures socio-politiques héritées de la colonisation. Ngũgĩ wa Thiong'0 (1962), écrivain et théoricien kényan, met l'accent sur l'importance de la décolonisation linguistique. Dans son ouvrage « Décoloniser l'esprit », il critique l'hégémonie de la langue coloniale et plaide en faveur de la réappropriation des langues africaines dans les domaines de la littérature et de l'éducation. Selon lui, la décolonisation des humanités en contexte africain passe par la revitalisation des langues locales et la rupture avec le système linguistique imposé par la colonisation. Ces penseurs et d'autres contributeurs aux études postcoloniales et à la décolonisation offrent des perspectives critiques et des outils conceptuels pour repenser les humanités en contexte africain. Leurs travaux invitent à remettre en question les paradigmes dominants et à réévaluer les voix et les connaissances marginalisées par la colonisation. En s'appuyant sur ces fondements théoriques, il devient possible de construire une épistémologie décoloniale qui reconnaît et valorise les multiples savoirs et expériences africaines.

2. Les limitations des approches occidentales dans les humanités africaines

Dans cette section, nous analyserons les limitations inhérentes aux approches occidentales dans l'étude des humanités africaines. Nous examinerons la manière dont ces approches ont été influencées par des biais culturels, historiques et épistémologiques qui ont négligé ou marginalisé les perspectives africaines dans la production et la diffusion des connaissances. Nous soulignerons les lacunes et les distorsions résultant de cette asymétrie de pouvoir et de savoir. L'une des principales limitations des approches occidentales dans les humanités africaines réside dans l'orientalisme, un concept développé par Edward Said. L'orientalisme désigne la tendance des penseurs occidentaux à représenter et à étudier les cultures non occidentales, y compris les cultures africaines, à travers un prisme déformé et stéréotypé (Said, 1978). Les connaissances produites à travers ce regard orientaliste ont souvent renforcé les stéréotypes et les préjugés, limitant ainsi la compréhension et la reconnaissance des perspectives africaines. Le racisme scientifique a également joué un rôle dans la marginalisation des perspectives africaines dans les humanités. Au XIXe et au début du XXe siècle, des théories pseudoscientifiques ont émergé, prétendant hiérarchiser les races humaines. Ces théories ont souvent placé les Africains et les peuples africains dans une position inférieure, niant ainsi la valeur de leurs connaissances et de leurs cultures (Smedley, 1999). Ces idées préconçues ont persisté dans certaines disciplines et ont influencé la sélection des sujets d'étude et les approches méthodologiques.

De plus, la construction d'un canon universel eurocentré a exclu de nombreuses voix et perspectives africaines des humanités. Les théories, les œuvres littéraires et les idées produites par des penseurs africains ont été marginalisées ou ignorées parce qu'elles ne correspondaient pas aux normes académiques et esthétiques occidentales (Wiredu, 1996). Cette exclusion a conduit à une représentation inéquitable des connaissances africaines et à une réduction de la diversité des perspectives dans les discours académiques et culturels dominants.

Il est donc essentiel de reconnaître et de critiquer ces limitations des approches occidentales dans les humanités africaines. Cela nécessite un engagement à remettre en question les biais historiques et culturels qui ont façonné ces approches et à promouvoir une plus grande diversité épistémologique (Mudimbe, 1988). En intégrant les perspectives africaines dans les humanités, il est possible de combler les lacunes existantes, de donner une voix aux savoirs et aux expériences africaines et de construire des connaissances plus inclusives et authentiques.

3. Repenser les humanités en contexte africain : vers une épistémologie décoloniale

Nous proposerons ici une réflexion sur les impératifs de repenser les humanités en contexte africain. Nous explorerons les approches d'une épistémologie décoloniale qui cherchent à démanteler les structures de pouvoir et à réaffirmer les connaissances et les perspectives africaines. Nous discuterons de la nécessité de reconstruire les cadres conceptuels et méthodologiques des humanités africaines en s'appuyant sur des paradigmes autochtones et des savoirs locaux. Dans cette partie de notre article, nous aborderons le thème de la redéfinition des humanités en contexte africain, en mettant en avant la nécessité d'adopter une épistémologie décoloniale. Nous examinerons les défis auxquels les disciplines des humanités ont été confrontées dans le contexte africain, en raison de l'héritage colonial, et nous proposerons des pistes de réflexion pour une reconfiguration épistémologique plus inclusive et représentative.

3.1. Les défis des humanités en contexte africain

Les disciplines des humanités en Afrique ont longtemps été influencées par le modèle épistémologique occidental, qui a souvent négligé les connaissances et les perspectives africaines (Ngugi wa Thiong'o, 1993). Cette approche a conduit à une marginalisation des voix africaines et à une distorsion de la compréhension de l'histoire, de la culture et de la société africaines (Mudimbe, 1988). Les récits dominants ont souvent perpétué des stéréotypes et des

préjugés, contribuant ainsi à la perpétuation des structures de pouvoir héritées de la période coloniale (Fanon, 1963).

3.2. L'épistémologie décoloniale : une voie alternative

L'épistémologie décoloniale propose une voie alternative pour repenser les humanités en contexte africain. Elle remet en question les fondements épistémologiques du savoir occidental et appelle à une réévaluation critique des connaissances et des pratiques académiques (Mignolo, 2000). L'objectif est de décoloniser les esprits en reconnaissant et en valorisant les savoirs et les perspectives africaines, ainsi qu'en rétablissant l'équilibre des pouvoirs dans la production et la diffusion du savoir (Ndlovu-Gatsheni, 2013).

3.3. Les principes de l'épistémologie décoloniale

L'épistémologie décoloniale se fonde sur plusieurs principes clés :

- La reconnaissance de la pluralité des savoirs : elle met en avant la nécessité de reconnaître et de valoriser les différentes formes de connaissances présentes en Afrique, y compris les savoirs traditionnels, les connaissances locales et les perspectives autochtones (Santos, 2014).
- La remise en question des hiérarchies du savoir : elle critique les structures de pouvoir qui ont favorisé la domination des connaissances occidentales et appelle à une remise en question des hiérarchies du savoir, en donnant une place légitime aux connaissances africaines (Quijano, 2000).
- La réappropriation de l'histoire et de l'identité africaines : elle encourage la réécriture de l'histoire africaine à partir de perspectives africaines, afin de rétablir une vision plus équilibrée et authentique du passé africain, ainsi que la valorisation des identités africaines dans toute leur diversité (Mbembe, 2016).

3.4. Implications pratiques et théoriques de l'épistémologie décoloniale

L'adoption d'une épistémologie décoloniale dans les humanités en contexte africain a des implications pratiques et théoriques. Sur le plan pratique, cela implique une révision des programmes d'études, une réforme des méthodologies de recherche et une ouverture à la collaboration avec les communautés locales (Tuhiwai Smith, 2012). Sur le plan théorique, cela nécessite une réflexion critique sur les concepts et les catégories utilisés dans les disciplines des humanités, ainsi qu'une remise en question des paradigmes dominants (Grosfoguel, 2013).

Repenser les humanités en contexte africain à travers une épistémologie décoloniale est essentiel pour construire des connaissances plus inclusives, représentatives et respectueuses des réalités africaines. Cela nécessite un engagement envers la reconnaissance et la valorisation des savoirs africains, ainsi qu'une remise en question des structures de pouvoir héritées du colonialisme. En adoptant une approche décoloniale, les humanités en contexte africain peuvent contribuer à laconstruction d'une société plus équitable et juste, où les voix africaines sont pleinement entendues et respectées.

4. Défis et résistances à la décolonisation des humanités

Nous examinons dans cette partie les défis et les résistances auxquels est confrontée la décolonisation des humanités en contexte africain. Nous analyserons les obstacles institutionnels, politiques et culturels qui entravent la mise en œuvre de nouvelles approches décoloniales. Nous aborderons également les critiques et les débats suscités par la décolonisation, en mettant en évidence les tensions entre les différentes perspectives et les enjeux de pouvoir qui les sous-tende. Alors que la nécessité de repenser les humanités en adoptant une approche décoloniale est de plus en plus reconnue, il existe encore des obstacles majeurs à surmonter. Nous discuterons des principaux défis auxquels font face les efforts de décolonisation des humanités et des formes de résistance qui entravent ces processus.

4.1. Résistance des paradigmes dominants

L'un des principaux défis à la décolonisation des humanités réside dans la résistance des paradigmes dominants. Les cadres théoriques et méthodologiques établis dans les disciplines des humanités ont souvent été construits à partir d'une perspective occidentale et ont été ancrés dans des structures de pouvoir coloniales. Ces paradigmes dominants ont tendance à résister au changement et à la remise en question de leurs fondements, ce qui rend difficile la transformation des pratiques académiques existantes (Spivak, 1988).

4.2. Manque de ressources et de soutien institutionnel

Un autre défi majeur à la décolonisation des humanités est le manque de ressources et de soutien institutionnel. Les initiatives de décolonisation nécessitent des investissements en termes de financement, de personnel et de développement de programmes d'études adaptés. Cependant, de nombreuses institutions académiques ne disposent pas des ressources nécessaires pour soutenir ces efforts, ce qui limite leur portée et leur impact (Ndlovu-Gatsheni, 2013).

4.3. Résistance des structures de pouvoir

Les structures de pouvoir héritées du colonialisme continuent de jouer un rôle dans la résistance à la décolonisation des humanités. Les systèmes de pouvoir établis favorisent souvent la perpétuation des connaissances occidentales et marginalisent les perspectives et les savoirs africains. Ces structures de pouvoir sont profondément enracinées dans les institutions académiques et dans la société en général, ce qui rend difficile leur remise en question et leur transformation (Grosfoguel, 2013).

4.4. Opposition idéologique et politique

La décolonisation des humanités est également confrontée à une opposition idéologique et politique. Certains acteurs, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des institutions académiques, remettent en question la validité et la légitimité des efforts de décolonisation. Ils perçoivent ces initiatives comme une menace pour les paradigmes établis et pour l'ordre social existant. Cette opposition idéologique et politique peut entraver les avancées vers une décolonisation des humanités (Mbembe, 2016).

4.5. Manque de sensibilisation et de compréhension

Le manque de sensibilisation et de compréhension de la décolonisation des humanités constitue un défi majeur. De nombreux acteurs, y compris les chercheurs, les étudiants et le grand public, ne sont pas encore pleinement conscients des enjeux et des objectifs de la décolonisation. Il est essentiel de sensibiliser et d'éduquer sur ces questions afin de créer un soutien plus large et de favoriser une prise de conscience collective (Tuhiwai Smith, 2012).

La décolonisation des humanités est confrontée à des défis et à des résistances significatives. Les paradigmes dominants, le manque de ressources institutionnelles, les structures de pouvoir, l'opposition idéologique et le manque de sensibilisation sont autant d'obstacles à surmonter. Cependant, il est essentiel de persévérer dans ces efforts, car la décolonisation des humanités est une étape cruciale pour une connaissance plus inclusive, représentative et émancipatrice. En surmontant ces défis, nous pourrons construire des disciplines des humanités qui reflètent véritablement la diversité des voix et des savoirs, et contribuer à la transformation sociale et intellectuelle plus large.

5. Vers un avenir décolonisé des humanités en Afrique

Dans cette dernière section, nous examinerons les perspectives et les actions nécessaires pour construire un avenir décolonisé des humanités en Afrique. Nous présenterons des exemples de pratiques et d'initiatives prometteuses qui contribuent à la réappropriation des savoirs africains et à la reconnaissance des voix et des expériences africaines. Nous discuterons

des implications pratiques et des étapes concrètes à suivre pour favoriser une transformation durable des humanités en contexte africain. Dans cette section finale, nous récapitulerons les principaux points abordés dans l'article et soulignerons l'importance de la décolonisation des humanités en contexte africain. Nous mettrons en évidence les avantages d'une telle démarche, tant pour les individus et les communautés africaines que pour la production de connaissances globales plus inclusives et équitables. L'une des principales limitations des approches occidentales dans les humanités africaines réside dans l'orientalisme, un concept développé par Edward Said. L'orientalisme désigne la tendance des penseurs occidentaux à représenter et à étudier les cultures non occidentales, y compris les cultures africaines, à travers un prisme déformé et stéréotypé (Said, 1978). Les connaissances produites à travers ce regard orientaliste ont souvent renforcé les stéréotypes et les préjugés, limitant ainsi la compréhension et la reconnaissance des perspectives africaines. Le racisme scientifique a également joué un rôle dans la marginalisation des perspectives africaines dans les humanités. Au XIX$^{e\ et}$ au début du XXe siècle, des théories pseudoscientifiques ont émergé, prétendant hiérarchiser les races humaines. Ces théories ont souvent placé les Africains et les peuples africains dans une position inférieure, niant ainsi la valeur de leurs connaissances et de leurs cultures (Smedley, 1999). Ces idées préconçues ont persisté dans certaines disciplines et ont influencé la sélection des sujets d'étude et les approches méthodologiques.

De plus, la construction d'un canon universel eurocentré a exclu de nombreuses voix et perspectives africaines des humanités. Les théories, les œuvres littéraires et les idées produites par des penseurs africains ont été marginalisées ou ignorées parce qu'elles ne correspondaient pas aux normes académiques et esthétiques occidentales. Cette exclusion a conduit à une représentation inéquitable des connaissances africaines et à une réduction de la diversité des perspectives dans les discours académiques et culturels dominants. Il est donc essentiel de reconnaître et de critiquer ces limitations des approches occidentales dans les humanités africaines. Cela nécessite un engagement à remettre en question les biais historiques et culturels qui ont façonné ces approches et à promouvoir une plus grande diversité épistémologique (Mudimbe, 1988). En intégrant les perspectives africaines dans les humanités, il est possible de combler les lacunes existantes, de donner une voix aux savoirs et aux expériences africaines et de construire des connaissances plus inclusives et authentiques.

6. Repenser les humanités en contexte africain : vers une épistémologie décoloniale

Dans cette dernière partie de notre article, nous allons explorer les perspectives et les possibilités d'un avenir décolonisé des humanités en Afrique. Alors que nous avons examiné les défis et les résistances à la décolonisation des humanités, il est important de mettre en lumière les voies vers une transformation positive et émancipatrice. Nous discuterons des différentes approches et des actions nécessaires pour construire un avenir décolonisé des humanités en Afrique.

6.1. Réappropriation des savoirs africains

Un élément central de la décolonisation des humanités en Afrique est la réappropriation des savoirs africains. Il est essentiel de reconnaître, valoriser et intégrer les connaissances, les traditions et les perspectives africaines dans les disciplines des humanités. Cela implique de donner une voix aux chercheurs africains, de promouvoir la recherche et les études africaines, et de remettre en question les hiérarchies de savoirs qui ont marginalisé les contributions africaines (Mudimbe, 1988).

6.2. Reconstruction des programmes d'études

La reconstruction des programmes d'études est une autre étape cruciale vers un avenir décolonisé des humanités en Afrique. Cela nécessite de repenser les contenus, les méthodologies et les approches pédagogiques pour refléter la diversité des expériences et des

savoirs africains. Les programmes d'études doivent être conçus de manière à inclure des perspectives africaines, à remettre en question les récits dominants et à favoriser une compréhension critique de l'histoire et de la culture de l'Afrique (Mignolo, 2011).

6.3. Renforcement des institutions et des ressources

Pour réaliser un avenir décolonisé des humanités en Afrique, il est essentiel de renforcer les institutions et les ressources nécessaires. Cela comprend le développement d'institutions académiques africaines solides, dotées de ressources adéquates pour soutenir la recherche, la publication et la diffusion des connaissances africaines. Il est également important de promouvoir la collaboration et les réseaux entre les chercheurs africains, les institutions et les organisations pour renforcer les capacités et les partenariats (Wa Thiong'o, 1986).

6.4. Dialogue interculturel et transnational

La promotion d'un dialogue interculturel et transnational est un élément clé pour façonner un avenir décolonisé des humanités en Afrique. Cela implique d'établir des liens et des échanges entre les chercheurs africains et ceux d'autres régions du monde, de dépasser les frontières disciplinaires et de favoriser la collaboration et l'apprentissage mutuel. Un dialogue interculturel et transnational peut contribuer à la construction de connaissances plus inclusives, à la déconstruction des stéréotypes et à la transformation des relations de pouvoir (Said, 1993). La construction d'un avenir décolonisé des humanités en Afrique nécessite des efforts concertés et durables. En réappropriant les savoirs africains, en reconstruisant les programmes d'études, en renforçant les institutions et en promouvant le dialogue interculturel, nous pouvons créer des espaces de connaissances qui reflètent la diversité et la richesse des cultures africaines. Un avenir décolonisé des humanités en Afrique permettra de remettre en question les hiérarchies du savoir, de promouvoir la justice épistémique et de contribuer à la transformation sociale et intellectuelle plus large. En embrassant ces possibilités, nous pouvons ouvrir la voie à une ère nouvelle et émancipatrice des humanités en Afrique.

Conclusion

Dans cet article, nous avons exploré le concept de décolonisation des humanités en contexte africain et nous avons réfléchi aux impératifs nécessaires pour repenser ces disciplines de manière plus inclusive et émancipatrice. Nous avons examiné les défis et les résistances auxquels est confrontée la décolonisation des humanités, tout en mettant en lumière les perspectives et les possibilités d'un avenir décolonisé en Afrique. Nous avons identifié plusieurs facteurs clés qui jouent un rôle dans ce processus. Tout d'abord, la réappropriation des savoirs africains est essentielle. Il est impératif de reconnaître, valoriser et intégrer les connaissances, les traditions et les perspectives africaines dans les disciplines des humanités. Cela nécessite de donner une voix aux chercheurs africains et de remettre en question les hiérarchies du savoir qui ont marginalisé les contributions africaines. Ensuite, la reconstruction des programmes d'études est un élément crucial pour repenser les humanités en contexte africain. Les contenus, les méthodologies et les approches pédagogiques doivent être repensés pour refléter la diversité des expériences et des savoirs africains. Il est nécessaire de remettre en question les récits dominants, de favoriser une compréhension critique de l'histoire et de la culture de l'Afrique, et de promouvoir une éducation qui permette aux étudiants africains de se reconnaître et de se valoriser. Un autre aspect important est le renforcement des institutions et des ressources. Pour réaliser un avenir décolonisé des humanités en Afrique, il est impératif de développer des institutions académiques africaines solides, dotées des ressources nécessaires pour soutenir la recherche, la publication et la diffusion des connaissances africaines. Il est également crucial de promouvoir la collaboration et les réseaux entre les chercheurs africains, les institutions et les organisations pour renforcer les capacités et les partenariats. Enfin, un dialogue interculturel et transnational est essentiel pour façonner un avenir décolonisé des humanités en Afrique. Il

est nécessaire d'établir des liens et des échanges entre les chercheurs africains et ceux d'autres régions du monde, de dépasser les frontières disciplinaires et de favoriser la collaboration et l'apprentissage mutuel. Ce dialogue peut contribuer à la construction de connaissances plus inclusives, à la déconstruction des stéréotypes et à la transformation des relations de pouvoir. En conclusion, décoloniser la décolonisation des humanités en contexte africain est un processus complexe et nécessaire. Cela implique de remettre en question les paradigmes dominants, de reconnaître et de valoriser les savoirs africains, de reconstruire les programmes d'études, de renforcer les institutions et les ressources, et de promouvoir un dialogue interculturel et transnational. En embrassant ces impératifs, nous pouvons créer un avenir décolonisé des humanités en Afrique qui reflète la diversité, la richesse et la complexité du continent. Cela contribuera à la transformation sociale, intellectuelle et épistémique, et ouvrira la voie à une connaissance plus inclusive, représentative et émancipatrice.

Références bibliographiques

Césaire Aimé, 2004, *Discours sur le colonialisme, suivi de Discours sur la Négritude*, Paris, Présence Africaine, 110 p.

Césaire Aimé, 1956, *Lettre à Maurice Thorez*, Paris, Présence Africaine.

Diop Anta Cheikh, 1954, *Nations nègres et culture : de l'Antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui,* présence africaine, Paris, 576 p.

Diagne, Souleymane Bachir, 2016, *L'art africain comme philosophie : Senghor, Bergson et l'idée de la négritude*, Editions de la Différence.

Diagne, Souleymane Bachir, 1995, « Écrire et oralité dans la littérature africaine d'aujourd'hui. » *Présence Africaine*.

Fanon Frantz, 1966, *Les Damnés de la Terre*, Editions Maspero, 288 p.

Fanon Frantz,1952, *Peau noire, masques blancs,* Edition du seuil, 192 p.

Gayatri Chakravotry Spivak, 1999, *A critique of postcolonial Reason. Toward a History of the vanisching present*, Cambrige / London, Harvad university press

Gilroy Paul, 1993, *L'Atlantique noir : modernité et double conscience*, Londres, Verso Books.

Hira Sandew, 2017, « Décoloniser la production de connaissances », in Peters, Ed. MA, *Encyclopédie de la philosophie et de la théorie de l'éducation. Springer*, Singapour. p. 375–382.

Hountondji Paulin, 1976, *Sur la « philosophie africaine »*, Paris, Maspero, 295 p.

Lewis R. Gordon, « décoloniser le savoir à la suite Frantz Fanon », Tumultes, n31, 2008

Lee Alexandre, 2019, « Quelles ont été les conséquences de la décolonisation ? » in *Revue trimestrielle d'études internationales*, p. 406–416.

Memmi Albert, 1991, *Le colonisateur et le colonisé*. Boston : Beacon Press.

M'bembé Achille, 2001, *De la postcolonie : Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Karthala.

M'bembé Achille, 2003, Nécropolitique. « Critique Internationale », 18(1), 135-139.

Michel Foucault 1969, *Archéologie du savoir,* Editions Gallimard, 288 p.

Mudimbe Valentin-Yves,1979, « Civilisation et Église Catholique. Vers une "décolonisation" du catholicisme africain ? », in *Cahiers de religions africaines*, n. 25, p. 145-151.

Mudimbe Valentin-Yves, 1968, « Héritage occidental et conscience nègre. Introduction à l'étude des sources de l'idéologie africaine », Congo-Afrique.

Mudimbe Valentin-Yves, 1970, « Négritude et politique », in *Hommages d'hommes de culture,* Paris, Présence africaine, p. 276-283

Mudimbe Valentin-Yves, 1982*, L'odeur du père : essai sur les limites de la science et de la vie en Afrique Noire,* Paris, Présence Africaine, 204 p.

Mudimbe Valentin-Yves,1988, *L'invention de l'Afrique : Gnose, Philosophie et Ordre de la Connaissance*, trad, Laurent Vannini, 2021, Ed. Présence africaine, 516 p.

Mudimbe Valentin-Yves, 1994, *The idea of africa, african système of thought, bloomington,* Indiana Univrsity Press, 308 p.

N'gugi wa thiong'o, 2011, *décoloniser l'esprit*.

Ngoie Tshibambe Germain, 2017, « Décoloniser les sciences sociales en Afrique subsaharienne : défis et perspectives pour faire avancer le dialogue global du Sud », in *Géopolitique et décolonisation : Perspectives des pays du Sud*, Londres : Rowman & Littlefield, p. 89-104.

Tempels Placide, 1945, *La Philosophie Bantoue,* Edition Présence Africaine, 228 p.

Evaluation des pratiques d'intégration des outils numériques dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline pour la formation des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso

Amadou TAMBOURA, École Normale Supérieure de Koudougou (Burkina Faso)
E-mail : tamboura_pamadou@yahoo.fr

Rémi Oscar AKA, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
E-mail : aka.remioscar@gmail.com

Résumé

L'évaluation contribue à la mise en place des conditions d'apprentissage optimales pour chaque stagiaire et assure leur réussite. A travers les outils numériques et l'enseignement à l'éducation à la citoyenneté et à la discipline (EECD), elle apporte des informations qui permettent au stagiaire de contribuer ou non à la résolution des problèmes. Mais, leur évaluation, est sujette aux interrogations. Cette recherche vise à analyser les pratiques évaluatives d'intégration des outils numériques dans l'EECD pour la formation des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso. L'entretien semi-directif et le questionnaire ont été réalisés avec 160 personnes. Une analyse qualitative et celle quantitative ont été réalisées sur les données recueillies. Les résultats montrent que 96,73% des enseignants peinent à évaluer les outils numériques dans l'EECD. La plupart des personnes enquêtées (87,36%) montrent que ces outils constituent un moyen efficace de sensibilisation sur les comportements sociaux inappropriés. Ces résultats, suggèrent l'élaboration d'un modèle d'évaluation d'intégration des TIC à l'EECD pour permettre au stagiaire d'accroitre son expertise dans l'acquisition des connaissances nouvelles.

Mots-clés : Compétences, recherche scientifique, crises militaro politiques et économiques.

Abstract

Assessment helps to create optimal learning conditions for each trainee and ensures their success. Through digital tools and the teaching of Education for Citizenship and Discipline (EECD), it provides information that enables trainees to contribute or not to the resolution of problems. But their evaluation is open to question. This research aims to analyze the evaluative practices of integrating digital tools into the EECD for the training of trainees at the Ecole Normale Supérieure in Burkina Faso. Semi-directive interviews and questionnaires were carried out with 160 people. Qualitative and quantitative analyses were carried out on the data collected. The results show that 96.73% of teachers have difficulty evaluating digital tools in the EECD. Most of those surveyed (87.36%) felt that these tools were an effective means of raising awareness of inappropriate social behavior. These results suggest the development of an evaluation model for the integration of ICT into the EECD, to enable trainees to increase their expertise in the acquisition of new knowledge.

Keywords : Skills, scientific research, military, political and economic crises.

Introduction

L'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline reste et demeure un moyen efficace pour la prévention des comportements sociaux inappropriés en contexte conflictuel. Ces comportements observés chez les stagiaires à travers l'utilisation des outils numériques (réseaux sociaux, médias, ordinateur, etc.) dans les pays en crise sécuritaire, économique, conflictuelle, etc. constituent un phénomène omniprésent dans les préoccupations

de la communauté universitaire. En effet, l'éducation à la citoyenneté et à la discipline numérique représente une dimension de l'offre de formations permettant aux étudiants à travailler, à vivre et à partager des environnements numériques vivable et vivifiant. C'est pourquoi, la mise en œuvre de celle-ci devrait permettre également aux stagiaires de contribuer à l'épanouissement de leur pays et de doter des compétences[1] pour une culture de la démocratie. Ces compétences acquises et pratiquées par les étudiants à partir de l'intégration des outils numériques dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline (EECD) les permettent d'exercer et de défendre leurs droits et leurs responsabilités démocratiques. Celles-ci en vue de promouvoir la citoyenneté et la discipline au sein des amphithéâtres universitaires puis le goût de la morale et de l'éthique.

De ce faire, l'intégration des outils numériques dans l'enseignement de l'ECD à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) promeut un sentiment d'appartenance à une communauté et à une humanité commune même si leur évaluation est sujette aux interrogations. Essentiellement, leur intégration met un accent sur l'interdépendance politique, économique, sociale et culturelle, et sur l'interconnexion entre le local, le national et le mondial (UNESCO, 2015). Ainsi, elle permet aux étudiants citoyens et disciplinés de créer ou de vivre des expériences numériques positives en se souciant d'eux-mêmes et des autres. UNICEF (2018), fait valoir une vision succincte de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline numérique (ECDN) reposant sur la détermination d'un effet accélérateur sur de nombreux secteurs et industries, et l'éducation ne fera probablement pas exception sur le comportement respectueux et l'engagement civique en ligne des étudiants.

C'est pourquoi, au Burkina Faso, pour faute de l'ECD numérique à l'ENS, en dépit d'énormes potentialités qu'il dispose, peine du point de vue citoyenneté, discipline, morale, éthique, etc. suite aux perpétuelles crises militaro-politiques engendrées. Ces différentes crises poussent certains jeunes à extravaguer la destruction des biens publics et même à soutenir, à participer activement aux actes cruels et indignes, affligés aux innocents. Alors, l'introduction d'un enseignement basé sur l'ECDN doit développer chez les jeunes des compétences pouvant leur permettre d'exploiter les avantages, les opportunités et de surmonter les obstacles liés à l'incivisme. Etant, un enseignement qui joue un rôle déterminant dans la qualité de formations à l'université et dans l'adéquation des stratégies éducatives aux besoins réels du contexte actuel avec pour but de préparer les étudiants à vivre ensemble dans une société démocratique multiculturelle (Aka, Tamboura et Paré-Kaboré, 2024). Egalement, il permet à l'étudiant de diffuser des valeurs républicaines, des valeurs morales à l'exemple de la devise du Faso : unité, progrès, justice avec dignité sans être culpabilisé de l'égoïsme, de délinquance, d'atrocité, de fainéantise, de voyoucratie, etc. De plus, les offres de formations dans les universités devraient mettre un accent particulier sur l'enseignement de l'ECDN dont l'évaluation des pratiques dans le cadre de la formation des stagiaires de l'ENS au Burkina Faso reste spécifique à un contexte historique et sociétal. Ladite évaluation constitue, un reflet des objectifs explicites ou implicites de sa mise en œuvre à partir des outils numériques pour s'adapter aux différentes problématiques contextuelles et situationnelles des universités. De ce faire, ces problématiques nécessitent une prise en compte de l'évaluation des pratiques des outils numériques dans le but des actions pour développer chez les stagiaires des compétences à la culture de démocratie. Des compétences qui s'appliquent à la promotion de la citoyenneté et de la discipline à l'ENS et en dehors de l'ENS. Mais les enseignants éprouvent de difficultés à travers leurs pratiques d'intégration de l'ECDN à évaluer l'apprentissage des étudiants à leur rendement, à l'environnement à leur comportement ainsi qu'à leur vie en dehors de l'espace universitaire.

Malgré, l'importance des outils numériques dans le développement des compétences professionnelles des enseignants et celle de l'introduction de l'éducation à la citoyenneté et de

[1] Ces compétences acquises et pratiquées sont celles liées aux valeurs, attitudes, aptitudes, connaissance et compréhension critique.

la discipline dans le programme de formations des étudiants (Verba, 1980), comme un facteur de sentiment d'efficacité et de confiance entre les individus, la plupart des enseignants notamment ceux de l'ENS éprouvent de difficultés dans l'évaluation des pratiques d'intégration outils numériques et leur conciliation avec l'ECD dans la formation des stagiaires. Cette évaluation comporte, dans une certaine mesure, l'évaluation des pratiques d'enseignement dans laquelle les enseignants peinent à développer des pratiques réflexives et professionnelles à une ECDN et à contribuer à forger chez les stagiaires un sentiment d'appartenance commune et des valeurs partagées (Schissler et Soysal, 2005 ; Bozec, 2014) et à une culture de démocratie. Or, l'enseignant est l'une des composantes du processus complexe qu'est l'enseignement en vue de l'apprentissage de connaissances et d'habiletés où, il est important de bien distinguer sa compétence, sa performance et son efficacité (Salamé, 1989). Les insatisfactions vécues par les enseignants constituent ici, sources des pratiques professionnelles liées à l'évaluation de l'ECD numérique. Celles-ci qui s'observent chez les enseignants, est en déphasage avec les pratiques évaluatives de l'ECD numérique à partir de la planification de l'enseignement, de réalisation des activités en amphithéâtres, d'évaluation des apprentissages et de participation des étudiants à la vie universitaire.

C'est pourquoi, l'enseignement étant l'art d'appliquer des sciences (pédagogie, psychologie, sociologie, etc.) subit de nombreuses influences surtout dans les milieux en crises militaro-politiques dans son déroulement à travers l'ECD numériques. C'est vrai, seule l'évaluation des pratiques évaluative de l'ECD numérique, aide à rendre cet enseignement valide et efficace. De plus, les problèmes liés à la conciliation des outils numériques et l'ECD dans la formation des stagiaires à l'ENS rendent les enseignants plus vulnérables pendant qu'ils rencontrent des défis résultant du fait d'être exposés à des actes de violence, de racisme, de sexisme et d'autres formes d'intimidation (Evans et Hundey, 2000). Ces obstacles constituent une menace pour la sécurité et la démocratie des pays en crises militaro-politiques et économiques comme le cas de la République du Burkina Faso. Ces problèmes favorisent un contexte d'apprentissage suscitant les interrogations portant sur le rôle des outils numériques dans l'enseignement de l'ECD à l'ENS. Cette recherche vise à analyser les pratiques évaluatives d'intégration des outils numériques dans l'ECD pour la formation des stagiaires de l'ENS au Burkina Faso.

Après une brève présentation de l'éclairage contextuel de recherche, nous explicitons sa démarche méthodologique avant d'aboutir aux résultats, à la discussion ainsi qu'aux stratégies d'actions éducatives.

1. Pratiques évaluatives de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline avec les outils numériques à l'ENS

L'éducation à la citoyenneté et à la discipline numérique à l'ENS consiste ici à manier efficacement et positivement les outils numériques en vue de contribuer à la créativité, au travail, au partage, à la cohésion des relations sociales et intercommunautaires, à la recherche et à l'innovation, à la communication, à l'apprentissage, etc. pour promouvoir une culture de démocratie au sein des stagiaires voire une nation. Ainsi, l'enseignement de l'ECDN contribue à la protection sécuritaire des stagiaires et des autres, à la compréhension du monde numérique dans le but de faire des choix responsables et à l'aspect social avec pour objectif leur respect et de l'autre (Ribbles, 2017). C'est pourquoi, leur intégration faciliterait les orientations culturelles des stagiaires et leurs relations vis-à-vis de la démocratisation pour l'avenir des pays en conflits et à donner des idées d'activités en amphithéâtre. A cet effet, Inglehart (2000) montre que : « *la culture joue un rôle décisif dans la démocratie […], dont la survie dépend des valeurs et des croyances des citoyens ordinaires* » (p.96). Cette culture de démocratie issue de l'ECDN dans ce contexte, permet d'analyser les traits reliant les progrès de la démocratie et l'adhésion

aux valeurs incarnant la liberté d'expression comme la confiance, la tolérance et l'activisme politique des stagiaires.

C'est pourquoi, le système éducatif en République du Burkina Faso se donne pour mission de former un citoyen responsable, producteur et créatif en cultivant en lui l'esprit de citoyenneté à travers l'amour de la patrie afin qu'il soit capable de défendre et de la développer ; cultivant en lui l'esprit de citoyenneté responsable, le sens de la démocratie, de l'unité nationale, des responsabilités et de la justice sociale ; développant en lui l'esprit de solidarité, d'intégrité, d'équité, de justice, de loyauté, de tolérance et de la paix ; etc. (Article, 13 de la Loi n^0 013-2007/AN portant loi d'orientation de l'éducation). Contrairement à cette loi, le ministre burkinabè en charge de l'éducation nationale de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales à travers l'arrêté N° 2020-252 pris, le 04 mai 2020, en faveur de la semaine scolaire d'éducation à la citoyenneté. Cette initiative a pour finalité de promouvoir le civisme et la citoyenneté au sein des établissements scolaires ; de former et sensibiliser les apprenants sur la citoyenneté ; développer l'esprit de solidarité, d'entraide et de tolérance ; stimuler le goût de la morale et de l'éthique ; promouvoir les langues nationales et les valeurs culturelles en milieu scolaire (MENAPLN, 2020). Celui-ci vise l'avènement d'un capital humain sain, qualifié et compétitif capable de stimuler la participation de la communauté éducative à lutter contre l'incivisme et la violence à l'université et à offrir un cadre propice à l'émergence d'initiatives pour la promotion des bonnes attitudes et habitudes en milieu scolaire/universitaire.

Par ailleurs, l'ECD recouvre un sentiment d'appartenance à une collectivité, un dépassement de l'individualisme en mettant l'accent sur la qualité sociale que l'étudiant doit acquérir et qui n'est pas innée (Obin, 2000). Elle est alors un ensemble de qualités morales, de devoirs civiques considérés comme nécessaires à la bonne marche de l'ENS à partir de son rôle, à la cité, lieu où chaque stagiaire doit accepter la règle commune. En parallèle de ces concepts, l'intégration des outils numériques dans la formation des stagiaires à partir d'une ECD pourrait contribuer à éveiller les liens entre tous les problèmes de formations à l'université, mais aussi entre les problèmes de l'université et ceux de l'échelle socioprofessionnelle. Elle prépare des stagiaires à être responsables, autonomes, coopératifs et à la résolution constructive des crises. De même, l'ENS dans son rôle de régulation doit transmettre aux stagiaires à travers les pratiques d'intégration des outils numériques et de l'EDC dans son programme de formations des valeurs qu'elle traduit en normes de comportement puisqu'elle conditionne l'instruction et la formation (Berger, 2006). De ce faire, il suffit de remettre en cause un programme de formations dépourvues de toute dimension civique produisant des stagiaires plus dangereux (responsables des déviances observées au sein des pays en crise) que les ignorants ou les incompétents, savoirs et compétences pouvant être mis au service d'ambitions malveillantes (Defrance, 1995). De plus, l'infusion d'un programme de formations sur la citoyenneté et la discipline (CD) en lien avec les outils numériques ne devrait pas être facultative puisque nul n'est censé ignorer la loi. Ainsi, leur impact favorise chez les étudiants le développement des postures d'une personnalité consciente, responsable et compétente et de référence puisque les dérives observées au sein de la société à partir des outils numériques dans les pays en crise militaro-politiques et économiques mettent en danger les bases de la société. Cette situation dont les origines sont multiples (adéquation des offres de formations à la société mais aussi pédagogie insuffisante de ceux qui utilisent les outils numériques pour relayer les informations sur la problématique des crises) est en déphasage avec les réalités locales. Celle-ci a contribué à la destruction du tissu économique, du patrimoine administratif et socioculturel au Burkina Faso depuis les crises militaro-politiques qu'elle a connues en 2014. Ces crises sont sources des exactions, des violences tant sexuelles que physiques, des pillages et des vols enregistrés avec un climat de méfiance entre les populations. Or, les stagiaires de l'ENS dans le cadre de leur formation doivent avoir un sens civique leur permettant de posséder les sentiments et d'adopter les attitudes faisant d'eux, un citoyen éclairé, utile à son pays, dévoué au bien général, animé

d'un esprit de serviabilité (Macaire, Gautier, et Sabin, 1979) puisque sa noble mission est de former un individu idéal pour la société.

C'est pourquoi, l'intégration des outils numériques et l'éducation à la citoyenneté et à la discipline dans le programme de formations des stagiaires s'avèrent indispensable dans l'objectif de les donner une formation sociale solide. Celle-ci permet de les éveiller et de nourrir leur conscience des liens les attachant à cet organisme politique, et pour qu'ils acceptent les devoirs imposés par ces liens. De ce faire, elle devient plus nécessaire plus que jamais en Afrique, et surtout dans les pays en crises militaro-politiques, une éducation basée sur la citoyenneté et la discipline avec l'intégration des outils numériques revêtant une importance considérable pour la formation de tous les apprenants. Dès lors, l'évaluation de leurs pratiques d'intégration doit se baser sur les compétences que l'ECD et les outils numériques promeuvent pour garantir un avenir meilleur et durable à partir du profil de sortie des stagiaires burkinabés. Mais ces compétences se heurtent aux problèmes dans leur intégration aux offres de formations, à de multiples obstacles qui ne favorisent guère l'intensification des relations sociales. Or, les interactions sociales de toutes sortes sont multipliées grâce aux outils numériques et ce réseautage a un effet sur la formation de tous les stagiaires et singulièrement ceux des pays en conflits éducatifs, politiques, socioéconomiques, etc. Par conséquent, les enseignants à partir de leurs pratiques évaluatives pourraient faire bénéficier aux stagiaires du fait d'apprendre à travailler avec les outils numériques tout en interagissant l'éducation à la citoyenneté et à la discipline. C'est la raison pour laquelle, aujourd'hui, l'ENS ne constitue pas un objet d'étude privilégiant véritablement les déterminants sociologiques et, n'est par ailleurs pas structurée l'ECDN dans toutes offres de formations. L'ECDN, cependant, comme prisme des politiques dans la formation des stagiaires au Burkina Faso est sujette aux interrogations. Ainsi, l'évaluation des pratiques de l'ECDN à l'ENS ne permet pas de mesurer les évolutions cognitives et sociologiques induites par la pédagogie numérique. Celle-ci n'est pas sans conséquences à la fois sur les compétences techniques (hard skills), comme l'utilisation du logiciel de traitement des informations pour divulguer, et les compétences non techniques (soft skills), comme la crédibilité de l'évaluation des informations. Celle-ci est complexe et ne tient pas compte des freins matériels et technologiques au développement des expériences pédagogiques. Ainsi, les pratiques de l'évaluation de l'intégration des outils numériques dans l'EECD comportent des problèmes qui affectent la formation des stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure au Burkina Faso.

2. Aspect méthodologique

Cette recherche est réalisée à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) au Burkina Faso. Cette école a été créée en 1986 en tant qu'Institut des Sciences de l'Éducation (INSE) à l'Université de Ouagadougou. Elle devint l'ENS en 1996 et se localisa à Koudougou sous la tutelle du ministère en charge de l'enseignement supérieur. Statuée en institution par le décret n°2021-0962/PRES/PM/MINEFID/MENAPLN/MESRSI/MFPTPS, pris le 30 septembre 2021 (Administration ENS, 2024). La population cible de cette recherche est composée de toutes les catégories constitutives de l'ENS. Il s'agit principalement des stagiaires, les enseignants et les personnes ressources de ladite école. L'Institut des Sciences de l'Education d'alors subdivisé en Institut des Sciences et de Technologie, Institut des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Institut de l'Enseignement et de la Formation Techniques et Professionnels, Institut des Lettres, Sciences Humaines et Sociales et Institut de la Formation du Personnel d'Encadrement Pédagogique, du Personnel d'Administration et de la Vie Scolaire (IFPEPPAVS) cible de cette recherche. Il regroupe des stagiaires d'attaché d'éducation directs et professionnels ; conseillers d'éducation directs et professionnels, conseillers d'orientation scolaire et professionnels des cohortes d'Inspecteurs du primaire et de celui du secondaire. Il

compte cinq cent quatre-vingt et cinq (585) stagiaires en première année (Administration ENS, 2024).

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une approche quantitative et qualitative qui permet d'évaluer et analyser la complexité qui caractérise l'évaluation des pratiques d'intégration des outils numériques dans l'EECD ainsi que l'importance de ladite évaluation dans l'utilisation des outils numériques par les stagiaires dans les pays en crises militaro politiques. Elle combine les outils d'investigation tels que la recherche documentaire, l'enquête qualitative auprès de 43 enseignants et personnes ressources (réalisée grâce au guide d'entretien semi-directif) sur la base du volontariat et, l'enquête quantitative auprès d'un échantillon représentatif de 117 stagiaires. Pour obtenir cet échantillon, tous stagiaires issus de l'IFPEPPAVS inscrivant en première année sont sélectionnés pour la recherche. Leur échantillon a été déterminé de façon raisonnée et à partir de la formule 20% de Javeau qui précise que « *l'échantillon peut présenter 20% ou plus de population-mère, soit un cinquième* » (Javeau, 1982, p.46). Les stagiaires sont choisis de manière aléatoire à partir des listes disponibles dans l'Institut de formations. Au total 160 personnes, sont identifiées. Celle-ci est portée sur tous les stagiaires de l'IFPEPPAVS à travers un sondage aléatoire stratifié. Tout ceci a permis d'aborder l'analyse des résultats.

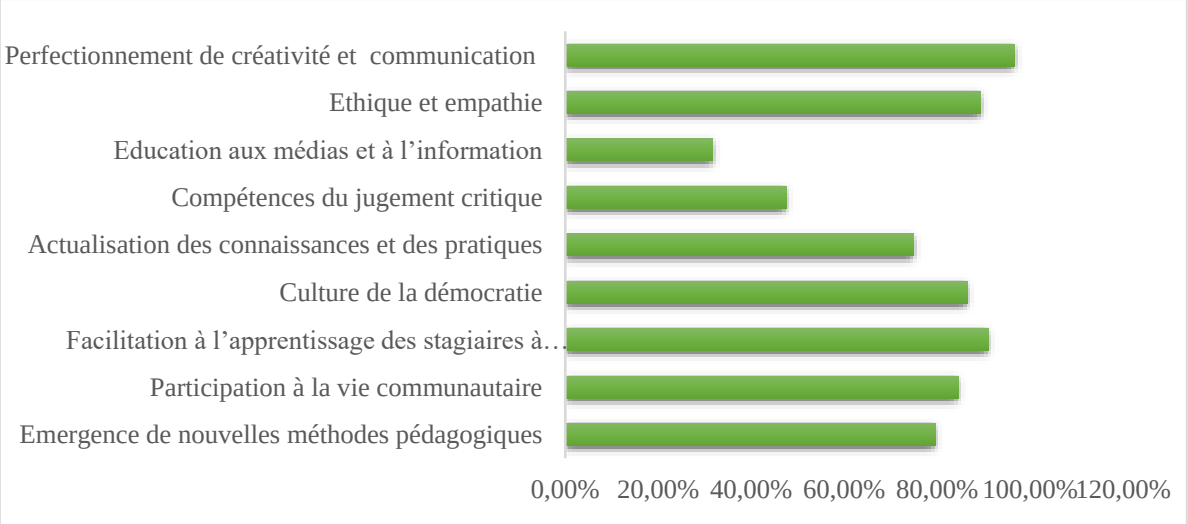
3. Présentation et analyse des résultats

L'analysons et la présentation des différents résultats ont permis d'évaluer la complexité des pratiques d'intégration des outils numériques et de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline à l'ENS au Burkina Faso.

3.1. Vertus des outils numériques dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline chez les personnes enquêtées

Dans le but d'identifier les vertus de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline (EECDN), la plupart des personnes enquêtées (98,76%) soulignent que cet enseignement a pour finalité d'améliorer la qualité, l'efficacité, l'efficience du système éducatif avec pour but de développer la cohésion, la cohérence et l'intégration entre les différents niveaux. De même, 96,75% des personnes enquêtées affirment que cet enseignement développe des compétences liées au perfectionnement de créativité et communication ; 91% estiment des compétences liées à la facilitation de l'apprentissage des stagiaires à besoins éducatifs particuliers ; 89,41% avouent les compétences d'éthique et d'empathie. Les résultats obtenus sont consignés dans le graphique ci-dessous :

Graphique n°1 : Répartition des personnes enquêtées en fonction des vertus des outils numériques dans l'éducation à la citoyenneté et à la discipline

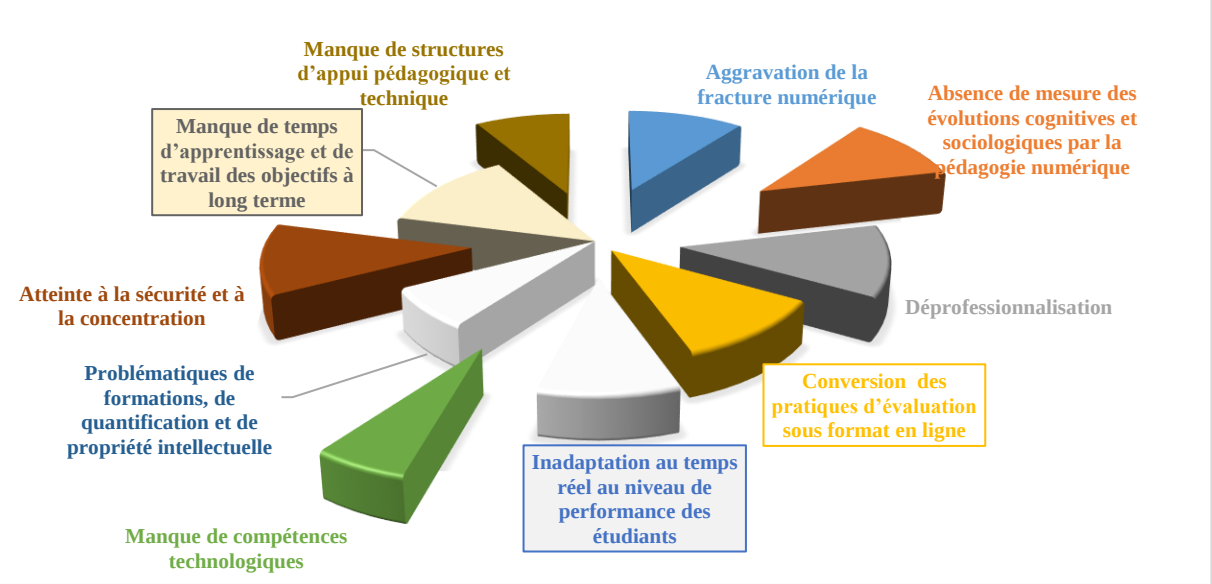


Les résultats issus des données statistiques confirment celles qualitatives lorsque certaines personnes enquêtées soulignent que : « *Cet enseignement permet en amphithéâtre, une transformation profonde de la relation pédagogique enseignant-stagiaire, rend possible un travail collectif et prépare à vivre un environnement universitaire démocratique multiculturelles* ». D'autres personnes ressources précisent qu'il : « *est récent à l'ENS et n'est pas appliqué dans tous les instituts alors que l'ECDN contribue à accompagner les évolutions induites par le numérique en poursuivant le développement des services universitaires pédagogiques* ». Pour conclure, certaines entérinent que « *l'ECDN est un pas essentiel vers des sociétés du savoir pour la paix et le développement durable. Cet enseignement développe des compétences liées aux compétences pour une culture de la démocratie, à l'apprentissage et créativité, à l'éthique et empathie, et à l'innovation didactico-pédagogique* ». On peut dire que les vertus éducatives de l'ECDN confirment le proverbe yoruba ou fufulbé qui dit littéralement qu' : « *il faut tout un village pour élever un enfant* » est souvent cité dans le milieu éducatif. Mais l'inverse est aussi vrai. La prospérité et le bien être d'un village ou d'une nation dépendent de ses citoyens. Il est nécessaire qu'au sein d'une culture démocratique chaque citoyen contribue activement aux objectifs communs.

3.2. Problèmes d'évaluation des pratiques d'intégration des outils numériques dans l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline chez les personnes enquêtées

Il ressort de l'évaluation des pratiques d'intégration des outils numériques dans l'EECD de nombreux problèmes (aggravation de la fracture numérique, déprofessionnalisation, inadaptation au temps réel au niveau de performance des étudiants, etc.) rencontrés par les enseignants et les étudiants. Les tendances sont présentées dans la figure suivante :

Graphique n°2 : Répartition des personnes enquêtées en fonction des problèmes d'évaluation des pratiques d'outils numériques dans l'éducation à la citoyenneté et à la discipline



Il ressort de ce graphique qu'une diversité de problèmes d'évaluation relève du manque de temps d'apprentissage et de travail des objectifs à long terme par les enseignants (96,75%) ; de leur déprofessionnalisation (91%), de l'atteinte à la sécurité et à la concentration (89,41%) ; de l'absence de la conversion des pratiques d'évaluation sous format en ligne (86,54%) ; de l'absence de mesure des évolutions cognitives et sociologiques par la pédagogie numérique (84,58%) etc. Généralement, il se pose les problématiques de formations, de quantification et de propriété intellectuelle, d'inadaptation au temps réel au niveau de performance des étudiants.

A cet effet, une personne ressource a fait une déclaration dont la synthèse se présente ainsi qu'il suit : « *l'évaluation des pratiques de l'ECD numérique nécessite un prérequis technique minimum pour pouvoir fonctionner de manière satisfaisante, que ce soit pour les universités, ou pour les enseignants et étudiants* ». Certaines personnes enquêtées ont, dans leurs explications, lié cela au fait qu' : « *actuellement, toutes les universités ne sont pas au même niveau technique et ne disposent pas du même contexte économique ; afin de résorber les disparités, il faut être en capacité de leur proposer des solutions* ». Pourtant, d'autres disent que « *malgré l'importance de l'ECDN dans la mise en place d'une évaluation continue en permettant un gain de temps pour l'enseignant et peuvent ainsi être le point de départ de la pédagogie différenciée, ses pratiques d'évaluation restent un frein matériel et technologique au développement des expériences pédagogiques à l'ENS* ». En conclusion, un ancien président de l'université dit que : « *les enseignants peinent à développer une pédagogie novatrice en ce qu'elle s'interroge de manière critique sur les pratiques évaluatives puisqu'il n'y a pas de structures d'appui pédagogique et technique liées à l'activité pédagogique renvoyant à une intégration des outils numériques et à l'éducation à la citoyenneté et à la discipline parfois formulée en objectif explicite* ». On retient donc que l'évaluation des pratiques d'intégration de l'ECDN, en tant que front pionnier de l'enseignement supérieur ne peut donc a priori que susciter les formations spécifiques dédiées permettant ainsi le plein déploiement des innovations pédagogiques.

4. Discussion et perspectives d'actions éducatives

Au Burkina Faso, l'organisation actuelle de l'Ecole Normale Supérieure (ENS), a été construite à partir d'une structuration administrative ne favorisant que très peu la transversalité et la flexibilité nécessaire à l'évaluation des pratiques des outils numériques à partir de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline à cause de son contexte économique. Soulignons que les innovations pédagogiques rendues possibles par le numérique et l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline nécessitent un investissement personnel important de la part de chaque enseignant (Djebara et Dubrac, 2015). Ainsi, le fonctionnement de l'ENS demande des coûts toujours plus élevés auprès de l'état qui finance les budgets qui lui sont alloués. Les pratiques d'intégration des outils numériques et l'éducation à la citoyenneté et à la discipline ne peuvent continuer à augmenter les budgets indéfiniment. Ces derniers, sources de désengagement financier observé de la part de l'état et ce en dépit de priorités politiques qui souvent en faveur de l'ENS et la recherche scientifique. A l'ENS, la plupart des enseignants éprouvent de difficultés dans l'évaluation des pratiques d'intégration des outils numériques et l'éducation à la citoyenneté et à la discipline (97,35%). Ce résultat est soutenu par les personnes ressources qui entérinent que « *la qualité des connaissances et des pratiques professionnelles de l'enseignant de l'ENS en matière de l'évaluation des outils numériques à travers une éducation à la citoyenneté et à la discipline n'est plus primordiale puisqu'elle n'améliore pas l'apprentissage de tous les stagiaires à cause de la déprofessionnalisation et du manque de compétences technologiques* ». Elle est confrontée aux problèmes de formations spécifiques, de quantification et de propriété intellectuelle (87,23%). Cette recherche atteste que l'évaluation est tout autant pour contrer les menaces et les conséquences involontaires de la disruption des outils numériques à l'ENS (82%). Elle confirme le risque d'accélérer la déprofessionnalisation des enseignants qui s'ensuivrait dans les pays à revenu faible comme le cas du Burkina Faso, un pays en crises militaro politique et économique (76,54%). C'est pourquoi, dans les pays à faible revenu, cela signifie de confier les formations à des enseignants non qualifiés et des outils numériques et de recourir à des programmes d'études, une pédagogie et des évaluations préformatés (Riep, 2015, 2017 ; Junemann et Ball, 2015). Aujourd'hui, à l'ENS, dans le cadre de la formation des stagiaires avec pour but de parier aux dérives au sein des pays en conflits, l'intégration des outils numériques et l'éducation à la citoyenneté et à la discipline doivent

occuper une place centrale dans le processus d'élaboration des politiques et d'obligation redditionnelle des systèmes éducatifs et l'essor de l'évaluation de leurs pratiques tant chez les enseignants que chez étudiants. Celles-ci témoignent de l'apparition d'un nouveau mode de gouvernance et des transformations sociales plus vastes qui sont à l'œuvre. Pour ce faire, cette évaluation devient de qualité lorsqu'elle est indissociable des activités d'apprentissage conduites par les enseignants ou menées par les stagiaires à partir de leurs connaissances qu'ils possèdent pour améliorer leur productivité et leur rationalisation (JISC, 2010). Elle est très prégnante et plus frileuse à mettre en œuvre à l'ENS. C'est pourquoi, pour mieux cerner et comprendre les usages et les stratégies d'intégration de l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté et à la discipline (EECDN) dans les programmes de formations à l'ENS Burkina Faso, nous avons proposé une approche systémique comme modèle de référence dans le but de développer un modèle de changement planifié qui s'avère pertinent pour faciliter l'innovation pédagogique.

Modèle d'intégration de l'EDCN pour une innovation pédagogique



Ce modèle proposé est divisé en cinq constituantes. La première, la phase d'initiation, demande l'analyse de la qualité de l'innovation et de son accès, l'adéquation avec les contraintes curriculaires, la sensibilisation des enseignants et la prise en considération des agents externes. La seconde phase analyse la mise en œuvre en fonction des caractéristiques des facteurs internes (ENS, enseignants, stagiaires, contexte, etc.), les facteurs externes (gouvernement) et les caractéristiques du changement (besoins, objectifs, complexité et possibilités). L'intégration vise les répercussions positives ou négatives du changement. Enfin, les résultats présupposent une avancée positive dans le changement envisagé. Puis, la dernière phase, celle de l'évaluation contribue à apprécier les pratiques mises en œuvre de l'EDCN inscrivant dans le cadre plus général de la disruption numérique consécutive à l'augmentation des capacités des outils numériques dans le domaine de l'éducation considéré comme souhaitable et indissociable de l'innovation, en particulier au regard des nouvelles perspectives que les technologies peuvent offrir. Elle peut cependant avoir des effets négatifs potentiels non négligeables sur le professionnalisme des enseignants de l'ENS au Burkina Faso et dans tous les pays en crises militaro-politiques et économiques. En clair, ce modèle repose sur l'importance de la communication et le partage de l'information ; le développement des compétences professionnelles ; la participation aux décisions ainsi que la collaboration ; la reconnaissance des efforts ; la valorisation de la formation continue des enseignants.

Conclusion et limites de recherche

Cette recherche présente l'analyse des pratiques évaluatives d'intégration des outils numériques pour un enseignement de qualité d'une éducation à la citoyenneté et à la discipline à l'ENS au Burkina Faso. Les pratiques évaluatives de cet enseignement apportent de nombreux intérêts permettant à l'enseignant de juger de la validité du dispositif pédagogique et des problèmes rencontrées par les stagiaires. Celles-ci permettent également aux stagiaires de se focaliser sur la pertinence des pratiques pédagogiques de l'enseignant pour améliorer leurs connaissances. En effet, cette recherche soulève essentiellement la problématique de formations spécifiques, de quantification et de propriété intellectuelle des enseignants et de l'atteinte à la sécurité du pays ainsi qu'à la concentration des stagiaires de l'ENS au Burkina Faso. Ainsi, elle montre que les enseignants n'exploitent pas l'ensemble des possibilités fournies par les outils numériques dans l'éducation à la citoyenneté et à la discipline (80%). Ainsi, il convient de les repenser de sorte que l'évolution des outils numériques modifie en profondeur le système éducatif, de par l'automatisation qu'elle engendre, facilite la mise en place d'une évaluation des

pratiques d'intégration de l'ECDN en permettant un gain de temps pour l'enseignant dans les pratiques pédagogiques différenciées.

En dépit du nombre des enseignants et stagiaires, les données enregistrées dans le cadre de cette recherche restent essentiellement celles fournies par ceux qui sont intervenus au cours de notre passage. Aussi, s'abstenir de parler n'est-il pas synonyme de manque de compétences, d'incompréhension ou d'absence de réponses. Nous citons ici l'appropriation des outils et des stratégies des compétences professionnelles des enseignants en réinvestissant les ressources nouvellement construites pendant l'apprentissage en guise d'exemple. Des entretiens auraient donc pu fournir davantage d'explications sur la mise en perspective historique des pratiques évaluatives des outils numériques dans l'enseignement d'ECD à l'ENS. En clair, la mise en œuvre des outils numériques et l'éducation à la citoyenneté et à la discipline permet à l'enseignant de recueillir des données précises et exploitables. Celle-ci a un réel impact sur la performance des stagiaires, de ce fait nous allons essayer de mener des expériences qui nous permettent à la fois de les exploiter et d'évaluer leur impact sur la qualité des enseignements.

Références bibliographiques

AKA Rémi Oscar, TAMBOURA Amadou et PARE-KABORE Afsata, 2024, « Evaluation des pratiques d'intégration en éducation scientifique et technologique au cours élémentaire deuxième année au cours primaire publique à Savè-Nouveau au Bénin », in *Revue scientifique pluridisciplinaire*. Les Cahiers de l'ENSup de Bamako. N° 009. Vol 1.

DJEBARA Azwaw et DUBRAC Danielle, 2015, *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur,* Les Editions des journaux officiels de la République française.

JAVEAU Claude, 1982, *L'enquête par questionnaire,* Edition d'organisation. Bruxelles.

Joint Information Systems Committee, 2010, *Effective Assessment in a Digital Age. A guide to technology-enhanced assessment and feedback.* pm. p.64.

JUNEMANN Carolina et BALL Stephen, 2015. PALF : *The Mutating Giant.* Brussels: Education International.

MACAIRE Jean-François, GAUTIER Emile-Félix & SABIN Jean-Claude, 1979, *Notre beau métier : manuel de pédagogie appliquée*. Saint-Paul. p.395.

Manuel de maîtrise de l'Internet, 2017. Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. Disponible sur https://go.coe.int/LjicK.

OBIN Jean-Pierre, 2000, *Questions pour l'éducation civique.* Hachette Education. Paris.

République du Burkina Faso (2020). Arrêté N°2020-252 du 04 mai 2020 MENAPLN/CAB portant institution d'une semaine scolaire d'éducation à la citoyenneté.

Régie Industrielle des Etablissements Pénitentiaires, 2015. Omega Schools Franchise in Ghana: A case of "low-fee" private education for the poor or for-profiteering. *Privatisation in Education Research Initiative (PERI) ESP Working Paper*. p.63.

Éducation à la citoyenneté gage d'une éducation inclusive

Yolande THIBAULT-MPOLO, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : baulthiyou@gmail.com

Charlotte KITENDI-MIZERE, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : charlottekitendi05@gmail.com

Résumé

L'objet de cette étude est d'examiner dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à la construction d'une école inclusive dans une société qui aspire à une éducation de qualité. Elle a été réalisée dans les chefs-lieux des douze (12) départements que compte la République du Congo de janvier à avril 2024. L'objectif est de montrer si l'action à la fois citoyenne et politique a un impact positif sur le développement du système éducatif congolais. Du point de vue des participants, il y a eu un échantillon d'enseignants dans chaque chef-lieu et leurs superviseurs ainsi que les parents et leurs enfants vivant avec handicap plus précisément des malvoyants et des malentendants. Pour la collecte des données, l'étude a utilisé comme instruments l'analyse documentaire, l'entretien semi-directif et le questionnaire. À partir de l'analyse documentaire, les résultats obtenus ont montré que l'éducation à la citoyenneté favorise le vivre-ensemble en recherchant collectivement des réponses aux problématiques de la société et en abordant des questions de pouvoir et de droit. Du même instrument, il résulte que l'éducation inclusive est devenue une thématique transversale qui prend en compte les besoins diversifiés de tous les apprenants marginalisés des systèmes éducatifs qui continuent à utiliser l'éducation exclusive. L'entretien semi-directif avec les superviseurs, les parents et les enfants vivant avec handicap a montré que ceux-ci sont tous unanimes sur les avantages qu'apporte l'éducation à la citoyenneté à l'éducation inclusive. Le questionnaire destiné aux enseignants a donné des résultats qui prouvent à suffisance que l'éducation à la citoyenneté est gage d'une éducation inclusive. Il s'est avéré que les enfants vivant avec handicap dans ces départements sont abandonnés à leur triste sort. Cela devrait interpeller les pouvoirs publics afin d'appliquer pleinement les trois premiers articles de la loi scolaire.

Mots-clés : citoyenneté, éducation inclusive, éducation de qualité, vivre-ensemble, marginalisation, handicap.

Abstract

The purpose of this study is to examine to what extent citizenship education can contribute to the construction an inclusive school in the society that aspires to quality education. It was carried out in the capitals of the twelve (12) departments of the Republic of Congo; the objective is to show whether both citizen and political action has a positive impact of the development of the Congolese education system. From the point of view of the participants, there was a sample of teachers in each country town and their supervisors as well as parents and their children living with disabilities, more specifically the visually impaired and the hearing impaired. For data collection, the study used documentary analysis, semi-structured, interviews and questionnaires as instruments. From the documentary analysis, the results obtained showed that citizenship education promotes living together by collectively seeking answers to society's problems and by addressing questions of power and law. From the same instruments, it results that inclusive education has become a transversal theme that takes into account the diverse needs of all marginalized leaners in education systems that continue to use exclusive education. The semi-structured interview with supervisors, parents and children living with disabilities showed that they are all unanimous on the advantages that citizenship education brings to inclusive education. The questionnaire intended for teachers gave results,

which sufficiently prove that citizenship education is a guarantee of inclusive education. It turned out that children living with disabilities in these departments are abandoned to their sad fat. This should challenge public authorities to fully apply the first three articles of the school law.

Keywords: citizenship, inclusive education, quality education, living together, marginalization, disability.

Introduction

La société humaine est une société pleine d'irrégularité, de multiples tensions et contrastes. Aussi, l'éducation contemporaine s'inscrit-elle dans des contradictions, des oppositions, des habitudes et attitudes différentes les unes des autres, d'une personne à une autre.

> Dans les sphères multiples où elle intervient comme creuset de consolidation ou de transformation culturelle, l'éducation prend les formes diverses de l'enseignement, de la formation, de la communication, de l'animation, de l'interprétation, de la médiation… Elle se déploie dans des lieux et à travers des médias de plus en plus diversifiés et interconnectés. À cet effet, les cloisons entre l'éducation formelle et non formelle s'estompent progressivement. (Sauvé L., 2017 p. 19)

À propos, l'intégration de l'éducation à la citoyenneté s'avère indispensable tant dans l'éducation formelle que non formelle car, elle vise à donner à l'être humain, des moyens de participer activement et de façon autonome à la société. Pour atteindre cet objectif, l'école dans ses missions d'instruction, devrait contribuer à promouvoir l'avènement d'un ordre social nouveau, fondé sur les valeurs de coexistence pacifique. Comme nous le savons, de nos jours, l'humanité fait face à l'émergence des antivaleurs et au comportement de déviance. Sur ce, l'éducation à la citoyenneté partage donc un attachement à la démocratie et aux droits humains comme base d'une vie meilleure pour tous et peut contribuer à la construction d'une école inclusive, comme l'indique la Déclaration universelle des droits de l'homme (États Unis, 1948) dans ses articles 2 et 26, qui accorde à toute personne le droit à la non-discrimination d'une part et celui à l'éducation d'autre part. Dans la même lancée, la République du Congo réitère et l'indique dans la Charte de l'unité nationale, dans son premier chapitre intitulé : De l'unité nationale, alinéa 2 : « *l'égalité en droits et en devoirs de tous les citoyens congolais est garantie par la constitution de la République du Congo qui supprime les obstacles entravant l'épanouissement de la personne humaine et empêchant la participation effective de tous à la vie politique, économique, sociale, spirituelle et culturelle »* (Mai 1991). Aussi, la souligne-t-elle dans la Charte des droits et libertés, Titre 1 des droits et libertés fondamentaux, articles 1 et 2 : *« Tous les êtres humains naissent libres et égaux en droits. Ils ont droits sans distinction, à la même dignité et à une égale protection de la loi ». « Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à l'intégrité physique et morale »* (Mai 1991). C'est ainsi que toute personne est soumise à l'application de ces textes en vue d'une intégration sociale de toutes les catégories de personnes, afin de valoriser le ''vivre ensemble'' dans notre société, qui pourrait garantir une éducation inclusive au Congo.

En conformité à l'action liée à l'Objectif N°4 des Objectifs du Développement Durable des Nations Unies (ODD4) : *« veiller à ce que tous puissent suivre une éducation de qualité dans des conditions d'équité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie »*, notre pays, le Congo, devrait garantir l'accès à une éducation équitable, gratuite et de qualité à travers toutes les étapes de la vie à tout enfant, en éliminant notamment les disparités entre les sexes, les revenus, les handicaps. Or, de nombreux enfants et jeunes vivants avec handicap (sourds, malentendants, malvoyants, muets déficients intellectuels…) sont pour certains placés dans des classes ordinaires sans recevoir le soutien approprié et doivent s'adapter

aux enseignements des enfants ordinaires, pour d'autres, victimes d'isolement ou d'exclusion sociale dû à un manque d'encadrement adapté. Dans la plupart des cas, Ils sont isolés dans quelques écoles spécialisées selon le handicap : le cas de l'Institut des jeunes sourds de Brazzaville, qui ne reçoit que les déficients auditifs et ceux dépourvus de voix ; l'Institut des déficients auditifs de Mvoumvou, arrondissement 2, à Pointe-Noire ; l'Institut DIMPA de Ouesso qui est dédié à l'éducation et la formation de jeunes atteints de surdité ou souffrants de handicap mental ; le centre médico-psychologique MEDIPSYP de Brazzaville, qui ne reçoit que les déficients mentaux.

En ce qui concerne l'école inclusive, à peine trois, dans toute la république ont cette vision notamment, l'école spéciale de Brazzaville, l'école Emmaüs de Kintélé et l'école Saint Dominique de Poto-Poto (toutes du secteur privé).

Cependant, dans une société où les croyances sont de plus en plus éclatées et qui vise une éducation de qualité comme le Congo, la rareté d'écoles inclusives devrait donc interpeller les pouvoirs publics. Pour y parvenir, une évidence de création de cette qualité d'école s'impose car, *« il est nécessaire pour les individus de se donner des points de référence éthique qui favorisent l'exercice d'une liberté responsable et la capacité de vivre ensemble. »* (Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, 2000, p.10). Dans cette perspective, l'insistance devrait se faire sur l'éducation morale qui contribue à installer le système de valeur, qui aidera l'apprenant à se comporter de façon convenable et responsable à l'égard de ses semblables. Insistance également sur l'éducation pour la paix qui, quant-à-elle vise à promouvoir l'émergence d'une culture de paix durable pour tous. Ce qui revient à dire que lorsque les institutions scolaires agiraient de cette manière, l'éducation à la citoyenneté occuperait une place importante et considérable dans tout le système éducatif et favoriserait le ‘’vivre ensemble’’.

Pour cela, nous nous permettons à poser le questionnement ci-après : l'éducation à la citoyenneté peut-elle garantir une éducation inclusive au Congo ?

C'est dans ce contexte que s'instruit l'objet de cette étude qui est d'examiner dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à la construction d'une école inclusive dans une société qui aspire à une éducation de qualité.

1. Cadre conceptuel et théorique

1.1. Cadre conceptuel

Pour mieux appréhender l'objet du présent travail de recherche, la clarification des concepts : citoyenneté, éducation inclusive, éducation de qualité, vivre-ensemble, marginalisation, handicap s'avère indispensable. En effet, la citoyenneté est la qualité de citoyen actif et responsable ; c'est la capacité de reconnaître les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé. Elle permet d'accéder aux droits, tout en respectant les droits des autres, les lois et les institutions de son pays. Pour cela, la citoyenneté a des valeurs mobilisatrices tout en étant un ensemble articulé de normes politico-juridiques et un ensemble de pratiques effectives pour participer à l'animation de la vie collective dans la cité. Dans la même lancée, l'éducation à la citoyenneté est un processus formel ou informel par lequel un individu est mis en situation face à ses droits et à ses devoirs ou à son environnement social, politique, économique et culturel. C'est une composante de l'éducation civique dont son élargissement induit donne du sens au mot « éducation » et est en liaison directe avec trois exigences du processus pour devenir citoyen ; ce processus en appelle à : l'accès à des savoirs ; des pratiques de civisme, notamment dans le domaine dit ‘’vie scolaire’’; des références à des valeurs communes à tous. L'éducation à la citoyenneté permet de donner la possibilité à tout citoyen de comprendre et d'intégrer la philosophie de la citoyenneté dans ses pratiques quotidiennes. En outre, elle offre au citoyen des aptitudes à conduire dans la dignité et dans la solidarité sa vie civique et professionnelle.

L'éducation à la citoyenneté a une haute valeur éducative en ce sens qu'elle exerce aux élèves une influence profonde et permet de susciter en eux plusieurs facultés maitresses de l'esprit. D'ailleurs, elle donne aussi à l'élève l'exacte signification d'un certain nombre de vertus : l'obéissance à la loi, l'amour de la patrie, le sacrifice de l'intérêt particulier au profit de l'intérêt général, l'esprit de tolérance.

Qu'entendons-nous par inclusion ?

« *Le concept d'inclusion telle que nous le connaissons aujourd'hui trouve ses origines dans l'éducation spéciale* » (Unesco, 2006 p.9). Ce concept permet d'explorer des voies différentes pour répondre aux besoins des enfants vivant avec handicap et ceux ayant des difficultés d'apprentissage. L'inclusion sous-entend, tout au moins, le partage d'un espace commun d'apprentissage entre les enfants vivant avec handicap, et ceux dits ''ordinaires'' dans un esprit de diversité. Comme le rappelle Garel J-P. (2010), lors de la conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous en 1990 à Jomtien (Thaïlande), le terme d'« inclusion » a été préféré à celui d'« intégration » car il *« exprime mieux la volonté de mettre un terme aux discriminations et ségrégations… »*. Ce qui permet de « *rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité »* (Unesco, 2009 p.8). En effet :

> L'inclusion est considérée comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants (Unesco, 2006 p.15).

Par conséquent, à son origine, l'éducation inclusive met un accent particulier sur les personnes en situation de handicap, victimes de marginalisation ; elle constitue, de ce fait, une émanation de l'éducation spécialisée. Elle connote la prise en compte de la diversité et l'exigence d'offrir un service de qualité qui tient compte du potentiel de chaque élève, quel que soit son contexte social, psychologique et intellectuel. Elle se réfère également à l'adaptation des structures et stratégies pédagogiques permettant un meilleur rapport aux besoins des élèves. Pour Eberdsold (2009 p.73) l'éducation inclusive se formalise « *en développant des programmes d'enseignement se préoccupant de la diversité des profils et des besoins »*. Elle exprime aussi un processus qui atteint les cultures et les communautés, comme le spécifie l'Unesco citée par Zay (2012 p.4) : *« C'est un processus qui s'adresse et répond à la diversité des besoins de tous les apprenants en augmentant la participation à la connaissance des cultures et des communautés, et en réduisant l'exclusion au sein de l'éducation (…) ».*
Autrement dit, l'éducation inclusive est :

> Un processus qui implique la transformation des écoles et autres centres d'apprentissage afin qu'ils puissent s'occuper de tous les enfants, notamment les garçons, les filles, les élèves appartenant à des minorités ethniques et linguistiques, ceux issus de populations rurales, ceux affectés par le VIH et le sida, qui sont handicapés et qui ont des difficultés à apprendre, et offrir à tous, jeunes et adultes, des possibilités d'apprentissage (Unesco, 2009, p. 4).

En effet, l'éducation inclusive émerge dans le champ éducatif comme une panacée, afin d'atteindre l'Éducation Pour Tous. La littérature confère à ce concept une double dimension traduisant l'inclusion au sein des établissements scolaires ordinaires, des élèves vivant avec handicap et, plus généralement, des apprenants présentant un contexte socioéducatif spécifique. Aussi, dans l'espace réservée à cette catégorie d'école, devrait-on y retrouver une diversité d'élèves se distinguant par les origines sociales, le niveau scolaire, la difficulté intellectuelle et le handicap de tout genre. Sous cette diversité d'apprenants se développe un maelstrom de liens sociaux qui institutionnalisent les pratiques inclusives. Il sied de signaler que dans la structure où se pratique cette éducation, il est nécessaire d'y apporter des conditions et des règles de

cohabitation en termes de développement humain, d'insertion sociale et économique. Ainsi, la multiplicité de relations interpersonnelles et intergénérationnelles améliore l'estime de soi, permet l'ouverture d'esprit et l'ouverture à l'autre pour son propre bien-être, favorise la mutualisation des efforts, accroît le potentiel humain, ce qui participe à l'ascension sociale individuelle ou collective. L'analyse des interactions générées par l'éducation inclusive montre donc qu'elle constitue une approche très humaine de l'éducation, car l'école inclusive est le lieu de confrontation des situations personnelles, à l'opposé du renfermement dans un cadre uniforme. Par ailleurs, l'éducation de qualité est une éducation basée sur les compétences transversales. Elles font grandir les élèves, leur permettent de tisser leurs relations avec les autres, de réfléchir avec discernement et de s'ouvrir aux enjeux du monde. L'éducation de qualité se définit par rapport à un impératif de préparation et à une vision très spécifique du futur. Cependant, pour avoir une éducation de qualité, on ne se préoccupe pas de la capacité des individus à initier un changement positif, on considère plutôt que du concours de leurs intérêts s'élèvera le bien de la communauté. C'est de cette prémisse que dérivent les concepts d'égalité et de standardisation de l'éducation : il faut s'assurer de donner à tous d'égales opportunités de réussir. L'École doit fournir à tous les mêmes outils, les mêmes garanties pour se tailler une place dans le monde de demain. Ce qui est donc du ressort de l'école inclusive qui se caractérise également sur le ''vivre-ensemble''. À propos, pour l'Office québécois de la langue française (2009), le '' vivre-ensemble'' est donc une forme de cohésion et de solidarité sociales, de tolérance et de civilité. Il repose sur des liens qui se déploient sur le plan du vécu et du quotidien entre les individus des différents groupes ou catégories de personnes (âge, sexe, ethnie, etc.) d'une société. C'est une cohabitation harmonieuse entre individus ou entre communautés. En outre :

> Le Vivre ensemble dans une ville est un processus dynamique que tous les acteurs mettent en place pour favoriser l'inclusion, ainsi que le sentiment de sécurité et d'appartenance. Faire la promotion du Vivre ensemble c'est reconnaître et respecter toutes formes de diversité, lutter contre la discrimination et faciliter la cohabitation harmonieuse. Dans la mise en œuvre du Vivre ensemble, les différents acteurs du milieu travaillent en concertation pour faciliter l'émergence des valeurs communes qui contribuent à la paix et à la cohésion sociale. Commission permanente sur le Vivre ensemble (AIMF, 2018).

Quant au concept marginalisation, elle se produit quand une personne ou groupes de personnes ont un accès plus réduit et inégal aux services de base ou aux opportunités. On parle aussi d'exclusion sociale. En sociologie, la marginalisation est le fait, pour un individu ou un groupe d'individus, de s'écarter de la norme de la société, de s'en exclure ou d'en être exclu avec une rupture, parfois brutale des liens sociaux. Selon MasterClass (2022), la marginalisation, ou exclusion sociale, se produit lorsque certains groupes de personnes se voient refuser l'accès à certains secteurs de la société. Une personne marginalisée est exclue socialement, elle n'a pas les mêmes opportunités que les autres ; elle vit souvent au sein de communautés isolées du reste de la société.

À propos du concept handicap, selon l'Organisation Mondiale pour la Santé (OMS), dans son article publié le 13 janvier 2020, le handicap regroupe à la fois les déficiences, les limitations d'activités et les restrictions de participation à la vie sociale. Il désigne les aspects négatifs de l'interaction entre un individu ayant un problème de santé et les facteurs contextuels dans lesquels il évolue (environnementaux et personnels). Pour cette organisation citée par Combeleine P., 2015, p.11 « *est handicapé un sujet dont l'intégrité physique ou mentale est passagèrement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école où à occuper un emploi s'en trouvent compromis* ». Dans la loi de 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, le handicap est défini comme suit :

> Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive, d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidante. (Loi n° 2005-102 du 11 février 2005, Paris).

1.2. Cadre théorique

Le présent cadre théorique vient appuyer les éléments à la base du questionnement de cette recherche. Il s'appuie sur une approche de la théorie critique de la race, sur l'éducation globale à la paix, aux droits humains et sur l'approche inclusive. Ces courants visent autant à développer certaines compétences chez les professionnels ou les élèves que des stratégies de transformation des structures et des pratiques en éducation.

- **Théorie critique de la race (**Richard Delgado et Jean Stefancic, 1989)

L'approche antiraciste, propose des approches pédagogiques transformatives, axées sur le renforcement de l'autonomie et de la capacité d'agir des groupes opprimés ou minoritaires. Les théoriciens antiracistes se sont centrés sur le développement d'un engagement actif et d'un esprit critique visant à créer un milieu de vie plus égalitaire, mais aussi sur l'institution scolaire comme lieu de production d'identités et pas seulement de savoirs. La théorie critique de la race (approche interculturelle ou multiculturelle) met l'accent sur l'harmonie entre les groupes et la lutte contre les préjugés, l'enrichissement mutuel par la célébration de la diversité et l'échange interculturel. Elle met aussi l'accent sur le renforcement de l'image de soi des élèves vivant avec handicap et des minorités culturelles, en valorisant leur héritage culturel. Elle entend transformer les attitudes et les pratiques des institutions, le quotidien scolaire et les relations entre enseignants, élèves, parents et autres acteurs. Selon Dei & al. (2001), le défi ne consiste pas à "gérer" ou "intégrer" la diversité, mais à dégager une compréhension globale du monde social. Ils préconisent une stratégie antiraciste pragmatique, favorisant les changements systémiques ou institutionnels pour éliminer les systèmes imbriqués d'oppression sociale : racisme, sexisme, classisme, etc. L'antiracisme remet en question le statu quo, abordant les processus de différenciation sociale en termes de pouvoir et d'équité. Selon ces auteurs, une stratégie antiraciste doit : comprendre l'interaction des formes d'oppression et des rapports de domination (race, classe, genre, etc.) ; en reconnaître les répercussions sociales et les mutations ; questionner le pouvoir et les privilèges ; problématiser la marginalisation des connaissances, expériences et conceptions des groupes subordonnés ; saisir les processus de construction identitaire ; reconnaître le rôle du système d'enseignement dans la production et la reproduction des inégalités. En tant qu'institution productrice de sujets sociaux et politiques, l'École n'est pas neutre et doit considérer ses fonctions en termes critiques et transformatifs.

- **L'éducation globale à la paix, aux droits humains** (Audigier 2000)

L'éducation à la citoyenneté porte sur la promotion des droits humains et des valeurs démocratiques pour former les futurs citoyens d'une collectivité nationale. Plusieurs théoriciens (Audigier 2000, Banks & al. 2005) estiment qu'elle doit mettre l'accent sur la mondialisation, la paix, la démocratie, la justice sociale et les droits humains, afin d'être efficace en période de crise, lorsque les rapports entre groupes se tendent et affectent la cohésion sociale.

- **L'approche inclusive** (Stainback 1984)

C'est une approche systémique, implantée par les praticiens des milieux éducatifs, qui s'assignent pour mission la réalisation du potentiel de chaque apprenant par la prise en compte

de ses besoins, expériences et réalités différenciés dans une perspective d'équité et de justice. L'approche inclusive repose sur une démarche de prise de conscience critique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité. Elle s'appuie sur un système explicatif commun, les rapports sociaux (de race, classe, genre, etc.), génère des inégalités souvent inter reliées et converge vers trois stratégies principales : la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et le système scolaire ; les pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien dans les institutions, les relations sociales, les pratiques administratives, d'enseignement ou de gouvernance et les services ; le développement du jugement critique et d'une capacité d'agir pour tous les élèves et intervenants scolaires, qui constituent des acteurs de changement dans leur milieu.

2. Méthodologie

Pour élucider notre problématique, une étude de type qualitatif et quantitatif a été menée. Le choix de ces deux approches se justifie par le fait que la première donne une idée sur le comportement et les perceptions et permet aux chercheurs d'étudier leurs opinions sur un sujet avec plus de profondeur. (Fonkeng, Chaffi, Bonda, 2014, p.108). La seconde permet d'atteindre le plus grand effectif afin d'avoir une vue holistique de la question.

L'étude porte sur douze (12) départements scolaires de la République du Congo. Pour ce cas d'espèce, il s'agit de montrer si l'action à la fois citoyenne et politique a un impact positif sur le développement du système éducatif congolais. Eu égard à la nature de l'étude, un échantillon des enfants vivant avec handicap accompagnés de leurs parents, des enseignants et de leurs superviseurs a été sélectionné suivant la technique d'échantillonnage par boules de neige, qui s'avère une méthode d'échantillonnage non probabiliste (Beaud J-P, 2003pp.265-294) Quatre (4) critères ont présidé le choix des enseignants : être enseignants titulaires des classes de Cours Moyen, avoir une ancienneté de cinq ans et plus dans la profession, avoir travaillé avec un enfant vivant avec handicap ou non, manifester l'intérêt de participer à l'étude. Ont été exclus de cet échantillon tous les enfants sans handicap et leurs parents. Ce qui donne les résultats suivants : dix (10) enseignants dans chaque chef-lieu, soit 120 enseignants ; douze (12) superviseurs, soit huit (8) directeurs ayant au sein de leurs écoles des malvoyants et des malentendants et quatre (4) conseillers pédagogiques (CP); ainsi que douze (12) parents et leurs enfants vivant avec handicap plus précisément des malvoyants et des malentendants. Le choix de ces différentes catégories de population se justifie par le fait qu'elles sont beaucoup plus rapprochées de ces enfants vulnérables : les enseignants sont ceux qui les reçoivent dans les classes de ce fait, ils peuvent toutefois donner leurs opinions sur les difficultés que rencontrent ces enfants d'une part, et d'autre part, celles qui sont les leurs liées au processus enseignement/apprentissage. Les superviseurs, quant à eux, peuvent aussi témoigner leur vécu pédagogique en donnant leurs avis sur les avantages ou les inconvénients que peut apporter l'éducation à la citoyenneté à l'école inclusive. Les parents géniteurs de cette catégorie d'enfants ont certainement des impressions et des suggestions à émettre par rapport à la stigmatisation qui se fait à l'égard de leurs progénitures. Enfin, les enfants eux-mêmes, comment vivent-ils cet état à l'école quand ils partagent les mêmes salles de classes avec les enfants dits ‘’ordinaires’’ ? Leurs relations entre élèves, entre élèves vivant avec handicap et enseignants, comment les apprécient-ils ?

Pour la collecte des données, l'étude a utilisé trois (3) instruments : l'analyse documentaire, l'entretien semi-directif et le questionnaire. À partir de l'analyse documentaire, les données ont été recueillies en consultant les textes juridiques (les lois, les décrets et les arrêtés), les rapports des Nations Unies et les rapports nationaux. L'entretien semi-directif s'est intéressé aux superviseurs, aux parents et aux enfants vivant avec handicap. Le questionnaire s'est adressé aux enseignants qui vivent cette situation et ceux qui ont travaillé avec cette

catégorie d'enfants vulnérables ou non. Pour ce qui a trait aux caractéristiques sociodémographiques des participants à l'étude, notons que leur âge moyen est estimé à 42 ans pour les enseignants, les superviseurs et les parents ; 13 ans pour les apprenants. La proportion des institutrices représente 93% de l'échantillon pour 7% d'instituteurs. Leur ancienneté dans la profession est de six (6) ans en moyenne. En ce qui concerne le déroulement de l'enquête, il est important de signaler que les participants ont été entretenus individuellement à l'aide d'un téléphone par appel direct soit par WhatsApp, pendant environ une demi-heure. Les différentes verbalisations ont été enregistrées puis transcrits intégralement aux fins des analyses éventuelles. La méthode d'analyse appliquée à nos données c'est l'analyse de contenu, selon l'approche développée par Mukamurera & al. (2006, pp.117-118). Les questionnaires ont été envoyés dans les différents chefs-lieux des départements, auprès des Inspecteurs Chefs des Circonscriptions Scolaires (ICCS) qui les ont distribués à leur tour dans leurs écoles respectives en respectant toutes les consignes reçues.

Dans le cadre de la psychologie cognitive et surtout affective, il s'agit d'évaluer les effets bénéfiques de l'éducation à la citoyenneté pour la mise en place d'une école inclusive dans un système éducatif qui aspire à une éducation de qualité.

3. Résultats

3.1. Résultats issus de l'analyse documentaire

Les extraits de la loi scolaire n°25-95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en république du Congo au titre 1 article1 stipule *« Toute personne a droit à l'éducation. (…) L'État veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle. L'enseignement public est gratuit. L'enseignement fondamental est obligatoire… »* Le premier alinéa de ce premier article qui fait partie des droits universels de l'Homme est clair. C'est la quintessence même du premier volet de cet article. Toute personne a droit à l'éducation sans discrimination aucune. Le troisième alinéa ajoute : *« l'État veille à l'égal accès à l'enseignement… »,* ce qui veut dire, selon notre entendement, que l'État joue son rôle de vigile, veillant à ce que cette loi soit appliquée sans distorsion, c'est l'une de ses principales missions régaliennes. Enfin, le même article souligne que *« l'enseignement public est gratuit »*. Cette gratuité, à notre avis, devrait s'étendre dans tous les sphères du système éducatif congolais de l'école ordinaire à l'école spéciale atteignant tous les cycles c'est-à-dire du préscolaire à l'université, plus particulièrement les populations vulnérables. Malheureusement, la réalité en est une autre, ne peut fréquenter l'école spéciale que l'enfant issu des parents nantis. Les enfants des familles vulnérables sont comptés des bouts de doigts dans ces écoles. Encore faut-il se poser la question de savoir combien y-en-a-t-il au Congo ? Loin d'une quinzaine pour toute la république, puis elles sont installées en majorité dans les deux grandes villes du pays à savoir Brazzaville et Pointe-Noire. Six (6) écoles à Brazzaville : École spéciale de Brazzaville reconnue sous le vocable ''école spéciale de 10 maisons'', Centre médico-psychologique MEDIPSYP, Saint Dominique de Poto-Poto, Institut catholique des jeunes sourds, Institut National des Aveugles (INA), École Emmaüs de Kintélé. Toutes ces écoles supra citées sont en grande majorité des écoles privées confessionnelles. Ce qui est frustrant et créant un obstacle aux enfants vivant avec handicap d'aller à l'école. Signalons que sur les six écoles, trois ont la vision de l'école inclusive (l'école spéciale de Brazzaville, le complexe scolaire Emmaüs de Kintélé et l'école Saint Dominique de Poto-Poto). Le nombre insignifiant de ces écoles pour tout le pays ne peut pas permettre à tout enfant vulnérable d'avoir accès à une éducation de qualité qui peut répondre à ses besoins. Le deuxième article complète le premier donnant tous les détails tels que : « *pas de discrimination ni d'origine, de nationalité, de genre, de croyance, d'opinion, ni de fortune... »* Et le troisième article touche notre sujet, celui des enfants vivant avec handicap qui devraient bénéficier d'une éducation dans les écoles spéciales. Ces dernières qui auraient été

créées et que cette présente étude n'a pu détecter. Voici l'intégralité de cet article : *« La scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans pour tout enfant dans les conditions fixées à l'article 1. Des écoles spécialisées doivent être créées pour certaines catégories des handicapés qui nécessitent un enseignement et un traitement spécifiques. »* Les résultats de cette recherche ont révélé que jusqu'à ce jour, le Ministère de l'Enseignement Préscolaire, Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation (MEPPSA) n'a pas encore créé une école ni spéciale ni inclusive.

Pourtant, la Stratégie Sectorielle de l'Éducation (SSE) 2015-2025 du pays est basée sur le principe d'une éducation inclusive qui prend en compte les différentes disparités et inégalités du point de vue géographique, du genre, des populations vulnérables et marginalisées à besoins spécifiques tels que : la population rurale, les filles-mères, les populations autochtones, les populations périurbaines et les enfants à besoins spécifiques. L'UNESCO, dans son rapport Congo/INCLUSION/Éducation Profiles, souligne que le Congo ne dispose pas de définition arrêtée de besoins éducatifs spécifiques ou spéciaux dans ses documents officiels. La loi 009-92 du 22 avril 1992 portant statut, protection et promotion de la personne handicapée est toujours d'actualité. Cependant, bien que la SSE 2015-2025 prévoit l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action de prise en compte des besoins éducatifs des élèves en situation de handicap et la prise en charge par le Ministère des affaires sociales, jusqu'à présent ces enfants ne sont pas intégrés dans les écoles publiques autant qu'il serait possible. Aussi, dans les écoles ordinaires ou spéciales, l'éducation à la citoyenneté n'est-elle pas vraiment enseignée ni appliquée. Alors que, C'est à peine en 2014 que le Congo a ratifié la convention relative aux droits des personnes handicapées qu'il a signé en 2007.

Au regard de ce qui précède, nous pouvons affirmer qu'il n'y a pas d'école inclusive sans éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté part du principe que l'homme quel que soit son niveau d'étude, son statut social doit connaitre ses droits et libertés pour une vie harmonieuse sur les plans politico-socio-économiques. Concernant les droits de l'homme et du citoyen, le citoyen congolais doit vivre et respecter la liberté individuelle et vie privée, la liberté d'aller et de venir, la liberté de la pensée et la liberté politique et démocratique. Quant aux droits sociaux, on note le droit au travail, l'insertion sociale et l'avenir de l'humanité, c'est-à-dire l'homme contemporain doit aussi penser aux générations futures. Il faut aussi noter les enjeux de l'information qui engendrent le plus souvent la pression des médias. Notons que tout homme a droit à l'information et il est aussi libre d'informer tout en tenant compte des droits du respect de la personne humaine.

Ainsi, ‘’les programmes des enseignants à l'école primaire’’ prévoient l'enseignement de l'éducation à la citoyenneté notamment en Éducation Civique Morale et Éducation pour la Paix (ECMP) dans les cycles d'éveil et de fixation. Au secondaire, cette discipline ne figure presque pas dans les programmes d'enseignement et n'est pas enseignée de façon systématique, par contre elle est implicitement enseignée dans les cours de français, d'anglais et d'Histoire-géographie.

Quelles sont alors les finalités éducatives de l'Éducation Civique, Morale et pour la Paix à l'école primaire ?

> L'éducation civique vise à former des citoyens, c'est-à-dire des hommes et des femmes libres et conscients de leurs droits, devoirs et libertés, jugeant par eux-mêmes et ayant le sentiment de leurs responsabilités en même temps que le respect de la légalité. L'éducation morale vise à installer et/ou à réviser chez l'enfant un système de valeurs qui l'aideront à se comporter de façon adaptée et responsable à l'égard de ses semblables. L'éducation pour la paix vise à changer le comportement des élèves afin de prévenir l'avenir » (Programmes des enseignements à l'école primaire, INRAP 2013, p.73).

Ces finalités éducatives aideront, le congolais à vivre harmonieusement avec tous ses compatriotes sans discriminations d'origine, de genre, d'opinion ou de fortune, de handicap… Nous pouvons affirmer que l'action à la fois citoyenne et politique a un impact positif sur le

développement du système éducatif congolais. Car, il n'est pas possible de parler d'un système éducatif de qualité si une partie de sa population est exclue du système. Aussi, L'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM) tient-elle compte de ces éléments pour aider les apprenants de tous âges à devenir des êtres humains respectueux, capables de s'adapter à un monde qui évolue rapidement, même face aux défis et aux menaces les plus complexes. L'UNESCO fait progresser l'éducation à la citoyenneté mondiale dans tous les domaines et dans toutes les sphères de la vie afin d'apporter aux apprenants des connaissances, des compétences et des attitudes qui cultivent la tolérance, le respect et un sentiment partagé d'appartenance à une communauté mondiale, dans le but ultime de garantir les droits humains et la paix, par le biais de l'éducation à la citoyenneté.

3.2. Résultats issus de l'entretien semi-directif

Cet instrument a intéressé trois catégories de participants : les superviseurs (les CP et les directeurs d'écoles), les parents et les enfants vivant avec handicap.

3.2.1. Entretien avec les superviseurs

Les superviseurs nous ont informées sur l'inscription ou non de cette catégorie d'élèves dans leurs établissements respectifs, au cas où ils les reçoivent comment les traitent-ils sur le plan pédagogique et ils nous ont donné leurs opinions sur les avantages de l'éducation à la citoyenneté pour une école inclusive. Les parents d'enfants vivant avec handicap nous ont édifiées sur le malaise qu'ils ressentent en voyant leurs enfants vivre la discrimination et la marginalisation. Ces enfants qui pouvaient bien fréquenter l'école, n'y vont pas par faute de moyens financiers ou de l'inexistence des écoles spéciales ou inclusives publiques. Ils ont exprimé leurs avis sur les avantages que peut apporter l'éducation à la citoyenneté à la mise en place d'une école inclusive. Quant aux enfants porteurs de handicap, ils ont manifesté leur désolation du fait que le système éducatif congolais les exclut. De ce fait, ils ont émis le vœu d'intégrer les mêmes écoles que les enfants ne présentant pas de handicap.

Sur 24 superviseurs (12 directeurs d'écoles '' dirécoles'' et 12 CP entretenus, 8 n'ont jamais reçu des enfants malvoyants, non-voyants et malentendants dans leurs établissements. Trois (3) ont reçu plus d'une fois un enfant déficient visuel et un (1) a reçu une fois un déficient auditif. L'étude a retenu les verbatim de ces quatre participants :

> Oui, j'ai déjà reçu deux fois dans mon école des enfants malentendants. (dirécoles 1et 2)
> Ben ! oui, j'ai reçu une fois un malvoyant dans mon école. (CP12)

L'analyse de ces verbatim montre que ces superviseurs reçoivent rarement cette catégorie d'enfants dans leurs écoles. Certainement que les parents ne les inscrivent pas dans ces écoles car, sachant bien que ces handicaps pourraient être des obstacles dans les apprentissages dans les écoles des enfants ordinaires.

S'agissant du traitement pédagogique que ces rares enfants ont reçu, les 4 superviseurs ont témoigné de la peine qu'ils ont ressentie. Selon eux, la prise en charge de cette catégorie nécessite une formation spécialisée car cela n'a pas été facile ; ils ont avoué qu'ils ont presque échoué dans cette mission car tous ces enfants ont fini par abandonner les études. Ce verbatim illustre ces propos : *Ouf ! c'est pas du tout facile d'enseigner un enfant malade surtout la catégorie des malentendants ou des malvoyants. J'ai échoué, l'enfant a fini par abandonner car le message ne passait pas.* (dirécole 10)

20 superviseurs interviewés ont tous reconnu que l'éducation à la citoyenneté a des avantages pour la construction d'une école inclusive parmi lesquels : 12 CP et 8 dirécoles. Les verbatim suivants ont retenu notre attention : *euh ! L'éducation à la citoyenneté amène l'être humain à vivre dans l'harmonie avec les autres membres de la société. Elle nous apprend à nous respecter les uns les autres ; à travers elle, nous apprenons les droits et les libertés etc. Donc, je me permets et je me presse de dire que l'éducation à la citoyenneté bien enseignée*

conduit à la création d'une école inclusive où les apprenants vont s'accepter de vivre ensemble quel que soit leurs différences. (dirécole 10)

Ben ! Je suis certain que l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à la création d'une école inclusive. Si l'école peut réellement atteindre ses objectifs dans l'enseignement de cette discipline en mettant l'accent sur les droits sociaux, le droit au travail et l'insertion sociale de tout être humain sans discrimination, je pense à mon humble avis que cet enseignement contribuerait à la création d'une école inclusive et par ricochet d'une société inclusive. (CP 7)

Ces verbatim expriment bien l'assentiment des superviseurs quant aux avantages que peut apporter l'éducation à la citoyenneté à la mise en place d'une école inclusive. L'éducation à la citoyenneté enseigne les droits et les devoirs d'un citoyen. La personne vivant avec handicap doit jouir des mêmes droits et des mêmes devoirs que la personne n'ayant pas de handicap. Si une nation réfléchit sur comment éduquer les enfants normaux ou ordinaires, en même temps la même nation doit réfléchir sur l'éducation des populations minoritaires, des enfants vulnérables etc. Le système éducatif doit être inclusif et non exclusif. Tout être humain doit y trouver sa place.

3.2.2. Entretien avec les parents d'enfants vivant avec handicap

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous avons pris les renseignements sur la situation socio-économique desdits parents. Sur 12 parents, 4 sont des fonctionnaires d'État, 6 commerçants et 2 cultivateurs. De tous ces parents, un (1) seul a inscrit son enfant dans une école spéciale. Signalons que ce parent est fonctionnaire et vit à Brazzaville. Cinq (5) enfants, faute d'existence des écoles spéciales ou inclusives, étaient inscrits dans les écoles publiques. Cependant, ils ont fini par abandonner. Six (6) enfants n'ont jamais été inscrits dans une école. La raison avancée est d'ordre pédagogique : l'inadaptation scolaire. Voici la réponse d'un parent : *Nous avons essayé d'envoyer l'enfant dans la même école que ses frères qui ne sont pas malades ; il n'a pas pu. Il entendait bien ce que disait le maitre, mais, il ne pouvait pas écrire. Si je vivais à Brazzaville ou à Pointe-Noire, j'inscrirais mon enfant à l'institut des aveugles. Ah ! C'est désolant.* (P.3)

3.2.3. Entretien avec les enfants vivant avec handicap

Nous avons interviewé les enfants des parents qui ont été entretenus, ceux qui ont abandonné, celui qui va à l'école et ceux qui n'ont jamais été à l'école. Ceux qui ont abandonné les études ont été soumis à trois questions. Il s'est agi de connaitre leurs âges, de savoir pourquoi ils ont abandonné le chemin de l'école et s'ils pouvaient reprendre avec ce chemin au cas où les conditions seraient réunies. L'unique enfant qui continue ses études a été aussi soumis à trois questions. Nous avons cherché à connaitre son âge, son niveau d'étude et ses impressions relatives aux conditions d'enseignement/ apprentissage. L'âge moyen de ces enfants est de 13 ans.

Les cinq (5) enfants qui ont abandonné les études ont donné tous la même réponse. Ils déclarent qu'ils ont été attirés par l'école malheureusement l'école ne leur a pas été accueillante. Le malvoyant entendait très bien mais ne pouvait pas écrire, les malentendants essayaient de comprendre quelques mimes, ils écrivaient à peine ce qu'ils pouvaient écrire. Toutes les deux catégories d'enfants vivant avec handicap ont avoué leurs difficultés d'adaptation dans ce milieu scolaire qui n'est pas le leur, ce qui a causé leur abandon. Ceci est illustré par cette réponse : *j'avais des difficultés de comprendre ce que la maitresse disait en classe. C'était difficile.* (Enfant M.E 2). *Oh ! Ce n'est pas facile, c'est difficile, j'arrivais pas à écrire, pourtant, je comprenais tout ce que disait la maitresse.* (Enfant M.V. 5)

Vouloir reprendre le chemin de l'école est un désir ardent pour ces adolescents malgré leur handicap. Un d'entre eux a dit qu'on lui aurait parlé une fois, d'une certaine école qui recevait des élèves vivant avec handicap visuel malheureusement, non seulement qu'elle était éloignée mais aussi elle était privée. Les parents n'ayant pas assez de moyens financiers pour

supporter les frais de transport et de scolarité, n'ont pas pu l'inscrire. Ce verbatim illustre ces propos : *papa m'avait dit qu'il y a une école des aveugles mais c'est loin, il n'a pas beaucoup d'argent pour m'envoyer là-bas et puis ça coute chère.* (Enfant M.V.3)

Celui qui poursuit les études a 11ans, il est en Cours Moyen Première année (CM1) à l'Institut des jeunes sourds de Brazzaville. Il est déficient auditif. Il est satisfait des conditions d'enseignement/apprentissage de son école notamment le matériel didactique utilisé, les enseignants sont à la hauteur de leur tâche car selon lui, ils arrivent à échanger, les interactions sont de bon augure. Signalons ici que nous avons été aidées par son enseignant pour qu'on se comprenne avec l'enfant. Voici ses impressions qui sont traduites dans ce verbatim : *je suis content de fréquenter cette école ; je me retrouve ici avec tout le monde, avec mes amis, j'ai la joie. Je comprends bien les leçons, le maitre nous enseigne bien. Mon école est jolie, ma classe est jolie…* (Enfant M.E.)

En effet, nous pensons que la qualité d'un système éducatif dépend non seulement de conditions d'enseignement /apprentissage, de ses infrastructures, de ses enseignants mais aussi de la prise en compte de toutes les catégories d'enfants, d'adolescents et d'adultes. Un système éducatif exclusif n'est pas un système de qualité. Les résultats issus de l'entretien semi-directif sont très parlants ; ils expriment le besoin ressenti par cette catégorie d'enfants, leurs difficultés d'accès à l'école pour leur formation.

3.3. Résultats issus du questionnaire

Le questionnaire a été adressé à 120 enseignants des 12 départements à raison de 10 enseignants par département. Il est composé de trois principales questions suivantes : Avez-vous déjà reçu des enfants vivant avec handicap ? Êtes-vous prêts qu'on vous forme pour la création d'une école inclusive ? Pensez-vous que l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à l'éducation inclusive ?

Les réponses émises sont présentées dans les tableaux ci-après :

Tableau n°1 : Réception ou non des enfants vivant avec handicap

Enseignants ayant reçu des enfants vivants avec handicap	Enseignants n'ayant pas reçu des enfants vivants avec handicap	**Total**
18	102	**120**

Source : enquête du groupe, 2024.

Ce tableau révèle qu'il n'y a que 18 enseignants sur 120 enquêtés qui ont déjà reçu les enfants vivant avec handicap. Ce qui revient à dire que la majorité d'enseignants n'ont jamais reçu cette catégorie d'enfants à besoins particuliers.

Il reste à savoir pourquoi ces enseignants ne reçoivent-ils pas cette catégorie d'enfants ? Les raisons avancées par les enseignants interrogés sont d'ordre psychopédagogique qu'on ne peut pas négliger. Néanmoins, les 102 autres enquêtés ont émis le vœu que le système éducatif congolais les prenne en charge au lieu que cela n'intéresse que les établissements privés d'enseignement. Selon eux, notre système éducatif doit être inclusif.

Tableau n°2 : Ouverture d'une école inclusive

Enseignants ouverts pour une école inclusive	Enseignants réfractaires	**Total**
113	07	**120**

Source : enquête du groupe, 2024

Sur 120 enseignants, 113 restent ouverts à l'ouverture d'une école inclusive publique et 07 sont réfractaires. Ils ont pensé qu'il est important que les pouvoirs publics plus particulièrement les autorités compétentes en matière d'éducation réfléchissent sur la prise en charge effective de tous les enfants sans discrimination aucune. Ils ont suggéré la formation des enseignants relative à une école inclusive qui tient compte des besoins spécifiques de tous les

enfants vivant sur le territoire de la république du Congo. Les réfractaires pensent qu'il faut laisser ces enfants vivant avec handicap fréquenter des écoles spécialisées, selon leur handicap.

Tableau n°3 : Contribution de l'éducation à la citoyenneté pour une éducation inclusive

Enseignants acceptant que l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à l'éducation inclusive	Enseignants n'acceptant pas que l'éducation à la citoyenneté peut contribuer à l'éducation inclusive	Enseignants sans réponse	**Total**
103	12	05	**120**

Source : enquête du groupe, 2024

Les avis relatifs à la troisième question sont partagés. 103 ont pensé que l'éducation à la citoyenneté contribue à la mise en place d'une école inclusive. 12 enseignants relèvent le danger que cela peut provoquer du point de vue psychopédagogique connaissant bien les conditions d'apprentissage du système éducatif congolais. Les effectifs pléthoriques, selon eux, peuvent entraver la bonne marche des activités d'apprentissage lorsque les classes sont hétérogènes. Ils pensent qu'il est difficile et surtout dangereux de mettre ensemble des catégories diverses des enfants dans une même école. 5 enseignants n'ont pu donner leur opinion sur la question.

4. Discussion

La présente étude corrobore la pensée de Bourdieu et de Passeron selon laquelle : l'école unifie et divise en même temps. Elle unifie parce que sa vocation première est celle de recevoir toute catégorie d'enfants sans discrimination. Elle divise lorsqu'elle échoue à sa mission et devient l'affaire des hommes nantis de moyens financiers, ceux qui étaient considérés hier comme faisant partie de la classe bourgeoise. Les pauvres faisant partie de la classe ouvrière n'avaient toujours pas la chance de poursuivre longtemps les études. Dans les Héritiers (1964) et la Reproduction (1970) Bourdieu & Passeron pensent que l'école reproduit les inégalités sociales à partir des méthodes et des contenus d'enseignement qui privilégient implicitement une forme de culture propre aux classes dominantes. (Bourdieu P. & Passeron J-C., 1964). Fournier M. (2008, p.19) faisant l'analyse de cet ouvrage montre que selon les auteurs :

> L'origine sociale des étudiants est le facteur de différenciation (plus le sexe, l'âge, l'affiliation religieuse…) et c'est davantage aux facteurs économiques qu'il faut en imputer les raisons. Chez les enfants des professions libérales et des cadres supérieurs, la culture est acquise naturellement et « comme par osmose » grâce à l'environnement familial : bibliothèques, fréquentation des musées, des théâtres, des concerts…Par contre pour des enfants des classes sociales défavorisées, l'école reste la seule voie d'accès à cette culture, que précisément, elle véhicule et valorise dans la réussite des études.

À cet effet, que peut-on attendre de l'école ? L'école doit être un lieu qui doit accueillir toute catégorie d'enfants. Pour ce faire, l'introduction de l'éducation à la citoyenneté du préscolaire à l'université est un grand avantage. Cependant, quelques universitaires continuent de mettre en doute les motifs qui ont inspiré l'introduction de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Rooney (2013) par exemple, pense qu'il faut se méfier de l'éducation à la citoyenneté qui, selon lui, peut être considérée comme un programme visant à modifier les comportements et qu'il n'incombe pas aux enseignants et à l'école de régler les problèmes politiques et sociaux ou les questions liées à la faible participation aux élections et à l'apathie politique. En effet, il fait remarquer que l'éducation à la citoyenneté a, jusqu'à présent, échoué à reconnecter les jeunes au système politique ou à améliorer les taux de participation. Toutefois, la plupart estiment avec Hahn (1998 et 1999) et Print (2007) qu'il incombe à l'école d'enseigner la démocratie et de préparer les élèves à être des citoyens démocratiques efficaces. Kerr et Cleaver (2004) indiquent que de nombreux enseignants voient dans l'éducation à la citoyenneté une solution facile et politiquement correcte.

L'étude s'est intéressée pratiquement aux droits sociaux, raison pour laquelle elle convient avec Hanh et Print qui pensent que la responsabilité revient à l'école d'enseigner l'éducation à la citoyenneté afin de former des citoyens démocratiques et efficaces. Le citoyen est celui qui ne pense pas seulement à lui-même plutôt, il est aussi celui qui pense aux autres, celui qui prend en compte les besoins de toutes les catégories des personnes. Il prône le vivre-ensemble, la tolérance, la reconnaissance ou l'acceptation des autres avec toutes leurs différences, bref l'unité dans la diversité, etc. Tenant-compte de toutes ces vertus ou qualités et des résultats obtenus, nous pouvons sans le risque de nous tromper, penser que l'éducation à la citoyenneté est gage de l'éducation inclusive ou d'une école inclusive. Ce qui revient à dire que l'éducation à la citoyenneté jouerait un grand rôle dans la mise en place de cette école. On ne demandera pas aux autorités en charge de l'éducation de créer d'autres écoles qui accueilleraient les enfants vivant avec handicap plutôt on lui demanderait de former des enseignants qui seraient capables de s'adapter par rapport à cette réalité, c'est-à-dire tenir une classe hétérogène contenant des malvoyants et des malentendants par exemple. Cette nouvelle manière d'enseigner aiderait les apprenants à briser le mythe qui les séparait. L'introduction de cette catégorie d'enfants dans les classes ordinaires aiderait les ''bien-portants'' à apprendre la langue des signes et le braille par exemple, afin que ces expressions langagières ne soient pas non seulement réservées à une certaine catégorie de personnes mais aussi qu'elles soient utilisées par toute la société. Toutefois, il est aussi clair que nous devons garder une certaine perspective réaliste sur l'influence qu'exerce l'éducation à la citoyenneté ou toute autre éducation civique ou politique. Nous osons penser également qu'il serait souhaitable que dans le système éducatif congolais, en dehors de l'éducation à la citoyenneté, qui est déjà introduite à l'école, que le système s'appuie sur l'approche de la théorie critique de la race, sur l'éducation globale à la paix, aux droits humains et sur l'approche inclusive.

Conclusion

Au regard de ce qui précède, nous pouvons affirmer que la création des écoles inclusives en République du Congo est une nécessité, sinon un impératif en vue d'une éducation de qualité et d'un système éducatif inclusif. Ceci, en accord avec les précisions de la Déclaration mondiale sur l'Éducation Pour Tous, adoptée en 1990 à Jomtien, confirmée dans la déclaration de Salamanque, en 1994, au niveau mondiale, au cours de laquelle a été formulée l'idée de passer d'une éducation traditionnelle dite « spéciale » destinée aux élèves déficients, à une éducation « inclusive » pour des enfants considérés comme ayant des « besoins éducatifs particuliers » : *« Les écoles ordinaires ayant cette orientation intégratrice constituent le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, en créant des communautés accueillantes, en édifiant une société intégratrice et en atteignant l'objectif de l'éducation pour tous ».* (Déclaration de Salamanque, article 2, citée par l'UNESCO, 2006). Ceci, avec insistance sur les enseignements de l'éducation à la citoyenneté. C'est dans cet esprit que l'éducation à la citoyenneté sera gage d'une éducation inclusive dans notre pays.

Références bibliographiques

AUDIGIER François, 2007, « L'éducation à la citoyenneté et ses contradictions », Revue internationale d'éducation de Sèvres n° 4, P 25-34

BEAUD Jean- Pierre, 2003, Chapitre 6, « Les méthodes d'échantillonnage et la détermination de la taille de l'échantillon », Presse de l'Université de Montréal, Initiation à la recherche en géographie, p.265-294.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude, 1964, « Les Héritiers, les étudiants et la culture », les éditions de Minuit, 183 p.

CAMBERLEIN Philippe, 2008, « Politiques et dispositifs du handicap en France », Paris, Dunod, 148 p.

Charte de l'Unité Nationale, mai 1991, « Conférence nationale souveraine », Congo, 6 p.

Charte des Droits et des Libertés, mai 1991, « Conférence nationale souveraine », République du Congo, 15 p.

DELGADO Richard & STEFANCIC Jean, 1989, « Théorie critique de la race **»,** Dev Publishers, 224 p.

EBERSOLD, Serge, 2009, « Autour du mot « Inclusion ». Recherche et formation pour les professions de l'éducation », n° 61/73, file :///C :/Users/Utilisateur/Downloads/rechercheformation-522.pdf, p.71-83.

FONKENG Chaffi, 2014, « Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales » DICAMES, 158 p.

Fournier Martine, 2008, « *Dans Pierre Bourdieu* ». cairn.info/pierre-bourdieu-9782916011780-page19.htm.

FRANCE – ONU, 2015, « L'agenda 2030 pour le développement durable », 9 p.

La loi du 2005-102 du 11 février 2005 pour «l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées», 70 p.

Loi n°25/95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo, 11 p.

Ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse, 2000, « Dans les écoles publiques du Québec: une réponse à la diversité des attentes morales et religieuses », Ministère de l'Éducation : www.meq.gouv.qc.ca. 22 p.

MUKAMURERA Joséphine, 2006, « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », p 110-118

NATIONS UNIES, 1948, « Déclaration Universelle des Droits de l'Homme », https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/ 11 p.

Politique municipale sur le vivre ensemble, 2018, « Commission permanente sur le Vivre-ensemble » AIMF, Observatoire international des maires du Vivre-Ensemble Contact : info.obsv@ville.montreal.qc.ca, 16 p.

Programmes des enseignements à l'école primaire, 2013, INRAP Brazzaville, Congo, 248 p.

ROONEY, 2013, « Quel type d'éducation à la citoyenneté ? Quel type de citoyen? », https://www.un.org/fr/chronicle/article/quel-type-deducation-la-citoyennete-quel-type-de-citoyen

SAUVÉ Lucie & All, 2017, « Éducation / Environnement / Écocitoyenneté. Repères contemporaines », Presses de l'Université de Québec, 214 p.

UNESCO, 1990, « Déclaration mondiale sur l'EPT », Jomtien, Thaïlande, https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco_declaration_mondiale_sur_leducation_pour_tous

UNESCO, 1994, « Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux », https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre, 47 p.

UNESCO, 2006, « Principes directeurs pour l'inclusion : assurer l'accès à l'éducation pour tous ».
ED.2006/WS/45(Fre), http://www.unesco.org, http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf. 37p.

UNESCO, 2009, « Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation », http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf. 38 p.

ZAY, Danielle, 2012, « Qu'est-ce qu'une éducation inclusive : Enjeux, dérives, obstacles. » http://www.aede-france.org/Zay-Ecole-Inclusion.html P 31-60

L'accès à l'Assistance Médicale à la Procréation (AMP) et ses implications sur la citoyenneté

Michel Emile MANKESSI, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : mmankessi@gmail.com

Résumé

Cet article analyse les enjeux éthiques liés à l'accès à l'Assistance Médicale à la Procréation (AMP) et son impact sur la citoyenneté. Il repose sur l'hypothèse suivante : « Un enfant né de l'AMP s'éloigne très tôt de ses parents biologiques ». Ce phénomène peut générer des problématiques éthiques et sociales, car cet éloignement affecte les liens biologiques qui, traditionnellement, constituent la base de la filiation. La rupture des liens biologiques redéfinit les bases mêmes du lien social et soulève des questions majeures sur la citoyenneté et l'identité. Pour nous, l'AMP doit être une opportunité pour les familles, et non une source de discrimination. Son utilisation doit intégrer les valeurs éthiques et humaines pour garantir le bien-être de l'enfant, des familles, et de la société.

Mots-clés : AMP, éthique, liens naturels, intégration, citoyenneté.

Abstract

This article analyses the ethical issues surrounding access to medically assisted reproduction (MAP) and its impact on citizenship. It is based on the following hypothesis: 'A child born through MAP becomes estranged from its biological parents at a very early age'. This phenomenon can give rise to ethical and social problems, as it affects the biological ties that traditionally form the basis of filiation. The severing of biological ties redefines the very foundations of the social bond and raises major questions about citizenship and identity. We believe that MAP should be an opportunity for families, not a source of discrimination. Its use must incorporate ethical and human values to guarantee the well-being of the child, the family and society as a whole.

Keywords: MPA, ethics, natural ties, integration, citizenship.

Introduction

L'Assistance Médicale à la Procréation (AMP) est une technique médicale qui permet à des couples, qu'ils soient fertiles ou infertiles, d'avoir un enfant. Si elle est avant tout une avancée médicale, son accès soulève des débats citoyens en raison de questions d'identité biologique, de filiation et d'inclusion qu'elle engendre. En touchant aux droits reproductifs et à l'égalité d'accès, cette pratique devient une véritable question de société parce qu'elle redéfinit les notions de filiation, de citoyenneté et de lien social à partir de la rupture des liens biologiques et les mutations des modèles familiaux qu'elle induit.

Face à ce constat, il devient nécessaire d'organiser une réflexion sur les problèmes éthiques majeurs qui impactent potentiellement la stabilité sociale et la citoyenneté. Dès lors, comment l'accès à l'AMP reflète-t-il des tensions liées à la citoyenneté ? Comment il redéfinit les notions de filiation et de citoyenneté dans les sociétés modernes ? A ce questionnement se greffent les hypothèses selon lesquelles, des tensions émergent entre une vision traditionnelle de la citoyenneté, liée à la famille biologique et hétéro parentale, et une conception moderne, basée sur l'égalité des droits et la diversité des structures familiales. De même l'évolution des lois sur l'AMP met en évidence un conflit entre les valeurs culturelles et les aspirations des

individus. Dès lors, l'extension de l'AMP peut provoquer des problèmes éthiques et politiques sur la manière dont la société définit les limites de la citoyenneté en matière de filiation et des droits parentaux.

Cet article s'appuie sur un cadre légal et des analyses d'experts comme Geneviève Delaisi de Parseval[1], Pr Stéphane Viville[2] et Dominique Mehl[3], pour explorer les dynamiques historiques et éthiques de cette technique. Nous examinerons comment l'AMP redéfinit la filiation, l'identité et la parentalité, tout en mettant en lumière les risques qu'elle pose pour la stabilité familiale et sociale.

Notre approche ne propose donc pas de résoudre ce problème d'une manière isolée. Car elle évite de réduire la problématique à une seule dimension ou aux solutions fragmentées et isolées qui sont inefficaces. Elle met à contribution une approche complexe qui nous permet d'explorer les multiples facettes du sujet, d'analyser des tensions et des contradictions et éclairer les implications systémiques de l'AMP sur la société.

Contexte d'émergence de l'AMP

Depuis ses débuts au 18e siècle, l'évolution de l'AMP a été marquée par des avancées scientifiques et techniques majeures. La première tentative en médecine reproductive intervient en 1978 avec la naissance de Louise Brown au Royaume-Uni, issue d'une fécondation in vitro (FIV). En France, l'AMP était encore encadrée par la loi de bioéthique de 1994, initialement réservée aux couples hétérosexuels souffrant d'infertilité médicalement diagnostiqués d'avoir un enfant. La loi bioéthique de 1994 fermait strictement l'accès à la parenté aux couples homosexuels. En 2020, les interdictions qui découlent de cette loi deviennent de moins en moins évidentes. En 2021 l'idée de déconfiner[4] l'AMP à d'autres configurations familiales non entachées d'un empêchement pathologique se prononce publiquement. La réforme ne pouvait s'arrêter à la reconnaissance de ces nouveaux couples par l'état civil, mais elle débouchait sur leur droit à devenir parents comme les hétérosexuels en toute reconnaissance officielle[5].

L'ouverture de l'AMP en France intervient surtout en faveur des revendications essentiellement portées par les militants LGBT (Lesbiens, Gays, Bisexuels et Transgenres), réclamant l'égalité, quelle que soit leur orientation sexuelle :

> Les LGBT ont mis en évidence, d'une manière plus éclatante, ce processus anthropologique qui, malgré des fortes résistances, a commencé par la maîtrise qui a mis la liberté et la sécurité au cœur du dispositif parental. Emancipé de la contrainte biologique, la volonté devient le principal élément de légitimation du lien juridique qui crée un rapport d'ascendance familiale entre deux personnes, les désignant comme enfant d'une part, père ou mère, d'autre part, pour les rendre créanciers et débiteurs d'obligations progressivement mutuelles. La procréation peut désormais être conçue comme une liberté qui mérite une protection juridique spécifique en tant que manifestation de la vie privée (D. Barillo, 2018, p.113)

Les LGBT se sont battus contre toutes formes de discriminations qu'ils ont milité pour l'AMP au nom d'une aspiration égalitaire pour le mariage et la liberté d'accès à d'autres droits pour toutes les femmes, mariées ou non, en couple ou non, homosexuelles comme hétérosexuelles. Cette ouverture s'inscrit dans la foulée de la reconnaissance de la légitimité des nouveaux modèles familiaux. Elle découle d'une validation d'une société où les familles, à l'allure plurielle et composite, ont pris le pas sur la famille traditionnelle.

[1] DE PARSEVAL Geneviève Delaisi, *2008, La famille à tout prix*, Paris, Seuil, p.23
[2] PR VIVILLE Stéphane, 2020, *L'accès aux origines*, un droit humain, Paris Eyrolles
[3] MEHL Dominique, 2021, *La PMA déconfinée, la révision de la loi bioéthique en 2020*, Paris, L'Harmattan,
[4] Ibidem
[5] L'article de la loi bioéthique adoptée le 1er août 2021 déclare : « Tout couple formé d'un homme et d'une femme ou de deux femmes ou toute femme non mariée ont accès à la PMA. »

Il faut dire que la révision de la loi bioéthique du 29 juillet 1994 en 2011 permet de recadrer et d'encadrer les modalités de la PMA :

> L'ouverture de l'accès à la PMA apparaît comme une nouvelle étape sur le long chemin de l'émancipation des femmes par le renforcement de l'autonomie des choix reproductifs et sur celui de la reconnaissance de toutes les familles (Cf. rapport Assemblée Nationale, janvier 2019, France).

La loi n°2021-1017 du 2 août 2021 relative à la bioéthique en France peut être considérée comme une source de problèmes éthiques dans un domaine auparavant considéré comme intime et naturel, parce qu'elle permet à la médecine de surmonter certains obstacles naturels tels que l'infirmité reproductive.

A partir de 2010, l'intelligence Artificielle optimise cette pratique médicale. L'AMP va bénéficier des programmes infiniment puissants que ceux dont elle disposait. Elle a personnalisé les soins de manière plus efficace, améliorant ainsi les chances d'une grossesse réussie. On peut dire qu'hier les techniques de diagnostic préimplantatoires (DPI) étaient peu développées ou peu accessibles, le dépistage génétique des embryons avant leur transfert était limité aux cas spécifiques d'anomalies génétiques connues ; beaucoup de cycles échouaient car les critères visuels seuls ne permettaient pas le succès d'une grossesse. Aujourd'hui, grâce à des algorithmes développés par l'IA, on peut utiliser les embryons et prédire leur viabilité.

Schéma de fabrication des enfants dans le cadre de l'AMP

La science offre aujourd'hui plusieurs alternatives ou techniques médicales permettant au couple fertile ou infertile d'avoir un enfant. On parle de l'AMP avec ses techniques telles que la Fécondation in Vitro[6] (FIV), la Gestation Pour Autrui (GPA)[7], l'Insémination Artificielle[8], l'Injection Intra cytoplasmique de Spermatozoïde (ICSI), Don de Gamètes, etc. Ces techniques médicales donnent lieu à des jugements qui continuent à marquer des esprits. Elles permettent certainement de surmonter l'infertilité, mais elles opèrent aussi une rupture dans les liens de parenté qui signeront bientôt la fin du sexe dans le processus de la procréation et nous introduiront aussi dans un univers parental nouveau, source des problèmes éthiques.

Le schéma de fabrication des enfants utilisé dans le cadre d'une technique de l'AMP fascine et effraie. Selon D. Geneviève, dans le cadre de la GPA par exemple, le schéma est composé de trois personnes au moins : la mère d'intention qui présente une pathologie utérine ; la mère gestatrice, une femme qui accepte de porter le bébé et le rendre à la naissance à ses parents ; la mère génétique (une donneuse anonyme d'ovocytes[9]. La mère gestatrice porte l'embryon, des parents génétiques et d'intention, conçu in vitro et replacé dans l'utérus de la gestatrice. Le schéma de la reproduction est alors : la mère d'intention fournit l'ovocyte, le père est géniteur d'intention ; la gestatrice porte l'embryon des parents d'intention et abandonne ses droits parentaux à la naissance.[10]

Dans le second cas de figure de la GPA gestationnelle, le processus technique est le même. C'est avec l'ovocyte d'une donneuse, en général anonyme, que l'embryon est conçu. Car dans le cas extrême d'infertilité, il peut être observé une absence totale de gamètes, soit de spermatozoïde chez l'homme, soit d'ovocyte chez la femme. Dans de telles situations, un don de gamètes peut être proposé pour pallier cette stérilité[11].

---

[6] Les ovules de la femme sont prélevés et fécondés par les spermatozoïdes en dehors du corps laboratoire, l'embryon formé est ensuite transféré dans l'uterus pour s'implanter

[7] Le fait de recourir à un donneur de sperme si le partenaire masculin est infertile ou absent

[8] DE PARSEVAL Delaisi Geneviève, 2008, op.cit.

[9] DELAISI Geneviève, Op.cit. p.23 en notes

[10] Ibidem, p.147

[11] PR VIVILLE Stéphane, op.cit., p.20

Dans quelques rares cas, lorsque le couple n'est pas en mesure de produire des embryons, il bénéficie d'un don d'embryons, donné par un couple ayant préalablement bénéficié d'une FIV et ayant des embryons congelés pour lesquels il n'a plus de projet parental.

On observe donc ici que la mère n'est plus forcément la génitrice ; le père n'est plus seulement le géniteur. Finalement, il n'est plus nécessaire pour un enfant d'avoir un père ou une mère biologique, parce que le père n'est qu'un père d'intention, même cas pour la mère. Grâce à l'AMP, il devient possible d'avoir un enfant sans la présence d'un père ou d'une mère biologique, comme il est dorénavant possible d'avoir le miel sans abeille ou du lait sans la vache. On constate déjà, dans certains cas de figure de l'AMP, que l'enfant s'éloigne très tôt de ses parents biologiques, parce que dans le cas de la Procréation Amicalement Assistée, il n'est pas conçu avec les mêmes bases biologiques, c'est-à-dire avec un ovule et un spermatozoïde de ses parents biologiques. Dans ce sens, un tel enfant naît au sein d'une famille charnelle et non biologique. Nous pensons que sa filiation, et par ricochet sa nationalité risquerait de poser problème. Car la femme qui fournit ses gamètes, l'homme qui fait don de spermatozoïde et la femme qui a porté le bébé disparaissent du schéma filiatif.[12]

Problèmes de filiation et d'identité

Il faut dire que le déconfinement de l'AMP signe une révolution épistémologique dans la connaissance des processus de la vie[13], parce que, la fonction biologique de reproduction n'est plus le monopole des seules familles[14] hétérogènes. Elle n'est plus nécessairement fondée sur la symétrie des sexes[15] entre l'homme et la femme. L'accès à l'AMP redéfinit certaines dynamiques autour de la famille. L'identité de l'enfant ne peut plus seulement être liée à un modèle familial traditionnel, mais elle peut aussi désormais reposer sur le droit. La parenté n'est plus seulement une question biologique de proximité du sang[16], mais aussi de volonté. Autrement dit, les parents ne sont plus forcément ceux qui font des enfants ; la parenté devient un acte choisi et la filiation se déplace du corps vers l'esprit. La situation peut être beaucoup plus complexe lorsque dans le cadre de la parenté on substitue la famille biologique à une famille par contrat[17].

L'AMP désacralise parce qu'elle crée une mutation dans les dynamiques familiales et nous conduit doucement, si l'on n'y prend pas garde, vers la destruction des liens naturels (biologiques) ; elle déterritorialise parce que, à cause des problèmes de filiation qu'elle pose il peut faire de l'enfant un étranger dans sa propre patrie.

Dans certaines configurations de l'AMP, comme la Procréation "Amicalement Assistée", l'enfant n'est pas conçu à partir des gamètes de ses parents biologiques. Il naît ainsi dans une famille que l'on pourrait qualifier de "charnelle" plutôt que biologique. Cela soulève des problématiques liées à la filiation et, par extension, à la nationalité. En effet, dans de tels cas, la femme qui fournit ses gamètes, l'homme qui fait un don de spermatozoïdes et la femme qui porte l'enfant disparaissent complètement du schéma filiatif. L'enfant se retrouve donc sans repères clairs sur ses origines, et la définition même de la famille pourrait être remise en question.

[12] DE PARSEVAL Delaisi Geneviève, Op.cit., p.148
[13] DE PARSEVAL Geneviève Delaisi, 2008, *La famille à tout prix*, Paris, Seuil, p.9
[14] BORRILLO Daniel, 2018, *La famille par contrat, la construction politique de l'alliance et de la parenté*, Paris, PUF, p.15
[15] BORRILLO Daniel, Op. Cit., P.119
[16] BORRILLO Daniel, Op. Cit. , p.121
[17] Borrillo Daniel, 2018, *La famille par Contrat*, Paris, PUF. La famille dans sa dimension traditionnelle serait morte car ses fondements ne prendraient plus racine dans une morale commune, mais dans les différents intérêts individuels qui la composent. Désormais, ce seraient les affinités choisies qui font famille et non pas les cadres institutionnels imposés. Le choix de fonder une famille relève d'une décision personnelle.

Bref aperçu des approches législatives de l'AMP et leurs effets sur la citoyenneté

Les cadres législatifs régissant l'AMP diffèrent grandement à travers le monde en fonction des variations culturelles, éthiques et religieuses. On trouve des diversités de réponses à cette pratique médicale. Voici un aperçu des approches législatives de la PMA dans divers pays.

Pays	Accès PMA	Reconnaissance légale	Nationalité	Droits civiques	Observation
Italie Loi n°40 du 19 février 2004	**Couple hétérosexuel**	**Enfant né du couple hétérosexuel**	**Autorisée**	**Autorisés**	L'absence de filiation claire est un motif de refus de la citoyenneté
Belgique Loi du 06 juillet 2007	**Autorisé**	**Autorisée**	**Autorisée**	**Autorisés**	**Reconnaissance légale**
Espagne Loi n°14 du 26 mai 2006	**Autorisé**	**Autorisée**	**Autorisée**	**Autorisés**	**Reconnaissance légale**
Allemagne Loi de 1990 sur la protection de l'embryon	Réservée aux couples hétérosexuels mariés ou en union stable.	**Autorisée**	**Autorisée**	**Autorisés**	**Reconnaissance légale**
France loi n°2021-1017 du 2 août 2021	**Autorisé**	**Autorisée**	**Autorisée**	**Autorisés**	**Reconnaissance légale**
Canada Loi sur la PMA, adoptée en 2004	**Autorisé**	**Autorisée**	**Autorisée**	**Autorisés**	**Reconnaissance légale**
Inde Projet de loi adopté en janvier 2021	**Autorisé**	**Autorisée**	**Autorisée**	**Autorisés**	**Reconnaissance légale**
Japon Loi sur la filiation et les techniques de reproduction, adoptée en 2003	**Couple hétérosexuel**	**Enfant né du couple hétérosexuel**	**Autorisée**	**Autorisés**	L'absence de filiation claire est un motif de refus de la citoyenneté
Suisse Loi fédérale sur l'AMP, du 1er avril 2001	**Couple hétérosexuel**	**Enfant né du couple hétérosexuel**	**Autorisée**	**Autorisés**	L'absence de filiation claire est un motif de refus de la citoyenneté
Norvège Loi sur l'AMP de 1987	**Couple hétérosexuel**	**Enfant né du couple hétérosexuel**	**Autorisée**	**Autorisés**	L'absence de filiation claire est un motif de refus de la citoyenneté

En résumé, le tableau ci-dessus montre que les approches législatives de l'AMP diffèrent largement selon les pays. Ces différences créent des disparités dans l'accès aux technologies de reproduction assistée à travers le monde. Dans certains pays, l'intégration sociale et l'accès à la citoyenneté et à la nationalité des enfants nés de l'AMP sont difficiles à cause de l'absence de filiation biologique reconnue. Ce tableau vient donc confirmer notre hypothèse de départ qui stipule cette difficulté d'accès à la citoyenneté dans certains pays.

Les nouveaux modèles familiaux nés de l'AMP

> Selon les différentes configurations utilisées, il existe en effet une distribution variable des éléments de base de parenté que telle ou telle société retient comme pertinents pour établir un lien de maternité ou de paternité (G. Delaisi de Parseval, 2008, p.181).

Les nouveaux modèles familiaux nés de l'AMP ont apporté des changements dans les dynamiques familiales : ils donnent droit aux individus à fonder une famille sans partenaire. On parle précisément de la famille monoparentale où des femmes célibataires peuvent désormais avoir des enfants, grâce à l'insémination artificielle ou la fécondation in vitro (FIV) avec don de sperme ; de la famille homoparentale formée de couple des homosexuels, notamment les couples de femmes, peuvent avoir recours à l'AMP, souvent avec un don de sperme, ou les couples d'hommes peuvent avoir des enfants grâce à la gestation pour autrui (GPA) ; de la famille transgenre, composée de personnes dont l'identité de genre diffère du sexe qui lui a été assigné à la naissance. Elle peut désormais avoir des enfants grâce à l'insémination artificielle ou la fécondation in vitro (FIV) avec don de sperme.

Il faut dire qu'hier la filiation était principalement vue comme un lien biologique. Elle permettait de transmettre le nom, les biens, et le statut social d'une génération à l'autre. Les liens de sang étaient essentiels pour légitimer l'appartenance à une famille ou à un clan, en particulier dans les structures patriarcales ou matrilinéaires. La famille et la filiation étaient souvent perçues comme des entités sacrées, encadrées par des normes religieuses ou coutumières. La procréation était considérée comme une mission divine ou naturelle, indispensable à la perpétuation du groupe. Avec l'avènement des nouveaux modèles familiaux, on assiste aujourd'hui à la dissociation entre sexualité et procréation. L'AMP a séparé l'acte sexuel de la reproduction. Cela redéfinit les bases biologiques de la filiation.

Figure nouvelle de la parenté[18], l'AMP nous invite certes à revisiter nos idées relatives à la parenté et à filiation, trop attachées encore à une conception canonique de la famille. La volonté procréationnelle deviendrait ainsi la seule source légitime des nouvelles formes de procréation[19]. Cependant des couples homosexuels, parents célibataires, etc., peuvent concevoir des enfants. La filiation n'est plus uniquement biologique mais peut être fondée sur la volonté de devenir parent. Toute filiation établie par un acte juridique peut ainsi être considérée comme une nouvelle construction parentale. Dans certains cas, l'enfant naît sans lien avec ses parents d'intention, ce qui engendre une distance symbolique et émotionnelle. Cette rupture peut affecter non seulement la filiation mais aussi l'identité de l'enfant, qui pourrait se sentir étranger au sein de sa propre famille ou de son pays. En Italie, cette situation soulève des difficultés particulières dans la reconnaissance juridique de la filiation.

L'absence de filiation claire peut aussi engendrer un vide émotionnel, compromettant son intégration sociale et ses devoirs civiques. Dans certains pays, comme l'Italie ou le Japon, l'absence de filiation biologique reconnue complique même l'obtention de la nationalité. Or, les liens biologiques sont porteurs de repères sociaux et de traditions qui favorisent la cohésion intergénérationnelle. La perte de ces repères peut fragiliser les structures familiales.

[18] BORRILLO Daniel, 2018, *la famille par contrat,* Paris, PUF, p.112.
[19] Ibidem.

Les implications éthiques de l'AMP

Soulignons d'abord que l'AMP introduit un changement dans l'univers parental. Le parent devient celui qui s'engage à prendre soin de l'enfant, il montre aussi que les liens familiaux ne dépendent plus exclusivement des liens biologiques, mais aussi d'un projet familial partagé et de la volonté. Cependant, l'AMP est aussi à l'origine des changements observés dans les dynamiques familiales. Car il est difficile de comprendre que nous vivons dans un monde avec les enfants nés sans père ou mère biologique. Il est certes vrai que la connaissance des origines n'est pas nécessaire pour obtenir la citoyenneté, mais elle est susceptible d'affecter le développement psychologique et la capacité d'un enfant à exercer ses droits, y compris ses devoirs en tant que membre de la société. Cette attitude engendre un vide émotionnel tant sur le plan personnel et social. Ce vide peut être à l'origine d'un désengagement vis-à-vis des autres, des activités communautaires, des institutions politiques et des processus démocratiques. Il peut rendre difficile l'intégration et surtout la participation aux activités sociales qui sont des aspects essentiels de la citoyenneté. En Italie par exemple, on note des complications d'accès à la nationalité pour un enfant né de l'AMP, parce qu'il n'a pas de filiation claire. La France pendant plusieurs années refusait certains droits aux enfants nés de l'AMP. Au japon, la filiation des enfants d'intention est difficilement reconnue.

Connaître sa filiation permet à l'enfant de connaître son identité, son histoire pour son bien-être psychologique et le développement de son identité personnelle. Cela fait certainement partie de la dignité humaine, même si cette connaissance peut susciter des réactions d'inquiétude, de colère ou de tristesse en apprenant qu'il est un produit d'un donneur anonyme ou pas. On comprend dorénavant que la science a mis une incertitude de liaison dans la filiation, l'identité et les origines. Mais le problème n'est pas seulement là ! Cette réaction émotionnelle aura, entre autres conséquences, le déséquilibre dans la structure mentale qui permet à l'enfant de rencontrer les difficultés, notamment son adaptation sociale et sa capacité à s'intégrer dans la société et à avoir des relations stables.

Nous savons très bien que l'enfant a éminemment besoin de chacun de ses parents. Il n'a non seulement besoin de connaître ceux dont il est né, mais aussi d'être en relation avec eux. Cette proximité peut contribuer de manière significative à renforcer la citoyenneté, parce que les parents jouent un rôle important dans la transmission des valeurs. N'est-ce pas dans ce sens que dans l'*Emile ou de l'éducation* Rousseau met l'accent sur l'importance de l'éducation sociale pour former un individu vertueux capable de vivre en harmonie avec la société ? Lorsque la relation entre parents-enfant est stable, elle peut favoriser le développement des compétences civiques. Dès lors que la dynamique familiale n'est plus un modèle de cohésion sociale, l'enfant issu de la famille dysfonctionnelle tente d'imposer les dynamiques qu'il observe en famille qui n'encouragent pas des normes de comportement essentiel de cohésion sociale, de fonctionnement de la démocratie telles que le respect, la responsabilité, la transparence, le dialogue dans la régulation des conflits. Ce dysfonctionnement peut aussi affecter négativement la manière dont l'enfant interagit dans la société avec les autres citoyens, compromettant ainsi les devoirs civiques ou le non-respect des lois. Or, la famille est un anneau de la vie sociale où les dynamiques familiales renforcent les structures démocratiques. Si les principes démocratiques peuvent prospérer, les individus peuvent aussi s'impliquer activement dans la vie de la cité, dénoncer la corruption et les abus.

En effet, il faut noter que la rupture des liens biologiques peut aussi être une source de faiblesse dans une société. Car lorsque les liens biologiques ou naturels sont rompus, les valeurs traditionnelles ne sont plus efficacement transmises d'une génération à une autre, les liens intergénérationnels peuvent éventuellement s'affaiblir. En conséquence, la perte des repères peut créer un déséquilibre et rendre plus vulnérables à des influences extérieures potentiellement négatives. Or, les liens naturels véhiculent des coutumes ou des repères sociaux permettant à l'enfant de comprendre dès le bas âge ce qui est socialement acceptable dans la

société. Il est donc important de montrer qu'on peut développer le jugement de l'enfant à partir des repères qui dictent à chaque homme ce qui est socialement acceptable. L'ignorance de la manière d'agir ou de penser admissible dans une société rend les comportements difficiles à modéliser. Dans les contextes où les traditions jouent un rôle important en démocratie, l'ignorance des principes liés à la tradition, entendus comme moyens par lesquels les individus créent leur vie dans leur environnement peut introduire un écart entre les coutumes et les pratiques institutionnelles ; entre ce qu'on était et ce qu'on est ; entre ce que l'on croit et ce que l'on fait croire (Dessinga G.K, 2015) etc. Cette rupture est à l'origine du manque de cohésion sociale et des inégalités croissantes observées, sources de manifestations ou des mouvements sociaux dans des sociétés qui traversent des crises morales, politiques, économiques, etc.

Conclusion

Le développement de l'AMP illustre les prouesses de la médecine moderne mais soulève des problématiques éthiques complexes. Si cette technique offre des solutions aux infertilités médicales, elle remet en question les liens biologiques et la transmission des valeurs familiales. Il est crucial d'encadrer l'AMP pour éviter qu'elle ne devienne une menace pour la stabilité sociale. Elle doit être une opportunité pour les familles, et non une source de tensions. Son utilisation doit intégrer les valeurs éthiques et humaines pour garantir le bien-être de l'enfant, des familles, et de la société. L'AMP, en dissociant procréation et biologie, introduit une incertitude sur les notions de filiation et d'identité. Cela nécessite une adaptation des cadres juridiques et sociaux pour répondre aux défis éthiques, politiques et émotionnels qu'elle soulève. En somme, bien que l'AMP offre des opportunités extraordinaires pour concevoir des enfants, elle oblige les sociétés à repenser les modèles familiaux, les valeurs traditionnelles et les mécanismes d'intégration sociale. Cette transformation, si elle n'est pas bien encadrée, risque de fragiliser les liens intergénérationnels et les bases démocratiques, indispensables à une cohésion sociale durable.

Bibliographie

BORRILLO Daniel, 2018, *La Famille par contrat*, Paris, PUF.

DE PARSEVAL Geneviève Delaisi*, 2008, La famille à tout prix*, Paris, Seuil

DESSINGA Giscard Kevin, 2015, *La fin des certitudes*, Paris, L'Harmattan

DIONISI-PEYRUSSE Amélie, MAUGER-VIELPEAU Laurence, 2017, *Les Fondements de la filiation*, Bayonne, Institut universitaire Varenne.

LE CORRE Maelle, 2020, *La PMA pour les nuls*, Paris, Pour les nuls

MEHL Dominique, 2021, *La PMA déconfinée*, *la révision de la loi bioéthique en 2020,* Paris, L'Harmattan,

PR VIVILLE Stephane, 2020, *L'accès aux origines*, un droit humain, Paris, Eyrolles

ROKAS Konstantinos, *L'Assistance médicale à la procréation en droit international privé comparé,* thèse soutenue le 29 novembre 2016 sous la direction du professeur É. Pataut, université Paris-I Panthéon-Sorbonne, 2016.

SCHAMPS Geneviève, SOSSON Jehanne (dir.), 2013, *La Gestation Pour Autrui*. Vers un encadrement ? Bruxelles, Bruylant.

Les violences en milieu scolaire : une forme de dysfonctionnement de la citoyenneté au Congo

Jean Didier MBELE, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : jdmbele@gmail.com

Résumé

Cette étude porte sur les violences observées dans les établissements scolaires en République du Congo. Elle vise principalement à cerner les causes causantes de ce phénomène à Brazzaville, en vue de son éradication durable. Nous avons mené des entretiens individuels et distribué des questionnaires auprès de 303 personnes dont 104 enseignants soit 34,32% ; 43 parents d'élèves soit 14,19% ; 40 policiers et gendarmes soit 13,20% ; 22 chefs de quartiers soit 07,26% et 94 élèves soit 31,02 %, tirés par choix raisonné. Les résultats obtenus révèlent que le phénomène de la violence en milieu scolaire est le produit des causes multiples liées à l'individu, la famille, la société, l'État, à l'école et aux médias. Ces facteurs ont fragilisé la fonction de l'école, lieu de formation du jeune et du citoyen, permettant à ce dernier d'acquérir des valeurs fondamentales et des principes constituant le socle du mieux vivre ensemble. Ainsi, la lutte contre ce fléau nécessiterait de conjuguer des actions de prévention à travers l'éducation, les mesures répressives et juridiques mais aussi les opérations de réinsertion socio-professionnelle des jeunes acteurs.

Mots-clés : Brazzaville, jeunes, violences en milieu scolaire, école.

Abstract

This study focuses on the violence observed in schools in the Republic of Congo. It mainly aims to identify the causes of this phenomenon in Brazzaville, with a view to its lasting eradication. Individual interviews and questionnaires were conducted with three hundred and three (303) people including 104 teachers or 34.32%; 43 parents of students or 14.19%; 40 police officers and gendarmes or 13.20%; 22 district heads or 07.26% and 94 students or 31.02%, chosen by reasoned choice. The results obtained reveal that the phenomenon of violence in schools is the product of multiple causes, linked to the individual, the family, society, the State, the school and the media. These factors have weakened the function of the school, a place of training for young people and citizens, allowing the latter to acquire fundamental values and principles constituting the basis of better living together. Thus, the fight against this scourge would require combining prevention actions through repressive education, and legal measures but also socio-professional reintegration operations for young actors.

Keywords : Brazzaville, young people, violence in schools, school.

Introduction

Le milieu scolaire est un lieu où les enfants reçoivent une éducation qui les aide à grandir, s'instruire et devenir adulte. Par cette fonction, l'école contribue de manière profonde à la promotion de l'individu et au développement de la société. Cette fonction, étant l'essence même de l'éducation, ne peut se concrétiser que si les élèves jouissent d'une scolarité de qualité et si l'institution éducative protège leur dignité et garantit leur sécurité.

En République du Congo, l'élève est au centre de l'action éducative, au regard de la loi scolaire 25-95 du 17 novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 06 septembre 1990 et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo. Cette loi stipule en ses quatre (04) premiers articles ce qui suit :

> Article 1 : Toute personne a droit à l'éducation. Tout l'enseignement est placé sous la surveillance et le contrôle pédagogique de l'État. L'État veille à l'égal accès à l'enseignement et à la formation professionnelle. L'enseignement public est gratuit. L'enseignement fondamental est obligatoire.
>
> Le droit de créer des écoles privées est garanti. Les écoles privées sont soumises à l'approbation de l'État et régies par la loi.
>
> Article 2 : Tout enfant vivant sur le territoire de la République du Congo a droit, sans distinction d'origine, de nationalité, de sexe, de croyance, d'opinion, ou de fortune à une éducation qui lui assure le plein développement de ses aptitudes intellectuelle, artistiques, morales, et physiques ainsi que sa formation civique et professionnelle.
>
> Article 3 : La scolarité est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans pour tout enfant dans les conditions fixées à l'article 1.
>
> Des écoles spécialisées doivent être créées pour certaines catégories des handicapés qui nécessitent un enseignement et un traitement spécifiques.
>
> Article 4 : L'organisation de l'enseignement est un devoir de l'État.

Cet enseignement doit dispenser à chaque enfant une formation adaptée à la vie et aux tâches sociales modernes et contribuer à élever son niveau de vie.

Cependant, contrairement à ce qu'on attend, les résultats ne sont pas à la hauteur de toutes ces mesures. Les violences scolaires ne sont plus, malheureusement, des exceptions mais plutôt un sérieux problème qui nous pousse à nous interroger sur les futurs profils de l'élève (citoyen) et de l'enseignement au Congo. Il va sans dire que les conditions de l'enseignement au Congo ne s'améliorent pas et les comportements des élèves à l'école sont de plus en plus dangereux voire criminels. La violence à l'école, pratiquée par des garçons et moins fréquemment par des filles, prend plusieurs formes : rackets, insultes, vols, menaces verbales, extorsions, bagarres, gangs, armes, assassinats, vandalisme… Il ne s'agit plus des écarts de conduites mais de pratiques quotidiennes dommageables pour la société congolaise.

La violence à l'école touche tous les pays du monde. Cependant, sa prégnance et son ampleur atteignent des taux très élevés nous poussant ainsi à nous demander : pourquoi la violence scolaire augmente-t-elle à Brazzaville ? Doit-on concevoir ce phénomène comme l'expression d'une hostilité accrue aux différentes formes du savoir ? Ne pouvons-nous pas considérer cette violence comme une conséquence naturelle des changements que subit la société congolaise ? Cette violence n'appelle-t-elle pas une remise en question des rôles de l'État, de la famille et de la société, vis-à-vis des élèves et de l'école ? Bref, quelles peuvent être les causes causantes de la violence juvénile observée dans les milieux scolaires de Brazzaville ?

Nous partons de l'hypothèse suivante : la faillite généralisée de l'État (1), la perte du contrôle des parents sur l'éducation de leurs enfants (2), l'embrigadement de la conscience de la population dans et par les influences culturelles extérieures (3), la systématisation de l'infra-droit (4), la généralisation de la médiocrité dans la société congolaise (5) et la garantie institutionnelle du chômage (6) pourraient être considérés comme les principales causes causantes de la violence dans les milieux scolaires de Brazzaville.

La présente enquête vise à identifier clairement les causes causantes de la violence dans les milieux scolaires de Brazzaville, en vue de l'éradication durable de ce fléau.

Ainsi, pour cerner les principales causes des violences en milieu scolaire, nous avons pris l'option de mener une enquête sur le terrain (la ville de Brazzaville) auprès des parents d'élèves, des policiers et gendarmes, des chefs de quartiers et des blocs, des enseignants et des élèves eux-mêmes, à partir des questionnaires et de quelques entretiens.

Le présent texte s'articule en trois (03) chapitres. Le premier chapitre clarifie les concepts de violence scolaire et citoyenneté. Au deuxième chapitre, nous abordons les aspects

méthodologiques de l'étude. Enfin, le troisième chapitre est consacré à l'interprétation et la discussion des résultats.

1. Clarification des concepts clés

1.1. La violence scolaire

1.1.1. La violence

C'est le fait d'agir sur quelqu'un ou le faire agir contre sa volonté en employant la force ou l'intimidation. Elle consiste donc à forcer, contraindre ou brutaliser quelqu'un à travers des sévices ou des mauvais traitements (exemple des enfants maltraités). Une violence peut être physique ou psychique (mentale).

La violence physique fait régner la loi du plus fort en opprimant des individus ou des groupes plus faibles sur le plan corporel.

En psychanalyse, S. Freud (1923, p. 29) caractérise la violence psychique comme celle de la pulsion, par la force de sa poussée, exercée sur l'appareil psychique et plus particulièrement sur le ''Moi '' de l'individu.

1.1.2. La violence scolaire

L'école est un milieu de vie complexe propice aux multiples manifestations de violence, mais également un endroit privilégié pour soutenir l'apprentissage de comportements sociaux positifs et le développement de mécanismes socio émotionnels permettant aux individus de développer des ressources pour gérer adéquatement leurs relations interpersonnelles.
D'après F. Bowen et C. Levasseur (2018, p. 205) :

> La violence à l'école se définit comme tout type de comportement non désiré, perçu comme étant hostile et nuisible, portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique d'une personne, à ses droits ou à sa dignité. La violence peut être vécue, et commise, par des élèves ou par le personnel scolaire.

Chez les élèves, il s'agit de comportements subis de la part de leurs pairs, des adultes de l'école, ou encore de violence qu'ils perçoivent ou observent dans leur environnement scolaire. La violence vécue par le personnel scolaire se manifeste par des comportements inciviques de la part des élèves, de leurs collègues ou encore des parents d'élèves.

1.1.3. Les catégories de violence en milieu scolaire

Les différentes catégories de violence fréquemment repérées dans les écoles font l'objet de différentes classifications selon le degré de gravité et la forme du comportement violent subi par chaque victime (P. Luis et P. Ibarra, 2015, p.15). Depuis la perspective de la victime, la violence en milieu scolaire à caractère relationnel peut être déclinée en cinq catégories : contre les biens et les objets, entre les élèves, contre les enseignants, contre les élèves et la violence institutionnelle (P. Mbanzoulou, 2008, p. 21).

- ***La violence entre les élèves***

Cette catégorie revêt un caractère multidimensionnel. Elle se traduit par des agressions physiques et verbales, du chantage, de la provocation sexuelle, de l'intimidation en ligne ou des jeux et défis dangereux.

- ***La violence contre les enseignants***

L'agression verbale (insultes, menaces…) est la plus courante, et l'agression physique la plus grave (attaque, coups et blessures…).

- ***La violence contre les élèves***

Cette violence, perpétrée contre les élèves par leurs enseignants et le personnel éducatif, se traduit par des formes dégradantes et cruelles de châtiments physiques, par des comportements sexistes ou par de l'intimidation sexuelle et psychologique.

- ***La violence contre les biens et les objets***

Dans le milieu scolaire, le vandalisme prend la forme de graffitis sur les murs de l'établissement, d'une fenêtre brisée ou du matériel scolaire dégradé, d'une atteinte aux véhicules dédiés au transport scolaire, ou à la dégradation des espaces verts et espaces communs, ou autres.

1.1.4. Les formes de violence en milieu scolaire

Les formes de violence en milieu scolaire présentées par les différentes études et recherches sont également compilées par l'UNESCO sous cinq formes :

- ***La violence physique***, c'est toute forme de violence physique commise par des collègues, des enseignants ou le personnel scolaire à des fins de violence ;
- ***La violence psychologique*** s'exprime par la violence verbale et psychologique, qui comprend toute forme de mise à l'écart, de diffusion de rumeurs, de mensonge, d'insultes, de harcèlement, d'humiliation, de menaces et de punition psychologique ;
- ***La violence sexuelle***, qui comprend l'intimidation et le harcèlement sexuel, les attouchements non désirés et le viol commis par un enseignant, un membre du personnel ou un autre élève de l'école ;
- ***Le harcèlement***, qui renvoie à un comportement plutôt qu'à des incidents individuels, peut être défini comme un comportement délibéré et agressif qui se produit fréquemment contre la victime. Il peut prendre différentes formes :
  - Le harcèlement physique, y compris les coups de poing, les coups de pied et la destruction de biens ;
  - Harcèlement psychologique, comme le harcèlement, les insultes et les menaces, ou relationnel, par la diffusion de rumeurs et l'exclusion du groupe ;
  - Le harcèlement sexuel : des gestes ou des actes sexuels.
- ***La cyberviolence*** est une forme d'intimidation psychologique ou sexuelle qui se produit en ligne. Cela comprend l'affichage ou l'envoi de courriels, comprenant des textes, photos ou vidéos, dans le but de harceler, menacer ou cibler une personne au moyen de médias sociaux. La cyberviolence comprend également la diffusion de rumeurs, de fausses informations, de messages malveillants, de photos ou de commentaires embarrassants, ou l'exclusion d'une personne sur les médias sociaux ou d'autres moyens de communication.

Ces catégories de violences, les différentes formes à travers lesquelles elles se manifestent, les degrés de leur gravité que décrivent et analysent plusieurs écrits, servent de grille de lecture pour cette évaluation et sa méthodologie.

1.2. La citoyenneté

La citoyenneté est la qualité de citoyen actif et responsable ; c'est la capacité de reconnaître les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé. Elle permet d'accéder aux droits tout en respectant les droits des autres, les lois et les institutions de son pays. Pour cela, la citoyenneté a des valeurs mobilisatrices tout en étant un ensemble articulé de normes politico-juridiques et

un ensemble de pratiques effectives pour participer à l'animation de la vie collective dans la cité. Elle fait appel aux notions d'éducation, de civisme, d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté.

- ***L'éducation***

C'est toute action ou influence exercée de façon consciente ou inconsciente par les personnes adultes sur les jeunes générations en vue de leur faire assimiler et acquérir les connaissances, les comportements et attitudes jugés utiles tant pour leur intégration sociale que pour le développement de la société.

- ***Le citoyen***

Selon le dictionnaire N. Sillamy (2003), le concept citoyen provient du latin civitas qui signifie « le membre d'un État, considéré au plan de ses devoirs et de ses droits civiles et politiques ».

- ***Le civisme***

C'est l'ensemble des comportements positifs qui fait d'une personne, un bon citoyen. C'est l'attachement à l'intérêt public nécessitant une conscience politique et une connaissance de ses droits et devoirs envers la collectivité. C'est donc l'état du citoyen qui respecte scrupuleusement ses devoirs pour jouir pleinement de ses droits.

- ***L'éducation civique***

C'est une discipline d'enseignement destinée à instruire et à former des citoyens d'aujourd'hui et de demain ; c'est un ensemble de connaissances destinées à préparer l'individu aux normes en lui permettant de s'approprier des habiletés, des compétences nécessaires à une vie active, des attitudes et comportements conformes aux exigences, lois et règlements de son pays.

- ***L'éducation à la citoyenneté***

C'est un processus formel ou informel par lequel un individu est mis en situation face à ses droits et ses devoirs ou à son environnement social, politique, économique et culturel.

2. Aspects méthodologiques de l'étude

2.1. Le champ, la population et l'échantillon

Cette étude réalisée à Brazzaville concerne les sujets brazzavillois dans leur ensemble résidant dans les neuf (9) arrondissements. Nous avons un échantillon non probabiliste composé de 303 personnes réparties comme suit :

- 104 enseignants soit 34,32% ;
- 43 parents d'élèves soit 14,19% ;
- 40 policiers et gendarmes soit 13,20% ;
- 22 chefs de quartiers soit 07,26% ;
- 94 élèves soit 31,02 %.

2.2. Les techniques de recueil des données de l'étude

Le recueil des données s'est fait par entretiens et questionnaires.

L'entretien est une technique qui consiste à interroger d'une manière directe, un groupe ou un individu afin de récolter des informations très riches et nuancées sur les attitudes, les comportements et les représentations de certains faits pour la population interrogée. Selon D. Tsokini (2008, p. 90), « L'entretien psychologique est une technique d'étude et d'observation du comportement humain en vue de la solution des problèmes relevant de la psychologie, même la sociologie et de la médecine mentale ».

Le questionnaire, par contre, est un test écrit, composé d'un certain nombre de questions, proposées à ensemble plus ou moins élevé d'individus, et qui vise à déceler des opinions, des attitudes, … afin de comprendre et expliquer des faits. En croire M. Angers (1996, p.16),

« Le questionnaire est un outil qui permet de prélever des réponses de manière systématique ». Dans l'analyse des données ci-après, nous présentons essentiellement les résultats des questionnaires.

2.3. La présentation et l'analyse des résultats

Selon les données recueillies sur le terrain, on constate que les violences en milieu scolaire seraient le fruit de plusieurs causes, analysées dans les tableaux statistiques ci-après :

Tableau 1 : Répartition des élèves par tranches d'âges

Tranches d'âges	Effectif	Pourcentage
13 – 16	34	36,17%
17 – 20	42	44,68%
21 – 24	13	13,82%
25-28	05	05,31%
Total	**94**	**100%**

Source : Enquête de l'auteur, 2024

Sur les 94 élèves qui ont été choisis et soumis à l'étude, l'effectif le plus élevé est celui dont les âges sont compris entre 17 et 20 ans, soit 44,68%. Cette tranche d'âge correspond à une période où les jeunes cherchent à affirmer leur identité, leur personnalité et à prendre une certaine indépendance vis-à-vis de leurs éducateurs, surtout dans des situations où ils vivent des abus psychologiques, physiques ou sexuels.

Tableau 2 : Répartition des élèves par établissement scolaire

Etablissement scolaire	Effectif	Pourcentage
Public	58	61,70%
Privé	36	38,29%
Total	**94**	**100%**

Source : Enquête de l'auteur, 2024

La lecture de ce tableau indique que, sur 94 élèves, 58 soit 61,70%, fréquentent les établissements scolaires publics où les effectifs sont pléthoriques et 36 élèves soit 38,29%, les établissements scolaires privés où les cas de violence sont moins nombreux du fait de faibles effectifs.

Tableau 3 : Répartition des auteurs des violences en milieu scolaire par les sujets

Auteurs / Sujets	Elèves	Enseignants	Personnes externes	Total
Enseignants	77	10	17	104
Parents	24	15	04	43
Policiers	30	04	06	40
Chefs de quartiers	15	03	04	22
Elèves	32	20	42	94
Total	**178**	**52**	**73**	**303**
Pourcentage	**58,74%**	**17,16%**	**24,09%**	**100%**

Source : Enquête de l'auteur, 2024

Selon les acteurs sociaux et les élèves interrogés, les violences à l'école ont pour auteurs les élèves eux-mêmes (178) soit 58,74% ; les enseignants (52), soit 17,16% et les personnes externes (73) soit 24,09%. Les élèves accusent majoritairement les personnes externes (Bébés

noirs, élèves extérieurs, délinquants du quartier…). Les élèves et leurs parents sont ceux qui accusent majoritairement les enseignants. Les enseignants accusent majoritairement les élèves.

Tableau 4 : Répartition des auteurs de violences selon le genre

Genre / Sujets	Masculin	Féminin	Masculin et Féminin	Total
Enseignants	96	08	00	104
Parents	29	08	06	43
Policiers	35	04	01	40
Chefs de quartiers	19	02	01	22
Elèves	21	11	00	32
Total	**200**	**33**	**08**	**241**
Pourcentage	**82,98%**	**13,69%**	**03,31%**	**100%**

Source : Enquête de l'auteur, 2024

Sur 241 auteurs de violences, les sujets les plus représentatifs sont de sexe masculin (200 sujets), soit 82,98% contre 13,69% pour le sexe féminin (33 sujets). Cette dominance des actes de violence chez les garçons est le reflet de ce qui se passe dans la société congolaise en général.

Tableau 5 : Répartition des auteurs selon le mode opératoire

Mode / Sujets	En groupe	Seul	Seul et en Groupe	Total
Enseignants	88	12	04	104
Parents	28	09	06	43
Policiers	31	05	04	40
Chefs de quartiers	17	01	04	22
Elèves	19	11	02	32
Total	**183**	**38**	**20**	**241**
Pourcentage	**75,93%**	**15,76%**	**08,29%**	**100%**

Source : Enquête de l'auteur, 2024

Sur 241 sujets, 183 auteurs de violences, soit 75,93%, agissent en groupe ; 38, soit 15,76%, agissent seul et 20 auteurs, soit 08, 29% agissent à la fois seul et en groupe. Cela est inhérent à une certaine illusion groupale chez les jeunes, digne d'intéresser les spécialistes de la dynamique des groupes en psychologie sociale.

Types de violences et actes inciviques posés

Violences verbales et psychologiques	Violences physiques	Violences sexuelles	Violences économiques et administratives	Violences médiatiques
Insultes ou injures, intimidation, calomnies, mépris, humiliation, harcèlement, regard persistant, blâmes, contrôle abusif des sorties, discrimination, moqueries, provocations.	Bagarres, tapages, gifles, braquage, Coups et Blessures Volontaires, attaques avec armes blanches, meurtres, séquestration dans un bureau ou salle, vols de téléphones, portes monnaie avec menaces, froissement physique.	Tentatives de viols, viols, attouchements, harcèlement, regards pervers, punition à cause du refus d'avances sexuelles.	Imposition de notes en échange d'argent, confiscation de portefeuilles ou trousses, achat forcé des notes ou documents pédagogiques, paiement forcé pour le passage en classe supérieure.	Profération des menaces de violences, diffusion des images privées sans consentement dans les réseaux sociaux, la cybercriminalité.

Source : Enquête de l'auteur, 2024

Les violences physiques dominent par rapport aux autres types de violence, car ce sont celles qui attirent plus l'attention dans la société.

3. Interprétation des résultats

Les violences en milieu scolaire constituent une préoccupation qui a mobilisé plusieurs recherches scientifiques et a fait l'objet de plusieurs études pour cerner leurs auteurs et causes.

3.1. Les auteurs des violences à l'école

Selon les données de notre enquête, les comportements violents observés en milieu scolaire ne peuvent être attribués seulement à une seule catégorie d'individus, ils concernent tous les acteurs éducatifs et extra-éducatifs :

- les élèves filles et garçons avec une dominance du sexe masculin,
- les enseignants,
- les personnes externes à l'école.

Ces résultats confirment l'étude menée par P. Mbanzoulou (2008, p.21) qui stipulait que la violence en milieu scolaire est le fruit des élèves contre les biens et les objets, entre élèves-élèves, entre élèves-enseignants, entre enseignants-élèves et entre institution-élèves.

3.2. Les principales causes des violences en milieu scolaire à Brazzaville

Pour comprendre le phénomène de violence scolaire dans la ville de Brazzaville, il nous a semblé judicieux de nous interroger relativement aux causes qui l'ont déterminé. L'observation de nos résultats collectés sur le terrain montre qu'il existe plusieurs causes aux comportements violents observés en milieu scolaire brazzavillois. Celles-ci ont été identifiées par différents acteurs sociaux, entre autres, les enseignants, les parents d'élèves, les policiers et gendarmes, les chefs de quartiers et chefs de blocs, ainsi que les élèves eux-mêmes.

Pour les enseignants, les violences en milieu scolaire brazzavillois sont causés par le manque d'occupation, le complexe social, le manque d'éducation de base chez les élèves, le manque de rigueur à la maison et à l'école, l'absence des sanctions sévères à l'école, la médiocrité, le manque d'encadrement des jeunes, l'effet de groupe, la prise des drogues, la faim, le manque d'instruction, le faible travail scolaire, l'inadaptation scolaire, le mauvais environnement social, l'influence des nouvelles technologies, les privations sociales et matérielles, les inégalités sociales, la marginalisation, les conflits inter-écoles, l'échec scolaire, les conflits inter-élèves, la non-application du règlement intérieur de l'école, l'exhibitionnisme, le suivisme, le manque de structures scolaires adéquates, les traumatismes psychiques ou émotionnels, l'enthousiasme, la banalisation de la violence par les médias, le favoritisme, le manque de déontologie par les enseignants, la faillite de l'Etat, la vengeance.

Selon les parents, ce phénomène est le produit des mauvaises conditions de vie, la non prise en charge, le libertinage, le manque de suivi à l'école et à la maison, le chômage, la pauvreté, le manque d'éducation de base, les conflits inter-établissements, la prise de drogues, l'envie des filles, l'ignorance des élèves, le rejet des lois, le suivisme, l'influence de l'environnement socioculturel, l'influence des pairs, le vagabondage des enseignants, l'impact des nouvelles technologies.

Les policiers et gendarmes perçoivent les violences à l'école comme un phénomène dû aux mauvaises conditions sociales, au manque d'éducation, aux conflits entre élèves et entre élèves et enseignants, à la jalousie, à la haine, au redoublement, à la paresse, à la misère, aux classes pléthoriques, à l'influence des autres, à la consommation des drogues, à la banalisation des violences à la télévision, au manque de dialogue, à l'abandon des études, au laxisme des surveillants, au mauvais fonctionnement des structures administratives, à la discrimination sociale, à l'incompréhension, aux carences affectives, au manque de niveau scolaire, aux débats

autour des femmes chez les élèves, au refus des avances des professeurs, à la frustration pour le manque d'attention et de considération, à l'envie de la célébrité.

Par ailleurs, les chefs de quartiers et chefs de blocs définissent les violences scolaires comme le résultat des malentendus, de la pauvreté, du manque d'éducation de base, des moqueries, de la stupidité, de la jalousie, du non-respect des règles, de la haine, de la disputes des filles, de l'irresponsabilité des parents et de l'Etat, des conflits inter-écoles, de la convoitise, du manque de surveillance, du manque de suivi des parents, du manque de sanctions, du complexe, de l'influence des autres, de la manière de s'affirmer, de consommation des drogues.

Les élèves enfin, pensent que les violences en milieu scolaire congolais sont causés par l' enthousiasme, la jalousie, les commérages, les sarcasmes, le complexe, l'incompréhension, l'auto-défense, les conflits lointains, l'influence des amis, la prise des drogues, la réaction contre les mauvais traitements des enseignants et personnel administratif, la colère, la haine, le manque de conscience morale, l'incivisme, l'immaturité, le manque de niveau scolaire, la dispute des hommes chez les filles.

Ces résultats confirment la légitimé du modèle de l'influence partagée entre l'école, la famille et la société de J.E. Epstein (1995, p.705), qui résulte d'une perspective sociale et organisationnelle. Ce modèle part du principe selon lequel l'école, la famille et la communauté ont des responsabilités communes dans l'éducation des jeunes et que le travail en collaboration aboutit à des résultats plus efficaces.

En nous référant de ce modèle, nous pourrions signifier que ces comportements violents observés en milieu scolaire brazzavillois sont liés à l'individu (la haine, la jalousie, la médiocrité, l'immaturité, le manque de conscience morale et civique, la paresse, la prise des drogues, le manque de niveau scolaire, le repli identitaire, le complexe, l'enthousiasme, l'ignorance…), à la famille (l'irresponsabilité et l'inconscience des parents, l'abdication de la famille face à l'éducation des élèves par les parents, divorce des parents, le libertinage des parents…), à l'Etat (le non-entretien des établissements scolaires par l'Etat, le laxisme, l'impunité dans l'application des textes, le manque de formation des responsables et d'enseignants qualifiés dans les établissements, le laisser-aller…), à la société (la pauvreté, le chômage, l'influence des amis et des communautés, les conflits sociopolitiques…), à l'école (l'absence d'orientation des élèves par les services habilités, l'insuffisance d'enseignants qualifiés, les effectifs pléthoriques dans les établissements scolaires publics, l'insuffisance du matériel didactique, l'insuffisance des structures d'accueil, l'inconscience et la légèreté des enseignants, l'inconscience et le manque de motivation des élèves, les conflits inter-élèves et inter-écoles…) et aux médias (télévision, internet, téléphone, réseaux sociaux : de nos jours, les guerres, les manifestations violentes, les films d'actions sont devenus le pain quotidien des jeunes, mais aussi un grand danger pour nos enfants qui passent une grande partie de la journée devant les médias en oubliant que tout n'est pas bon à regarder ni à écouter).

3.3. Les solutions envisageables

Au regard des causes du phénomène de violences en milieu scolaire à Brazzaville, des solutions immédiates, concrètes, efficaces et durables méritent d'être proposées à des niveaux divers. Ainsi, les acteurs sociaux, au travers de nos enquêtes, ont mis en exergue un certain nombre d'actions pour pouvoir éradiquer ce phénomène. Selon les enseignants, pour éradiquer les violences scolaires, il faut préconiser la collaboration entre l'école et la police, la construction des bâtiments et clôtures des écoles, le recrutement des enseignants, le dialogue entre les parents et les enfants autour de la morale, le civisme et la paix ; la construction des centres de rééducation et réinsertion professionnelle; les sanctions sévères à l'encontre des auteurs de violences ; la sensibilisation sur les violences à l'école et l'implantation des postes de police dans les écoles.

En croire les parents, les solutions efficaces aux violences à l'école seraient, entre autres, la construction des centres pour rééducation ; la création du triangle Police-Psychologie-Justice ; la mise en place d'un système de fouilles des élèves ; la promotion ou renforcement de l'éducation civique, morale et pour la santé et paix ; l'amélioration des conditions d'études ;l'implantation des postes de police dans tous les établissements scolaires publics ;le renforcement de l'éducation de base et l' application des sanctions sévères contre les auteurs des actes de violences à l'école.

Dans la lutte contre les violences en milieu scolaire, les policiers et gendarme, les chefs de quartiers et chefs de blocs proposent des actions réalistes allant de la conscientisation de la jeunesse ; l'implantation des postes de police ; la collaboration entre les parents, policiers, chefs de quartiers et les chefs d'établissements scolaires ;le renforcement de la surveillance à l'école ; Sanctionner sévèrement les auteurs de violences ; la communication entre personnel administratif, enseignant et élèves, l'équipement des écoles ; l'accentuation de l'enseignement de l'éducation civique et morale à l'école ; la mise en place des activités culturelles organisées aux enfants ; la collaboration parent-enseignant au travers des fiches de liaison ; la refonte du système éducatif national ; l'exclusion des élèves bandits ; ériger les postes de polices dans les écoles ; à l'amélioration des conditions de vie et de travail à l'école.

Selon les élèves eux-mêmes, il faudrait renforcer les mesures préventives contre les violences ; réajuster les rapports Enseignants-Enseignés ; disposer des conditions nécessaires à l'école ; renforcer la surveillance ; clôturer les établissements scolaires publics ; construire les postes de police dans les toutes écoles ; réprimander les actes de violence et enseigner les notions de vivre ensemble, de la citoyenneté à l'école.

En suivant cette logique des acteurs, les solutions efficaces viendraient des institutions de la République comme l'école, la police, la gendarmerie et la justice ; des psychologues et sociologues ainsi que des familles des jeunes acteurs des violences. Nous préconisons une démarche qui associe la répression, la prévention et la réinsertion. La police et la gendarmerie en tant qu'organes de répression, doivent disposer des moyens matériels conséquents et collaborer avec les chefs des quartiers, des zones et des blocs, sans oublier les populations pacifistes de la ville de Brazzaville.

L'action éducative ayant une connotation préventive, doit être renforcée au niveau des familles d'abord, puis des établissements scolaires, des églises et des associations. Une maxime bien connue affirme : « il vaut mieux prévenir que guérir ». Les parents sont à cet effet désignés comme les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, même s'ils peuvent avoir recours à d'autres personnes et aux institutions éducatives. L'éducation est donc une activité primordialement parentale, les autres acteurs ont ce rôle par délégation des parents et sous leur dépendance. Dans ce contexte précis, l'école doit être considérée comme une institution destinée à collaborer avec les parents dans leur action éducative. Cet impact parental est confirmé par M. Boudjakdji (2015, p. 3) lorsqu'il déclare : « Les parents sont les premiers et les principaux éducateurs de leurs enfants et ils ont aussi une compétence fondamentale dans ce domaine : ils sont éducateurs parce que parents ».

Les psychologues et sociologues doivent également jouer un rôle dans la réinsertion sociale et socioprofessionnelle de ces jeunes acteurs des violences, afin de leur permettre d'être réinsérer dans la société en tant que des jeunes responsables, capables de prendre en main leur avenir.

Le phénomène des violences en milieu scolaire par sa prégnance et sa gravité est donc une question épineuse qui nécessite des réponses au plan social et sociétal, basées sur l'association de la prévention et de la répression. L'action des services de sécurité publique doit être encouragée et amplifiée, tout comme la justice doit faire son travail en appliquant la loi. Le principal remède se trouve dans le renforcement de l'action éducative au niveau des familles

surtout, et puis des établissements scolaires et universitaires, des Églises, des associations et des organisations non gouvernementales.

Ainsi, il serait enfin, nécessaire d'élaborer un plan d'action réaliste en précisant clairement les objectifs à atteindre, les acteurs qui doivent le réaliser (les personnes compétentes), les moyens (matériels, financiers…), les méthodes d'actions et la commission de suivi et d'évaluation.

Conclusion

Notre réflexion a consisté à identifier les principales causes à l'origine du fléau de la violence en milieu scolaire à Brazzaville, en vue de proposer des solutions capables de l'endiguer. Notre hypothèse stipulait que la faillite généralisée de l'État (1), la perte du contrôle des parents sur l'éducation de leurs enfants (2), l'embrigadement de la conscience de la population dans et par les influences culturelles extérieures (3), la systématisation de l'infra-droit (4), la généralisation de la médiocrité dans la société congolaise(5) et la garantie institutionnelle du chômage(6) pourraient être considérés comme les principales causes causantes de la violence dans les milieux scolaires de Brazzaville. Cette hypothèse est confirmée par nos résultats recueillis au travers de nos entretiens et questionnaires menés auprès de 303 personnes, montrant que la violence scolaire est le produit de plusieurs causes liées à l'individu, à la famille, à la société, à l'Etat, à l'école et aux médias. Les solutions envisageables devraient prendre en compte l'ensemble des acteurs concernés, notamment l'État et l'école, la famille et la société, les médias et l'élève lui-même.

En somme, si épineux qu'il soit, le problème des violences en milieu scolaire n'est pas insoluble, car des solutions pratiques et efficaces sont possibles à condition de vouloir et pouvoir. Au regard de la prégnance et de l'ampleur du phénomène, un plan d'action concerté et efficace serait nécessaire.

Références bibliographiques

ANGERS Maurice, 1997, *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Paris, CEC.

BOUDJAKDJI Mohamed, 2015, *La délinquance juvénile, l'école et la société,* Alger, les Échos.

BOWEN François et LEVASSEUR Caroline, 2018, Rapport québécois sur la violence et la santé. *Institut national de santé publique du Québec*, Québec-Canada, volume 2, pp.199-229.

EPSTEİN Jeffrey Edward, 1995, School-Family and Community Partnerships: Caring for the Children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, pp.701-712.

FREUD Sigmund, 1923, *Le moi et le ça*, Paris, Payot.

LUİS Patricio et İBARRA Pena, 2015, *La relation entre le climat scolaire, le contexte scolaire et l'adoption des différents rôles lors d'une situation de violence scolaire*. Montréal-Québec, Université de Montréal.

MBANZOULOU Paul, 2008, Les enseignants face à la violence scolaire. *Journal-du-droit-des-jeunes*, n°3 pp.12-29. https://www.cairn. Infohtm.

SİLLAMY Norbert, 2003, *Dictionnaire de la psychologie,* Paris, Larousse.

TSOKİNİ Dieudonné, 2008, *Psychologie Clinique et Santé au Congo.* Brazzaville, L'Harmattan.

UNESCO, 2017, *Colloque international sur la violence et le harcèlement à l'école : des données à l'action*, 17-19 janvier, Séoul, République de Corée.

UNESCO, 2017, *Comment mesurer la violence à l'école, Document d'orientation*, n° 29, Maroc.

La dissuasion par la peur comme nouveau modèle de prévention de la violence d'adolescents congolais prêts à basculer dans la délinquance juvénile

Patient Bienvenu MOUZINGA-KIMBAZA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : patient.mouzinga-kimbaza@umng.cg

Résumé

Le risque de basculer dans la délinquance pour nombre d'adolescents congolais devient imminent. À partir d'une recherche qualitative menée auprès de 11 adolescents âgés de 15 à 17 ans, en garde-à-vue pour la première fois au commissariat de police de Makélékélé, il ressort qu'avant la mise en examen, ces jeunes ont un rapport fragile à la loi et sont à peine informés des sanctions pénales auxquelles ils s'exposeraient en cas de culpabilité avérée. Aussi, pendant la mise en examen, ces jeunes réalisent la gravité de leurs actes délictueux et font preuve d'une prise de conscience des valeurs de la responsabilité. Bien qu'elle ne soit pas dénouée du risque de désocialisation, la dissuasion par la peur, consistant en la perception du risque de commettre des délits par crainte des conséquences potentielles, peut-être une mesure agissante et anticipative pour rattraper ces adolescents. Des recommandations sont identifiées : inscrire la dissuasion par la peur dans des programmes de sensibilisation précoce, de soutien parental et d'intégration communautaire.

Mots-clés : adolescent, délinquance, dissuasion par la peur, inclusion communautaire, prévention.

Abstract

The risk of falling into delinquency for many Congolese teenagers is becoming imminent. Based on qualitative research conducted with 11 adolescents aged 15 to 17, in custody for the first time at the Makélékélé police station, it appears that before the indictment, these young people have a fragile relationship with the law and are barely informed of the criminal sanctions to which they would be exposed in the event of proven guilt. Also, during the indictment, these young people realize the seriousness of their criminal acts and demonstrate an awareness of the values of responsibility. Although it is not free of the risk of desocialization, fear deterrence, consisting of the perception of the risk of committing crimes for fear of potential consequences, can be an active and anticipatory measure to catch up with these adolescents. Recommendations are identified: include fear deterrence in early awareness, parental support and community integration programs.

Keywords: adolescent, delinquency, fear deterrence, community inclusion, prevention.

Introduction

Notre participation au colloque international et interdisciplinaire sur la citoyenneté organisée à Brazzaville, du 10 au 12 octobre 2024 s'est inscrite dans le contexte de la délinquance juvénile au Congo, où certains adolescents, ayant maille à partir avec l'ordre social, choisissent la violence comme moyen d'expression privilégié. Ce contexte est bien celui d'une jeunesse en souffrance et révoltée, en perte d'identité (Raoult, 2002), témoin des crises familiales (Tsokini, 2017), une jeunesse exténuée par les vicissitudes de l'existence à une époque qui, à en croire Ehrenberg (1995), serait devenue celle de l'individu incertain, dont la violence illustre la forme la plus aboutie de la souffrance adolescente.

Dans un tel contexte, hormis les adolescents déjà installés dans le processus de la délinquance, les adolescents prêts à basculer dans le processus de radicalisation se comptent par centaines en milieu urbain à Brazzaville. Les données de la gendarmerie nationale rendues publiques lors de la journée citoyenne organisée par le Conseil économique, social et environnemental en janvier 2024 font état d'environ 2000 jeunes interpellés suite aux infractions ayant lien à la délinquance juvénile. Quant à la police nationale, environ 200 jeunes dits bébés noirs ont été placés sous mandat de dépôt au siège du commissariat central de police de la même ville.

Constituant une couche sociale particulièrement vulnérable, bien qu'on en parle très peu, nombreux de ceux qui peuplant les quartiers, arrondissements et communautés urbaines vont basculer dans le processus de radicalisation à l'insu des parents comme si leur présence, ainsi que leur pouvoir inhibiteur n'existaient pas. C'est une réalité déconcertante qui mérite d'être lu de manière approfondie pour rattraper cette jeunesse en perte d'identité et au cœur du changement social et des contraintes anomiques dans un contexte mondialisé.

Il conviendrait donc de sauver cette jeunesse qui mérite des adultes une attention particulière, car réfléchir sur des problématiques de jeunesse, c'est se résoudre à la sauver. Pour cela, de plus amples informations sont nécessaires pour bâtir des mesures à même de prévenir la violence juvénile sous toutes ses formes, surtout auprès des plus adolescents en cours de radicalisation qui constituent, non seulement la majorité de la population du Congo, mais aussi et surtout une frange de la population naïve et fragile. Dans ce cadre, des expériences éducatives s'imposent afin de garantir leur intégration aux valeurs morales, civiques, citoyennes et traditionnelles, gage du développement positif des jeunes en ce siècle finissant, notamment dans l'atteinte de l'ODD4.

À bien regarder, aucune approche ne suffit à elle seule pour aider ces adolescents à basculer dans la violence. Seulement, parmi tant d'autres approches ou stratégies préconisées, nous estimons que la dissuasion par la peur, inscrite dans un programme d'aide à l'adolescence en difficulté, peut contribuer à empêcher un acteur d'agir par peur des conséquences potentielles, peut-être un outil majeur du développement positif des jeunes. À contrario, la dissuasion par la peur peut sous-tendre des pratiques oppressives et/ou humiliantes, d'autant si elle n'est pas bien formalisée. Cela pourrait constituer un manquement à l'observance des droits de l'enfant et renforcer les préjugés envers les jeunes en difficulté, les marginalisant davantage, au lieu de les aider à s'intégrer (Petrosino et *al*, 2013). Comment alors envisager la dissuasion par la peur comme un modèle de prévention de la violence des adolescents prêts à basculer dans la violence ?

Les adolescents prêts à basculer dans la délinquance juvénile se comptent par centaines en milieu urbain au Congo. Constituant une couche sociale particulièrement vulnérable, nombreux d'entre eux sont responsables de délits et de crimes. Selon les résultats de l'enquête menée auprès des jeunes incarcérés par le Haut-Commissariat à la justice restaurative, à la prévention et au traitement de la délinquance juvénile dans les commissariats du Commandement territorial de police de Brazzaville, il apparait que : 97% de ces jeunes sont issus des familles recomposées, 38% des parents divorcés, 18% sont orphelins, 71% vivent avec leurs parents ou familles, 82% ressentent un fort besoin de protection, de sécurité, 82% ont le sentiment d'être abandonné.

Ces indications statistiques montrent que ces jeunes sont dans un état de fragilité psychologique et dans d'extrêmes conditions de vie, car exposés à la précarité existentielle, la vie de bande constitue alors pour eux un rempart face à la carence affective et une couverture protectrice qui les met, de ce fait, à l'abri du vide créé par ce déficit affectif ou parental (Tsokini, 2017). Dans le panel des actes de violences que ces jeunes posent transparaissent les passages à l'acte, les comportements sexuels déviants, le trafic et la consommation de drogues, les

violences psychologiques, et les homicides dans de circonstances particulières (Ghimbi, Mouzinga-Kimbaza & Bayette, 2022).

Pour mieux s'y prendre, il est nécessaire de définir ce qu'est la dissuasion par la peur. Il nous est important de clarifier ce que nous entendons par la « dissuasion par la peur ». Elle s'appuie sur une théorie basée sur l'hypothèse selon laquelle on peut inhiber l'agissement d'une personne d'agir par crainte des conséquences potentielles. Dans sa formulation première, c'est le fait ou le processus visant à détourner, ou à décourager des actions ou à anticiper sur des événements de violence en instillant la peur, le doute et la réflexion. De la sorte, pourrait-on dire, il s'agit de dissuader par la peur.

Cette démarche peu souple et rarement conseillée et évoquée peut néanmoins constituer une réponse à la crise adolescente, notamment dans ses variations des plus difficiles qui soient. Les adolescents sont des êtres humains dont le processus de maturité les positionne dans une transition entre l'enfance et l'âge adulte. C'est une « phase de restructuration affective et intellectuelle de la personnalité, un processus d'individuation et de métabolisation des transformations physiologiques liées à l'intégration du corps sexué » (Doran et Parot, 1991, p.13), qui ne s'expliquent qu'à partir des relations d'objet qui se renforcent au cours de ce moment de développement, ainsi que les pulsions du moi et d'autoconservation qui s'y investissent davantage (Freud, 1916).

Cette étape du développement humain n'est pas, pour autant, exempte de problèmes d'identité (Raoult, 2002), de la complexité relationnelle parents-enfant (Tsokini, 2017), des conduites et comportements à risque (Emmanuelli et Azoulay, 2012), des précarités, d'addictions et de violence (Mbadinga, 2020). À cette étape du développement, le terrain de la délinquance peut être fertile au déploiement des pulsions d'adolescents (Wawrzyniak, 1998) qui, vivant dans la recherche effrénée d'une identité de soi affirmée, dans un environnement social extrêmement transformé, peuvent trouver une potentielle exonération dans des actes de violence ordinaire et délinquante au fil du temps (Ghimbi, Mouzinga-Kimbaza et Bayette, 2022).

La complexité de cette adolescence surtout lorsqu'elle s'accompagne des processus de radicalisation, voire de criminalité, parfois dans des contextes des désolidarisations familiales (Raoult, 1999), sous-tend la direction que peuvent prendre les fonctions psychiques chez certains adolescents passifs agressifs (Levert, 2021), des adolescents difficiles qui font peur (Colsin, 2010). Certains auteurs évoquent chez ces adolescents difficiles l'existence des pathologies du lien interhumain (Chartier, 2011). À cette étape de développement, le soutien parental, la répression policière et bien d'autres approches formelles ne suffisent pas toujours.

En conséquence, puiser dans les attributs de l'économie émotionnelle de l'adolescent peut être bénéfique pour l'adolescent, étant donné que la peur, sentiment fondateur de notre être et même de l'humanité, favorise la prise de conscience comme l'un des éléments clefs de tout changement. Il s'agit d'une prise de conscience rapide qui « n'est pas au niveau de l'intellect, mais du vécu, du ressenti » (Poujol, 2007, p.223).

La dissuasion par la peur exige le recours à une approche intégrative dans le cadre du changement personnel. Elle suppose l'usage de plusieurs approches dans une dimension à la fois différentielle et complémentaire, sans la prétention d'en privilégier une par rapport aux autres (Marc, 2015). Dans le cadre de ce travail, cette approche regroupe deux principaux paradigmes, différents, mais complémentaires l'un et l'autre. Nous la nommerons par l'approche intégrative transformationnelle. Celle-ci intègre aussi bien les apports de l'approche centrée sur la personne que les contributions de l'interactionnisme.

Dans la première approche, l'accent est mis sur les potentialités ou ressources existentielles de la personne Rogers (1902-1987). Ici, les adolescents prêts à basculer dans la violence sont vus comme des ressources à exploiter et non pas comme des problèmes à résoudre. Dans la deuxième, les problèmes sociaux sont considérés comme émergeant de la

façon dont les individus se perçoivent, s'influencent et rentrent en relation, en créant du sens et des significations (Herbert Mead,1863-1931 ; Blumer, 1900-1987 ; White, 1931-2019 ; Goffman, 1922-1982). Le problème des jeunes prêts à basculer dans la violence sera cerné dans la résolution d'un problème social dans le système de relations interindividuelles.

Notre travail aura donc un double objectif : d'abord, monter l'urgence d'intervenir auprès des jeunes prêts à basculer dans la délinquance à partir de la présentation des résultats issus d'une recherche menée auprès de 11 jeunes mis en examen pour la première fois dans certains commissariats de police de Brazzaville, ensuite proposer un modèle d'éducation complémentaire fondé sur l'approche de la dissuasion par la peur.

1. Dispositif méthodologique

1.1. Site d'étude

C'est à Brazzaville que l'expérience a été menée dans un contexte de recherche et d'enrichissement de la base de données du Haut-commissariat à la justice restaurative, à la prévention et au traitement de la délinquance juvénile au cours du mois de mars 2023. La collecte des données s'est déroulée au sein des commissariats de police de Makélékélé et de la Tsiémé qui incarnent des espaces de sécurité et de l'ordre public abritant des jeunes mis en garde-à-vue en raison d'infractions liées à la violence délinquante.

1.2. Type d'étude, population, échantillonnage et échantillon

Notre expérience de type qualitative transversale s'est déroulée en une seule phase (Guibert et Jumel, 1997). Facilitée par les agents de l'ordre, la sélection des jeunes s'est faite suivant un échantillonnage non probabiliste de convenance. Au total, l'échantillon était composé de 11 jeunes âgés de 15 à 17 ans (M=16 ans), membres de bandes informelles de délinquants ou des jeunes ayant les mêmes modalités opératoires que celles des bandes. Leur identification a été faite en fonction de la nature des infractions ayant motivé la mise en examen. La particularité était que ces jeunes étaient mis en examen pour la première fois et de ce fait n'avaient pas encore connu l'expérience de l'enfermement au sens général du terme.

1.3. Outils

Les données qualitatives ont été recueillies au moyen d'entretiens de recherche individuels de type semi-directif (Jacobi, 2005) au moyen d'un guide d'entretien regroupant quatre rubriques composées chacune de plusieurs items. La première rubrique a permis de collecter les informations sur les aspects sociodémographiques des jeunes. La deuxième, les informations sur l'expérience avant la période de mise en examen. La troisième portait sur la collecte des informations sur le ressenti ou l'expérience pendant la mise en examen. Enfin, la dernière rubrique scrutait les projets de vie après la mise en examen.

1.4. Déroulement et considérations éthiques

La recherche s'est amorcée par une première phase qui consistait à identifier l'échantillon enquêté et à présenter la finalité de la recherche, ainsi que les consignes y afférentes. Ensuite, nous avons collecté les données à partir des entretiens individuels. Pendant toute l'étude, les conditions garantissant la confidentialité et l'anonymat. Un rapport d'étude a été rédigé et rendu aux autorités compétentes de qui tient l'autorisation d'y travailler.

1.5. Analyses

Les données obtenues ont été saisies dans un fichier Excel (2013) sécurisé. Ce fichier a ensuite été transféré sous le logiciel SPSS pour l'analyse des variables quantitatives. L'examen des contenus du discours a été rendu possible grâce à l'analyse de contenus thématiques en déchiffrant les significations (Bardin, 1977).

2. Résultats

2.1. Aspects sociodémographiques

Les jeunes âgés de 15 ans sont majoritairement représentés (45.5%). Ils ont en moyenne un niveau d'instruction équivalent au secondaire (81.8%). 45.5% sont en inactivité et une plus grande partie d'entre eux vivent chez leurs parents (81.8%) dont 63.6% n'ont pas suffisamment de moyens pour subvenir aux besoins de leurs enfants.

Tableau 1 : Aspects sociodémographiques des participants

		N	% sur N
Age	15 ans	5	45,5%
	16 ans	3	27,3%
	17 ans	3	27,3%
	Total	11	100,0%
Niveau d'instruction	Primaire	2	18,2%
	Secondaire	9	81,8%
	Total	11	100,0%
Catégories socio-professionnelles	Élève	3	27,3%
	Inactivité	5	45,5%
	Ouvriers/artisans	3	27,3%
	Total	11	100,0%
Mode de vie	Vit chez les parents	9	81,8%
	Vit seul	2	18,2%
	Total	11	100,0%
Niveau économique des parents	Niveau A (pas suffisamment de moyens)	7	63,6%
	Niveau B (un peu de moyens)	4	36,4%
	Total	11	100,0%

Source : enquête de l'auteur (2023)

2.2. Expérience avant la mise en examen

On remarque qu'avant leur mise en examen, les jeunes se sentaient confiants (18.2%), courageux (45.5%) et forts (36.4%). Tous reconnaissent avoir conscience des risques qu'ils encouraient (100%). Cependant, 72.7% n'avaient jamais imaginé qu'ils pouvaient se retrouver en prison. Seulement, 27.3% l'ignoraient. On peut également voir que sur une échelle de 1 à 6, 63.6% d'entre eux ont évalué le risque de la gravité de leurs comportements à 3 sur 6 (1 correspondant à une faible évaluation et 6, une plus forte évaluation). Aussi, 81.8% reconnaissent n'avoir pas écouté les conseils de leurs parents.

Tableau 2 : Expérience avant la mise en examen

		N	% sur N
État d'esprit	Confiant	2	18,2%
	Courageux	5	45,5%
	Fort	4	36,4%
	Total	11	100,0%
Connaissance des risques	Oui	11	100,0%
	Total	11	100,0%
Mise en examen	Je le savais, mais jamais je ne l'imaginais	8	72,7%
	Je ne le savais pas	3	27,3%
	Total	11	100,0%
Évaluation du risque	3	2	18,2%
	2	2	18,2%

	1	7	63,6%
	Total	11	100,0%
Conseils donnés par les parents (dissuasion)	Non	2	18,2%
	Oui	9	81,8%
	Total	11	100,0%

Source : enquête de l'auteur (2023)

2.3. Expérience pendant la mise en examen

L'analyse du tableau III montre que ces jeunes sont en situation de souffrance. On note que 54.5% d'entre eux déclarent se sentir humiliés et 45.5% se considèrent comme faibles. En plus, 72.7% éprouvent le regret et la tristesse,18,2% sont en colère ou dans la rage. Des leçons sont tirées, les principales sont : écouter les conseils (36.4%), se méfier des amis, étudier et prier (18.2%), 9.1% d'entre eux préfèrent s'occuper en travaillant.

Tableau 3 : Expérience pendant la mise en examen

		N	% sur N
État d'esprit actuel	Humilié	6	54,5%
	Faible	5	45,5%
	Total	11	100,0%
Sentiment dominant	Regret/Tristesse	8	72,7%
	Honte/Déshonneur	1	9,1%
	Colère/Rage	2	18,2%
	Total	11	100,0%
Leçons tirées	Se méfier des amis	2	18,2%
	S'occuper par le travail	1	9,1%
	Prier	2	18,2%
	Étudier	2	18,2%
	Écouter les conseils	4	36,4%
	Total	11	100,0%

Source : enquête de l'auteur (2023)

2.4. Projets après la mise en examen

Le tableau IV indique que tous ces jeunes ont un projet personnel à la sortie (100%). On voit que 45.5% aimeraient chercher du travail après la mise en examen. 27.3% souhaitent reprendre leurs études ; 18.2% souhaiteraient apprendre un métier et 9.1% désirent reprendre le métier déjà appris. On peut également voir que les qualités personnelles à développer par ces jeunes sont diverses. 54.5 % pensent développer la discipline, 18.2%, le respect et la concentration (18.2%), 9.1%, le calme.

Tableau 4 : Projet après la mise en examen

		N	% sur N
Avoir un projet à la sortie	Oui	11	100,0%
	Total	11	100,0%
Ce qu'ils aimeraient faire	Reprendre son métier	1	9,1%
	Reprendre les études	3	27,3%
	Chercher du travail	5	45,5%
	Apprendre un métier	2	18,2%
	Total	11	100,0%
La qualité personnelle qu'ils souhaiteraient développer à la sortie	Respect	2	18,2%
	Discipline	6	54,5%
	Concentration	2	18,2%
	Calme	1	9,1%
	Total	11	100,0%

Source : enquête de l'auteur (2023)

2.5. Analyses des verbatims

Ces jeunes, mis en examen pour la première fois, découvrent un environnement dont ils entendaient parler, mais dont ils n'avaient aucune expérience. Quasiment tous clament leur innocence et estiment y avoir été soit piégés, soit dénoncés injustement. On peut voir dans un ensemble de verbatim des contenus de souffrance. Le participant 1 (15 ans, ouvrier) : « Je suis innocent, je me suis fait arrêter pendant que je me promenais avec mon ami que voici ; je ne savais pas qu'il venait de participer à une bagarre contre les bandits de Ouenzé ; je paye seulement les pots cassés ». Tout comme le participant 4 (17 ans, ouvrier) : mains sur la tête, il articule : « Ah, je ne sais pas quoi dire, c'est une malchance pour moi, je n'ai rien fait ; les policiers sont venus me prendre, mes amis et moi, après une bagarre de groupes de bébés noirs ; en fait, moi, je ne suis membre de ces bandes, c'est mon grand-frère qui est actuellement en fuite, qui se battait, mais certains ont cité mon nom. Ce n'est pas moi. »

Le sentiment d'avoir été trahi est aussi la trame de souffrance de ces jeunes. On peut le voir chez le participant 2 (17 ans, ouvrier) qui, en pleurant, s'exprime en ces termes : « Je ne suis pas un bébé-noir, ce sont eux (accuse ses amis) qui ont dévoilé mon nom à la police ; je suis déçu de mes amis, ils ont cité mon nom pour qu'ils me fassent souffrir, et tout cela s'est passé sans preuve ; je regrette d'avoir fait deux de mes amis. » Ce sentiment de se sentir trahi par le groupe se nourrit également de la prise de conscience de la gravité des faits lorsque P3 (16 ans, élève) : « Quand je sortirai d'ici, je n'accepterai plus jamais d'avoir des amis parce que si je suis ici, c'est à cause d'eux ; les policiers nous ont dit que nous serons déférés à la maison d'arrêt dès demain, j'ai peur, je n'ai rien fait, je vais rater mon examen (BEPC) pour rien ». La prise de conscience de la gravité des bagarres en bande transparaît également dans les propos du participant 9 (15 ans, inactif) qui pense comme suit : « Mes parents sont au courant de mon arrestation ; ils sont surpris lorsqu'ils sont venus me voir ; je suis triste d'avoir déçu mes parents ; ils m'ont toujours considéré comme un enfant responsable et maintenant qu'ils pensent que je suis bébé-noir ils imaginent beaucoup de choses ; moi-même sais que je ne suis pas bébé noir, c'est la bagarre qui a fait que je me retrouve dans cet endroit ».

La découverte des conditions de détention est également un aspect important de la prise de conscience du risque de fréquenter des campagnes de délinquants. Cette découverte ne relève plus de la simple connaissance, mais du vécu en temps réel en cellule dans des conditions épouvantables. Le participant 5 (16 ans, élève) affirme : « C'est la première fois que je suis arrivé ici ; j'apprends des choses bizarres ici ; on ne se lave pas, on ne mange pas bien, on est nombreux pour peu de nourriture ; on se partage la nourriture que les familles de certains d'entre nous apportent à leurs membres qui sont avec nous ici ; on est tous malades, avec des maux de tête (céphalées), la diarrhée ; c'est difficile de vivre ici. » Ces conditions de détention s'associent parfois aux sentiments de regret, de honte et à un désir de vengeance. Tels se veulent les propos du participant 8 (16 ans, élève) qui s'exprime en ces termes : « Vous êtes du tribunal, nous demande-t-il ? » (Nous lui disions, non !), aussi ajoute-t-il : « Je regrette d'avoir été mêlé à ces histoires de voyous ; parmi les jeunes de mon quartier, certains d'entre eux dont un que je connaissais est allé braquer des filles qui passaient ; en arrivant, la police m'a également pris parce que j'avais été dénoncé ; je suis très déçu, surtout lorsque mes amis de l'école l'apprendront, ils se moqueront de moi, je ne serai plus digne, j'ai honte, mais je crois que ceux qui m'ont dénoncé me le paieront ».

Cela se traduit par une auto-culpabilité couplée avec le sentiment de regret et de n'avoir pas écouté les conseils des proches parents. On le voit à travers les mots du participant 6 (15 ans, inactif) qui stipule : « Ce qui me fait le plus souffrir, c'est ma mère qui vient pleurer tout le temps ici pour ma libération ; elle souffre beaucoup pour moi et moi aussi, je souffre profondément en la voyant supplier les policiers ; quand je sortirai d'ici, je n'accepterai plus me promener avec n'importe qui, dorénavant je l'écouterai les conseils de ma mère. Je ferai tout pour qu'elle puisse croire en moi. » La même auto-culpabilité se retrouve chez d'autres,

mais avec un appel au secours divin, comme on peut le voir dans les propos du participant 7 (15 ans, inactif) : « Ah, je ne pensais pas que je pouvais être emprisonné ; la prise apporte la malchance ; ma grande-sœur m'interdisait de marcher avec mes amis, mais je ne l'ai pas écouté. Je ne suis pas bandit, les policiers m'ont attrapé pendant que j'étais chez un de mes amis et m'ont accusé que je faisais partie des bébés noirs. Quand ma mère apprendra que je suis en prison, elle risque de faire un AVC. Ah (il pleure). Que le Seigneur vole à mon secours. »

Par ailleurs, outre ce sentiment de honte, de peur, d'humiliation, se trouve posée la question du caractère phobogène de certains occupants de la cellule qui, s'érigeant en maîtres, font extrêmement peur aux jeunes arrêtés. Ces maîtres leur demandent de vider les pots et les poubelles, une expérience que ces jeunes ne souhaiteraient plus jamais revivre. Le participant 10 (17 ans, inactif) s'exprime avec beaucoup de dédain en ces mots : « Quand je vois les autres bandits ici, ça me fait pitié ; je ne devrais pas être avec eux ; je ne suis pas comme eux ; ce n'est pas possible que je sois impliqué dans le banditisme ; il me demande d'aller vider le bidon dans lequel tous les occupants déposent leurs excréments ; je n'ai jamais fait ça. » À cela s'ajoute le statut apeurant de la prison et la malédiction que certains jeunes lui reconnaissent, comme le pense le participant 11 (15 ans, inactif) lorsqu'il dit : « Je n'arrive pas à dormir, j'ai des mauvais rêves ; cet endroit est maudit, rien que par l'odeur qui nous parfum, on peut déjà comprendre que cet endroit est maudit ».

3. Discussion

3.1. Que disent les résultats ?

Les observations globales de cette expérience montrent que les 11 jeunes constituent un public d'adolescents particulièrement vulnérable. Ils sont jeunes, âgés de 15 ans en moyenne, ils ont en moyenne un niveau d'instruction équivalent au secondaire (81.8%). 45.5% sont en inactivité et une plus grande partie d'entre eux vivent chez leurs parents (81.8%), dont 63.6% n'ont pas suffisamment de moyens pour subvenir aux besoins de leurs enfants.

On voit bien qu'avant leur mise en examen, les jeunes se sentent très rassurés, voire invincibles. Ils ont conscience des risques liés à la dangerosité de la vie de bande, mais ils ne prennent pas de précautions pour réduire ce risque au maximum. On l'a vu, 45.5% d'entre eux se sentaient courageux, 36.4%, avaient le sentiment d'être forts. Tous reconnaissent avoir conscience des risques qu'ils encouraient (100%). Cependant, 72.7% n'avaient jamais imaginé qu'ils pouvaient se retrouver en prison. On peut également voir que sur une échelle de 1 à 6, 63.6% d'entre eux ont évalué le risque de la gravité de leurs comportements à 3 sur 6 (1 correspondant à une faible évaluation et 6, une plus forte évaluation). Aussi, 81.8% reconnaissent n'avoir pas écouté les conseils de leurs parents.

En situation de mise en examen, les libertés étant réduites, les jeunes réalisent alors la gravité de leurs conduites et comportements. L'analyse du tableau III le montre bien, puisqu'ils se trouvent en marasme psychologique. On note que 54.5% se sentent humiliés, 45.5% se considèrent comme faibles. Ces indications contraires à leurs expériences avant la mise en examen leur font prendre conscience, laquelle prise de conscience est traduite par le regret et la tristesse (72.7%), la colère et la rage (18.2%). Aussi, ces jeunes tirent des leçons de leurs attitudes, telles qu'écouter les conseils (36.4%), se méfier des amis, étudier et prier (18.2%), s'occuper utilement (9.1%).

Ces leçons de vie ont un effet sur le développement personnel de chacun des jeunes. On l'a vu à travers les divers souhaits qu'ils ont formulés. Par exemple, 45.5% aimeraient chercher du travail après la mise en examen, alors que 27.3% d'entre eux souhaitent reprendre leurs études ; d'autres préfèrent apprendre un métier (18.2%) et désirent reprendre le métier déjà appris (9.1%). Les qualités personnelles à développer sont principalement la discipline (54.5 %), le respect et la concentration (18.2%) le calme (9.1%).

Dans ce cadre, la violence des jeunes ne sera seulement vue comme une réaction à un environnement excitant ou conditionnant, mais aussi comme l'issue d'un processus interactif et constructif. Chez certains d'entre ces jeunes, tout se passe comme si le pouvoir de l'acceptation, comme l'affirme Bourbeau (2006), serait bloqué par le sentiment du rejet, de l'abandon, de l'humiliation, de la trahison et de l'injustice. Ils regrettent leurs actes et se considèrent innocents en raison du caractère soudain de la prison. Traversant souvent la période d'adolescence (Ngabolo & Matamba, 2006) les jeunes s'opposent à l'éducation des parents dont ils souhaiteraient quitter le contrôle, la dépendance (Tsokini, 2017).

Par ailleurs, il reste à noter le besoin de renforcement des valeurs d'inclusion communautaire, étant donné qu'un affaiblissement du sentiment d'appartenance et de solidarité transparaît dans les ruminations de ces jeunes. Des initiatives visant à renforcer les valeurs communautaires et le soutien des pairs peuvent contribuer à construire des réseaux positifs et à réduire le risque de délinquance. Ce besoin s'avère un facteur essentiel pour leur intégration sociale.

Aussi, il convient de relever le fait que le manque de sensibilisation préalable à la réalité des peines expliquerait en partie la violence des jeunes. Comme nous l'avons vu, bien que la peur liée à la mise en examen ait eu un impact sur certains participants, il est nécessaire de renforcer la sensibilisation avant l'incarcération. Cela pourrait être rendu possible par des ateliers de prévention, des visites de structures pénitentiaires, et des témoignages de jeunes ayant été confrontés à la justice.

Il reste cependant à soulever le problème des conditions de détention accablantes rapportées par ces jeunes. Si ces derniers ont pu donner des témoignages sur les conditions de détention dégradantes, il s'ensuit que cela peut aggraver leur désocialisation et ne pas favoriser une réintégration réussie. Dès lors, améliorer les dispositifs de détention devrait être primordiale dans la perspective de la transformation des dispositifs de détention en espaces de réadaptation et de réinsertion. Dans le même courant d'idées, des programmes d'accompagnement post-détention pourraient permettre à ces jeunes de pouvoir se réintégrer, d'autant plus que certains d'entre eux sont porteurs de projets individuels.

Ces manquements nécessitent une réponse globale qui inclut l'éducation, le soutien communautaire, des alternatives à la détention et des programmes de réadaptation pour répondre efficacement aux besoins des jeunes à risque.

3.2. Pourquoi la dissuasion par la peur pour la prévention de la délinquance juvénile ?

L'approche de la dissuasion par la peur trouve sa potentielle réalisation à partir de la confrontation avec le réel de la peine, de la sanction. C'est donc dans des espaces de mise en examen ou des lieux pénitentiaires qu'elle pourrait être la gageure d'une prévention à la délinquance. Ces établissements pénitentiaires et assimilés ne sont pas uniquement des lieux où les personnes détenues ou condamnées à des peines privatives de liberté sont éloignées de la société qu'elles ont offensée. Ils peuvent être des espaces à vocation dissuasive, d'apprentissage des valeurs auprès des adolescents à risque. C'est sur ce principe que de nombreux programmes pour adolescents violents ont été initiés (Petrosino et *al*, 2013).

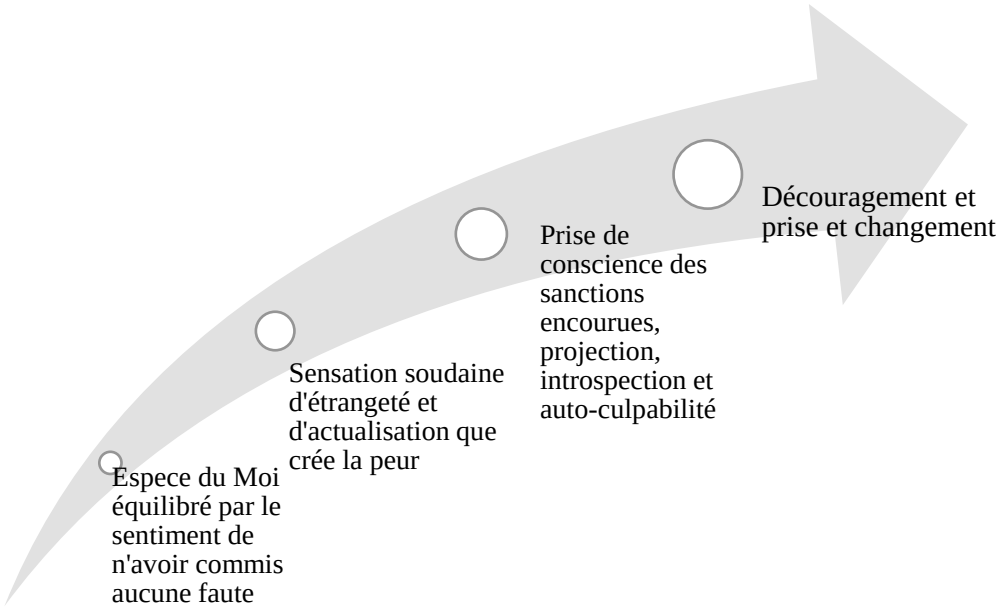
La dissuasion par la peur permettra de réduire la susceptibilité à la violence encore insidieuse. Si la violence traduit la destruction de l'objet et donc de la communauté, elle implique donc le repli communautaire. D'où il convient de renforcer le sentiment d'appartenance sur le fond duquel se fonde le sentiment communautaire. À partir du modèle de la dissuasion par la peur, le rétablissement du sentiment communautaire prometteur peut émerger du sentiment de se reconnaître au travers des expériences douloureuses des autres prisonniers délinquants d'une part, et de se sentir reconnu et accepté en tant que tel par la communauté. Ce modèle peut être un médiateur de communication, de participation communautaire et du développement positif.

La confrontation au réel de l'incarcération peut avoir un effet crucial sur l'inclusion à la culture de non-violence. L'objet essentiel visé est de susciter un effet dissuadant chez les bénéficiaires de ces programmes. Petrosino, Turpin-Petrosino, Hollis-Peel et Lavenberg (2013) écrivent : « Le programme *Dissuasion par la peur* et d'autres programmes similaires consistant à inviter des délinquants juvéniles ou des enfants susceptibles de sombrer dans la délinquance à visiter des établissements pénitentiaires ».

La dissuasion par la peur reste une approche moins souple actuellement en usage dans le domaine de la prévention de la criminologie. Les théoriciens de cette dissuasion se sont résolus à l'idée que le nombre d'actes criminels commis s'aménage en fonction de la certitude et la sévérité des peines. Cette idée a été portée par des intellectuels de la justice dont les observations ont mis en évidence les effets inhibants produits par des sanctions pénales. Si la délinquance est une vie choisie, rappelle Cusson (2015), on peut néanmoins la prévenir. Pour cet auteur, l'idée sur laquelle se fonde la dissuasion est que la personne qui envisage de se rendre coupable d'une infraction, celle-ci analyse les avantages et les inconvénients et y renonce lorsqu'elle prend conscience des risques.

À travers des programmes clairs fondé sur le développement positif des jeunes, la découverte de l'environnement carcéral et tout particulièrement de la population de mineurs en détention à partir des excursions dans les maisons d'arrêt et autres centres de détention légaux pourrait favoriser cette confrontation au réel de l'infraction et de ses implications pénales. Le lien à l'infraction sera mis en évidence, les possibilités de son évitement avérées et le risque de basculer seront alors amoindris pour une vision positive et améliorée des rapports humains sans violence. C'est là une mesure efficace de lutte contre la délinquance dont la dissuasion par la peur reste, à notre avis, l'approche de prédilection, c'est-à-dire une technique par laquelle il est possible d'empêcher un adolescent d'agir par crainte d'en subir les conséquences à partir d'une logique représentationnelle précise (cf. figure 1).

Figure 1. Logique représentationnelle du processus de dissuasion par la peur (Mouzinga-Kimbaza, 2023)



Conclusion

Nous avons voulu montrer que le risque de basculer dans la délinquance juvénile pour des adolescents congolais est-ce contre quoi il convient de lutter. Les principaux résultats ont montré que les jeunes mis en examen pour la première fois réalisent la gravité des actes qui leur

ont été reprochés. Ces jeunes mis en examen pour la première fois, il a été remarqué qu'avant la mise en examen, ces jeunes ont un rapport fragile à la loi et sont à peine informés des sanctions pénales auxquelles ils s'exposeraient en cas de culpabilité avérée. Ceux-ci réalisent la gravité de leurs actes délictueux et font preuve d'une prise de conscience des valeurs de responsabilité. Cette situation met en évidence des défaillances de la fonction parentale, mais aussi l'insuffisance qualitative des modes d'éducation de ces jeunes. La dissuasion par la peur vient en appoint à l'éducation des jeunes en réduisant le poids des fausses croyances et renforce l'introspection.

Dans le but de les rattraper, il conviendrait à notre avis, de mettre sur pied un nouveau modèle de développement de l'adolescent fondé sur la dissuasion par la peur qui renforce le sentiment de culpabilité, de responsabilité à partir l'acquisition des compétences de vie courante, à l'instar des valeurs de l'empathie, de la compassion, de l'inclusion communautaire et du respect de la personne humaine et du bien public. Ce modèle devra être intégré dans le cadre d'un programme de prévention précoce, de sensibilisation continue et de réintégration sociale impliquant aussi bien les jeunes, leurs parents que les institutions. Il s'agira de réunir les conditions du renforcement du développement positif des jeunes et de réintégration communautaire. Si nous apportons plus d'attention, de responsabilité, de justice à nos jeunes, le risque de basculer dans la violence s'amenuiserait en raison des effets positifs de la peur.

Références bibliographiques

BAYETTE, J. B. & Mouzinga-Kimbaza P. B. (2023). « La socialisation juvénile à Brazzaville : une nouvelle forme de construction identitaire par la violence », *Brazzaville : mutations des codes du vécu quotidien*. Sous la direction de Joseph Zidi, Esibla Editions, p.109-134.

CHARTIER, J.P. (2011). *Les adolescents difficiles. Psychanalyse et éducation spécialisée.* Paris, Dunod.

COLSIN, P. G. (2010). *Ces ados qui nous font peur*. Paris, Armand Colin.

CUSSON, M. (2015). *Les homicides. Criminologie historique de la violence et de la non-violence.* Lausanne, EPLF Press.

EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris, Calmann-Lévy.

EMMANUELLI, Michèle et Azoulay C. (2012). *Les troubles limites chez l'enfant et l'adolescent: Apports du bilan psychologique*. Paris, Erès.

FREUD, S. (1916). *Introduction à la psychanalyse*. Petite bibliothèque. Paris, Payot, 1970.

GUIBERT J. & Jumel G. (1997). *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales,* Paris, Armand Colon/Masson.

LEVERT, I. (2021). *Les différents visages des passifs agressifs.* Paris, Guy Trédaniel éditeur.

MBADINGA, S. (2020). *Santé mentale en Afrique. Précarités, addictions et violences en contexte interculturel gabonais*, Paris, L'Harmattan.

MOUZINGA-KIMBAZA P. B. (2023). « Les états-limites : une forme émergente de la souffrance adolescente », *Revue Conduites humaines et pratiques psychologiques*, numéro spécial 5 (1), p.261-270.

NGABOLO, G. & Matamba, B. (2005-2006). « Les adolescents gabonais et la violence », *Psychologie et* culture, 5 (9 & 10), p.17-39.

PETROSINO A., Turpin-Petrosino C., Hollis-Peel M.E. & Lavenberg J.G. (2013). « Scared Straight' and other juvenile awareness programs for preventing juvenile delinquency ». *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 30;(4):CD002796. Doi: 10.1002/14651858.CD002796.pub2. PMID: 23862186.

POUJOL J. (2007). *L'accompagnement psychologique et spirituel, Guide de relation d'aide*, Empreinte temps présent, France.

RAOULT, P.-A. (2002). *Le sujet post-moderne Psychopathologie des Etats-limites*. Paris, L'Harmattan.

RAOULT, Patrick-Ange (1999). *Souffrances et violences : psychopathologie des contextes familiaux*, Paris, L'Harmattan.

TSOKINI D. (2017). *Mutation sociale et post-conflit au Congo. Perspectives psychopathologique et clinique*, Paris, L'Harmattan.

WAWRZYNIAK, M. (1998). « La dialectique de l'énergie et du désespoir à l'adolescence : créer et faire face », *L'Information psychiatrique*, n°7.

Citoyenneté et démocratie participative aujourd'hui

Ghislain Thierry MAGUESSA EBOME, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : ghisebome@gmail.com

Résumé

Cet article vise à comprendre les conditions d'exercice de la citoyenneté dans le contexte de la démocratie participative. À ce titre, il s'appuie sur la double expression de la citoyenneté qui implique une première connotation juridique et une seconde politique. La connotation juridique renvoie à tous les éléments garantis par les textes en vigueur et qui confèrent la nationalité, donc la citoyenneté au membre de la communauté. La connotation politique inclut l'ensemble de la praxis qui s'organise autour de la reconnaissance des droits et l'exercice des devoirs de chaque membre du corps social. Dans tous les cas, cet article montre que l'émergence de la citoyenneté est corrélative aux sociétés démocratiques.

Mots-clés : citoyenneté, démocratie participative, société démocratique, juridique.

Abstract

This article aims to understand the conditions for exercising citizenship in the context of participatory democracy. As such, it is based on the dual expression of citizenship, which implies a first legal connotation and a second political connotation. The legal connotation refers to all the elements guaranteed by the texts in force and which confer nationality, therefore citizenship, to the member of the community. The political connotation includes all the praxis that is organized around the recognition of the rights and the exercise of the duties of each member of the social body. In all cases, this article shows that the emergence of citizenship is correlative to democratic societies.

Keywords: citizenship, participatory democracy, democratic society, legal.

Introduction

Parmi les sujets majeurs pour lesquels la philosophie et la science politique se sont préoccupées depuis leurs origines, figure celui de la relation entre l'individu et le collectif, les collectifs, auquel il appartient (Conseil d'État, 2018, p.21). Des penseurs comme Platon (2016), Aristote (2008), S. T. d'Aquin (2011, 5450p.), T. More (2017) et J. J. Rousseau (2011) ont fait évoluer cette conception. L'idée de citoyenneté est au cœur de cette conception. Ainsi, la citoyenneté renvoie « aux droits, aux libertés, au vote, aux manifestations, à la nationalité, etc. mais il est également de plus en plus présent dans les engagements au sein d'associations, de mobilisations transnationales, de comité de quartiers, sans être exhaustif » (Think Tank européen pour la solidarité, 2007, p.2). Cette notion désigne à la fois un statut et une pratique (V. A. Le Pors, 2011). En tant que statut, elle exprime une reconnaissance officielle, par une entité politique, de droits et de devoirs en relation avec la contribution à la vie collective (Conseil d'État, p.23). Cette notion est aussi *praxis*, voire une vertu : une énergie morale, une force, au sens premier de ce dernier, et par extension une pratique conforme à un idéal, car elle participe de la recherche du bien ; d'un bien commun qui se trouve en chaque membre de la cité et dont il est avec tous comptable. La notion de citoyenneté désigne alors l'action de participer au corps politique et à la délibération commune, mais aussi au corps civil, au travers du respect des lois et codes de la communauté, c'est-à-dire du civisme et de l'engagement en faveur de la collectivité.

C'est ainsi que plusieurs types de régimes politiques permettant la participation des citoyens aux prises de décisions ont été inventés. La démocratie participative est l'un d'entre eux. Il s'agit d'une forme de démocratie (La démocratie désigne un régime politique dans lequel les citoyens participent aux décisions politiques par le vote) à la croisée de la démocratie représentative[1] et de la démocratie directe[2]. Cette forme relativement récente de participation incarne bien le développement de différentes façons de participer à la vie de la cité. Elle vise à donner la parole aux citoyens, grâce à différentes formes de participation, plus ou moins formelles. Les citoyens peuvent se prononcer à différents niveaux sur une question qui les intéresse directement (M. Hurard, 2001, p.4-5). La participation s'opère sous différentes procédures. Ainsi, soit les citoyens prennent la parole de leur propre initiative, soit ils sont sollicités pour le faire. Leur participation vise à construire une réponse collective face à un problème particulier (A. Decourt et F. Gleize, 2006, p.16). En clair, la citoyenneté suppose, dans les régimes démocratiques, la participation à la souveraineté nationale et aux droits politiques. En France notamment, la citoyenneté est constitutive de l'État-nation. La Déclaration des droits de l'Homme du 26 août 1789 définit les citoyens comme des associés volontaires du corps que constitue la nation. À ce titre, ils concourent à la formation de la loi. Les révolutionnaires définissent le citoyen comme celui qui sait s'abstraire de ses particularités pour participer à l'intérêt général.

Dès lors, quelle est la place du citoyen dans la démocratie participative aujourd'hui ? La citoyenneté participative qui en découle est-elle effective ? C'est à ces interrogations que la présente étude essaye d'apporter quelques éclairages. Ainsi, en inscrivant notre pensée dans la perspective d'une contribution théorique de la citoyenneté à l'aune des nouveaux mécanismes de participation, nous structurons notre réflexion sur la citoyenneté et la démocratie participative aujourd'hui en trois moments essentiels. Le premier moment s'intéresse au statut juridique du citoyen. Ici, il sera question de démontrer que la notion de citoyenneté relève d'un certain nombre de droits et devoirs. En conséquence, le citoyen, tout en possédant les droits civils fondés sur les libertés individuelles, a l'obligation de respecter les lois, de participer aux dépenses collectives et de défendre la société dont il est membre, si elle se trouve menacée. Dans le deuxième moment, consacré au périmètre de la participation citoyenne, tout en s'appuyant sur les avancées de la mondialisation, de la croissance de la mobilité internationale et du développement rapide des moyens de communication instantanés, nous dégageons les nouvelles formes de participation citoyenne aujourd'hui. Le dernier moment décrypte les défis de la citoyenneté participative. Pour réussir ce décryptage, nous nous efforcerons de soumettre le concept de citoyenneté participative à une critique afin de relever les défis et obstacles.

1. Le statut juridique du citoyen

La citoyenneté est avant tout un statut juridique qui octroie un certain nombre de droits et de devoirs et qui est, au moins depuis la modernité, attachée à la nationalité (D. Pieret, 2009, p.1). Selon le sociologue britannique T. H. Marshall (1950, p.92), « la citoyenneté est un statut accordé à ceux qui sont des membres à part entière d'une communauté. Tous ceux qui jouissent de ce statut sont égaux en regard des droits et des devoirs dont un tel statut est doté ». Cette définition fournie des éléments essentiels à la compréhension de la dynamique qui lie les individus au corps social dans la modernité. Elle peut être disséquée de la façon suivante : la citoyenneté donne aux « membres à part entière d'une communauté » un « statut » comportant « des droits et devoirs ». Ce qui fait dire à J. Duchastel (2002, p.1) que la citoyenneté est à la fois « appartenance et participation ». Elle est octroyée en vertu de l'appartenance à une communauté, mais elle est également participation parce qu'elle commande l'exercice des

[1] La démocratie représentative est une forme de démocratie dans laquelle la volonté des citoyens s'exprime à travers des représentants qui établissent les lois (pouvoir législatif) et les font appliquer (pouvoir exécutif).

[2] La démocratie directe est une forme de démocratie dans laquelle l'essentiel des décisions sont prises directement par les citoyens.

devoirs du citoyen. Si la citoyenneté définit les conditions d'exercice de la démocratie, il faut encore en savoir les droits et les devoirs.

La citoyenneté implique tout d'abord la production du sujet lui-même comme sujet de droit. Celui-ci dispose d'un certain nombre de droits reconnus par les législations en vigueur.

Il s'agit d'abord des droits civils. Selon T. H. Marshall (1950), ceux-ci ont été développés à la révolution anglaise au XVIII[e] siècle. Ces droits sont généralement compris comme une garantie d'égalité de chances dans la société et de protection par la loi, indépendamment de la race, de la religion, du sexe, etc. Ils « consacrent l'acteur économique à l'abri de toute allégeance patrimoniale. C'est le premier sens de la citoyenneté, l'individu sujet libre de penser et d'agir comme il l'entend » (T. H. Marshall, 1950, p.2). On parle alors de la citoyenneté civile entendue comme les droits fondamentaux de la personne humaine.

Ces droits sont garantis par la cité et les lois veillent jalousement à leurs applications. Il s'agit entre autres de :

- l'égalité devant la loi ou égalité en droit qui implique que tous les êtres humains soient traités de la même façon par la loi (principe d'isonomie). En conséquence, aucun individu ou groupe ne peut avoir de privilèges garantis par la loi. Ce principe est consacré dans l'article 1[er] de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 qui dispose : « *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* ». En République du Congo, en vertu de l'article 15 de la Constitution du 25 octobre 2015 : « *Tous les citoyens congolais sont égaux devant la loi et ont droit à la protection de l'État* ». La garantie de ce principe est aujourd'hui l'une des préoccupations des juridictions constitutionnelles africaines (S. M. Yombi, 2019 (a), p.19). Les juges constitutionnels béninois et sénégalais l'ont respectivement érigé en « *principe général* » (Décision DCC-96-067 du 21 octobre 1996) et « *principe à valeur constitutionnelle* » (Décision n°11-93 du 23 juin 1996) ;
- les libertés de penser, d'opinion et d'expression qui sont des droits liés à la citoyenneté depuis l'Antiquité. Ces libertés sont consacrées sans équivoque dans l'article 11 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen en ces termes : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi » ;
- le droit de propriété entendu comme le droit d'user (*usus*), de jouir (*fructus*) et de disposer (*abusus*) d'une chose, d'en être le maître absolu dans les conditions fixées par la loi. Plus précisément, selon l'article 544 du Code civil français de 1804 : « *la propriété est le droit de jouir et disposer des choses de la manière la plus absolue, pourvu qu'on n'en fasse pas un usage prohibé par les lois ou par les règlements* ». Ainsi, en France, la propriété est un droit inviolable et sacré[3]. En République du Congo, ce droit est garanti, car dans ce pays nul ne peut être privé de sa propriété que pour cause d'utilité publique, moyennant une juste et préalable indemnité, dans les conditions prévues par la loi[4].

Il s'agit ensuite des droits politiques ou la citoyenneté politique. Selon Th. H. Marshall (1950), la citoyenneté politique a émergé au XIX[e] siècle suite aux révolutions françaises et américaines. Mais à y regarder de près, elle est une invention de la démocratie athénienne[5]. En effet, dans la Grèce antique, tout citoyen athénien était susceptible d'être délégué par le peuple pour occuper des charges publiques. C'est le cas notamment de Socrate qui affirme dans l'*Apologie* (32 b) avoir été membre du Conseil[6]. Dès lors, la citoyenneté politique correspond au droit de participer aux affaires de la cité (K.O. Sey, 2018, p.163). Les droits politiques qui

[3] Article 17 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789.

[4] Article 23 de la Constitution du 25 octobre 2015.

[5] La démocratie athénienne désigne le régime politique de démocratie directe mis en place progressivement dans la cité d'Athènes durant l'Antiquité et réputée pour être l'ancêtre des démocraties modernes.

[6] Il s'agit du Conseil des Cinq Cents ou la Boulè. C'est l'institution de la démocratie athénienne composée de citoyens tirés au sort qui préparent et font exécuter les décisions prises par l'Ecclésia. Contrairement aux autres collèges de magistrats, son champ d'action n'est pas limité à un seul domaine (finances, armée, religion, etc.), mais s'étend à l'ensemble de la vie politique de la cité.

en découlent habilitent les individus à se faire représenter ou à représenter leurs semblables dans des institutions délibératives. La citoyenneté devient alors participation (J. Duchastel, p.3). Celle-ci comprend le droit de vote, le droit d'éligibilité, le droit d'accès à certaines fonctions publiques, etc.

Enfin, il y a la citoyenneté sociale qui implique la création des droits sociaux. Elle prend en compte toute une série de droits sans lesquels, pour la majorité des citoyens, les deux autres volets de la citoyenneté (à savoir la citoyenneté civile et la citoyenneté politique) seraient vraisemblablement formels » (K.O. Sey, 2018, p.163). Les droits sociaux incluent l'accès à des éléments essentiels tels que l'alimentation, la santé, l'éducation, le logement, les droits du travail et la protection sociale. Cette dernière est aujourd'hui consacrée en tant que droit de l'homme dans les normes internationales. C'est notamment le cas de la Déclaration universelle des droits de l'homme[7] (1948), du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels[8] (1966) ainsi que d'autres instruments importants des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme tels que la Convention internationale des droits de l'enfant[9], la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale[10], la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes[11] et la Convention relative aux droits des personnes handicapées[12] (2006). Tous ces instruments juridiques internationaux sont ratifiés dans les grandes démocraties du monde actuel.

Si le citoyen jouit légitimement de ses droits, il est aussi tenu de respecter des devoirs découlant de sa qualité de citoyen. Dans un sens juridique, le mot ''devoir'' est employé comme synonyme du mot ''obligation''. K. O. Sey (2018) définit le devoir comme « *ce que l'on doit faire dans une situation donnée, ce à quoi on est tenu par pur respect d'un règlement d'une loi de la raison, de la morale, des conventions ou du fait de sa situation personnelle, de sa profession, de ses responsabilités* » (K.O. Sey, 2018, p.163). Le devoir juridique peut se décliner sous deux formes d'obligations : les obligations « parfaites » qui sont assorties de contraintes, de sanctions[13] et les obligations « imparfaites » qui ne sont pas garanties par la loi ou prescrites[14]. Par analogie, E. Kant (1994) distingue le « devoir imparfait » entendu comme un devoir qui est seulement moral, comme veiller au bonheur des autres et le « devoir parfait », c'est-à-dire le devoir qui est seulement juridique, comme payer ses dettes déclarées. Cela étant dit, quelles sont les sphères du devoir citoyen ?

Les sphères du devoir citoyen concernent tout d'abord les devoirs envers soi-même. En effet les devoirs envers soi appartiennent à la sphère des actions qui, pour reprendre les termes de J. S. Mill dans son essai *De la liberté* (1990), concernent ou affectent l'agent lui-même (*self-regarding actions*). Toutefois, les actions qui affectent l'agent peuvent avoir des conséquences sur autrui. Par exemple, le suicide d'un homme affectera certainement l'existence de ses proches (N. Maillard, 2017, p.70).

Le principe de devoir est aux antipodes à l'idée de nuire à lui-même. Ainsi, contrairement aux philosophes contemporains qui la jugent illogique ou l'assignaient au domaine prudentiel et non moral, l'idée de devoir envers soi est très présente chez E. Kant (1994). En effet, le concept de devoir envers soi-même chez Kant signifie que l'individu libre et rationnel ne peut disposer à sa guise de lui-même, et ce même dans le cas où il n'y a aucun tort causé à autrui. De ce fait, « *le véritable devoir envers soi-même, entendu comme ce pouvoir minimum de se*

[7] Voir notamment les articles 22 et 25.
[8] Voir l'article 9.
[9] Voir l'article 29.
[10] Voir l'article 5.
[11] Voir l'article 11.
[12] Voir l'article 28.
[13] Ainsi, un homme doit payer ses impôts, sinon il est puni par la loi.
[14] Ainsi, une dette peut s'éteindre si elle n'est pas réclamée.

conserver soi-même, serait alors le devoir de rester libre, d'être le sujet de son propre discours, de sa propre pensée, de sa propre histoire » (K.O. Sey, 2018, p.164).

Ensuite, il y a les devoirs envers les autres qui impliquent le respect et la considération à ses semblables. En effet, chaque citoyen doit, dans ses rapports avec les autres, respecter leurs droits et leurs différences : nationalité, culture, opinion, ethnie, religion, provenance, sexe, etc. Cette obligation est consacrée dans l'article 51 de la Constitution congolaise du 25 octobre 2015 qui dispose : « *Tout citoyen a le devoir de respect des droits et libertés des autres citoyens (…) Il œuvre à la promotion de la tolérance et du dialogue dans ses rapports avec autrui (…) Tout acte ou toute manifestation à caractère ethnique, raciste ou xénophobe est puni par la loi* ». Au plan juridique, le non-respect des droits d'autrui donne lieu à une sanction. Comme le dit Platon dans *Les Lois* (Livre X, §1) : « *tout attentat aux droits de chaque citoyen (…) appelle la répression de la justice* ». C'est tout le sens du nouvel article 1240[15] du Code civil français qui dispose : « *Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute duquel il est arrivé à le réparer* ». Sur le plan moral, le devoir envers les autres se traduit par le civisme et la civilité, condition de paix sociale. C'est dans cette perspective que Platon (2006, 628 c) écrit : « *le plus grand bien d'un État est la paix et la bienveillance entre les citoyens* ».

Enfin, les sphères du devoir citoyen concernent les devoirs envers l'État. Ceux-ci sont nombreux, mais les plus importants se résument ainsi qu'il suit :

- le respect des lois et règlements de l'État. Cette obligation est consacrée dans l'article 50 de la Constitution congolaise en vertu duquel « *Tout citoyen a le devoir de se conformer à la Constitution, aux lois et règlements de la République* » ;
- le respect des biens de l'État. En République du Congo, les biens du domaine public sont inaliénables, incessibles, imprescriptibles et insaisissables. Tout citoyen doit les respecter et les protéger[16] ;
- le droit de participer à l'effort commun par le biais de l'impôt. Tel est le sens de l'article 13 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen : « *Pour l'entretien de la force publique, et pour les dépenses d'administration, une contribution commune est indispensable : elle doit être également répartie entre tous les citoyens, en raison de leurs facultés* » ;
- le droit de participer à la défense du pays en temps de guerre et de pays. Au Burkina Faso, ce droit a été consacré dans le décret N°2023-0475 du 19 avril 2023 portant mobilisation générale et mise en garde. En vertu de l'article 7, pendant la mobilisation générale, il est fait appel à des initiatives publiques ou privées, citoyennes de solidarité et de contribution à l'effort national de lutte contre le terrorisme au profit, en particulier des zones à fort défi sécuritaire.

2. Le périmètre de la participation citoyenne

Pas de citoyenneté sans participation. La citoyenneté se définit par la participation à la vie de la cité. En effet, le concept de participation est consubstantiel à celui de démocratie. Historiquement, la participation citoyenne était limitée au choix de ses représentants. À l'état actuel, la démocratie implique la participation des citoyens aux choix des gouvernants, à l'élaboration des lois, à la conception des programmes et politiques publiques, à leur mise en œuvre et évaluation. Cette participation citoyenne pourrait se concrétiser par plusieurs voies et moyens.

Tout d'abord, la participation se traduit par le droit de vote. En effet, être citoyen, c'est avant tout pouvoir s'exprimer par le vote. Celui-ci permet aux citoyens de nommer ou de révoquer les dirigeants lors des processus électoraux selon le niveau de satisfaction ou non. Aux USA, le XVe amendement consacre ce droit en ces termes : « *Le droit de vote des citoyens des États-Unis ne sera dénié ou limité par les États-Unis, ou par aucun État (fédéré), pour des raisons de race, couleur, ou de condition antérieure de servitude* ». Cet amendement adopté

[15] Ancien article 1382.
[16] Article 53 de la Constitution congolaise du 25 octobre 2015.

par le Congrès américain le 26 février 1869 et ratifié par les États fédérés le 3 février 1870 consacre l'égalité de participation des citoyens. De nos jours, avec la décentralisation, les populations participent à la gestion des affaires locales à travers l'élection des élus locaux. À cet effet, l'article 209 de la Constitution congolaise du 25 octobre 2015 dispose : « *Les collectivités locales s'administrent librement par des conseils élus* ». Cette participation des populations aux échelons locaux correspond au principe de subsidiarité qui voudrait que les décisions soient prises au niveau administratif le plus pertinent afin d'être traité de manière plus efficace possible. Ainsi, la participation citoyenne à l'échelle locale permet d'impliquer les citoyens à la gestion des collectivités locales[17] ou territoriales[18].

Ensuite, la participation implique le droit d'éligibilité entendu comme la possibilité juridique d'être élu à une élection. Ce droit répond à des critères juridiques. Le constituant congolais a retenu les critères ci-après pour l'élection présidentielle : être de nationalité congolaise, jouir de ses droits civils et politiques, être de bonne moralité, attester une expérience professionnelle de huit (8) ans au moins, être âgé de trente (30) ans révolus, jouir d'un état de bien-être physique et mental dûment constaté par la Cour constitutionnelle[19]. En France comme aux USA, chaque candidat doit satisfaire au critère de nationalité de ces États ; ce qui fait dire qu'au sens strict la citoyenneté dépend de la nationalité.

Par ailleurs, être citoyen c'est aussi concourir à l'élaboration des lois. À cet effet, l'article 6 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 a établi le principe de participation de tout citoyen à l'élaboration de la loi. La souveraineté nationale appartient au peuple, qui l'exerce par ses représentants (participation indirecte) et par la voie du référendum (participation directe). Seule cette dernière nous intéresse. En France, dans le cadre de l'article 11 de la Constitution du 4 octobre 1958, le référendum permet de présenter un projet de loi ou une proposition de loi aux suffrages des électeurs. En répondant par ''oui'' ou par ''non'', ils décident de son adoption ou de son rejet. Toutefois, force est de reconnaitre que dans ce pays, le champ du référendum est limité. Le projet de loi soumis au référendum doit porter sur l'une des matières ci-après : « *l'organisation des pouvoirs publics, sur des réformes relatives à la politique économique, sociale ou environnementale de la nation et aux services publics qui y concourent, ou tendant à autoriser la ratification d'un traité qui, sans être contraire à la Constitution, aurait des incidences sur le fonctionnement des institutions* ». En revanche, République du Congo, le champ du référendum est illimité, puisqu'en vertu de l'article 87 de la Constitution du 25 octobre 2015, « *Le Président de la République peut soumettre au référendum, après avis de conformité de la Cour constitutionnelle, tout projet de loi quand il le juge nécessaire* ».

Dans la même veine, d'autres formes de participation citoyennes à l'élaboration de la loi ont progressivement vu le jour. Ainsi, en France, le numérique a ouvert un nouveau champ à la participation citoyenne au travail législatif. En guise d'illustration, l'élaboration de la loi pour la République numérique, promulguée le 7 octobre 2016, s'est accompagnée d'un processus inédit de consultation en ligne[20].

Plus largement, l'Union européenne (UE) a pris des mesures pour permettre au citoyen de participer à l'élaboration des lois de cet espace communautaire. C'est le rôle que tient l'initiative citoyenne européenne (ICE), qui constitue une forme de participation politique, plus directe, à destination des citoyens européens : ceux-ci peuvent désormais se prononcer à l'élaboration des politiques européennes affectant leur vie. En d'autres termes, l'ICE est un outil qui permet aux citoyens de toute l'UE de se mobiliser autour des questions d'intérêt

[17] Au Congo il s'agit des communes et départements.
[18] En France, les collectivités territoriales sont au nombre de trois à savoir : les communes, les départements et les régions.
[19] Voir l'article 66 de la Constitution congolaise du 25 octobre 2015.
[20] Loi n°2016-1321 du 7 octobre 2016 pour une République numérique.

commun, de favoriser le débat et d'engager des réformes en proposant des changements législatifs concrets. Introduite par le Traité de Lisbonne en 2009, l'ICE permet à un million de citoyens d'un quart des États membres de l'UE de demander à la Commission de soumettre une proposition législative dans un domaine relevant de sa compétence. Conformément au règlement de l'UE de 2011, qui précise les modalités de l'ICE, les premières initiatives citoyennes européennes ont pu être lancées dès le 1er avril 2012. Environ deux ans plus tard, c'est-à-dire le 17 février 2014, le Parlement européen a organisé la première audition publique dans le cadre d'une initiative citoyenne européenne. Intitulée ''*Right for water''*, cette initiative demandait un accès à l'eau pour tous en Europe et dans les pays en développement.

L'ICE est ainsi proche des mécanismes de démocratie en vigueur en Italie. En effet, la Constitution italienne de 1947 prévoit quelques mécanismes de démocratie, dont les pétitions, les lois d'initiative populaire et le référendum abrogatif[21]. S'agissant des pétitions, l'article 50 permet aux citoyens d'adresser par écrit au Président d'Assemblée des pétitions pour « *demander des mesures législatives, exposer des besoins communs* ». Concernant les lois d'initiative populaire, l'article 71 permet aux citoyens d'exercer la fonction législative via des lois d'initiative populaire recueillant 50 000 signatures et rédigées en articles. Le référendum abrogatif quant à lui permet l'abrogation totale ou partielle d'une loi ou d'un acte ayant une force de loi. L'initiative revient à 500 000 électeurs ou 5 Conseils Régionaux (A. Evangelisti, 2021, p.3).

Enfin, de nos jours l'on assiste au développement d'une contestation participative. Celle-ci se situe au croisement de la liberté de manifestation et de résistance contre l'oppression. On retrouve ces droits dans l'article 2 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 qui dispose : « *Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté (…) et la résistance contre l'oppression* ». Si ce texte est vague quant à la liberté de manifestation, l'article 11 de la Convention européenne des droits de l'homme[22] la consacre en des termes plus saisissants : « *Toute personne a droit à la liberté de réunion pacifique et la liberté d'association* ». La lecture croisée de la résistance contre l'oppression et de la liberté de manifestation est à l'origine de l'émergence de l'expression d'une prise de conscience politique se traduisant par les manifestations de rue. Ces manifestations ont balayé certains régimes politiques. C'est le cas des régimes de Ben Ali en Tunisie, de Blaise Compaoré au Burkina Faso, d'Hosni Moubarak en Égypte, de Gotabaya Rajapaksa au Sri Lanka et récemment de Sheikh Hasina au Bangladesh. Elles participent aussi à l'amélioration des conditions sociales. C'est le cas du mouvement des Gilets jaunes apparu en France qui, en 2018, a lancé des appels à manifester contre l'augmentation du prix des carburants automobiles issue de la hausse de la taxe intérieure de consommation sur les produits énergétiques (TICPE), avant d'étendre le mouvement à l'amélioration du niveau de vie des classes populaires et moyennes, la justice fiscale et sociale, la demande de démission du Président de la République française, Emmanuel Macron, le rétablissement de l'impôt sur la fortune et l'instauration du référendum d'initiative citoyenne. La prise en compte de la plupart des revendications de ce mouvement fait de cette participation non conventionnelle l'une des caractéristiques de la démocratie participative.

3. Les défis de la citoyenneté participative

Certes, la démocratie participative met le citoyen au cœur du processus décisionnel en redistribuant le pouvoir (M. Carrel, 2008, p.12), mais force est de constater que sa mise en œuvre est loin d'être évidente. Cela est d'autant plus vrai, que les démarches participatives font faces à des défis multiples qui peuvent très rapidement prendre la forme d'obstacles.

[21] À cela s'ajoutent le référendum local et le référendum constitutionnel.
[22] Adoptée en 1950, elle est entrée en vigueur en 1953 après avoir été ratifiée par dix États.

Tout d'abord, la formation des citoyens est nécessaire avant leur participation aux discussions et décisions. Or, la majorité des citoyens dans les démocraties du monde actuel ignore les valeurs, des savoirs et des pratiques traduisant une crise de la notion de citoyenneté. De toute évidence, loin d'être une compétence innée, l'exercice de la citoyenneté s'apprend. Cet apprentissage passe par l'éducation à la citoyenneté démocratique. En effet, « *l'éducation à la citoyenneté démocratique est un ensemble de pratiques et d'activités destinées aux jeunes et aux adultes, dans le but de les armer pour participer activement à la vie démocratique, en assumant et en exerçant leurs droits et leurs responsabilités* » (C. Birzea, C. Harrisson, J. Krek, V. Spajic Vrkas, 2004, p.14). Concrètement, cette éducation à la citoyenneté recouvre certaines valeurs et principes tels que la solidarité, la non-discrimination, la dignité, l'égalité, le pluralisme et l'État de droit (S.M. Yombi, 2019 (b), p.1-34). Le but est d'offrir aux citoyens les connaissances, la compréhension, le savoir-faire et les attitudes qui leur permettront de jouer un rôle efficace dans la société au triple plan local, national et international. Une telle éducation ne saurait laisser de côté l'organisation scolaire. C'est dans cette perspective que l'article 1er alinéa 2 de la loi sénégalaise n°91-22 du 16 février 199 portant orientation de l'éducation nationale définit les contours d'une éducation aux droits humains et à la citoyenneté en ces termes : « L'éducation nationale au sens de la présente loi tend ''*à promouvoir les valeurs dans lesquelles la nation se reconnait : 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 des règles de la vie sociale et œuvrant à les améliorer dans le sens de la justice, de l'équité et du respect mutuel*'' ».

L'éducation à la citoyenneté démocratique est au cœur des politiques du Conseil de l'Europe et de l'UE. La recommandation Conseil de l'Europe de 2002 invite les États membres de cette organisation à intégrer l'éducation à la citoyenneté démocratique dans les programmes à tous les niveaux d'enseignements, soit en tant que matière spécifique, soit en tant que thématique transversale[23]. C'est dans cette suite logique que s'est organisée en 2005 conjointement avec la Commission européenne une conférence sur la formation des enseignants en matière d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'homme.

Bien avant, en 2004, la Commission européenne dans sa communication « Construire notre avenir commun. Défis politiques et moyens budgétaires de l'Union élargie-2007-2013 » avait déjà insisté sur son attachement au développement de la citoyenneté européenne dans le sens d'une prise de conscience par les citoyens européens de leurs droits et de leurs responsabilités, mais également d'un sentiment d'appartenance à l'Europe et d'une identité européenne. Aux yeux de la Commission, la citoyenneté répond à un apprentissage qui doit se faire tout au long de la vie et à tous les niveaux (Think Tank européen pour la solidarité, *op.cit.*, p.7). C'est dans cette perspective que J. Figel (2005) alors Commissaire en charge de l'éducation, de la formation, de la culture et du multilinguisme déclare : « *L'éducation à la citoyenneté, y compris l'apprentissage des droits et devoirs des citoyens, le respect des valeurs démocratiques et des droits de l'homme, ainsi que l'importance de la citoyenneté, la tolérance et la participation à une société démocratique, est une manière de préparer les enfants et les jeunes à devenir des citoyens responsables et actifs* »[24]. Toutefois, cette éducation à la citoyenneté est encore absente dans certaines démocraties du monde. Ce qui justifie encore la

[23] Conseil de l'Europe, Comité des ministres, Recommandations Rec (2002) 12 du Comité des Ministres aux États membres relative à l'éducation à la citoyenne démocratique (adopté par le Comité des Ministres le 16 octobre 2002, lors de la 812ème réunion des Délégués des Ministres).

[24] Préface de l'étude réalisée par Eurydice (Réseau d'information sur l'éducation en Europe), *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, 2005, disponible sur le site d'Eurydice : http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=055FR

faible participation du citoyen à la chose publique surtout dans les pays en développement qui s'explique par sa propre ignorance de ses droits.

Ensuite, l'un des actes de participation citoyenne déjà évoqué est l'élection, acte foncièrement associé à la notion de démocratie participative. Or aux yeux du souverain primaire, cet acte d'importance a été confisqué. En Afrique noire francophone, par exemple, l'élection libre et transparente semble démentie et « *justifie qu'on se pose la question de savoir si les élections qui se déroulent dans ces pays sont des élections comme les autres, c'est-à-dire des moyens crédibles de promotion des alternances démocratique et politique* » (D. Kokoroko, 2009, p.115). Si l'on confronte « *les faits et les normes* » (S. M. Yombi, 2023, p.26) démocratiques sur le continent, au moins deux dysfonctionnements entravent le déroulement et la proclamation des résultats à savoir la liberté et la sincérité du vote. La liberté du vote signifie que les électeurs doivent faire librement leur choix, sans pressions. Or, comme l'observe D. Kokoroko (2009, p. 119) « *bien souvent, les électeurs ne disposent pas de bulletins de tous les candidats en compétition à cause d'une ventilation inégalitaire des différents bulletins de vote et ce sont toujours ceux du concurrent politique le plus sérieux du parti au pouvoir qui manquent dans les bureaux de vote* ». Ainsi, si dans la démocratie l'élection est naturellement placée au cœur même du système dont elle est à la fois l'expression et la garantie, il est indispensable de faire en sorte que le droit de suffrage accordé à chaque citoyen puisse s'exercer dans des conditions telles que sa volonté réelle soit déterminante pour la désignation des élus (R. Ghevontian, 2003, p.1). La sincérité, quant à elle, implique une corrélation entre les résultats proclamés et les suffrages exprimés. Il reste que dans la pratique, les résultats proclamés du scrutin ne soient pas conformes aux suffrages réellement exprimés par les électeurs. Voilà pourquoi il est impérieux de garantir la sincérité du vote et de sanctionner son non-respect afin d'éviter les contestations postélectorales aux effets dévastateurs.

Conclusion

En conclusion, sous couvert de la citoyenneté participative, peut être œuvrons-nous à redonner le pouvoir aux citoyens, à limiter l'arbitraire et les abus des gouvernants. Plus qu'hier, la participation citoyenne à la gestion de la chose publique, l'une des poutres maîtresses des États modernes qui se réclament de l'idéologie démocratique, se traduit aujourd'hui par des moyens variés : la participation politique à travers des échelons multiples, la participation à l'élaboration des lois par le biais du droit de pétition, la participation de la société civile à travers des canaux de communication. À l'état actuel, on assiste même à une participation non conventionnelle se traduisant par des compagnes de protestation. C'est dire que le citoyen d'aujourd'hui dispose des formes rénovées d'expression de la citoyenneté.

Toutefois, le renouveau de la citoyenneté est confronté à la crise de valeurs et la montée des fondamentalismes et des intégrismes (T. G. Maguessa Ébomé, 2022). Voilà pourquoi il importe de former les citoyens. Ne dit-on pas qu'on ne nait pas citoyen, mais on le devient. C'est donc à l'école qu'incombe la tâche de former le futur citoyen à travers des dispositifs variés dont l'enseignement de l'éducation morale et civique. De façon informelle, des relais d'éducation citoyenne pourraient être assurés par les organisations non gouvernementales et les associations afin de favoriser la parole et la participation citoyennes. Ce projet éducatif vise à s'adapter aux nouveaux défis de la citoyenneté de l'action publique, dénominateur commun de tout État démocratique. Ainsi, être (un) citoyen aujourd'hui c'est s'engager.

Bibliographie

ARISTOTE, 2008 : *La Politique*, Paris, Flammarion.

BIRZEA Cezar, CECCHINI, Michela, HARRISSON Cameron., KREK Janes, SPAJIC VRKAS Vedrana, 2005, *Tool for quality assurance of EDC in school*, Paris, UNESCO

CARREL Marien, 2008, *La démocratie participative dans les quartiers populaires, Obstacles et* leviers, Les Cahiers du Pôle.

Conseil d'État, 2018, *La citoyenneté. Être (un) citoyen aujourd'hui*, Les rapports du Conseil d'État.

D'AQUIN Saint Thomas, 2011, *Somme théologique et Somme contre les Gentils*, Groupe Saint-Remi.

DECOURT Annick et GLEIZE Fanny, 2006, *Démocratie participative en Europe*, Bruxelles, Les Cahiers de la Solidarité, n°8.

DUCHASTEL Jules, 2002 : « La citoyenneté dans les sociétés contemporaines : entre mondialisation des marchés et revendications démocratiques », Conférence de clôture du colloque Reconnaissance et citoyenneté organisé dans le cadre du 70ème Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Université Laval de Québec.

Eurydice (Réseau d'information sur l'éducation en Europe), 2005, *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*, disponible sur le site d'Eurydice : http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=055FR

EVANGELISTI Adriano, 2021 : « Le référendum d'initiative populaire : développements récents et comparatifs en France et en Italie », halshs-03275408

Ghevontian Richard, 2003, « La sincérité du scrutin », *Cahiers du Conseil constitutionnel*, n°13.

HURARD Marine, 2001, *La participation citoyenne au développement durable, à l'échelle locale en Europe*, Working Paper, Think Tank européen Pour la Solidarité.

KANT Emmanuel, 1994, *Métaphysique des mœurs*, Partie I : *Doctrine du droit* partie II : *Doctrine de la vertu*, Paris, Flammarion.

KOKOROKO Dodzi, 2009, « Les élections disputées : réussites et échecs », *Pouvoirs*, 129, p.115-126.

LE PORS Anicet, 2011, *La citoyenneté*, Paris, Que Sais-je ?

MAGUESSA EBOME Ghislain Thierry, 2022, « Questionnement philosophique et émancipation citoyenne », *Revue CEROCE*, n°12, p.73-94.

MAILLARD Nathalie, 2017, « Pour une défense de la notion de devoir envers soi », *Raison publique*, 22, p. 69-80.

MARSHALL TH., 1950, *Citizenship and Social Class*, London, Cambridge University Press

MILL Jhon Stuard, 1990, *De la liberté*, Paris, Gallimard Folio « Essais ».

MORE Thomas, 2017, *Utopia*, London, Alma Classics.

PIERET Denis, 2009, « Qu'est-ce que l'éducation à la citoyenneté ? », disponible sur : www.philocite.eu.

PLATON, 2006 : *Les Lois*, Livre I, Paris, Flammarion.

PLATON, 2016 : *La République*, Paris, Flammarion.

ROUSSEAU Jean Jack, 2011, *Du Contrat social*, Paris, Flammarion.

SEY Kouassi Olivier, 2018, « La citoyenneté dans la philosophie de Platon : quelle solution face à la crise actuelle de la citoyenneté ? », *Rev iv hist 2018, 31*, p.158-171.

Think Tank européen pour la solidarité, 2007 : « Citoyenneté et démocratie participative », in *Introduction à la citoyenneté*, Fanny Gleize.

YOMBI Stéven Modeste, 2019, « La protection des droits fondamentaux par les juridictions constitutionnelles dans le néo-constitutionnalisme africain : cas du Bénin et du Gabon », *Cahiers Africains de Droit International*, n°007, p.1-34.

YOMBI Stéven Modeste, 2023, « Le renouveau démocratique africain : entre les faits et les normes », *Revue africaine de la recherche juridique et politique*, n°1. p.148-171.

Le pictural et le citoyen[1]

Maxime Akanis AKANOKABIA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : akanismaxime@gmail.com

Résumé

Cette recherche se propose de questionner à nouveaux frais, le rapport inattendu et incontestable qui se noue entre peinture et citoyenneté. Pareil questionnement permet de saisir le lien indéfectible qui s'est construit entre le concept de peinture et celui de l'éducation. Une éducation qui apparaît subrepticement comme le socle à partir duquel se déroule l'idée même de citoyenneté. Autrement dit, comment se donne à voir la participation du geste pictural dans la construction du concept de citoyenneté ? Si les peintres du Quattrocento ont fait de la peinture l'expression d'une demande sociale, et que l'œuvre d'art en tant que telle, est l'un des canaux à partir desquels véhicule une certaine éducation, comme le montrent si bien les peintres de l'Ecole de Barbizon, la question des rapports secrets et vivants entre le pictural et le citoyen trouve ici tout son sens. Le geste pictural de Th. Rousseau en est la parfaite illustration, parce qu'il apparaît incontestablement comme le moment à partir duquel s'instaure le vrai dialogue entre le visible et l'invisible.

Mots-clés : Citoyenneté, humain, œuvre d'art, peinture, société.

Abstract

This intuition proposes to question anew, at new costs, the unexpected and undeniable relationship that is forged between painting and citizenship. Such a questioning will allow us to grasp the unbreakable link that has been built between the concept of painting and that of education. An education that surreptitiously appears as the foundation from which the very idea of citizenship unfolds. In other words, how can the participation of the pictorial gesture in the construction of the concept of citizenship be seen? If the painters of the Quattrocento made painting the expression of a social demand, and the work of art as such is one of the channels from which a certain education is conveyed, as the painters of the Barbizon school show so well, the question of the secret and living relationships between the pictorial and the citizen finds its full meaning here. Théodore Rousseau's pictorial gesture is the perfect illustration of this, because it unquestionably appears as the moment from which the true dialogue between the visible and the invisible is established.

Keywords: Citizenship, human, work of art, painting, society.

Introduction

L'interrogation philosophique sur la peinture et celle de son rapport au concept de citoyenneté est vielle comme le monde. Cette question ne date pas d'aujourd'hui, elle a préoccupé la pensée philosophique bien avant Socrate. C'est ainsi qu'il n'est pas étonnant de constater que la question « qu'est-ce que la peinture ? » est restée parmi les préoccupations centrales de la tradition philosophique. De l'antiquité jusqu'à l'époque contemporaine, la philosophie a toujours un regard particulier sur l'art en général et sur la peinture en particulier.

[1] . *L'œil écoute* de Paul Claudel demeure l'intuition fondatrice de cette Thématique, parce qu'il est perçu comme un rappel à l'ordre : « Le moment est venu de penser moins, de viser moins haut, de regarder de plus près, d'observer mieux et de peindre aussi bien mais autrement. C'est la peinture de la foule, du citoyen, de l'homme de travail, du parvenu et du premier venu, entièrement faite pour lui, faite de lui » (P. Claudel,1946, p.16).

Elle a toujours questionné la peinture dans son rapport au vrai. Comme le note si bien J-L Marion (2013, p. 7) : « La question de la peinture n'appartient ni d'abord, ni uniquement aux peintres, moins encore aux seuls esthéticiens. Elle appartient à la visibilité elle-même, donc à tous ». Il peut paraître assez banal pour certains esprits, d'entendre parler de la peinture dans son rapport à l'idée de citoyenneté. Pareille intention, ne peut surprendre tout historien de l'art, parce qu'elle ne ferait que renforcer le dialogue vivant et secret qui se traduit entre l'art et l'éducation. Un dialogue qui se donne à voir à partir de l'acte que pose un artiste peintre, en faisant de la peinture l'expression même de la vérité. En dialoguant avec le monde, tout en l'exprimant, la peinture apparaît comme ce à partir de quoi le monde est monde. Elle exprime et fait voir l'être même du monde. C'est en cela qu'elle est ontologique. Si le pictural nous parle, et qu'il demeure incontestablement un langage à partir duquel la vérité nous est à portée de main, par conséquent, la peinture n'est pas un geste hasardeux. On ne peint pas pour le simple plaisir de peindre, et les grands peintres de la tradition n'ont jamais dérogé à la règle. De Gustave Courbet à Marcel Gotène en passant par Paul Cézanne, Edouard Manet, Henri Matisse, Pablo Picasso,… le pictural a toujours été pictural du sens. Cela dit, comment se donne à voir le rapport entre peinture et vérité ? Quelle est la place du geste pictural dans la construction de l'idée même de citoyenneté ? Si la première interrogation soulève subrepticement le problème de la peinture dans son rapport à la notion de vérité, la deuxième par contre, pose la question de l'éducation au travers du phénomène pictural. Autant d'interrogations qui nous permettront de circonscrire, précisément, le dialogue profond qui existe entre les deux concepts. La méthode herméneutique, liée à l'interprétation et à l'explication des textes nous permettra de saisir l'enjeu du rapport entre le pictural et le citoyen. Le lien qui semble indissociable entre peinture et citoyenneté apparaît comme le fil conducteur qui structure de part en part l'intuition fondatrice de notre travail.

1. Le pictural et la question de la vérité

Chercher à circonscrire la notion de vérité, peut paraître ennuyeux et ambigu. Ennuyeux, parce qu'il n'est toujours pas aisé d'aborder cette question en philosophie sans se poser plusieurs questions. Plus encore, les philosophes ne se sont jamais accordés pour dégager une définition qui fasse l'unanimité des esprits. Voilà pourquoi, la philosophie est restée par définition, la recherche éternelle de la vérité. Ambigu, parce que nul ne peut nous dire exactement ce que signifie la vérité. Chaque philosophe à sa vérité qui n'est pas forcément celle de l'autre, et la philosophie en tant que telle n'évolue que de contradictions en contradictions. C'est pour cette raison, qu'elle est parmi les questions les plus vielles et les plus difficiles de la tradition métaphysique. Dans *Lieux et noms de la vérité* d'E. Balibar (1994, p.7), on peut lire :

> L'entreprise d'un discours philosophique sur la vérité, n'a pas besoin de justification particulière, puisqu'il fait corps avec l'existence même de la philosophie. Il n'est pas nécessaire pour l'admettre de supposer que la vérité est le seul « objet » de la philosophie. Au contraire, on peut parfaitement tenir que la philosophie pose la question de la vérité à toutes sortes de discours, d'expérience et de pratiques qui ne s'y réduisent pas, et qu'elle pose aux discours de la vérité (…) La question de la vérité, sous une forme ou sous une autre, n'est jamais séparable des entreprises philosophiques.

Parler de la vérité du monde en convoquant le phénomène pictural, ne peut passer inaperçu au questionnement philosophique. Le travail de la vérité est d'abord et avant tout un travail philosophique. Dès qu'on l'aborde, peu importe le champ convoqué, cela intéresse systématiquement le philosophe, qui recherche la vérité pour le bien- être de la réflexion philosophique. Pour le commun des mortels, parler de peinture en associant le concept de vérité, peut paraître assez paradoxal, comme si le geste pictural n'avait aucun lien avec la vérité de l'être. Certains esprits croyaient que la peinture se limitait à un simple passe-temps, à une meilleure manière de se distraire après un travail ardu. D'autres, par contre, privilégient la thèse

selon laquelle, la peinture serait réservée uniquement à l'idée du beau, à tout ce qui est beau, comme cela été le cas au XVIII[e] siècle où l'art a été pensé à partir du plaisir esthétique (F. Brugère, 2024, p. 113). Bien au contraire, l'art de peindre va même au-delà de ces perceptions simplistes, parce qu'il est « devenu une pièce maîtresse d'une philosophie qui renoue avec l'ontologie » (F. Brugère, ibid). Dans *Chemins qui ne mènent nulle part,* plus précisément à propos de « l'origine de l'œuvre d'art », M. Heidegger (1962) n'hésite pas de célébrer cette contre-offensive, en soulignant l'importance de l'œuvre d'art dans son rapport à la vérité :

> Être-œuvre signifie donc : installer un monde. Mais qu'est cela, un monde ? (…) Un monde, ce n'est pas le simple assemblage des choses données, dénombrables et non dénombrables, connues ou inconnues. Un monde, ce n'est pas non plus un cadre figuré qu'on ajouterait à la somme des étants donnés (…). L'œuvre en tant qu'œuvre érige un monde. L'œuvre maintient ouvert l'ouvert du monde. Mais l'érection d'un monde n'est que l'un des deux traits essentiels de l'être-œuvre de l'œuvre (…). A l'être-œuvre appartient la mise en place d'un monde (M. Heidegger, 1962, p.47-49).

Ce propos heideggérien questionne le dialogue vivant et silencieux qui existe entre l'œuvre d'art et le monde. Pour Heidegger, ce n'est pas l'ensemble de ce que nous voyons, de ce qui apparaît qui fait du monde ce qu'il est. Le monde est monde à partir de sa vérité. Autrement dit, c'est la vérité du monde qui fait le monde. Mais, comment avoir accès à la vérité du monde pour faire le monde ? Autrement dit, qu'est ce qui participe à la construction ou à l'élaboration du monde ? Participer à l'instauration du monde, c'est rendre visible l'invisibilité du monde, c'est-à-dire sa vérité. Et c'est bien l'œuvre d'art, en tant que telle qui participe à la célébration de cette vérité. Grâce à l'art, la vérité du monde nous est donnée. L'œuvre d'art est au cœur de l'instauration du monde, parce que, « ce n'est qu'à partir de ce repos de l'œuvre que nous commençons à entrevoir ce qui, dans l'œuvre, est à l'œuvre. Que ce soit la vérité n'était jusqu'ici qu'une thèse anticipée » (M. Heidegger, 1962, p.54). En entrant en dialogue avec le philosophe fribourgeois, l'on comprend que M. Heidegger accorde une place centrale à l'œuvre d'art en général et à la peinture en particulier, comme en témoigne d'ailleurs, sa déclaration de 1958 faite à Aix-en-Provence avant sa conférence sur « Hegel et les Grecs ». Cette déclaration n'est rien d'autre qu'un hommage rendu au grand maître de la peinture aixoise, Paul Cézanne : « Pourquoi parlé-je ici à Aix-en-Provence. J'aime la douceur de ce pays et de ses villages. J'aime la rigueur de ses monts. J'aime l'harmonie des deux. J'aime Bibémus, la montagne Sainte-Victoire. J'ai trouvé ici le chemin de Paul Cézanne auquel, de son début jusqu'à sa fin, mon propre chemin de pensée correspond d'une certaine manière » (H. France-Lanord, 2018, p.14). On comprend tout l'intérêt que Heidegger accordait à l'art de peindre comme puissance métaphysique. En d'autres termes, le geste pictural est un geste puissant, doté d'un statut hautement particulier. Le pinceau du peintre par exemple, jouit d'un pouvoir essentiellement métaphysique, parce qu'il apparaît comme le lieu de l'équilibre entre le visible et l'invisible. Il s'agit par-là, de percevoir jusqu'à quel point, « l'histoire de la peinture, son effort pour se dégager de l'illusionnisme et pour acquérir ses propres dimensions ont une signification métaphysique » (M. Merleau-Ponty, 1964, p.43). Cette portée métaphysique de la peinture se lit subrepticement au travers de la couleur comme l'élément déterminant de l'être, parce que

> La couleur est un monde…, elle possède un rythme, une vibration, une dynamique, une spatialité, une résonance affectives propres… Chaque couleur secrète pour notre œil son propre climat affectif, sa propre dynamique spatiale. Par exemple les couleurs chaudes « s'approchent de nous », tandis que les froides s'éloignent de nous et nous fuient (C. Romano, 2020, p.310).

C'est pour cette raison qu'il n'y pas de couleur hasardeuse, chaque couleur est porteuse de sens, « je sens par la couleur, c'est donc par elle que ma toile sera toujours organisée » (H. Matisse, 1972, p.195), parce que la couleur est d'abord et avant tout « le ton de l'être » (C. Romano, 2020). En explorant le pouvoir des couleurs, cet auteur montre jusqu'à quel point la

peinture occupe une place centrale dans la vie des hommes. Tous les grands peintres de la tradition l'ont montré. En parcourant, par exemple, *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier,* W. Kandinsky (1989), montre toute la dimension métaphysique de la couleur, parce qu'il se permet de décrire toute leur symbolique. Elle est l'expression des valeurs d'un mieux vivre-ensemble. Elle exprime parfois de l'innocence, de l'audace, de l'espoir, de la modestie, de la sincérité et de la tendresse. C'est autour de cette symbolique des couleurs qu'E. Kant (1985), épingle l'importance des couleurs comme expression même de la nature. Au travers des sept couleurs, c'est la nature qui parle en nous. A ce propos, relisant *la critique de la faculté de juger* : « C'est ainsi que la couleur blanche du lys semble orienter l'esprit vers l'idée d'innocence, et, pour suivre l'ordre des sept couleurs, du rouge au violet (rouge, jaune, orange, vert, bleu, indigo, violet) : 1 vers l'idée du sublime, 2 de l'audace, 3 de la sincérité, 4 de l'amabilité, 5 de la modestie, 6 de la fermeté, et 7 de la tendresse » (E. Kant, 1985, p.1083).

Par le truchement de l'œuvre d'art, le monde nous est donné, et devient notre objet de responsabilité, puisque nous le domicilions désormais. C'est à ce titre, qu'en travaillant sur Courbet, tout en martelant sur le pouvoir de l'œil et la puissance du pinceau dans son rapport à la vérité, J-L. Marion (2014, p. 157) souligne que « le peintre vise la chose, mais la chose par exemple dans sa forme ou dans sa couleur… Quand la couleur est à sa richesse, la forme est à sa plénitude », et que la peinture constitue « la voie royale d'accès à la chose et à sa forme intime, en personne ». Penser l'être du monde à partir de la peinture, c'est assigner une dimension ontologique à l'art, parce qu'il crée les voies d'accès à l'exploration du monde. La peinture ne se résume plus au simple plaisir esthétique, elle devient une affaire de vérité. Comme disait P. Cézanne (1905), dans sa correspondance du 23 octobre 1905 à E. Bernard : « Je vous dois la vérité en peinture et je vous la dirai ». Enoncé majeur, qui traduit incontestablement la place qu'occupe la vérité dans le domaine pictural. En visant la vérité, qui devient à la fois promesse et dette, le geste pictural apparaît comme ce à partir de quoi les secrets du monde nous sont donnés. Voir la vérité en peinture, signifie, pour l'artiste peintre, avoir pris un engagement de dire au travers de sa palette, de sa toile ou de son chevalet la vérité du monde. Par conséquent, peindre, c'est formuler une promesse et prendre un engagement. Comme le disait Derrida (1978, p. 13-14), en commentant la correspondance de Cézanne à Emile Bernard :

> Par la promesse verbale, par ce performatif qui ne décrit rien, Cézanne fait quelque chose, autant et plus qu'il ne dit. Mais ce faisant, il promet qu'il dira la vérité en peinture. Ce qu'il fait, c'est s'engager à dire. Mais ce dire-là, soit un faire pictural qui en raison de quelque habitation de la parole dans la peinture, aura valeur de dire (…) Cézanne a-t-il promis, vraiment promis, promis de dire, de dire la vérité, de dire en peinture la vérité en peinture ?

Saisir la vérité de la nature par le biais de la peinture, c'est célébrer à nouveaux frais, le dialogue vivant et secret entre le visible et l'invisible. Entendu comme lieu de l'équilibre, le phénomène pictural participe activement à la mise au dévoilement de ce qui est. C'est pour cette raison que la nature est souvent jalouse de l'art, parce qu'il la met à nu, il questionne son intimité et nous donne à voir son *invu*[2]. En participant à sa mise à nu, la peinture acquiert à cet effet un statut ontologique. Elle est ontologique, parce qu'elle se préoccupe de l'intimité des choses. Comme en témoigne l'histoire de l'impressionnisme. Autrement dit, la question de l'intimité est une préoccupation majeure dans l'histoire de la peinture contemporaine, parce qu'il s'agit par-là, de faire surgir l'intime de la chose, ce qui fait de la chose ce qu'elle est véritablement. Les peintres impressionnistes comme C. Monet (1840), E. Manet (1832), B. Morisot (1841), E.

[2] . Le concept d'invu est essentiel dans le corpus philosophique de Jean-Luc Marion. Il le développe pour montrer, comment à partir de la méthode phénoménologique, nous entrons en dialogue avec la vérité de la chose en tant que telle. C'est ce que Merleau-Ponty traduit en termes d'invisible.

Degas (1834), C. Pissarro (1830)… ont fait de l'intimité ou du *nu*[3] l'une des préoccupations fondamentales de leurs toiles. Le concept d'intimité occupe de bout en bout le corpus pictural de l'impressionnisme. Plusieurs tableaux comme *Le déjeuner sur l'herbe* (E. Manet), *Après le bain, femme nue s'essuyant la nuque* (E. Degas), *Etude. Torse, effet de soleil* (A. Renoir), *Le Berceau* (B. Morisot) apparaissent comme l'un des moments essentiels du dialogue entre le visible et l'invisible. L'élément frappant sur tous ces tableaux, c'est la nudité des femmes, c'est-à-dire qu'ils ont peint des femmes nues. Edgar Degas aimait peindre des scènes intimes, des moments de la vie privée, c'est-à-dire, des femmes nues. La plupart de ses œuvres questionnent en priorité l'intimité. Tel est aussi le cas d'Auguste Renoir pour qui la question de la nudité a été également au centre de ses réflexions, parce qu'il s'intéressait aussi à la nudité des femmes, c'est-à-dire peindre des femmes nues. Le nu en peinture, est une œuvre qui montre des personnages sans vêtements. La palette de Berthe Morisot questionne également en direction de la nudité. Elle peignait dans le but de rendre public ce qui relève du privé, c'est-à-dire de rendre visible ce qui relève du secret, de la sphère intime. Elle adorait peindre la vie des femmes qui l'entouraient, leur intimité, comme en témoigne *Le Berceau,* qui est l'expression de la maternité, de la vie privée. Elle focalisait sa palette sur le quotidien des femmes dans leur intimité : dans la salle de bain, une femme toute nue, qui s'occupe des enfants,... Elle a beaucoup peint l'intimité des femmes, comme le souligne F. Brugère (2024, p.135) :

> Morisot peint des femmes faisant leur toilette, qui travaillent dans l'espace domestique, à la fenêtre, assises dans un fauteuil, regardant leurs enfants, jouant de la musique ou se promenant dans un jardin jamais complètement ouvert. Et s'il ''agissait de faire surgir l'intime, pour mettre à plat les différentes formes de vie des femmes ? Le mot « intime » vient du latin *intimus,* qui est un superficiel *d'interior* ; il désigne donc l'intérieur de l'intérieur.

Comment expliquer ce pouvoir dont dispose l'artiste peintre en participant à la nudité des choses ou au dévoilement de l'intime ? L'acte de peindre est-il un pouvoir ? Si tel est le cas, qu'en est-il exactement de la peinture ? En quoi le pictural est-il devenu dévoilement de l'intimité ? Par peinture, il faut entendre l'art de décrire, de dessiner, de tracer ou de représenter un objet à partir des couleurs, des formes en utilisant le pinceau, la toile, le chevalet, etc. Peindre, c'est dessiner, tracer, représenter, voire imaginer en utilisant par exemple une toile pour faire monde et donner du sens aux choses. C'est ici l'occasion de mettre un accent tout particulier sur l'importance du dessin, qui demeure un moment essentiel dans l'art de peindre. Au même titre que la couleur, le dessin nous permet d'entrer en commerce avec le monde, parce qu'il exprime l'habileté, le génie et le savoir-faire. Le dessin est essentiellement spirituel. Un texte de Marc Jiménez (1997, p. 68-69) exprime le lien indissociable entre le dessin et la couleur :

> La question du privilège accordé soit au dessin, soit à la couleur n'est pas nouvelle dans l'histoire de la peinture (…). La belle méthode de peindre enseignée par l'Académie passe par le crayon. C'est lui qui « donne forme », de lui que dépend la couleur, et non l'inverse. La couleur, concède Le Brun, peut apporter sa contribution mais elle ne fait ni le peintre ni le tableau (…). Un peintre n'est peintre que parce qu'il emploie des couleurs capables de séduire les yeux et d'imiter la nature (…). Le dessin constitue l'élément essentiel de la peinture, la couleur ne représente qu'un accident. Le dessin donne forme et proportion, la couleur seule ne signifie rien. Le dessin est lié parfois à l'esprit, à l'imagination et à la main. Il peut donc exprimer jusqu'aux passions de l'âme sans qu'il ait besoin de la couleur (…). Le dessin nous sauve de la noyade au sein de l'océan de la couleur, et à dire vrai, selon Le Brun, tout est dessin.

[3] . Cf. J.-L. Aka-Evy (2018) « Nu pour soi, Nu pour autrui ». Autrement dit, la question du *nu* fait partie des préoccupations majeures de la philosophie africaine contemporaine. Dans *Créativité africaine et primitivisme occidentale*, l'auteur du *Cri de Picasso,* fait du *nu*, l'une de ses préoccupations fondamentales. Il interroge le nu, tout en cherchant à comprendre l'attention toute particulière que les maîtres du pinceau accordent à ce concept essentiel.

Pour Jiménez, il n'y a pas de peinture sans dessin et sans couleur, même si le dessin jouit d'une suprématie vis-à-vis de la couleur (Le Brun). La peinture est l'expression même de la réalité, elle fait parler le monde, tout en le rendant visible. Le dessin exprime et représente l'être des choses, nous fait voir ce qui fait du monde ce qu'il est.

En peignant l'intimité, l'art éduque, tout en nous montrant l'importance de la vie et du mieux vivre-ensemble. En célébrant la manifestation de l'intime, le geste pictural place l'éducation au centre de nos vies. On doit tout éduquer, à savoir l'œil qui voit, le regard qui observe, afin de célébrer le mieux vivre ensemble et affirmer l'idée même de citoyenneté, car un citoyen qui n'est pas éduqué est un être en perdition.

2. De l'œil qui voit à l'œil qui éduque

Dans *l'œil écoute,* P. Claudel (1946, p.17) souligne à juste titre : « Vous n'apercevez qu'un style et qu'une méthode dans les ateliers de la Hollande (…). Si vous ôtiez de l'art hollandais la probité, vous n'en comprendriez plus l'élément vital et il ne serait plus possible d'en définir ni la moralité ni le style », alors qu'on peut aussi lire, dans *La vraie histoire de l'impressionnisme* : « Quand Manet écrit… « Je peins ce que je vois, et non ce qu'il plaît aux autres de voir », il témoigne d'une mission de la peinture : donner à voir ce qui est. Donner à voir ce qui est peut choquer, intriguer, mettre en colère le public… peindre d'après les yeux, non d'après l'imagination, fut son programme » (F. Brugère, 2024, p. 36-37). Le peintre est à la fois celui qui voit et qui éduque. Il voit ce que nous ne voyons pas, tout en donnant à voir ce qu'il y a d'essentiel pour un mieux vivre-ensemble. De temps en temps, l'art nous montre le monde, projette en nous le monde de demain. Telle a été la vision des peintres de Barbizon dans l'histoire picturale du XIX ème siècle. Avec les peintres de l'Ecole de Barbizon, à l'instar de Théodore Rousseau, Jules Dupré, Jean-François Millet…, la peinture a pris une envergure citoyenne. Fini avec la peinture des personnages où l'on peignait sans arrêt des rois, des reines, des personnages célèbres. L'Ecole de Barbizon[4] (1891) a développé et affirmé une nouvelle manière de peindre ou un nouveau rapport à l'acte pictural : ils ont travaillé sur les paysages, les forêts, bref sur la nature. Faire voir les bienfaits de la nature au travers de l'art, nous a permis de percevoir la dimension avant-gardiste de la peinture. Cette incarnation citoyenne du geste pictural, a été de plus en plus visible chez Théodore Rousseau, communément appelé la voix de la forêt. Ils ont peint les arbres, les oiseaux, et décidé de rompre avec la peinture des hommes célèbres. Les peintres de l'Ecole de Barbizon ont consacré leurs pinceaux à défendre essentiellement la nature. Il s'agit là d'une peinture éducative au service de l'écologie, puis qu'il est question de respect et de protection de l'environnement, comme disait F. Dagognet (1991, p. 259) :

> Les philosophes et les romanciers ne sont pas les seuls à se soucier d'une nature à protéger : n'omettons pas de mentionner, à leurs côtés, l'Ecole des peintres de Barbizon (Théodore Rousseau, Jules Dupré, etc.). Ils ont peint essentiellement des paysages ou des arbres isolés, en bordure de la forêt. Celle-ci est alors décimée. Les artistes, attachés à Fontainebleau, à ses landes et ses chênes majestueux, obtiennent de Napoléon III la transformation de ce massif boisé en « monument historique » intouchable. Ils s'élèvent déjà contre les excès de l'enrésinement. Avec et pour eux est réalisé le premier musé de la nature », l'ancêtre des parcs nationaux.

Si le statut de citoyen nous confère des droits et des devoirs, quelle est finalement la place qu'occupe la peinture dans l'affirmation du citoyen ? En d'autres termes, quel est l'impact du geste pictural pour que l'on devienne réellement Citoyens du monde ? Est appelé citoyen celui

[4] . L'Ecole de Barbizon a été forgée en 1891 par le critique d'art britannique, David Croal Thomson (1855-1930). Il s'agit d'un ensemble de peintres qui avaient décidé de faire la peinture autrement, c'est-à-dire, aux styles très différents, qui, à des époques très diverses, ont trouvé une source d'inspiration à partir de la nature. Barbizon est une ville française non loin de Paris, lieu mythique des peintres pré-impressionnistes qui trouvaient leur inspiration à partir de la forêt de Fontainebleau.

qui habite une cité, un pays, qui a non seulement des droits mais aussi et surtout des devoirs. C'est plus précisément, sur cet angle qu'apparaît implicitement le pouvoir de l'art, la dimension magistrale de la peinture dans la construction de la citoyenneté. Par le biais de l'éducation, l'œuvre d'art participe à la formation et à l'accomplissement de l'individu. Tel est le cas de la peinture chez Marcel Gotène. Peindre pour le fils de Yaba, c'est faire parler la nature, tout en accédant à l'être même des choses. La peinture de Gotène, nous rapproche de la réalité de la vie. Elle est une philosophie de la vie, elle éduque non seulement notre regard, mais façonne aussi notre rapport aux autres, tout en faisant de nous citoyens du monde. En contemplant « les œuvres de Gotène, chaque fois que notre œil perce le mur de ses lignes, de ses couleurs, de ses figures, nous changeons d'êtres, nous changeons de monde et notre manière d'être au monde : nous sommes proprement destitués de notre être-là au monde pour s'ouvrir totalement à d'autres êtres » (J.-L Aka-Evy, 2018, p.224). En regardant *feu de brousse, un étang sans poisson, forêt d'eucalyptus*, on s'aperçoit que la peinture de Marcel Gotène, en dit long ! L'auteur est ici proche des peintres de l'Ecole de Barbizon qui ont fait de la nature la préoccupation fondamentale de l'art. Il est aussi à « rapprocher de Matisse, formé par Gustave Moreau, influencé par Cézanne, Gaugin et Toulouse-Lautrec. Il arrive à Gotène d'ambitionner la pure métaphysique » (Th. Obenga, 2018, p. 32). La palette goténéenne est une célébration de la nature sous plusieurs formes. Il lance un cri d'alarme en faveur de la nature que l'on doit protéger et préserver. « L'élan qui soulève la peinture de Gotène vient justement de son contact plénier avec les choses drues et concrète de la vie. A la façon des symbolistes, il veut célébrer la nature dont il s'efforce de percer et de révéler l'aspect caché, le sens mystérieux qui obsédait Mallarmé » (D. Ngoï-Ngalla, 2009, p.52). Prenons aussi le cas de la *Danse rouge,* et cherchons à traduire ou définir ce que signifie être citoyen. Cette toile (la Danse rouge) apparaît comme la réponse à cette préoccupation, parce qu'elle marque à grand trait toute l'importance de la couleur rouge en milieu téké. Un autre tableau illustratif, *Un balai*, cette œuvre goténénne épingle, à nouveaux frais, l'importance de la tradition, de notre héritage culturel dans le développement et la réinvention de soi. Se réinventer, se rééduquer et s'auto construire, en tenant compte de nos valeurs culturelles font partie des éléments de notre humanité. C'est à ce titre, qu'il convient de souligner avec J.-L. Aka-Evy (2018, p. 228), que « l'art à l'égal de la philosophie, de la science même peut pousser la pensée à « voyager » très loin dans l'espace cosmique, mais également et surtout, à imaginer et à fabriquer le futur ».

En magnifiant son pinceau et en bonifiant sa palette, Gotène assigne une dimension éducative à l'art, entendu comme une demande sociale. Le geste goténéen est ici proche des intuitions des peintres du Quattrocento qui ont fait de la peinture un phénomène essentiel dans la vie des hommes. De la même manière qu'on ne peignait pas n'importe comment, c'est aussi de la même manière qu'on ne maniait pas le pinceau, la toile, le chevalet ou la palette n'importe comment. C'est pour autant dire que peindre est une philosophie, une leçon de vie, une manière de vivre, de concevoir et d'éduquer. L'histoire du « Réalisme », du « Cubisme » ou du « Fauvisme » en témoigne parfaitement. En regardant par exemple, *L'origine du monde* (Gustave Courbet), *Les Demoiselles d'Avignon* (Picasso) ou *La joie de vivre* (Henri Matisse), l'on comprend que la peinture est une philosophie de la vie. Elle éduque, tout en cultivant en nous certaines valeurs essentielles du vivre-ensemble, car on ne peut cultiver en soi l'idée de citoyenneté, en excluant les valeurs cardinales du vivre-ensemble (la tolérance, le pardon…). Par conséquent, être citoyen, c'est savoir aussi se saisir de l'opportunité en s'appropriant des valeurs essentielles qui fondent l'humanité, tout en faisant des individus de citoyens du monde. En plaçant l'éducation au cœur de l'acte pictural, on comprend avec Nietzsche (que l'homme est réellement un être en chantier, inachevé et incomplet, toujours à la recherche permanente d'être éduqué, afin de devenir un être complet et achevé. Faisant référence à la problématique nietzschéenne de la philosophie de l'éducation, P. Wotling (2016, 268) note :

> Travailler sur l'homme, travailler à transformer l'homme tel qu'il existe dans la culture contemporaine, c'est-à-dire encore faire advenir un nouveau type d'homme. Il s'agit donc d'un travail orienté vers l'avant si l'on veut, et surtout vers l'avenir, un travail que l'on peut dire « progressif » ou « producteur », et non régressif comme l'est la généalogie… Oui, L'homme fut un essai. Hélas ! Beaucoup d'ignorance et d'erreurs se sont incarnées en nous ! (…) l'homme n'est pas l'incarnation d'une essence stable, que l'homme n'a pas d'essence, ni de nature propre déterminée, mais qu'il est une forme variable, toujours en cours de métamorphose.

Puisque nous sommes des êtres en chantier, à en croire l'interprétation nietzschéenne de Patrick Wotling, et que l'homme en tant que tel, n'est qu'un essai, qui a forcément besoin d'une éducation, l'œuvre d'art devient par conséquent, l'un des moyens humains à sortir l'homme de sa misère et de son obscurantisme. C'est par le truchement de l'éducation que l'homme devient citoyen. Être citoyen, c'est mener une vie en harmonie avec les règles et lois de la République. Un citoyen doit aimer sa patrie, respecter les lois de celle-ci, et contribuer pour un mieux vivre-ensemble. Compte tenu de l'incivisme, des maux qui minent la société, les maîtres du pinceau ont aussi pris le relais, en éduquant par le biais de l'art. La peinture à l'instar du cinéma, de la télévision, de la bande dessinée ou de la sculpture, participent activement à notre formation et à notre éducation, tout en faisant de nous de vrais citoyens. Les tableaux de grands peintres en disent long ! Prenant le cas de la palette de Fra Angelico, de Filipo Lipi, de Kandinsky, de Leonard de Vinci ou de Claude Monet, pour percevoir jusqu'à quel point, la peinture est une philosophie de l'éducation. Les couleurs qu'ils utilisent traduisent notre rapport au monde. Qu'il s'agisse des moments joyeux (le rouge) ou des moments de tranquillité (le bleu), l'art exprime nos états d'âmes et nous rapproche de plus près du monde. Il nous permet de humer l'air du temps et de saisir nos problèmes de tous les jours, ainsi que le précise M. Jiménez (1997, p.430) : « Trop loin de la réalité, elle sombre dans la spéculation abstraite…ces propositions peuvent intriguer, choquer, dérouter, agacer, parfois aussi enthousiasmer et émerveiller ».

Les couleurs[5] et les formes ne sont pas anodines, elles expriment un lieu, une époque, un moment de la vérité et nous font voir le monde. Voir le monde n'est plus une exclusivité réservée à telle ou telle science. Elle devient une valeur partagée. C'est pour cette raison que l'art devient une préoccupation essentielle de la philosophie, et que la philosophie en tant que telle « a dû faire son deuil de la métaphysique, de la vérité, de l'Être, de la science, des grandes idéologies, des utopies de la modernité… Mais elle n'a jamais pu vraiment couper le lien avec l'art. Outil pédagogique, argument théologique, instrument de propagande, copie de la nature, apparence inoffensive, reflet de la réalité… l'art a toujours été le jouet de la philosophie » (M. Jiménez, 1997, p.431). En célébrant la nature, tout en nous rapprochant de celle-ci, l'art est très riche en émotion et en promotion éducative. Le geste d'un Picasso ou d'un Kandinsky fait vivre, tout en développant en nous l'idée même d'humanité. C'est pour autant dire que la notion d'humanité se cultive aussi au travers de la peinture. Loin d'être un simple mélange des formes et couleurs, l'activité artistique est une invite à la méditation qui éclaire nos vies et interroge notre présence au monde. C'est en cela, qu'elle jouit d'un statut métaphysique et moral. Si l'art de peindre est loin d'être un simple mélange de formes, parce qu'il révèle l'essence même des choses, tout en traduisant notre rapport au monde, on peut se permettre de dire que l'œuvre d'art éveille nos consciences et nourrit notre pouvoir d'imagination et d'appropriation du monde. Par conséquent, la peinture apparaît comme ce qui se contemple et se médite, parce que « L'art n'est plus astreint à pratiquer une propagande servile. Il s'agit, bien au contraire, de favoriser l'éducation et le raffinement, de forger les conditions de possibilité esthétique d'une culture de l'âme et de la civilisation de l'humanité. Tout se passe donc comme si les relations belles

[5] . Cette question a été au centre de l'histoire de la peinture, parce qu'elle est au cœur même des choses. Elle organise les choses et les rend méthodique. C'est pour cela qu'elle est à la fois profondeur et expérience de l'être en tant que tel.

préparaient l'exercice des droits et des devoirs, comme si le goût mettait de l'harmonie dans la société puisque cette harmonie est dorénavant dans les individus » (M.L.A. Serki, 2006, p. 107).

Conclusion

En somme, l'homme pense et se différencie fondamentalement de l'animal par la parole. Le langage humain peut se donner à voir sous plusieurs formes, parmi lesquelles l'art, entendu comme une activité rationnelle qui permet à l'homme d'inventer, de créer, d'imaginer pour faire monde et rendre visible l'invisible, c'est-à-dire, nous apprend à voir l'invisibilité du visible. L'art est au centre du dialogue entre le visible et l'invisible. Parmi ces différentes formes d'arts, nous pouvons citer la peinture. Artistiquement appelé troisième art, selon la classification des arts, la peinture apparait comme l'une des activités essentielles dans l'éducation de l'homme. Cette vocation éducative qui est intrinsèque au phénomène pictural, nous permet de sortir de l'obscurantisme vers la vraie vie en société. L'art éduque, console, harmonise et consolide les rapports interhumains. C'est ainsi qu'il acquiert un statut moral, et devient par conséquent, l'un des baromètres de notre équilibre social. L'éducation du citoyen par le truchement du geste pictural est incontestable, parce qu'il nous permet de voir ce que nous ne voyions pas. Grâce au pouvoir dont dispose le plasticien au travers du pinceau, de la couleur et du crayon, le phénomène pictural participe à la construction de la citoyenneté. Il est l'expression de la révolution sociale par le changement des mentalités. Même si certains pensent que la peinture se limite à sa dimension strictement esthétique, elle peut aller au-delà de la réalité immédiate, tout en anticipant sur ce qui adviendra. C'est dire, que l'acte pictural peut anticiper sur l'avenir. La peinture se voit désormais doter d'une nouvelle mission, celle qui prend en compte les problèmes qui minent la société. Par conséquent, le pictural contribue fermement à l'élaboration de la citoyenneté. Réaffirmant ainsi, la puissance du geste esthétique, l'art nous rapproche de plus en plus de la société. Il participe à l'éducation et à la transformation de l'homme. La pluralité des couleurs dans un tableau n'est pas un geste hasardeux, car elle est porteuse de sens et exprime nos émotions, nos sentiments, tout en cultivant en nous l'esprit de fraternité, de convivialité et de tolérance pour un mieux vivre ensemble. C'est ainsi que l'on comprend parfaitement toute l'importance de la peinture dans la société. Au même titre que le philosophe, le peintre participe activement au bien-être de l'individu. Les peintres de l'Italie de la Renaissance avaient compris cela, en faisant de la peinture une demande sociale. Ainsi, il nous semble donc évident, de souligner que la peinture loin de se limiter à son aspect purement esthétique et ludique, nous permet aussi de vivre pleinement notre vie de citoyen.

Bibliographie

AKA-EVY Jean-Luc, 2023, *Le cri de Picasso. Les origines nègres de la modernité,* Paris, Présence africaine.

AKA-EVY Jean-Luc, 2018, Créativité *africaine et primitivisme occidental*, Paris, L'Harmattan.

AKA-EVY Jean-Luc, 2018, « Et si Gotène m'était conté ! », in *Gotène au cœur du cosmos, Annales de la Faculté des Lettres, Arts et des Sciences Humaines*, N° 9, premier semestre 2018.

AKANOKABIA Akanis Maxime, 2018, « Intuition esthétique et univers métaphysique chez Marcel Gotène », in *Revue CHRYSIPPE : Revue internationale d'études sociales, de philosophie, d'éducation et d'éthique*, vol 4, N°1 Décembre, 2ème semestre.

AKANOKABIA Akanis Maxime, 2019, « Être vu pour être su : Comment voir la vérité en peinture ? Une lecture métaphysique de la philosophie française contemporaine », in *Logique et argumentation. Autour du discours philosophique*. Actes des premières journées doctorales de philosophie (sous la direction d'E. Banywesize et de M. Nguimbi, Paris, L'Harmattan.

BALIBAR Etienne, 1994, *Lieux et noms de la vérité*, Paris, éd. de l'Aube.

BAXANDALL Michael, 2020*, L'œil du Quattrocento. L'usage de la peinture dans l'Italie de la Renaissance*, Paris, Gallimard.

BENJAMIN Walter, 2020, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris, Allia.

BENJAMIN Walter, 2019, Petite histoire de la photographie, Paris, Allia.

BENJAMIN Walter, 2018, *Paris, capitale du XIXe siècle*, Paris, Allia, 2018.

BRUGERE Fabienne, 2024, *La vraie Histoire de l'impressionnisme*, Paris, Vrin.

CLAUDEL Paul, 1946, *L'œil écoute*, Paris Gallimard.

CHRETIEN Jean-Louis, 1997, *Corps à corps. A l'écoule de l'œuvre d'art*, Paris, Minuit

DAGEN Philippe, 1996, *Le silence des peintres*, Paris, Fayard.

DAGOGNET François, 1991, « Pourquoi protéger ce qu'on maîtrise : réflexions sur l'arbre », in *Maître et protecteurs de la nature* (sous la direction d'Alain Roger et de François Guery), Seyssel, collection milieux, Champ Vallon.

DELEUZE Gilles, 2023, *Sur la peinture. Cours mars-juin 1981*, Paris Minuit.

DERRIDA Jacques, 1978, *La vérité en peinture*, Paris, Flammarion.

DIAS MATOS Isabel, 1998, « La tâche visionnaire de la philosophie et de la peinture chez Merleau Ponty » in *Phénoménologie et Esthétique*, La Versanne, Encre marine

DIDI-HUBERMAN Georges, 1992, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Minuit.

FRANCE-LANORD Hadrien, 2018, *La couleur et la parole. Les chemins de Paul Cézanne et de Martin Heidegger*, Paris, Gallimard.

FOGIEL-THOMAS Isabelle, 2008, *Le concept et le lieu. Figures de la relation entre art et philosophie*, Paris, Cerf.

FOGIEL-THOMAS Isabelle, 2015, *Le lieu de l'universel*, Paris, Seuil.

HEIDEGGER Martin, 1962, *Chemins qui ne mènent nulle part*, trad. fr, W. Brokmeier, Paris, Gallimard.

JIMENEZ Marc, 1997, *Qu'est-ce que l'Esthétique*, Paris, Gallimard.

KANDINSKY Wassily, 1989, *Du spirituel dans l'art, et dans la peinture en particulier*, Paris, Gallimard

KANT Emmanuel, 1985, Critique de la faculté de juger, trad, A. J.-L.Delamarre, in Œuvres philosophiques, « Bibliothèque de la pléiade », tome II, Paris, Gallimard.

MARION Jean-Luc, 2008, « La certitude de Cézanne », in *Ce que Cézanne donne à penser*, Actes du colloque d'Aix-en-Provence, juillet 2006, Paris, Gallimard.

MARION Jean-Luc, 2013, *La croisée du visible*, Paris, 2ème édition, P.U.F.

MARION Jean-Luc, 2014, *Courbet ou la peinture à l'œil*, Paris, Flammarion.

MARION Jean-Luc, 2015, *Ce que nous voyons et ce qui apparaît*, Paris, INA éditions.

MATISSE Henri, 1972, *Ecrits et propos sur l'art*, Paris, Hermann

MERLEAU-PONTY Maurice, 2006, *L'Œil et l'Esprit,* pour la lecture d'image et le dossier par Lambert Dousson et Christian Hubert-Rodier, Paris, folio plus, philosophie.

MERLEAU-PONTY Maurice, 1964, *Le visible et l'invisible*, texte établi par Claude Lefort accompagné d'un avertissement et d'une postface, Paris, Gallimard.

NGOÏE-NGALLA Dominique, 2OO9, « Gotène ou le foisonnement de vie », in Actes du colloque international « Marcel Gotène et son œuvre », Brazzaville, Les Manguiers.

OBENGA Théophile, 2018, « Marcel Gotène ou la lumière de la première aube », in *Gotène au cœur du cosmos, Annales de la Faculté des Lettres, Arts et des Sciences Humaines*, N° 9, premier semestre.

ROMANO Claude, 2020, *De la couleur*, Paris, Gallimard.

SERKI M. Abdo Laouali, 2006, « Education esthétique et éducation à la citoyenneté », in *Lettres d'Ivoire,* N° 001, *Revue de Littératures, Langues et Sciences Humaines*, Abidjan.

SCHILLER Friedrich Von, 1943, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, traduit de l'allemand par Robert Leroux, Paris, Aubier.

WOTLING Patrick, 2016, *Oui, l'homme fut un essai. La philosophie de l'avenir selon Nietzsche*, Paris, PUF.

ZELLAL Coline, 2024, *Histoire de l'impressionnisme*, Paris, Kiléma Editions.

Axe 2
« Citoyenneté, genre, environnement et économie »

Les enjeux socio-politiques de l'éducation au civisme et à la citoyenneté : quel avantage politique pour un développement durable des États Africains ?

Youldé Stéphane DAHÉ, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
E-mail : dryoulde@gmail.com

Résumé

L'éducation au civisme et à la citoyenneté en Afrique joue un rôle crucial dans le développement durable des États en renforçant les fondations de la gouvernance démocratique et en promouvant une participation citoyenne active. Enseigner le civisme aide à instaurer des valeurs telles que la responsabilité, l'éthique, et le respect des lois, essentielles pour le bon fonctionnement des institutions démocratiques. Cela encourage également les citoyens à être informés et engagés dans les processus politiques, contribuant à une gouvernance plus transparente et responsable. D'un point de vue socio-politique, cette éducation peut réduire les conflits en promouvant la compréhension et le respect des diversités ethniques et culturelles. Elle peut aussi jouer un rôle déterminant dans la lutte contre la corruption, un fléau qui freine souvent le développement économique et social. De plus, une population éduquée au civisme et à la citoyenneté est mieux équipée pour défendre ses droits et pour participer à des débats constructifs, favorisant ainsi des politiques publiques qui répondent véritablement aux besoins des citoyens. Ce type d'éducation soutient donc le développement de politiques inclusives et durables, essentielles pour atteindre les objectifs de développement durable et pour assurer une croissance inclusive et équitable. Il s'agit donc d'un avantage politique significatif qu'offre l'éducation au civisme et à la citoyenneté pour le développement durable des États africains qui passe inéluctablement par une formation beaucoup plus accentuée des citoyens, capables de contribuer positivement à la stabilité et à la prospérité de leurs pays. À travers une méthode analytique et critique, il s'agira pour nous de questionner cette épineuse problématique en rapport avec l'impact que pourrait avoir l'éducation au civisme et la citoyenneté sur les États en Afrique et nous aboutirons aux avantages politiques significatifs pour un développement durable en Afrique.

Mots-clés : Citoyenneté ; Civisme ; Éducation ; Développement durable ; Stabilité politique ; prospérité.

Abstract

Civics and citizenship education in Africa plays a crucial role in the sustainable development of States by strengthening the foundations of democratic governance and promoting active citizen participation. Teaching civics helps establish values such as responsibility, ethics and respect for the law, which are essential for the proper functioning of democratic institutions. It also encourages citizens to be informed and engaged in political processes, contributing to more transparent and accountable governance. From a socio-political point of view, this education can reduce conflicts by promoting understanding and respect for ethnic and cultural diversities. It can also play a decisive role in the fight against corruption, a scourge which often slows down economic and social development. In addition, a population educated in civics and citizenship is better equipped to defend its rights and to participate in constructive debates, thus promoting public policies that truly meet the needs of citizens. This type of education therefore supports the development of inclusive and sustainable policies, essential for achieving the Sustainable Development Goals and ensuring inclusive and equitable growth. This is therefore a significant political advantage that education in civics and citizenship offers for the sustainable development of African States through the training of informed, responsible and committed citizens, capable of contributing positively to stability

and the prosperity of their countries. Through an analytical and critical method, we will question this thorny issue in relation to the impact that civics education and citizenship could have on States in Africa and we will arrive at significant political advantages for a sustainable development in Africa.

Keywords: Citizenship; Civics; Education; sustainable development; Political stability; prosperity.

Introduction

L'éducation au civisme et à la citoyenneté est un pilier fondamental dans la construction d'une société stable et démocratique. En Afrique, où de nombreux États continuent de faire face à des défis socio-politiques complexes, cette forme d'éducation revêt une importance cruciale. La question de la cohésion sociale, du respect des institutions et de la participation citoyenne constitue un enjeu central pour le développement durable du continent. Toutefois, l'efficacité de l'éducation civique reste souvent limitée par des facteurs telles que l'instabilité politique, les inégalités socio-économiques et les faiblesses institutionnelles. Notre objectif, en abordant ce sujet, vise à explorer les enjeux socio-politiques de l'éducation au civisme et à la citoyenneté en Afrique, en mettant en lumière les avantages politiques que cette éducation peut offrir pour promouvoir un développement durable. En particulier, nous nous interrogeons sur la manière dont une éducation civique bien structurée peut contribuer à renforcer la participation citoyenne, améliorer la gouvernance et stabiliser les institutions politiques. En fait, conscient du fait que nous ne sommes pas le premier à aborder cette question, nous tenons à relever néanmoins que les recherches sur l'éducation civique en Afrique soulignent l'importance de la formation des citoyens dès le plus jeune âge pour cultiver des valeurs telles que la tolérance, le respect des lois et la responsabilité civique. Des études montrent que les pays qui investissent dans une éducation civique inclusive tendent à avoir des niveaux plus élevés de participation politique et de stabilité sociale. Par exemple, une étude de l'UNESCO (2015) souligne que l'éducation au civisme, lorsqu'elle est intégrée de manière cohérente dans les systèmes éducatifs, peut réduire les tensions ethniques et favoriser une culture de la paix. Cependant, des chercheurs tels que Fichte (1992), soutient que l'éducation vise à produire un être stable, sûr et persistant dans ses choix. C'est ce qui fait de lui un être différent. Outre Fichte, Joseph Ki-Zerbo, (2013) soutient que l'éducation à la citoyenneté aide également à développer l'esprit critique des jeunes, c'est-à-dire, leur capacité à tirer d'eux-mêmes les éléments de leur propre réalisation. Mamdani (2001) et Mkandawire (2010) notent eux aussi que dans de nombreux contextes africains, l'éducation civique est souvent négligée ou mal mise en œuvre, ce qui limite son impact.

L'intérêt de notre recherche réside dans la nécessité de comprendre comment une éducation civique efficace peut servir de levier pour résoudre certains des défis majeurs auxquels sont confrontés les États africains. En examinant les relations entre l'éducation au civisme, la stabilité politique et le développement durable, nous voulons à travers cette étude proposer de nouvelles perspectives pour renforcer la gouvernance et promouvoir un développement inclusif sur le continent. La problématique que nous mettons en forme dans ce travail est la suivante : dans quelle mesure l'éducation au civisme et à la citoyenneté peut-elle constituer un avantage politique pour le développement durable des États africains ? Quelles sont les stratégies à adopter pour maximiser son impact dans des contextes marqués par l'instabilité et les inégalités ? Notre hypothèse est que l'éducation au civisme et à la citoyenneté, si elle est bien structurée et mise en œuvre, peut non seulement renforcer la participation citoyenne mais aussi stabiliser les institutions politiques et crée ainsi un environnement favorable au développement durable des États africains. Toutefois, pour répondre à ces

questions, il s'agira dans cet article, à travers les méthodes historiques et analytiques, de montrer dans un premier temps l'implémentation de l'éducation au civisme et à la citoyenneté dans le développement et la stabilité politique des États africains. Et dans un second temps, montrer qu'aucun développement, aucune stabilité politique en Afrique n'est possible sans une éducation véritable au civisme et à la citoyenneté. Elle est la condition sine-qua non de tout développement et de toutes stabilité politique.

1. L'état actuel de l'Éducation au Civisme et à la Citoyenneté en Afrique

Depuis l'antiquité, dans la cité grecque, l'éducation est vue par Platon comme un moyen de former des individus capables de reconnaître et de poursuivre le bien commun, ce qui est crucial pour maintenir l'ordre et la justice dans la cité. À cet effet, la philosophie serait du point de vue de Platon le meilleur guide. La connaissance philosophique, et notamment la compréhension des formes idéales, est essentielle pour les dirigeants afin de gouverner justement et d'éviter l'impunité. Mais depuis la période coloniale, les États africains ont hérité d'un système éducatif colonial. Les systèmes éducatifs ont été influencés par les structures coloniales qui n'accordaient pas une place centrale à la citoyenneté active. Mais qu'est-ce que l'éducation au civisme et à la citoyenneté ?

L'éducation au civisme et à la citoyenneté est un domaine pédagogique dédié à la formation des individus, en particulier des jeunes, pour qu'ils deviennent des citoyens informés, actifs et responsables. Elle vise à inculquer les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes nécessaires pour participer pleinement à la vie civique, politique et sociale de leur communauté et de leur pays. Elle relève donc d'une importance capitale dans le contexte africain actuel. En effet, L'histoire de l'éducation civique en Afrique est profondément marquée par les périodes coloniales et post-coloniales, qui ont façonné de manière significative les systèmes éducatifs et les approches de l'enseignement du civisme et de la citoyenneté sur le continent. Durant l'époque coloniale, les puissances européennes imposèrent leurs systèmes éducatifs en Afrique avec des objectifs principalement orientés vers la servitude et l'administration coloniale. L'éducation civique, dans ce contexte, était souvent utilisée comme un outil de contrôle politique et d'assimilation culturelle. Les curriculums se concentraient sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie européennes, négligeant les réalités locales et les systèmes de gouvernance traditionnels africains. Leurs objectifs principaux étaient bien clairs : former une élite indigène qui pourrait aider à administrer les colonies sous la supervision européenne. Cette élite était éduquée dans le respect des valeurs européennes, souvent au détriment des cultures locales. Cela dit, les systèmes politiques et sociaux africains étaient largement ignorés ou présentés de manière péjorative, renforçant une vision eurocentrique et justifiant ainsi le régime colonial.

À l'accession à l'indépendance dans les années 1950 et 1960, les nouveaux États africains héritèrent des structures éducatives coloniales. Cependant, un grand nombre de ces pays ont rapidement entrepris de réformer leurs systèmes éducatifs pour mieux refléter leurs aspirations nationales, leurs valeurs culturelles et leurs besoins de développement. Ainsi, ces réformes visaient à "africaniser" les curriculums, en intégrant l'histoire africaine, les langues locales, et en mettant l'accent sur les valeurs de citoyenneté et de participation civique conformément aux idéaux de chaque nation nouvellement indépendante. Toutefois, l'éducation civique a été perçue comme un moyen de forger une identité nationale unifiée et de promouvoir la compréhension et l'acceptation des principes démocratiques, surtout dans des contextes multiethniques. Il incombe donc à celui que Germain Gazoa (2006, p. 62) appelle « *le vrai citoyen* », se doit de tenir son environnement national, le bien commun aussi précieux que la prunelle de ses yeux. L'éducation citoyenne ou le devoir républicain doit se faire non seulement dans les parties politiques mais aussi dans la vie associative, dans les contextes culturel et estudiantin. Cette éducation, pour nos États africains, doit prendre ses racines dans nos traditions, s'étendre à

toutes les couches sociales y compris les forces de défense et de sécurité, aux écoles (de la maternelle aux grandes écoles) sans oublier les services de la fonction publique. Mais quels sont les défis qui se posent ?

Notons que malgré sa bonne résolution et sa disposition à promouvoir l'éducation au civisme et à la citoyenneté, les ressources limitées des États africains sont un frein à la mise en œuvre effective des nouveaux programmes éducatifs. Cela incluait souvent un manque de formation adéquate pour les enseignants, de matériel pédagogique et de financement. Comme autre défi, il faut noter l'instabilité politique des États africains. Dans certains cas, c'est cette instabilité politique qui complique la mise en œuvre de l'éducation civique. Les changements fréquents de gouvernement, les coups d'État et les conflits civils ont parfois entraîné des interruptions ou des manipulations des programmes éducatifs. Aussi, l'adaptation des programmes d'éducation civique à la grande diversité culturelle, linguistique et ethnique de l'Afrique est l'un des défis majeurs, rendant difficile la création de programmes uniformes qui soient également sensibles aux contextes locaux.

Mais aujourd'hui, de nombreux pays africains continuent de développer et de réviser leurs approches de l'éducation civique, souvent en partenariat avec des organisations internationales et des ONG. L'accent est mis sur la promotion de la démocratie, des droits de l'homme, de la bonne gouvernance et de la participation active des citoyens, tout en cherchant à surmonter les défis hérités des périodes précédentes. En somme, retenons que l'éducation civique en Afrique est un domaine en constante évolution, profondément influencé par son histoire coloniale et post-coloniale. Bien que confrontée à de nombreux défis, elle joue un rôle crucial dans la construction des nations et la consolidation des démocraties sur le continent. L'avenir de l'Afrique comme le soutient Germain Gazoa (2006, p. 26),

> repose sur une éducation authentiquement citoyen, différente des marches, ders manipulations désordonnées, des discours injurieux et déshonorants qui retardent en annihilant les élans de progrès initialement appréciés. La citoyenneté, dans ce continent très en retard et rétrograde, doit d'abord consister à aimer son pays de façon raisonnable et non passionnelle. Ce qui signifie que tous les citoyens se doivent de réfléchir en des termes collectif, national et non partisan ou individuel. La nation d'abord et les particularités après.

1.1. De l'importance de l'Éducation Civique.

Selon (Ernest Renan, 2011, p. 233), « *La question de l'éducation est pour les sociétés modernes une question de vie ou de mort, une question d'où dépend l'avenir* ». Sa perception de l'éducation fait comprendre ce principe philosophique selon lequel tout homme a droit à la lumière, car celle-ci comparée à l'éducation est bienfaisante. Elle incite à l'éveil des consciences et fait disparaitre l'ignorance tout en favorisant la culture de l'esprit et celle de l'âme, d'où son importance dans une nation.

L'éducation civique à la citoyenneté est aussi importante parce qu'elle contribue directement au renforcement des institutions démocratiques. En enseignant les principes de la démocratie, tels que la participation civique, le respect des lois et des droits humains, et l'importance du vote, les citoyens sont mieux préparés à exercer leurs devoirs civiques de manière responsable. Cela favorise une culture politique saine où les citoyens sont motivés à surveiller et à demander des comptes à leurs leaders, réduisant ainsi les risques de corruption et améliorant la transparence et l'efficacité gouvernementale. Aussi, il faut noter que l'éducation est nécessaire à une nation parce que comme le dit Fichte (1992, p. 72) « l'éducation a jusqu'ici exhorté à une existence bien ordonnée et à la moralité ». C'est elle qui façonne le citoyen selon les règles, avec fermeté et sans faille, la manière dont les citoyens conduisent leur vie et ce qui anime leur existence. Toute l'éducation comme le soutient Fichte (1992, p. 75), « *vise à produire un être stable, sûr et persistant dans ses choix, qui n'est plus en devenir, mais est et ne peut être autre que ce qui est. Si elle ne vise pas un tel être, elle ne serait pas une éducation,*

mais un quelconque jeu dépourvu de sens ; si elle n'a pas produit un tel être, c'est qu'elle n'est pas encore vraiment achevée ». Au regard de ce que dit Fichte, il faut comprendre que la formation humaine au civisme et à la citoyenneté doit être placée désormais non seulement sous le contrôle d'un art réfléchi qui soit capable dans tout ce qui lui est confié, d'atteindre ses objectifs, mais aussi, un art sûr et réfléchi, capable de former en l'homme une volonté bonne qui soit ferme et infaillible. C'est là tout le sens de l'éducation au civisme et à la citoyenneté. Cette éducation conduit inéluctablement au patriotisme qui doit, en notre sens en premier lieu, inspirer les États africains, puisque c'est bien sûr à l'État que revient nécessairement la responsabilité de cette éducation. Malheureusement aujourd'hui, la quasi-totalité des États africains semblent être épuisés, et relèguent au second plan la question de l'éducation. Ernest Renan (2011, p. 235) affirme à cet effet que : « *une nation qui négligerait cette partie de sa tâche qui l'éducation, non seulement manquerait absolument à ses devoirs envers son peuple, elle se condamnerait à une inévitable décadence, à une complète infériorité devant les autres nations. La doctrine de l'abrutissement d'une partie de l'espèce humaine n'est pas seulement impie, elle est impolitique.* » Car, cette pratique exposera la société toute société qui l'adoptera aux plus tristes retours de la brutalité. C'est pourquoi dit-il : « *prenez garde vous qui voulez tenir le peuple dans l'ignorance ; c'est vous qui êtes les plus menacés* ».

2.2. L'Éducation à la citoyenneté comme moyen pour renforcer la Cohésion Sociale

Dans un continent souvent marqué par des conflits ethniques ou politiques, l'éducation à la citoyenneté peut jouer un rôle de pacificateur. Elle doit être en notre sens considérée comme le cœur même de tout développement, en inculquant des valeurs de tolérance, de respect mutuel et de coexistence pacifique. Cette éducation aide à construire des communautés plus harmonieuses et moins susceptibles de recourir à la violence pour résoudre les conflits. Cela est essentiel pour maintenir la stabilité sociale, nécessaire à tout développement économique et social durable. Ce développement comme le dit Joseph Ki-Zerbo, « *c'est le passage de soi à soi-même à un niveau supérieur. C'est la multiplication des choix qualitatifs et quantitatifs*. » le développement est un phénomène total qu'il faille que les africain embrassent dans sa totalité. Mais les facteurs primordiaux et déterminants de ce développement sont l'éducation et la culture. C'est par l'éducation que nous pourrons intellectuellement construire une Afrique nouvelle, encrée dans ces valeurs culturelles et dont les citoyens et citoyennes, sont dignes par leur identité et font preuve d'intégrité et de résilience.

Aussi, il faut relever que c'est à travers l'éducation que l'on peut encourager un sentiment d'appartenance à une nation unifiée tout en respectant les diversités culturelles. En effet, le concept de citoyenneté inventé par l'Occident et qui s'est rependue à travers le monde, identifie l'individu comme sujet de droit d'une communauté nationale. Elle (la citoyenneté) relève comme le dit Sélim Abou (2009, p.151), « *d'un ordre politique qui transcende les particularismes. Elle assure l'égalité civile, juridique et politique des individus, au-delà de leur diversité et de l'inégalité de leurs conditions économiques et sociales.* » Cela dit, l'accomplissement du devoir de chaque citoyen envers sa patrie ou sa communauté politique de formation, ou sa participation effective même à la croissance de celle-ci, constitue la citoyenneté. L'appartenance donc à une nation n'est pas que formelle mais elle est le résultat d'une intégration réelle, effective d'une personne à une entité politique donnée. Par conséquent, il n'y a que des personnes engagées dans la vie d'une nation qui ont la nationalité. Ainsi, la citoyenneté serait fondée sur une prise de conscience des personnes appartenant à une nation et jouissant de leur droit de suffrage et implique un engagement effectif de chacun dans le processus du développement de la nation (les contraintes fiscales etc…). Un citoyen actif, est celui qui s'implique dans la vie commune de sa cité. Pour ce faire, sa nationalité découle de l'accomplissement de ses devoirs à l'endroit de sa cité. Il se doit de comprendre la nation comme une entité politique sociale réelle, pour laquelle il doit faire un dépassement des clivages

ethniques par le rassemblement de ses concitoyens au tour d'un projet commun de société malgré les différences. Ce qui doit conduire inévitablement à une compréhension mutuelle, favorisant ainsi l'empathie et la compréhension entre différents groupes ethniques et sociaux.

2. Avantages Politiques d'une Société Civique et Engagée

Pour Ernest Renan (2011, p. 245),

> La culture morale et intellectuelle de l'homme, en effet, se compose de deux parties bien distinctes : d'une part, l'instruction, l'acquisition d'un certain nombre de connaissances positives, diverses selon les vocations et les aptitudes du jeune homme ; d'autre part, l'éducation, l'éducation, dis-je, également nécessaire à tous, l'éducation qui fait le galant homme, l'homme honnête homme, l'homme bien élevé.

L'éducation civique joue donc un rôle essentiel dans le développement durable et la stabilité politique des États africains. En effet, par la promotion de la bonne gouvernance et de la transparence, **l**'éducation civique inculque aux citoyens les principes de la démocratie, de la participation et de la responsabilité. L'éducation à la citoyenneté aide également à développer l'esprit critique des jeunes, c'est-à-dire, « *la capacité à tirer de soi-même les éléments de sa propre réalisation* » Joseph Ki-Zerbo, (2013, p. 197), leur permettant de questionner et d'évaluer les informations reçues, ce qui est crucial dans l'ère de l'information et des médias sociaux. Cela les rend moins vulnérables aux discours de haine, aux fausses nouvelles et aux idéologies extrémistes, renforçant ainsi les fondements d'une société démocratique et informée. Les citoyens informés et éduqués sont plus susceptibles de demander des comptes à leurs dirigeants, de participer aux processus électoraux et de s'engager dans le dialogue politique. Cela renforce la transparence et la bonne gouvernance, des éléments essentiels pour la stabilité politique. Aussi, elle contribue au renforcement de la participation citoyenne. Car, une éducation civique efficace encourage la participation active des citoyens dans les affaires publiques. En comprenant leurs droits et responsabilités, les individus sont mieux équipés pour contribuer au développement de leurs communautés et de leurs pays. La participation citoyenne est un pilier du développement durable car elle favorise des décisions inclusives et équitables.

En plus de favoriser des décisions inclusives et équitables, elle encouragement de la cohésion sociale et de la paix. L'éducation civique promeut les valeurs de tolérance, de respect de la diversité et de résolution pacifique des conflits. En enseignant aux jeunes à apprécier les différences culturelles et à résoudre les désaccords par le dialogue, elle contribue à prévenir les conflits ethniques et politiques. Une société cohésive et pacifique est plus stable et plus propice au développement durable. Mais au-delà de tout cela, l'éducation au civisme favorise la sensibilisation aux enjeux environnementaux ; à la promotion des droits humains de l'égalité et le développement d'une culture de la légalité et de la responsabilité. Pour Joseph Ki-Zerbo, (2013, p. 197), « *le développement, c'est le passage de soi à soi-même à un niveau supérieur, c'est la multiplication des choix quantitatifs et qualitatifs* ». Dans cette perception du développement, « *certains éléments permettent de pas se laisser emprisonner dans le réductionnisme économique. Cela dit, le développement est un phénomène total qu'il faut embraser dans sa totalité, dans laquelle l'éducation et les facteurs culturels sont primordiaux* ». Joseph Ki-Zerbo, (2013, p. 198).

Pour le premier, il faut noter que l'éducation civique peut intégrer des contenus sur la durabilité environnementale, sensibilisant les citoyens aux défis écologiques et à l'importance de la conservation des ressources naturelles. Les citoyens informés sont plus enclins à adopter des pratiques durables et à soutenir les politiques environnementales, ce qui est essentiel pour le développement durable. Pour ce qui est de la promotion des droits humains et de l'égalité, retenons qu'en éduquant les citoyens sur leurs droits et en promouvant l'égalité, l'éducation civique aide à lutter contre les inégalités et les discriminations. Une société où les droits de tous sont respectés est plus stable et plus juste, ce qui favorise un développement inclusif et durable.

Et pour le dernier point, il faut dire que l'éducation civique encourage le respect des lois et des institutions. En comprenant l'importance de l'État de droit, les citoyens sont plus susceptibles de respecter les lois et de participer à la construction d'institutions solides. Des institutions fortes et légitimes sont indispensables pour la stabilité politique et le développement durable.

2.1. De la stabilité politique et économique des États africains

L'éducation civique est essentielle pour le développement durable et la stabilité politique des États africains. « *Elle doit être considérée comme le cœur même du développement ; car le principal investissement est celui de l'intelligence, de la matière grise* » Joseph Ki-Zerbo, (2013, p. 199), c'est pourquoi, l'éducation et le développement doivent être nécessairement mises en équation, tout en s'assurant d'une éducation adaptée. Son importance repose donc pour ainsi dire sur plusieurs piliers fondamentaux qui contribuent à façonner des sociétés plus résilientes, informées et engagées. En effet, pour une vie politique et économique stable, ce type d'éducation ne se limite pas seulement à l'enseignement des droits et devoirs des citoyens, mais s'étend également à la formation de citoyens responsables et engagés, capables de participer activement au développement socio-économique de leur pays. Il favorise aussi le **r**enforcement de la gouvernance démocratique.

En fait, l'éducation civique joue un rôle crucial dans la promotion des valeurs démocratiques telles que la justice, l'équité, la transparence et la responsabilité. En inculquant ces valeurs dès le plus jeune âge, elle aide à préparer les citoyens à participer activement à la vie politique de leur pays, ce qui est essentiel pour maintenir la stabilité et la légitimité des institutions démocratiques. Les citoyens bien informés sont plus susceptibles de demander des comptes à leurs dirigeants et de soutenir des politiques qui favorisent la stabilité et le développement. Cela pourrait aussi prévenir les conflits et consolider la paix sociale. L'éducation civique peut contribuer à la prévention des conflits en enseignant la résolution non violente des disputes, le respect de la diversité, et l'importance de la cohésion sociale. En Afrique, où de nombreux pays ont été marqués par des conflits ethniques ou politiques, une éducation civique efficace peut aider à construire non seulement des ponts entre les communautés divisées et à promouvoir une culture de paix, mais aussi amener à comprendre qu'une citoyenneté engagée peut réduire les tensions ethniques et sociales, conduisant à une plus grande stabilité. Et nous sommes tous sans ignorer que la paix dans une nation conduit inéluctablement ou favorise le développement. Il nous revient donc de dire que l'éducation civique est également liée au développement durable. Elle sensibilise les jeunes aux enjeux environnementaux, économiques et sociaux et les incite à adopter des comportements qui soutiennent les objectifs de développement durable. Par exemple, en enseignant l'importance de la conservation des ressources, de la réduction des déchets, et de l'innovation durable, l'éducation civique peut aider à préparer une génération qui sera plus apte à faire face aux défis écologiques globaux et à l'amélioration de la participation économique.

Les compétences et connaissances acquises grâce à l'éducation civique, comme la compréhension des droits économiques et sociaux, peuvent renforcer la participation économique des citoyens. En comprenant mieux les politiques économiques et les droits des travailleurs, les citoyens peuvent mieux naviguer dans le marché du travail, démarrer des entreprises, et contribuer de manière plus efficace à l'économie locale. Ce qui serait en notre sens un atout notable pour le renforcement de l'équité sociale et de l'inclusion. L'éducation civique favorise l'inclusion sociale en mettant l'accent sur les droits et les responsabilités de tous les citoyens, indépendamment de leur sexe, de leur origine ethnique ou de leur statut socio-économique. En promouvant l'égalité des chances et en combattant les discriminations, elle joue un rôle fondamental dans la création de sociétés plus équitables. Enfin, l'éducation civique encourage le questionnement critique et le débat constructif, des compétences essentielles pour l'innovation. Les sociétés qui valorisent ces compétences sont mieux préparées à adopter de

nouvelles idées et technologies, ce qui est crucial pour le progrès économique et social. Retenons en substance que l'éducation civique est indispensable pour le développement durable et la stabilité politique en Afrique. Elle équipe les citoyens avec les outils nécessaires pour engager de manière constructive avec leur gouvernement et leur société, soutient la gouvernance démocratique, contribue à la prévention des conflits, et encourage une participation économique active et responsable. Elle est donc essentielle pour le développement durable et la stabilité politique des États africains. Son importance repose sur plusieurs piliers fondamentaux tels que le renforcement de la gouvernance démocratique ; la prévention des conflits et la consolidation de la paix et à l'amélioration de la participation économique.

Dans la promotion des valeurs démocratiques telles que la justice, l'équité, la transparence et la responsabilité, l'éducation civique peut contribuer énormément à cette promotion. En effet, en inculquant ces valeurs dès le plus jeune âge, elle aide à préparer les citoyens à participer activement à la vie politique de leur pays, ce qui est essentiel pour maintenir la stabilité et la légitimité des institutions démocratiques. Les citoyens bien informés sont plus susceptibles de demander des comptes à leurs dirigeants et de soutenir des politiques qui favorisent la stabilité et le développement. Cette stabilité et ce développement peuvent contribuer également à la prévention des conflits en enseignant la résolution non violente des disputes, le respect de la diversité, et l'importance de la cohésion sociale. En Afrique, où de nombreux pays ont été marqués par des conflits ethniques ou politiques, une éducation civique efficace peut aider à construire des ponts entre les communautés divisées et à promouvoir une culture de paix. La compréhension des droits économiques et sociaux favorisés par l'éducation peut renforcer la participation économique des citoyens. En comprenant mieux les politiques économiques et les droits des travailleurs, les citoyens peuvent mieux naviguer dans le marché du travail, démarrer des entreprises, et contribuer de manière plus efficace à l'économie locale.

En résumé, l'éducation civique est indispensable pour le développement durable et la stabilité politique en Afrique. Elle équipe les citoyens avec les outils nécessaires pour engager de manière constructive avec leur gouvernement et leur société, soutient la gouvernance démocratique, contribue à la prévention des conflits, et encourage une participation économique active et responsable, ce qui contribuent à façonner des sociétés plus résilientes, informées et engagées.

2.2. L'éducation au civisme et à la citoyenneté, gage de responsabilité et de Bonne Gouvernance

Aborder cette question implique que nous cernions d'entrée un tant soit peu les contours du fondement de la citoyenneté. En fait, « *la citoyenneté serait fondée sur une prise de conscience des personnes appartenant à une nation et jouissant de leur droit de suffrage et de participation à l'exercice de l'autorité souveraine (le droit de vote). Elle implique aussi un engagement effectif de chaque personne dans le processus du développement de la nation* ». Débats, Courrier d'Afrique de l'Ouest, (N°2, février 2003, p. 19). Le citoyen est actif, il s'implique dans la vie commune de sa cité.

Ainsi, on pourrait dire qu'un citoyen bien éduqué et socialement responsable est aussi un acteur économique productif. L'éducation au civisme et à la citoyenneté peut mener à une meilleure compréhension et à une plus grande acceptation des politiques de développement économique, notamment celles qui concernent la gestion durable des ressources. Cela favorise l'émergence d'une économie inclusive et durable, capable de générer de la croissance tout en préservant les ressources pour les générations futures, d'où la nécessité d'une transparence gouvernementale. En effet, des citoyens informés exigent toujours plus de transparence et de responsabilité de la part de leurs gouvernements et peuvent s'engager à lutter contre la corruption par sa dénonciation. Il convient, dans le même temps, pour que le développement prenne tout son sens et produise tous ses effets de veiller à ce qu'elle soit porteuse d'un rendement social conséquent. À cet égard, les promoteurs du NEPAD (*Nouveau partenariat*

pour le développement de l'Afrique) Débats, Courrier d'Afrique de l'Ouest, (N° 16-17- Juin-Juillet-Août 2004, p. 25) pour juguler cette crise, appellent à « des réformes économiques et à une amélioration de l'environnement extra-économique, notamment une bonne gouvernance ». (Débats, Courrier d'Afrique de l'Ouest, N° 16-17- juin-juillet-août 2004, p. 29). Visant à promouvoir puis à consolider la démocratie et la bonne gouvernance économique et sociale du continent, le NEPAD a pour objectif principal 10 secteurs prioritaires : « *la bonne gouvernance politique – la bonne gouvernance économique et des entreprises – les infrastructures – l'éducation – la santé – les nouvelles technologies de l'information et de la communication – l'agriculture – l'environnement – l'énergie – l'accès aux marchés des pays industrialisés et la culture* ». (Débats, courrier d'Afrique de l'Ouest, N° 16-17- juin-juillet-août 2004, p. 10)

3. De la réforme des programmes des systèmes éducatifs en Afrique

L'éducation est un pilier fondamental pour le développement socio-économique et politique. Cependant, en Afrique, de nombreux systèmes éducatifs souffrent de problèmes structurels tels que des programmes obsolètes, un manque de ressources, des infrastructures inadéquates, et un accès inégal à l'éducation. Selon l'UNESCO, près de 20% des enfants en âge de fréquenter l'école primaire ne sont pas scolarisés en Afrique subsaharienne, et ceux qui sont scolarisés n'acquièrent souvent pas les compétences nécessaires pour réussir dans la vie. Et pour que cette réussite soit efficiente, l'intégration de l'éducation au civisme et à la citoyenneté dans les programmes s'avère indispensable.

3.1. Adapter les Curriculums

L'éducation au civisme et à la citoyenneté est cruciale pour la formation de citoyens responsables et engagés. En Afrique, où les défis sociopolitiques et économiques sont nombreux, adapter les curriculums scolaires pour inclure ces aspects peut jouer un rôle fondamental dans la construction de sociétés stables et prospères. Ce qui implique une intégration des valeurs civiques et éthiques. Les curriculums doivent inclure des modules sur les valeurs civiques et éthiques, comme le respect des lois, l'équité, la justice et la solidarité. Ces valeurs doivent être enseignées dès le jeune âge pour façonner les comportements et les attitudes des jeunes citoyens. Il faut faire en sorte que les programmes d'éducation civique soient adaptés aux contextes culturels et locaux. Cela signifie prendre en compte les traditions, les structures sociales et les réalités politiques locales pour rendre l'enseignement plus pertinent et efficace. Toutefois, les technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent être utilisées pour enrichir l'éducation civique. Des plateformes en ligne, des applications mobiles et des ressources numériques peuvent fournir des informations actualisées et des outils interactifs pour l'apprentissage du civisme. Mais au-delà de ces technologies, il est nécessaire de réviser les programmes pour inclure des compétences essentielles telles que la pensée critique, la résolution de problèmes, et la créativité. Toutefois, il serait aussi utile de revoir la marquette pédagogique en y intégrant des matières comme les sciences, la technologie, l'ingénierie, et les mathématiques (STEM) ainsi que l'éducation civique et environnementale.

3.2. Formation des Enseignants

Ce point relatif à la formation et au développement des enseignants est très important, car on peut mettre en place un bon système éducatif, très performant, mais s'il n'y a pas d'enseignants bien formés, outillés et bien rémunérés, ce système ne peut aboutir et les objectifs ne peuvent être atteints. C'est pour cela qu'il est nécessaire de renforcer la formation initiale et continue des enseignants pour qu'ils puissent adopter des méthodes pédagogiques modernes et inclusives. Il faut aussi valoriser le métier d'enseignant par des incitations et un meilleur cadre de travail, sans oublier les compétences pédagogiques, qui consistent à former les enseignants à aborder les questions de citoyenneté de manière inclusive et respectueuse.

En définitive, retenons que pour qu'un système éducatif soit performant et efficace, une réforme globale et inclusive est nécessaire. Celle-ci doit être axée sur la modernisation des programmes, la formation des enseignants, l'intégration des TIC, et l'amélioration des infrastructures. En investissant dans l'éducation, les pays africains peuvent espérer une croissance durable et inclusive, capable de répondre aux défis du 2ème siècle. Une éducation de qualité est la clé pour libérer le potentiel des jeunes Africains et assurer un avenir prospère pour le continent.

Conclusion

L'éducation au civisme et à la citoyenneté offre un avantage politique inestimable pour le développement durable des États africains. En renforçant la cohésion sociale, en favorisant la participation démocratique, et en encourageant la bonne gouvernance, cette éducation peut ouvrir la voie à un avenir plus stable et prospère pour le continent. Pour que cette vision se réalise, une coopération étroite entre les gouvernements, la société civile, et les partenaires internationaux est essentielle. L'éducation au civisme est cruciale pour le développement durable et la stabilité politique des États africains. Pour maximiser son efficacité, plusieurs mesures doivent être mises en œuvre. Tout d'abord, il est essentiel de mettre à jour les curriculums pour inclure des sujets contemporains et utiliser des méthodes pédagogiques interactives. La formation continue des éducateurs, ainsi que la fourniture de ressources pédagogiques actualisées, est également indispensable. L'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) peut rendre l'éducation civique plus accessible et engageante, notamment à travers des plateformes en ligne et l'apprentissage à distance. Les partenariats avec des ONG et la participation à des initiatives régionales et internationales permettent de partager des meilleures pratiques et d'harmoniser les efforts éducatifs. Encourager l'engagement communautaire par des projets de service et l'implication des parents et des leaders locaux renforce le soutien communautaire. Assurer l'inclusion de tous les groupes sociaux, notamment par des politiques éducatives inclusives, est également essentiel. Enfin, développer des systèmes d'évaluation pour mesurer l'impact des programmes, recueillir des retours d'information, et assurer un soutien politique et financier solide sont des éléments clés pour garantir le succès de l'éducation au civisme en Afrique. En mettant en œuvre ces recommandations, les pays africains peuvent former des citoyens informés, engagés et responsables, capables de contribuer positivement au développement de leur société.

Références bibliographiques

ABOU Sélim, 2009, *De l'identité et du sens* : La mondialisation de l'angoisse identitaire et sa signification, Beyrouth, Perrin/Presses de l'Université Saint-Joseph.

BANQUE MONDIALE. (2020). *L'éducation en Afrique* : Défis et Perspectives.

BAYLIS John, SMITH Steve, OWENS Patricia, 2012, *La Globalisation de la politique mondiale, une introduction aux relations internationales*, Montréal (Québec), Groupe Modulo.

DANTU Gustave, 2015, *L'éducation d'après Platon. Thèse pour le doctorat Es Lettres,* Londres, Forgotten Books.

FICHTE Johann Gottlieb, 1992, *Discours à la Nation allemande,* Imprimerie nationale Éditions.

GAZOA Germain, 2006, *Les conflits en Afrique noire : quelles solutions* ? Abidjan, Éditions Frat Mat.

Ki-ZERBO Joseph, 1990, *Éduquer ou périr*, Paris, Unesco.

Ki-ZERBO Joseph, 2010, *Éducation et développement en Afrique*, cinquante ans de réflexion et d'action, Fondation Joseph Ki- Zerbo.

Ki-ZERBO Joseph, 2012, *Réflexion sur le développement,* Fondation Joseph Ki- Zerbo.

KODJO Edem, 2014, *Et Demain l'Afrique*, Abidjan, NEI-CEDA.

LAMOUREUX Diane, 2001, *L'amère patrie*, Féminisme et nationalisme dans le Québec contemporain, Montréal (Québec), Les Éditions du remue-ménage.
RENAN Ernest, 2011, *La réforme intellectuelle et morale*, Paris, Éditons Perrin.
Revue Débats-Courrier d'Afrique de l'Ouest, N°2 de Février 2003.
UNESCO (2021), Rapport Mondial de Suivi sur l'Éducation.
UNICEF (2019), *Éducation pour tous en Afrique Subsaharienne* : Progrès et Défis.

Le rejet injuste de l'écodéveloppement

Kizito Tioro KOUSSE, Université Joseph KI-ZERBO (Burkina Faso)
E-mail : kousskizi@yahoo.fr

Résumé

Les alertes des scientifiques sur l'état désastreux de l'environnement causé par l'anthroposphère ont rendu nécessaire une nouvelle forme de citoyenneté appelée écocitoyenneté. Elle est la citoyenneté cosmique recherchée à l'échelle cosmopolitique. Cette nouvelle citoyenneté est une préoccupation centrale de la diplomatie environnementale internationale. Suite aux informations scientifiques sur l'état de l'environnement et ses impacts négatifs sur les sociétés, les écosystèmes et la vie sur Terre, l'écodéveloppement a été initié officiellement à Cocoyoc au Mexique pour privilégier l'abandon de l'ordre international capitaliste instauré afin de contrôler les ressources naturelles et humaines du monde, principalement celles des pays pauvres. Le concept écodéveloppement fut rejeté au profit de celui de développement durable acté en 1987. Notre objectif est de montrer que nonobstant l'abandon du concept d'écodéveloppement au profit du développement durable en diplomatie environnementale internationale comme solution aux crises socio-écologiques contemporaines, il y a des déterminants impérieux de nourrir les réflexions sur les bien-fondés et l'intérêt de l'écodéveloppement pour les sociétés contemporaines. Le paradigme communautaire tant recherché ne peut faire définitivement fi des critères de l'écodéveloppement.

Mots-clés : Ecodéveloppement ; écocitoyenneté ; technoscience ; développement durable ; environnement ; corporatocratie ; cénesthésie.

Abstract

Scientists' warnings about the disastrous state of the environment caused by the anthroposphere have made a new form of citizenship called eco-citizenship necessary. It is the cosmic citizenship sought on a cosmopolitical scale. This new citizenship is a central concern of international environmental diplomacy. Following scientific information on the state of the environment and its negative impacts on societies, ecosystems and life on earth, ecodevelopment was officially initiated in Cocoyoc in Mexico to favor the abandonment of the capitalist international order. established to control the world's natural and human resources, mainly those of poor countries. The concept of ecodevelopment was rejected in favor of that of sustainable development established in 1987. Our objective is to show that notwithstanding the abandonment of the concept of ecodevelopment in favor of sustainable development in international environmental diplomacy as a solution to contemporary socio-ecological crises, it there are compelling determinants to fuel reflection on the merits and interest of ecodevelopment for contemporary societies. The much sought-after community paradigm cannot definitively ignore the criteria of ecodevelopment.

Keywords: Ecodevelopment; eco-citizenship; technoscience; sustainable development; environment; corporatocracy; cenesthesia.

Introduction

La technoscience est le moteur du développement, et le développement le moteur des ambitions émancipatoires de la technoscience. Les nuisances de l'évolution technoscientifique et du capitalisme ont mobilisé la communauté internationale pour y faire face. Comme le souligne Dorothy Grace Guerrero (2018, p. 30),

there is an increasing acceptance that capitalism is directly connected with climate change and that the apocalyptic consequences of it are already causling death, diseases, dislocations and dustruct to ecology and people's lives, which will continue as there is no decisive measure being taken to address the climate crisis.

La crise environnementale est planétaire et nécessite une écocitoyenneté cosmopolite. Le développement durable, depuis son avènement suite à sa proposition au monde comme solution aux dérives de la technoscience à l'égard de la nature, n'a eu de cesse de susciter l'espoir, mais aussi le désespoir quant à sa capacité à apporter des solutions réelles aux crises socio-écologiques. La technique, maladroitement appelée la science aujourd'hui a un destin chevillé à l'arraisonnement. De nos jours, on confond la science à la technique parce qu'elles ont fusionné, d'où « science et technique sont donc étroitement entremêlées », comme le clarifie F. Flipo (2022, p. 48).

Le modèle galiléo-cartésiano-newtonien de la science, surplombé par l'utopie baconienne fusionneuse de la *théoria* et de la *technè*, ne peut en réalité éviter l'extractivisme, la surconsommation, l'individualisme, dont les résultats sont appelés fièrement le développement, la croissance, le progrès, l'évolution, etc., et résiste aujourd'hui à toute idée de décroissance et de déconsommation. Avant le concept de développement durable, le concept d'écodéveloppement est l'un des concepts nés de la diplomatie environnementale internationale pour changer l'ordre capitaliste mondial reconnu comme la cause des différentes crises majeures qui menacent la planète terre, notamment la crise écologique en ce qui nous concerne. L'écodéveloppement proposait une écocitoyenneté universelle en commençant par le changement radical de comportement des pays industrialisés. Son caractère révolutionnaire, radical a fait qu'il a été réfuté au profit du concept de développement durable. Nul besoin de rappeler que le concept de développement durable aussi doit son avènement au déploiement des inconvénients de la science sur l'environnemental et les sociétés. Durable, c'est ce qui est de nature à durer longtemps. Or, le rythme du développement épuise à une vitesse exponentielle des ressources naturelles, dégrade des éléments vitaux de l'environnement qui ont pourtant mis beaucoup d'années pour se constituer. Des équilibres du système naturel sont perturbés. Si toujours est durable longtemps, le durable ne dure pas pour toujours (éternellement). Des titres d'ouvrages, articles et des métaphores qui dénoncent le paradoxe du développement durable sont foisonnants : « Le développement durable et ses critiques » chez F. Flipo, (2022), ou encore « Le développement durable en question » de P. Matagne, 2007), « Le développement durable : la solution du loup déguisé en agneau aux crises environnementales » (K. T. Koussé, 2024), « Développement durable, un concept alibi » (S. Latouche, 1994). C'est le paradoxe consubstantiel à l'acceptation du concept de développement durable qui nous amène à décrypter le thème suivant : « Le rejet injuste de l'écodéveloppement ». L'écodéveloppement n'est-il pas véritablement l'une des solutions fiables aux crises environnementales et sociales plus que le développement durable ? À travers le concept d'écodéveloppement, l'homme, en particulier du monde occidental, est informé de sa responsabilité dans la survenue des crises environnementales et sociales actuelles. Le monde occidental est invité à revoir profondément sa manière de se comporter dans le monde et son rapport à la nature. Par ricochet, c'est toute l'humanité qui est interpellée sur la nécessité de sa citoyenneté écologique cosmopolite. L'écodéveloppement a touché du doigts la racine du mal du développement, du rythme du progrès scientifique et ses impacts sur tous les aspects de la vie. Pourquoi rejeter alors une proposition aussi courageuse comme l'écodéveloppement ? Nous sommes conduits inexorablement à notre hypothèse qui est une dénonciation sans ambages : le concept de « développement durable », à l'état actuel, n'est pas adéquat comme solution aux crises écologiques, mais accepté à l'échelle internationale parce que favorable aux capitalistes. Ce concept ne peut que dédier les questions éthiques environnementales, de philosophie de l'environnement dans une large mesure.

Chaque jour, nous portons atteinte à la nature de manière irréversible, nous le savons et continuons à contribuer à la catastrophe planétaire qui met en danger l'humanité. Nous appartenons à cette génération qui est informée de ses responsabilités et nous sentons bien petits, bien misérables pour pouvoir agir et tenter de comprendre ce qui nous arrive : nous, êtres humains, attentons à notre nature d'être humain. (L. Adler, 2018, p. 2).

Notre approche méthodologique est une analyse du rejet de l'écodéveloppement au profit du développement durable par la communauté internationale censée prendre les bonnes options en sauvegarde de l'environnement. Les êtres humains sont des parties, des éléments de la nature ; or, nonobstant le concept de développement durable, le comportement de l'être humain reflète qu'il se croit indépendant de la nature, de son milieu de vie. « L'*homo faber*, dans la mesure où il n'est que fabricateur et ne pense qu'en termes de fins et de moyens, termes dictés par son activité d'œuvre, est tout aussi incapable de comprendre un sens que l'*animal laborans* de comprendre une instrumentalité. » (H. Arendt, 2018, p. 238). Le développement durable dans son format actuel est croissanciste, donc opposé à la durabilité sociale. L'analyse de notre problème central nous amène à structurer notre réflexion en trois axes : d'abord, l'écodéveloppement ; ensuite, avant Cocoyoc : la charte de la Havane et la critique keynésienne du capitalisme ; enfin, écodéveloppement et quête de développement endogène.

1. L'écodéveloppement

L'histoire du développement durable est liée à celle de l'écodéveloppement. Le concept de développement durable est né de la volonté de trouver des solutions à la crise environnementale en remplacement de l'écodéveloppement. En matière d'environnement, les concepts marchent lorsqu'ils arrangent, font l'affaire du camp des puissants industrialisés. C'est le cas de l'écodéveloppement moins médiatisé au profit du concept de développement durable et autres concepts comme la croissance verte, l'économie verte, la dématérialisation par le numérique. L'histoire de l'écodéveloppement permet de comprendre le caractère oxymorique du concept de développement durable, mais aussi, offre la possibilité d'envisager le recours à l'écodéveloppement. L'histoire de l'écodéveloppement et son abandon permet de cerner sa valeur et sa place comme perspective de solution, comme gage d'une écocitoyenneté qui vise l'universel. Dans cette partie, nous allons nous pencher sur la genèse de l'écodéveloppement ainsi que le tournant décisif de son contenu à Cocoyoc.

1.1. Genèse de l'écodéveloppement

L'actualité du développement et des solutions à la crise écologique est marquée par des concepts, des conférences, des conventions, des résolutions etc. qui sont des signes du tâtonnement au sommet de la diplomatie environnementale internationale car, depuis les années 1970, aucun n'a été appliqué pleinement jusqu'à preuve de contraire. D'autres, comme l'écodéveloppement, ont été rejetés en bloc. Les concepts environnementaux pour résoudre les crises environnementales peuvent émaner de personnalités ou des États.

En 1971, le séminaire de Founex en Suisse du 4 au 12 juin a été marqué par deux positions extrêmes. Son objectif consistait en l'analyse du rapport entre le développement et l'environnement. La tension entre les deux positions était la suivante : d'un côté, on considérait l'environnement comme une invention des pays riches, c'est-à-dire industrialisés, dans le but de faire obstacle à l'industrialisation des pays du tiers monde, et de l'autre côté, il fallait envisager la décroissance, d'arrêter la croissance afin d'éviter l'extinction ou la pénurie des ressources naturelles. L'opposition entre les deux positions a rendu possible la nécessité d'une conciliation entre les deux. Il s'agit de trouver une voie de l'épanouissement pour des raisons sociales tout en évitant le gaspillage de la nature, la destruction des ressources naturelles. Cette conciliation est une prise en compte du social, de l'économique et de l'environnement. Ces trois dimensions ne sont pas une invention exclusive du développement durable ; elles le précèdent, et ce, depuis le concept d'écodéveloppement qui met l'accent également sur la culture et la

diversité des voies pour s'épanouir. Mais le problème réside dans le comment y arriver. Il ne suffit pas d'émettre un modèle de développement, il faut structurer la condition de possibilité de son postulat. C'est ainsi qu'est né le concept « écodéveloppement ». Selon l'écodéveloppement, il n'y a pas une seule voie de développement ni un modèle de développement imposable au reste du monde. L'écodéveloppement s'est fixé un objectif de durabilité qui, pour être atteint, doit prendre en compte trois dimensions essentielles selon F. D. Vivien (2003, p. 15) :

- La prise en charge équitable des besoins matériels et immatériels de tous les hommes et de chaque homme, à commencer par celui de se réaliser à travers une existence qui ait un sens et soit un projet ; ce qui suppose une solidarité diachronique avec les générations futures et une solidarité synchronique avec la génération présente ;
- La prudence écologique, c'est-à-dire la recherche d'un développement en harmonie avec la nature ;
- L'autonomie des décisions et la recherche de modèles endogènes propres à chaque contexte historique, culturel et écologique. Les populations doivent définir leurs besoins de manière autonome. Il leur faut explorer des « styles de vie » compatibles avec le contexte culturel, institutionnel et écologique qui est le leur.

La recherche en matière d'écodéveloppement pour l'épanouissement des populations repose sur la pluralité des voies et des solutions, sur « *la diversité érigée au rang d'une valeur* » (I. Sachs, 1981, p. 34). Le Rapport Meadows a aussi été une alerte à caractère scientifique.

Nous affirmons que les voies globales du développement sont étroitement liées à d'autres voies globales, qu'une stratégie à l'échelle mondiale doit être mise au point pour attaquer tous les problèmes essentiels, ceux des relations entre l'homme et son environnement […] Développement et environnement doivent absolument être traités comme un seul et même problème. (Meadows *et al.*, 1972, p. 295).

Concernant les origines de l'écodéveloppement et la conciliation entre l'économique, l'environnement, le social dans le développement, la conférence de Stockholm de 1972 a joué un grand rôle. Ignacy Sachs, un témoin oculaire, et ensuite acteur majeur des tractations des rencontres internationales sur l'environnement démontre comment la possibilité d'un développement qui concilie le social, l'environnement et l'économie est née :

> ce problème fut posé à Stockholm. C'est dans le couloir de cette conférence, que son secrétaire général, Maurice Strong, lança le mot d'écodéveloppement, qui dans sa bouche à l'époque, renvoyait aux possibilités assez singulières du développement des îles du Pacifiques non encore détruites par la civilisation industrielle. (I. Sachs, 1994, p. 260).

Les régions démunies du monde étaient au centre de l'écodéveloppement. Les régions non infectées par l'industrialisation trouvent leur valeur aux yeux du monde industrialisé à travers l'accent mis sur les Îles du Pacifique. Il va s'agir d'aller au-delà des Îles pacifiques pour l'étendre aux régions du monde non encore infectées par la civilisation industrielle, c'est-à-dire le modèle occidental de développement. Avec Cocoyoc au Mexique, le contenu du concept d'écodéveloppement va connaître une évolution notable.

1.2. Cocoyoc, un tournant décisif du contenu de l'écodéveloppement

Les alertes sur l'état de l'environnement et les risques que l'humanité toute entière en court ont mobilisé la communauté internationale à se saisir des problèmes environnementaux afin de trouver des solutions congrues. C'est ainsi que le concept d'écodéveloppement a été officialisé en 1974 à Cocoyoc au Mexique lors du séminaire (colloque) organisé par les Nations Unies du 8 au 12 octobre de la même année. Il y a donc un rapport entre la « protection de l'environnement et relations internationales » (P. Le Prestre Philippe, 2005).

En 1974 à Cocoyoc au Mexique, eut lieu un séminaire des Nations Unies, sous l'égide de Barbara Ward, sur « les modes de développement et l'utilisation des ressources,

l'environnement et le développement ». La prise en compte des démunis, des villes, des campagnes et des spécificités de chaque écosystème est un élément sans précédent, en plus de l'interpellation des pays industrialisés, racines des crises socio-écologiques liées au développement. C'est ce qui fait dire à I. Sachs (1994, p. 260) que « je pense que la résolution de Cocoyoc est le document le plus radical qui ait jamais été fait au sein des Nations Unies, puisqu'il parle du sous-développement et du sur-développement – nous sommes en 1974 – et énonce clairement un programme d'écodéveloppement ». La participation de Luis Echeverria[1], alors président de la République du Mexique, à la dernière demi-journée de la résolution finale aida à la vulgarisation du concept écodéveloppement car il a adhéré inconditionnellement aux résolutions de Cocoyoc, et cela, en présence de représentants de la presse. « Comme il était accompagné de 180 journalistes et représentants de télévisions, le lendemain, la déclaration de Cocoyoc figurait en première page de tous les journaux mexicains », soutient I. Sachs (1994, p. 160) contre toute évidence.

En dépit de sa pertinence et son originalité, la résolution de Cocoyoc sera rejetée au niveau de la diplomatie environnementale internationale. Henry Kissinger, pourtant chef de la diplomatie Nord-américaine, rejette la résolution de Cocoyoc auprès du PNUE. Conséquence de cette désapprobation :

> Il fallait au moins changer le vocabulaire. Le mot d'écodéveloppement était pour un certain temps banni. Cet épisode n'est pas sans importance quant à la naissance du *sustainable development*, qui sonne mieux aux oreilles anglosaxonnes, et laisse entendre que l'on parle d'autre chose, sans en réalité s'éloigner du contenu du concept d'écodéveloppement (I. Sachs, 1994, p. 260).

Sachs reconnaît que *sustainable development* rappelle des travaux en biologie dans les années cinquante, et fait allusion au « *self sustained growth* » et que l'économiste américain Walt Whitman Rostow va utiliser en développement économique. La théorie cellulaire en biologie permet d'adhérer à l'idée de « *self sustained growth* ». Les biologistes se sont longtemps intéressés à la cellule dans le sens de savoir comment celle-ci arrive à donner naissance à un organisme qui par la suite continue son développement jusqu'à l'âge adulte ou à la maturité. C'est ce que l'on appelle la biologie du développement qui fait des recherches sur la vie son objet d'étude, et surtout de découvertes impressionnantes dans tous les domaines de la vie. Une fois la vie transmise, elle se développe pour devenir un organisme à part selon la spécificité de son espèce : c'est le sens du « *self sustained growth* » inspiré de la biologie. La théorie cellulaire proposée par Théodor Schwann et Mathias Schluden en 1839 stipule que tout être vivant est constitué de cellules, et la cellule est l'unité fondamentale de la vie. C'est avec Rudolf Virchow en 1858 que le lien avec le développement se systématise. R. Virchow disait « *omnis cellula e cellula* », c'est-à-dire : « toute cellule provient d'une cellule » pour résumer la théorie cellulaire. La première cellule est la cellule œuf. Par conséquent, « le développement est donc un processus par lequel une cellule se multiplie et les diverses cellules qui en résultent s'organisent et se différencient » (D. Boujard, 2016, p. 3). D. Boujard (2016, p. 6) ajoute que « c'est à la fin du XXe siècle que des chercheurs appliquent la génétique à l'étude du développement embryonnaire et permettent un renouveau de l'embryologie qui sera requalifiée, à la manière de la biologie moléculaire ou cellulaire, de biologie du développement ». I. Sachs va se baser sur le qualificatif *sustainable*, selon lui-même, pour former le concept « développement soutenable ».

Estimant que se battre pour un mot n'a jamais grand sens et risque d'égarer les contenus, j'ai moi-même commencé à écrire sur le *sustainable development*, en lui donnant toutefois un

[1] Luis Echeverria est un avocat, diplomate et homme d'Etat du Mexique. Il fut le 57ème président du Mexique de 1970 à 1976. Il est aussi appelé Luis Echeverria Alvarez. Echeverria est le nom de famille paternel, et Alvarez le nom de famille maternel. Mais le nom Alvarez est souvent omis de son nom.

contenu large. Je crains cependant que, pour la plupart de ces utilisateurs, sa signification se limite à des conditions écologiques à respecter. (I. Sachs, 1994, p. 260).

Le développement durable n'est pas loin de l'écodéveloppement, tout dépend de ce que l'on en fait, des modes d'exécution. Son contenu a été dévoyé lorsque l'on analyse ce que dit I. Sachs : « Je crains cependant que, pour la plupart de ces utilisateurs, sa signification se limite à des conditions écologiques à respecter ».

L'écodéveloppement prend en compte les savoirs et modes de gestion endogènes de l'environnement alors que le développement durable est une quête d'uniformisation des façons de voir et de gérer l'environnement et le monde. C'est déjà un handicap majeur. L'écodéveloppement prend en compte la culture, donc les spécificités culturelles, les savoirs endogènes des sociétés. Nous avons ici la quatrième dimension de l'écodéveloppement, à savoir la culture. Dans ce sens,

> l'écodéveloppement renvoie à une double diversité, la diversité biologique et la diversité culturelle. Il est donc aux antipodes de la tendance actuelle à l'homogénéisation et à l'utilisation, à l'échelle mondiale, de concepts et de politiques uniformes. Il y a là un double danger : violer cette diversité qui est sans doute l'une des valeurs fondamentales de cette planète et détruire une diversité qui offre une source possible de stratégies multiples de développement ». (I. Sachs, 1994, p. 263).

Pour A. Diemer (2013, p. 21) à ce titre, « l'écodéveloppement entendait harmoniser les objectifs économiques et sociaux, individuels et collectifs avec une gestion à long terme des ressources et du milieu ». Le basculement au développement durable laisse dans la confusion avec l'imposition des mêmes règles de jeu à tout le monde sans pour autant être bénéfique à tout le monde. Les pays industrialisés ont l'occasion de s'imposer aux pays sous-développés, aux partenaires en manque d'industrialisation. « Or l'un des acquis du débat des années soixante sur le développement reposait sur ce fait que l'équité suppose des règles de jeux biaisées en faveur du plus faible. Appliquer aux faibles et aux forts les mêmes règles, revient à sacrifier le faible au bénéfice du plus fort ». (I. Sachs, 1994, p. 263). L'uniformisation, c'est aussi la globalisation des modes de vie et des règles du jeu. Pourtant, les pays non industrialisés se retrouvent dans un *damping* social qui condamne à brader les produits, les matières premières, les ressources humaines et naturelles au profit des pays riches qui les transforment et les revendent plus chers aux pays pauvres et aux autres. Finalement, les pauvres deviennent des dépotoirs de produits de tout genre. Le concept de développement durable est oxymorique à deux titres : le développement basé sur l'extractivisme et le productivisme est un croissancisme qui ne peut prétendre à être durable d'une part, et d'autre part, il défavorise les plus pauvres et arrange les plus riches. Avec le développement durable, « nous nous dotons d'instrument pour pratiquer le protectionnisme à la carte. Tout ceci est réalisé au nom de principes d'universalité, de globalisation et relève d'un même état d'esprit : laisser la main de plus en plus libre aux forts pour qu'ils remodèlent la planète à leur guise ». (I. Sachs, 1994, p. 264).

Il y a des raisons justifiées à regretter la désapprobation de l'écodéveloppement qui avait amplement le mérite d'interpeler la responsabilité des pays riches, mais aussi de prendre en compte les diversités culturelles de gestion intégrée de l'environnement. On peut dire qu'il couve les possibilités de l'effectivité de l'écocitoyenneté cosmopolite. L'écodéveloppement avait donc quatre dimensions : sociale, économique, environnementale (écologique) et culturelle. L'écologie intégrale dont parle le Pape François dans « *Laudato Si'* » était une réalité dans le concept écodéveloppement.

2. Avant Cocoyoc : la charte de la Havane et la critique keynésienne du capitalisme

Avant le séminaire de Cocoyoc en 1974, une forme de diplomatie internationale s'était développé autour des ressources naturelles et du commerce dans le monde. Il s'agit entre autres du projet de l'OIC qui concilie écologie, politique et négociation. En réalité, il s'agissait au

fond de favoriser les marchandises des États-Unis sur le marché mondial. Le rejet du projet de l'OIC rappelle la critique du capitalisme de Keynes. Pour en comprendre davantage, nous allons voir dans un premier temps la charte de la Havane et le projet de l'OIC, et dans un second temps la critique keynésienne du capitalisme.

2.1. La charte de la Havane et le projet de l'OIC

Disons qu'avant Cocoyoc au Mexique non loin de Cuernavaca, les Etats Unis avaient tenté une aventure en diplomatie environnementale internationale après la deuxième guerre mondiale (1939-1945). Nous faisons allusion ici à la Charte de la Havane signée en 1948 par 53 États. Après la deuxième guerre mondiale, l'administration américaine a conduit des négociations multilatérales pour imposer la libre circulation des capitaux et des marchandises à travers le projet de l'Organisation Internationale du Commerce (OIC). Ce projet met en lien l'écologie, la politique et les négociations internationales au lendemain de la deuxième guerre mondiale. La charte de l'OIC s'est heurtée à la volonté d'indépendance et d'interdépendance de certains pays comme l'Uruguay, l'Argentine, la Chine, l'Inde. Ces pays ont influencé la charte de la Havane. Ce fut une occasion pour les pays sous-développés de revendiquer leur industrialisation et rejettent par la même occasion le schéma qui va les condamner à être des fournisseurs de matières premières, de produits agricoles alors que les pays riches se réservent le droit d'exercer les activités de transformation à valeur ajoutée considérable. Le projet des Etats-Unis de tendre vers une égalisation des importations et des exportations par l'instauration des mesures protectionnistes, l'équilibrage des échanges commerciaux par les régulations est rejeté parce que favorable aux multinationales des pays riches, et défavorable aux pays pauvres et à leurs peuples. A. Levy (2015, p. 22), dans son article « Les apprentis sorciers à l'œuvre » assène : « n'y trouvant plus leur compte, les États-Unis enterrent l'OIC et la ratification de la charte au début des années 1950 et se replient sur le GATT, ce qui conduira à la création de l'OMC ». Le GATT[2] signifie *General Agreement on Tariffs and Trade*, en français, « Accord Général sur les Tarifs Douaniers et le Commerce et a existé de 1945 à 1995. En 1974, la déclaration finale de Cocoyoc renforce l'opposition, les critiques et les désapprobations vis-à-vis de la domination des pays industrialisés, principalement celle des États-Unis. Des non-alignés comme la Tanzanie, le Sri Lanka, le Mexique etc., s'opposent avec force. C'est ainsi que l'on note avec L. Andrea (2015, p. 23) que

> la déclaration finale du colloque est un réquisitoire contre l'ordre international capitaliste mis en place par les occidentaux… Les auteurs […] dénoncent le fait que les rapports de force issus de « cinq siècles de contrôle colonial qui a massivement concentré le pouvoir économique entre les mains d'un petit groupe de nations » n'ont pas été modifiés. Pour changer la donne, ils refusent clairement le productivisme (« nous rejetons l'idée de la croissance d'abord et d'une juste répartition des bénéfices ensuite ») et défendent l'émancipation des peuples, l'éducation, l'autonomie et la coopération. Il ne s'agit pas simplement d'aménager le système capitaliste, mais d'en sortir.

Le rejet du projet de l'OIC s'inscrit en droite ligne des critiques de Keynes contre le capitalisme occidental qui fonctionne sans morale devant les profits, et sans honte devant l'argent selon lui. Il dénonce le fait que le capitalisme occidental fonctionne sans la morale.

2.2. La critique keynésienne du capitalisme

La déclaration de Cocoyoc et les positions opposées aux propositions des USA au sujet de l'OIC peuvent être qualifiées de keynésiennes. En effet, l'économiste et essayiste anglais

[2] Le GATT a été créé en 1947 (signature le 30 octobre 1947) sous l'impulsion des Etats-Unis au sortir de la deuxième guerre mondiale. C'est un cadre juridique et financier mis en place à l'échelle internationale sur les tarifs douaniers et le commerce. Il va exister jusqu'à la création de l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) en 1995.

Keynes (1883-1946) soutient que la caractéristique du capitalisme est qu'il est dépourvu de morale. Selon lui, il ressort

> chaque jour plus clairement que le problème moral de notre temps est celui que pose l'amour de l'argent : les neuf dixièmes de nos activités sont orientées par l'appât du gain ; la quête universelle de l'indépendance financière et de la sécurité économique constitue notre principal mobile ; l'argent est socialement reconnu comme la mesure de la réussite » (J. M Keynes, 1925, p. 21).

Un développement adossé au capitalisme ne peut freiner la destruction de l'environnement. L'écodéveloppement a été sur ce point un concept qui couvait les germes d'un idéal d'épanouissement des vivants et des milieux qu'ils habitent. Il portait les espoirs d'une écocitoyenneté à l'échelle planétaire. Aussi, Keynes condamnait la domination d'une société par une autre. C'est une forme de refus de faire peser les contraintes internationales des pays riches sur les pays pauvres, les pays en voie de développement (PED). La recherche vaille que vaille de la croissance du modèle dominant conduit à l'accroissement des inégalités, au renforcement du pouvoir des grandes puissances et leurs multinationales. Keynes ne remet pas en cause la recherche du profit, mais se propose de réguler par la morale. Cela ne nous empêche pas de trouver chez lui des éléments critiques du capitalisme abordés dans la remise en cause de la charte de la Havane. Ce n'est donc pas pour rien que Keynes a rejeté avec véhémence l'utilitarisme de Bentham qu'il considère « comme le ver qui a rongé les entrailles de la civilisation moderne et qui est responsable de son actuelle décadence ». (J. M. Keynes, 1938, p. 445). En 1936, J. M. Keynes écrivait dans sa théorie générale que « les deux vices marquants du monde économique où nous vivons sont le premier que le plein emploi n'y est pas assuré, le second que la répartition de la fortune et du revenu y est arbitraire et manque d'équité ». (1936, p. 366).

Le jeu des grandes puissances se fait entre les élites politiques du Nord et du Sud, les élites économiques, les médias. Ce sont des prédateurs de ressources naturelles et humaines. Ce conglomérat de prédateurs où les élites politiques africaines sont des complices, les opérateurs économiques africains sont les représentants des firmes multinationales des grandes puissances constitue une « corporatocratie » que J. Perkins (2005) définit comme « le regroupement des multinationales, des banques et des gouvernements, forme contemporaine de l'impérialisme, dont les « assassins financiers » sont chargés d'assoir la domination ». De l'avis de J. Perkins justement,

> les assassins financiers « constituent un groupe d'élite d'hommes et de femmes qui utilisent les organisations financières internationales pour créer les conditions permettant d'assujettir d'autres nations à la corporatocratie formée par nos plus grandes compagnies, notre gouvernement et nos banques. Comme leurs homologues de la Mafia, les assassins financiers accordent des faveurs. Lesquelles ? Des prêts pour développer des infrastructures : centrales électriques, autoroutes, ports, aéroports ou zones industrielles ». (J. Perkins, 2005, p. XX.).

Le capitalisme est un système très critiqué, rejeté mais aussi adulé selon les vivions économiques et les positions en présence. L'économie vise le bien-être des individus. Mais la quête de ce bien-être est récupérée par les acteurs du modèle occidental de développement, des activités économiques. La nuisance de ce modèle nous enjoint de privilégier désormais les modèles endogènes de développement. Les modèles endogènes offrent des possibilités d'écocitoyenneté propres à chaque culture. La culture rend possible l'ouverture aux autres, à l'universel, à la diversité comme valeur. Dans ces conditions, la culture offre des possibilités de rencontres et de partages de valeurs écologiques. La culture est source de communion écocitoyenne. Elle peut créer une communauté d'états d'âme écologiques.

3. Ecodéveloppement et quête de développement endogène

Le chemin emprunté par le modèle de développement actuel montre qu'il n'est pas le bon. L'idée d'uniformiser est une atteinte aux cultures, aux créations et à la créativité dans chaque société en voie de développement. Le développement, contrairement à ce que l'on pense communément, a une identité. Lorsqu'il est basé sur la culture, le développement a une identité, une âme à travers lesquelles les membres de la société se reconnaissent. Cette troisième partie de notre analyse comporte deux axes : écodéveloppement et développement endogène ; les raisons de l'abandon du concept écodéveloppement et les alternatives.

3.1. Ecodéveloppement et développement endogène

L'écodéveloppement est en réalité une quête du développement endogène afin de donner au développement son sens le plus noble. A. Diemer (2013, p. 23) écrit à ce propos :

> précisons cependant que l'écodéveloppement ne réduit pas à une approche purement conceptuelle. En effet, derrière cette notion, il convient de bien cerner le rejet de Sachs. […] Il s'agit plus précisément de dépasser la dichotomie pays développés / pays en voie de développement afin de proposer une étude du potentiel de développement endogène d'un pays.

Le développement ne peut être appréhendé de façon linéaire qui réduit tout à l'économie qui est le modèle dominant. L'idéal de l'écodéveloppement est holistique, pluridisciplinaire et interdisciplinaire. I. Sachs (1978, p. 14) écrit dans ce sens que « le politique et l'économique, le culturel et le social s'imbriquent étroitement dans le processus du développement et ses ressorts se situent à tous les niveaux ». Il faut de la diversité dans le développement et des développements divers. « L'épuisement des ressources naturelles, les phénomènes de pollution, le dépassement de l'empreinte écologique, la recrudescence des inégalités et la montée de la pauvreté souligne un fait important : l'impossibilité de généraliser le mode de vie occidental » (A. Diemer, 2013, p. 38). Pour montrer l'importance de la diversité du développement, I. Sachs donne une définition du développement à partir de son étymologie. C'est une définition qui disqualifie toute uniformisation et instrumentalisation à outrance. D'où, pour I. Sachs (1978, p. 14), développer consiste à « enlever la balle de la graine », c'est-à-dire, « supprimer les obstacles pour permettre aux potentialités d'un peuple et de chaque personne de se développer ». Il s'agit de s'affranchir des obstacles de tous ordres (politique, économique, institutionnel, diplomatie internationale) au lieu de les inventer, les renforcer et les consolider comme le fait le capitalisme et le modèle économique dominant hérité du modèle occidental de développement. Le processus de développement répond à une logique d'apprentissage social, de socialisation, de reconnaissance, d'intégration dans la société et de possibilités de créations et de créativités à l'échelle endogène.

L'écodéveloppement est une véritable philosophie du développement parce qu'à ses origines, il visait le développement à la base, du monde rural, principalement dans les pays du Tiers monde, avec un accent particulier sur l'utilisation et la gestion ingénieuses des ressources endogènes et du savoir-faire des paysans et des autochtones.

L'écodéveloppement prit la caractéristique « d'un développement endogène et dépendant de ses propres forces (*self reliant*), soumis à la logique des besoins de la population entière et non de la production érigée en fin en soi, enfin conscient de sa dimension écologique et recherchant une symbiose entre l'homme et la nature. (I. Sachs, 1978, p. 17). Il y a l'intégration de l'équité, de l'environnement, du social, du culturel, de l'aménagement, de l'écocitoyenneté comme l'universel dans la diversité. L'écodéveloppement, « cette philosophie du développement avait ainsi le mérite de s'appliquer aussi bien aux pays du Sud qu'aux pays du Nord, aux zones rurales qu'aux zones urbaines ou industrielles » (A. Diemer, 2013, p. 30). Pour notre part, nous pensons que l'abandon de l'écodéveloppement relève de la mauvaise foi, de l'égoïsme et de la volonté de puissance du monde des affaires scientifiques et économiques. Or,

l'humanité se trouve dans une situation inédite où « la rupture doit être à la hauteur des racines de la crise écologique » (K. T. Koussé, 2024, p. 243). Les raisons du rejet de l'écodéveloppement autorisent de douter du développement durable.

3.2. Les raisons de l'abandon du concept écodéveloppement et les alternatives

Les raisons de l'abandon de l'écodéveloppement dans le concert des nations et de la diplomatie environnementale internationale sont connues : la première raison est le fait que la remise en cause du surdéveloppement a déplu à Henry Kissinger. Sachs rapporte que Henry Kissinger aurait dit : « qu'est-ce que c'est que cette déclaration de Cocoyoc ? Encore une histoire pareille et nous serons obligés de revoir notre attitude envers le Programme des Nations Unies pour l'Environnement dont la vocation est de s'occuper de la dépollution » (2007, p. 264). C'est une déclaration de Henry Kissinger qui a fait que l'écodéveloppement est devenu « un mot mal apprécié, déconseillé même et progressivement remplacé en anglais par le terme *sustainable development*, affreusement traduit en français par développement durable » (I. Sachs, 2007, p. 265). Le développement durable est aussi la manifestation et l'imposition de la puissance de la langue anglaise.

La deuxième raison de l'abandon n'est pas le fait de la crédibilité de l'écodéveloppement seul. Elle est liée au Sommet de la Terre de Rio de Janeiro en 1992 au Brésil. Pour A. Diemer, le contexte économique des années 80 n'était pas favorable aux grandes puissances. L'idéal de l'écodéveloppement et ses critères (inclusion social, respect de l'environnement, l'abandon du modèle occidental consumériste etc.) n'étaient pas compatibles avec le libéralisme économique (le consensus de Washington) et les politiques de Reagan aux Etats-Unis et de Thatcher au Royaume-Uni. Il s'agit prioritairement du monde anglosaxon qui considère l'écodéveloppement comme une menace pour son économie et le progrès technique.

La troisième raison qui étouffe l'envole et la promotion de l'écodéveloppement est le concept de développement durable du Rapport Brundtland, « Notre avenir à tous », « *Our common futur* » en anglais. Il ne fait pas suffisamment mention de la cendre sur laquelle il était en train de s'ériger. Le rapport mentionne une seule fois l'écodéveloppement et le réduit de façon drastique au point de le rendre invisible et inapplicable : « il faudra également des crédits pour les actions situées en dehors des zones protégées : protection de la faune et de la flore sauvages, zones d'écodéveloppement, campagnes d'éducation etc. » (I. Sachs, 2007, p. 130).

Le monde des affaires eut une place importante au Sommet de Rio 1992 qui n'était qu'un prolongement de Stockholm 1972. Et c'est la quatrième raison qui explique l'oubli et l'abandon de l'écodéveloppement. Le sommet de Rio a laissé croire que les entreprises sont responsables, et par conséquent, sont censées universaliser la contrainte environnementale capable de protéger l'environnement. C'est ainsi que Maurice Strong, Secrétaire général de la conférence, a pris comme conseiller Stephan Schmidheing, homme d'affaire suisse. En rappel, Maurice Strong était lui-même un homme d'affaire canadien qui a travaillé dans le secteur du pétrole. Comme le dit une sagesse africaine, « on ne partage pas la viande et réserver à soi les os ». A Diemer (2013) considère que le concept de développement durable est « le nouveau « gadget idéologique » de l'occident ». Le monde des affaires, des entreprises peut concilier croissance économique et sauvegarde de l'environnement : telle est la nouvelle illusion vendue et mondialisée. L'écoblanchiment par exemple n'est donc pas un fait ébaubissant. Le rapprochement avec le monde des affaires et l'accent particulier mis sur le progrès technologique rendent le concept de développement durable oxymorique. Ses racines sont, dans une large mesure, enracinées dans la vision anglosaxonne des affaires, de l'animation de la vie économique. Or, à lire Vishwas Satgar (2018, p. 3), « for many, the climate crisis is a complex scientific problem ». Ainsi, tout indique que pour K. T. Koussé (2023, p. 208), cela revient à entretenir « l'illusion du paradigme de la croissance infinie ».

Avec le concept de développement durable, renforcé par le concept d'éco-efficience, le capitalisme occidental a encore de beaux jours devant lui. Dans la concurrence entre les entreprises, tout concept qui prétend prendre en compte la protection de l'environnement est la bienvenue : croissance propre, voiture électrique, le numérique et la dématérialisation, économie verte, pollueur payeur, efficacité énergétique, transition énergétique etc. Le concept de développement durable est une opportunité pour les entreprises, le monde des affaires des pays industrialisés, et un boulevard des délires technoscientifiques. Contrairement au concept d'écodéveloppement qui prend en compte les pays du Tiers monde et les pays surdéveloppés à la fois, le concept de développement durable invite plutôt les pays riches à partager la science avec ceux qui n'en ont pas pour permettre leur développement. C'est une reconduction du développement entendu comme rattrapage du monde développé par les africains. Truman l'avait déjà dit au lendemain de la deuxième guerre mondiale. Le succès du développement durable cache ses avantages accordés à une partie du monde, au monde des entreprises des pays développés. Le concept de Responsabilité Sociale des Entreprise (RSE) montre à souhait que les entreprises des pays riches sont avantagées. Que faire ? Les qualifications ne manquent pas pour dénoncer le caractère m du concept de développement durable : O. Godard (2005) le considère comme « une chimère, une mystification » ; Serges Latouche le considère de son côté comme un « oxymore » (2003) qui constitue « l'imposture du développement durable » ou encore comme un « concept alibi » (1994). Á la question « faut-il croire au développement durable ? » (G. Rotillon, 2008), il faut bien envisager sa catharsis dans la réponse et être prudent à l'image de Hannah Arendt (2018, p. 237) qui affirme que :

> les outils de l'*homo faber*, qui ont donné lieu à l'expérience la plus fondamentale de l'instrumentalité, déterminent toute œuvre, toute fabrication. C'est ici que la fin justifie les moyens ; mieux encore, elle les produit et les organise. La fin justifie la violence faite à la nature pour obtenir le matériau, le bois justifie le massacre de l'arbre, la table justifie la destruction du bois. C'est à cause du produit final que les outils sont conçus, les appareils inventés ; c'est le produit final qui organise le processus d'œuvre, décide des spécialistes nécessaires, mesure la coopération, dénombre les aides, etc. Au cours du processus d'œuvre, tout se juge en termes de convenance et d'utilité uniquement par rapport à la fin désirée.

Avec le rejet de l'écodéveloppement au profit du développement durable moins efficace et peu prometteur, on peut soutenir comme K. T. Koussé (2021, p. 189) que :

> visiblement, l'humanité a du mal à mettre en pratique la sagesse nécessaire pour faire face à la crise environnementale. Ce n'est pas une mince affaire. Les intérêts particuliers des Etats et des multinationales étouffent les volontés et les perspectives de réussites dans le domaine de la bonne gérance de l'environnement.

L'anthropocentrisme a la peau dure et est un mauvais élève. Il s'invite toujours dans les décisions concernant la science, le développement et l'environnement et bien d'autres domaines et finit toujours par prendre le dessus. Nous sommes à un tournant où l'homme a « l'obligation de raisonner la raison ». (K. T. Koussé, 2021, p. 191). On peut considérer que le concept de développement durable est « une homéopathisation de l'homme » (K. T. Koussé, 2021, p. 191), c'est-à-dire, l'utilisation du mal de l'homme pour traiter son mal, une solution extérieure qui enlise dans le mal. It is time for us to decide « what it is we value and want to reproduce for future generations », propose C. Terreblanche (2018, p. 179). « La cénesthésie » (K. T. Koussé, 2021, p. 190) peut redonner vie à l'écodéveloppement même si le mot ou le concept n'est pas prononcé. « La cénesthésie est l'expression de la synergie des diversités sociales, des communautés qui interagissent. Elle permet à l'altérité et à la subsidiarité des initiatives citoyennes de s'imposer ». La cénesthésie est une condition du paradigme communautaire recherché face aux crises environnementales et sociales globalisées, face à la fracture Nord-Sud, face à l'écocitoyenneté recherchée.

Conclusion

L'écodéveloppement fut un concept courageux, heuristique, prometteur quant à la résolution de la crise environnementale et des fractures sociales, mais qui a connu un sort malheureux. C'est peut-être ce sort malheureux qui fait sa force aujourd'hui. L'écodéveloppement n'est pas un concept dupe. Il est au contraire une lutte contre les conditions misérabilistes des peuples. Il dénonce le paradoxe de ce monde qui écrase les populations pauvres :

> le paradoxe du monde où nous vivons, c'est donc que la maldistribution des richesses provoque simultanément le gaspillage sur les deux pôles de la société. Les riches surconsomment et drainent de cette façon la grande majorité des ressources disponibles (…) Les pauvres sous-consomment et, acculés par leur misère, ils surutilisent les rares ressources auxquelles ils ont accès. (I. Sachs, 1980, p. 22).

Le contenu de l'écodéveloppement permet d'apprécier les limites du développement durable. Après des années d'exécution du programme du développement durable, l'homme a-t-il connu une situation meilleure ? L'écodéveloppement est une philosophie de l'être, une éthique du développement. L'abandonner, c'est abandonner l'être et le développement à visage humain. En effet, l'écodéveloppement pose la question de l'être et du sens. Dénoncer le modèle dominant qui écrase les plus faibles et clamer une justice sociale est une façon de donner sens à l'existence de l'être humain quelle que soit sa position sociale. Le développement qui crée des contrastes, des contradictions porte atteinte à la dignité de la personne. Le développement, la croissance économique ne doivent pas primer sur l'être et le sens, encore moins les étouffer. Á analyser sans complaisance, avec le concept de développement durable, c'est le devenir, le développement économique, le progrès technoscientifique qui ont la primauté. Il n'est donc pas infondé de regretter, à l'état actuel de la situation du monde, le « triste rejet de l'écodéveloppement ». C'est un concept qui contient les critères d'un épanouissement de l'humanité à visage humain, les critères de « la communauté terrestre » (A. Mbembe, 2023). Pourquoi pas tenter pour de vrai avec l'écodéveloppement ? C'est avec l'écodéveloppement que se poseront avec le plus d'urgence les questions de l'avenir de la planète et de ses habitants. Le visage humain du monde à venir est esquisser dans l'écodéveloppement. Avec ses critères, l'écodéveloppement peut donc être une école pour le développement durable. L'écocitoyenneté ne s'improvise pas, elle s'apprend.

Références bibliographiques

ADLER Laure, 2018, Avant-propos, in ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Trad. Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy, p. 2-8.

ARENDT Hannah, 2018, *Condition de l'homme moderne*, Trad. Georges Fradier, Paris, Calmann-Lévy.

BOUJARD Daniel et *al.* (dir.), 2016, *Biologie du développement*, Malakoff, Dunod.

DIEMER Arnaud, 2013, « Développement durable plutôt qu'écodéveloppement : le nouveau « gadget idéologique » de l'occident », *Revue Francophone du Développement Durable*. N° 2., p. 21-44.

FLIPO Fabrice, 2022, *Le développement durable et ses critiques. Vers une transition sociale et écologique*, Paris, Bréal.

GODARD Olivier, 2005, « Le développement durable, une chimère, une mystification », *Mouvements*, n°41, p. 14-23.

GUERRERO Dorothy Grace, 2018, « The limits of capitalist solutions to the climate crisis », Chapter 2, *DEMOCRATIC MARXISM, The climate crisis. South african and global democratic éco-socialist alternatives*, Wits, Wits University Press, p. 30-46.

KEYNES John Maynard, 1925, « Un aperçu de la Russie », in *Keynes* (2002), *La pauvreté dans l'abondance,* Paris, Gallimard, p. 31-54.

KEYNES John Maynard (1936), 1996, *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie*, Paris, Payot.

KEYNES John Maynard (1938), 1972, « My Early Beliefs », *The Collected Writing of John Maynard Keynes*, Vol. 10., Londres, Macmillan, p. 433-450.

KOUSSE Kizito Tioro, 2024, « Le développement durable : la solution du loup déguisé en agneau aux crises environnementales », *Revue LES TISONS, Revue Internationale des Sciences de l'Homme et de la Société (RISHS)*, N°0001., vol. 2., Ouagadougou, Editions *Cerfed*, p. 239-276.

KOUSSE Kizito Tioro, 2023, « Environnement, justice intergénérationnelle et destin commun de l'humanité », *Le Cahier Philosophique d'Afrique. Revue internationale de philosophie*, Numéro Spécial, Actes du Colloque international de Philosophie et de Théologie organisé par l'Institut Supérieur Privé de Philosophie / Maison Lavigerie du 19 au 20 décembre 2022 sur le thème : *Les Progrès technoscientifiques et l'avenir de l'homme : regards croisés de la philosophie et de la théologie*, Ouagadougou, Presses Universitaires (Université Joseph Ki-Zerbo), p. 201-227.

KOUSSE Kizito Tioro, 2021, « La sagesse de la biosphère », *ECHANGES*, n°17., vol. 1., Lomé, LAMPES, p. 183-196.

LATOUCHE Serge, 1994, « Développement durable, un concept alibi », *Tiers Monde*, Tome 35, n°137, p. 77-94.

LATOUCHE Serge, 2003, « L'imposture du développement durable ou les habits neufs du développement », *Mondes en développement*, n°121, p. 23-30.

LE PRESTRE Philippe, 2005, *Protection de l'environnement et relations internationales. Les défis de l'écopolitique mondiale*, Paris, Armand Colin.

LEVY Andrea, 2015, « Les apprentis sorciers à l'œuvre », *Relations. Halte au capitalisme vert*. n°777, p. 22-23.

MATAGNE Patrick (dir.), 2007, *Le développement durable en question*, Paris, L'Harmattan.

MBEMBE Achille, 2023, *La communauté terrestre*, Paris, La Découverte.

MEADOWS Donella H. et *al.*, 1972, *Halte à la croissance ?*, trad. fr. 1972, Paris, Fayard.

PERKINS John, 2005, *Les confessions d'un assassin financier*, Outremont, alTerre.

ROTILLON Gilles, 2008, *Faut-il croire au développement durable ?* Paris, L'Harmattan.

SACHS Ignacy, 1978, « Ecodéveloppement : une approche de planification », *Economie Rurale*, n°124, p. 16-22.

SACHS Ignacy, 1980, *Stratégies de l'écodéveloppement*, Paris, Ed. Economie et Humanisme / Ed. Ouvrières.

SACHS Ignacy, 1981, *Initiation à l'écodéveloppement*, Toulouse, Editions Privat.

SACHS Ignacy, 1994, Entretien, « Environnement, développement, Marché : pour une économie anthropologique », *Natures-Sciences-Sociétés*, vol. 2., n°3, Entretien réalisé par Jacque Weber, p. 258-265.

SACHS Ignacy, 2007, *La troisième rive – A la recherche de l'écodéveloppement*, Paris, Bourin Editeur.

SATGAR Vishwas, 2018, « The climate crisis and systemic alternatives », *DEMOCRATIC MARXISM, The climate crisis. South african and global democratic éco-socialist alternatives*, Wits, Wits University Press, p. 1-27.

TERREBLANCHE Christelle, 2018, « Ubuntu and the struggle for an african eco-socialist alternative », *DEMOCRATIC MARXISM, The climate crisis. South african and global democratic éco-socialist alternatives*, Wits, Wits University Press, p. 168-189.

VIVIEN Franck-Dominique, 2003, « Jalons pour une histoire de la notion de développement durable », *Mondes en développement*, vol. 1., N°121., Paris, De Boeck Supérieur, p.1-21.

L’écoquartier, pilier du développement urbain durable

Sede Vincent Narcisse ZEAN, Université Alassane Ouattara (Côte d’Ivoire)
E-mail : zeansede1@gmail.com

Résumé

Le sujet qui nous intéresse est intitulé, « L’écoquartier, pilier du développement urbain durable. Ce mot "développement urbain durable" est un discours des questions environnementales sur l’espace urbain. Ce discours est émis afin de faire face à des risques planétaires. Cependant, l’écoquartier est une philosophie environnementale du quartier que l’homme met en place pour sa survie et son bien-être en mesurant la pression qu’il exerce sur les ressources et les écosystèmes. Ce mot "développement urbain durable" est un discours des questions environnementales sur l’espace urbain. Ce discours est émis afin de faire face à des risques planétaires. Cependant, l’écoquartier est une philosophie environnementale du quartier que l’homme met en place pour sa survie et son bien-être en mesurant la pression qu’il exerce sur les ressources et les écosystèmes.

Mot-clés : Ecoquartier – Développement durable – Développement urbaindurable – le Paysage urbain- - L’Habitation – L’Espace urbain.

Abstract

The subject that interests us is entitled, “The eco-district, pillar of sustainable urban development”. This word “sustainable urban development” is a discourse on environmental issues in urban space. This speech is issued in order to face planetary risks. However, the eco-district is an environmental philosophy of the neighborhood that man puts in place for his survival and well-being by measuring the pressure he exerts on resources and ecosystems.

Keywords: Ecodistrict – Sustainable development – Sustainable urban development – Urban landscape – – Housing – Urban space.

Introduction

Le monde urbain est basé sur la productivité et la consommation. Ce rapport, ainsi perçu, a dénaturé réellement le sens du mot « nature ». Dans le rapport ville/nature, l’homme perçoit la nature comme ce qui est là-devant lui qu’il doit exploiter. À partir de cet instant, la nature n’est plus vue comme ce qui participe naturellement au bien-être de l’homme, mais comme quelque chose dont nous avons besoin pour nous enrichir. Toutes les grandes entreprises industrielles sont tournées vers la nature afin de lui arracher sa substance. Ceux qui se proclament maître du monde le font comme s’ils étaient les seuls à habiter la terre. Ils considèrent la nature comme un stock où viennent s’approvisionner les maitres du monde afin de développer leur économie.

Comme les passagers du *titanic,* nous fonçons dans la nuit noire en dansant et riant. Si nous ne sommes pas conscients de ce qui arrive réellement à la terre, nous sommes en train de foncer tout droit dans les ténèbres qui ne permettront pas que nous ayons l’occasion d’expérimenter une autre vie comme celle qui nous est donnée sur terre. Partant de cette analyse, notre travail consistera d’abord, à partir du paysage naturel au paysage urbain, ensuite la terre, véritable lieu d’habitation de l’homme, enfin L’éco quartier, une façon nouvelle d’édifier un environnement durable.

1. Du paysage naturel au paysage urbain

Le paysage naturel est constitué d'un ensemble de reliefs, tels que les montagnes, les collines, les plaines et les plateaux. Les lacs, les cours d'eau, les sols (tels que le sable ou l'argile) et la végétation naturelle sont d'autres caractéristiques des paysages naturels. En un mot c'est un espace naturel inexploité.

Le paysage urbain est un paysage situé en ville. Il est majoritairement marqué par une anthropisation (modification du milieu dit naturel par les activités humaines). Cependant, les hommes construisent sans tenir compte de l'environnement qui les entoure et participe à leur bien-être. Les arbres sont détruits au profit des routes, des maisons, des quartiers, de la ville. C'est un véritable problème mondial. Du paysage naturel au paysage urbain, il y a dégradation de l'environnement. Heidegger voit dans cette réalité, une crise de l'habitation. Il le confesse dans l'un de ses ouvrages :

> La vraie crise de l'habitation, d'ailleurs, remonte dans le passé plus haut que les guerres mondiales et que les destructions, plus haut que l'accroissement de la population terrestre et que la situation de l'ouvrier d'industrie. La véritable crise de l'habitation réside en ceci que les mortels en sont toujours à chercher l'être del'habitation et qu'il leur faut d'abord apprendre à habiter. » (M. Heidegger, 1958, p.193)

Pour notre philosophe, les humains sont toujours à chercher l'être de l'habitation. Il leur faut donc apprendre à habiter. Apprendre habiter consiste à cohabiter avec la nature tout en sachant ce qu'elle est auprès des hommes.

Le paysage urbain ne doit donc pas se dissocier du paysage naturel. Ils doivent d'un commun accord s'entraider pour la survie de l'humanité. Cette survie n'a-t-elle pas tout son sens dans une prise de conscience de la terre qui est notre héritage ?

1.1. La Terre, véritable lieu d'habitation de l'homme

La Terre est conçue pour l'habitation humaine. Elle est organisée en écosystème et est l'espace où l'on trouve la vie en abondance. Francis wattiau, affirme :

> La première caractéristique qui permet la vie sur Terre est que notre planète se situe dans la zone habitable de son étoile, c'est-à-dire le Soleil. Par zone habitable on entend une distance par rapport à l'étoile qui permet d'avoir de l'eau à l'état liquide, donc une température moyenne comprise entre zéro et cent degré. » Francis Wattiau, *Le Ciel et la Terre*, Academia, 2013, p.65.

La Terre a une position favorable vis-à-vis de son étoile à savoir le soleil. Cette favorabilité fait d'elle une zone habitable. Elle est une zone habitable parce qu'il y a la vie. Le soleil et l'eau sont les garants de cette vie sur terre. Pour Patrick De Wever, géologue, spécialiste des radiolaires,

> La première nécessité pour la vie est donc de disposer d'une source d'énergie. À la surface de la Terre, l'énergie la plus aisément disponible est l'énergie solaire. (…) Le deuxième besoin pour la vie est l'eau. Patrick De Wever, L'eau de la vie, EDP sciences, 2015, p.23.

La terre est naturellement celle qui a été créé pour héberger les humains. Ce n'est ni ailleurs ni sur une autre planète que nous devrons habiter. L'eau et la lumière soutiennent l'existence humaine sur la terre. C'est pourquoi, la terre est ce que nous avons de plus précieux, nous devrons donc la préserver. De ce qui précède, inclure la philosophie de l'environnement dans les quartiers, n'est-ce pas une façon nouvelle d'édifier un environnement durable afin que la ville soit totalement verte ?

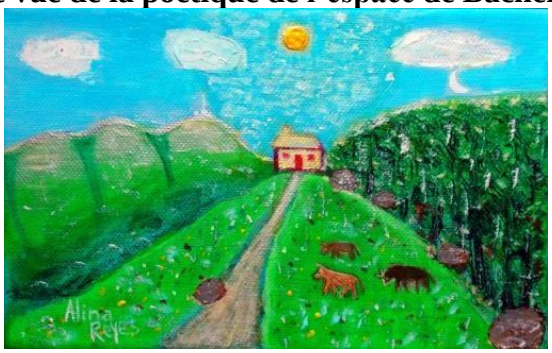
3. L'éco quartier, une façon nouvelle d'édifier un environnement durable

Le quartier rend la ville habitable. L'éco quartier quant à lui, est un projet d'aménagement

urbain visant à intégrer des objectifs de développement durable et réduire son empreinte écologique.

Nous pouvons édifier un quartier tout en ne détruisant pas le paysage. C'est l'exemple de la maison de Malicroix de Gaston Bachelard. « La maison de Malicroix s'appelle la Redousse. Elle est construite sur une île de la Camargue, non loin du fleuve mugissant. Elle est humble. Elle paraît faible. On va voir son courage. » (G. Bachelard, 1967, p. 55)

Une vue de la poétique de l'espace de Bachelard



Source : Google.fr/

La maison de Malicroix est construite sur une île, et non loin du fleuve. C'est possible de construire la ville au milieu d'un paysage. Le paysage fait apparaître la maison de Malicroix dans une allure esthétique. La construction au milieu du paysage donne une allure esthétique à l'œuvre architecturale. Le paysage est donc solidaire avec l'édifice dans une auto-donation. Pour le savoir, il faut une vue extérieure, il faut être face–à-face. Le paysage donne une allure de protection des habitants du quartier. Tous les habitants prennent les décisions ensemble et se mobilisent pour rendre le cadre agréable à vivre. Ainsi par exemple, la production de déchets est limitée grâce au compostage. Le quartier reste propre et accueillant en toutes circonstances. Il va réquisitionner les sujets de mobilités, de gestion de l'eau, de gestion des déchets, d'une consommation énergétique réduite, des matériaux écologiques et locaux, un cadre de vie agréable, des facilités à proximité. Une consommation énergétique réduite, respectueux de l'environnement.

Les écoquartiers sont conçus pour répondre à des enjeux de mobilité. Les voitures sont bannies de certains quartiers, au profit de moyens de transport plus durables, comme le vélo. Des aménagements sont prévus pour faciliter et sécuriser les déplacements des usagers. Pistes cyclables, zones piétonnes, chacun se sent en sécurité dans l'espace qui lui est dédié ! Un cadre de vie agréable. Lise Bourdeau-Lepage écrit dans son article : *« La nature est ainsi devenue un objetd'aménagement. Elle doit permettre la promenade dite de santé. Elle est aussi un vecteur d'embellissement de la cité et de santé publique. »* (L. Bourdeau-Lepage, 2019, p. 904).

Grâce à ce mode de fonctionnement, le quartier vise à afficher un bilan énergétique le plus neutre possible. En habitant dans un éco quartier,vous avez la certitude que votre maison est construite à partir de matériaux écologiques. Certains constructeurs s'emploient même à n'utiliser que des matériaux locaux. Grâce à ces matériaux écologiques innovants, les habitants profitent d'un grand confort thermique au quotidien.

Conclusion

Au terme de notre réflexion, il convient de retenir que l'écoquartier est la réponseau développement urbain durable. Les gens sont victimes de la ville avec ses nuisances acoustiques, sa pollution, ses embouteillages. Ainsi, l'éco quartier est là pour réconcilier la population d'avec son quartier. Il repense le quartier comme on avait auparavant dans les villages. On ne consomme plus de la même façon, on n'exploite plus l'espace public de la même façon. L'écoquartier est donc un urbanisme de rencontre, dans un climat urbain apaisé.

Références bibliographiques

Bourdeau-Lepage Lise, 2019, De l'intérêt pour la nature en ville : Cadre de vie, santé et aménagement urbain, Articlein Revue d'Économie Régionale & Urbaine, December , p. 904.

Corbin Alain, 2001, « comment l'espace devient paysage » *in L'homme dans paysage*, Entretien avec Jean Lebrun,Paris, Textuel.

Gaston Bachelard, 1967, *Poétique de l'espace*, Cinquième édition, Paris, PUF.

Heidegger Martin, 1958, *Essais et conférences*, trad. de l'allemand par André Préau, et préfacé par Jean Beaufret, Paris,Gallimard.

Heidegger Martin, 1985, *Être et temps*, trad. Par Emmanuel Martineau, Edition numérique hors-commerce.

Hulot Nicolas, 2004, *« Fatalisme et fatalité »*, in Le syndrome du Titanic, Paris, Calmann-Lévy.

Imbert Christophe, 2004, *Ancrage et proximité familiales dans les villes nouvelles franciliennes* : une approchecomparative, dans Espaces et sociétés, Revue, /4 (n°119).

Marconot Jean-Marie, 2003, La fin des villes, la durée des quartiers, article, Natures Sciences Sociétés 11 (2003)266–275, p.268.

Walter François, 2009, *« les échelles d'un imaginaire paysager européen dans l'histoire »* in le paysage, un projetpolitique, sous la direction de Mario Bédard, Québec, P.U.Q.

https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/quartier/65536

Espace citoyen : quel repère pour la gent féminine ?

Adolé Félicité AKUESON, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
E-mail : akuesonadolefelicite@gmail.com

Résumé

L'objectif de cet article est de montrer, à travers une démarche analytique, que les conditions d'éligibilité à la citoyenneté politique ne sont pas toujours formellement prescrites, mais relèvent de construits sociaux ou stéréotypes de genre. Il se pose alors la question de savoir si le genre constitue un facteur déterminant dans les catégories de citoyen car la participation à la vie publique constitue une épreuve redoutable pour les femmes qui affrontent en permanence la violence sociale.

Mots-clés : Citoyenneté, femme, genre, société, violence.

Abstract

The objective of this article is to show, through an analytical approach, that the conditions of eligibility for political citizenship are not always formally prescribed, but arise from social constructs or gender stereotypes. The question then arises as to whether gender constitutes a determining factor in the categories of citizen because participation in public life constitutes a formidable ordeal for women who constantly face social violence.

Keywords : Citizenship, woman, gender, society, violence.

Introduction

La société humaine s'organise en deux pôles différents : le privé et le public. On constate également que « L'espace public et l'espace privé sont définis en opposition l'un de l'autre, et ce, en vertu de leurs acteurs et des activités qui s'y déploient : aux hommes la sphère publique où ils s'adonnent à la production de la société, et aux femmes la sphère privée où elles reproduisent la vie […]. » (M. Tremblay et *al*, 2007, p. 4). Or, c'est le positionnement dans la sphère publique qui confère aux habitants d'une cité le titre de citoyens. La question se pose alors de savoir pourquoi tout le monde n'est pas citoyen au même titre dans une même cité. Alors que la condition pour la direction des affaires publiques devrait être la capacité à s'assumer et à assumer les aspirations d'une cité, l'occupation de l'espace politique requiert une rude bataille. S'assumer politiquement suppose la possibilité de discourir. Mais depuis la période homérique, la femme n'avait pas le droit de prendre la parole en public : « Mais rentre dans ta chambre haute et prends souci de tes travaux, de la toile et du fuseau. Ordonne aux servantes de reprendre leur tâche. Tout le reste regarde les hommes, et surtout moi qui commande dans cette demeure. » (Homère, 2004, p. 304). La femme s'est ainsi vue imposée le silence en public. Et pourtant, dans le livre 1 de la *Politique,* Aristote (1960, p. 15) a reconnu l'importance de la parole dans une communauté humaine : « la parole (*logos*), dit-il, est faite pour exprimer l'utile et le nuisible et par suite aussi le juste et l'injuste. ». Il n'y a donc pas de politique sans la prise de parole et le discours. Mais comment comprendre la volonté d'effacement de la gent féminine de la gestion des affaires politiques ? Le genre doit-il être un facteur d'exclusion de la citoyenneté politique ? Quelle position occupent finalement les femmes dans l'espace citoyen ? Ces préoccupations ont permis de questionner le repère de la gent féminine dans l'espace citoyen, c'est-à-dire la place réelle définie pour les femmes dans l'exercice de leurs droits en tant que membres à part entière de leurs sociétés. Il s'agit d'une réflexion dont l'objectif est de montrer, à travers une démarche analytique, que les conditions

d'éligibilité à la citoyenneté politique ne se limitent pas aux lois positives mais relèvent de construits sociaux ou stéréotypes de genre.

1. Le concept de citoyenneté

La notion de citoyenneté a une origine. Elle remonte à la Grèce antique. C'est la Grèce antique qui a inventé l'idée de citoyen relativement à une société abstraite en dehors de la société réelle constituée d'individus concrets. Mais que revêt en fait le concept de citoyenneté ?

1.1. La citoyenneté au sens classique

Il faut entendre ici par sens classique du mot citoyenneté sa conception dans la pensée des philosophes antiques qui ont émis l'idée de la *polis* comme un espace commun que partagent des hommes sous l'accord d'une organisation politique. Pour bien cerner la citoyenneté dans son assertion classique, il faut recourir à Solon qui fait du peuple délibératif un cercle restreint au sein duquel il confine les magistratures. Dans le livre II de la *Politique*, Aristote (1960, p. 93) rapporte que le droit d'élire les magistrats revient au peuple : « Solon, lui, semble n'avoir donné au peuple que la faculté, absolument indispensable, du choix des magistrats et du contrôle de leur gestion (car si le peuple n'a pas ces droits, il ne peut être qu'esclave et hostile). ». Les citoyens sont donc des hommes réunis autour d'un idéal, c'est-à-dire une donnée abstraite nourrie du principe d'égalité. Mais il faut préciser que depuis l'Antiquité, Aristote avait souligné dans le troisième livre de sa *Politique* la difficulté à faire l'accord sur ce concept. Ainsi qu'il le dit : « La notion de citoyen prête souvent à contestation, car on n'est pas d'accord pour considérer comme citoyen le même individu : tel, qui est citoyen dans une démocratie, souvent n'est pas un citoyen dans une oligarchie. » (Aristote, 1971, p. 52.). Pour ce faire, il serait plus utile de se référer à la notion de cité pour mieux cerner celle de citoyen et par ricochet, la notion de citoyenneté. D'abord, il n'y a pas de citoyenneté sans la cité. Mais qu'est-ce que la cité au sens antique du terme ?

Dans la *conception* aristotélicienne, « La cité fait partie des composés au même titre que n'importe quel autre "tout" composé de plusieurs éléments […] La cité, en effet, c'est une collectivité de citoyens. » (Aristote, 1971, p. 52) ; et chacun des membres joue une partition : « tous, réunis, ont, en effet, suffisamment de discernement et, mêlés aux meilleurs citoyens, ils rendent des services à l'État, tout comme un aliment impur mêlé à un aliment pur rend le tout plus profitable qu'une petite quantité toute pure ; mais, pris isolément, chaque individu ne peut porter qu'un jugement imparfait. » (Aristote, 1971, p. 76). Ce mélange tend vers l'homogénéité par la politique qui rend possible l'entente, la solidarité et l'égalité. C'est à juste titre que Wolff entend par *polis*, société, cité, « une communauté ayant une permanence transgénérationnelle et une identité transfamiliale, et dont les membres se sentent solidaires au-delà de tous les liens du sang » (F. Wolff, 2004, p. 962). C'est ainsi qu'il faut comprendre cette notion restée un héritage grec qui est :

> À l'origine de la conception de la citoyenneté. L'invention de la Cité grecque, ou *polis*, c'est l'invention de l'idée de citoyen. Les Grecs ont pensé, à travers la Cité, l'émergence du politique comme domaine autonome de la vie collective. Ils ont conçu l'idée d'une société politique abstraite distincte de la société réelle, formée d'individus concrets. (D. Schnapper, 2000, p.12).

C'est en effet par son identité à la fois artificielle et transcendantale que la cité se construit politiquement. Dans l'Antiquité, « La cité, en effet, c'est une collectivité de citoyens ». (Aristote, 1971, p. 52.). Plus clairement, « La *polis*, selon Aristote, c'est la communauté des citoyens organisés politiquement. Cette abstraction est une utopie créatrice, fondée sur l'idée de l'égalité de tous les citoyens en tant que citoyens, quelles que soient, par ailleurs, leurs différences et les inégalités qui les séparent. » (D. Schnapper, 2000, p.12). On en déduit que la citoyenneté entendue comme la communauté des citoyens est une société de liberté et d'égalité. Logiquement, ne peut être membre d'une telle communauté qu'une personne capable de

s'affirmer, de s'assumer et de réclamer le droit à l'égalité. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre la citoyenneté au sens grec qui donne la première idée de ce concept, car « c'est la Cité grecque qui a inventé le "citoyen" comme membre de la communauté des citoyens libres et égaux. » (D. Schnapper, 2000, p.12). Mais, malgré le caractère abstrait du citoyen, la cité qui est l'espace de rencontre et de partage, c'est-à-dire la communauté des citoyens doit répondre à des principes bien définis, pour que les membres qui n'ont pas forcément les mêmes attributs au départ puissent trouver des points d'accords qui les rendent dorénavant semblables. C'est cette ressemblance de convenance qui justifie l'adhésion à l'unité issue des principes. C'est pourquoi,

> Le lien de l'homme avec l'homme va prendre ainsi, dans le cadre de la cité, la forme d'une relation réciproque, réversible, remplaçant les rapports hiérarchiques de soumission et de domination. Tous ceux qui participent à l'État vont se définir comme des *homoioi*, des semblables, puis, de façon plus abstraite, comme des *isoi*, des égaux. En dépit de tout ce qui les oppose dans la vie sociale, les citoyens se conçoivent, sur le plan politique, comme des unités interchangeables à l'intérieur d'un système dont la loi est l'équilibre, la norme l'égalité. Cette image du monde humain trouvera au VIe siècle son expression rigoureuse dans un concept, celui d'*isonomia* : égale participation de tous les citoyens à l'exercice du pouvoir. (J-P. Vernant, 1962, p. 56).

Maintenant, il est important de s'interroger à présent sur les conditions de l'accessibilité à la citoyenneté dans la Grèce antique. C'est à ce niveau qu'on observe les restrictions, motifs d'exclusion. Comme on peut le lire chez Aristote :

> Le citoyen n'est pas citoyen du seul fait qu'il réside quelque part (le "métèque" et l'esclave ont, comme lui, le droit de résider) ; ne sont pas citoyens non plus ceux qui ont le droit d'ester en justice comme défenseur ou comme demandeur, puisque ce droit appartient aussi à ceux qui en jouissent en vertu de conventions - et ce droit appartient vraiment à ces gens-là ; à vrai dire, en beaucoup d'endroits, les *métèques* ne jouissent même pas parfaitement de ces droits, mais ils sont obligés de se choisir un "patron", de sorte qu'ils ne participent, pour ainsi dire, qu'imparfaitement à une telle communauté politique ; le cas est le même pour les enfants encore non-inscrits à cause de leur âge et pour les vieillards libérés de tout service : on doit les dire citoyens en un certain sens, mais non pas en un sens tout à fait strict, et ajouter les mots "imparfaits" pour les uns et "émérites" pour les autres ou toute autre précision semblable (peu importe laquelle, puisque ce que l'on veut dire est clair). (Aristote, 1971, p. 52-53).

Aristote est allé plus loin dans sa conception du citoyen en précisant que « Le citoyen au sens strict, aucun caractère ne le définit mieux que la participation à l'exercice des pouvoirs de juge ou de magistrat […] Sont citoyens ceux qui participent ainsi au pouvoir. » (Aristote, 1971, p. 53.). Une fois cette précision apportée, il faut aller chercher ce qui confère à un individu de sexe masculin la possibilité d'être éligible à la citoyenneté. Voici ce que répond Aristote (1971, p. 54) : « La nature du citoyen ressort ainsi clairement de ces considérations ; quiconque a la possibilité de participer au pouvoir délibératif ou judiciaire, nous disons dès lors qu'il est citoyen de cette cité, et nous appelons cité la collectivité des individus de ce genre en nombre suffisant pour vivre, en un mot, en autarcie. ». Autrement dit, il n'est pas assez suffisant d'être un être humain pour prétendre à la citoyenneté d'une *polis*, il en faut plus, c'est-à-dire, il faut être capable d'exercer le pouvoir délibératif et judiciaire : « La vérité, c'est qu'on ne doit pas admettre comme citoyens tous ceux qui sont indispensables à l'existence de la cité. » (Aristote, 1971, p. 62). En effet, « le nom citoyen s'applique avant tout à celui qui a part aux honneurs publics » Aristote (1971, p. 64). Mais la citoyenneté a-t-elle la même signification dans la modernité ?

1.2. La citoyenneté au sens moderne

La conception du citoyen et de la citoyenneté a beaucoup évolué depuis l'Antiquité. Bien que s'inscrivant dans l'histoire des idées qui l'ont inventée : « la citoyenneté moderne ne

prolonge pas simplement les idées du passé. Le citoyen moderne n'est pas le membre de la *polis* grecque ni le citoyen romain. » (D. Schnapper, 2000, p.16). En effet, la citoyenneté moderne est une construction permanente qui évolue au gré des changements sociopolitiques et selon les sociétés. Le plus remarquable changement observé vient de ce que « le mot citoyenneté semble prendre le sens de nation dans la modernité, et la modernité politique a transféré la légitimité politique du Roi à la nation. » (D. Schnapper, 2000, pp. 25-26). Cet état de chose favorise le presqu'effacement des obstacles liés aux inégalités dites essentielles qui limitaient autrefois l'accessibilité à la citoyenneté, au point que « L'individu-citoyen était défini précisément par sa capacité de rompre avec les déterminations qui l'enfermaient dans une culture et un destin imposé par sa naissance, de se libérer des rôles prescrits. » (D, Schnapper, 2000, p. 26). À partir du moment où se dissipent les particularismes dans le public pour être renvoyés au privé et que l'ordre social impose la séparation du privé et du public, « ce qui fonde la citoyenneté, c'est l'opposition entre les spécificités de l'homme privé, membre de la société civile, et l'universalisme du citoyen. » (D, Schnapper, 2000, p. 27). Toutefois, la restriction observée dans l'accès à la citoyenneté pendant la période antique n'a pas déserté la cité. La modernité, n'épargne guère la catégorisation des citoyens : il y a les "citoyens actifs" qui sont reconnus comme de vrais citoyens et les "citoyens passifs" qui représentent la couche des "incapables." Autrement dit, tous ceux qui sont appelés citoyens n'ont pas le libre exercice des droits citoyens. Il y a, pour ainsi dire, des citoyens de seconde zone parce qu'ils ne sont pas identifiés comme membres à part entière du peuple ; et, le peuple formant le corps des citoyens, on pourrait déduire que la citoyenneté est relative aux conditions d'appartenance à un peuple donné. Ces conditions sont définies par le contrat social qui est « l'acte par lequel un peuple (*ethos, natio*) est un peuple (*dêmos, populus*). » (M. Crépon, B. Cassin, C. Moatti, p. 919).

Il est nécessaire cependant de préciser que chez les philosophes des *Lumières*, le mot peuple peut revêtir un autre sens à savoir qu'il désigne l'ensemble des laissés pour compte qui ne participent ni de près ni de loin à la vie publique parce que brimés et assujettis du fait des inégalités engendrées par la vie sociale. Ainsi comprise, l'idée de peuple traduisait une certaine catégorie de personnes rassemblées au sein d'une masse populaire et différente de la noblesse. Pour sortir donc de l'imbroglio autour des concepts de citoyenneté et de peuple, il faut aller questionner le sens de la citoyenneté moderne dans son effectivité. D. Schnapper (2000, p. 9) nous apprend que « La citoyenneté a d'abord un sens juridique. Le citoyen n'est pas un individu concret. ». Ce qui signifie que le citoyen n'a d'existence que formelle, abstraite dont rien ne garantit la matérialisation. Pour s'en convaincre, il faut que l'individu concret soit en situation de besoin de jouissance de ses droits pour savoir si oui ou non, il est réellement considéré comme un citoyen ou bien s'il doit se désillusionner et savoir que jusque-là, il n'est qu'un objet de droit et non un sujet de droit, disposant donc de droits civiques et politiques, quand même « il a l'obligation de respecter les lois, de participer aux dépenses collectives en fonction de ses ressources et de défendre la société dont il est membre, si elle se trouve menacée. » (D. Schnapper, 2000, p. 10). En principe, la modernité confère au citoyen, au-delà de ses droits civiques élémentaires, un principe de légitimité politique qui fait de lui un détenteur de la souveraineté politique car :

> C'est l'ensemble des citoyens, constitués en collectivité politique ou en "communauté des citoyens," qui, par l'élection, choisit les gouvernants. C'est l'ensemble des citoyens qui est à la source du pouvoir et qui justifie que les décisions prises par le gouvernement soient exécutées. C'est l'ensemble des citoyens qui contrôle et sanctionne l'action des gouvernants issus de l'élection. C'est l'ensemble des citoyens qui dispose de la souveraineté. C'est le sens des expressions : le citoyen est "roi" ou le citoyen est "souverain". (D. Schnapper, 2000, p. 10-11).

C'est sur ces considérations que transparait le changement, c'est-à-dire la rupture opérée par la modernité politique dans la conception de la citoyenneté. Ici, les règles sociales sont loin d'être établies sur la base de la religion et de la royauté comme ce fut le cas avant les révolutions.

Le tissu social est politique ; si bien que « Chaque citoyen participant à la même souveraineté a droit au même respect, il a droit à voir reconnaître sa dignité. Les relations entre les hommes sont fondées sur l'égale dignité de tous. » (D. Schnapper, 2000, p. 11). À ce sujet, Spensky analyse la citoyenneté en abordant trois différents aspects. Il se dégage de son analyse que « Les droits constituant la citoyenneté civile sont les droits garantissant la liberté de la personne : liberté de pensée et de religion, liberté de parole, liberté d'accès à la propriété et liberté de conclure des contrats, droit à la justice. Les institutions garantissant ce droit sont les tribunaux ». (M. Spensky, 1996, p. 91). Ensuite, « La citoyenneté politique est le droit de participer à l'exercice du pouvoir, en tant qu'électeur et, éventuellement, d'être élu. L'institution qui correspond à ce droit est le gouvernement local ou national. » (M. Spensky, 1996, p. 83). Et, « La citoyenneté sociale, enfin, est le droit de partager l'héritage social et de vivre la vie d'un "être civilisé" selon les critères en vigueur dans une société donnée. Les institutions garantissant ces droits sont, à la fois, celles du système éducatif et les services sociaux » (M. Spensky, 1996, p. 83-84).

Mais quelle est l'étendue des sociétés humaines qui s'évertuent à l'application de ces belles prétentions en guise de principes de citoyenneté ? Il faut reconnaître la réalité selon laquelle très peu de sociétés se sont bâties sur ce modèle de citoyenneté. Partout dans le monde, les sociétés dites de grandes démocraties sont celles qui ont connu une rupture dans l'exercice de la pleine citoyenneté au point que cette notion a perdu de façon générale à l'époque moderne sa signification antique. Dans cette variation, il serait intéressant de comprendre à quoi ressemblerait la citoyenneté féminine.

2. La femme et citoyenneté

La réflexion sur la citoyenneté féminine s'appuyant sur son statut social, il serait utile d'interroger ce statut dans le privé et le public, deux domaines de la vie humaine en société qui semblent s'opposer mais qui se côtoient.

2.1. La femme dans l'espace domestique

Il ne semble pas nécessaire de définir ici le concept de femme. Mais puisque cette analyse impose de parler d'elle dans son rapport avec la société, il ne serait pas superflu de souligner qu'elle représente un des deux genres de l'espèce humaine. En tant que telle, elle est faite pour partager l'espace du vivre-ensemble avec l'homme. Sur les modalités du vivre-ensemble, la division sociale du travail a confiné l'homme et la femme dans des rôles différents selon le temps et l'espace. Il y a le privé et le public, deux sphères différentes mais qui s'imbriquent du moment où elles s'organisent toutes les deux autour d'un projet existentiel commun à un groupe d'individus. À propos de la division sociale du travail, il est important de rappeler l'idée de (F. Wolff, 2004, p. 962), lorsqu'il parle de la Grèce antique en mettant en relief la différence entre le privé et le public. Si les rapports sociaux et économiques relèvent de l'*oikos* ou du privé, les rapports politiques, eux sont du domaine de la *polis* et ne sont pas neutres. Ce rappel fait, interrogeons la place qu'occupent les femmes dans une telle organisation sociale. La femme perçue comme un être inférieur et moins doué que l'homme se voit confier des tâches domestiques ; elle s'occupe de l'*oikos,* tel qu'on le remarque chez Xénophon. Il en est de même chez Platon qui pense que malgré ses nombreuses qualités la prédisposant à jouer les mêmes rôles que l'homme, la femme demeure un être faible (A. F. Akueson, 2018, p. 38). Le domaine d'exercice de la femme reste l'*oikos* où elle a le devoir de s'occuper de tâches bien précises : être aux petits soins de l'époux et des enfants, tenir la maison propre, passer du temps au rouet, préparer la nourriture, laver le linge et bien entendu faire des enfants. Avec un tel cahier de charge domestique et maternel, il faut évidemment que la femme reste dans un lien de mariage. Se soustraire au mariage tout en prétendant à la maternité est une faute sévèrement réprimée par les dieux. Même si Dionysos protège les femmes, surtout les mères célibataires, Héra, elle les malmène : « Héra persécute d'ailleurs toute femme ayant eu des rapports non scellés par le

mariage et par conséquent aussi ses enfants illégitimes… Tel fut le cas de Léto, mère d'Apollon et d'Artémis, qui dut souffrir neuf jours, Héra ayant interdit à tous les lieux de la terre de lui offrir asile pour qu'elle mette ses enfants au monde. » (C. Acker, 2013, p. 60). Comme on peut le constater, la malédiction poursuit la mère fautrice et les enfants innocents pour non observance des prescriptions sociales. Cette tradition va traverser les âges, ce qui va rendre tenaces les discriminations à l'égard des femmes et leur exclusion de maints domaines.

L'exclusion de la femme commence, en effet, par l'éducation qui constitue un moyen puissant mais très discret où sont véhiculés les stéréotypes de genre. La question de l'éducation de la femme se définit suivant les priorités sociopolitiques d'une cité, étant donné que les femmes constituent la moitié de la population libre. Aristote en a fait cas lorsqu'il avance l'idée que « On doit éduquer les femmes et les enfants en fonction du régime politique, du moins si la perfection morale des enfants et des femmes a de l'importance pour la perfection de la cité. » (Aristote, 1960, p. 38). C'est ce que résume Jutras dans cet extrait :

> L'objectif des programmes pour les garçons était d'en faire de bons citoyens chrétiens, des pères de famille qui verraient à assurer la sécurité des leurs et qui travailleraient à l'amélioration de la société. En bref, les garçons étaient formés pour devenir les citoyens de demain. Quant aux jeunes filles, elles devaient être instruites pour devenir d'excellentes femmes de maison. Leur rôle semblait limité à la maternité, à l'éducation des enfants et à l'entretien ménager (F. Jutras, 2010, p. 58).

Tout ceci finit par créer deux pôles opposés par les rapports de pouvoir entre l'homme et la femme, entretenus par l'éducation sexuée qui est une forme de restriction des potentialités de la femme : « les restrictions et la coutume imposées à la femme limitent sa prise sur l'univers. » (S. de Beauvoir, 1976, p. 479). Une telle éducation met la femme au second rang et fait d'elle le deuxième sexe, c'est-à-dire le sexe qui vient après l'autre qui lui, occupe le premier rang. C'est ainsi que « la hiérarchisation sociale des sexes crée un complexe de supériorité ou d'infériorité, faisant de l'homme l'être puissant qui peut décider et agir au nom de la femme. » (A. F. Akueson, 2020, p. 79). Le mariage vient continuer ce que l'éducation a commencé : « Au-delà du rôle de procréation et d'éducation, la logique du mariage voudrait que la femme soit au service de son époux à l'instar d'une servante sans volonté au service de son maître. » (A. F. Akueson, 2021b, p. 35). Ainsi, le mariage qui paraît comme une politisation de l'amour constitue un piège destiné à handicaper ou à ralentir l'élan de la femme dans sa volonté de conquérir l'univers au même titre que l'homme. Ce qui n'est pas sans conséquence sur son statut économique, politique et social, c'est-à-dire son statut citoyen.

2.2. La femme dans la sphère publique

Le statut de la femme dans la sphère publique est une continuité de son statut dans la sphère privée ou domestique. Dans l'administration domestique, la femme est soumise à l'autorité de l'homme. Cette relation se traduit par l'autorité de l'homme sur la femme comme une autorité d'État : « L'homme est par nature apte à commander la femme. » (Aristote, 1960, p. 34). Quand bien même le changement est remarquable, de la période classique à la période moderne, la place de la femme dans l'arène du pouvoir reste mitigée. En effet, la modernité n'est pas aussi favorable à la citoyenneté féminine pour la simple raison que dans un premier temps, le droit conjugal a remplacé le droit paternel pour prolonger la séparation des affaires du privé de celles du public. Or, une telle séparation n'est que le prolongement de la division sexuelle du travail qui légitime l'exclusion de la femme du domaine politique et donc de la citoyenneté : « L'exclusion des femmes de l'exercice de la citoyenneté jusqu'au XIXe siècle s'appuyait sur une conception dualiste du genre humain dans lequel les femmes avaient comme rôle *naturel* la reproduction, assurée par la structure familiale. » (A. M. Hudon, 2007, p. 14).

L'espace féminin tel que le veut la société est connu et les rapports qui lient la femme à l'homme sont construits par l'éducation sexiste sur des préjugés. Ces rapports sont bien perceptibles dans la division sociale du travail qui se prolonge dans les milieux politiques :

> Les rôles de subalternes sont attribués aux femmes dans les partis politiques alors que ceux qui relèvent du commandement sont confiés aux hommes […] Les partis politiques constituent donc le prolongement de la vie domestique où la femme est confinée dans les tâches ménagères. C'est ainsi que de façon subreptice, les femmes sont invitées à s'occuper de la restauration des participants, de la décoration des lieux de rassemblement, de l'animation folklorique et se trouvent ainsi détournées des rubriques qui concernent effectivement les grandes stratégies […] Le chemin est ainsi tracé pour ranger les femmes dans leur couloir qu'elles acceptent quelquefois sans une analyse approfondie, et ce faisant, elles laissent libre cours au déroulé machiste des plans d'exclusion (A. F. Akueson, 2021a, p. 156-157).

Il en est ainsi parce que dans le public, elle n'est pas attendue, elle n'est pas désirée. Le public est le lieu où la parole est libre, or elle ne l'est pas pour la femme : « Aucune femme éloquente n'est chaste. » (M. Le Dœuff, 1998, p. 195). L'éducation prépare les femmes à ne pas enfreindre aux convenances sociales au point que l'histoire de la philosophie attribue à une femme philosophe de l'école pythagoricienne, la nommée Thiano, des propos rappelant à ses consœurs les bonnes attitudes à observer en public : « Il convient que la parole même d'une femme retenue ne soit point à tout le monde et qu'elle redoute et se garde, comme de se mettre nue en face des étrangers, de faire entendre à tous sa voix. Dans la voix, en effet, transparaissent le sentiment, le caractère et la disposition de celle qui parle. » (N. Loraux, 2003, p. 87). On comprend pourquoi très peu de femmes sont citées dans l'histoire de la philosophie et les écrits des quelques rares qui sont évoquées dans l'Antiquité ne sont pas disponibles. Comme le dit F. Pagès (2006, pp. 5-6), « Depuis Platon, la leçon est claire : les femmes peuvent participer à l'histoire de la philosophie, mais elles doivent rester hors champ. ». Les femmes ont toujours été, au besoin, écartées et effacées des milieux savants comme le cas des femmes philosophes de l'Antiquité quand bien même leur participation est indéniable. Est-il besoin de rappeler que là où il y a la connaissance, il y a le pouvoir ? On sait que la connaissance est indispensable à un être humain pour son épanouissement. Mais puisque les femmes doivent servir dans la soumission, tout ce qui est susceptible de les maintenir dans l'ignorance devient un outil précieux aux mains des hommes ; il faut tout mettre en œuvre pour que leur voix ne porte pas, il faut les rendre minoritaires pour qu'elles ne soient pas considérées et prises au sérieux : « Dire que les femmes ne sont pas sérieuses, ce n'est pas faire de la psychologie - à la recherche de la Femme éternelle - mais de la sociologie : c'est dire que leur groupe est disloqué. » (F. Pagès, 2006, p. 27). En raison de leur statut minoritaire au sein de la société, leur sort politique est subrepticement scellé afin que la jouissance du droit de citoyenneté ne soit effective qu'au prix de rudes combats. En France par exemple, l'extension du droit de vote a été obtenue par certaines catégories sociales suite à des revendications si bien que toutes les personnes de sexe masculin, en âge de voter et n'ayant aucun contentieux avec le droit public ont été admis à exercer ce droit depuis 1848. Mais Il a fallu que les femmes attendent encore très longtemps pour obtenir ce même droit et suite à des luttes inlassables : « C'est grâce au combat féministe que les femmes disposent aujourd'hui de droits politiques égaux, qui leur furent accordés en France par le Général De Gaulle en 1944. » (D. Schnapper, 2000, p. 146). Il en est de même en Grande Bretagne où « l'acquisition de la citoyenneté par les femmes se fait donc à un rythme très différent de celle des hommes, et de manière dispersée. Elle résulte presque entièrement des luttes du mouvement féministe, à partir du XIXe siècle, tant en ce qui concerne leur citoyenneté civile que leur citoyenneté politique » (M. Spensky, 1996, p. 91).

Visiblement, la citoyenneté, aussi bien dans sa conception que dans son application, n'est pas garantie juste parce qu'on est résident d'une société. C'est fondamentalement ce qu'il faut

comprendre avec Fondimare qui, en analysant la question de la citoyenneté des femmes, évoque une polysémie de la notion qui donne lieu à une variation du contenu en rapport avec le genre :

> Jusqu'en 1944, une définition juridique de la citoyenneté limitée à la jouissance des droits politiques conduisait à priver les femmes de droits attachés au statut de citoyen – qu'elles ont longtemps été jugées inaptes à exercer -,tandis qu'une définition plus large de la citoyenneté, incluant d'autres modes de participation politique que le droit de vote et d'éligibilité, conduirait à l'inverse à l'inclusion des femmes comme citoyennes. (E. Fondimare, 2022, pp. 2-3).

Le terme de citoyenneté est alors manipulé suivant le contexte et les personnes qui y prétendent. Comme on peut le constater, il est difficile de parler de souveraineté populaire, du moment où elle n'est réservée qu'à une frange de privilégiés. Dans la pratique, en effet, « La citoyenneté est effectivement accessible selon les modalités variables en fonction des lieux, des temps et de l'intérêt de chaque nation tel que le perçoivent leurs dirigeants et les opinions publiques » (D, Schnapper, 2000, p. 149). Cette idée de Schnapper donne une clé de compréhension de la restriction faite à la femme dans l'espace citoyen. Nonobstant l'égalité dans la généralité, on note des inégalités de fait quant à la participation effective des femmes à la citoyenneté : « Le fonctionnement juridique du principe d'égalité ne conduit pas nécessairement à l'inclusion dans la sphère des citoyens et, en retour, le statut de citoyen est par définition inégalitaire car excluant certaines catégories d'individus » (E. Fondimare, 2022, p. 2). Déjà, instituer des critères pour hiérarchiser les membres d'une même communauté, c'est exclure certaines catégories qu'on renvoie à la périphérie. L'exclusion des femmes de la citoyenneté est une réalité. En effet, si le concept peuple peut renvoyer à l'ensemble de la population citoyenne, n'aurait-on pas raison de penser que seuls sont pris en compte les citoyens mâles et adultes ? Si cela est le cas, « Est-ce à dire que femmes et enfants, en sont exclus ? » (M. Crépon, B. Cassin, C. Moatti, 2004, p. 929). La réponse est évidente dans la mesure où, au détour de justifications tous azimuts, on invente une différence de traitement entre l'homme et la femme en matière de droits politiques. Mieux, « L'opposition entre femmes et citoyenneté s'enracine dans la division sexuelle du travail qui est entérinée par le patriarcat. Cette construction érige les bases de la dichotomie privé/public caractéristique de la citoyenneté moderne et de l'exclusion des femmes du politique » (A. M. Hudon, 2007, p. 12). Avant 1944, il n'y a pas eu d'espace citoyen pour les femmes, même pas dans les dispositions révolutionnaires : « L'exclusion des femmes est si évidente qu'elle n'est presque pas mentionnée par les textes révolutionnaires et républicains relatifs aux droits politiques » (E. Fondimare, 2022, p. 5). Il a été ainsi dénié aux femmes, sur la base de préjugés, le droit à l'exercice de la citoyenneté parce qu'il fallait qu'elles continuent de se soumettre à l'autorité des hommes en tant que chefs de famille. C'est le cas notamment de la Grande Bretagne où « la citoyenneté sociale des femmes est plus problématique car c'est un sous-produit de celle des hommes : elle est, d'emblée, indirecte, c'est-à-dire qu'elle dépend des cotisations de leur conjoint, pour les femmes mariées. En effet leur droit au travail, droit civil dans la sphère économique, reste encore aujourd'hui, contesté » (M. Spensky, 1996, p. 91-92). Autrement dit, la femme reste tributaire de son époux dans la jouissance des droits sociaux. La volonté de la société de la maintenir dans la dépendance est donc une continuité de son statut dans le privé.

3. De la sphère privée à la sphère publique

Les difficultés liées à l'épanouissement social des femmes peuvent être comprises comme un handicap psychologique.

3.1. Des obstacles à l'affranchissement

La jouissance de la citoyenneté n'est ni automatique ni complète pour les personnes qui se réclament d'une même société. La citoyenneté n'est pas comprise et vécue de la même manière par tous les membres d'une communauté. C'est à raison que Wolff l'a définie comme

« la manière dont la polis comme communauté se distribue entre ceux qu'elle reconnaît comme ses participants. » (F. Wolff, 2004, p. 963). La question se pose maintenant de savoir si cette distribution suit toujours ce qu'il convient d'appeler le bon sens. Il n'est pas certain de répondre par l'affirmative lorsqu'on sait que « La raison est chose trop neuve dans l'humanité, et trop imparfaite encore pour pouvoir nous révéler les lois de l'inconscient et surtout le remplacer. Dans tous nos actes la part de l'inconscient est immense et celle de la raison très petite. » (G. Le Bon, 1905, p. 9). Et pourtant, dans son ouvrage *Du contrat social*, Rousseau émet l'idée qu'un important changement s'opère lors du passage de l'état de nature à l'état civil. Ce changement en l'être humain consisterait en une transformation de l'instinct en la justice et une certaine moralité dans son vécu quotidien. Ainsi, explique-t-il, « la voie du devoir succédant à l'impulsion physique et le droit à l'appétit, l'homme, qui jusque-là n'avait regardé que lui-même, se voit forcé d'agir sur d'autres principes, et de consulter sa raison avant d'écouter ses penchants. (J-J Rousseau, 2001, p. 56). Autrement dit, le pouvoir illimité que croient détenir certains individus-citoyens sur leurs propres décisions contre d'autres individus-citoyens ne correspond nullement à l'état civil qui confère aux uns et aux autres les attributs de citoyens, mais démontre au contraire leur incapacité à sortir de l'état de nature. Car « il faut distinguer la liberté naturelle qui n'a pour bornes que les forces de l'individu, de la liberté civile qui est limitée par la volonté générale, et la possession qui n'est que l'effet de la force ou le droit du premier occupant, de la propriété qui ne peut être fondée que sur un titre positif. » (J-J Rousseau, 2001, p. 57). C'est alors précisément la nostalgie de la liberté naturelle favorisant l'expansion démesurée de l'égo humain qui crée des inégalités sociales entre les différents membres de la société. Chacun voulant se conserver, pose des actes susceptibles d'engendrer des frustrations chez les autres et vis-versa :

> Alors que tous les citoyens participent à la chose publique en tant qu'ils forment un groupe, ils partagent inégalement le gouvernement comme *cives*, c'est-à-dire comme individus détenant la citoyenneté et donc formant une partie *(pars)* du peuple. […] Les inégalités émergent donc au niveau de la *civitas*- où populus désigne, de manière plus restrictive, l'ensemble des citoyens réunis en assemblée. (M. Crépon, B. Cassin, C. Moatti, 2004, p. 929).

On constate que le principe de l'égalité semble tombé ou relégué au second rang lors qu'intervient la question du partage du pouvoir politique. Ceci revient à ce qu'une idée reste une idée tant qu'elle ne se concrétise pas dans une action, dans un comportement. Tout en sachant que « La citoyenneté se fonde en effet sur l'idée que, par-delà les différences et les inégalités, tous les hommes sont égaux en dignité et qu'ils doivent être traités juridiquement et politiquement de manière égale. » (D, Schnapper, 2000, p. 301) ; il faut reconnaître également qu'elle est exclusive dans la mesure où la citoyenneté « s'efforce de maintenir la rationalité d'une organisation politique fondée sur le droit et l'idée de liberté et d'égalité, alors que les hommes entretiennent des passions et des conflits. C'est un véritable paradoxe que de créer une communauté des citoyens. » (D, Schnapper, 2000, p. 306). Autrement dit, dans les faits, la citoyenneté demeure un espace des privilégiés de la société, surtout lorsqu'il s'agit du domaine politique. L'exemple de la société française montre à suffisance, selon Schnapper ce paradoxe nourri du système représentatif et qui influence la pratique de la citoyenneté : « Fondamentalement, la souveraineté de l'individu-citoyen, la déliaison des personnes qui caractérisent la société des citoyens ne s'accordent pas spontanément avec la personnalisation du pouvoir et les exigences de la vie collective. » (D, Schnapper, 2000, p. 37). Ceci cache un malaise énorme au sein de la société qu'exprime E. Renan (1947, pp. 482 et 486) en soulignant que « La société est une hiérarchie […] tous les êtres ne sont pas égaux, tous sont les membres d'un vaste corps, des parties d'un immense organisme qui accomplit un travail divin […]. La grande vertu d'une nation est de supporter l'inégalité traditionnelle ».

Cette inégalité traditionnelle se traduit davantage dans la division sexuelle du travail qui consacre la femme dans un statut de subalterne, de domestique, de main d'œuvre gratuite, ayant

vocation de libérer l'homme des contingences afin qu'il se consacre aux affaires intellectuelles et publiques. C'est bien ce que décrit M. Spensky (1996, p. 105) en affirmant que « Le travail gratuit des femmes a permis au système capitaliste de fonctionner efficacement, tout comme il permet aux hommes de jouir pleinement de leur citoyenneté, c'est-à-dire d'être membres à part entière de la société. Cette coalition d'intérêts, fustige-t-elle, a longtemps fait barrage à l'accès des femmes à la citoyenneté civile et politique. ». C'est ainsi que l'instinct de domination ressurgit comme un retour à la nature que l'humanité pensait congédier au profit de la raison. Ce retour triomphal du grégaire se traduit par la violence, l'injustice, la cupidité, la malhonnêteté et bien d'autres fléaux sociaux. C'est pourquoi, tout en étant ouverte dans son principe à tous les individus et ce par-delà leurs différences biologiques, sociales et historiques, la pratique citoyenne reste toujours problématique. À preuve, « après avoir proclamé l'universalité du citoyen, les révolutionnaires français ont introduit la distinction entre la citoyenneté, accordée à tous, et l'exercice politique de la citoyenneté, réservé à certains. » (D. Schnapper, 2000, p. 145), ce qui rend dubitatif la question de l'égalité de tous comme principe de la citoyenneté. Tout le monde n'était pas donc citoyen et au nombre des exclus, il y avait les femmes qui étaient rangées dans la catégorie de ce qu'il était convenu d'appeler les "citoyens passifs" par opposition aux "citoyens actifs."

3.2. Perspectives citoyennes au féminin

La personne humaine est sacrée. Il faut la préserver et c'est ce à quoi doit s'atteler toute organisation qui se veut démocratique. Un certain équilibre est requis pour que chaque catégorie sociale se retrouve dans la gestion publique. Mais on ne doit pas occulter la réalité selon laquelle « Ce qui constitue la polis, c'est l'identité de la sphère du pouvoir. » (F. Wolff, 2004, p. 963). C'est une manière de reconnaître que le pouvoir fait partie de l'essence de l'être humain et pour s'en convaincre, il suffit de questionner la formule aristotélicienne selon laquelle l'homme est un animal politique. C'est vrai que dans un premier sens, on entend par cette formule que l'homme est un être vivant dans une société, une cité, une *polis.* Mais au-delà, il faut comprendre qu'Aristote parle de l'humain comme un être de relation. Cette vie de relation ne peut lui profiter que lorsqu'elle le rend heureux. Dans cette quête de bonheur, tous les êtres humains : femmes, hommes, enfants sont concernés quels que soient leurs statuts. Il faudrait alors que l'éducation à la vie en communauté puisse s'inspirer du respect de la dignité humaine. Cela ne sera possible que lorsque l'organisation sociale et politique sera bien pensée et les postes de responsabilité confiés à des personnes qui montrent de l'affection à leurs plus proches parents et collaborateurs. C'est du moins l'idée de E. Burke (1989, p. 252.), lorsqu'il affirme que « C'est au sein de nos familles que commencent nos affections politiques et l'on peut dire qu'un homme insensible aux liens de parenté ne fera jamais un citoyen dévoué à son pays. De nos familles, dit-il, nous passons au voisinage, aux gens que nous fréquentons et aux séjours que nous aimons dans notre province. ». Autrement dit, les sociétés justes et équitables dans la consécration des droits politiques restent la seule alternative pour la pleine égalité de droits politiques entre les femmes et les hommes. En effet, « la domination masculine en politique ne va pas de soi. L'absence de représentation égale des femmes et des hommes dans le processus de prise de décision politique est une violation du droit fondamental à l'égalité homme-femme. » (P. Boistard, 2014, p. 4). Pour cela, la citoyenneté doit cesser d'être une donnée abstraite dont l'application ferait l'objet de toutes les manipulations. Une société ne peut être favorable à l'émancipation citoyenne des femmes que lorsqu'elle est dirigée par des personnes respectueuses de la dignité humaine. En effet, l'Article 22 de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme du 10 décembre 1948 stipule clairement :

> Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et

au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays.

Il s'agit en réalité du droit à la protection de tous les autres droits qui sont l'expression de la liberté civile ou politique. Comme tel, « Le droit à la protection sociale, au sens large du terme, se fonde sur l'exigence d'assurer la véritable liberté et la véritable égalité du citoyen. » (D, Schnapper, 2000, p. 32). Autrement dit, l'effectivité des droits ne peut se mesurer qu'à leur application réelle dans la cité. Pour cette raison, « L'abstraction du citoyen ne peut fonder une organisation politique qui donne à chacun la possibilité d'être pleinement reconnu. » (D, Schnapper, 2000, p. 95). Mais il se fait malheureusement que l'écart entre les lois et leur application effective crée du tort aux catégories marginalisées comme celle des femmes qui ne sont pas considérées en politique comme des citoyennes à part entière mais qui sont perçues comme des intruses, étant donné que la société, pendant longtemps a voulu les confiner au foyer, donc dans le privé.

Conclusion

Il a été question dans cet article d'examiner la position de la femme dans l'espace citoyen. Des causes aux faits, on constate que la citoyenneté n'a ni la même signification dans le temps et dans l'espace, ni la même valeur pour tous les humains. Le cas spécifique des femmes donne à observer qu'elles ont été exclues de la citoyenneté politique parce que les traditions voudraient que la femme s'abstienne de discourir en public. Or, il n'y a pas d'exercice du droit de citoyenneté politique sans le discours. La volonté d'exclure les femmes de la citoyenneté politique trouve ainsi sa source dans le silence à elles imposé par la société. Ce qui fait qu'elles continuent d'être confrontées aux construits sociaux qui s'imposent à elles parmi tant de conditions d'éligibilité à la citoyenneté politique faisant de l'accès des femmes à la sphère publique une épreuve très redoutable malgré les apparences légales.

Références bibliographiques

ACKER Clara, 2013, *Femmes, fêtes et philosophie,* Paris, L'Harmattan, 175 p.

AKUESON Adolé Félicité, 2018, « Lasthénie, Hypatie et Hipparchia : destin social et engagement philosophique », *Echanges*, Vol.1 : Philosophie, N° 011 décembre, p. 35-46.

AKUESON Adolé Félicité, 2020, « Harcèlement sexuel à l'université d'Abomey-Calavi », *RILALE*, Vol. 3, N° 1, Février, p. 68-82.

AKUESON Adolé Félicité, 2021a, « Promotion politique des femmes au Bénin : Les textes de lois à l'épreuve des faits » in Onibon Doubogan Yvette *(*Sous la dir.) *La problématique du genre dans les processus électoraux en Afrique Subsaharienne,* Yaoundé, Monange, 2021, p.149-166.

AKUESON Adolé Félicité, 2021b, « Le mariage : une politisation de l'amour », *Revue Della/Afrique*, EFUA, Vol. 2, N° Spécial, Septembre, pp. 22-42.

ARISTOTE, 1960, *Politique I et II*, Texte établi par Jean Aubonnet, Paris, Société d'édition « Les Belles Lettres », 176 p.

ARISTOTE, 1971, *Politique III et IV*, Texte établi par Jean Aubonnet, Paris, Société d'édition « Les Belles Lettres », 339 p.

BEAUVOIR Simone (De), 1976, *Le deuxième sexe,* Tome 2, Paris, Edition du Club de France, 672 p.

BOISTARD, Pascale, 2014, *Femmes et politique. Promouvoir l'accès des femmes en politique : la question des quotas,* Ottawa, 27 p.

BURKE Edmund, 1989, *Réflexions sur la Révolution française,* (1790), trad. Fr., Paris, Hachette, « Pluriel », 448 p.

CRÉPON Marc, CASSIN Barbara, MOATTI Claudia, 2004, « Peuple, race, nation » in Cassin Barbara (Sous la dir.), 2004, *Vocabulaire européen des philosophies*. *Dictionnaire des intraduisibles*, Éditions du Seuil/Dictionnaire Le Robert, p. 918-930.

FONDIMARE Elsa, 2022, « Quelle citoyenneté pour les femmes ? La dimension exclusive du principe d'égalité », *La Revue des droits de l'homme* [En ligne], 22 |2022, mis en ligne le 05 juillet 2022, URL : http://journals.openedition.org/revdh/14954, consulté le 25/06/2024 à 10 h 07mn, p. 1-19.

HOMÈRE, 2004, *L'odyssée*, Traduction Charles-René-Marie Leconte de L'Isle, Éditions du Ebooks libres et gratuits, http://www.ebooksgratuits.com/, consulté le 02/08/2024 à 11h43 mn ? 349 p.

HUDON Anahi Morales, 2007, « Théorisations féministes d'une citoyenneté plurielle : paradoxes et tensions de l'inclusion des femmes » (Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en science politique), Université du Québec à Montréal, Service des bibliothèques, 130 p.

JUTRAS France (Sous la direction de), 2010, *L'éducation à la citoyenneté : enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 263 p.

LE BON Gustave, *Psychologie des foules* (1895), Paris, Éditions Félix Alcan, 1905, 125 p.

LE DŒUFF Michèle, 1998, *Le Sexe du savoir*, Paris, Aubier, 378 p.

LORAUX Nicole, 2003, *La Grèce au féminin*, Paris, Les Belles Lettres, 295 p.

PAGÈS Frédéric, 2006, *Philosopher ou l'art de clouer le bec aux femmes*, Paris, Éditions Mille et une nuit, 80 p.

RENAN Ernest, 1947, *La monarchie constitutionnelle en France* (1869), in *Œuvres complètes*, Tome I, Paris, Calmann-Lévy, 157 p.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 2001, *Du contrat social* (1762), Paris, GF. Flammarion, 252 p.

SCHNAPPER Dominique, 2000, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Paris, Éditions Gallimard, 322p.

SPENSKY Martine, 1996, « L'accès différencié des hommes et des femmes à la citoyenneté, en Grande-Bretagne d'après la typologie proposée par T. H. Marshall » in *Cahiers du GEDISST (Groupe d'étude sur la division sociale et sexuelle du travail)*, N°15, 1996. Les femmes et l'entre-deux. p. 81-107.

TREMBLAY Manon et al. (Sous la dir.), 2007, *Genre, citoyenneté et représentation*, Laval, Lévis, Presses de l'Université Laval, 237 p.

VERNANT Jean-Pierre, 1962, *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 145 p.

WOLFF Francis, 2004, « Polis » in Cassin Barbara (Sous la dir.), 2004, *Vocabulaire européen des philosophies*. *Dictionnaire des intraduisibles*, Éditions du Seuil/Dictionnaire Le Robert, p.961-963.

Participation et représentation des femmes au sein des organisations politiques en Guinée

Mamadou Sounoussy DIALLO, Université Général Lansana CONTE de Sonfonia (Guinée)
E-mail : sounoussydiallo80@gmail.com

Résumé

Les inégalités de genre sont une préoccupation actuelle dans les pays en développement. Les gouvernements et les textes de référence reconnaissent et affirment la nécessité de corriger ces inégalités à tous les niveaux. En Guinée, la participation des femmes au pouvoir et à la prise de décisions constitue encore une pierre angulaire dans la construction d'une société démocratique. Les organisations politiques qui gèrent ou qui aspirent à gérer le pays en sont déficitaires. La gent féminine guinéenne représente près de 52 % de la population, mais le constat montre une suprématie masculine dans tous les secteurs de la vie politique et socioéconomique du pays. Les femmes ont une faible représentativité dans l'administration des organisations politiques et électorales. L'objectif de cet article est d'étudier la participation et la représentation des femmes dans les organisations politiques en Guinée. L'étude a utilisé l'approche qualitative qui s'appuie sur une revue critique de la littérature soutenue par des entretiens individuels de type biographique.

Mots-clés : participation, représentation, femmes, organisations politiques, Guinée

Abstract

Gender inequalities are a current concern in developing countries. Governments and reference texts recognize and affirm the need to correct these inequalities at all levels.
In Guinea, the participation of women in power and decision-making is still a cornerstone in the construction of a democratic society. The political organizations that manage or aspire to manage the country are lacking in this. The Guinean female junta represents nearly 52 % of the population, but the observation shows male supremacy in all sectors of the country's political and socio-economic life. However, they have low representation in the administration of political and electoral organizations. The objective of this article is to study the participation and representation of women in political organizations in Guinea. The study will use the qualitative approach (review, individual interviews).

Keywords: participation, representation, women, political organizations, Guinea.

Introduction

L'égalité entre les sexes est une préoccupation mondiale. C'est pourquoi elle constitue le cinquième des objectifs du développement durable. C'est une question qui n'est pas seulement un droit fondamental, c'est aussi un fondement nécessaire pour un monde pacifique, prospère et durable[1]. En observant la situation des femmes dans le monde et plus particulièrement dans les pays en développement, on s'aperçoit que malgré les efforts fournis par les parties prenantes pour rendre effective l'égalité entre les sexes, beaucoup reste à faire. Si les femmes sont les plus nombreuses (moitié de la population mondiale), elles sont les plus victimes de ségrégation et de discrimination dans l'accès aux ressources naturelles, socioéconomiques et politiques. Dans les instances de prise de décision, elles demeurent moyennement représentées. Et si elles

[1] https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/gender-equality/

le sont, cela semble être une représentation de façade (Maomou et *al.*, 2022). Au même moment, elles sont les plus grandes victimes aussi de toutes les formes de VBG. Pourtant, dans les pays en développement, les femmes travaillent plus que les hommes, car elles consacrent environ trois fois plus d'heures que les hommes au travail domestique et aux soins non rémunérés.

Du jour au jour, d'années en années, la situation des femmes se dégrade dans plusieurs parties de pays du tiers monde. Elle se dégrade suivant plusieurs raisons : conflits, traditions, effets des pouvoirs totalitaires, catastrophes naturelles, etc. La fréquence et l'intensité de la souffrance dont sont victimes les femmes amènent plusieurs organisations de défense de la cause féminine à s'interroger sur leur avenir et à faire des projections qui, parfois, inquiètent. Ainsi, il ressort de ces projections qu'au rythme actuel, on estime qu'il faudra 300 ans pour mettre fin au mariage des enfants, 286 ans pour combler les lacunes en matière de protection juridique et supprimer les lois discriminatoires, 140 ans pour que les femmes soient représentées de manière égale dans les postes de pouvoir et de direction sur le lieu de travail, et enfin 47 ans pour parvenir à une représentation égale dans les parlements nationaux (ONU-Femmes, 2022)[2]. Pourtant, si les femmes sont impliquées, elles peuvent constituer une grande valeur ajoutée à la croissance économique sociale de leur société.

La condition féminine dégradée est beaucoup plus perceptible dans les pays de l'Afrique au sud du Sahara. Dans ces pays, la Banque mondiale (1999 et 2001) et la CEA (2004), citées par Diallo (2022, p.52-86), notent que les inégalités entre les hommes et les femmes constituent un frein à la promotion des droits humains, à la réduction de la pauvreté, à la croissance économique et au développement durable. Dans la réalité, la femme africaine joue un grand rôle dans la construction et l'épanouissement de la famille. De façon quotidienne, elle assure et impacte la transmission de la culture, joue son rôle d'éducatrice dans la famille et donc de la nation de manière indirecte. Sans oublier qu'elle est une actrice de la paix dans et hors de la famille. Dans ces travaux, Kane (2003) montre que, malgré une éducation sexiste qui a dénié la valeur sociale des femmes, elles ont su jouer depuis deux siècles un rôle privilégié de médiatrices culturelles entre les valeurs autochtones et les valeurs occidentales.

Dans une étude faite au Bénin en 2022 par Attanasso, il ressort que la situation est quasi stationnaire depuis 1995. Pour cette auteure, la représentativité politique des femmes béninoises serait confrontée à ce que les journalistes du Wall Street Journal Hymowitz et Schellhardt (1986), cités par Attanasso (2022, p.14), ont appelé "glass ceiling", le "plafond de verre". Ce qui dénote l'importance et la nécessité des études sur leur présence dans les instances de prises de décision. L'effet du plafond de verre sur les femmes avait été aussi constaté dans la société française. Selon, Kartochian (2004, p.1) « *les femmes constituent en France une part croissante des cadres, mais demeurent sous-représentées dans les postes de responsabilités. L'approche interactionniste ''genre-organisation-système'' a été mobilisée pour analyser les freins rencontres par les femmes cadres dans leur carrière* ».

Au Burkina Faso, la représentation des femmes reste limitée dans le gouvernement, dans l'administration publique, dans le parlement, dans les organisations internationales et dans les postes de directions des partis politiques (Rouamba, 2011, p.3). La même réalité est perceptible dans la plupart des pays de l'Afrique au sud du Sahara comme le Sénégal où lors des campagnes électorales proposait l'autonomisation et la promotion des femmes pour une société inclusive et prospère. Après son élection et la formation de son gouvernement, la déception des mouvements féministes était totale (Dieng, 2024)[3]. Pourtant, les organisations de femmes et de féministes, sont des grandes actrices qui ont contribué énormément et de manière significative au combat pour l'alternance politique. Ce paradoxe n'était pas nouvel dans la société

[2] https://www.onufemmes.fr/nos-actualites/2022/9/13/il-faudra-encore-pres-de-trois-siecles-pour-atteindre-legalite-de-genre

[3] https://theconversation.com/les-femmes-ont-toujours-ete-marginalisees-dans-la-politique-au-senegal-les-trois-mesures-que-le-gouvernement-doit-prendre-228445

sénégalaise. Quatre ans après l'accession du Sénégal à l'indépendance, en mars 1964, l'équipe éditoriale de *AWA,* la revue de la femme noire, soulignait avec conviction dans son numéro 3 de rapporté par Dieng (2024) :

> Nous ne voulons plus être de simples voix électorales, celles qui font pencher la balance. Nous voulons savoir ce qui se passe à l'Assemblée nationale, dans les municipalités, dans les cellules du "parti" dont nous défendons les couleurs dans les institutions nationales. Nous sommes conscientes de notre force et nous savons que sans nous, le Sénégal n'aura pas sa véritable dimension.

Donc, si le même phénomène se répète encore après soixante ans d'indépendance du Sénégal ce que cet appel, sans équivoque, en faveur de l'égalité d'accès des femmes aux opportunités de participation au processus de décision, ce que les femmes semblent toujours être confrontées à un plafond de verre. Les autorités de ces pays peinent encore à rendre opérationnelles les mesures ou les dispositifs mis en place pour lutter contre la discrimination faite aux filles et aux femmes. Pour brise ce plafond de verre, les clés de leur réussite se trouvent dans l'investissement dans leur formation, le développement de leurs réseaux. Aussi les femmes doivent cesser l'autocensure en affirmant leurs compétences et en se fixant des objectifs ambitieux, elles peuvent briser le plafond de verre et accéder à des postes de leadership. Les défis sont nombreux, mais avec détermination et résilience, tout est possible.

En Guinée, les femmes ont toujours constitué la catégorie sociale la plus nombreuse. En 1996, elles représentaient, selon le RGPH de la même année, 51 % de la population totale (Diallo, 2022, pp.84-86). Avec le RGPH de 2014, elles forment plus de 52 % de la population guinéenne. Cependant, selon Léno et Kaba (2017, p.19), bien qu'elles soient plus nombreuses que les hommes, les femmes demeurent encore moins représentées dans les instances de prise de décision, aussi bien au niveau politico-administratif que communautaire. Les femmes guinéennes sont, selon le constat encore, les moins instruites, les moins pourvues quand il s'agit des postes de responsabilité dans l'administration des affaires du pays et paradoxalement, elles sont les plus pauvres. Généralement, elles ne deviennent chef de ménage qu'en cas d'invalidité ou à l'absence de leur homme suite à son décès ou encore à son émigration (Diallo, Condé et Dayoro, 2022, p.102). En tout cas, en présence d'un homme majeur, elles ne peuvent exercer un rôle majeur dans la société. De même, comme plusieurs de leurs consœurs africaines, les femmes guinéennes souffrent de différents interdits et contraintes sexistes. D'où leur participation et la représentation des femmes au sein des organisations politiques en Guinée présentent des défis significatifs malgré des avancées qualifiées de notables au fil des ans.

Des stéréotypes établis feraient des femmes des personnes hésitantes quand il s'agit de conduire un groupe ou de prendre une décision engageant la famille ou la communauté. Aussi, le pouvoir de négocier, de défendre son point de vue et de participer au processus de prise de décision n'est pas toujours accordé à la femme. Ces disparités de genre persistent dans tous les domaines. On remarquera toutefois qu'elles ne sont pas innées et résultent plutôt d'une construction sociale ancienne et ancrée.

1. Méthodologie

Pour mener cette étude, outils et techniques de recherche ont été mobilisés. Une large place a été accordée à l'exploitation documentaire. Pour cela, plusieurs types de documents ont été exploités : des ouvrages généraux sur le pouvoir politique, le féminisme, les femmes et le pouvoir. Des documents officiels tels que les codes électoraux, les lois et les conventions portant sur la parité homme-femme, les archives parlementaires ; des coupures de presses sur les différentes élections, des articles scientifiques et de presse sur les femmes et le pouvoir en Guinée, en Afrique et dans le monde ont été consultés.

Des communications publiques faites par les femmes et les filles de Guinée ainsi que de certaines femmes politiques diffusées par les médias locaux, des rapports d'institutions comme le NDI, l'ONU-femme, l'INS-Guinée, de la CENI, des rapports d'institutions publiques impliquées dans la promotion des femmes en politique ont été exploités. Les sites web de l'Assemblée nationale, du gouvernement guinéen, des archives de l'Association des maires de Guinée ont été mis en contribution. Ces différentes sources nous ont aidé dans la construction d'une base de données sur les femmes politiques en Guinée. Ensuite, nous avons complété ces informations issues de la littérature par des entretiens individuels avec certaines femmes politiques. Pour constituer notre échantillon, nous avons mobilisé notre propre réseau social. Des tierces personnes (femmes) évoluant dans l'activisme ont été utilisées pour constituer notre échantillon. Ainsi, l'échantillonnage non probabiliste avec la technique de boule de neige a été choisie, car il n'a pas été possible d'obtenir des effectifs globaux ou sexués de partis politiques. Ainsi, des entretiens individuels ont été effectués auprès de 77 femmes (59 formelles et 18 non formelles). Le choix des femmes enquêtées a été fait suivant les critères suivants : avoir un âge minimum de 35 ans, appartenir à une structure de femmes, être militantes et/ou responsables politiques, anciennes fonctionnaires et/ou en service disponibles au moment de l'étude.

2. Résultats et discussions

2.1. Aperçu sociohistorique sur la situation des femmes en Guinée

En Guinée, l'aperçu sociohistorique sur la situation des femmes montre un paradoxe. Elles sont les plus nombreuses, mais les moins représentées dans les instances de prise de décisions et dans la conduite des actions. La seule responsabilité qui leur incombe, c'est de faire le ménage. La société guinéenne est dans sa grande partie patriarcale. Dans le système de parenté patriarcale, les rôles des hommes et des femmes sont bien distincts. Elle est dans sa majorité fortement hiérarchisée. À cet effet, les femmes subissent une forte domination masculine. Le statut des femmes dans la société guinéenne a tendance à suivre le cours de l'évolution de l'histoire du pays. Ces dernières années, une forte tension est en train de naître entre la gent féminine et la catégorie sociale masculine. Pour Doumbouya (2007, p. ? ?), désormais une tension permanente règne dans les rapports sociaux de sexe ancrés dans la tradition. De plus en plus, il s'impose une tendance à leur remise en cause par la modernisation culturelle.

La Guinée, ancienne colonie française, a accédé à la souveraineté le 2 octobre 1958 sous le leadership d'un nationaliste révolutionnaire Sékou Touré. Dans sa gouvernance, il accorda une marge de manœuvre aux femmes. Ainsi, comme l'a écrit Doumbouya (2007, pp.304-318), cette marge accordée aux femmes guinéennes leur a permis de revendiquer des droits et de les obtenir. Il s'agit par exemple de l'interdiction de la polygamie ; d'une loi promulguant l'âge de mariage pour les filles à 17 ans ; du consentement mutuel des conjoints ; de la nomination des femmes à des postes de responsabilité dans l'administration, etc. Avec la gouvernance Sékou Touré de 1958 à 1984, il a su fabriquer des prototypes de femmes émancipées. On les appelait les héroïnes nationales. Les plus célèbres étaient : M'balia Camara[4], Hadja Aissatou Mafory

[4] M'Balia Camara, née en 1929, morte le 18 février 1955 à Tondon, est une militante et indépendantiste guinéenne. Selon Sandro CAPO CHICHI (2017) dans nofi.fr, l'histoire tragique de M'Balia Camara, militante pour l'indépendance de la Guinée : enceinte, elle s'était faite ouvrir le ventre d'un coup de sabre par Almamy David Sylla, un chef de canton corrompu, pour avoir résisté au trucage d'élections.

Bangoura[5], Jeanne Martin Cissé[6], Hadja Mariama Sow[7], etc. Parmi ces femmes, celle qui s'est très tôt engagée dans la lutte politique contre la colonisation fut bien M'Balia Camara. Cet engagement lui a valu sa vie, car elle avait été éventrée à coups de sabre par le chef de canton de Tondon, alors qu'elle était en grossesse avancée. Ce qui fait d'elle la « première martyre de l'indépendance guinéenne[8]». Rappelant l'engagement de Sékou Touré et de son Parti démocratique de Guinée (PDG) à la cause féminine, Rivière (1968, p.406) écrit :

> Le renouveau politique conjugué à la lutte du Parti démocratique de Guinée (PDG) pour la conquête du pouvoir, surtout à partir de 1953, a d'ailleurs offert au monde féminin une occasion inespérée de réaliser ses vœux d'émancipation. Depuis une quinzaine d'années, les termes complémentaires « femme et parti » sont liés par une action réciproque : la femme soutient le parti et le parti émancipe la femme. Sans cesse, les dirigeants guinéens rappellent que la construction de la nation ne peut s'opérer sans la participation d'éléments féminins tirés de sa situation injuste d'infériorité et de sujétion. « Or cette participation est un fait aussi bien que la promotion de la femme par la politique.

Dans ces longs discours de révolutionnaire, Sékou Touré ne cessait de rappeler que la construction de la nation ne peut s'opérer sans la participation d'éléments féminins tirés de leur situation injuste d'infériorité et de sujétion (Rivière, 1968, p.406). Cependant, les femmes semblaient se sentir comme un ressort compressé. Ainsi, le 27 aout 1977, exaspérées face aux exactions de la police économique, les femmes guinéennes se sont révoltées et ont fait une marche à Conakry en scandant des propos hostiles au président Sékou Touré.

Sékou Touré meurt le 26 mars 1984 et Lansana Conté, alors colonel de l'armée, prend le pouvoir le 3 avril 1984. Il introduit le multipartisme en 1992 et le rend effectif en 1993 à travers les premières élections multipartites et inclusives, et gouverne le pays jusqu'en décembre 2008. Il a ouvert le pays et donné plus de pouvoir aux femmes. C'est sous son règne que des femmes comme Hadja Rabiatou Sérah Diallo[9], Hadja Saran Daraba[10], Mariama Penda Diallo[11] et tant

[5]Hadja Aissatou Mafory Bangoura, née en 1910 à Wonkifong et morte en 1976 à Bucarest, est une militante pour l'indépendance de la Guinée et une femme politique guinéenne après l'indépendance. Elle est ministre des Affaires sociales dans les années 1970.

[6]Née en 1926 à Kankan, elle est la fille de Darricau Martin, employé des PTT à Kankan, et de Damaye Soumah, sage-femme formée à l'école de médecine de l'AOF. Jeanne Martin Cissé reçoit une formation coranique avant de rejoindre les bancs de l'école puis de présenter le concours de l'école normale des institutrices de Rufisque (le pendant de l'école normale William-Ponty) : elle est la première jeune femme de Kankan à réussir ce concours. À Rufisque, elle appartient à une classe de 26 filles, dont seulement 3 Guinéennes, et reçoit l'enseignement de la célèbre directrice Germaine Le Goff, soucieuse de l'amélioration de la condition féminine malgré le cadre colonial. Diplomate elle fut la première présidente du conseil de sécurité de l'ONU (Par Jean-Pierre Bat, 2019, https://www.liberation.fr/debats/2019/09/12/jeanne-martin-cisse-fille-du-milo-parcours-d-une-militante-panafricaine-de-kankan-a-l-onu_1815973/

[7] Hadja Mariama Sow œuvre depuis plus de 50 ans pour la cause des femmes et prône l'éducation et la formation des femmes pour qu'elles apprennent à défendre leurs droits d'épouses et de mères. Elle encourage la mobilisation et la sensibilisation des femmes par les associations féminines de la société civile guinéenne. La lutte guinéenne sous le premier président nommé après l'indépendance (1958-1984) a été si bien menée que Mariama a servi d'exemple aux femmes des autres pays africains, notamment celles des pays francophones. https://www.rfp.org/leadership_member/mme-cisse-hadja-mariama-sow-2/

[8]https://guineenews.org/celebration-de-lan-60-de-lindependance-mbalia-camara-la-grande-oubliee

[9] Rabiatou Serah Diallo, née le 31 décembre 1949 et morte le 28 juin 2023 à Conakry, est une syndicaliste guinéenne. Elle est la première femme africaine à accéder à la direction d'un syndicat national la Confédération nationale des travailleurs de Guinée (CNTG) fondée en 1958 sous le président Sékou Touré. https://www.rfi.fr/fr/afrique/20230628-guin%C3%A9e-mort-de-la-syndicaliste-hadja-rabiatou-serah-diallo

[10] Hadja Saran Daraba, figure emblématique de la lutte pour l'égalité du genre et la paix en Guinée et Afrique de l'Ouest. Ancienne Ministre des Affaires sociales, de la promotion féminine et de l'enfance et membre fondatrice du Réseau des Femmes de l'Union du Fleuve Mano pour la Paix (REFMAP).

[11] Mariama Penda Diallo, ancienne ministre d'État, ministre du Travail, de la Réforme administrative et de la Fonction publique et syndicaliste influente des années 2000.

d'autres ont émergé. Elles furent des politiques et syndicalistes engagées et audacieuses. Elles ont mené de nombreuses luttes en faveur des femmes, des travailleurs et même la population en général. Ces femmes, qualifiées d'héroïnes nationales, avaient réussi chacune à son époque à galvaniser les autres femmes guinéennes, mais plus souvent dans le sens à accompagner les hommes. Sous l'ère PDG, l'émancipation féminine semblait être un maquillage de façade. Ainsi, comme il ressort dans un entretien, le PDG et son leader profitaient de la contribution des femmes pour faire son culte de personnalité, la mobilisation et le ralliement de la masse populaire féminine ; abordant dans le même sens, Rivière montre que :

> Il est difficile de déterminer la part exacte prise par les femmes dans la naissance de la conscience politique guinéenne, mais on peut reconnaître sans conteste que, depuis la Constitution de 1946, une sorte de mystique issue de la jouissance des droits politiques chez des populations hier encore soumises aux coutumes traditionnelles avait galvanisé les foules et spécialement les femmes qui, entendant résonner tous les échos du mot de liberté, avaient su profiter de la circonstance pour se dégager une certaine sujétion (Rivière, 1968, p.407).

Dans le même ordre d'idée, Diallo (1961, p.73-94) *montrait* que la galvanisation et l'instrumentalisation des femmes par les politiques sous l'ère du PDG affectaient même les hommes. Cet engagement politique des femmes avait été nommé par cet auteur comme une « euphorie civique ». Il ajoute que « … *les femmes qui sont les plus déchaînées entraînent coûte que coûte leur mari dans l'arène politique* ». L'instrumentalisation caractérisait les discours politiques quotidiens de Sékou Touré. Selon Rivière (1968, p.408), « *chaque matin, chaque midi, chaque soir, les femmes doivent inciter leur mari à adhérer au RDA* ». Pour toujours inciter la troupe féminine à le soutenir et les obliger à entrainer leurs époux pour sa cause, Sékou Touré disait dans ses discours « *la femme d'Afrique longtemps considérée comme une marchandise, un objet de propriété, vu sa personnalité constamment bafouée par son compagnon de vie qui avait sur elle et sur ses biens un droit d'usage sans restriction* ».

Avec cette brève revue de l'histoire politique de la Guinée, on s'aperçoit que les femmes ont donc joué des rôles de premier plan naturellement au côté des hommes. Cependant, elles semblent être des *héroïnes oubliées* par les générations actuelles. On parlerait très peu d'elles. Cette réalité semble ne pas être spécifique à la Guinée. En 2023, Penda montre dans une analyse sur l'institut du genre géopolitique (IGG)[12] que l'histoire de la décolonisation en Afrique a souvent été racontée au masculin, en se concentrant sur les grandes figures masculines qui ont mené les luttes pour la libération nationale. Nous convenons avec elle que, souvent oubliées dans l'histoire de la décolonisation et même postcoloniale, les femmes guinéennes, comme la plupart de leurs consœurs africaines, ont joué un rôle important dans les combats pour la nouvelle identité africaine. Durant cette même période, les femmes mènent une lutte parallèle, la lutte pour leurs droits. Les femmes ont alors mené une double lutte pour leurs droits et leur autonomisation, cherchant à dépasser les oppressions liées à la fois au colonialisme et au patriarcat. Donc le combat des mouvements féministes dans la décolonisation et dans la construction historique de l'État de l'Afrique au sud du Sahara n'est pas une nouveauté. Il a un ancrage historique. En Guinée, les femmes ont milité dans les mouvements sociaux bien avant l'indépendance, comme l'illustre le cas des deux héroïnes ci-haut citées. Cette sous-représentativité des femmes dans les mouvements de décolonisation s'explique par deux faits majeurs. D'une part, c'est le poids des valeurs socioculturelles et d'autre part, cette inégalité serait due à une volonté délibérée du colonisateur. Les valeurs culturelles africaines ont toujours marginalisé les femmes. Tandis qu'à l'arrivée du colonisateur français, les mécanismes mis en place n'étaient pas aussi favorables aux femmes.

[12] https://igg-geo.org/2023/06/01/comment-les-mouvements-feministes-sinscrivent-dans-la-lutte-pour-la-decolonisation-en-afrique-de-louest/

Dans l'un ou dans l'autre cas, comme le note Barthélemy[13] cité par Penda (2023) dans son analyse portant sur ''Comment les mouvements féministes s'inscrivent dans la lutte pour la décolonisation en Afrique de l'Ouest ?'' montre que l'éducation des femmes avait un but stratégique pour l'administration coloniale française. Elle voulait en faire des femmes éduquées afin qu'elles servent l'intérêt de la cause coloniale qui était en opposition avec les partis indépendantistes de plus en plus nombreux en cette période de décolonisation. C'est pourquoi on peut comprendre le point de vue de Penda qui indique que c'est à partir des années 1970 que les femmes ont joué un rôle plus important dans la lutte de décolonisation en Afrique occidentale française.

C'est dans cette situation si non quasi impossible de l'émergence de la femme que madame Cissé Hadja Mariama Sow s'est forgée une place de leadership politico-social, cela depuis la naissance du jeune État guinéen. Elle a vécu tous les régimes politiques qui se sont succédé à la tête de l'État guinéen de 1958 à nos jours. Cependant, il faut noter que Hadja Mariama Sow, malgré sa forte présence dans la construction de l'histoire de ce pays, est très peu connue par la jeune génération.

- Les déterminants liés à la sous-représentativité politique des femmes guinéennes

La sous-représentation des femmes guinéennes dans les instances des organisations ainsi qu'au niveau des pouvoirs politiques a un fondement à variables multiples. Ces variables sont d'ordre physiologique, psychologique, historique, socioculturel, politique et économique. Cependant, aujourd'hui, des auteurs comme le note Rouamba (2011, p.5), les déterminants psychologiques et naturalistes liés à la discrimination des femmes sont largement déconstruits. Parmi les auteurs ayant contribué à cette déconstruction, S. de Beauvoir (1949) et Firestone (1970) ont amplement démontré que ce sont les différentes sociétés qui ont fait de la condition biologique de la femme un destin. De même, les auteurs comme Collin (1975) et Descarries (1983) cités par Rouamba (2011, p.361) affirment que le poids des déterminismes biologiques ne devrait pas être mobilisé pour justifier la hiérarchie des sexes. Il ajoute aussi que les arguments d'ordre historique, eux, pointent vers des facteurs extérieurs, notamment la colonisation et les religions dites révélées, soit judéo-chrétienne et islamique qui, selon certains auteurs, ont entraîné la dégradation de la position sociale des femmes africaines. La société guinéenne étant majoritairement patriarcale, cet ordre social tient les femmes guinéennes dans ses entrailles. Le patriarcat compresse les droits de la femme comme un ressort. Cependant, en prenant le cas de la société baoulé en Côte d'Ivoire, les femmes jouissent de plein droit de la plénitude de leurs droits.

- Le niveau de formation des femmes guinéennes, un facteur de leur engagement politique

Le niveau de formation des femmes politiques guinéennes a été élaboré à partir de nos connaissances empiriques sur le parcours académique de certaines de ces femmes. De même, des données de la littérature sur certaines parmi elles et celles empiriques collectées à partir des entretiens de terrain ont permis de comprendre le niveau de formation de ces femmes politiques. L'expérience a montré que plus les femmes ont un niveau de formation académique élevé, plus elles s'engagent seules ou auprès des hommes dans la lutte politique. Dès lors, le niveau d'instruction élevé des femmes peut être considéré comme un facteur favorisant la participation politique. Le niveau de formation des femmes leaders politiques va de Bac+4 ans de formation (diplôme de maîtrise) à Bac+8 ans de formation (diplôme de doctorat). C'est souvent aussi des femmes ayant été membres de gouvernement (anciennes ministres) ou ayant travaillé dans des grandes institutions internationales. Celles qui sont moins instruites occupent les échelons inférieurs des instances des formations politiques (présidente de section de femmes du parti).

[13] Pascale Barthélemy, historienne, spécialiste de l'histoire des femmes et du genre en Afrique de l'Ouest au XXe siècle.

Rarement, elles sont propulsées au poste de vice-présidente de parti auprès des hommes. Ainsi, l'engagement et la participation des femmes guinéennes en politique ressemblent à celui des femmes burkinabè décrit par Rouamba (2011, p. 211) qui affirme que :

> Au-delà des facteurs conjoncturels qui ont ouvert la porte du monde politique à quelques femmes, l'analyse des itinéraires des femmes politiques permet d'identifier un certain nombre de traits, caractéristiques ou faits ayant eu un impact positif sur l'accès des femmes au champ politique. Ces derniers sont regroupés en trois catégories, soit les facteurs liés aux attitudes et aux capacités personnelles des femmes politiques, les facteurs liés à leur vie familiale et à leur environnement social, et enfin les mécanismes politiques de leurs sociétés ».

Le gros en Guinée reste à savoir, est-ce que la relève est assurée ? En observant l'évolution du paysage politique guinéen, on s'aperçoit que l'horizon s'assombrit. Les jeunes femmes qui sont en politique en Guinée semblent profiter d'une gouvernance pour avoir des ressources économiques que d'avoir une expérience et un bon profil politique. Elles demeurent beaucoup plus dans la politique politicienne. Elles jouent à la « *caisse* de *résonance » plutôt qu'à être* une caisse d'action, comme l'a dit un observateur de la vie politique guinéenne. Alors qu'en temps normal, elles devraient chercher à se construire ce qu'on appelle leur forte personnalité politique, qui est un atout important pour l'engagement des femmes en politique. Dans les interactions sociales entre hommes et femmes et particulièrement entre individus-es en position de pouvoir et les personnes subordonnées, certains types de réponses sont attendus de part et d'autre, soit de l'affirmation pour les uns-es et de l'effacement pour les autres. Et, comme le fait remarquer Pionchon (2007, pp.1-5), les femmes peuvent à la fois affirmer leur refus du statut traditionnellement infériorisé et reproduire ce modèle, sans en prendre conscience, dans la confrontation pratique avec les hommes. Il existe donc une discordance chez les femmes entre « *l'identité revendiquée* » et « *l'identité agie* ». La capacité à s'affirmer ne relève donc pas du seul tempérament de l'individu. Il faut aussi tenir compte des stéréotypes de sexe et des situations de mixité qui prescrivent aux hommes de s'affirmer et de s'imposer aux femmes, et aux femmes de s'effacer et d'occuper les positions subalternes.

- Cadre légal et institutionnel de la condition féminine en Guinée : un aperçu de leur position dans les instances décisionnelles

La division de la société en catégories sociales est un facteur qui limite les opportunités pour les femmes de participer activement à la vie politique. Les disparités de genre dans la sphère publique et politique restent préoccupantes en Guinée. Elle est préoccupante en ce sens que c'est au sein de la vie familiale que naissent les premières formes de la discrimination à l'égard des femmes. Dans la plupart des familles guinéennes, la fonction de chef de ménage est assurée par l'homme, d'autant plus que c'est lui qui détient, gère et contrôle les ressources économiques et matérielles du ménage. C'est d'ailleurs, lui qui prend les décisions les plus importantes de son ménage. Les décisions économiques, sociales et politiques prises par l'homme s'imposent aux femmes. De ce fait, l'habitude et l'éducation auxquelles les femmes ont été soumises font qu'elles les prédisposent à accepter la supériorité de l'homme. Quelques chiffres fournis donnent un aperçu de la position des femmes dans les instances décisionnelles de la Guinée sur les 10 dernières années (2010-2024). Les chiffres et les postes occupés issus de RGPH de 2014, donnés par Léno et Kaba (2017 p.19) montrent très peu de changements favorables et observables à l'égard des femmes ; pour eux

> Malgré leur nombre élevé, les femmes demeurent encore moins représentées que les hommes dans les instances de prise de décision du pays aussi bien au niveau politico-administratif que communautaire. Elles sont encore les moins instruites, les plus pauvres et les moins pourvues quand il s'agit des postes de responsabilité dans l'administration des affaires du pays. En effet, le taux d'alphabétisation est de 24 % pour les femmes contre 54 % pour les hommes alors que le taux de scolarisation est de 73,5 % chez les filles contre 88,4 % chez les garçons. Sur le plan de

> la gestion de la famille et de la communauté, elles ne deviennent chefs que sur autorisation des hommes ou en l'absence d'un homme majeur »

- Participation et représentation des femmes au sein des organisations politiques en Guinée

Les femmes, bien qu'étant numériquement les plus nombreuses, et bien qu'il y ait une amélioration de leur participation à la vie et à l'animation des organisations politiques, voient leur nombre rester toujours en-deçà de leur poids dans la population totale guinéenne. Elles forment plus de 52 % de cette population. Si elles sont sous-représentées dans les organisations politiques, elles le sont dans les instances de prise de décision, notamment dans les postes nominatifs et électifs. Pourtant, en regardant l'histoire récente du pays, l'on s'aperçoit que certaines Guinéennes ci-haut citées ont pleinement participé aux mouvements politiques (mouvements liés à l'indépendance, à la construction du nouvel État, de la jeune démocratie et de l'État de droit) en Guinée.

Les causes spécifiques de la sous-représentation féminine dans les organisations politiques sont surtout du fait de l'analphabétisme des femmes. On peut aussi attribuer cette sous-représentation des femmes dans les organisations politiques au fait qu'elles étaient longtemps cantonnées dans la sphère familiale et n'avaient pour rôle que de faire des enfants et d'entretenir le foyer. Très généralement, on impute tous ces facteurs à la culture qui est toujours jugée peu favorable à l'épanouissement des femmes. Ce qui reste évident, ce que les inégalités et les discriminations entre hommes et femmes ne sont pas le fruit de la nature. Avec le regard du sociologue on sent qu'elles sont le produit de la culture et des productions sociales qui, prenant pour base une différence biologique qu'il n'est pas question de nier, ont construit des systèmes de genre justifiant des pratiques différenciées et le plus souvent inégalitaires. *D'où d'ailleurs l'interrogation* John Stuart Mill (1806-1873) et bien d'autres philosophes. Cette interrogation était que si l'inégalité entre les sexes est-elle conforme à la nature ? La réponse est naturellement ''Non''. Les sociétés font toujours un effort pour maintenir et perpétuer une attitude de soumission et d'obéissance et se préparer à son rôle subalterne au sein de sa famille, mais aussi dans le monde du travail puis dans celui politique. Abordant dans le même sens, Scott (1998, p.20) :

> A l'heure des révolutions démocratiques, les ‹ femmes › ont été placées en marge de la politique dans le discours sur la différence sexuelle. Le féminisme est né de la contestation de cette exclusion. Son but était d'éliminer la ‹ différence sexuelle › de la politique, et pourtant il devait le faire au nom des ‹ femmes › (qui sont elles-mêmes un produit dans le discours de la « différence sexuelle »). Et dans la mesure où il œuvrait en faveur des ‹ femmes ›, le féminisme reproduisait cette ‹ différence sexuelle › qu'il tentait d'éradiquer. Toute son histoire en tant que mouvement politique repose sur ce paradoxe : la nécessité d'affirmer et de refuser à la fois la ‹ différence sexuelle.

Il ressort des analyses faites de la situation guinéenne que « la faible représentation des femmes dans les partis politiques s'observe à tous les niveaux de leurs instances. Il y a peu de femmes présidentes de partis, responsables dans les instances, candidates aux élections (locales, législatives et présidentielles). Ce constat est aussi fait par Bherer et Collin (2008, p.2) dans la société canadienne. Pour lui, si la représentation inégale des femmes est un enjeu présent à toutes les échelles politiques au Canada, cette distorsion est particulièrement préoccupante à l'échelle municipale, car il s'agit du palier politique où les femmes sont le moins présentes. Comme au Canada, en Guinée, cette faible représentation touche tout d'abord le nombre de candidates.

Dans un contexte sociétal où la question de la différence sexuée donne lieu à des échanges souvent enflammés, les femmes se mobilisèrent, tout comme les hommes, d'abord autour de revendications sociales à l'occasion de la grève (Rouyer**,** Mieyaa et Le Blanc, 2014, p.97 ;

Pauthier, 2018, p.5). Depuis 1958, elles se mobilisent soit pour réclamer leurs droits, soit elles sont mobilisées par les acteurs politiques pour être instrumentalisées. L'une dans l'autre, elles sont historiquement exclues de la vie politique et du processus de prise de décisions de leurs sociétés. En observant la structure de la chefferie traditionnelle guinéenne, on voit bien cette exclusion des femmes de ces instances. La politique nationale du genre en Guinée de 2017 reconnait l'existence d'une réalité socio-économique et politique fortement caractérisée par des disparités grandissantes entre les hommes et les femmes. Cette situation demeure quasi présente dans les sociétés africaines contemporaines dites démocratiques. Pourtant, au regard des textes législatifs et règlementaires nationaux et ceux ratifiés au niveau international, exclure les femmes de la vie politique et publique est antidémocratique. Dans les constitutions et les chartes de transition que la Guinée a connues, il est mentionné le principe d'égalité hommes-femmes. À ces textes s'ajoutent les lois organiques qui sont favorables à l'égalité hommes-femmes.

Par exemple, pour respecter la parité homme-femme, l'article 7 de la Convention pour l'élimination de toutes les formes de discrimination contre les femmes a été pris. Il incite à mettre en place des mesures appropriées pour éliminer la discrimination contre les femmes dans la vie politique et publique du pays et s'assurer que les femmes participent à la vie politique et publique sur une base d'égalité avec les hommes. Parmi ces mesures, l'État a exigé un quota de 30 % de femmes à tous les postes électifs et sur toutes les listes de candidature. Cette exigence inclut les commissions locales, les conseils locaux, les partis politiques, le syndicat, les associations professionnelles, etc. Malgré tout ce dispositif juridique et réglementaire, les femmes guinéennes sont sous-représentées dans les organisations politiques et dans les instances de prise de décisions de la société.

En 2018, dans le gouvernement du premier ministre Ibrahima Kassory Fofana, sur 33 postes ministériels, il n'y avait que 10 % de femmes, soit quatre femmes ministres. Dans la 9° législature, sur les 114 que compte le parlement guinéen, il n'y avait que 21 femmes, soit 18 %. La Guinée compte 187 partis politiques agréés[14]. Dans la candidature aux élections présidentielles du pays, elles représentaient 16 % des candidats. Cependant, le paysage politique guinéen ne compte pas plus de deux femmes premières responsables de formations politiques. Sur la base des données factuelles disponibles, la proportion de femmes guinéennes aux positions de direction dans les partis politiques est de 9,4 % contre 90,6 % d'hommes. Cet état de fait, a un ancrage sociohistorique : elles sont totalement absentes dans la gouvernance traditionnelle guinéenne. Contrairement à certains pays africains comme la Namibie et le Zimbabwe où elles sont représentées respectivement à 3 % et 19 % dans le pouvoir traditionnel[15].

La sous-représentation des femmes dans le gouvernement guinéen a été dénoncée par un collectif de femmes. À travers un manifeste en ligne et sous le slogan ≠PasSansEllesGN[16]≠, elles ont écrit au président Alpha Condé pour se faire entendre afin de revendiquer leur représentation dans le gouvernement. Au siège du Rassemblement du peuple de Guinée (RPG), alors parti au pouvoir, le président Condé dit avoir écouté et entendu le cri de cœur des femmes. Il a même présenté ses excuses aux femmes en promettant que les femmes seront bien représentées dans la prise de décision. Mais devant le retard lié à leur rétablissement dans ce qu'elles appellent leur droit, deux députées ont déposé une proposition de loi pour la parité entre les femmes et les hommes. Dans la campagne numérique autour du slogan ≠PasSansEllesGN≠, une femme[17] écrit : les questions de parité, d'équité et de genre ne sont pas

[14] www.guineenews.org

[15] Pas Sans Elles (les femmes) en Guinée est un slogan de revendication de la sous représentativité des femmes guinéennes dans les postes de responsabilité et de décision

[16] 73 femmes réunies en collectifs sous ce nom ont investi les réseaux sociaux twitter et Facebook.

[17] Salématou Sako, @iamDKFR

des attaques contre les hommes, mais le déracinement de stéréotypes, de discriminations systémiques qui minent l'épanouissement des femmes et donc de la Nation toute entière.

En Guinée, lors des élections présidentielles de 2020, sur les douze candidats, il n'y avait que deux femmes. Ce qui montre une prédominance des hommes au détriment des femmes. Dans l'histoire de la Guinée, le premier signe d'espoir d'égalité hommes-femmes dans les instances de prise de décisions est apparu avec le Conseil national de rassemblement et de développement (CNRD). En effet, l'organe de transition du Conseil national de la transition (CNT) contient 30 % de femmes (25 femmes sur les 81 membres). Cependant, une étude plus récente montre que la position des femmes ne s'est pas encore améliorée sous le CNRD :

> La représentation des femmes dans les organes de décision de la transition reste encore faible. À ce jour, il n'y a aucune communication officielle ni aucun document concernant les membres du Comité national du Rassemblement pour le développement (CNRD), qui est un organe clé de la transition. En ce qui concerne les autres organes de la transition, le gouvernement compte seulement 24 % de femmes, soit 7 femmes ministres sur 29. Au sein du Conseil national de la Transition, parmi les 81 conseillers, on compte 25 femmes, soit 30 %. Le bureau du CNT est composé de 7 membres, dont 3 femmes (soit 42,9 %), et seule une des 8 commissions du CNT est présidée par une femme (soit 12,5 %). Au niveau des gouvernorats, il n'y a qu'une gouverneure femme parmi les 8, soit 12,5 %. « Il n'y a aucune femme parmi les préfets. » (Cabinet CapEm de Guinée, 2023)[18].

Pourtant, comme le note Pauthier (2018, p.1), les femmes au pouvoir n'est pas le monde à l'envers. En Afrique, tout comme en Europe et ailleurs, les femmes ont prouvé l'évidence de cette formation. C'est le cas par exemple de l'ancienne présidente du Libéria Ellen Johnson Sirleaf, de l'ancienne présidente par intérim au Gabon (Rose Francine Rogombé), de l'actuelle présidente de la Tanzanie (Samia Suluhu Hassan), etc. Ces femmes ont dirigé leurs nations respectives. La première a d'ailleurs donné le bon exemple de transfert démocratique du pouvoir au président Georges Weah à la fin de son mandat. Afin d'arriver à une situation favorable à la pleine participation des femmes à la vie politique et publique dans un pays en développement comme la Guinée, les femmes et les ONG de défense de leurs droits demandent au gouvernement d'éliminer les barrières dans les micro-milieux sociaux et dans ceux macros. Ainsi, les auteurs du document intitulé Institution des femmes et prise de décision écrivent[19] :

> Les femmes font face à de nombreuses barrières qui les empêchent de participer pleinement à la vie politique et publique. Celles-ci incluent les attitudes discriminatoires et les pratiques qui renforcent les notions patriarcales d'incapacité des femmes à la direction, la perpétuation de violence contre les femmes au cours du cycle électoral, l'illettrisme, le fardeau du travail de soin non rémunéré, la dépendance économique des femmes aux hommes et le coût élevé de la conquête et de l'investiture à une fonction publique. Les stéréotypes de genre voient souvent les femmes comme ayant une expertise en éducation, pour les affaires de genre, de santé et sociales, alors que les hommes sont considérés comme compétents en défense, en relations internationales et en économie. »

Les femmes guinéennes sont donc victimes de toutes ces barrières et de stéréotypes discriminatoires. Pourtant, la Guinée dispose de plusieurs textes législatifs visant à promouvoir l'égalité des sexes et à encourager la participation des femmes à la politique. Ces textes, comme les constitutions, garantissent toujours l'égalité des sexes et promettent la participation des femmes à tous les niveaux de la vie publique.

---

[18] https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/societe-africaine/pas-sans-elles-le-mouvement-feministe-qui-s-impose-en-guinee_3054235.html

[19] https://archive.uneca.org/sites/default/files/uploaded-documents/Gender/EGM-RRAGDI-2017/7-participation_politique_-_fr.pdf

- Les femmes politiques guinéennes dans la construction et la consolidation de la paix

L'histoire socio-politique de la Guinée depuis son accession à l'indépendance en 1958 a été marquée par des violences individuelles et collectives touchant les droits les plus fondamentaux de l'homme. Ces violences physiques et verbales ont fragilisé la cohésion sociale et le développement durable tant en milieu urbain qu'en milieu rural guinéen. L'ONU (2022), dans son programme intitulé « fonds de consolidation de la paix », montre que la Guinée a enregistré une itération de conflits de nature diverse (politique, sociale, intercommunautaires, domaniaux, religieux, etc.). Ces violences entrainent d'énormes conséquences, dont des pertes en vies humaines (exécutions extrajudiciaires, usage excessif de la force, violences sexuelles et basées sur le genre, tortures, traitements inhumains dans les lieux de détention, arrestations arbitraires et destructions des biens publics et privés). Face à toutes ces crises traversées par les pays, les femmes et les leaders religieux ont toujours été sollicités dans la gestion et la résolution de ces crises. Leur implication a toujours permis d'obtenir une stabilité relative. C'est pourquoi il faut des réformes globales en matière de politiques pour lever les obstacles systémiques dans le positionnement des femmes guinéennes dans les instances de prise de décision, notamment au sein des organisations politiques. Plusieurs enquêtés ont affirmé que « *l'égalité entre les sexes est un objectif transversal qui doit être au cœur des politiques, des budgets et des institutions nationales* ». Les Nations Unies ont, en 2000, dans une résolution, notamment la 1325, reconnu le rôle important de la pleine participation des femmes dans la prévention des conflits, la résolution et la reconstruction post-conflit. Dans cette résolution, il est écrit :

- Les États signataires doivent prendre des actions positives spécifiques pour promouvoir la gouvernance participative et la participation égale des femmes dans la vie politique de leurs pays à travers l'action affirmative, des législations nationales d'autonomisation et d'autres mesures pour s'assurer que :
    1. Les femmes participent à toutes les élections sans aucune discrimination ;
    2. Les femmes soient représentées à égalité avec les hommes à tous les niveaux dans tous les processus électoraux ;
    3. Les femmes soient les partenaires égales des hommes à tous les niveaux du développement et de l'implémentation des politiques d'État et des programmes de développement.
- Les États signataires doivent assurer une représentation et une participation améliorées et efficaces des femmes à tous les niveaux de prise de décision.

En Guinée, le multipartisme intégral de la fin des années 1980 et au début des années 1990 a été source de tension sociale. Le pays a toujours connu des violences préélectorales, électorales et postélectorales. Chaque régime qui passe fait son lot de victimes. Les femmes, tout comme les leaders religieux, ont toujours été écoutées et ont pu apaiser les tensions sociopolitiques entre pouvoir et opposition. Ainsi, l'inclusion des femmes dans la gestion de conflits a toujours produit des effets positifs. Très vite, elles obtiennent la trêve des protagonistes. Ce leadership des femmes à gérer les conflits internes est mentionné dans les travaux d'autres chercheurs, comme ceux de l'Institut des hautes études internationales et du développement de Genève[20]. Ces chercheurs font une analyse approfondie de 40 processus de paix menés depuis la fin de la guerre froide. Ils montrent aussi dans leur analyse que *« dans les cas où les femmes ont été capables d'exercer une forte influence sur le processus de négociation, la probabilité de parvenir à un accord de paix avait été beaucoup plus élevée que lorsque les groupes de femmes ont exercé une faible voire aucune influence »*. Récemment, Dr Makalé Traoré, Hadja Aicha Bah et Madame Guilao Joséphine Léno ont piloté le comité de

[20] Entre 2011 et 2015,

facilitation du dialogue inter-guinéen[21]. L'un des effets de leur facilitation, c'est l'obtention d'une trêve des manifestations sociopolitiques en Guinée.

De même, la participation des femmes aux instances de prise de décision dans la société constitue un droit universellement reconnu et ratifié par la plupart des États du monde, dont la Guinée. Ainsi, pour Attanasso (2022, p.9), la participation des femmes aux instances de prise de décision dans la société constitue un droit non seulement pour des raisons d'égalité, mais également pour les contributions spécifiques qu'elles peuvent apporter aux décisions nationales en faveur de la croissance économique. Toutefois, l'absence de l'égalité de genre dans la participation politique, économique et sociale impacterait cette croissance économique, car elles entrainent une mauvaise utilisation des compétences et des aptitudes de la population féminine à un coût économique élevé et croissant (Ostry, 2018, p.1-28 ; Bon-Maury et *al*., 2016, pp.23-50). De facto, leur présence dans les instances de prise de décision doit être considérée comme un facteur important ayant un effet sur la vie économique, sociale et politique (Attanasso, 2022, p.10). Ainsi, les constructions sociopolitiques, des hiérarchies établies et entretenues ayant pour épicentre le sexe masculin, semblent factice non intrinsèques regardant l'histoire de quelques femmes guinéennes, le statut d'incapacités qu'on attribue aux femmes est l'une constructions invisibles et nécessairement subjectives des réseaux masculins influents. Ces constructions freinent la mobilité ascendante des femmes dans les hautes sphères organisationnelles du pouvoir (Philippe, 2003, p.1-16).

La Guinée est ce pays de l'Afrique de l'Ouest qualifié d'ilot de pays. Cependant, depuis de la démocratie multipartite dans les années 1993, elle est en proie à des violences sociopolitiques qui touchent profondément les droits de l'homme. Dans ce contexte, le rôle de la femme dans la consolidation de la paix est primordial. Ce rôle important de la femme se matérialise par son statut de gardienne de la paix et de la cohésion dans l'unité familiale. La poétesse et écrivaine guinéenne (Zeinab Koumantcho Diallo)[22] affirme dans un document de l'UNOWAS (2023) que la femme joue un rôle extrêmement important dans la transmission orale. Pour elle, c'est dans le ventre de sa maman que l'enfant commence à entendre sa maman et à l'écouter. La maman transmet à l'enfant toutes ces vertus de la culture et elle a en charge la construction de la paix dans la cellule de base qu'est la famille. À ce jour, la Guinée compte plusieurs associations et réseaux de femmes qui évoluent dans le domaine de la paix et de la cohésion sociale. C'est le cas, par exemple, de la Coalition des femmes et filles de Guinée pour le dialogue, la construction de la paix et du développement (COFFIG), du Réseau des femmes du fleuve Mano River Union pour la paix (REFMAP), du Réseau des femmes africaines, ministres et parlementaires pour la paix (REFAMP), etc. Ces organisations ont joué ou jouent encore un rôle important dans la pacification des relations tant entre les pouvoirs publics et leurs populations souvent en colère à l'intérieur des pays membres et entre les pays membres. Dans ces travaux, Keita (2018, p.232) écrit que le REFMAP a été créé en 2001 pour pallier l'absence d'action des États dans la région du fleuve Mano. Cette organisation non gouvernementale est l'œuvre des femmes ministres, ambassadrices et parlementaires. Dès sa création, ces fondatrices lui ont attribué le rôle d'œuvrer pour la résolution des crises, la restauration de la paix et l'instauration du dialogue politique entre les États membres. D'ailleurs, elle tire son origine des conséquences des crises qui ont éclaté dans la région du fleuve Mano de 1989 à 2003.

[21] https://lelynx.net/2022/12/dialogue-inter-guineen-ces-recommandations-qui-feront-jaser/

[22] Zeïnab Koumanthio Diallo, née en 1956 à Labé, est une écrivaine et sociologue guinéenne, d'expression peule et française. Elle est écrivaine, poétesse et fondatrice du Musée Douta Jaloo. Ces œuvres comprennent des livres de poésie, des contes, des romans, de la littérature pour enfants et du théâtre. C'est aussi une militante intervenant sur les problèmes de santé, des violences faites aux femmes et lutte contre les mutilations génitales féminines.

1.4.3. Perception des populations sur la participation politique des femmes guinéennes

Les études de perception sont de nos jours d'actualité dans les sciences sociales et humaines. Très souvent, une politique nait dans la compréhension et la différenciation des concepts (perceptions et représentations). Les représentations sociales jouent un rôle dans les perceptions inter-groupales et les interactions entre groupes. En citant la théorie de l'identité sociale de Tajfel (1972, 1982), Vala (1998, p.289) montre que les auteurs se réfèrent surtout à un type particulier de représentations : les représentations concernant les caractéristiques ou les attributs des membres d'un groupe, c'est-à-dire les stéréotypes. Très peu d'attention a été portée à une autre dimension des représentations des groupes : les valeurs qui sont perçues comme distinctives d'un groupe et qui font l'objet de polémique ou de coopération sociale.

En Guinée, une tendance positive liée à la participation politique des femmes est en train de se dégager. Ce constat est aussi fait par une étude réalisée par le cabinet CapEm de Guinée, en 2023. Selon les données de ce cabinet, 7/10 Guinéens pensent que la participation et la représentation des femmes/jeunes filles dans les instances de prises de décision sont une bonne chose. Cette perception est plus importante en milieu urbain comme Conakry qu'en milieu rural. Dans les zones rurales, il existe plus de résistance à la libéralisation du rôle et du droit de la femme. Les réalités urbaines, notamment les effets du niveau avancé de la scolarisation, du maintien et de la réussite des filles, les effets des médias, des ONG et de mouvements féministes, ont fortement contribué à faire reculer l'autarcie dans laquelle on maintient les femmes.

- Pistes d'actions susceptibles de contribuer à l'augmentation de la participation politique des femmes guinéennes

Pour que les femmes arrivent à récupérer leurs droits, il leur faut une révolution à la féminine. Elles doivent dépasser le suivisme politique et être de véritables actrices de leur destin. Si leurs aînés leur ont offert l'initiative et l'audace, en participant à la lutte pour l'indépendance et à l'instauration de la démocratie multipartite, intégrale et inclusive, les filles/femmes actuelles doivent leur capacité offensive et d'imposition. Elles doivent revendiquer leur participation à la vie politique de leur société. Il leur faut ce que Rouamba (2011, p. 278) a dit :

> Susciter la participation des femmes à la vie politique à travers diverses actions : lobbying auprès des caciques du pouvoir et des autorités coutumières pour l'augmentation du nombre de femmes recrutées par les partis politiques ainsi que l'augmentation et un meilleur classement des candidates sur les différentes listes électorales, organisation de formations pour les candidates, revendication de quotas et pour l'acceptation de candidatures indépendantes pour les élections, etc.

Selon un observateur, il leur faut aussi multiplier la mise en place et le fonctionnement des plateformes de revendications exigeant la participation active des femmes à la vie politique sur la base de l'égalité des sexes. Enfin, il leur faut insister sur ce qu'on appelle la complémentarité des sexes. La politique nationale du genre de la Guinée est un document stratégique de la promotion de la condition féminine qui doit rendre effective sa vision. Pour cette politique, la prétention n'est plus de considérer les femmes comme de simples mères jouant essentiellement le rôle d'individus gérant quotidiennement le ménage, mais aussi et surtout, de faire en sorte qu'elles détiennent des profils similaires à ceux des hommes dans l'optique de contribuer à part entière au processus de développement économique et social. Selon le document de politique nationale de genre en Guinée, la promotion de la capacité sociale et de l'autonomisation des femmes permettra certainement de mettre en évidence le caractère indissociable du partenariat homme/femme dans tout le processus de développement national et instaurera, à travers des relations de genre équitables, des conditions propices à l'épanouissement de tous. Le constat montre aujourd'hui qu'il existe un dispositif national du

genre pour coordonner l'intégration du genre dans tous les départements ministériels et directions du pays. Cependant, ce dispositif de genre semble être mis en difficulté par des allocations budgétaires, de ressources humaines et des capacités techniques adéquates. Le constat dans ces services de genre dans les départements ministériels et dans les directions est souvent en manque de données agrégées par sexe. Pourtant, ces données sont nécessaires sinon indispensables pour coordonner effectivement l'intégration du genre.

Conclusion

Cette contribution issue de notre réflexion sur notre paysage politique guinéen qui montre une disparité entre hommes et femmes dans la sphère privée (famille) ainsi que dans celle publique (dans les différents échelons de l'administration) et plus particulièrement dans les organisations politiques. Ainsi, nous cherchons à contribuer à la visibilité de celles qui, malgré toutes les contraintes et les obstacles, se lancent dans le champ politique et ont marqué l'histoire politique de la Guinée. Ainsi, nos objectifs consistent à questionner la faible représentativité des femmes guinéennes dans l'échiquier politique afin de mettre en lumière les contraintes et les conditions nécessaires pour favoriser leur meilleure participation politique. Sans doute, comme dans la plupart des sociétés traditionnelles ayant un ancrage patriarcal très fort, l'hypothèse la plus plausible est qu'il y a un lien explicatif entre les rôles dévolus aux femmes par la société et le fait qu'elles soient très peu représentées dans le champ politique. Elles bénéficient de très peu de soutien, surtout de la part de leurs époux ou même de leurs parents, pour inverser leur situation sur la chaine politique guinéenne.

Il ressort de cette étude que la sous-représentation et la participation des femmes dans les organisations en Guinée restent une problématique entière malgré la mise en place de tous les dispositifs réglementaires et juridiques nationaux et internationaux. La société est perdante lorsque la participation des femmes dans la vie politique et publique se heurte à des obstacles comme c'est le cas en Guinée. Les résultats montrent que les femmes guinéennes ont toujours été utilisées par les hommes politiques. D'ailleurs, très souvent, ces hommes, lorsqu'ils sont en quête du pouvoir, n'hésitent pas à déclarer, à dédier leur mandat aux femmes, alors qu'en réalité les femmes demeurent écartées dans le partage des postes de responsabilité et de prise de décision. Cette recherche met en évidence que l'histoire politique du pays a été très mouvementée. La citoyenneté politique a été concédée aux femmes et aux hommes.

Bibliographie

ATTANASSO, Marie Odile (2022). Participation des femmes au pouvoir législatif : le plafond de verre existe-t-il au Bénin ? ISBN : 978-99982-948-6-8 © Friedrich Ebert Stiftung, Cotonou,

BEAUVOIR, Simone de. [1949] 2001. Le deuxième sexe I. Paris : Gallimard

BON-MAURY, Gilles ; BRUNEAU, Catherine ; DHERBECOURT, Clément ; DIALLO Adama ; FLAMAND, Jean ; GILLES, Christel ; TRANNOY, Alain (2016). Le Coût économique des discriminations : Rapport à la ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social et au ministre de la Ville, de la Jeunesse et des Sports.

BOURDIEU, Pierre (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Éditions de Minuit

BHERER, Laurence et COLLIN, Jean-Pierre (2008). La participation et la représentation politique des femmes au sein des instances démocratiques municipales. Groupe de recherche sur les innovations municipales (GRIM), Centre-Urbanisation Culture Société, Université d'avant-garde

DIALLO, Mamadou Sounoussy, CONDE, Mamoudou et DAYORO, Zoguéhi Arnaud Kévin (2022). Les Stratégies d'insertion socioprofessionnelle des guinéennes en Côte d'Ivoire,

in Revue du Laboratoire de Sociologie Economique et d'Anthropologie des Appartenances Symboliques (LAASSE), UFHB-Abidjan

DIALLO, Mamadou Sounoussy (2022). *Pauvreté, revenus migratoires et relations de genre à Mamou, Rép. de Guinée,* Thèse de doctorat en sociologie non publiée, UFHB d'Abidjan CI

DIALLO, Ousmane (1961). Evolution sociale chez les peuls du Fouta Djallon. Recherches Africaines, https://www.africabib.org/rec.php?RID=192282646

DOUMBOUYA, Oumar (2007). *Changement culturel et développement sociale : la nouvelle place des femmes en Guinée*, Thèse de doctorat en Sociologie Université de Toulouse 2-Le Mirail

IDEA INTERNATIONAL (2021). Participation et représentation des femmes Le rôle des partis politiques, Note technique n°1 https://www.idea.int/sites/default/files/publications/the-role-of-political-parties-on-womens-participation%20FR.pdf

KANE, Fatoumata (2003). Le statut social de la femme en Afrique de l'Ouest, Les femmes et la paix en Afrique *Printed in France* SHS-2003/WS/38 © Unesco

KEITA, Fodé Bangaly (2018). Spécificités et enjeux de l'Union du Fleuve Mano (UFM) dans les dynamiques d'intégration régionales en Afrique de l'ouest (1959 à 2014). Histoire. Université Sorbonne Paris Cité, Français. Dans les dynamiques d'intégration régionales en Afrique de l'ouest (1959 à 2014). Histoire. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCC012. tel-02089773

OSTRY, Jonathan D.; ALVAREZ, Jorge; ESPINOZA, Raphael and PAPAGEORGIOU, Chris (2018). Les avantages macroéconomiques de la diversité des sexes.

LENO, Emilie Bernadette et KABA, Ibrahiam (2017). Rapport d'analyse des données : situation des femmes, INS-RGPH-3

MAOMOU, Fassou, DIALLO, Mamadou Sounoussy et MONEMOU, Pierre (2022). Femmes et gestion des ressources naturelles en guinee. Cas de la commune rurale de Bounouma. *REVUES DE L'ACAREF* https://revues.acaref.net

MARCHAND, I. (2008) : Comprendre la pérennité du plafond de verre : le cas des entreprises privées au Québec.Mémoire de maîtrise en Intervention Sociale.

MINISTERE DE L'ACTION SOCIALE, DE LA PROMOTION FEMININE ET DE L'ENFANCE(PNG-MASPFE) (2017). Politique Nationale du Genre en Guinée

MORABETY (2014). La participation de la femme dans la vie publique Évolution et Évaluation file:///C:/Users/HP/Downloads/2014_23_MORABETYA.pdf

NATIONS UNIES, COMITE POUR L'ELIMINATION DE LA DISCRIMINATION CONTRE LES FEMMES (CEDAW) (1997). Recommandation générale N° 23: Vie politique et publique.

NATIONS UNIES, COMITE POUR L'ELIMINATION DE LA DISCRIMINATION CONTRE LES FEMMES (CEDAW) (2004). Recommandation générale N° 25: Article 4, paragraphe 1, de la Convention (mesures spéciales temporaires).

ONU-Femmes-France, (2022). Il faudra encore près de trois siècles pour atteindre l'égalité de genre, https://www.onufemmes.fr/nos-actualites/2022/9/13/il-faudra-encore-pres-de-trois-siecles-pour-atteindre-legalite-de-genre

ONU (2022). Fond du Secrétaire Général pour la consolidation de la paix, document de projet (PBF), https://mptf.undp.org

PAUTHIER, C. (2018). La femme au pouvoir, ce n'est pas le monde à l'envers " Le militantisme au féminin en Guinée, des années 1950 à 1984

PIONCHON, Sylvie (2005). « La construction socio-culturelle des rôles et des identités de sexe, généralités, à l'école et le cas particulier des femmes de pouvoir » . In *Rapport du groupe de travail portant sur Les relations entre les filles et les garçons, un véritable enjeu pour l'éducation à la sexualité,* sous la dir. du Centre National d'Infonnation des Droits des

Femmes et des Familles (CNIDFF) et de l'Association Nationale des Centres d'Interruption de Grossesse et de Contraception (ANCIC). [En ligne] http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/2006-Relations_fillesgarcons.pdf

PNUD (2018). Genre et Egalité des sexes en Guinée, https://www.undp.org/fr/guinea/genre-et-egalite-des-sexes-en-guinee

PENDA, M. (2023). Comment les mouvements féministes s'inscrivent dans la lutte pour la décolonisation en Afrique de l'Ouest ? Institut du genre en géopolitique, https://igg-geo.org/?p=12650

PHILIPPE, Sarah (2003) : Le « plafond de verre »: les freins à la mobilité ascendante des femmes dans les entreprises. Mémoire de Master en Management Stratégique des Organisations, Université de Reims Champagne - Ardenne.

RAPPORT-CABINET CapEm de GUINEE (2023). Projet : "Appui à la participation des femmes pour une transition apaisée et inclusive en République de Guinée ", Enquête initiale projet femmes. Docx

REVILLARD, Anne ; POCHIC, Sophie ; Le MANCQ, Fanny ; JACQUEMART, Alban ; MARRY, Catherine ; BERENI, Laure (2012). Le plafond de verre dans les ministères: une analyse de la fabrication organisationnelle des dirigeant.e.s.. [Rapport de recherche] Ministère de la Fonction publique. 2014. hal-03460215

RIVIERE, Claude (1968). La promotion de la femme guinéenne. In: Cahiers d'études africaines, vol. 8, n°31, 1968. p. 406-427; doi : https://doi.org/10.3406/cea.1968.3135 https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1968_num_8_31_3135

ROUAMBA, Palingwindé Inès Zoé (2011). La participation des femmes à la vie politique au Burkina (1957 -2009), thèse présentée, comme exigence partielle du doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal

SCOTT, W. Joan (1998). La citoyennité. Les féministes françaises et les droits de l'homme. Paris : Albin Michel

UNOWAS (2023). Cette Guinée doit renaitre avec force dans la paix et pour la paix du Bureau des Nations Unies pour l'Afrique de l'Ouest et le Sahel https://unowas.unmissions.org https://unowas.unmissions.org/fr/%C2%AB-cette-guin%C3%A9e-doit-renaitre-avec-force-dans-la-paix-et-pour-la-paix-%C2%BB

VALA, Jorge (1998). Représentations sociales et perceptions inter-groupales. Dans Perspectives cognitives et conduites sociales (VI), Chapitre 13.

La crise du genre en contexte de mondialisation : hypothèses théoriques et empiriques d'une inégalité citoyenne

Narcisse Rostand MIAFO YANOU, Université de Ngaoundéré (Cameroun)
E-mail : narcissemiafo@gmail.com

Résumé

Le parti-pris de la présente réflexion consiste à récuser les rapports sociaux de sexe en cours avec la mondialisation, afin d'entrevoir un présent ancré au décentrement masculin comme vigie d'une réelle égalité humaine et citoyenne. Avec la mondialisation et son recentrement du patriarcat, dont l'immanence selon les idées en circulation est à référer au constructivisme (Rapport, 2017a) en rapport au naturalisme (Aristote, 2021), la crise du genre se vit à travers le règne de l'inégalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes. Cela est perceptible autant au sein des cercles concentriques du pouvoir politique et économique, administratif et stratégique, culturel et intellectuel, géopolitique et idéologique, qu'à travers les pratiques sociales, les politiques publiques et les systèmes de savoir. C'est une crise à caractère global qui interpelle la conscience collective. D'où le parti-pris allégué ici s'inscrit dans le refus d'un monde uniforme au substrat patriarcal (S. de Beauvoir, 1949), tout en veillant à l'irréductibilité de la distance épistémique avec la *gender theory* (Arènes, 2007). Mobilisant une rationalité à la texture hominisante, ce parti-pris propose aujourd'hui de parvenir à une mondialisation « autre » qui, fort du poids du sens, opère le décentrement masculin à la téléologie valorisante du genre humain comme sens de l'égalité citoyenne. L'analyse des rationalités scientifiques et la prospective permettront de le conforter.

Mots-clés : Citoyen, décentrement masculin, égalité, genre, mondialisation.

Abstract

The bias of this reflection consists of challenging the current gender relations with globalization, in order to glimpse a present anchored in masculine decentring as a beacon of real human and civic equality. With globalization and its patriarchal refocusing, whose immanence according to the ideas in circulation is to be referred to constructivism (Report, 2017a) in relation to naturalism (Aristotle, 2021), the gender crisis is experienced through the reign of inequality of rights and social responsibilities between men and women. This is perceptible as much within the concentric circles of political and economic, administrative and strategic, cultural and intellectual, geopolitical and ideological power, as through social practices, public policies and knowledge systems. It is therefore a crisis of a global nature which challenges the collective conscience. Hence the bias alleged here is part of the refused of a uniform world with a patriarchal substrate (S. de Beauvoir, 1949), while ensuring the irreducibility of the epistemic distance with gender theory (Arènes, 2007). Mobilizing a rationality with a hominizing texture, this bias today proposes to achieve an "other" globalization which, with the weight of meaning, brings about the masculine decentering of the valorizing teleology of the human race as a real meaning of equality citizen. The analysis of scientific rationalities and foresight will make it possible to consolidate it.

Keywords: Citizen, equality, gender, globalization, masculine decentering.

Introduction

Dans son acception commune, le genre réfère au groupe femmes et au groupe hommes dans une société donnée et implique un savoir sur la différence sexuelle mais aussi sur le pouvoir qui organise et hiérarchise les groupes (Rapport, 2017a). Le saisissant ici en rapport au

groupe femmes et au groupe homme, de là les rapports à la masculinité et à la féminité au prisme du refus d'un monde patriarcal, grand intérêt est de garder tangible la distance avec la *gender theory* qui, saisissant certes la notion de genre en refus d'un monde patriarcal, rejette par ailleurs l'hétérocentrisme perçu comme la centration de la culture sur l'hétérosexualité, ouvrant outre mesure la voie à l'homosexualité (Arène, 2007). Toutefois, bien avant que le concept « genre » n'eût été créé au XXe siècle aux États-Unis d'Amérique (USA), s'étendit au Canada, puis après en Europe (Ollivier, 2004), la problématique des rapports sociaux de sexe meublait déjà la littérature philosophique. Pythagore, Platon, Aristote, Saint Thomas d'Aquin, Bossuet et Spinoza y ont accordé un intérêt. D'où loin d'être un fait exclusif du présent, l'inégalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes à laquelle donnent lieu les rapports sociaux de sexe est ancrée dans une longue trans-historicité. Avec l'avènement de la mondialisation donnée comme une uniformisation du cadre conceptuel, uniformisation du cadre existentiel, modalité unique de l'organisation du présent et de l'itinéraire vers l'avenir (P. Ondoua, 2010, p. 203), allusion est donc ainsi faite à un monde d'égalité totale. Sauf qu'à son regard panoptique renseigné par des expériences constituantes, cette hypostase est battue en brèche, car malgré les remarquables avancées en la matière, les inégalités en droits et en responsabilités sociales entre les hommes et les femmes subsistent (Rapport, 2022) au point où ces dernières n'échappent pas à la catégorisation de « cadet social » (Manirakiza et *al*., 2015, p. 133). De là donc l'intérêt de parler de crise du genre en contexte de mondialisation. Là est le problème retenant l'attention dans la présente réflexion. Partant d'une immanence aujourd'hui plus constructiviste que naturaliste, qu'en est-il de la crise du genre ambiante à travers la mondialisation ? Comment pallier à ce mal qui gangrène le sens et la téléologie de l'existence humaine ?

Parler de la crise du genre en contexte de mondialisation, revient en fait à déployer une analytique sur les rapports sociaux de sexe au corolaire d'inégalité citoyenne. Ainsi, s'attarder sur l'étiologie de cet objet de débat est une composante structurante de cette analytique. Voilà pourquoi la thèse naturaliste de Aristote (2021) qu'a en partage Spinoza (1966) défendant la supériorité naturelle de l'homme et l'infériorité naturelle de la femme, sera aux prises à celle constructiviste de S. de Beauvoir (1949) qui, plus admise de nos jours, assigne plutôt une origine sociale aux inégalités entre les hommes et les femmes. Partant de ce traceur étiologique, ponctuer ensuite cette analytique par un décryptage de la phénoménologie de la crise du genre sous la mondialisation en cours est nécessaire. Cela passe par l'évaluation de l'uniformisation tendancielle dont est revêtue cette mondialisation, en occurrence sa nouvelle invention philanthropique, son espace public mis en scène et son vecteur par excellence qu'est la démocratie. Ayant pris acte du mal-être du genre humain à travers cette crise du genre, cette analytique s'impose comme un impératif catégorique (E. Kant, 1988, p. 52) d'y pallier par la projection d'une mondialisation « autre » au contenu du décentrement masculin, ce creuset de la réelle égalité humaine et citoyenne du présent et de l'avenir. Ceci dit, le parti-pris ici se propose de récuser la crise du genre vécue à travers la mondialisation et d'y pallier par un vivre-ensemble hominisant (P. Ondoua, 2020) et axiologique comme vigie d'une réelle égalité humaine et citoyenne. L'analyse des rationalités scientifiques et la prospective mobilisées, constitueront à cet effet les balises méthodologiques de cette présente réflexion.

1. De l'immanence de l'infériorité de la femme : une vue dialectique entre Aristote et Simone de Beauvoir

L'historicité humaine est révélatrice de l'acuité depuis l'antiquité, des rapports sociaux de sexe comme marqueur de l'organisation sociale. Ainsi, Aristote (2021) par l'extase de la nature, signifie l'infériorité des femmes face à la supériorité des hommes. D'où la femme naît soumise, ce qui justifie l'inégalité des droits et des responsabilités sociales entre l'homme et elle. Mais cette vue des choses que récuse singulièrement S. de Beauvoir (1949), car partisane

de l'égalité entre les hommes et les femmes, relève, dit-elle, du constructivisme. Aussi note-t-elle à propos que : « Le terme « femelle » est péjoratif non parce qu'il enracine la femme dans la nature, mais parce qu'il la confine dans son sexe […]. » (S. Beauvoir, 1949, p. 36). Développer sous fond analytique ces deux vues dialectiques sera constitutif de cette partie.

1.1. Aristote et la thèse naturaliste de l'infériorité de la femme sous le relent patriarcal

En stratifiant sa cité parfaite en trois classes sociales distinctes mais intimément liées, Platon (1966, p. 299) a toutefois porté en extase l'égalitarisme des genres masculins et féminins, car il dispose bien que chacune de ces classes soit composée d'individus aux mêmes dispositions naturelles et caractères. La classe des chefs de la cité par exemple, loin d'être un exclusivisme masculin, intègre aussi la composante féminine en tant que les femmes y référées auront des aptitudes naturelles suffisantes, d'où l'égalitarisme des genres évoqués. Cet échange dans *La République* entre Socrate et Glaucon, nous renseigne à ce sujet :

> Ils sont tout à fait beaux, Socrate, s'écria-t-il, les gouvernants que tu viens de façonner comme un sculpteur ! Et les gouvernantes aussi, Glaucon, ajoutai-je ; car ne crois pas que ce que j'ai dit s'applique aux hommes plutôt qu'aux femmes – j'entends à celles qui auront des aptitudes naturelles suffisantes.
> Tu as raison, avoua-t-il, si tout doit être égal et commun entre elles et les hommes, comme nous l'avons établi (Platon, 1966, p. 299).

Ce préalable théorique est révélateur de ce que durant l'antiquité, l'approche genre comprise en termes d'égalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes, était déjà préoccupante avant même que le concept genre n'eut été créé aux USA (Ollivier, 2004). Platon à propos y accordait un point d'honneur quant à la gouvernance de la cité ainsi que sa défense (Platon, 1966, p. 211-212). Il promouvait à ce titre un égalitarisme citoyen au substrat naturaliste, car adossé à l'égalité des aptitudes naturelles entre les hommes et les femmes pour la même charge sociale, bien qu'assortie de la différence biologique entre les sexes/du particularisme des sexes (Platon, 1966, p. 299).

Mais Aristote (2021) développera une vue des choses différentes. En rapport au pouvoir domestique, il mobilise l'argument de la divine créatrice qu'est la nature, afin d'hypostasier la supériorité absolue de l'homme sur la femme et l'infériorité résolue de celle-ci (Aristote, 2021, p. 86-88). Ainsi, tout comme la supériorité absolue de l'homme sur la femme est un fait de la nature, de même l'infériorité de la femme en est un (Aristote, 2021, p. 72), de là leur ipséité justifiant par conséquent l'inégalité des droits et des responsabilités sociales entre ces deux genres. C'est une posture qu'a en partage Spinoza (1966, p. 114-115) s'inspirant en cela des faits d'expérience. Cette infériorité de la femme est par exemple perceptible dans la nature de son âme, dont la partie raisonnable et la partie non raisonnable sont à des degrés bien divers en rapport à l'âme de l'homme où ils sont plutôt relevés (Aristote, 2021, p. 87). Si la femme est différente de l'esclave en ce qu'elle dispose d'une volonté, il s'agit par ailleurs d'une volonté d'un sous-ordre (Aristote, 2021, p. 87) en rapport à celle de l'homme qui alors est d'un ordre supérieur (Aristote, 2021, p. 72). Clairement dit, la volonté de l'homme, parce qu'inhérente à un ordre naturel supérieur, justifie sa domination, quand, par contre, celle de la femme, parce que fruit d'un ordre naturel inférieur, justifie sa soumission.

Pour Aristote (2021, p. 87), l'infériorité de la femme a également rapport à la nature des vertus morales qu'elle jouit. S'il est admis que l'homme, parce que destiné par nature à commander doit jouir des vertus morales dans leur totale perfection, car : « […] sa tâche est absolument celle de l'architecte qui ordonne ; et l'architecte ici, c'est la raison. » (Aristote, 2021, p. 87), la femme, parce que destinée par nature à la soumission, doit n'en jouir qu'à un degré différent lui correspondant et uniquement dans la proportion indispensable à sa destination qu'est la soumission (Aristote, 2021, p. 87). Lisons-le à propos : « Reconnaissons donc que […] la sagesse de l'homme n'est pas celle de la femme, que son courage, son équité,

ne sont pas les mêmes, comme le pensait Socrate, et que la force de l'un est toute de commandement ; celle de l'autre, toute de soumission. » (Aristote, 2021, p. 87). On voit là mis en exergue sous fond de nécessitarisme, le bras séculier de la nature quant à l'essence inégale des hommes et des femmes, et la détermination de leurs distinguées charges sociales. Loin du constructivisme, elle est la grande architecte de l'infériorité du genre féminin dont la pratique sociale par le genre masculin n'est aucunement un mal. A l'encontre de Platon (1966, p. 299), Aristote pense que la femme, en tant qu'inférieure par nature à l'homme, devrait pour son honneur garder le silence, comme ici noté : « Ainsi, en résumé, ce que dit le poète d'une des qualités féminines : « Un modeste silence est l'honneur de la femme, » est également juste de toutes les autres ; cette réserve ne siérait pas à un homme. » (Aristote, 2021, p. 88). On voit là développé sous un recentrement masculin, le refus d'une autonomie de la volonté (Kant, 1988, p. 85) à la femme en rapport à l'homme. En clair, la femme naît inférieure et soumise, ce qui suffirait à justifier son inégalité en droits et en responsabilités sociales en rapport à l'homme. Mais cette conception naturaliste des rapports sociaux de sexe ne sera pas le partage des constructivistes.

1.2. Simone de Beauvoir et la thèse constructiviste de l'infériorité de la femme

Au regard du monde post-deuxième Guerre Mondiale, la crise du genre comprise en termes d'inégalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes, était perceptible au sein des cercles concentriques des différents pouvoirs des États, à travers les pratiques sociales, les politiques publiques et les systèmes de savoir. La réalité sociale post-révolution française[1] y est un traceur important. Lui récusant alors une origine naturelle (Aristote, 2021), Simone de Beauvoir (1949) en existentialiste, assigne à cette crise du genre une origine sociale en tant que l'inégalité entre les hommes et les femmes comme vécue par exemple à travers la mondialisation, ne saurait relever de la différence biologique entre les sexes, mais plutôt du discours sur le sexe construit par la société. Cela est signifié ainsi :

> Alors que les garçons accèdent avec joie à la dignité de mâles, la souillure menstruelle précipite les filles dans une catégorie inférieure », remarque Beauvoir. Mais elle souligne avec insistance que la biologie ne constitue pas un destin et que seul le contexte social confère au pénis sa valeur privilégiée et fait de la menstruation une malédiction. « Dans une société sexuellement égalitaire, ajoute-t-elle, l'adolescente n'envisagerait la menstruation que comme sa manière singulière d'accéder à sa vie d'adulte. (S. Beauvoir, 1949, p. 13)

Si S. de Beauvoir part du biologique, elle ne s'en réfère qu'à l'unique fin de ressortir le sens péjoratif du discours social qui y est construit en rapport à la femme, et par ailleurs celui

[1] La *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789*, émergée au lendemain de la révolution marquée par la chute de la monarchie et son ostracisme des citoyens, signifiait dans sa complétude pour les hommes, le principe de liberté et d'égalité en droit du fait de leur naissance, d'où son ancrage au droit naturel. Mais ce recueil juridique instigateur de la République en ce lieu, était à référer aux seuls hommes, résignant par ailleurs la femme à un être inférieur (Rapport, 1789). C'est ainsi qu'en critique à ce recueil à la portée patriarcale, Olympe de Gouges écrira en 1791 la *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne*, formulant ainsi une revendication de l'égalité des droits civils et politiques des deux sexes en terre française. Mais taxée d'avoir portée en dérision les idéaux de la République, notamment en formulant en plus de ce préalable égalitariste, la possibilité pour le peuple de choisir à sa guise la forme du régime politique qui convient à la France, elle sera guillotinée le 3 novembre 1793. Dans la même veine, le 19 novembre 1793, le journal *Le Moniteur* avertira toutes les femmes qui manifesteraient la prétention de s'immiscer dans la sphère politique strictement réserver aux hommes. On peut alors en ce sens voir énoncé que : « Elle voulut être homme d'État, et il semble que la loi ait puni cette conspiration d'avoir oublié les vertus qui conviennent à son sexe. » (Rapport, 1793). Il est à relever ici la mise en exergue du biologique (S. de Beauvoir, 1949) comme mobile d'exclusion des femmes de l'exécutif étatique. La citoyenneté, loin de son sens générique à savoir l'égalité (J.-J. Rousseau, 1966), n'offrait donc pas les mêmes droits et responsabilités sociales aux hommes, ces citoyens supérieurs, qu'aux femmes assignées à une citoyenneté inférieure. Les philosophèmes kantiens du *sapere aude* (E. Kant, 2006, p. 43) et de la publicité de la raison (E. Kant, 2006, p. 45) génériques d'égalité citoyenne, n'étaient pas ici un apanage du genre féminin.

enjolivant en rapport à l'homme. Pour elle, seule la société sied comme fabrique de la valeur à assigner aux uns et aux autres. La femme se construit elle-même dans son milieu social et n'exprime la nature en elle qu'à travers son affectivité. D'où elle ne saurait être produit de la nature, mais plutôt de la culture entendue comme la liberté par laquelle elle s'accomplit (S. Beauvoir, 1949, p. 70). Mais sous la rationalité patriarcale, cette vue objective de la femme ne sied pas, car il est trivial que l'objectivité ne convienne qu'à l'homme, quand la subjectivité ne convient qu'à la femme. Cette pensée le retrace bien :

> Pratiquement […] il y a un type humain absolu qui est le type masculin. La femme a des ovaires, un utérus ; voilà des conditions singulières qui l'enferment dans sa subjectivité ; on dit volontiers qu'elle pense avec ses glandes. L'homme […] saisit son corps comme une relation directe et normale avec le monde qu'il croit appréhender dans son objectivité, tandis qu'il considère le corps de la femme comme alourdi par tout ce qui le spécifie : un obstacle, une prison. (S. de Beauvoir, 1949, p. 20-21)

En rupture au discours naturaliste, on voit bien là les relents épistémiques du construits social de l'inégalité de la femme en rapport à l'homme.

Loin de toute rationalité hominisante, l'infériorité des femmes traduite ici par l'inégalité des droits et des responsabilités sociales en rapport aux hommes, est sous-tendue par l'idée savamment construite que : « L'humanité est mâle et l'homme définit la femme non en soi mais relativement à lui ; elle n'est pas considérée comme un être autonome. » (S. de Beauvoir, 1949, p. 21). Simone de Beauvoir y voit là un sophisme visant à ôter à la femme sa liberté, son en soi en vue de la saisir par un pour soi à la déterminité masculine. Cette donnée théorique à l'ancrage pratique, car vécu à travers les pratiques sociales et leurs systèmes normatifs, s'emploie à véhiculer l'idée que la femme n'a de sens qu'en rapport à l'homme qui, être absolument supérieur, n'en tire rien d'elle, d'où elle est l'inessentiel, le sexe, l'Autre en face de l'essentiel, le Sujet, l'Absolu. Lisons-la à ce propos :

> Et elle [la femme] n'est rien d'autre que ce que l'homme en décide ; ainsi on l'appelle « le sexe », voulant dire par là qu'elle apparaît essentiellement au mâle comme un être sexué : pour lui, elle est sexe, donc elle l'est absolument. Elle se détermine et se différencie par rapport à l'homme et non celui-ci par rapport à elle ; elle est l'inessentiel en face de l'essentiel. Il est le Sujet, il est l'Absolu : elle est l'Autre. (S. de Beauvoir, 1949, p. 21)

Il est ici révélé la considération péjorative de la femme dans le monde : elle n'est réduite qu'à la satisfaction libidinale de l'homme, « elle est sexe », lui refusant ainsi tout rapport à l'altérité (E. Levinas, 1971). S. de Beauvoir (1949, p. 20) écrit à ce titre que :

> Le rapport des deux sexes n'est pas celui de deux électricités, de deux pôles : l'homme représente à la fois le positif et le neutre au point qu'on dit en français « les hommes » pour désigner les êtres humains, le sens singulier du mot « vir » s'étant assimilé au sens général du mot « homo ». La femme apparaît comme le négatif si bien que toute détermination lui est imputée comme limitation, sans réciprocité.

Par cette rationalité patriarcale, l'homme représente le voyant lumineux, le positif, quand, par ailleurs, la femme symbolise le voyant obscur, le négatif en tant qu'elle est toujours appréciée en fonction de sa subjectivité, au mieux selon qu'elle est une femme, et l'homme dans son objectivité. Ce faisant, S. de Beauvoir (1949) conclut qu'on ne naît pas femme, on le devient, voulant ainsi libérer les femmes de l'Éternel Féminin (S. de Beauvoir, 1949) en tant que construit social mensonger. Y tirant partie, la crise du genre a cours sous la mondialisation.

2. Mondialisation et rapports sociaux de sexe : un vecteur d'inégalité citoyenne

En référence à une certaine rationalité, la mondialisation[2] désigne : « L'élargissement, l'approfondissement et l'accélération de l'interconnexion mondiale dans tous les aspects de la vie sociale contemporaine. » (Held et al., 1999, p. 2). D. Zognong (2012, p. 151) y voit :

> […] un processus d'interpénétration et d'interdépendance de la société internationale, sur les plans économique, politique, culturel et éthique. Ce processus est effréné et ordonné au rapetissement du monde, l'avènement d'un village planétaire, entendez un monde translucide à tous, où chacun est au diapason de tous.

On l'aura en effet compris, la mondialisation est l'interconnexion mondiale et la réduction substantielle des espaces, des distances et des différences dans tous les domaines de la vie humaine et étatique afin de donner lieu à un monde unique et uniforme, ce qui induit l'idée d'unification et d'uniformisation tendancielle des individus et des États. Sous sa trame de village planétaire emprunte d'une transnationalisation des normes humanistes et des lois du marché, elle serait porteuse d'égalité humaine et citoyenne. Sauf qu'à l'épreuve du présent, ses rationalités humanistes, économiques, politiques, intellectuelles, sociales, culturelles et technoscientifiques, alimentent la survivance de la crise du genre ci-après développée.

2.2. Monde uniforme et transnationalisation du philanthropisme au contenu patriarcal

Le patriarcat est désigné comme une organisation sociale fondée sur la parenté par les mâles et la puissance paternelle, ou encore, une forme d'organisation sociale dans laquelle l'homme exerce le pouvoir dans une kirielle de domaines par rapport à la femme. Aussi le recentrement du patriarcat au prisme de la mondialisation analysée ici, est plus à référer à cette seconde acception. Avec la mondialisation, il y a transnationalisation vigoureuse (D. Zognong, 2012, p. 153-154) des normes humanistes et du modèle démocratique, en ce sens où l'ère planétaire qui ouvre les portes du transnational, transfigure par ce fait même le politique et affaiblit les sociétés closes/sociétés empruntes de fermeture, car alors les États s'obligent à se ressembler. La mondialisation en œuvrant à une nouvelle invention philanthropique, promeut une conjugaison plus déterminée de l'économique et du politique, et consacre ainsi l'impératif de bonne gouvernance comme nouvelle stratégie de développement (D. Zognong, 2012, p. 153-154). Le monde, dit M. Rocard (2015, p. 395), n'est plus un ensemble de vases presque clos, plus ou moins bien reliés les uns aux autres : inévitablement, il est un. Pluriel, bien sûr, dans ses modalités humaines, culturelles, physiques ; pour autant unique et uni dans sa globalité. Par cette nouvelle socialité emprunte de transnationalisation, l'égalité totale en droits et en responsabilités sociales entre les hommes et les femmes se voit alors hypostasiée.

Or, cette transnationalisation vigoureuse des normes humanistes sous les schèmes de pensées et d'actions de la mondialisation, est teintée d'une hyper-masculinité de la scène en rapport aux acteurs même de sa conceptualité et de son opérationnalité. Ce qui la fait innerver dans les singularités de cette catégorie dominante qu'est le genre masculin. Par l'hypostase de l'uniformité des droits de l'homme, creuset de sa nouvelle invention philanthropique, la mondialisation pose en axiome l'égalité humaine et citoyenne. Sauf qu'à sa vue synoptique renseignée par les expériences constituantes, elle est rattrapée par la prégnance des droits et des responsabilités masculines et féminines assignés sur la seule base des différences biologiques (Rapport, 2017a). Le règne des tabous alimentaires[3] (D. Manirakiza et *al.*, 2015, p. 137) au sens

[2] Nous ne saurions parler ici de la mondialisation sans donner définition de la globalisation qui lui est connexe. Aussi : « La globalisation est un terme surgit dès la fin des années 80 dans le jargon économique américain pour désigner un processus défini par la libéralisation des échanges commerciaux et des flux des capitaux à travers le monde dans le cadre d'une transformation technologique sans précédents et de ses effets révolutionnaires sur les conditions de circulation de l'information, des marchandises, du travail et des hommes. » (F. Naishtat, 2006, p. 8).

[3] Dans les sociétés où cette pratique a cours : « […] ce qui est certain, c'est qu'à travers l'établissement des tabous alimentaires, les membres les plus influents cherchent à s'assurer la mainmise sur d'autres membres de la société.

d'une institution à la fois civile, religieuse et culturelle, renvoyant à la prohibition de la consommation de certains aliments par les femmes en particulier, s'y ajoute. Ceci émane de ce que les paradigmes de pensée et de pratique de la mondialisation sont en majorité porteurs des gènes de masculinité à la trame patriarcale. M. Garcia à la suite S. de Beauvoir (1949) aurait à ce titre raison de dire que : « On ne naît pas soumise, on le devient » (M. Garcia, 2018). Ces apories à une mondialisation réussie, expressives de la construction à l'échelle mondiale des rapports sociaux de sexe, d'où la perte du sens générique de la citoyenneté à savoir l'égalité (J.-J. Rousseau, 1966, p. 52), justifient la recrudescence de l'activisme féminin[4] à caractère d'égalité des genres masculins et féminins et citoyenne. Loin de l'uniformité du monde porteuse d'égalité, loin de l'invention de la cité universelle portée par la raison (B. Badie, 2017, p. 69-82), d'où l'exigence d'égalité humaine, la mondialisation malgré les progrès (M. Rocard, 2015, p. 410-411), entretient une uniformité du monde teintée de crise du genre dont l'espace public qu'elle inaugure est constitutif de sa phénoménalité.

2.2.1. Monde uniforme et survivance d'un espace public au conatus dominant masculin

Pour P. Ondoua (2010, p. 203), parler de la mondialisation c'est se situer au-delà et au-dessus des États et des nations, dans le cadre d'une vision d'un monde « unique » tendanciellement uniforme : uniformisation du cadre conceptuel, uniformisation du cadre existentiel, modalité unique de l'organisation du présent et de l'itinéraire vers l'avenir. Quant à M. Tchingankong Yanou (2022, p. 24) parlant plutôt de globalisation[5], il affirme qu'en tant que processus d'uniformisation du monde, cette dernière sans anéantir l'ordre politique étatique, le consolide plutôt, car l'État et la globalisation ne font qu'un ; il n'y a pas l'État d'un côté et la globalisation de l'autre ; l'État est dans la globalisation comme inversement la globalisation est dans l'État. Tout au moins ces deux auteurs sont d'avis que la mondialisation et la globalisation se rejoignent en tant que processus d'uniformisation du monde. Mais le distinguo émerge de la situation par le premier, de la mondialisation au-delà et au-dessus des États (P. Ondoua, 2010, p. 203), induisant ainsi un surpassement de leurs souverainetés, d'où son opérationnalité selon les virtualités de l'espace public que représente le monde abstrait (réseaux sociaux), quand, par ailleurs, le second y dégage une imbrication de l'État et de la globalisation et vice versa, induisant ainsi la prise en compte des souverainetés des États, d'où son opérationnalité au sein de l'espace public concret que représentent ces entités politiques.

Référer à la concrétude de l'espace public au prisme de l'uniformisation tendancielle du monde, invite alors à y reconnaître le règne d'un *conatus* dominant masculin à la fois dans les relations intra modales et intermodales/sociales, cause d'inégalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes (Rapport, 2017b). L'espace public, ce lieu d'extériorisation des rationalités subjective à la trame communicationnelle harmonieuse (J. Habermas, 1988), concurrencé certes à l'esprit du temps par l'espace public oppositionnel (O. Negt, 2007), innerve plutôt aujourd'hui dans les catégories socio-psychologiques d'un

L'interdit a, en effet, la capacité de ponctuer et d'ériger les barrières entre […] femmes et hommes […]. On peut même affirmer que derrière la tabouisation s'hume l'odeur d'une obsession de puissance dont la réalisation tient, en grande partie, à l'importance que lui accordent ceux, ou plutôt celles, sur qui s'abat l'interdit. C'est ce regard qui peut rendre intelligible la prohibition du gésier aux femmes. Afin de s'assurer le respect de l'interdit, les catégories dominantes de la société recourent à des méthodes subtiles, mais d'une violence inouïe. Pour ce qui est des femmes, la socialisation s'organise autour des sanctions ayant trait, entre autres, à la fécondité. » (D. Manirakiza et *al*., 2015, p. 137)

[4] Nadia Murad, cette yazidie d'Irak lauréate du prix Sakharov en 2016 et du prix Nobel de la paix en 2018, et distinguée à Oslo le 10 décembre de la même année, fut pendant près de 6 mois retenue captive par des extrémistes de l'état islamique où elle connut des sévices comme la torture, les viols collectifs et l'esclavage. Par sa dénonciation de l'emploi des violences sexuelles contre les femmes et les enfants comme arme de guerre, elle affirme son militantisme pour le respect absolu des Droits de l'Homme et sa posture d'activiste féministe.

[5] Notons que globalisation et mondialisation sont dans le fond identiques, le premier est à référer au jargon économique américain et surgit dès la fin des années 1980, quand le second est à référer au jargon européen.

recentrement masculin. En fait et comme le dit S. de Beauvoir (1949, p. 103) : « La société a toujours été mâle […]. ». En effet, les inégalités entre les femmes et les hommes perdurent partout dans le monde et même s'aggravent dans certains cas (Rapport, 2022). Les tabous alimentaires, notamment au Cameroun sur la consommation du gésier de poulet par les femmes y participent, car les hommes, quoique conscients de son actuelle accessibilité sur le marché, restent très à cheval sur les principes, en cas de présentation d'un poulet entier dans un restaurant, obligation est faite à la serveuse de le présenter avec son principal accessoire à savoir le gésier (D. Manirakiza et *al*., 2015, p. 142-143). Ce faisant, cet espace public délétère hypothèque alors l'égalité citoyenne creuset de la cristallisation de l'authenticité politique des citoyens quant à leur saisie de l'État comme cette unique totalité en laquelle se réalisent les distingués moments de leur existence selon la vérité qu'ils acquièrent en son sein (N. R. Miafo Yanou, 2023a, p. 56). On voit à ce propos émerger des inégalités politiques en rapport aux liens qui unissent l'État aux citoyens (N. R. Miafo Yanou, 2023a, p. 55). C'est ce qui justifie l'émergence en France des mouvements d'activisme féministe comme « Réagir peut tout changer » et « STOP Violences 79 », pour la défense des droits des femmes en vue de l'égalité des genres masculins et féminins dans un espace public emprunt à la domination masculine. Pour M. Rocard (2015, p. 411) à propos, il est clair que : « La place de la femme reste un sujet important, un point de vigilance […]. ». Ce sont toutes choses qui assertent que l'uniformisation tendancielle du monde porteuse d'égalité des genres est mise à mal et ce jusqu'en son vecteur par excellence qu'est la démocratie dont l'analyse est la suivante.

2.2.2. Monde uniforme et transnationalisation de la démocratie au prisme cognitif d'une inégalité des genres

Admettant que la mondialisation, cette volonté affirmée d'unification et d'uniformité tendancielle des individus et des États au même cadre conceptuel, existentiel, de besoins, de goût, d'organisation du présent et d'itinéraire vers l'avenir est une idéologie (P. Ondoua, 2010, p. 203), son modèle politique véhiculé par la transnationalisation est la démocratie (D. Zognong, 2012). Par démocratie, il est désigné un régime politique pluraliste oscillant entre substance et procédure, et qui se réclame en effet de la souveraineté populaire (M. Bessone et D. Mineur, 2019, p. 3). C'est la forme de gouvernement adonnée aux principes d'égalitarisme citoyen, de souveraineté populaire et de garantie des droits fondamentaux sous la protection d'un code de lois (N. R. Miafo Yanou, 2023b, p. 8). Aujourd'hui, avec la mondialisation, ce régime politique en tant que principe universel au potentiel axiologique, normatif et discursif (N. R. Miafo Yanou, 2023b, p. 8), paraît comme la « fin de l'Histoire » (F. Fukuyama, 1992, p. 11) ou la panacée politique à implémenter dans tous les États, d'où l'idée d'uniformité générique d'égalité étatique et humaine en dépit des différences. Loin des vues naturalistes (Aristote, 2021) et constructivistes (S. de Beauvoir, 1949) retraçant l'immanence du rapport entre la catégorie dominante et celle dominée, la démocratie, par le biais de la mondialisation, hypostasie l'égalité théorique et pratique des citoyens. L'évolution du cadre normatif des organisations internationales et des États en forme un marqueur. Depuis 1977, les Nations Unies ont officialisé la Journée internationale des femmes, amenant ainsi l'ensemble des pays du monde à célébrer les droits des femmes. La Constitution du Cameroun dans son Préambule dispose que : « L'Etat garantit à tous les citoyens de l'un et de l'autre sexe, les droits et libertés énumérés au préambule de la Constitution. » (Rapport, 2008). Cette disposition inscrit en visuel la fin des différences entre les genres masculin et féminin dans leur rapport à la loi.

Mais on aurait tort de succomber aux charmes de cette donnée théorique, car malgré que la mondialisation décrit la constitution d'un système international qui tend vers l'unification de ses règles, de ses valeurs, de ses objectifs, tout en prétendant intégrer en son sein l'ensemble de l'humanité, d'où l'hypothèse de la convergence (B. Badie, 2017, p. 10), la démocratie, bien que transnationalisée aujourd'hui sous cette vue, voit subsister les rapports sociaux de sexe, ce

même dans les démocraties dites « meilleures ». D'où le rôle de la démocratie reste en fait en questionnement dans ce processus, dit S. Heinzen (2020), de restauration de la pleine dignité humaine à l'ensemble des êtres humains, indépendamment de leur genre. La question des distinctions entre le droit et les faits demeure préoccupante, car si l'égalité entre les femmes et les hommes est entérinée dans les textes législatifs des États de droits dignes de ce nom, l'égalité de fait est encore battue en brèche (S. Heinzen, 2020). Une représentation effectivement proportionnelle des parlementaires d'un pays selon leur genre, est à peu près aussi rare que l'égalité salariale dans les entreprises (S. Heinzen, 2020). Presque partout et même dans les démocraties dites « meilleures », il se vit l'inégalité des genres. M. Augé (2011) à propos précise que la vraie démocratie passe par la claire définition de relations égalitaires entre tous les individus, entre tous les uns, quels qu'ils soient, et tous les autres, quels qu'ils soient, or nous sommes encore bien loin du compte aujourd'hui. Ceci dit, la quête de l'égalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes demeure réel sous la démocratie et F. Guénard (M. Bessone et D. Mineur, 2019, p. 6) interrogeant la notion d'égalité trivialement considérée comme le principe cardinal du régime démocratique, soutient que c'est la quête de l'égalité substantielle des conditions qui fonde et justifie le souci de l'égalité procédurale. La mondialisation ambiante à travers la démocratie, entretient plutôt des comportements et des cultures qui hypothèquent l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que celle citoyenne, à telle enseigne qu'on parlerait même avec A. Vitiello (2011) de « démocratie agonistique ». Toutefois, la raison, cette législatrice universelle (Kant, 1988), nous invite à une mondialisation « autre », gage de l'égalité de droit et de faits entre les hommes et les femmes à la déclosion d'égalité citoyenne.

3. Pour une mondialisation « autre », vigie du décentrement masculin

Au regard synoptique du présent, il est constaté un recentrement du patriarcat dans le cadre de l'uniformisation tendancielle du monde que symbolise la mondialisation ambiante. Malgré les avancées, la crise du genre subsiste et est d'autant préoccupante, d'où l'éclosion des questions de genre et droits des femmes (F. Héritier-Augé, 2002). C'est dans l'optique d'y pallier qu'il convient alors d'opérer une réorientation des paradigmes pour une mondialisation « autre », vigie du décentrement masculin. Par le décentrement[6] masculin, il est signifié la fin du groupe dominant masculin infériorisant et invisibilisant la femme. Récusant la verticalité favorable au recentrement patriarcal, c'est une donnée d'horizontalité humaine et citoyenne à partir de l'hominisation et l'axiologie. Il revient à l'être humain en qui se réalise l'unicité de l'homme et de la femme, de créer assurance et authenticité d'égalité citoyenne, en fermant les poches des rapports sociaux de sexe, marqueur de leur inégalité en droits et en responsabilités.

3.1. Mondialisation et hominisation : de l'égalité humaine comme dimension ontique de la citoyenneté

L'égalité des genres masculins et féminins en droits et en responsabilités sociales que promeut cette réflexion, ne saurait s'inscrire dans le sillage des aspirations assez masculines de certains féministes, que dénonce par ailleurs M. Yourcenar (1981) sous le vocable de l'imitation de l'homme. Il ne saurait donc s'agir ici de convoiter les situations masculines qui, à la vérité, ne sont guère productrices d'épanouissement concret pour la femme, car elles ne s'inscrivent que dans une copie inintelligible de l'état de l'homme (M. Yourcenar, 1981). Mais, ce challenge féministe est un regard réaliste sur le présent à la trame ostracisant de la femme, pour une réinvention du quotidien (M. De Certeau, 1990) sous le prisme de l'égalité humaine. Allusion étant alors faite à une égalité humaine qui échappe à tout particularisme de sexe promu à

[6] Selon N. Machikou (2024) : « Opérer un recentrement, c'est prendre acte de la diversité et de la complexité des échelles et des lieux et bâtir une intégration scalaire conjuguant verticalité et horizontalité sans en faire des camisoles de force ou des outils de domination tangibles. »

l'exemple par Platon (1966, p. 211-212) et récusé par M. Yourcenar (1981), pour émarger aux schèmes de pensées et d'actions de la dignité humaine (E. Kant, 1988, p. 61) que retrace bien le paradigme de l'homme-valeur (P. Ondoua, 2009, p. 355-356).

Certes, S. de Beauvoir (1949, p. 19) voir en ce paradigme d'égalité humaine une fuite inauthentique, car sous-tendue par l'identification des femmes aux hommes en négation de la différence et dont les antiféministes ont beau jeu de montrer que les femmes ne sont pas des hommes. Aussi elle signifie cette vue critique à travers cette allégation :

> Assurément la femme est comme l'homme un être humain : mais une telle affirmation est abstraite ; le fait est que tout être humain concret est toujours singulièrement situé. Il est clair qu'aucune femme ne peut prétendre sans mauvaise foi se situer par-delà son sexe. Et en vérité il suffit de se promener les yeux ouverts pour constater que l'humanité se partage en deux catégories d'individus dont les vêtements, le visage, le corps, les sourires, la démarche, les intérêts, les occupations sont manifestement différents : peut-être ces différences sont-elles superficielles, peut-être sont-elles destinées à disparaître. Ce qui est certain, c'est que pour l'instant elles existent avec une éclatante évidence. (S. de Beauvoir, 1949, p. 19-20)

Loin de nier la différence qui, à l'évidence est inhérente à l'ipséité même de l'homme et de la femme, il s'agit en effet de les saisir au-delà de cette différence même dans un nominalisme unique qu'est le genre humain, réalisant ainsi leur unicité et dont la dimension ontologique surpasse tout ostracisme parce que sous-tendue par un absolu qu'est la « dignité humaine ».

Parlant de dignité humaine, la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 est un marqueur de la volonté des êtres humains à parvenir à une hominisation intégrale qui, de l'avis de P. Ondoua (2009), réfère à la saisie de l'être humain comme valeur absolue et universelle parmi l'ensemble des valeurs existantes. Signalétique de l'éthico-axiologie, ce recueil juridique d'indifférenciation des genres à savoir masculin et féminin, hypostasie alors l'humanisme universaliste sous lequel l'être humain, cette valeur absolue, n'aurait en ces termes aucun pareil dans le monde. Pour cette catégorie genrée, il s'agit en pensée et en acte de se traiter ainsi qu'autrui, comme fin en soi et jamais simplement comme moyen en tant que cette absoluité relève de leur ontologie. E. Kant le signifie en ces termes :

> Or je dis que l'homme, et en général tout être raisonnable, *existe* comme fin en soi, et *non pas simplement comme moyen* pour l'usage arbitraire de telle ou telle volonté, et que dans toutes ses actions, soit qu'elles ne regardent que lui-même, soit qu'elles regardent aussi d'autres êtres raisonnables, il doit toujours être considéré *en même temps comme fin*. (E. Kant, 1988, p. 61)

On note là un devoir pour les êtres humains indifféremment des genres, à se traiter avec absoluité. Ce qui justifie que l'être femme portée en réflexion ici, ait pleinement le droit de jouir en théorie et en acte, des mêmes droits et responsabilités sociales dans leur complétude que l'être homme.

La saisie de l'homme et de la femme sous le nominalisme unique du genre humain, apparaît comme la donnée *sine qua non* de la valorisation des genres masculins et féminins à la déclosion de la personne humaine. Déjà sous la vue de E. Kant (1988, p. 61), on donne le nom de personne aux êtres raisonnables en tant qu'englobant tous les genres, car leur nature même en fait des fins en soi et induit leur respect. Par cette catégorie nominale (personne), il est donc ainsi banni tout patriarcat sous l'idée du naturalisme (Aristote, 2021) ravivé par la mondialisation ambiante sous celle constructiviste (M. Garcia, 2018). La personne humaine, parce que raisonnable, loin d'être une fin subjective, est une fin objective (E. Kant, 1988, p. 61-62), signifiant par là sa dignité comme indéfectible et inaliénable. (R. Polin, 1968, p. 168). De là la nécessité aujourd'hui d'une égalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes, car par le contraire, les femmes voient honnie leur valeur de fin objective par laquelle leur existence tout comme celle des hommes, est par elle-même une fin. Par cette perspective, la citoyenneté sous ses schèmes de pensées génériques à savoir l'égalité

si chère à l'État[7] en rapport à son essence, retrouverait son authenticité à partir de laquelle se vit l'égalité politique entre les individus (N. R. Miafo Yanou, 2023a, p. 55), indifféremment des genres, des sexes et des vécus historiques. Mais quid de l'axiologie ?

3.2. Mondialisation et axiologie : le mérite comme régie d'égalité citoyenne

Le vivre-ensemble hypostasié ici est intimement corrélé à la valorisation de l'être-au-monde comme valorisation du genre humain à travers la modification potentielle et réelle des schèmes de pensées et d'actions individuels, collectifs et sociaux. Loin du recentrement du patriarcat exalté sous la mondialisation ambiante (Rapport, 2017a), la sociabilité nouvelle induisant une fraternité humaine (M. Yourcenar, 1981) par l'entremise de l'égalité des genres, n'est en son fond et sa forme aucunement assimilable à un renversement du patriarcat en vue de l'émergence du matriarcat. Si l'égalité humaine pensée en amont sous l'hominisation tient à la dignité humaine, celle présente se veut une égalité fluide sans jamais perdre de sa teneur, car saisie à partir des mérites humains dans l'indifférence des sexes, voire en déconnexion de la sphère des droits et des responsabilités masculines et féminines assignés sur la base des différences biologiques (Rapport, 2017a). Ce qui induit le concept d'égalité totale à mérite égal entre les femmes et les hommes (M. Yourcenar, 1981). Ainsi, ce nouveau sens de la vie collective humaine entend accomplir avec efficience, l'augmentation paritaire fondée sur le mérite, du nombre de femmes aux fonctions d'encadrements (Rapport, 2022) et de décision. Sensibiliser et former les citoyens sur l'urgence aujourd'hui, de faire vivre et renforcer sans ambages le réflexe de l'égalité par le mérite dans toutes leurs actions (Rapport, 2017a), n'est pas à négliger. Tout comme le financement (Rapport, 2022) et l'accompagnement des actions décisives en faveur de cette forme d'égalité entre les hommes et les femmes s'imposent, leur conférer une meilleure visibilité (Rapport, 2022) n'est pas en reste. La dénégation des tabous alimentaires pour une « démocratisation alimentaire » (D. Manirakiza et *al*., 2015, p. 142) efficiente, n'échappe pas de même à cette nouvelle vue des choses.

Cette réorientation nécessaire du sens du vivre-ensemble est, en son fond, une hypostase de la sagesse du présent et de l'avenir, à l'aune d'une conduite humaine génératrice d'égalité citoyenne. Tout comme il convient aujourd'hui pour les citoyens de faire vivre et renforcer le réflexe de l'égalité fondée sur le mérite dans leurs actions, il en va de même des gouvernants à travers leurs politiques publiques. Il s'agira à l'exemple de garantir par celles-ci, l'accès des femmes et des jeunes filles au même titre qu'en jouissent déjà les hommes et les jeunes garçons, à tous les secteurs notamment d'éducation et de sport, de formation professionnelle et d'insertion, de stratégie humanitaire et climatique, d'économie et de droit, de santé sexuelle et reproductive. Le partage d'expérience et l'accès aux différents postes de responsabilité selon des critères d'appréciation identiques à la fois pour les hommes et les femmes, se veut une composante structurante de ces leviers de l'action politique que sont les politiques publiques. La parité homme – femme à la tête des universités d'État au Cameroun, pourrait à l'exemple devenir une réalité, quand il est vrai que l'invisibilité des femmes à ce niveau de responsabilité y est effective. Il sera en outre question de se mettre en ordre de marche pour que chaque action sociale, chaque projet de développement soit pensé dès sa conception, au regard de l'égalité entre les hommes et les femmes (Rapport, 2017a), et qu'à mérite égale, celles-ci soient pareillement constitutives des pionniers desdits projets. L'ouverture de l'espace public concret et abstrait (audio-visuel) à la parité méritoire masculine et féminine y participe également. Il s'agit donc ainsi de développer des nouveaux savoir-faire, savoir-être et savoir-existé global, à

[7] En référence à J.-J. Rousseau (1966), l'État sous le directoire de la volonté générale ne procède que de l'intérêt commun, d'où sa nature commune et égalitaire en rapport aux citoyens.

la faveur d'un engagement[8] réel à la méritocratie sociale à travers lequel s'opèrera le décentrement masculin. Là est alors le sens de la mondialisation « autre » : « […] dans le cadre duquel l'être humain constitue le premier terme de référence ainsi que la valeur suprême. » (P. Ondoua, 2020, p. 78). C'est une mondialisation « autre » au contenu d'humanisme praxique visant à déplier le temps et à reconnecter l'humain à son ontologie, en nihilisme des catégories genrées (masculine/féminine) dominantes.

Conclusion

Le parti-pris de la présente réflexion s'est inscrit en récusation des rapports sociaux de sexe trivialement vécus sous la mondialisation ambiante, afin d'entrevoir un présent ancré au décentrement masculin comme vigie de la réelle égalité humaine et citoyenne. Saisi en termes de crise du genre à la sémantique d'inégalité des droits et des responsabilités sociales entre les hommes et les femmes, cette crise se veut flétrissante du sens générique de la citoyenneté, à savoir l'égalité. Aussi trois axes d'analyse de ce phénomène ont été mobilisés ici : le premier référé à une analyse étiologie, ressort sous un prisme dialectique le débat entre la thèse naturaliste (Aristote, 2021) hypostasiant l'infériorité naturelle des femmes et la supériorité des hommes, de là leur inégalité en droits et en responsabilités sociales, et la thèse constructiviste (S. de Beauvoir, 1949) qui, s'y offusquant, confère plutôt à cet objet de débat une origine sociale, signifiant l'imposture d'une inégalité des droits et des responsabilités sociales entre les femmes et les hommes. Tirant partie de ce préalable théorique, le second axe édifie la conscience collective sur le vécu de la crise du genre à travers la mondialisation ambiante, notamment avec l'hyper-masculinité de sa nouvelle invention philanthropique, la survivance d'un espace public au conatus dominant masculin ainsi que la propagande d'une démocratie au prisme cognitif d'inégalité des genres. Ce qui de fait a pour corolaire l'inégalité citoyenne. De là, refusant de nous accommoder passivement à cette réalité présente en vue de créer une réalité nouvelle (Daisaku Ikeda, 2004, p. 163), le troisième axe se veut un palliatif à travers la projection d'une mondialisation « autre » à la trame de décentrement masculin, comme fondement à partir de l'hominisation et l'axiologie, d'égalité humaine et citoyenne. L'analyse des rationalités scientifiques et la prospective ont à ce titre servi de balises méthodologiques.

Bibliographie

Augé Marc, 2011, *Où est passé l'avenir ?*, France, Seuil.

Arènes Jacques, 2007/1, « La question du « genre » ou la défaite de l'homme hétérosexuel en Occident », in *Études*, (Tome 406), pp. 42-50.

Aristote, 2021, *La Politique*, Paris, L'Harmattan, les *Classiques* des *Classiques*.

Badie Bertrand, 2017, *L'État importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique,* Paris, CNRS Éditions.

Bessone Magali & Mineur Didier, 2019, « Introduction : la démocratie entre substance et procédure », in *Philosophiques*, Vol. 46, N° 1, pp. 3-7. https://doi.org/10.7202/1062009ar

Daisaku Ikeda, 2004, *Le défi de la paix*, Monaco, Éditions du Rocher.

De Certeau, 1990, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Fukuyama Francis, 1992, *La fin de l'histoire et le dernier homme*, France, Flammarion.

Garcia Manon, 2018, *On ne naît pas soumise, on le devient*, Paris, Climats Flammarion.

Habermas Jürgen, 1988, *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot.

Heinzen Samuel, 2019, « Féminisme et question du genre à l'école : la difficile quête de la complète égalité », in *Éthique en éducation et en formation*, N° 7, pp. 5-7.

[8] L'engagement référé ici consiste à forger des voies possibles pour affronter le temps présent et agir contre ces structures d'exclusion en étant passeur entre savoir et pouvoir, et amplificateur des voix rendues inaudibles. (N. Machikou, 2024)

Héritier-Augé Françoise, 2002, « Questions de genre et droits des femmes », in *Masculin/Féminin II*, pp. 155-194.

Kant Emmanuel, 1988, *Fondements de la métaphysique des mœurs,* Paris, Bordas.

Kant Emmanuel, 2006, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, Paris, Flammarion.

Levinas Emmanuel, 1971, *Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité*, La Haye, Éditions Kluwer Academic.

Machikou Nadine, 2024, « Un monde abîmé comme occasion épistémique : quel engagement pour le chercheur dans la cité ? », in *SociologieS* [En ligne], Débats, mis en ligne le 13 juin 2024, consulté le 04 juillet 2024. URL : http://journals.openedition.org/sociologies/23588; DOI : https://doi.org/10.4000/11ulo

Manirakiza Désiré, Bilé Paule Christiane et Mounsade Kpoundia Fadimatou, 2015, « Tout ce qui est bon est pour eux », in *Journal des anthropologues*, pp. 133-152 [En ligne], 140-141 | 2015, mis en ligne le 15 juin 2017, consulté le 23 mai 2024. URL : http://journals.openedition.org/jda/6068 ; DOI : 10.4000/jda.6060

Miafo Yanou Narcisse Rostand, 2023a, « Malgouvernance sous la corruption du politique et sous-développement des États africains. Un plaidoyer pour la fabrique d'une gouvernance modèle en Afrique », in *Revue Ivoirienne de Gouvernance et d'Études Stratégiques (RIGES)*, No 18, mars, pp. 45-59.

Miafo Yanou Narcisse Rostand, 2023b, « Démocratie et bonne gouvernance en Afrique, un creuset du développement des Africains », in *Revue Ivoirienne de Gouvernance et d'Études Stratégiques (RIGES),* Nº 20, septembre, pp. 7-21.

Naishtat, Francisco, 2006, « La réactivation philosophique du cosmopolitisme », in *Philosophie politique et horizon cosmopolitique. La mondialisation et les apories d'une cosmopolitique de la paix, de la citoyenneté et des actions*, Paris, UNESCO, pp. 5-23.

Negt Oskar, 2007, *L'espace public oppositionnel,* France, Payot.

Ollivier Hubert, 2004, « Féminin/masculin : l'histoire du genre », in *Revue d'histoire de l'Amérique française,* vol. 57, Nº 4, pp. 473-479.

Ondoua Pius, 2009, *Existence et valeurs. I. L'urgence de la philosophie,* Paris, L'Harmattan.

Ondoua Pius, 2010, *La raison unique du « village planétaire ». Mythes et réalités de la mondialisation*, Paris, L'Harmattan.

Ondoua Pius, 2020, *Le « vivre-ensemble » harmonieux. Éthique communicationnelle et « reliance »*, Paris, L'Harmattan.

Platon, 1966, *La République*, Paris, Garnier Frères.

Polin Raymond, 1968, *Éthique et politique*, Paris, Éditions Sirey.

Rocard Michel, 2015, *Suicide de l'Occident, suicide de l'humanité ?*, France, Flammarion.

Rousseau Jean-Jacques, 1966, *Du contrat social*, Paris, Garnier-Flammarion.

Simone de Beauvoir, 1949, *Le deuxième sexe*, France, Gallimard.

Spinoza, 1966, *Traité politique*, Paris, Garnier Frères.

Tchingankong Yanou Moïse, 2022, *L'État global. Repenser l'intégration politique à l'épreuve des diaporas,* France, Éditions Academia.

Vitiello Audric, 2011, « La démocratie agonistique. Entre ordre symbolique et désordre politique », in *Revue du MAUSS*, Nº 38, pp. 213-234, www.cairn.info/revue-du-mauss-2011-2-page-213.htm

Yourcenar Marguerite, 1981, *Les yeux ouverts*, France, Le Centurion.

Zognong Dieudonné, 2012, *L'éthique des droits de l'homme chez Teilhard de Chardin,* Paris, L'Harmattan.

Archives de la plateforme genre et développement du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères. Stratégie Egalité 2018-2022. (2022)

Constitution du Cameroun du 18 janvier 1996, modifiée et complétée en 2008.

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 en France.

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948.

Journal *Le Moniteur* du 19 novembre 1793.

Stratégie genre et développement 2013-2017. Bilan et recommandations de Coordination Sud (2017b).

2ème Document d'orientation stratégique Genre et développement 2013-2017 du ministère français des Affaires étrangères (2017a).

La citoyenneté comme finalité de l'éducation chez Jean-Jacques Rousseau

Virginie KOUYIMOUSSOU, Université Marien NGOUABI (ENS)
E-mail : virginie.kouyimoussou@umng.cg

Résumé

La préoccupation de cette réflexion est de montrer, à la lumière de Jean-Jacques Rousseau, que l'éducation vise la formation intégrale de l'homme dans le but de faire de lui un citoyen. L'objectif est de montrer que la citoyenneté devient finalité de l'éducation lorsque l'homme est formé pour être un citoyen autonome. Nous partons de l'hypothèse selon laquelle l'éducation de l'homme est le canal par lequel la réhabilitation des valeurs fondamentales de la citoyenneté peut s'opérer. Pour mener à bien la réflexion nous avons opté pour une approche historico-pédagogique. Les résultats montrent qu'à la lumière de la pensée éducative de Rousseau, l'éducation est fonction du citoyen que nous voulons former et donc la citoyenneté est la finalité de l'éducation.

Mots-clés : citoyenneté, éducation, finalité, homme.

Abstract

The initial concern of this reflection was to show, in the light of Jean-Jacques Rousseau, that education aims at the integral formation of man with a view to making him a citizen. The aim is to show that citizenship becomes the purpose of education when people are trained to be autonomous citizens. We start from the hypothesis that educating people is the channel through which the fundamental values of citizenship can be rehabilitated. We have opted for a historical-pedagogical approach to this issue. The results show that, in the light of Rousseau's educational thinking, education is a function of the citizen we wish to train, and citizenship is therefore the ultimate goal of education.

Keywords: citizenship, education, purpose, people.

Introduction

L'actualité politique de nos jours a remis à l'honneur le concept de citoyenneté. Dès lors, l'éducation à la citoyenneté est redevenue une des préoccupations majeures des systèmes éducatifs contemporains. Le monde contemporain a-t-il perdu tout repère de valeurs civiques au point de revenir avec insistance à l'éducation citoyenne dans l'espoir de réduire le déficit de civisme ? Cette question de pose avec autant d'acuité que, dans le contexte de mondialisation, l'homme mondial est à construire. Pour y répondre, le risque est grand de construire une réflexion caricaturale, figée dans la spéculation des thèmes formels. Car d'une part l'éducation est un sujet vaste, complexe et inépuisable.

D'autre part, la question de la citoyenneté, ambiguë, ne se livre pas à la réflexion sur un fond de raisonnement mathématique, mais sur une base d'éthique sociale. Puisque le malaise est mondial, il revient donc à l'école de prendre le relais de l'éducation. Au-delà de l'instruction livresque, l'école doit transmettre les nouvelles valeurs de citoyenneté aux jeunes générations. Au vu de cette nouvelle mission, l'enseignant, qui se situe au cœur du dispositif scolaire, est-il conscient de l'importance de l'éducation à la citoyenneté en dehors de l'instruction aux sciences acquises ? Par ailleurs, comment résoudre le déficit de civisme qui caractérise le monde d'aujourd'hui, de même que la crise des valeurs qui fragilise le sens fort de la famille ?

Toutes ces interrogations ont pour objectif d'orienter la réflexion vers une éducation visant la réhabilitation des valeurs fondamentales de la citoyenneté en nous appuyant sur la

vision éducative de Jean-Jacques Rousseau. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle, pour les jeunes, l'éducation à la citoyenneté est avant tout : éducation à un comportement responsable et éducation au respect des autres. Autrement dit, l'éducation à la citoyenneté augmente les qualités nécessaires à l'intégration sociale et politique des jeunes. Nous nous s'inscrivons dans une approche historico-pédagogique. Notre démarche comprend trois moments : i) la citoyenneté des anciens aux modernes ii) éducation à la citoyenneté iii) éducation à la citoyenneté aujourd'hui. Les résultats tendent à montrer qu'à partir d'un contexte de crise comme celui que connaît le monde actuel, à la lumière de la pensée rousseauiste, il est possible de reconstruire une éducation à la citoyenneté.

1. La citoyenneté : des anciens aux modernes

Vouloir réfléchir sur la citoyenneté à partir des anciens, c'est revisiter les cités grecques antiques à la rencontre des anciens comme Aristote, Platon et bien d'autres qui ont appréhendé et défini ce concept *« dans l'Antiquité gréco-romaine, le mot citoyen désigne celui qui dispose de droit de cité »* (M. Flonneau, 2004, p. 7). Cette acception de la citoyenneté marginalise l'étranger et les esclaves qui habitent la Cité, car « *les droits politiques ont d'abord été accordés à ceux qui défendent la Cité, les armes à la main* » (M. Flonneau, 2004, p. 8) C'est pourtant cet héritage grec qui est à l'origine de la conception moderne de la citoyenneté.

En effet, « *l'invention de la Cité grecque, ou polis c'est l'invention de l'idée de citoyens* » (D. Schnapper, 2000, p. 12), car : *« Les Grecs ont pensé, à travers la Cité l'émergence du politique comme domaine autonome de la vie collective. Ils ont conçu l'idée d'une société politique abstraite distincte de la société réelle formée d'individus concrets (…) La polis, selon Aristote, c'est une communauté des citoyens organisés politiquement* » (D. Schnapper, 2000, p. 13). Il s'avère que c'est la cité grecque qui a inventé le citoyen comme membre de la communauté des citoyens libres et égaux. La conception grecque de la citoyenneté avait pour finalité de créer au sein du peuple un esprit de communauté dans laquelle chaque individu pouvait s'épanouir sans pour autant léser autrui.

C'est pour cette raison qu'« *en dépit de tout ce qui les oppose dans le concret de la vie sociale, les citoyens se conçoivent, sur le plan politique, comme des unités Interchangeables à l'intérieur d'un système dont la loi est l'équilibre, la norme l'égalité* » (J-P Vernant, 2000, p. 22). Aux temps modernes, le concept de citoyenneté va subir une profonde dégradation. C'est dans cette mouvance que Rousseau va écrire son *Contrat social* pour repréciser le sens du concept de citoyenneté. La conception rousseauiste n'apportera pas d'éléments nouveaux par rapport à la conception grecque. Cependant, elle tentera de rétablir une réalité qui s'est perdue *« le vrai sens de ce mot s'est presque entièrement effacé chez les modernes : la plupart prennent une ville pour une Cité et un bourgeois pour un citoyen. Ils ne savent pas que les maisons font la ville mais que les citoyens font la Cité* » (J-J Rousseau, 1952, p. 52).

Rousseau attire l'attention sur le lien intrinsèque entre la patrie et le citoyen. Il cite en exemple les Cités antiques où il y avait comme une totale subordination de toutes les dimensions de la vie du citoyen par rapport à la patrie. Pourtant son ouvrage *Du Contrat social* (1952) qui expose sa théorie de la citoyenneté s'inspire d'autres sources que celles des Cités antiques. Le concept rousseauiste de citoyenneté va subir un élargissement pour se rapprocher du modèle qu'il a sous les yeux pendant la rédaction de ce traité : le modèle de la République de Genève. En effet, aux Genevois, J-J. Rousseau (1952, p. 453) écrit : « *j'ai donc pris votre constitution, que je trouvais la plus belle, pour modèle des institutions politiques, et vous proposant à l'exemple à l'Europe, loin de chercher à vous détruire j'exposais les moyens de vous conserver* ». Il s'éveille comme une intuition qui fait croire que le choix de Genève comme modèle privilégié pour le contrat social est une invitation à se passer désormais du modèle civil des Anciens. Le penseur lui-même confirme son option dans la neuvième lettre écrite de la montagne en ces termes : « *les anciens peuples ne sont plus un modèle pour les modernes ils*

leur sont trop étrangers à tous égards. Vous surtout, Genevois, gardez votre place et n'allez point aux objets élevés qu'on vous présente pour cacher l'abime qu'on creuse au-devant de vous » (J-J. Rousseau, 1952, p.548).

Dans cette perspective, que devient chez Rousseau le lien fondamental que les Anciens ont établis entre patrie et citoyenneté du moment qu'il nie l'existence de la Patrie à l'heure de la modernité ? Les Cités ont disparu, les États subsistent malgré leur dégénérescence, et on peut répliquer à l'allégation de Rousseau qu'il reste possible de restaurer la citoyenneté dans ces États modernes en décadence par l'éducation à la citoyenneté.

Par ailleurs, le concept de citoyen joue un rôle fondamental dans la philosophie politique et de l'éducation de Rousseau. Le sentiment de citoyenneté est solidement enraciné dans son caractère, comme en témoignent ses écrits autobiographiques. Même si Rousseau peut apparaître aux lecteurs inattentifs comme le défenseur de l'existence solitaire, sa vie révèle que cette tendance à l'isolement, conséquence d'une expérience tumultueuse et errante accumulée au cours des nombreuses persécutions qu'il a subies, doit être perçue comme une panacée à la maladie sociale. Cette thérapie n'aurait pas sa raison d'être dans une société saine.

En associant à ce concept de citoyen celui de société, on aboutit aux valeurs qui baignent la tendre enfance du philosophe à l'issue de la lecture des livres qui enflamment son sentiment patriotique. Ainsi Rousseau découvre-t-il l'Antiquité qui marquera d'une empreinte indélébile sa personne et sa philosophie. Il s'y réfère constamment dans son œuvre et y puise l'essence même de sa conception de la citoyenneté. Ce qu'il avoue avec beaucoup de passion. Partant de sa propre expérience vécue, il atteste son statut de citoyen : *« sans cesse occupé de Rome et d'Athènes, vivant, pour ainsi dire, avec les grands hommes, né moi-même citoyen d'une République, et fils d'un père dont l'amour de la patrie était la plus forte passion, je m'enflammais à son exemple : je me croyais grec ou romain* » (J-J Rousseau, 1959, p. 39). A son sentiment de patriotisme débordant, va s'ajouter l'intuition d'être aimé par son entourage. Son enthousiasme l'exprime en ces termes : « *mon père, ma tante, mes parents, nos amis, nos voisins, tout ce qui m'environnait (...) m'aimait ; et moi je les aimais de même* » (J-J Rousseau, 1959, p. 35). Dans cette optique, la citoyenneté forge entre les citoyens un amour tel que chacun le vit comme un bonheur parfait, et cette ardeur nourrie par celle des autres contribue forcément à la manifestation de la bonté naturelle. Aussi justifie-t-il l'éducation par l'exemple en se demandant : « *comment serais-je devenu méchant, quand je n'avais que des exemples de douceur, et autour de moi que les meilleurs gens du monde ?* » (J-J Rousseau, 1959, p. 36).

La citoyenneté implique ici un certain bonheur qui se partage avec les autres et un épanouissement qui s'affirme parmi ses semblables. Dès lors, être citoyen, c'est en même temps être frère et ami. En d'autres termes, chez Rousseau fraternité et amitié sont indissociables de la citoyenneté. La citoyenneté fonde un amour réciproque et sans calcul, qui requiert une vie en communauté pour raffermir des liens humains. On déduit alors aisément que le bonheur rousseauiste est social. C'est pourquoi la rupture de cette relation sociale entre les hommes provoque irrémédiablement solitude et malheur. L'isolement chez Rousseau n'est donc pas un choix de vie. Il s'afflige d'ailleurs profondément de cette solution de fuite d'autant plus que *« notre vrai moi n'est pas tout entier en nous* » (J-J Rousseau, 1962, p. 813), le moi n'est entier qu'avec le collectif. D'où le *Contrat social,* pour montrer que la citoyenneté est une vocation humaine. Elle est l'état idéal auquel l'homme doit parvenir. Mais pour y arriver, l'homme a besoin de se faire citoyen au moyen de l'éducation.

2. Education à la citoyenneté

Envisager une éducation à la citoyenneté relève du champ politique, par conséquent éduquer des citoyens devient un devoir de l'État, qui se fixe comme objectif de développer le sens de la citoyenneté et d'éduquer des hommes capables de faire et d'aimer les lois, de cultiver le sentiment d'appartenance à la Cité par opposition au modèle d'éducation de Rousseau qui

exalte la solitude et l'isolement : Émile est élevé seul et ne prend contact avec la société que tardivement. Premièrement, ces deux objectifs soulignent l'impossibilité d'une éducation à la citoyenneté chez Rousseau. Pourtant celui-ci se donne son élève, de la même manière qu'il aurait pu se donner plusieurs et une institution d'éducation. Cependant, il est conscient que *« la société dépravée entre de partout dans les organismes trop larges, comme on le voit lorsqu'on regarde nos modernes institutions d'éducation* » (J-J Rousseau, 1959, p. 36). Dans *l'Émile,* par exemple, Rousseau vante l'éducation publique : « *voulez-vous prendre, une idée de l'éducation publique, lissez la République de Platon Ce n'est point ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres : c'est le plus beau traité d'éducation qu'on n'a jamais fait* » (J-J Rousseau, 1959, p. 36).

Cet éloge n'est pas isolé, car de nombreux autres textes prouvent que Rousseau marque sa préférence pour l'institution publique au détriment de l'institution particulière et domestique. Il a le souci d'une éducation à la citoyenneté qui réponde au besoin social et c'est l'institution sociale qui est le moule par lequel sortent les citoyens. Il reste à déterminer à quel moment commencer à bâtir dans les enfants cette âme citoyenne. Dans l'article sur l'économie politique, écrit en 1753, Rousseau note sans ambigüité que « *former des citoyens n'est pas l'affaire d'un jour, et pour les avoir hommes, il faut les instruire enfants* » (J-J Rousseau, 1953, p. 595). C'est le souci de former des citoyens qui commande l'éducation, et celle-ci qui commence dès la tendre enfance doit accompagner l'enfant dans les diverses étapes de sa socialisation. Et le penseur d'enchainer, « *c'est du premier moment de la vie qu'il faut apprendre à mériter de vivre, et comme on participe en vivant aux droits des citoyen L'instant de notre naissance doit être le commencement de l'existence de nos devoirs* » (J-J Rousseau, 1953, p. 596). Cela veut donc dire que dès l'enfance, l'homme doit être attaché à l'état et c'est l'éducation qui va cultiver cet attachement.

D'ailleurs « *elle importe à l'état encore plus qu'aux pères ; car selon le cours de la nature de la mort du père lui dérobe souvent les derniers fruits de cette éducation mais la patrie en sent tôt ou tard les effets ; l'état demeure et la famille se dissout* » (ibid). Par conséquent, Rousseau envisage une éducation platonicienne dans laquelle l'autorité publique prend la place des pères, ce qui donne à ceux-ci, en commun, sous le nom de citoyens la même autorité qu'ils exerçaient séparément sous le nom de pères. Désormais on leurs obéis non plus au nom de la nature, mais au nom de la loi. On conçoit donc aisément qu'ainsi établie, une telle éducation soit certainement la plus haute obligation de l'état, car « *C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale, et diriger leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité. Un enfant, en ouvrant les yeux doit voir la patrie, et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle* » (J-J Rousseau, 1952, p. 333). Tout vrai républicain suce déjà avec le lait maternel l'amour de sa patrie, c'est cet amour qui fait toute son existence, qui fait « *qu'il ne voit que la patrie, il ne vit que pour elle, sitôt qu'il est* seul, il est nul, sitôt qu'il n'a plus de patrie, il n'est plus, et s'il n'est pas mort, il est pis ». En définitive, *« l'éducation nationale n'appartienne qu'aux hommes libres, il n'y a qu'eux qui ont une existence commune et qui sortent vraiment liés par les lois* » (ibid). Voilà pourquoi en rédigeant *ses considérations pour le gouvernement de Pologne*, J-J. Rousseau (1952, p.333) suggère de former chaque citoyen à la connaissance de son pays et surtout aux valeurs de la patrie :

> Je veux qu'en apprenant à lire, il lise des choses de son pays ; qu'à dix ans ils connaissent toutes les productions, à douze ans toutes les provinces, tous les chemins, toutes les villes, qu'à quinze ans il sache toute l'histoire à seize ans toutes les lois qu'il n'y ait pas dans toute la Pologne une belle action un homme illustre dont il n'ait pas la mémoire et le cœur plein (J-J Rousseau, 1952, p. 596).

Un tel travail, selon Rousseau, ne peut être accompli que par des nationaux ayant en eux-mêmes l'amour de la patrie. Aussi recommande-t-il des artisans acharnés à la tâche « *ils ne doivent avoir pour instituteurs que des Polonais, et les plus distingués de la nation* », car « *on*

ne forme plus un homme du monde, on forme un citoyens ». On veillera à former les enfants selon les vertus communes à tous, « *tous étant égaux, par la constitution de l'État [ils] doivent être élevés ensemble et de la même manière ; et si l'on ne peut établir une éducation publique tout à fait gratuite, il fane du moins, la mettre à un prix que les pauvres puissent payer* » (J-J Rousseau, 1952, p. 598). Éduquer à la citoyenneté revêt donc une importance telle que tous doivent y avoir accès. La société corrompt l'homme, martèle Rousseau. Dans ces conditions l'État est-il capable de former des citoyens sans dénaturer la bonté naturelle de l'homme ? Une éducation morale qui vise à prévenir le citoyen de la corruption sociale garantirait-elle la préservation de ce don ? Quel est donc l'enjeu de l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui ?

3. Éducation à la citoyenneté aujourd'hui

Le sujet de l'éducation à la citoyenneté, il faut le rappeler, est une exigence pédagogique actuelle. Peut-on s'appuyer sur la vision politique de Rousseau pour entreprendre des actions adaptées à nos sociétés actuelles ? Comment l'éducation peut-elle de nos jours développer les qualités de citoyen comme la curiosité intellectuelle, l'esprit critique et le sens des responsabilités ?

Le vœu de Rousseau était de construire une cité politique où chacun des citoyens, investi d'une parcelle de la légitimité politique, acquerrait les mêmes droits et les mêmes devoirs, consignés et consacrés par le droit. La citoyenneté n'était pas seulement de ce point de vue un attribut juridique et politique, au sens étroit du terme. C'était aussi un moyen assuré d'accéder à un statut social, la condition nécessaire pour que l'individu puisse être pleinement reconnu comme acteur de la vie collective. Toute activité de la Cité devait être dirigée par et vers une communauté des citoyens, chacun de ceux-ci participant pleinement à la prise des décisions. Est-il possible de trouver de nos jours une nation dont les institutions fonctionnent selon le modèle rousseauiste ?

Rousseau avertit lui-même que son modèle démocratique, faisait appel à la participation directe de tous les citoyens, convient plus aux petits États, mise en garde prémonitoire au regard du dépérissement soudain du lien social et par conséquent du statut de citoyen dans les États depuis le début du XXème siècle. Et le pessimisme de Schnapper (1994, p. 11) résume cela : « *nous vivons de nos jours l'affaiblissement du civisme et des liens politiques Rien ne nous assure que la nation démocratique moderne aura à l'avenir la capacité d'assumer le lien social, comme elle le fit dans le passé* ». Pourtant, « *jusqu'à la première Guerre Mondiale, la nation apparaissait comme moyen de respecter ce qui est véritablement humain en l'homme, c'est-à-dire son autonomie que symbolisent les valeurs d'égalité et de liberté* » (ibid). La citoyenneté avait alors pour but la participation de tous les gouvernés à la vie de l'État. Aujourd'hui, il n'est pas douteux que l'indépendance et la souveraineté politique et économique de chaque nation sont étroitement limitées par les contraintes liées à la mondialisation des échanges économiques et des relations entre unités politiques. De plus l'évolution interne des démocraties, ou de la vie collective qui semble se concentrer sur la production des richesses et sur leur répartition, tend à miner l'idée politique qui était à l'origine des nations, au point qu'il parait impossible aux démocraties actuelles d'exiger de leurs citoyens de les défendre au prix de leur vie : « *il n'est plus en démocratie le sacrifice suprême l'individu et ses intérêts a pris la place du citoyen et de ses idéaux* » (D. Schnapper,1994, p. 11). En effet, pour construire l'être citoyen, Rousseau a d'abord offert un modèle d'éducation à travers l'*Emile*. Repartir à l'assaut du citoyen selon le modèle rousseauiste reviendrait à envisager une éducation citoyenne qui aide l'homme à trouver son épanouissement par l'acceptation des autres. Cette éducation doit surtout concilier la liberté de chacun et l'union de tous. Une telle éducation devrait également se charger d'asseoir chez les citoyens la compétence à poursuivre des fins utiles pour l'ensemble du corps social. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté devra-t-elle insister sur le fait que : *Le citoyen ce n'en pas l'individu réel avec ses faiblesses, son égoïsme, ses aveuglements et ses enthousiasmes. C'est l'homme*

éclairé par la raison, parlant selon les impératifs de cette raison commune à tous, et, par conséquent débarrassé des préjugés de classe et des soucis inhérents à sa condition économique, capable d'opiner sur la chose publique sans être dominé par son intérêt personnel » (D. Schnapper 1994, p. 24).

Par conséquent, une éducation à la citoyenneté qui se veut efficace de nos jours n'atteindra ses objectifs qu'en favorisant la réflexion sur les valeurs morales fondamentales telles que le respect des autres, la solidarité entre les hommes. L'acceptation de l'autre dans ses différences. Éduquer à la citoyenneté consistera donc à préparer le futur adulte à exercer sa responsabilité dans les domaines politique, social et économique, en référence aux valeurs de la démocratie et du respect de l'autre. Pour ce faire, il faut permettre aux jeunes, dès l'école de vivre des pratiques citoyennes, non pas dans une discipline spécifique, mais dans une démarche globale. Ainsi, « *à travers ces enseignements, l'enfant acquiert la connaissance de soi-même en tant qu'individu et membre de la communauté humaine dans laquelle il a des droits et vis-à-vis de laquelle il a des devoirs ou responsabilité* » (D. Mvogo 2002, p. 115). C'est donc logiquement au cœur et par le biais de l'acte d'enseigner que va se jouer l'éducation à la citoyenneté.

Le contenu didactique ne va pas se limiter aux notions de civilité et de socialisation qu'il englobe mais dépasse largement. La notion de citoyenneté, plus large, fait appel à une double référence, la référence à l'homme comme « animal politique et la référence de sa signification ultime, c'est-à-dire son sens profond. Elle s'ouvre sur le champ politique, et de ce fait, elle précède et fonde toute autre détermination y afférente. Selon J-J. Rousseau (1953, p. 165), « *il fout étudier la société par les hommes, et les hommes par la société* ». C'est pourquoi l'éducation à la citoyenneté doit dépasser le simple niveau d'une éducation à la coexistence pacifique et au respect mutuel auquel on la réduit trop souvent un banal apprentissage supplémentaire venant se surajouter aux autres apprentissages proprement scolaires pour s'élever au rang d'apprentissage fondamental opéré dans une approche globale.

Par ailleurs, l'idée de citoyenneté doit avoir à la base celle d'égalité. De ce fait, toute éducation à la citoyenneté doit d'abord être une éducation à l'égalité. Être citoyen, ce n'est pas simplement coexister pacifiquement avec d'autres sans les opprimer ni les léser, ou même en manifestant à leur égard une solidarité et une sympathie qui adoucissent les vicissitudes de l'existence. Cela suppose aussi que je m'intéresse à autrui en tant que personne, pas seulement en tant que sujet abstrait énonciateur d'opinions et de raisonnements. La citoyenneté de ce fait est indissociable du sentiment de responsabilité éducative. Il est habituellement admis qu'il ne saurait y avoir d'éducation à la citoyenneté sans apprentissage de la solidarité et de l'entraide, car « *la citoyenneté recherche l'intérêt collectif tout en respectant les différences individuelles et sociales* » (idem). Dire que l'éducation à la citoyenneté doit d'abord privilégier cet apprentissage favorisera donc la vie en collectivité et valorisera la communauté en tant que cadre de l'épanouissement du citoyen.

Si l'on se réfère par exemple au cadre scolaire qui est le lieu par excellence d'apprentissage des vertus citoyennes, on voit bien que l'élève n'apprend pas seul mais en interaction avec ses pairs. L'évaluation doit donc tenir compte du caractère éminemment relationnel, car on ne devient pas citoyen sans référence à autrui. À l'école, chaque élève doit se sentir reconnu, écouté et investi d'un pouvoir sur son environnement et son devenir. Pour ce faire, des responsabilités seront confiées aux élèves, car « *l'éducation à la citoyenneté devrait produire des individus conscients des responsabilités vis-à-vis d'eux-mêmes et des autres, capables de dissocier la vie privée de la vie publique et de servir leurs intérêts individuels en respectant les intérêts communautaires* » (J-J. Rousseau, 1953, p. 118). J-J. Rousseau (1953, p. 130) affirme qu'« *est citoyen celui qui participe à l'autorité souveraine* ». Il lie ainsi la citoyenneté à la vie politique, médiation indispensable aux rapports entre les citoyens. Dans la cité, le citoyen ne dépend que de la loi, non des hommes. Ainsi l'école comme lieu de socialisation doit-elle permettre à chaque citoyen de s'identifier à la Cité dont il fait partie, le but de l'éducation à la citoyenneté

étant que l'individu fasse *un* avec le corps social. C'est pourquoi, au-delà des apprentissages guidés, la prise d'autonomie est indispensable et l'enfant n'est pas un simple exécutant. Les enseignements dispensés ménageront pour les enfants des situations adaptées à leur développement en leur laissant un libre choix de s'engager et en même temps de prendre des initiatives. Le processus pédagogique débutera par l'activité corporelle qui se conçoit donc comme un premier niveau de la formation ou l'enfant rencontre les valeurs morales et sociales.

Les valeurs nécessaires au fonctionnement social ne sont pas naturelles, mais elles s'acquièrent par l'éducation. En effet, c'est par celle-ci par conséquent que *« l'enfant apprend à vivre avec les autres, à partager dans l'échec comme dans la victoire et surtout à prendre la mesure de l'humain* » (M. Biock, 2005, p. 60). Il y a certes des inégalités d'aptitudes, mais on peut trouver du plaisir à répartir les rôles dans un groupe, à participer dans la complémentarité. Faire preuve de retenue, de modération, respecter le contrat collectif et coopérer, sont les principales valeurs mises en avant. Dès lors pour l'enseignant, l'éducation aux valeurs est étroitement associée aux objectifs spécifiques de chaque leçon. Celle-ci progresse lors de la mise en œuvre de la situation qui exige des attitudes de responsabilité, des comportements de créativité et de solidarité. La programmation des activités scolaires doit prévoir en conséquence des exercices qui stimulent le goût de l'effort personnel et la pratique des activités collectives en vue de la socialisation de l'enfant. C'est ce que visait même si elle s'est faite à l'écart de la société l'éducation d'Emile : faire de lui un bon citoyen. C'est le souci de former des citoyens qui commande l'éducation. Et donc, L'éducation est fonction du citoyen que nous voulons former et donc la citoyenneté est la finalité de l'éducation.

Conclusion

La question de fond qui a guidé cette étude était donc de voir comment, à partir d'un contexte de crise comme celui que connaît le monde actuel, il est possible de reconstruire une éducation à la citoyenneté. La citoyenneté, telle qu'analysée dans cette réflexion, repose sur deux concepts qui fondent la philosophie de Rousseau : l'éducation et la politique. La première vise la formation de l'homme comme citoyen depuis la naissance, la deuxième s'associe à la première pour assurer la convivialité entre les citoyens qui partagent l'espace social. L'éducation a donc pour mission de former l'homme sans le déformer. Pour y parvenir, il faut éduquer le sujet au plus près de sa nature, cela permet de ne pas confondre les exigences authentiques de la nature originelle avec les faux besoins qui sont inculqués par la culture. Dans le deuxième axe il a été question de l'éducation concrète de l'homme dans un état donné de la culture : comment éduquer à la citoyenneté ? Notre préoccupation dans cette partie a consisté à établir les conditions d'un pacte social qui protège les libertés individuelles et collectives avant de proposer quelques solutions à la crise contemporaine. Dans cette perspective nous nous sommes appesantis sur les valeurs civiques et politiques qui permettent de construire l'être citoyen dans un contexte de crise de la culture. Précisément, nous avons envisagé une éthique de l'intérêt général par l'organisation d'un espace public, créé par le rassemblement libre d'hommes unit dans une égalité de droits et de dignité. Au demeurant, ce parcours nous a donné de croire résolument qu'il revient à l'école, au-delà de l'instruction livresque de se charger principalement de cette nouvelle mission qui consiste à transmettre les nouvelles valeurs citoyennes aux jeunes générations.

La faiblesse que nous pouvons relever au modèle rousseauiste de l'éducation repose sur le fait que l'homme d'aujourd'hui reproche à Rousseau d'avoir construit, à travers son Emile, un modèle imaginaire de la formation d'un homme. L'illusion du philosophe est peut-être de faire de l'anthropologie spéculative, c'est-à-dire de rechercher une conception de l'homme universel, hors de l'histoire (et de ce fait le Contrat social est hors de l'histoire société valable quelle que soit l'époque tout comme l'homme de la nature est hors de l'histoire alors que nécessairement l'homme n'est compréhensible que dans l'histoire, parce qu'il ne se réalise que dans l'histoire.

Quant à la seconde faiblesse, relative à sa conception de la politique, elle vient de ce que le penseur idéalise le système démocratique comme le seul adéquat au pacte social. Pourtant, dans un système démocratique où les pouvoirs sont confiés à des représentants élus, (comme c'est le cas dans la plupart de nos États actuels) les citoyens risquent de se laisser aller au désintéressement de la chose publique pour se consacrer à leurs propres affaires. Ils se persuadent qu'ils ne doivent rien à personne, pas même au corps social, au point même de ne plus se reconnaître une obligation réciproque. De plus, l'esprit conquérant et arrogant de la modernité qui a tourné la tête de certains citoyens modernes découvrant la puissance de la liberté en démocratie révèle souvent des dangers qui sont loin d'être fictifs quand ce n'est pas l'attiédissement de l'amour de la patrie, c'est l'intensification de l'individualisme au nom de l'exercice de la liberté, et bien d'autres vices encore. Tous ces dysfonctionnements ont souvent détourné les citoyens du jeu démocratique et la représentation qu'ils en ont est négative.

Références bibliographiques

BIOCK M. (sous la dir), Education à la citoyenneté Yaoundé, Afredit, 2005 Echication à la choyome. Education civique et morale, Yaoundé, CAAP, 2005 h

Burgelin Pierre, 1952, *La philosophie de l'existence de J-J Rousseau*, Paris, PUF.

CHATEAU Jean, 1962, *Jean-Jacques Rousseau sa philosophie de l'éducation*, Paris, Vrin.

DROUIN-HANS A-M, L'éducation une question philosophique. Paris. Anthropos, 1998. FLONNEAU M. L'éducation à la citoyenneté, Paris, Nathan, 2004.

FONKOUA Pierre, 2007, Eléments *d'éducation à la morale et à la citoyenneté* Cameroun, Yaoundé, Editions terroirs.

KOM Aristide, 1996, *Education et démocratie en Afrique. Le temps des illusions*, Yaoundé, L'Harmattan et CRAC.

MVOGO Dominique, 2002, *L'éducation aujourd'hui : quels enjeux ?* Yaoundé, PUCAC.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1952, *Du contrat social*, (première version) Paris, Pléiade.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1959, *Les Confessions*, Paris, Gallimard.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1961, *Julie ou la nouvelle Héloïse*, Paris, Garnier-Flammarion.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1962, *Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1966, *Du contrat social*, Paris, Garnier-Flammarion.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1967, *Lettre à D'Alembert*, Paris, Gurnier-Flammarion.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1971, *Discours sur les sciences et les arts suivi de Discours sur l'origine des fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Garnier-Flammarion.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1971, *Œuvres Complètes*, Paris, Seuil.

ROUSSEAU Jean-Jacques,1966, *Emile ou de l'Education*, Paris, Garnier-Flammarion.

Axe 2
« Principes éthiques, éducation civique et engagement citoyen »

Perception et piste de solutions des acteurs éducatifs sur l'éducation civique et l'engagement citoyen des élèves dans les Collèges de la région de N'Zérékoré

Alpha Oumar BALDE, Université Gamal Abdel Nasser de Conakry (Guinée)
E-mail : aobaly@gmail.com

Ibrahima Sory Mamikouny CAMARA, Université Gamal Abdel Nasser de Conakry (Guinée)
E-mail : mamikouny2013@gmail.com

Alpha Oumar CAMARA, Université Gamal Abdel Nasser de Conakry (Guinée)
E-mail : alphakera@gmail.com

Résumé

L'éducation civique et l'engagement citoyen dans la région de N'Zérékoré font l'objet d'une étude approfondie. Cette approche éducative globale, impliquant tous les acteurs (parents, enseignants, etc.), vise à former des citoyens responsables et engagés. Après avoir déterminer la taille de l'échantillon, l'enquête menée auprès de 97 principaux de collèges, 418 enseignants, parents et élèves à travers la technique d'échantillonnage probabiliste de type aléatoire simple a permis de révéler plusieurs enjeux : la démission parentale est un facteur majeur de l'incivisme et du faible engagement citoyen des élèves. L'absence d'un programme spécifique d'éducation civique caractérisé par le faible niveau de formation des enseignants et leurs sous-effectifs dans la matière et le manque réel d'infrastructures pour l'application stricte des principes contribuent à l'érosion de la citoyenneté chez les jeunes collégiens. Ces résultats mettent en évidence la nécessité d'une réaction urgente de la part des parents, des enseignants et des autorités pour renforcer l'éducation civique et l'engagement citoyen. Car l'avenir de la région et du pays dépend de la formation de citoyens responsables. Ainsi, cette étude souligne l'importance cruciale de l'éducation civique pour le développement d'une société harmonieuse et pacifique. Elle met en lumière les défis auxquels sont confrontés les acteurs de l'éducation et propose des pistes de réflexion pour améliorer la situation au sein de la société.

Mots-clés : Civique, Citoyen, Engagement, Collège, Perception et élève

Abstract

Civic education and civic engagement in the N'Zérékoré region are the subject of an in-depth study. This comprehensive educational approach, involving all stakeholders (parents, teachers, etc.), aims to train responsible and committed citizens. After determining the sample size, the survey conducted among 97 middle school principals, 418 teachers, parents and students using the simple random probability sampling technique revealed several issues: parental resignation is a major factor in incivility and low civic engagement among students. The absence of a specific civic education program characterized by the low level of teacher training and their understaffing in the subject and the real lack of infrastructure for the strict application of the principles contribute to the erosion of citizenship among young middle school students. These results highlight the need for an urgent response from parents, teachers and authorities to strengthen civic education and civic engagement. Because the future of the region and the country depends on the training of responsible citizens. Thus, this study highlights the crucial importance of civic education for the development of a harmonious and peaceful society. It highlights the challenges faced by education stakeholders and suggests avenues for reflection to improve the situation within society.

Keywords: Civic, Citizen, Commitment, College, Perception and student

Introduction

Dans une société démocratique, la liberté et la responsabilité doivent aller de pair pour combattre l'incivisme et promouvoir une culture d'éducation civique respectueuse des valeurs et des principes de la société africaine. L'engagement citoyen au service de la République est essentiel pour atteindre cet objectif. Les valeurs fondamentales doivent être intégrées tant au sein des familles qu'au niveau des écoles, afin de forger une jeunesse plus responsable. A une époque où la qualité de l'éducation civique et l'engagement citoyen sont en question, il est crucial de mettre en place des stratégies éducatives adaptées. Ces efforts permettront de construire un avenir où les jeunes et les adolescents sont non seulement conscients de leurs droits, mais aussi pleinement engagés dans leurs responsabilités envers la société. Pour y parvenir, il est utile de s'appuyer sur les études et citations d'experts, à titre d'illustration.

En France, l'éducation civique est un enseignement obligatoire dans les écoles, à cela s'ajoute aussi des initiatives spécifiques de l'Etat pour renforcer l'engagement citoyen des jeunes élèves et adolescents dans les écoles. Les "Débats Citoyens" sont un exemple de cette approche. Dans ce cadre, les élèves participent à des débats sur des sujets d'actualité ou des questions de société. Ces actions contribuent à promouvoir le civisme et l'engagement citoyen des élèves.

Dans un article publié par Laurent M. (2020), sur "Engagement et participation des jeunes en France et en Europe : une analyse comparative" indique que « sur le plan de l'Engagement des Jeunes : Environ 55% des jeunes français participent à des activités civiques ou communautaires, comparé à une moyenne de 50% dans les autres pays européens. Au niveau des activités extrascolaires : Les clubs de débat et les associations étudiantes en France ont un taux de participation de 30%, ce qui est légèrement au-dessus de la moyenne européenne de 27%. Alors qu'au niveau de l'impact des Projets Pratiques : Les jeunes ayant participé à des projets communautaires montrent un taux d'engagement civique supérieur de 35% par rapport à ceux qui n'ont pas eu ces expériences ».

Pour Trudeau C. (2019), dans "Les défis de l'éducation civique en France et en Europe : une étude sur les méthodes et les résultats" mentionne que « Environ 60% des enseignants français estiment que les programmes d'éducation civique sont insuffisants pour préparer les élèves à la participation active. Cependant, les approches basées sur des simulations et des projets sont utilisées dans environ 35% des classes en France, contre 30% dans d'autres pays européens. Et les écoles urbaines françaises ont une probabilité 25% plus élevées d'utiliser des méthodes participatives dans les activités civiques comparées aux écoles rurales ».

Les statistiques issues de ces études en France sur l'éducation civique et l'engagement citoyen montrent une tendance générale de l'intégration de ces éléments dans le curriculum scolaire, avec une forte utilisation de méthodes participatives et des projets communautaires. Comparées aux autres pays européens, les élèves français montrent des niveaux relativement élevés de participation civique et d'engagement citoyen.

En Afrique notamment dans la sous-région ouest-africaine, l'éducation civique et l'engagement citoyen est une situation préoccupante pour la jeunesse comme le mentionne de nombreux chercheurs et institutions. Travaillant sur "L'éducation civique en Afrique de l'Ouest : Réalités et défis", Claude, T. N. (2018), souligne « l'éducation civique est un élément fondamental pour le développement démocratique en Afrique de l'Ouest. Cependant, dans de nombreux pays de la région, elle est souvent marginalisée dans les programmes scolaires, ce qui limite l'engagement citoyen des jeunes générations ». Cela corrobore avec le sondage réalisé par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) (2022), qui révèle que « 65% des élèves en Afrique de l'Ouest estiment que l'éducation civique est importante pour leur future participation citoyenne, mais seulement 40% se sentent bien préparés pour exercer un engagement citoyen actif ».

Ces citations et statistiques illustrent les défis et les opportunités liés à l'éducation civique et à l'engagement citoyen dans les écoles en Afrique de l'Ouest. La mise en place de programmes éducatifs adéquats et le soutien aux enseignants sont essentiels pour améliorer la situation et encourager une participation citoyenne active chez les jeunes élèves.

En effet, l'éducation civique et l'engagement citoyen des Guinéens en général et des élèves en particulier est peu reluisante. La Guinée, autrefois citée en exemple, pour les vertus d'intégrité, de courage et de patriotisme de son peuple et de ses dirigeants, est devenue aujourd'hui le théâtre de nombreux actes d'incivisme et de comportements dépourvus de sens civique. De la capitale, en passant par les régions, préfectures, sous-préfectures, districts, villages, quartiers, secteurs, clans, tribus et familles, on assiste à la montée de l'incivisme : le non-respect des droits et devoirs du citoyen, la banalisation des symboles de l'État, la spoliation ou le non-respect des biens privés et publics.

Ainsi, des phénomènes de foule à travers des manifestations ou des grèves dépourvues de toutes civilités sont incompatibles avec l'État de droit, et sont observables dans toutes les couches socio-professionnelles. Des détournements de biens publics, le laxisme au travail, le jet des ordures sur les voies publiques, le non-respect des lois et règles de la République, que ce soit au niveau des dirigeants, des citoyens ordinaires ou des élèves, l'ampleur des dérives est visible. L'opinion publique, dans sa grande majorité, se fait l'idée que la morale est à l'agonie au pays qui a donné le ton à l'indépendance des pays francophones de la sous-région à travers son referendum de septembre 1958, sous le leadership de feu Ahmed Sékou TOURE.

Dans sa contribution, Fall A. (2022), ‘’La participation citoyenne des jeunes en Guinée : Entre espoirs et réalités’’, note que « l'engagement citoyen des jeunes en Guinée est influencé par le manque de programmes d'éducation civique systématiques et de qualité dans les écoles, ce qui limite leur capacité à participer activement aux affaires publiques ».

Ce qui avait été notifié en 2020 par le Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA) de Guinée qui, dans un rapport, indiquait que 35% des écoles en Guinée, disposent d'un programme structuré d'éducation civique, tandis que les autres écoles intègrent cette matière de manière sporadique ou à travers des activités ponctuelles.

Dans une autre étude, Barry M. (2021), dans "L'éducation civique en Guinée : Un outil pour la citoyenneté active", affirme « qu'en Guinée, l'éducation civique est encore une discipline en développement. Les efforts pour l'intégrer pleinement dans les programmes scolaires sont freinés par des ressources limitées et une formation insuffisante des enseignants ».

Sur le civisme, l'institut guinéen de statistique (IGS, 2021), révèle que « 50% des enseignants en Guinée estiment ne pas avoir reçu une formation adéquate pour dispenser des cours d'éducation civique, ce qui impacte directement la qualité de l'enseignement dans ce domaine ».

Pour aborder cette problématique, il est essentiel d'adopter une approche intégrée et en prenant en compte les divers contextes mondiaux, sous régionaux et défis locaux. La collaboration entre éducateurs, décideurs politiques et communautés est nécessaire pour développer des programmes d'éducation civique et éthique qui sont à la fois pertinents et efficaces dans la préparation des jeunes à devenir des citoyens engagés et responsables.

Donc, la majorité des acteurs de l'éducation (administration scolaire, enseignants, parents d'élèves et élèves) restent passifs à ce qui se déroule dans leur établissement. Leur forte mobilisation est souvent sentie dans les mouvements de protestation ou de grèves. Alors, que l'éducation civique et l'engagement citoyen sont sapés. Avec l'essor de l'individualisme, le désintérêt pour la chose publique, la crise de confiance de l'autorité, la démission parentale de la vie familiale, les incivilités, ce sont autant de facteurs qui sont comptables du manque de l'éducation civique et de l'engagement citoyen des élèves. Ainsi, 60 ans après le discours de l'ancien président ghanéen Nkrumah K. (1964), disait : « l'éducation doit servir à inculquer les

valeurs d'intégrité et de responsabilité civique, essentielles pour le développement de nos nations ». Face à cette situation inquiétante, comprendre la perception des acteurs reste une nécessité, d'où le présent article.

L'approche de la présente étude a pour objectif général de contribuer à identifier les principaux responsables de l'incivisme et du faible niveau d'éducation civique et de l'engagement citoyen des élèves du collège afin de proposer des pistes de solutions.

Pour atteindre cet objectif, l'étude s'est aussi fixée des objectifs spécifiques :

- Décrire la perception des responsables du faible niveau de la culture de l'éducation civique et l'engagement citoyen dans les collèges de la région de N'Zérékoré
- Décrire les conditions de dispensation du cours d'éducation civique et morale dans les collèges de la région de N'Zérékoré
- Décrire les mécanismes pouvant atténuer l'incivisme afin d'améliorer l'engagement citoyen des élèves de la région de N'Zérékoré.

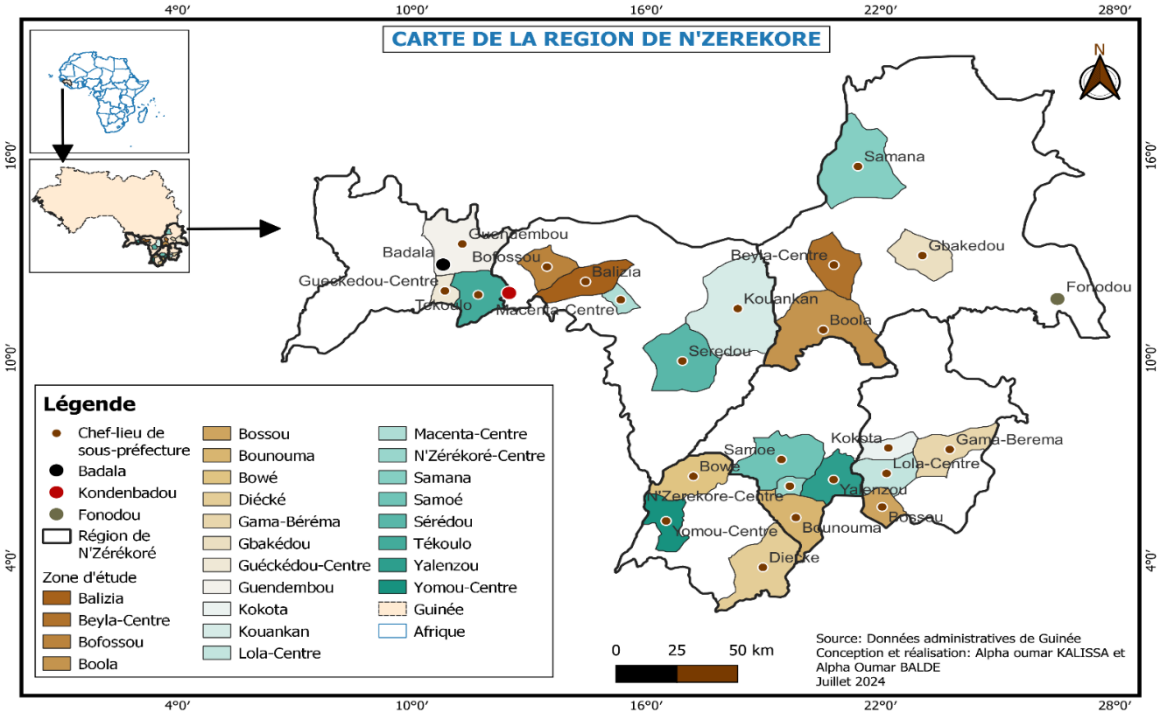
1. Méthodologie

1.1. Présentation de la zone d'étude

La région de N'Zérékoré couvre une superficie de 37 658 km², soit 18 % du territoire national de la République de Guinée. Elle compte 6 préfectures, 60 sous-préfectures, 782 districts/quartiers, 2 541 secteurs répartis entre les 6 communes urbaines et les 64 communes rurales. Ses frontières correspondent dans l'ensemble à celles de la région naturelle de la Guinée forestière. Elle est située au sud-est du pays. La région de N'Zérékoré est limitée au nord par la région naturelle de la Haute Guinée, au sud par la République du Libéria, à l'est par la République de la Côte d'Ivoire et à l'ouest par la République de la Sierra Léone.

Le climat est celui de la dorsale guinéenne, généralement de type équato-guinéen. Il est une variante du climat subéquatorial guinéen et apporte L'Harmattan, qui se fait plus rigoureux dans la préfecture de Beyla. Deux saisons se succèdent : une saison pluvieuse de mars à novembre et une saison sèche de décembre à février. En raison de ce climat, on distingue d'importantes zones de production agricole. Malgré son relief accidenté, les cours d'eau de la région obéissent au rythme saisonnier des pluies. RGPH (2014).

Carte des localités enquêtées



1.2. Approche méthodologique

Pour mieux appréhender le sujet, recourt a été fait à l'approche méthodologique mixte. Un accent particulier a été mis sur celle quantitative après l'exploitation documentaire. Pour cela, plusieurs types de documents ont été exploités : des documents officiels, des archives, des articles (presse et scientifique) et des mémoires. Ces différentes sources nous ont aidées dans la construction d'une base de données sur le sujet étudié. Ensuite, nous avons complété ces informations issues de la littérature par des entretiens individuels avec les acteurs des systèmes éducatifs au niveau de la région.

À cet effet, un guide d'entretien individuel a été utilisé auprès des administrateurs scolaires (principaux), des enseignants, des parents d'élèves et des élèves des collèges de la région de N'Zérékoré. Pour sélectionner les enquêtés, l'étude a procédé à un échantillonnage raisonné, conformément à la démarche ci-dessous. Deux degrés de stratification ont été identifiés.

- Premier degré : les préfectures. Elles serviront d'unité principale.
- Deuxième degré : les sous-préfectures. Elles serviront d'unité secondaire.

Échantillonnage aléatoire simple :

$$n = z^2 \frac{p(1-p)}{\varepsilon^2}$$

Où :

- Z est le niveau de confiance = 1,96
- P est le niveau initial des indicateurs = 45,60 [1]
- ε est la marge d'erreur =0,05

Nous obtenons n = 418

Le nombre total de sous-préfectures est de 60.

Compte tenu des ressources disponibles à notre niveau, nous avons pris que le tiers des sous-préfectures par préfecture. À la suite d'un tirage au sort fait de façon aléatoire, nous avons obtenu le tableau suivant.

Tableau 1 : Liste des Préfectures, Sous-préfectures et nombre d'enseignants retenus pour l'enquête

Beyla	**Nombre Enseignant**	**Guéckédou**	**Nombre Enseignant**	**Lola**	**Nombre Enseignant**
Beyla Centre	5	Gueckedou Centre	38	Lola Centre	15
Boola	2	Tékoulou	3	Gama Bréma	2
Gbackédou	1	Badala	1	Kokota	4
Samana	1	Kodembadou	1	Bossou	2
Fonodou	1	Guendembou	5		
Total	**10**		**48**		**23**
Macenta	**Nombre Enseignant**	**N'Zérékoré**	**Nombre Enseignant**	**Yomou**	**Nombre Enseignant**
Macenta Centre	41	N'Zérékoré Centre	199	Yomou Centre	8
Balizia	3	Samoe	23	Bowé	8
Sérédou	8	Bounouma	7	Diécké	31
Bofossou	3	Yalenzou	2		
Kouankan	4				
Total	**59**		**231**		**47**

Source : enquête de terrain, 2024

Tableau 2 : Répartition des personnes enquêtées par zone et statuts

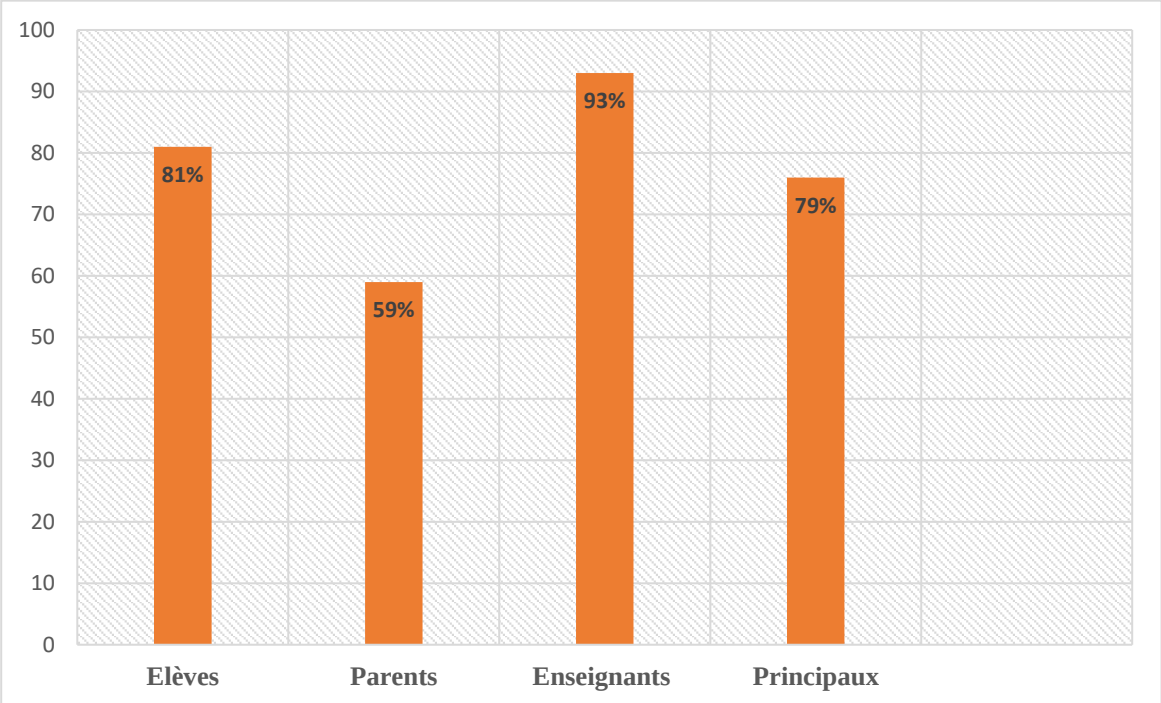
Préfecture	Nombre de Collèges par Zone		Statut des Collèges		Statut des Personnes Enquêtées			
	Rurale	Urbaine	Publics	Privés	Principaux	Enseignants	Parents	Elèves
Beyla	4	4	7	1	8	10	10	10
Guéckédou	4	6	6	4	10	48	48	48
Lola	3	4	4	3	7	23	23	23
Macenta	4	7	6	5	11	59	59	59
N'Zérékoré	4	51	11	44	55	231	231	231
Yomou	5	1	3	3	6	47	47	47
Total	**24**	**73**	**37**	**60**	**97**	**418**	**418**	**418**

Source : enquête, 2024

2. Résultats et Discussion

À l'issue de notre passage dans 97 collèges de la région de N'Zérékoré, suivi de l'administration du questionnaire sur un échantillon de 97 principaux (chefs d'établissement), 418 enseignants, parents d'élèves et élèves dans la période allant de novembre 2023 à avril 2024, suivi de la saisie, du traitement, de l'analyse et de l'interprétation des résultats sur la perception des acteurs éducatifs des « principes éthiques de l'éducation civique et de l'engagement citoyen dans la région de N'Zérékoré ».

Figure 1 : Avis des acteurs sur la responsabilité des parents dans la faible culture de l'éducation civique et de l'engament citoyen des élèves



Sur la perception de l'aspect descriptif des responsables du faible niveau de la culture de l'éducation civique et l'engagement citoyen dans les collèges de la région de N'Zérékoré : De cette figure, il convient de retenir que **79%** des principaux disent que la non-transmission des valeurs culturelles suivie de la démission des parents dans le suivi des jeunes collégiens est la principale cause de l'incivisme des élèves tant au niveau de l'école qu'au sein de la société, alors que cela est de **93%** selon les enseignants et **59%** selon les parents. **81%** des élèves reconnaissent le manque du suivi et du contrôle régulier de leurs parents dans leur**Tableau 2 :** Répartition des personnes enquêtées par zone et statuts

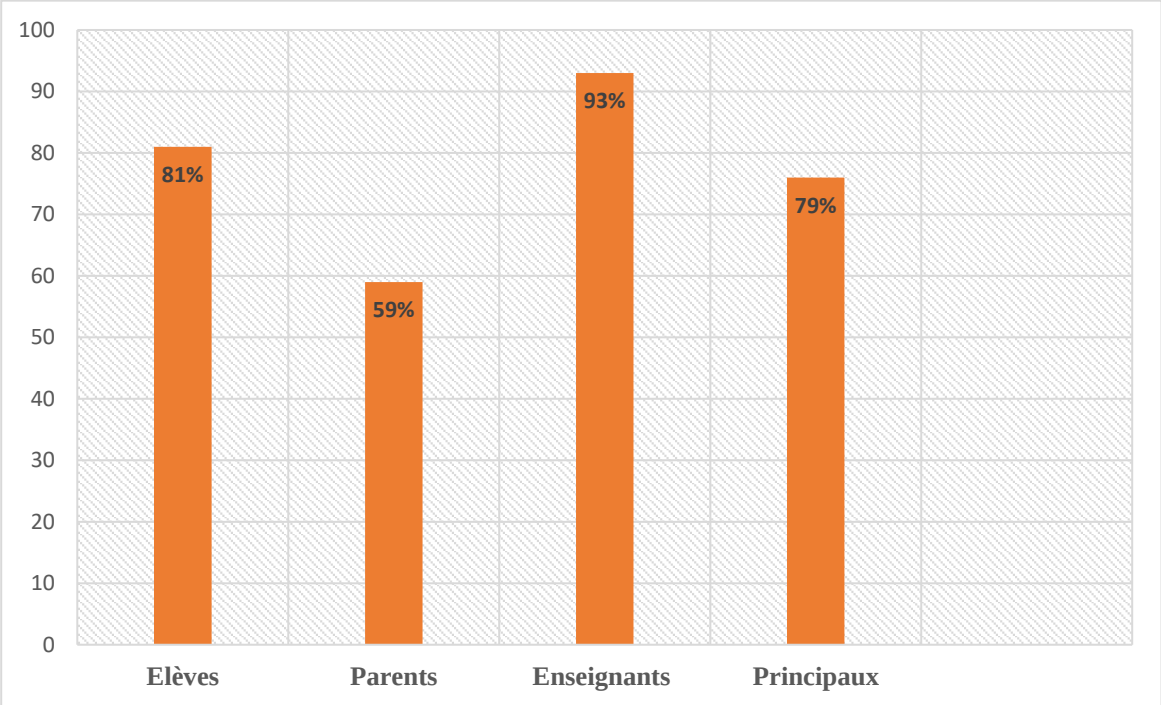
Préfecture	Nombre de Collèges par Zone		Statut des Collèges		Statut des Personnes Enquêtées			
	Rurale	Urbaine	Publics	Privés	Principaux	Enseignants	Parents	Elèves
Beyla	4	4	7	1	8	10	10	10
Guéckédou	4	6	6	4	10	48	48	48
Lola	3	4	4	3	7	23	23	23
Macenta	4	7	6	5	11	59	59	59
N'Zérékoré	4	51	11	44	55	231	231	231
Yomou	5	1	3	3	6	47	47	47
Total	**24**	**73**	**37**	**60**	**97**	**418**	**418**	**418**

Source : enquête, 2024

3. Résultats et Discussion

À l'issue de notre passage dans 97 collèges de la région de N'Zérékoré, suivi de l'administration du questionnaire sur un échantillon de 97 principaux (chefs d'établissement), 418 enseignants, parents d'élèves et élèves dans la période allant de novembre 2023 à avril 2024, suivi de la saisie, du traitement, de l'analyse et de l'interprétation des résultats sur la perception des acteurs éducatifs des « principes éthiques de l'éducation civique et de l'engagement citoyen dans la région de N'Zérékoré ».

Figure 1 : Avis des acteurs sur la responsabilité des parents dans la faible culture de l'éducation civique et de l'engament citoyen des élèves

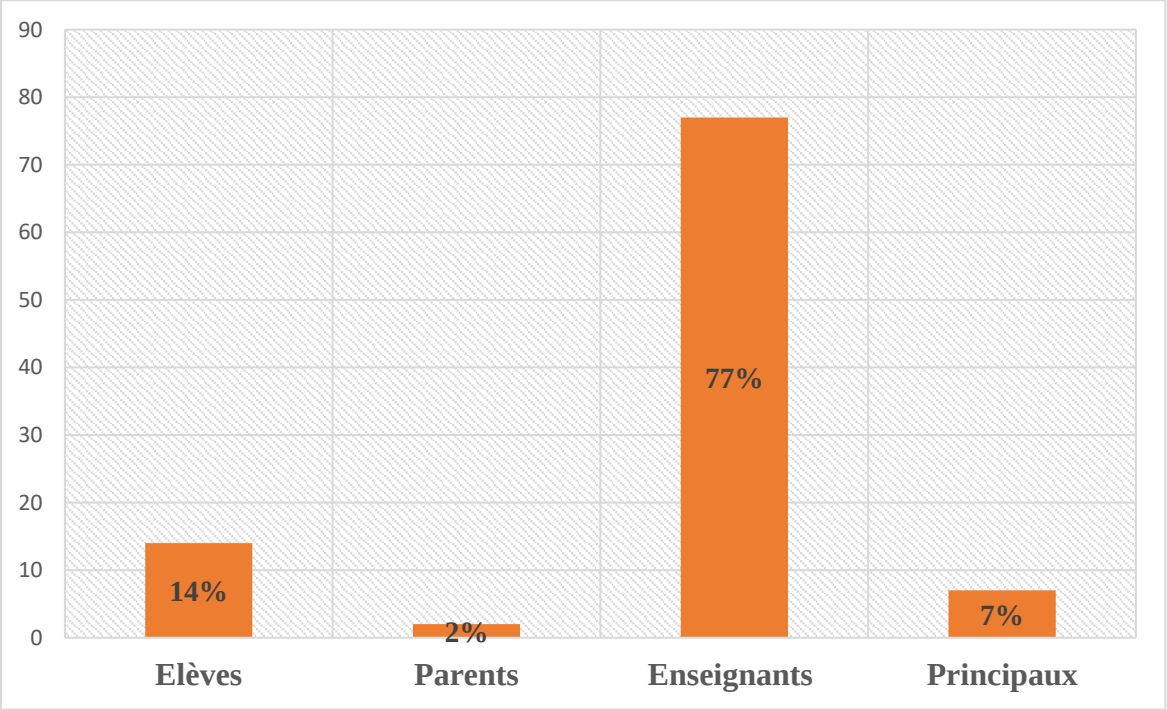


Sur la perception de l'aspect descriptif des responsables du faible niveau de la culture de l'éducation civique et l'engagement citoyen dans les collèges de la région de N'Zérékoré : De cette figure, il convient de retenir que **79%** des principaux disent que la non-transmission des valeurs culturelles suivie de la démission des parents dans le suivi des jeunes collégiens est la principale cause de l'incivisme des élèves tant au niveau de l'école qu'au sein de la société, alors que cela est de **93%** selon les enseignants et **59%** selon les parents. **81%** des élèves reconnaissent le manque du suivi et du contrôle régulier de leurs parents dans leur cycle d'études, même s'ils sont **93%** à penser que leurs enseignants ne font pas d'efforts et ne

sont pas bien outillés pour leur enseigner une bonne culture d'éducation civique avant et pendant chaque cours.

Ce qui corrobore avec les travaux de Lallali N. (2010), qui dit : « La faiblesse de l'autorité parentale ou l'incapacité des parents à fixer des limites peut être également assimilée aux causes de la montée des actes inciviques ». Pour Makon (s.d.), cité par Fayama T. (s.d.), « l'autorité parentale a pris un coup dur face à l'incompréhension ou à la nouvelle conception des droits et libertés des enfants par ces derniers ».

Figure 2 : La négation des élèves sur la représentation des acteurs au sein de la société



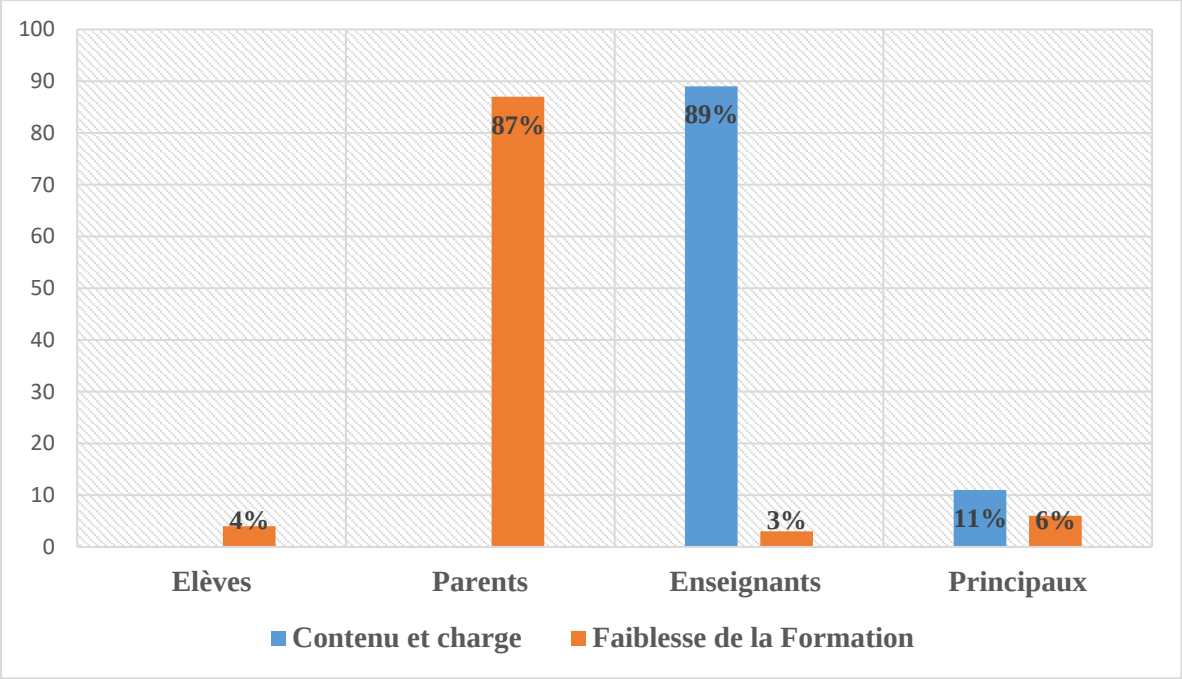
Sur le modèle que représentent leurs enseignants au sein de la société, comme l'indique la figure 2, 77% des élèves estiment que leurs enseignants ne sont pas des modèles en termes de citoyenneté contre **14%** des élèves qui reconnaissent qu'ils ne sont pas eux-mêmes des modèles à suivre au sein de la communauté.

De ce qui précède, nous pouvons retenir que l'incivisme des élèves dans les collèges de la région de N'Zérékoré peut être attribué à une combinaison de facteurs impliquant les parents. Car les responsabilités ne reposent pas qu'uniquement sur eux, mais sont le résultat d'une interaction complexe entre différents niveaux d'acteurs.

Plus loin, **21%** des principaux reconnaissent leur responsabilité face à l'incivisme des élèves, contre **7%** des enseignants qui les pointent du doigt du fait de leur laxisme dans l'application stricte du règlement intérieur. Alors qu'au même moment, **67%** des enseignants reconnaissent que leur engagement à travers une bonne communication en classe sur le civisme et l'engagement citoyen des élèves pourrait réduire considérablement cette situation fâcheuse d'incivisme.

Pour Pagoni M. (2009), « Les enseignants doivent non seulement transmettre des connaissances, mais aussi inculquer des valeurs civiques, un défi qui peut être exacerbé par le manque de formation ou de soutien. » Les difficultés rencontrées par les enseignants dans la gestion de ces comportements peuvent parfois contribuer à l'incivisme des élèves.

Figure 3 : Avis sur la dispensation du cours



Sur la base des conditions de dispensation du cours d'éducation civique et morale dans les collèges de la région de N'Zérékoré : Nos interlocuteurs sont parvenus à dire que, **89%** des enseignants pointent le contenu, la charge hebdomadaire attribuée (soit 2 heures par semaine et par groupe pédagogique), le manque criard d'enseignants spécialistes qui sont entre autres évoqués comme principales causes de l'incivisme, ce qui est de **11%** pour les principaux. Cependant, **87%** des parents d'élèves disent avec conviction que l'école, à travers le niveau de formation académique des enseignants, ne facilite pas une bonne éducation civique des élèves, ce qui est contraire à la France, contre **6%** pour les principaux.

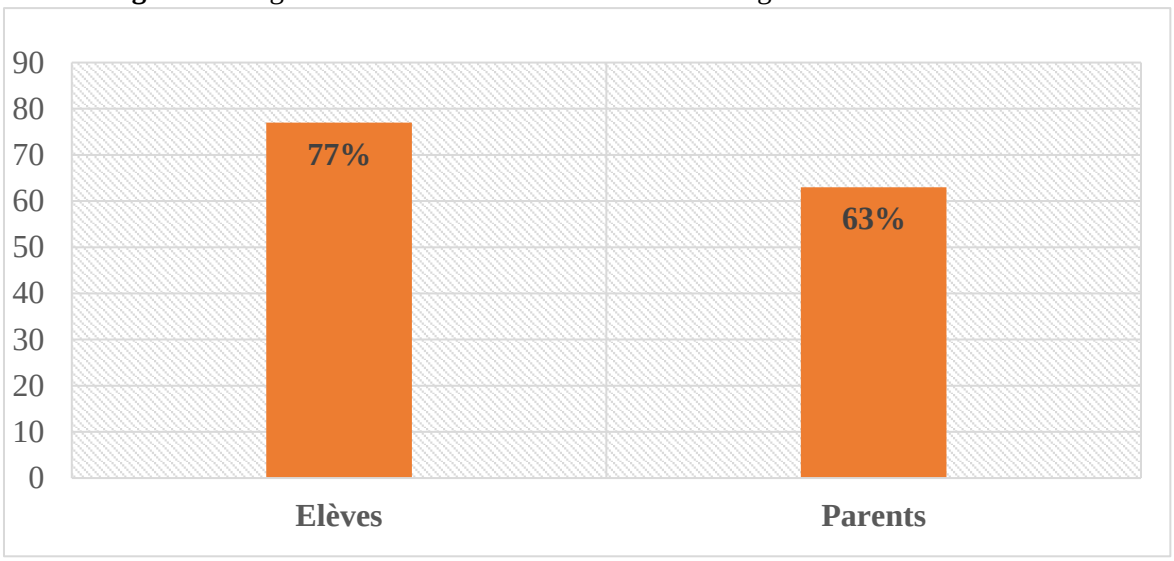
Car selon Eurydice (2012), « dans 20 pays européens sur 31, l'éducation à la citoyenneté fait l'objet d'une matière séparée obligatoire ». La France se distingue en étant le seul pays où il existe un enseignement civique spécifique tout au long du cursus scolaire. Dans les autres pays, cette approche n'est adoptée que pour certains niveaux d'enseignement, généralement dans l'enseignement secondaire inférieur (équivalent du collège) et/ou supérieur (équivalent du lycée) ».

Pour Obien J.P. (2000), « l'apprentissage du civisme commence par la découverte et la mise en pratique, à l'école, des valeurs sur lesquelles se fonde la société. L'organisation dans la vie de la classe et une pratique pédagogique adaptée sont le cadre des premières expériences de la démocratie. Elles s'appuient sur des comportements que l'enfant apprend à maîtriser et à réutiliser dans d'autres situations. »

Bozec G. (2016), renchérit sur l'idée et affirme que » dans une société en proie à l'incivisme et à la dépravation des mœurs, il est capital d'accorder une place privilégiée à une matière que constitue l'éducation civique ».

De ce qui précède on retiendra que l'éducation civique représente, selon ses auteurs, une voie pour atteindre certains objectifs tels que cultiver chez les jeunes le sentiment patriotique et le respect des institutions. Ouvrir l'esprit des jeunes pour leur permettre d'émettre des jugements positifs et responsables face aux événements de la vie, Développer un véritable comportement citoyen au sein de la société.

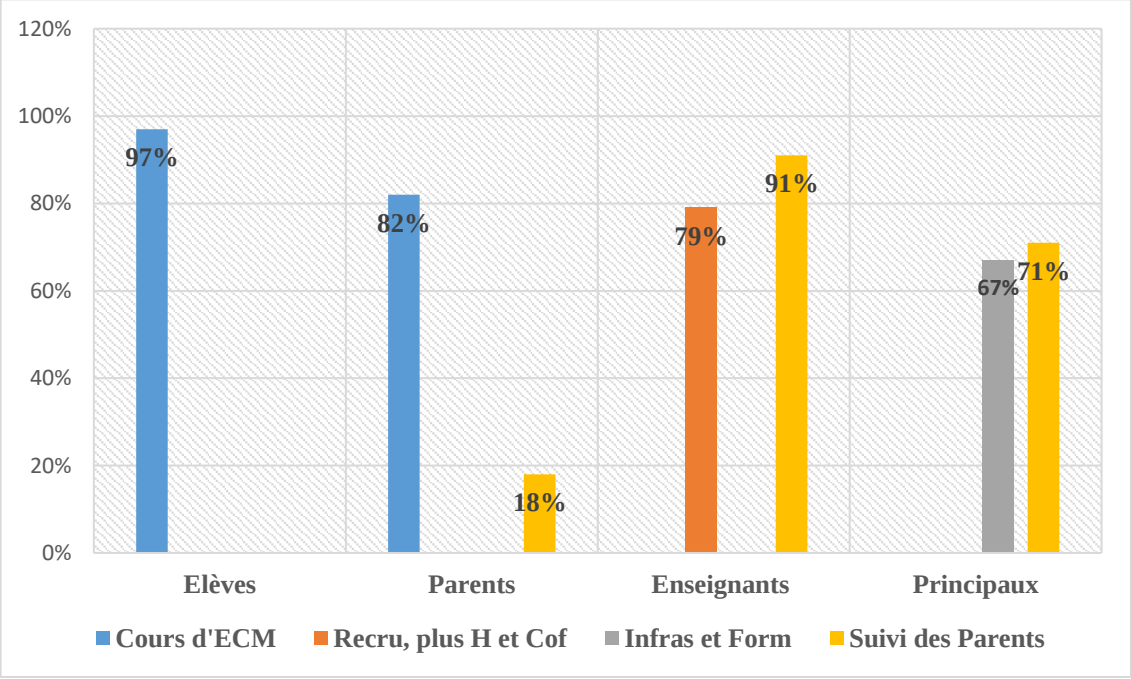
Figure 4 : Négation sur le modèle du civisme des enseignants au sein de la société



Cette figure 4, indique que **77%** des élèves de notre échantillon contre **63%** des parents d'élèves disent que les enseignants ne représentent pas un bon modèle de civisme au sein de la société compte tenu de leurs comportements.

Alors que les établissements scolaires sont censés être des bastions de l'éducation civique formelle. Cependant, le comportement civique de nombreux enseignants comme l'indique notre étude ne reflète pas l'image d'un bon exemple au sein de la société. D'où l'impérieuse nécessité de tenir compte de la morale, de l'éthique et de la déontologie avant et pendant le recrutement des enseignants.

Figure 5 : Pistes de solutions



Au terme de cette étude nos interlocuteurs sont parvenus à faire des propositions en termes de solutions afin d'atténuer l'incivisme et améliorer l'engagement citoyen des élèves : Les chiffres indiquent que, 97% des élèves enquêtés réclament des enseignants et plus d'heures pour le cours d'éducation civique et morale (ECM), ce qui est 79% pour les enseignants qui rappellent la nécessité de faire le recrutement, mais aussi la formation. Ils

proposent également l'augmentation des taux horaires de 2 heures à 8 heures par semaine avec un coefficient qui va passer de 1 à 3 et enfin l'introduction du cours à tous les niveaux du système éducatif guinéen et l'adaptation du contenu du cours aux réalités de notre pays. **67%** des principaux pensent qu'avant tout, il faut créer les conditions en termes d'infrastructures (salles de classe, clôtures, etc.), à cela s'ajoute le recrutement en nombre et la formation d'enseignants spécialistes du cours d'éducation civique et morale.

Même si **71%** des principaux estiment que la famille doit prendre ses responsabilités à travers un bon suivi éducatif, cela est relativement de **91%** pour les enseignants.

Quant aux parents d'élèves, **82%** pensent que la solution pour atténuer l'incivisme et cultiver l'engagement citoyen des élèves dans les collèges de la région de N'Zérékoré proviendrait du recrutement en nombre et de la formation des enseignants chargés des cours d'éducation civique et morale contre **18%** qui pensent qu'ils ont eux-mêmes un rôle essentiel à jouer dans le suivi rapproché des élèves à la maison et à l'école.

Ce qui n'est pas contraire aux études menées par Fayama. F (s.d), qui estime que, pour un retour probable de l'éducation au civisme, il propose des modules d'apprentissage qui pourraient être intitulés « Éthique et société », « Civisme et patriotisme », « Éthique de la relation ». Car tous les ordres de l'enseignement devront prendre en compte ces modules dans les curricula de formations, dans la mesure où le problème de l'incivisme se pose à toutes les couches du système éducatif guinéen.

Pour Inack L.M. et Ndombi (2015), « sachant qu'on ne naît pas citoyen, on le devient, l'éducation civique permettra d'assurer la participation à la vie politique, économique, sociale et culturelle des citoyens compétents et imbus des valeurs et principes de la démocratie ».

De ce qui précède, nous pouvons dire que le manque de l'éducation civique et de l'engagement citoyen des élèves dans les collèges de la région de N'Zérékoré peut être attribué à une combinaison de facteurs impliquant les parents, les enseignants et le système éducatif. Les responsabilités ne reposent pas sur un seul acteur, mais sont plutôt le résultat d'une interaction complexe entre différents niveaux et institutions.

Conclusion

L'éducation civique joue un rôle crucial dans la formation des jeunes et adolescents au sein des établissements scolaires et éducatifs, en leur transmettant les valeurs de citoyenneté responsable. Son objectif est d'inculquer aux apprenants les règles nécessaires à la vie en société, les valeurs fondamentales d'une République, ainsi que les normes indispensables au bon fonctionnement de la communauté.

Autrefois, en Guinée, les règles de bonne conduite étaient transmises aussi bien au sein des familles que dans les établissements scolaires et autres centres d'animation citoyenne. Cependant, cette étude révèle que l'incivisme est un phénomène en expansion, dont les responsabilités sont partagées.

L'objectif de cette recherche était de comprendre les principes éthiques liés à l'éducation civique et à l'engagement citoyen des élèves de la région de N'Zérékoré et d'identifier les responsabilités ainsi que les solutions possibles pour atténuer la situation actuelle.

L'étude a mis en évidence que l'incivisme croissant en Guinée, notamment chez les élèves de la région de N'Zérékoré, peut être attribué principalement à deux facteurs : la démission parentale dans l'éducation et le suivi des jeunes, ainsi que l'insuffisance de la formation et du comportement des enseignants. Ces déficiences se traduisent par un manque de contrôle parental et une inefficacité institutionnelle exacerbée par la précarité et le chômage croissant. Face à ces défis, les jeunes expriment leur frustration par des comportements inciviques tels que les injures, les déversements d'ordures sur les voies publiques, le non-respect des normes et les actes de vandalisme.

Les répercussions de l'incivisme sont significatives. D'une part, il peut procurer un sentiment de satisfaction interne à ceux qui le commettent (Inack L.M et Ndombi, 2015) et parfois engendre des changements qui, autrement, n'auraient pas été envisagés par les dirigeants.

Bibliographie

BARRY Mamadou 2021, *"L'éducation civique en Guinée : Un outil pour la citoyenneté active"* Pratiques pédagogiques, N°9, p. 15.

BOZEC Géraldine, 2016 Education à la citoyenneté : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves. (Rapport de recherche) CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire), p. 381-389.

Claude T. N, 2018, *"L'éducation civique en Afrique de l'Ouest : Réalités et défis" Revue internationale d'éducation de Sèvres*, p.17 ; 41-47.

Eurydice, 2012 Données clés sur l'éducation en France, paris, p.187.

FALL Aboubacar, 2022 *"La participation citoyenne des jeunes en Guinée : Entre espoirs et réalités"*, harmattan Guinée, p.137.

FAYAMA Tionyélé, Regard sociologique du phénomène d'incivisme routier et scolaire dans la ville de Ouagadougou, p.9.

Inack L.M. et Ndombi, 2015 "Le civisme dans les écoles secondaires au Cameroun : De la théorie à la pratique", *Revue Projet*, n° 231, p. 33-37.

John Dewey, 1975, *Éducation et démocratie*. Paris : Armand Colin, p.79.

LALLALI Nadia, 2010, La violence sous toutes ses formes et le système social, Volume 2, Numéro 1, Pages 17-23.

LAURENT Mucchielli, 2020 sur "Engagement et participation des jeunes en France et en Europe : une analyse comparative 77 rue de Lille 75007 PARIS, p.11,13,21,25.

NKRUMAH Kwame, 1964, Consciencism: Philosophy and Ideology for De-colonization and Development with Particular Reference to the African Revolution, PANAF London, p.87.

OBIN Jean-Pierre, 2000 Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens, Hachette, p. 123.

PAGONI Maria, 2009. « La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe », Carrefours de l'éducation, 28 ; 123-149.

TRUDEAU Catherine, 2019, L'éducation au civisme : Enjeux et pratiques, p.29.

Consulter en ligne

Institut Guinéen de la Statistique Edition (2022), p.29 (consulté le 5 octobre 2024 à11h).

Ministère de l'Education Nationale de la Guinée, 2020, Rapport sur le niveau de l'enseignement de l'Education Civique et Morale, p.97 ; 109 (consulté le 15 septembre 2024 à11h).

Organisation International de la Francophonie, 2022, sondages sur le civisme ; p 77 (consulté le 9 septembre 2024 à14h).

Recensement General de la Population et de l'Habitat, la région de N'Zérékoré en chiffres, 2022, p.7.

Intégrer les principes éthiques dans l'éducation civique pour favoriser l'engagement citoyen : une analyse des approches pédagogiques

Ouatili DAH, Université Félix Houphouët-Boigny (Côte d'Ivoire)
E-mail : dahoautili@rocketmail.com

Résumé

Cet article examine l'intégration des principes éthiques dans l'éducation civique en tant que moyen de stimuler l'engagement citoyen. En mettant en lumière les meilleures pratiques pédagogiques, il explore comment les programmes éducatifs peuvent être conçus pour inculquer aux apprenants des valeurs éthiques telles que la justice, le respect des droits humains et la responsabilité sociale. À travers une analyse comparative des approches pédagogiques utilisées à l'échelle mondiale, il identifie les stratégies les plus efficaces pour encourager une participation active et informée des citoyens dans leur société. Ce travail contribue à enrichir la compréhension des liens entre éthique, éducation civique et engagement citoyen, offrant des perspectives pour le développement de programmes éducatifs plus efficaces et significatifs.

Mots-clés : Approches pédagogiques, éducation civique, engagement citoyen, intégration – principes éthiques.

Abstract

This article examines the integration of ethical principles into civic education as a means of fostering civic engagement. By highlighting best pedagogical practice, it explores how educational programmes can be designed to instil in learners ethical values such as justice, respect for human rights and social responsibility. Through a comparative analysis of pedagogical approaches used around the world, it identifies the most effective strategies for encouraging the active and informed participation of citizens in their society. This work contributes to a richer understanding of the links between ethics, civic education and civic engagement, offering perspectives for the development of more effective and meaningful educational programmes.

Keywords : Pedagogical approaches, civic education, civic engagement, integration - ethical principles

Introduction

Depuis l'Antiquité, la philosophie morale a exploré les fondements de la conduite humaine, cherchant à définir ce qui constitue une vie bonne et juste. Elle ne s'est pas seulement contentée de transmettre des connaissances sur les institutions politiques, les droits et devoirs des individus ; elle a visé également à former des citoyens éclairés, capables de juger et d'agir selon des valeurs morales universelles. Aussi a-t-elle ambitionné à leur inculquer des valeurs et des principes éthiques indispensables à la vie en société. Ces principes éthiques, largement discutés par des philosophes comme Platon, Aristote, Kant, Rawls et Habermas, etc., lorsqu'ils sont intégrés dans les approches pédagogiques, non seulement enrichissent le contenu de l'enseignement, mais aussi, forgent les jeunes à devenir des acteurs conscients et actifs de leur société. Leur intégration dans la formation permet à l'éducation civique de transcender la simple transmission de connaissances pour devenir un outil de construction personnelle et sociale, indispensable pour guider les individus dans leurs interactions sociales. Toutefois, nonobstant l'importance de ces principes dans l'éducation civique, leur intégration effective dans les programmes éducatifs demeure un défi majeur. Les approches éducatrices classiques sont

parfois jugées défectueuses pour transmettre de manière adéquate ces valeurs dans un monde de plus en plus complexe et interconnecté. De plus, la mesure de l'impact réel de ces programmes sur l'engagement citoyen reste souvent floue, laissant des doutes sur leur efficacité et leur pertinence dans un monde perturbé par des évolutions de tous genres. Dans ces conditions, comment les valeurs morales peuvent-elles être incorporées efficacement dans les programmes éducatifs pour nourrir un engagement citoyen authentique et informé ? S'appuyant sur une analyse comparative, la présente contribution vise à identifier les pratiques et les stratégies les plus efficaces pour enseigner l'éthique civique et encourager un comportement citoyen responsable.

1. Intégration des principes éthiques dans l'éducation civique

L'intégration des principes éthiques dans l'éducation civique souligne l'importance cruciale de former les citoyens à adopter des valeurs telles que la justice, le respect des droits humains et la responsabilité sociale. Cette vision vise à préparer les apprenants à prendre des décisions informées et éthiques dans leur vie sociale, renforçant ainsi leur engagement citoyen.

1.1. Importance des principes éthiques dans la formation citoyenne

L'intégration des principes éthiques dans la formation citoyenne est capitale d'autant plus que, ces principes servent de fondement moral permettant aux individus de comprendre et d'évaluer les normes de comportement qui sous-tendent une société juste et équitable. Une société est dite juste et équitable si les principes de justice, d'égalité et de respect des droits de l'homme sont au centre des institutions, des lois et des pratiques sociales. Les piliers les plus importants d'une société juste et équitable sont entre autres l'égalité des chances, la justice sociale, le respect des droits de l'homme, la participation égalitaire à la vie politique, l'État de droit, l'inclusion sociale, l'équité intergénérationnelle, la solidarité. L'égalité des chances exige que tous les individus aient un accès équitable aux opportunités d'éducation, d'emploi et de développement personnel, indépendamment de leur origine sociale, ethnique ou de leur situation économique. L'égalité des chances est inséparable de la justice sociale. Celle-ci préconise une répartition équitable des ressources et des richesses afin de réduire les inégalités et soutenir les personnes les plus vulnérables. La justice sociale repose sur le respect des droits humains fondamentaux tels que la liberté d'expression, le droit à un procès équitable et la protection contre la discrimination, garantissant ainsi la participation active de tous les citoyens à la vie politique et sociale par le vote, les manifestations pacifiques ou d'autres formes d'engagement civique. Cette justice sociale est gage d'un État de droit.

Un État de droit est caractérisé par l'application impartiale des lois, l'indépendance des institutions judiciaires par rapport aux institutions législatives et exécutives, et la responsabilité des individus et des institutions. Il favorise l'inclusion sociale. L'inclusion sociale signifie que tous les membres de la société sont intégrés dans les processus sociaux, économiques et politiques, et bénéficient d'une protection contre la discrimination et l'exclusion. Elle permet de bâtir un monde où les hommes « traitent semblablement des individus semblables ». (M. Nussbaum, 2012, p. 204). La vraie inclusion prend en compte les générations futures, ce qui se traduit par une équité générationnelle qui préserve les ressources et l'environnement pour les générations à venir. C'est en cela que J. Greisch (1995, p. 12-13) dit :

> (…) ce qu'il s'agit de préserver et de protéger, ce n'est pas notre propre vie, mais la vie de tout ce qui, à l'avenir – cet avenir extraordinairement lointain et en même temps proche dont la technologie seule nous fournit l'idée –, apparaît comme essentiellement fragile et menacé, que ce soient les générations futures, non encore nées, ou la nature elle-même.

En définitive, une société juste et équitable est celle dans laquelle la dignité et les droits de chaque individu, de chaque être sont respectés, où les inégalités sont ardemment combattues et où chacun a la possibilité de contribuer et de prospérer suivant ses aspirations.

Selon la conception rawlsienne, la justice doit être conçue comme équité où les individus, derrière « un voile d'ignorance », choisissent des principes justes pour structurer la société, garantissant ainsi une base éthique solide pour l'éducation civique ; en ce sens que « le voile d'ignorance rend possible un choix unanime d'une conception particulière de la justice ». (J. Rawls, 1997, p. 172). L'équité est un principe fondamental de justice sociale qui milite pour que chaque individu reçoive ce dont il a besoin pour avoir des opportunités équitables de succès et de bien-être. À l'inverse de l'égalité qui suppose de traiter tout le monde de la même manière, l'équité reconnaît que les individus sont différents par nature et peuvent avoir des besoins distincts. Ainsi, des mesures spéciales sont nécessaires pour compenser les désavantages et les inégalités structurelles. « La théorie de la justice comme équité considère la société comme une entreprise de coopération en vue d'avantages mutuels ». (J. Rawls, 1997, p. 116). L'équité reconnaît et tient compte des différences entre les hommes.

Une société fondée sur l'équité n'ignore pas les différentes situations, besoins et défis auxquels des individus et/ou groupes d'individus font face. Pour relever ces divergences, elle met en place des mesures significatives pour aider ceux qui sont historiquement marginalisés ou discriminés. De même, elle veille à ce que tous ses membres aient un accès aux ressources et aux services nécessaires tels que l'éducation, les soins de santé, le logement, etc. afin d'atteindre leurs objectifs. Pour ce faire, elle adopte des politiques qui permettent de réduire les écarts entre les différents groupes. Cela peut inclure des mesures de discrimination positive, des programmes de soutien économique, ou des initiatives de formation et de développement des compétences. « La raison en est évidente. Les êtres humains ont des talents et des compétences variés, une seule personne ou un seul groupe de personnes ne peut en réaliser la totalité » (J. Rawls, 1997, p. 488).

Dans certains cas, l'équité peut impliquer des actions visant à réparer les torts passés, comme des programmes de réparation ou des initiatives de réconciliation. Elle peut veiller à ce que tous les individus, en particulier ceux des groupes marginalisés, aient une voix et puissent participer activement aux processus décisionnels qui affectent leur vie. Elle peut aussi adapter les politiques pour répondre aux besoins spécifiques des différents groupes plutôt que d'appliquer une approche unique à tous. « Dans la mesure du possible, donc, la théorie de la justice comme équité juge le système social du point de vue de l'égalité des droits civiques et à partir des différents niveaux de revenus et de richesse ». (J. Rawls, 1997, p. 116). Cela dit, l'équité vise à créer des conditions dans lesquelles tout le monde peut s'épanouir, en tenant compte des différences et en fournissant le soutien nécessaire pour surmonter les obstacles spécifiques auxquels chacun est confronté. Ainsi, l'éducation civique intégrant des principes éthiques sera un canal puissant pour permettre aux apprenants d'agir de manière éthique dans leurs interactions sociales et surtout de pratiquer chacun, à son niveau, la justice sociale.

La justice sociale, basée sur les capacités individuelles, enrichit la compréhension des droits humains comme fondement éthique dans l'éducation civique. A. Sen élargit la notion de développement en la reliant directement à la liberté et aux opportunités des individus. Il estime que la justice sociale doit être évaluée en termes de « capabilités », c'est-à-dire les libertés réelles permettant aux individus de mener une vie qu'ils estiment précieuse. Pour Sen, le développement est un processus d'expansion des libertés réelles et constitue ainsi un facteur essentiel de la justice sociale. Sen critique l'instrumentalisation du développement qui néglige ces dimensions essentielles et conçoit le développement comme « un processus d'expansion des libertés réelles dont jouissent les individus ». (A. Sen, 2000, p. 15).

Les capabilités représentent les différentes manières dont les individus peuvent mener leur vie, telles que la santé, la participation sociale, et l'accès à l'éducation. Sen soutient que le développement ne doit pas être évalué uniquement en termes de croissance économique, mais aussi par l'expansion des libertés individuelles. La véritable mesure de croissance est la capacité des individus à choisir et à mener une vie qu'ils jugent importante. « Le développement consiste

à éliminer les différents types de privation de liberté qui laissent aux individus peu de choix et peu de possibilités d'exercer leur libre arbitre. Le processus de développement consiste donc à étendre les libertés réelles dont jouissent les individus » (A. Sen, 2000, p. 36). Selon Sen, une société juste doit offrir à chacun des opportunités égales pour exercer ses capabilités, en garantissant l'accès à l'éducation, à la santé, et aux droits fondamentaux, permettant ainsi à chaque personne d'atteindre son potentiel. Son analyse permet de mieux comprendre comment les politiques peuvent promouvoir non seulement l'égalité des chances, mais aussi offrir à chaque individu la possibilité réelle d'accroître ses compétences et ses talents.

M. Nussbaum, s'appuyant sur les travaux de Sen, élabore la théorie des capabilités pour évaluer le bien-être humain, en insistant sur l'importance de développer des capacités fondamentales telles que la pensée critique et la coopération pour une citoyenneté éthique et responsable. Pour ce faire, il identifie dix capabilités essentielles que chaque individu doit avoir pour mener une vie digne et épanouissante. Ces capabilités comprennent la vie, la santé corporelle, l'intégrité physique, la liberté de pensée, les émotions, la raison pratique, l'affiliation sociale, le rôle dans la société, les relations interpersonnelles significatives, et le contrôle sur son environnement. (M. C. Nussbaum, 2012, p. 55-57).

Nussbaum considère l'éducation comme un moyen crucial pour renforcer ces capabilités essentielles, affirmant qu'elle doit transcender la simple transmission de connaissances pour encourager le développement de compétences pratiques et morales nécessaires à une contribution positive à la société. De ce fait, elle s'insurge contre les approches traditionnelles du développement humain qui privilégient les indicateurs économiques ou le marché du travail, estimant qu'elles négligent les dimensions qualitatives de la vie et l'importance de promouvoir des capacités essentielles au-delà du succès matériel. Pour Nussbaum les hommes sont la vraie richesse de toute nation. Par conséquent, « le véritable objectif du développement est le développement humain ». (M. Nussbaum, 2012, p. 245).

Nussbaum explore ces idées en profondeur, en offrant une analyse détaillée de la manière dont les institutions, y compris les systèmes éducatifs, peuvent être conçus pour soutenir le développement des capabilités essentielles à la réalisation du potentiel humain et à la promotion d'une société juste et équitable. Dans *Créer les capabilités*, ouvrage qui résume en quelque sorte ses travaux sur les capabilités et leur application à divers aspects du développement humain et de la justice sociale, elle explique que l'éducation joue un rôle crucial dans le déploiement des capabilités essentielles pour le bien-être humain.

> L'éducation est un instrument clé dans le développement des capacités nécessaires à une vie digne. Elle fournit aux individus les outils dont ils ont besoin pour exercer leur raison pratique et participer pleinement à la vie sociale, politique et économique de leur communauté. Sans l'éducation, les capacités des individus sont gravement limitées (M. Nussbaum, 2013, p. 140).

De la sorte, les systèmes éducatifs doivent être conçus de manière à aider les individus à développer des capacités critiques telles que la pensée critique, l'empathie, et la capacité de prendre des décisions. Ces compétences sont primordiales pour une participation effective et éthique dans la société. Mais y parvenir nécessite des approches les plus adaptées.

1.2 Approches pédagogiques pour enseigner les principes éthiques

L'intégration des principes éthiques dans l'éducation civique requiert des approches pédagogiques variées. Nous nous intéressons ici aux approches par : le raisonnement moral, l'étude de cas, l'éthique de la vertu et l'éducation critique et sociale. L'approche par le raisonnement est une technique qui met l'accent sur le développement du raisonnement éthique chez les apprenants. Selon le psychologue du développement L. Kohlberg, les individus passent par plusieurs stades de développement moral, allant de la simple conformité aux règles d'adoption des principes moraux universels basés sur la justice et le respect des droits. Il décrit un modèle de développement moral progressif structuré en plusieurs stades distincts. Selon lui,

> le développement moral se caractérise par une progression à travers des stades successifs de raisonnement moral, chaque stade représentant une conception plus complexe et plus sophistiquée des principes de justice. À chaque étape, les individus réorganisent et restructurent leur raisonnement moral pour inclure une plus grande considération de la justice et des droits des autres (L. Kohlberg, 1984, p. 11).

Chaque stade représente un niveau plus sophistiqué de conception et de raisonnement moral. Le premier stade, celui de l'obéissance et de la punition, est caractérisé par la moralité dictée par la peur de la punition et l'obéissance aux règles établies par l'autorité. Le deuxième stade, orienté vers l'intérêt personnel, voit les actions comme motivées par des récompenses et des avantages personnels, tout en reconnaissant les besoins des autres à travers le prisme des bénéfices personnels. Le troisième stade, dit de la conformité interpersonnelle, évalue la moralité en fonction des attentes sociales et des relations interpersonnelles, mettant l'accent sur la conformité aux normes sociales et le maintien des relations. Le quatrième, axé sur le maintien de l'ordre social, concerne la compréhension de l'importance des lois et de l'ordre pour le bien commun, et l'engagement à respecter les règles pour préserver la cohésion sociale. Le cinquième, celui du contrat social et des droits individuels, appréhende les lois comme des accords sociaux susceptibles de modification pour mieux servir le bien-être général, avec une emphase sur les droits individuels et les principes de justice. Le sixième, relatif aux principes éthiques universels, postule que les décisions morales doivent se fonder sur des principes universels de justice, choisis pour leur impartialité, cohérence et respect des droits de tous.

Il souligne qu'au fur et à mesure que les individus passent dans les stades supérieurs, leur conception de la moralité se base sur des principes abstraits de justice et de respect des droits humains. Selon lui, la moralité à ce niveau est fondée sur des principes universels qui transcendent les lois spécifiques et les conventions sociales. L. Kohlberg (1984, p. 3), écrit :

> Dans les stades les plus avancés du développement moral, les individus fondent leur conception de la moralité sur des principes universels de justice, de respect des droits humains et de dignité individuelle, qui transcendent les lois et les conventions sociales particulières. Ces principes sont perçus comme devant s'appliquer à tous, déterminant des circonstances locales ou des règles sociales.

Finalement, il conçoit le développement moral comme un processus dynamique et évolutif où les individus ne restent pas figés à un stade, mais peuvent avancer à travers les stades en fonction de leur croissance cognitive et de leurs expériences. Une telle conception pourrait aider les pédagogues à encourager les élèves à réfléchir de manière critique sur les dilemmes éthiques et à prendre des décisions informées fondées sur des principes éthiques solides.

Par ailleurs, utiliser des études de cas réels et/ou fictifs permet aux apprenants d'explorer des situations complexes où des questions éthiques se posent. Les travaux de J. J. Thomson (1993, p. 146) sur les dilemmes éthiques tels que le célèbre cas du « violateur et de l'anneau », illustrent comment des scénarios complexes peuvent être utilisés pour explorer les nuances morales et éthiques. Thomson utilise des dilemmes éthiques complexes, dont le célèbre cas du « violateur et de l'anneau », pour examiner les nuances des théories des droits et des obligations morales. Il imagine un scénario où un violateur se sert d'un anneau magique pour pénétrer la vie privée d'une personne sans être perçu, permettant de commettre l'acte sans laisser de preuves ni être détecté. J.J. Thomson (1993, p. 146) explique que « ces exemples permettent de poser des questions difficiles, et offrent aux apprenants la possibilité de réfléchir sur les nuances qui émergent lorsqu'ils appliquent des concepts de justice et de droits à des situations concrètes ». Ce dilemme teste les limites des théories sur les droits individuels et la vie privée. Thomson use ce cas pour discuter des implications morales de la violation des droits, même en l'absence de preuves concrètes ou de conséquences immédiates. L'objectif est de souligner que la simple possibilité d'une violation des droits pose des questions morales importantes. Un tel cas peut

développer chez les apprenants la capacité à évaluer les implications éthiques de leurs actions et à envisager des solutions équilibrées et éthiques.

L'approche de l'éthique de la vertu, attribuée à Aristote et développée plus récemment par A. MacIntyre (1985) quant à elle, met l'accent sur le développement de caractères moraux solides tels que la justice, le courage et la bienveillance. MacIntyre souligne que la tradition aristotélicienne, centrée sur le développement des vertus, offre une base plus solide pour comprendre et pratiquer la moralité. Selon lui, la moralité ne peut être pleinement saisie sans le contexte des communautés et des traditions qui transmettent ces vertus. « Les vertus ne peuvent être cultivées que dans le cadre d'une communauté qui pratique des formes spécifiques de vie collective » (A. MacIntyre, 1985, p. 249). Il insiste sur l'importance de vivre au sein des communautés qui valorisent et pratiquent ces vertus pour un développement personnel et collectif harmonieux. Par ailleurs, il plaide pour une approche intégrant l'éducation des vertus et des traditions morales. Cette approche permet d'avoir une compréhension approfondie des principes éthiques et une pratique quotidienne fondée sur des valeurs morales.

Quant à l'approche par l'éducation critique et sociale, elle cherche, dans son évolution, à émanciper les apprenants en les aidant à reconnaître et à défier les structures de pouvoir injustes et les normes sociales oppressives. Selon cette approche, l'éducation doit aller au-delà de la simple transmission de connaissances pour devenir un processus de conscientisation et de libération sociale. Pour p. Freire (1972, p. 67), « l'éducation n'est pas un acte de transmission, mais un acte de conscientisation ». Il critique l'éducation traditionnelle qu'il qualifie de « bancaire », où les disciples sont passifs et reçoivent des informations de manière unidirectionnelle. Freire milite pour une « pédagogie dialogique », où l'enseignant et les apprenants engagent un dialogue critique sur les réalités sociales, politiques et économiques. Cela permettra aux apprenants de prendre conscience de leur réalité sociale et de devenir acteurs de leur propre transformation plutôt que de simplement recevoir des informations. Cette façon d'éduquer aide les apprenants à distinguer et à comprendre les structures de pouvoir injustes et les normes sociales oppressives. L'objectif, c'est de développer une conscience critique qui permet aux éduqués de remettre en cause et transformer les conditions socio-économiques qui les oppriment. Le faisant, l'éducation devient un outil d'émancipation personnelle et collective et favorise l'action consciente et le changement social. Elle permet aux apprenants de saisir les aspects éthiques de la justice sociale et de devenir des agents de changement dans leur société. Cela est primordiale pour doter la future génération de leaders avec des compétences nécessaires pour naviguer de manière éthique dans les défis complexes de la société moderne. Cela peut advenir si les institutions éducatives jouent leurs partitions.

1.3 Rôle des institutions éducatives dans la promotion de l'éthique civique

Avant que les pédagogues n'implémentent les méthodes pédagogiques sus-citées, les institutions éducatives doivent intégrer systématiquement les principes éthiques dans les programmes de formation. Elles doivent veiller à ce que ces principes soient explicitement inclus, notamment à travers des cours d'éducation civique et des discussions éthiques dans des disciplines telles que l'histoire, la littérature, les sciences sociales, les sciences technologiques, etc. le faisant, les institutions préparent les apprenants à comprendre les implications morales de leurs actions et à développer une conscience éthique critique. J. Dewey (2018, p. 130) affirme : « le processus éducatif n'a pas de fin en dehors de lui-même ; il est sa propre fin ». L'éducation doit être une expérience vivante et ancrée dans la réalité sociale. Dewey préconise que les écoles fonctionnent comme des laboratoires où les élèves apprennent par l'expérience concrète et où les principes éthiques sont intégrés de manière naturelle dans l'apprentissage quotidien. « L'éducation est une réorganisation ou une reconstruction constante de l'expérience » (J. Dewey, 2018, p. 158) qui permet de vivre de manière réfléchie et responsable au sein d'un groupe. En d'autres termes, l'école doit être est un endroit ou un laboratoire où

l'on prépare les individus à une vie sociale en leur offrant une expérience directe de la coopération et de la justice.

Dans la mesure où les institutions d'éducation jouent un rôle clé dans la formation continue des enseignants pour qu'ils puissent enseigner efficacement, elles doivent être le fer de lance de l'intégration de l'éthique civique au sein de la pédagogie. Elles ont l'obligation d'équiper les formateurs d'outils indispensables à la formation. C'est dire que les enseignants doivent être mis dans de bonnes conditions et pourvus des moyens didactiques nécessaires pour faciliter des discussions éthiques en classe, gérer les débats sur des questions controversées, afin de guider les élèves dans la réflexion critique sur les valeurs morales et les dilemmes éthiques auxquels ils peuvent être confrontés. À ce propos, J. Dewey (2018, p. 451) souligne que « l'école doit être elle-même une vie communautaire ave tout ce que cela implique (…) au lieu d'une école séparée de la vie, conçue comme un endroit où on apprend des leçons, c'est un groupe social en miniature où l'étude et le développement sont liés à l'expérience présente partagée' » qu'il faut afin que « l'enseignement dispensé à l'école » soit « en continuité avec l'enseignement en dehors de l'école ».

Une formation adéquate des enseignants et une évaluation continue de l'impact de l'enseignement sont également essentielles pour assurer la cohérence et l'efficacité de l'éducation morale. Vu cette importance, les maîtres doivent non seulement être des transmetteurs de connaissances, mais aussi des modèles éthiques pour leurs élèves. Pour cela, il faut une éducation qui valorise la relation empathique entre enseignants et enseignés en vue de favoriser un apprentissage moral et éthique authentique. Selon F. Dubet et M. Duru-Bellat, (2020, p. 91), « l'école ne dispense pas seulement des connaissances, des diplômes et des compétences. Elle est aussi tenue d'éduquer, d'inculquer des valeurs et des représentations communes, voire des sentiments partagés, au-delà des singularités et des inégalités sociales et culturelles ». En formant de tels citoyens, l'éducation joue un rôle clé dans la réalisation de la société juste.

Les institutions éducatives ont le pouvoir de créer une culture scolaire qui valorise l'éthique civique en faisant la promotion d'une culture scolaire éthique. Cela peut se traduire par l'élaboration de codes de conduite basés sur des principes éthiques, la promotion de comportements citoyens responsables par le biais d'activités parascolaires telles que des projets communautaires et des débats éthiques, ainsi que par la reconnaissance et la récompense des comportements exemplaires en matière d'éthique civique parmi les enseignés. Selon J. Costa-Lascoux (1996, p. 5), « l'école s'assigne par tradition une triple mission : transmettre des savoirs, apprendre des méthodes de travail, enseigner des valeurs ». Pour le dire en des termes plus solennels, les écoles peuvent jouer un rôle décisif dans la formation du caractère moral des jeunes en créant des environnements qui encouragent et récompensent les comportements éthiques. Pour cela, il convient de mettre en place des codes de conduite clairs basés sur des principes éthiques partagés, afin de promouvoir une culture scolaire.

Par ailleurs, les institutions éducatives peuvent renforcer leur impact en établissant des partenariats avec des organisations civiques locales et des leaders communautaires. Ces collaborations qui consisteront à faire des stages ou à prendre des projets de recherche sur des questions éthiques locales, permettront aux élèves de voir l'application pratique des principes éthiques dans la vie réelle. Ces expériences favorisent l'engagement civique des élèves en les connectant directement aux enjeux de leur communauté et en leur montrant comment les principes éthiques peuvent être mis en œuvre pour influencer positivement leur milieu. Cette analyse vise à montrer que les institutions éducatives sont le garant de l'intégration des principes éthiques dans l'éducation. En ce sens, elles ont un rôle crucial à jouer dans la promotion de l'éthique civique en fournissant une éducation holistique qui intègre les principes éthiques dans les programmes d'études, en formant des enseignants compétents dans ce domaine, en favorisant enfin une culture scolaire éthique, et en établissant des partenariats

communautaires significatifs. De ce fait, il y a nécessité pour les institutions éducatives de former les enseignants pour qu'ils puissent efficacement transmettre ces valeurs aux élèves. Pour ce faire, il est crucial de promouvoir ce M. Nussbaum (2011, p. 19) qualifie d'« éducation tournée vers la citoyenneté démocratique ». Cela contribue à former des citoyens informés, réfléchis et éthiques, prêts à participer activement à la réalisation d'une société juste et équitable. Les individus ainsi nourris aux principes éthiques auront impérativement des impacts relatifs à l'engagement citoyen dans leurs sociétés.

2. Impact des principes éthiques sur l'engagement citoyen

L'analyse qui va suivre examine comment une éducation civique fondée sur des principes éthiques encourage la participation active des citoyens et examine les effets durables de cette formation sur leur responsabilité et leur engagement constructif au sein de la communauté et de la société.

2.1. Évaluation de l'impact des programmes d'éducation civique axés sur l'éthique

Pour aborder l'impact des programmes d'éducation civique axés sur l'éthique d'un point de vue philosophique, nous nous appuyons sur diverses théories, entre autres l'utilitarisme, la théorie de justice, l'éthique de la vertu et la critique de la domination qui éclairent la manière dont les programmes peuvent influencer les individus et la société dans leur ensemble.

L'utilitarisme est la théorie éthique selon laquelle les actions doivent être jugées en fonction de leur capacité à promouvoir le plus grand bonheur pour le plus grand nombre. Cette théorie saisit le bonheur comme la présence de plaisir et l'absence de douleur, et considère que la maximisation est le critère fondamental pour évaluer la moralité des actions. L'idée principale de l'utilitarisme stipule que les actions sont correctes si elles tendent à promouvoir le bonheur, et incorrectes si à contrario, elles tendent à produire l'inverse du bonheur. (J. S. Mill, 1990). Pour cette auteur, l'éducation doit être orientée vers l'amélioration du bien-être général. Abordant la question de l'éthique utilitaire, il présente une défense systématique de l'utilitarisme, en soulignant l'importance de maximiser le bonheur et le bien-être dans la prise de décisions éthiques et dans la conception des politiques publiques, y compris l'éducation.

L'éducation joue un rôle capital dans le développement des individus et dans la capacité de ces derniers à contribuer au bon fonctionnement de la société. Une éducation efficace devrait aider les individus à comprendre et à appliquer les principes de l'utilitarisme pour maximiser le bonheur. La finalité de l'éducation, c'est que celle-ci doit former des individus capables de critique afin qu'ils jugent les actions non seulement pour leurs propres intérêts, mais par la façon dont ces actions affectent le bien-être de tous. Mill établit une distinction entre les plaisirs en affirmant que certains plaisirs (comme les plaisirs intellectuels et moraux) sont supérieurs à d'autres (comme les plaisirs physiques). Cette hiérarchie des plaisirs permet de mieux évaluer les actions en fonction de leur impact sur la qualité du bonheur, pas seulement sur la quantité. Il pense qu'il est préférable d'être un être humain insatiable qu'un malpropre ravi. « Il vaut mieux être un homme insatisfait qu'un porc satisfait, il vaut mieux être Socrate insatisfait qu'un imbécile satisfait » (J. S. Mill, 1990, p. 17). Mill critique d'autres théories éthiques qui ne tiennent pas compte des conséquences globales du bonheur, comme les théories déontologiques qui se concentrent sur le respect des devoirs ou des règles morales sans considérer leur impact pratique sur le bien-être de la société tout entière.

De son côté, J. Rawls (1997) soutient que la justice consiste à assurer que les inégalités sociales et économiques soient arrangées de manière à bénéficier le plus grand nombre possible, en particulier les membres les plus défavorisés de la société. Dans son analyse, il souligne l'importance pour chaque personne d'avoir un droit égal aux libertés fondamentales les plus étendues compatibles avec les mêmes libertés pour tous. Cela inclut une somme de liberté : la liberté de pensée, d'expression, de réunion, et d'autres droits de liberté civile et politique. « Ce premier principe exige simplement que certaines sortes de règles, celles qui définissent les

libertés de base, s'appliquent à chacun de manière égale et qu'elles permettent la liberté la plus étendue, compatible avec une même liberté pour tous ». (J. Rawls, 1997, p. 95).

Par ailleurs, les inégalités sociales et économiques, note-t-il, doivent être arrangées de manière à ce qu'elles profitent aux membres les plus défavorisés de la société (le principe de la différence). Cela signifie que les écarts de richesse et de statut doivent être justifiés par le fait qu'ils améliorent la situation des moins avantagés. « Les conceptions de la justice doivent être classées en fonction de leur capacité à être acceptées par des personnes placées dans les circonstances que je viens de citer ». (J. Rawls, 1997, p. 44). Rawls propose une méthode hypothétique pour déterminer les principes de justice. Il imagine un ''voile d'ignorance'' derrière lequel les individus choisissent les principes de justice sans connaître leur propre position dans la société. Ce voile permet que personne ne sache à l'avance s'il sera parmi les privilégiés ou les défavorisés.

En outre, Rawls met l'accent sur le fait que la justice n'est pas simplement une question d'égalité, mais aussi de faire en sorte que les inégalités existent seulement si elles bénéficient effectivement à ceux qui sont les moins avantagés. Cela reflète une conception d'une société où la coopération et le respect mutuel sont essentiels. Rawls critique les approches utilitaristes de la justice, qui peuvent justifier des inégalités si elles augmentent le bien-être global. En revanche, ses principes visent à protéger les droits des individus et à promouvoir une équité substantielle, même au coût d'une certaine égalité. La conception rawlsienne de la justice implique non seulement la garantie des libertés fondamentales pour tous, mais aussi la structuration des inégalités sociales et économiques de manière à ce qu'elles bénéficient en priorité aux membres les plus défavorisés de la société. Sa théorie entend équilibrer équité et efficacité dans la distribution des ressources et des opportunités. Une telle conception pourrait évaluer dans quelle mesure les programmes d'éducation civique éthique contribuent à sensibiliser aux injustices sociales et à promouvoir des efforts pour les réduire.

Quant à la conception aristotélicienne, elle souligne que l'éthique aide à cultiver les vertus intellectuelles et morales, à savoir le courage, la tempérance et la sagesse pratique chez les individus ; lesquelles sont essentielles pour mener une vie juste et épanouissante. Dans *Éthique à Nicomaque,* le Stagirite admet que la vertu est une disposition acquise qui guide les individus à choisir le juste milieu entre les extrêmes. « C'est la vertu qui apprend aux hommes à faire le bien » (Aristote, 1992, p. 69). Par exemple, le courage est la vertu qui se situe entre la témérité excessive et la lâcheté, tandis que la tempérance modère les désirs et les plaisirs pour éviter les excès. Aristote distingue également les vertus intellectuelles, comme la sagesse pratique qui permet de prendre des décisions éclairées en fonction des circonstances spécifiques. La vertu, selon Aristote, n'est pas innée mais se cultive à travers l'habitude et la pratique. Ainsi, l'éthique aristotélicienne consiste à former le caractère par l'exercice régulier des vertus, permettant à chacun d'atteindre *l'eudaimonia* ou la vie bonne, où l'individu réalise son potentiel humain de manière harmonieuse. Les programmes d'éducation civique éthique favorisent le développement de telles vertus chez les jeunes citoyens, les préparant ainsi à être des membres responsables, éthiques et engagés de la société.

Foucault lie l'éducation civique à la discipline et au contrôle social en montrant comment les institutions éducatives jouent un rôle clé dans la formation des individus pour les intégrer dans la société. Pour lui, l'éducation civique est conçue pour inculquer des normes, des valeurs et des comportements conformes aux attentes sociales, renforçant ainsi les mécanismes de surveillance et de discipline. Cette éducation participe à la normalisation des comportements et à l'intégration des individus dans un cadre de conformité sociale. C'est ainsi que, parlant de l'éducation, M. Foucault (2014, p. 261) écrit : « il faut qu'elle soit la machinerie la plus puissante pour imposer une nouvelle forme à l'individu perverti » ; L'éducation civique, en tant qu'instrument de pouvoir, contribue à façonner des citoyens disciplinés et dociles. Aussi permet-elle de façonner une citoyenneté responsable et engagée.

2.2 Mesure de l'engagement citoyen des apprenants ayant suivi ces programmes

Pour évaluer l'engagement citoyen des apprenants à la suite de programmes d'éducation civique centrés sur l'éthique, une analyse philosophique approfondie peut s'avérer particulièrement enrichissante en explorant diverses perspectives fondamentales. Parmi celles-ci, on trouve la théorie de l'action communicative de J. Habermas, la critique de la raison pratique d'E. Kant, la philosophie politique de H. Arendt et la théorie de justice de John Rawls. Ces approches permettent de mieux comprendre à la fois comment les principes éthiques sont intégrés et vécus par les individus dans le cadre de leur engagement citoyen.

La théorie de l'action communicative développée par J. Habermas (1987) est une approche essentielle pour comprendre le rôle de la communication dans la construction d'une société démocratique et participative. Habermas soutient que pour qu'un engagement citoyen soit authentique, il doit reposer sur des processus de communication libre et ouverte. Dans cette perspective, la communication n'est pas simplement un échange d'informations, mais un moyen par lequel les individus peuvent exprimer leurs préoccupations, défendre leurs points de vue et négocier des consensus sur des questions communes. L'action communicative implique un dialogue où les participants sont égaux et ont la possibilité de remettre en question et de discuter des normes et des valeurs qui guident leurs interactions. Il distingue cette approche des systèmes de communication dominés par des contraintes de pouvoir et des intérêts privés, qui peuvent altérer le processus de prise de décision collective. Selon lui, un engagement citoyen véritable se manifeste lorsque les décisions sont prises dans un espace public où les individus peuvent librement argumenter et parvenir à des accords fondés sur la rationalité et le consensus. Cette approche vise à créer des conditions pour une délibération démocratique où les citoyens participent activement à la formulation des politiques et des lois, assurant ainsi une meilleure représentativité et légitimité des décisions collectives.

La pensée kantienne explore en profondeur la notion de devoir moral et l'exercice de la raison pratique comme base de l'engagement citoyen, posant les fondements d'une éthique universelle applicable à la participation politique et sociale. Dans la pensée kantienne, l'engagement citoyen authentique repose sur l'exercice de la raison pratique pour agir conformément à des principes moraux universels. Selon cette conception, la moralité ne se base pas sur les conséquences des actions, mais sur le respect de devoirs et de principes universels qui peuvent être appliqués à tous de manière impartiale. Elle introduit l'idée de l'impératif catégorique, un principe fondamental de son éthique, qui stipule que les actions doivent être guidées par des règles que l'on souhaiterait voir universellement suivies. Par exemple, on ne doit agir que selon des maximes qui pourraient être érigées en lois universelles, indépendamment des préférences personnelles ou des intérêts individuels. Chez E. Kant (1986, p. 473), « le principe suprême de la doctrine des mœurs est donc agis suivant une maxime qui puisse en même temps vouloir comme loi universelle ».

Cette approche exige que les citoyens exercent leur raison pour évaluer et choisir des actions qui respectent les droits et la dignité de chaque personne, sans recourir à des justifications basées sur des résultats spécifiques. En ce sens, l'engagement citoyen, selon Kant, signifie participer activement à la vie politique et sociale en adhérant à des principes éthiques universels qui garantissent le respect mutuel et l'équité. L'idée centrale est que chaque individu, en tant qu'agent moral, doit s'engager dans des actions qui peuvent être universalisées et qui respectent les impératifs moraux, contribuant ainsi à une société juste et éthique. Ainsi, une évaluation philosophique pourrait se concentrer sur la mesure dans laquelle les programmes d'éducation civique éthique aident les apprenants à développer une capacité critique et réfléchie à évaluer les normes sociales et à agir en accord avec leurs devoirs moraux envers la société.

La philosophie arendtienne quant à elle, met l'accent sur l'importance de l'action politique et de la participation active dans la sphère publique pour une citoyenneté authentique. Selon cette conception, la véritable politique se déploierait dans l'espace public où les individus

agiraient ensemble pour créer et transformer leur monde commun. Contrairement à la simple administration ou gestion, l'action politique est caractérisée par la capacité des individus à initier des changements, à s'engager dans des délibérations collectives et à prendre des décisions qui reflètent des valeurs partagées. « Le domaine authentiquement ''commun'', public, c'est le domaine politique » 'H. Arendt, 1994, p. 18). Arendt distingue l'action politique de la « vie privée » et de la « vie de travail », soulignant que la liberté véritable se manifeste lorsque les citoyens participent activement au débat public et à la prise de décision. La participation dans la sphère publique permet aux individus de révéler leur singularité et de s'affirmer comme acteurs de la société, ce qui est essentiel pour la démocratie. Arendt voit dans l'engagement citoyen non seulement une responsabilité, mais aussi une opportunité d'affirmer l'humanité commune et de construire une société juste, dynamique. L'action politique est une expression fondamentale de la liberté et de l'identité civique, permettant à chacun de contribuer au façonnement de l'ordre social. On voit ici comment les programmes d'éducation civique éthique peuvent faciliter la participation des apprenants à des initiatives communautaires, des activités civiques et des mouvements sociaux visant à améliorer leur environnement.

L'engagement citoyen est motivé par le désir de promouvoir une société juste et équitable pour tous. Selon J. Rawls, une société juste est celle qui est organisée selon deux principes fondamentaux, à savoir l'égalité des libertés et le principe de la différence. Le premier principe stipule que chaque personne doit avoir des libertés fondamentales égales, tandis que le second autorise les inégalités sociales et économiques uniquement si elles bénéficient aux membres les plus défavorisés de la société. Chez lui, l'engagement citoyen authentique découle du désir de mettre en œuvre ces principes pour améliorer les conditions de vie de tous, en particulier des plus vulnérables. J. Rawls (1997, p. 168) imagine « un voile d'ignorance » derrière lequel les individus choisissent des principes de justice sans connaître leur propre position dans la société.

Ainsi, le véritable engagement citoyen se manifeste par la participation à la création et à l'application de politiques qui favorisent l'équité et la justice sociale. Pour Rawls, l'engagement dans la vie publique et politique est essentiel pour réaliser ces principes et construire une société où les inégalités sont justifiées par leur contribution au bien-être des moins avantagés. Selon J. Rawls (1971, p. 48) « les principes de la justice sont ceux qui permettent d'assurer l'équité et le bien-être général, et l'engagement citoyen doit viser à réduire les inégalités sociales, en favorisant la solidarité, la tolérance et le respect des droits de chacun ». Rawls définit comment l'engagement citoyen doit viser à instaurer une société juste en promouvant les principes de justice qui assurent l'équité et le bien-être général. Son analyse encourage les apprenants à reconnaître et à agir contre les injustices sociales, en promouvant des valeurs de solidarité, de tolérance et de respect mutuel. La mesure de l'engagement citoyen des apprenants, après avoir suivi des programmes d'éducation civique éthique devient plus nuancée et riche en insights. Ces programmes influencent leur capacité à agir de manière éthique et responsable dans leur vie quotidienne et dans la sphère publique.

2.3. Identification des facteurs favorisant un engagement citoyen durable et informé

Dans *Éthique à Nicomaque,* Aristote explique la nécessité de cultiver des vertus morales telles que le courage, la tempérance et la justice pour former des citoyens éthiques. Selon lui, ces vertus ne sont pas seulement des qualités personnelles ; elles sont aussi des aptitudes capitales pour le bon fonctionnement de la société. « La sagesse, l'intelligence pratique et la prudence sont des vertus morales » (Aristote, 1992, p. 74). Le courage permet de faire face aux dangers et aux difficultés avec détermination, tandis que la tempérance régule les désirs et passions, aide à mener une vie équilibrée. La justice, quant à elle, est essentielle pour garantir que chaque individu reçoive ce qui lui est dû, favorisant ainsi une coexistence harmonieuse. Aristote soutient que ces vertus doivent être cultivées à travers la pratique et l'éducation, car elles forment la base de la vie bonne et de la vie en société. Le développement de ces qualités

morales n'est pas seulement un impératif personnel ; il est aussi un devoir civique pour contribuer à une société juste et prospère. L'enseignement de l'éthique développe ces capacités morales chez les apprenants, renforçant ainsi leur engagement durable dans la vie civique.

La philosophie arendtienne analyse et met en avant l'idée que l'engagement citoyen authentique découle de la participation active dans la sphère publique. Arendt fait une distinction entre la ''*vita activa''* (vie active) et la ''*vita contemplativa''* (vie contemplative), mettant en avant l'idée que c'est à travers des actions concrètes et visibles que les individus exercent leur liberté et leur responsabilité politiques. Selon elle, la véritable essence de la citoyenneté réside dans la capacité à agir en commun, à débattre et à prendre des décisions collectives dans l'espace public. « La véritable politique, celle qui fonde la citoyenneté, ne peut exister que dans l'espace public, où les hommes agissent ensemble, débattent, et prennent des décisions communes qui façonnent le monde qu'ils partagent » (H. Arendt, 1994, p. 22). L'espace public serait le lieu où les individus se manifestent en tant qu'acteurs politiques ; où ils contribuent à la formation de l'opinion et à la construction du monde commun. L'engagement authentique ne se limite pas à des actes de protestation ou à des votes, mais implique une participation active et continue dans la vie politique et sociale. Ainsi, pour Arendt, le rôle du citoyen est d'être présent, engagé et actif dans la sphère publique pour véritablement influencer et façonner la société durablement.

La démocratie ne se limite pas simplement à la procédure de vote, mais repose sur un processus de délibération où les citoyens échangent des arguments de manière ouverte et égalitaire. La démocratie effective doit émerger des discussions où tous les participants ont la possibilité de contribuer et de défendre leurs points de vue. Ce modèle de délibération, que J. Habermas (1987) appelle l'agir communicationnel, permet de garantir les choix politiques comme le fruit d'un consensus raisonné plutôt que d'intérêts particuliers ou de manipulations. L'agir communicationnel crée une sphère publique où les citoyens peuvent participer à des échanges sans contrainte, ce qui favorise la transparence et la responsabilité dans le processus décisionnel. L'agir communicationnel insiste sur le fait que les décisions doivent être prises non seulement en conformité avec la volonté générale, mais aussi sur la base de discussions ouvertes et réfléchies ; ce qui n'est possible que lorsque les principes éthiques assimilés.

Dans la même veine, M. Foucault (2014) montre que le pouvoir ne se manifeste pas seulement par la répression directe, mais aussi par des mécanismes subtils de discipline et de contrôle qui influencent profondément les comportements. En examinant des institutions telles que les prisons, les écoles et les hôpitaux, Foucault démontre que le pouvoir s'exerce par des techniques de surveillance, de normalisation et de régulation. Cette approche, qu'il qualifie de « discipline », ne se contente pas d'imposer des normes externes, mais pénètre les pratiques quotidiennes et les pensées des individus. Ainsi, les structures de pouvoir façonnent non seulement les institutions sociales mais aussi les attitudes et comportements des individus, les rendant conformes aux attentes de la société. L'analyse de Foucault révèle comment ces mécanismes de contrôle contribuent à la formation des individus comme sujets disciplinés, intégrant ainsi les normes sociales dans leur propre conscience et comportement. Cela dit, les programmes d'éducation civique éthique abordent et remettent en question les normes établies, permettant aux apprenants de développer une conscience critique des défis sociétaux et d'adopter des actions citoyennes durables.

Conclusion

L'intégration des principes éthiques dans l'éducation civique est essentielle pour favoriser un engagement citoyen authentique et éclairé. À travers l'analyse comparative des approches pédagogiques, il est apparu clairement que les programmes éducatifs doivent aller au-delà de la simple transmission de connaissances pour réellement inculquer des valeurs éthiques fondamentales telles que la justice, le respect des droits humains et la responsabilité sociale.

Les approches pédagogiques les plus efficaces ne se contentent pas de fournir des informations théoriques sur les institutions politiques et les droits des citoyens, mais elles favorisent également la réflexion critique et l'engagement pratique des apprenants. Elles permettent aux individus de comprendre non seulement leurs droits, mais aussi leurs devoirs envers la société. En intégrant des méthodes innovantes, telles que les simulations, les débats constructifs, et les projets communautaires, les programmes éducatifs peuvent créer des environnements d'apprentissage dynamiques où les valeurs éthiques sont vécues et expérimentées de manière concrète. Il est également crucial de reconnaître que l'éducation civique ne se limite pas à une simple transmission de valeurs, mais qu'elle doit s'appuyer sur une démarche continue d'évaluation et d'adaptation pour rester pertinente dans un contexte en constante évolution. Les défis contemporains, tels que la globalisation, les inégalités croissantes, et les enjeux environnementaux, nécessitent une approche pédagogique flexible et réactive. Pour réussir l'intégration des principes éthiques dans l'éducation civique, il est nécessaire de promouvoir des méthodes pédagogiques qui encouragent la participation active et la réflexion critique. L'objectif est de former des citoyens non seulement informés, mais aussi profondément engagés dans la construction d'une société plus juste et équitable.

Références bibliographiques

ARENDT Hannah, 1994, *La Condition de l'homme moderne,* trad. Sophie Vallas, Paris, Éditions Gallimard.

ARISTOTE, 1992, *Éthique à Nicomaque,* trad. J. Barthélemy Saint-Hilaire, Paris, Le livre de poche.

COSTA-LASCOUX Jacqueline, 1996, « L'école et l'exigence éthique, in *Éducation civique et initiation juridique dans les collèges*, Inrp, Revue projet-chercheur, p. 5-12.

DEWEY John, 2018, *Démocratie et éducation*, présentation Gérard Deledalle, Paris, Armand Colin.

DUBET François et DURU-BELLAT Marie, 2020, *L'école peut-elle sauver la démocratie ?*, Paris, Seuil.

FOUCAULT Michel, 2014, *Surveiller et punir : Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

FREIRE Paulo, 1972, *Pédagogie des opprimés,* trad. Régina D. S. Lima, Paris, Seuil.

HABERMAS Jürgen, 1987, *Théorie de l'agir communicationnel,* trad. Marie-Christine Hays, Paris, Éditions Gallimard.

KANT Emmanuel, 1986, *Introduction à la métaphysique des mœurs,* in *Œuvres philosophiques* III, édition publiée sous la direction de Ferdinand Alquié, Paris, Gallimard.

KOHLBERG Lawrence, 1984, *La Philosophie du développement moral : Les stades moraux et l'idée de justice*, trad. Pierre Mounier, Paris, PUF.

KOHLBERG Lawrence, 1984, *La Psychologie du développement moral : La nature et la validité des stades moraux*, trad. Pierre Mounier, Paris, PUF.

MACINTYRE Alasdair, 1985, *Après la vertu : Étude en théorie morale,* trad. Jacques Taminiaux, Paris, Éditions du Seuil.

MILL John Stuart, 1990, *L'Utilitarisme*, trad. Élisabeth Giraud, Paris, GF Flammarion.

NUSSBAUM Martha C., 2012, *Capabilités. Comment créer les condition d'un monde plus juste ?*, trad. Solange Chavel, Paris, Climats.

NUSSBAUM Martha C., 2013, *Créer des capacités : Les fondements d'une approche humaine du développement,* trad. Cécile Dumas, Paris, La Découverte.

NUSSBAUM Martha, 2011, *Les Émotions Démocratiques, Comment former le citoyen du XXIe ?*, trad. Solange Chavel, Paris, Nouveaux Horizons.

RAWLS John, 1997, *Théorie de la justice*, trad. Michel Troper et Jean-Louis Gardies, Paris, Seuil.

SEN Amartya, 2000, *Le développement comme liberté,* trad. René Sieffert, Paris, Seuil.

SEN Amartya, 2000, *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, trad. Michel Bessières, Paris, Edition Odile Jacob.

THOMSON Judith Jarvis, 1993, *Le Royaume des droits,* trad. Michèle Kieffer, Paris, Seuil.

Le rôle de l'éducation civique dans la promotion de la citoyenneté active et de la cohésion sociale

Marcel GUIGMA, Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
E-mail : marcelguigma@yahoo.fr

Résumé

Dans la société contemporaine, des valeurs fondamentales telles que le civisme, l'honnêteté, la courtoisie et le respect du bien public connaissent une érosion inquiétante. Cette situation se manifeste par une montée des comportements inciviques, de la corruption, de l'individualisme exacerbé et de la déviance sociale, menaçant ainsi le vivre-ensemble et l'équilibre de la société. Les espaces publics, jadis symboles de partage et de cohésion, deviennent des lieux de tensions, amplifiant les fractures sociales et culturelles. Face à ces défis croissants, l'éducation civique se positionne comme un levier stratégique incontournable pour promouvoir la citoyenneté active, la paix sociale et une meilleure compréhension des mécanismes démocratiques. En effet, cette discipline joue un rôle crucial dans l'acquisition des valeurs républicaines, la reconnaissance des droits et devoirs des citoyens, ainsi que dans le renforcement de la solidarité collective. Par son approche pédagogique, l'éducation civique encourage la tolérance, l'empathie et le dialogue, tout en permettant aux individus de prendre conscience de leur rôle dans la construction d'une société harmonieuse et inclusive. Notre étude examine comment cette discipline peut, en s'adaptant aux défis contemporains, former des citoyens engagés et responsables. Ces derniers seront ainsi mieux préparés à consolider la cohésion sociale et à contrer les menaces d'éclatement et de perte des repères essentiels.

Mots-clés : Citoyenneté, Cohésion sociale, Education civique, Paix, Vivre-ensemble.

Asbtract

In contemporary society, fundamental values such as civility, honesty, courtesy and respect for the public commodities are experiencing worrying erosion. This situation is manifested by a rise in incivitated behaviors, corruption, exacerbated individualism and social deviance, thus to live with it and the balance of society. Public spaces, formerly sharing and cohesion symbols, become places of tension, amplifying social and cultural fractures. Faced with these growing challenges, civic education is positioned as a key strategic lever to promote active citizenship, social peace and a better understanding of democratic mechanisms.Indeed, this discipline plays a crucial role in acquiring republican values, the recognition of the rights and duties of citizens, as well as in strengthening collective solidarity. Through its pedagogical approach, civic education encourages tolerance, empathy and dialogue, while allowing individuals to become aware of their role in the construction of a harmonious and inclusive society. Our study examines how this discipline can, adapting to contemporary challenges, train committed and responsible citizens. The latter will be better prepared to consolidate social cohesion and to counter the outbreak and loss threats of essential benchmarks.

Keywords: Citizenship, Social Cohesion, Civic Education, Peace, Living-together.

Introduction

Dans un contexte mondial marqué par une diversité culturelle croissante, des mutations sociales rapides et l'émergence de comportements déviants tels que l'incivisme et l'intolérance, il devient crucial de repenser les valeurs fondamentales qui assurent la cohésion sociale.

Autrefois piliers indiscutables de nos sociétés, des valeurs comme le civisme, l'honnêteté, la courtoisie, l'amour du travail bien fait, le respect des aînés et la préservation des biens communs semblent aujourd'hui en déclin. Cette évolution suscite des inquiétudes légitimes parmi les éducateurs, les décideurs politiques et les citoyens, préoccupés par l'harmonie et la pérennité de leurs communautés. Dans ce contexte, l'éducation civique émerge comme une réponse stratégique à la nécessité de restaurer et promouvoir des comportements citoyens favorables à la paix sociale et à la stabilité des sociétés. D'où la nécessité de la réflexion suivante : « Le rôle de l'éducation civique dans la promotion de la citoyenneté active et de la cohésion sociale ».

En quoi l'éducation civique peut-elle contribuer à la promotion de la citoyenneté active ? Comment l'éducation civique peut-elle participer au renforcement de la cohésion sociale ? Quelles sont les méthodes et stratégies pour un enseignement efficace de l'éducation civique ? Pour donner corps à ce questionnement, nous aborderons d'une part le rôle de l'éducation civique à la promotion de la citoyenneté active et d'autre part son rôle en rapport avec la cohésion sociale. Nous finirons par proposer des stratégies pédagogiques et didactiques à adopter pour qu'elle puisse remplir pleinement sa mission sociale.

1. L'éducation civique : un levier pour la citoyenneté active

Le civisme est un pilier fondamental pour le bon fonctionnement d'une société. Il incarne la responsabilité collective et individuelle qui permet à chaque citoyen de contribuer à la construction d'une communauté harmonieuse et respectueuse des lois. Comme le souligne Aristote (chap.11,7, p. 76) « le refus de toute accession et de toute participation au pouvoir est chose redoutable, car toute cité où les gens exclus des honneurs et les miséreux sont nombreux est inévitablement pleine d'ennemis ». Dans un monde où les défis sociaux et politiques sont nombreux, il est crucial de rappeler à chacun son rôle, ses droits et ses devoirs envers sa patrie et les autres membres de la collectivité.

Le civisme, désigne le respect, l'attachement et le dévouement du citoyen pour son pays ou pour la collectivité dans laquelle il vit. Il consiste, à titre individuel, à respecter et à faire respecter les lois et les règles en vigueur, mais aussi à avoir conscience de ses devoirs envers la société dans la mesure où « le plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne change sa force en droit et l'obéissance en devoir » (J-J. Rousseau, 1973, p.64).

De façon plus générale, le civisme est lié à un comportement actif du citoyen dans la vie quotidienne et publique. Le civisme se manifeste non seulement par le respect des lois, mais aussi par l'engagement dans des actions qui contribuent au bien commun. Il implique une responsabilité collective.

Quant à la citoyenneté, elle reste une question ancienne restée vive et vivante dans le monde actuel, un principe régulateur à réaffirmer mais aussi à enrichir et à adapter aux nouveaux contextes. La citoyenneté est avant tout l'appartenance à un Etat. Elle donne à l'individu un statut juridique auquel sont reconnus des droits et des devoirs particuliers (P. Canivez,1990, p. 11). La citoyenneté est un ensemble de pratiques citoyennes, telle que la participation à la vie publique de la cité. Être citoyen, c'est être partenaire de plusieurs responsabilités communes auxquelles on participe en s'informant, en informant, en travaillant, en consommant, en produisant. En conséquence la citoyenneté, c'est la capacité de reconnaître les valeurs éthiques requises pour la vie en commun, d'effectuer et d'agir avec la conscience d'appartenir à un corps social organisé. Comme le souligne M. Gauchet (1998, pp.81-82), « Si la puissance que la politique a la charge de mobiliser réside dans l'être-en-commun et là seulement, alors, être citoyen, c'est compter pour une partie dans cette autonomisation collective. Il est demandé à chacun, pour ce faire, de quitter son site propre, de se démarquer de lui-même afin d'adopter le point de vue de l'ensemble, le seul topique. La citoyenneté, ou la chance offerte aux individus de s'élever au-dessus de l'étroitesse de leur particularité, de se transcender eux-mêmes en participant à la généralité publique ».

La citoyenneté active fait référence à la participation consciente, informée et responsable des individus à la vie de la société. Elle ne se limite pas à l'exercice des droits et devoirs de base, comme le vote, mais inclut aussi une implication active dans les affaires publiques, qu'elles soient locales, nationales ou internationales. Cela peut se manifester par l'engagement dans des associations, des initiatives communautaires, ou des mouvements de défense des droits. La véritable cité implique non l'anéantissement moral des individus, mais leur libre assentiment à la communauté qui les rassemble et où ils se retrouvent sans se nier : « un moi qui est un nous, un nous qui est un moi » (Hegel, 1941, p. 314).

L'éducation civique est un levier essentiel pour la citoyenneté active, car elle joue un rôle fondamental dans la formation des citoyens engagés et responsables. Le but de l'éducation civique est de former des citoyens, c'est-à-dire des hommes libres, conscients de leurs devoirs et de leurs droits, essayant de juger par eux-mêmes, et ayant le sentiment de leurs responsabilités en même temps que le respect de la légalité (R. Toraille et al,995, p.572). Rousseau (1973, p. 99) dans le *Contrat social* précise : « j'appelle « république » tout état régi par des lois sous quelque forme d'administration que ce puisse être ». Cela revient à dire que la loi est considérée comme le rempart contre l'arbitraire du despote, car la loi s'impose à tous. On peut condamner une loi, la juger néfaste, et en même temps la respecter et l'appliquer scrupuleusement parce qu'elle est la loi. Elle n'est que « la volonté élevée à sa propre conscience et en lui obéissant, le citoyen suit la raison agissant en lui. Ce qui devait étonner ce n'est pas la soumission du citoyen à la loi mais son refus de lui obéir » (M. Savadogo, 2002, p. 34). En enseignant l'importance des lois et des règlements pour maintenir l'ordre et le bien-être collectif, l'éducation civique contribue à prévenir des comportements inciviques, renforçant ainsi la cohésion sociale et la paix.

L'éducation civique enseigne aux élèves le fonctionnement des institutions politiques et judiciaires, les processus électoraux, et les mécanismes de participation citoyenne. En comprenant comment les décisions sont prises et comment les lois sont appliquées, les individus sont mieux préparés à exercer leur droit de vote de manière informée et réfléchie et sont mieux équipés pour s'engager de manière constructive dans la vie publique et pour promouvoir le bien-être commun. De plus, cet enseignement les encourage à participer activement aux débats publics, à exprimer leurs opinions de manière constructive et à s'engager dans des actions visant à améliorer leur communauté. À travers l'enseignement de l'éducation civique, les élèves acquièrent une compréhension approfondie des droits et devoirs qui régissent leur vie en société. Cette formation permet de sensibiliser les jeunes à l'importance des valeurs démocratiques telles que la liberté, l'égalité, la solidarité et la justice.

2. Le rôle de l'éducation civique dans la cohésion sociale

La cohésion sociale désigne l'harmonie et l'intégration entre les différents groupes d'une société, basée sur des valeurs communes et un sentiment partagé de bien-être et de respect mutuel. L'éducation civique joue un rôle déterminant dans la promotion de la cohésion sociale en encourageant le respect des différences, la solidarité, et la coopération entre les citoyens. En apprenant à connaître et à comprendre les autres, les individus sont mieux préparés à vivre ensemble dans une société harmonieuse. L'éducation civique contribue ainsi à réduire les tensions sociales et à renforcer le tissu social. Elle joue également un rôle essentiel dans la construction d'une société solidaire et inclusive et forge des compétences pratiques et des attitudes qui préparent les individus à participer pleinement à la vie démocratique. En faisant la promotion des citoyens informés, réfléchis et actifs, elle joue un rôle crucial dans le renforcement des principes démocratiques et le développement d'une société plus juste et inclusive.

L'éducation civique contribue également à la cohésion sociale en favorisant la compréhension mutuelle et le dialogue entre les individus de différentes origines. En apprenant

à travailler ensemble sur des projets communs, les élèves développent un sentiment d'appartenance à leur communauté et prennent conscience de l'impact de leur engagement sur le bien-être collectif. « Un homme qui voudrait se regarder comme un être isolé, ne tenant du tout à rien et se suffisant à lui-même, ne pourrait être que misérable. Il lui serait même impossible de subsister » (J.J Rousseau, 1969, pp.88-89). Par ailleurs, les cours de civisme encouragent les élèves à s'engager dans leur communauté et à participer à des actions civiques, comme le bénévolat et le militantisme. Cet engagement est crucial pour le bon fonctionnement d'une démocratie. En apprenant à respecter et à valoriser la diversité, les élèves peuvent devenir des acteurs actifs dans la promotion de l'égalité et de la justice sociale.

2.1. Contribution de l'éducation civique à la tolérance et au respect

Pour Aristote (1971, p.67), la fin de la Cité, c'est, pour ses membres, non seulement de vivre, mais de « bien vivre » ; la Cité, c'est « une communauté d'hommes libres ». Or, les sociétés modernes, souvent caractérisées par leur diversité ethnique, religieuse ou culturelle, sont fréquemment confrontées à des défis en matière de cohésion sociale. L'absence de cette cohésion peut entraîner des divisions sociales, des tensions, et dans les pires cas, des conflits violents. C'est dans ce contexte que l'éducation civique peut jouer un rôle central en favorisant une culture de tolérance, de respect et de solidarité entre les membres de la société. En intégrant les débats, les projets communautaires et les simulations de processus démocratiques, l'éducation civique permet aux élèves de développer des compétences pratiques en matière de communication, de résolution de conflits et de collaboration. Ces compétences sont essentielles pour créer des environnements de travail et de vie où la coopération et le respect sont la norme

L'éducation civique joue un rôle fondamental dans la transmission de valeurs universelles telles que le respect de la dignité humaine, la solidarité, et la citoyenneté responsable. Ces valeurs sont essentielles pour promouvoir la coexistence pacifique dans une société diversifiée. En exposant les élèves aux notions de droits humains, de devoirs et d'égalité, les enseignants créent un environnement où la diversité est perçue comme une richesse. L'apprentissage de la diversité culturelle et religieuse renforce l'acceptation des différences ethniques, religieuses et linguistiques, surtout dans des pays multiculturels comme le Burkina Faso. Cela permet de lutter contre l'ethnocentrisme et d'encourager une cohésion sociale durable. Elle favorise le dialogue et la tolérance, en permettant aux individus de mieux comprendre les autres et d'apprécier la diversité comme une richesse plutôt que comme une source de conflit. En cultivant l'empathie et le respect mutuel, l'éducation civique aide à réduire les tensions sociales et à renforcer le tissu social.

2.2. Éducation civique et résolution des conflits

L'éducation civique permet non seulement de développer une meilleure compréhension des institutions et des processus démocratiques, mais aussi de renforcer des compétences sociales essentielles telles que la pensée critique, la coopération et la résolution de conflits. En effet, comme les savoirs endogènes des sociétés négro-africaines, l'éducation civique joue un rôle crucial dans la prévention des conflits en promouvant des valeurs telles que le respect, la tolérance et la compréhension mutuelle. Ces vertus constituent en quelque sorte des éléments rituels visant et favorisant le vivre-ensemble. En inculquant ces valeurs dès le jeune âge, elle aide les individus à développer une conscience civique et une responsabilité sociale, ce qui contribue à créer des communautés plus harmonieuses. Les programmes d'éducation civique abordent souvent des thèmes comme la gestion des différends, les droits et devoirs des citoyens, et les mécanismes de résolution des conflits, fournissant ainsi aux jeunes les outils nécessaires pour résoudre pacifiquement les différends.

L'éducation civique joue également un rôle clé dans la prévention de l'exclusion sociale et de la radicalisation en offrant aux individus un cadre pour exprimer leurs préoccupations de manière pacifique et constructive. Elle aide à créer une conscience collective des défis sociaux

et à mobiliser les citoyens autour de projets communs visant à améliorer la qualité de vie pour tous. En contribuant à forger des valeurs partagées et en favorisant le respect des différences, elle aide à construire une société plus inclusive, harmonieuse et résiliente face aux défis du monde moderne.

3. Les méthodes et stratégies pour une éducation civique efficace

Pour être efficace, l'éducation civique doit être intégrée de manière cohérente dans le curriculum scolaire, avec des programmes adaptés à chaque niveau d'âge. Les activités extra-scolaires et les projets communautaires peuvent également renforcer l'apprentissage en offrant des opportunités d'application pratique.

Il convient aussi de mettre en place des programmes pédagogiques basés sur des principes d'engagement et d'interactivité. De même, il est aussi intéressant d'adopter des méthodes, approches et stratégies variées, intégrées et adaptées aux besoins des élèves. Elles permettent aux élèves de vivre des expériences concrètes et de développer une compréhension pratique des concepts civiques et cela peut aussi les aider à mettre en pratique les concepts appris et à développer une compréhension plus profonde de leur rôle de citoyens.

Une approche participative, impliquant les élèves dans des débats, des simulations et des projets communautaires, favorise une compréhension plus profonde des valeurs civiques. Les discussions en classe sur les droits et responsabilités, les règles de la démocratie et la législation locale aident à contextualiser les notions théoriques dans la réalité quotidienne.

À travers des cours interactifs et des débats, les élèves sont amenés à réfléchir par exemple sur les conséquences de la discrimination basée sur l'origine, le sexe, ou la religion. Ces discussions contribuent à l'apprentissage de la tolérance, de la non-violence et de l'empathie. Des activités pédagogiques telles que les jeux de rôles peuvent aider les élèves à comprendre les points de vue des autres, réduisant ainsi les conflits et promouvant le dialogue intercommunautaire.

Une autre stratégie importante est l'implication des parents et de la communauté dans le processus éducatif. Les collaborations avec des institutions locales, des ONG et des leaders communautaires peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage et fournir des perspectives diverses sur les questions civiques. Les événements communautaires, les visites de terrain et les interventions de spécialistes permettent aux élèves de voir les concepts civiques en action et d'appréhender leur impact sur la société.

Les évaluations régulières et les rétroactions constructives sont également cruciales pour mesurer l'efficacité des programmes d'éducation civique. Les évaluations doivent non seulement tester les connaissances théoriques, mais aussi s'intéresser à la capacité des élèves à appliquer les principes civiques dans des situations pratiques. Les projets, les débats et les simulations peuvent servir de critères pour ces évaluations.

Enfin, l'éducation civique doit promouvoir un climat scolaire positif, où le respect mutuel, la responsabilité et la solidarité sont valorisés. Créer un environnement où les élèves se sentent en sécurité et soutenus favorise leur engagement et leur participation active. En somme, une éducation civique efficace repose sur une approche intégrée, participative et continuellement adaptée aux évolutions sociales et pédagogiques.

La formation continue des enseignants est également essentielle pour assurer une éducation civique de qualité. Les formateurs doivent être équipés des outils et méthodes les plus récents pour enseigner efficacement les concepts civiques. Des ateliers, des séminaires et des échanges professionnels permettent aux enseignants de partager les meilleures pratiques et d'adapter leurs méthodes en fonction des retours d'expérience. Haut du formulaire Bas du formulaire

Conclusion

En conclusion, l'éducation civique est un pilier fondamental dans la construction d'une société démocratique et cohésive. En formant des citoyens actifs et engagés, elle contribue non seulement à la vitalité de la démocratie, mais aussi à la promotion de la cohésion sociale. Le défi pour les éducateurs et les institutions est de continuer à développer des méthodes pédagogiques innovantes qui répondent aux besoins changeants de la société, tout en restant fidèles aux principes fondamentaux de l'éducation civique. Par une éducation civique bien ancrée, les sociétés peuvent espérer former des citoyens non seulement conscients de leurs droits et devoirs, mais aussi profondément engagés dans la construction d'un avenir commun.

Bibliographie

ALEXIS de Tocqueville, 1986, *De la démocratie en Amérique, I,* (éd. Jean-Claude Lamberti et Françoise Mélonio), Robert Laffont, Coll. Bouquins.

ARISTOTE, 1971, *La Politique*, 1, 3, chap.6, 11, Paris, Les Belles Lettres.

CANIVEZ Patrice, 1990, *Eduquer le citoyen ?*, Paris, Hatier.

DURKHEIM Emile, 1963, *L'éducation morale*, première leçon : *la morale laïque*, Paris, PUF.

GAUCHET Marcel, 1998, *La religion dans la démocratie*, Paris, Gallimard, 1998.

HEGEL, 1941, *Phénoménologie de l'Esprit*, trad. Hyppolite, I, p.314, Paris, Aubier.

HOBBES Thomas, 1971, *Leviathan*, Paris, Sirey.

KANT Emmanuel, 1986, *Œuvres Philosophiques*, Paris, Gallimard,

ROUSSEAU Jean Jacques 1969, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Gallimard.

ROUSSEAU Jean Jacques, 1973, *Contrat social*, Liv.II, Chap. VI, présentation de Henri Guillemin, Paris, Union Général d'Editions, 10/18.

SAWADOGO Mahamadé, 2002, *La parole et la cité, essais de philosophie politiq*ue, Paris L'Harmattan,

TORAILLE Réné et al, 1995, *Psychopédagogie pratique*, ISTRA.

Les “Justes” face à la judéité, la judaïcité et le judaïsme : parangons du vrai engagement citoyen

Séverin NGAKOSSO, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : ngakossoseverin791@gmail.com

Média Stévha OKET, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : mediaoket@gmail.com

Résumé

Dans d’aucuns romans français qui traitent de la Shoah (génocide connu par les Juifs d’Europe lors du règne d’Adolf Hitler entre 1933 et 1945), les nazis et leurs acolytes menacent, torturent et tuent tout individu non juif qui protège un quelconque Juif. Malgré cela, quelques Allemands ou Européens de souche – au nom de l’engagement citoyen – cachent, protègent et défendent courageusement les Juifs, au risque de leur propre vie. Ces personnages sont appelés “Justes” dans la terminologie concentrationnaire et sont considérés comme des parangons (modèles) de bravoure, de hardiesse. En effet, même s’il ne se fonde que sur le roman ou des faits fictionnels, cet article montre qu’en dépit des menaces, des arrestations, des tortures puis des meurtres subis par certains “Justes” ; ces derniers refusent avec entêtement et courage de livrer les Juifs aux mains des nazis. Le comportement inédit de ces protagonistes est un vibrant et vivant encouragement pour quiconque aimerait promouvoir la citoyenneté. Il appelle à lutter sans hypocrisie contre le tribalisme, le régionalisme et le nationalisme agressif puisque, comme l’admet F. Mauriac (1933, p. 82, 91, 92) : « Le monde romanesque n’est que la correction de notre vrai monde (…) Les héros ont notre langage, notre courage, notre force ». Dès lors, l’on se doit d’imiter les “Justes” dans notre environnement immédiat en ayant de l’empathie quant à secourir des proches en détresse sans avoir des stéréotypes sur leurs origines voire leur religion.

Mots-clés : “Justes”, Juifs, nazis, parangons, engagement citoyen

Abstract

In some French novels that deal with the Holocaust (the genocide committed by European Jews during the reign of Adolf Hitler between 1933 and 1945), the Nazis and their acolytes threaten, torture and kill any non-Jewish individual who protects any Jew. Despite this, some native Germans or Europeans – in the name of civic engagement – hide, protect and courageously defend the Jews, at the risk of their own lives. The terminology of concentration camp literature calls these characters “Righteous” and considers them paragons (models) of bravery and boldness. Indeed, even if it is based only on the novel or fictional facts, this article has great social significance in more than one way. It shows that despite the threats, arrests, torture and then murders suffered by some Righteous people; the latter stubbornly and courageously refuse to hand over the Jews to the hands of the nazis. The unprecedented behavior of these protagonists is a vibrant and lively encouragement for anyone who would like to promote citizenship. It reminds us that we must all fight without hypocrisy against tribalism, regionalism and aggressive nationalism since, as F. Mauriac admits (1933, p. 82, 91, 92): "The romantic world is only the correction of our real world (...) The heroes have our language, our courage, our strength". From then on, we must imitate the "Righteous" in our immediate environment by having empathy when it comes to rescuing loved ones in distress without having stereotypes about their origins or even their religion.

Keywords: "Righteous", Jews, Nazis, paragons, civic engagement

Introduction

Durant les jours sombres connus par les Juifs sous Hitler, leurs délations ou trahisons sont courantes comme cela est perceptible au sein de bon nombre de romans concentrationnaires contemporains français. Du reste, malgré la forte hostilité éprouvée envers les Juifs, d'innombrables personnages non juifs ne se défont pas de leur panache pour les cacher et les défendre. Le corpus souligne que les efforts des Juifs conscients du danger pour échapper à la traque organisée par les nazis en particulier et les antisémites[1] en général sont secondés par des non Juifs bienveillants que des sommités socio-littéraires finiront par nommés "Justes". De fait, quels stratagèmes ces protagonistes mettent-ils en place pour faire véhémentement face aux nazis[2] dans le dessein de sauver les Juifs de l'extermination ? La réponse à cette problématique nécessiterait d'emblée la mise en relief des menaces, des arrestations, des tortures puis des meurtres subis par ces personnages qui, non contents des a priori consistant à débarrasser le sol européen d'indésirables de tout acabit, refusent avec obstination puis perspicacité de livrer les Juifs aux mains de leurs oppresseurs antisémites ou hitlériens.

Puisque le cheminement épistémologique de cette analyse a trait aux expériences éducatives consistant à prioriser la citoyenneté ; l'approche méthodologique qui lui est idoine demeure la sociocritique. Cette méthode de critique littéraire soutient que l'œuvre d'un écrivain est conditionnée par la société et devrait ipso facto la refléter, car « on n'a pas besoin d'être sociologue pour déclarer que le roman, chronique sociale, reflète la société de son temps » (J.-Y. Tadié, 1987, p. 166). En outre, elle convient pour un travail sur les "Justes" face à la judéité, la judaïcité et le judaïsme puisque « la stratégie et l'intention de la sociocritique sont de restituer au texte des formalistes sa teneur sociale » (C. Duchet, 1979, p. 3).

1. Acception des termes clés

Notre thème contient plusieurs vocables que nous nous devons d'expliquer afin de mieux le circonscrire, notamment : "Justes", judéité, judaïcité, judaïsme, parangons. Assurément, « un "Juste" est une personne non juive qui non seulement refuse de collaborer avec les nazis ou les antisémites, mais aussi et surtout contribue à sauver ses concitoyens juifs de l'extermination hitlérienne » (Y. Gorny, 2003, p. 173). Qui plus est, « être Juste ou Tsaddik (en yiddish) ne signifie pas seulement accomplir le Bien envers un quelconque Juif ou un groupe de Juifs en proie à la détresse, mais, de plus, transmuer le Mal en Bien…Est Juste quiconque accepte d'être le sourcier de la Lumière perdue. » (A. Neher, 2007, p. 100, 104)

Si l'objet de cette étude consiste somme toute à considérer les "Justes" comme des parangons ou modèles souverains qu'il nous faudrait imiter afin d'être de bons citoyens ; le triptyque nominal auquel ils viennent en aide se rapporte à une seule communauté, selon l'ouvrage *Portrait d'un Juif*. Par ce qu'admet son auteur : « La judéité est le fait et la manière d'être Juif ; la judaïcité est l'ensemble des personnes juives ; le judaïsme est l'ensemble des doctrines et des institutions juives » (A. Memmi, 1962, p. 62).

Après avoir mis en valeur les différents termes de cette contribution, il convient de préciser au préalable dans les paragraphes subséquents que dans le roman concentrationnaire français d'innombrables personnages juifs qui n'ont pas bénéficié de la protection ou du secours des "Justes" sont victimes des délations ou trahisons des antisémites.

[1]Le terme "antisémite" a été inventé en 1879 par le journaliste allemand Wilhelm Marr. Il traduit une personne qui a de l'animosité pour les Juifs pour des raisons sociales, économiques, politiques ou raciales (C. Dumond, 2005, p.46).

[2] Nom abrégé du Parti National-Socialiste des Travailleurs Allemands qui a été fondé en 1919, au lendemain de la 1ère guerre mondiale, et a gagné en popularité dans les années 1920. Racistes, violents et antisémites, les nazis croyaient en la supériorité de la race aryenne sur le reste des races et voyaient tous les non Aryens comme des erreurs de la création, des personnes dénuées de valeur (S. Ngakosso, 2023, p. 44).

2. Délateurs des Juifs

Au sein de notre corpus, une multiplicité d'individus antijuifs pactisent avec les nazis pour leur livrer cette "engeance" dont la finalité est d'être exterminée. L'une des illustrations les plus frappantes à ce propos transparaît dans *Une Éducation polonaise* (1992). Le héros de ce roman concentrationnaire, un petit juif polonais du nom de Maciek, apprend à survivre pendant la Shoah en usant fréquemment du mensonge, car se faire connaître comme Juif à Varsovie est alors synonyme de mort. Malgré sa perfidie, il rapporte qu'il a vu et entendu des Juifs tués parce que trahis par leurs traîtres protecteurs :

> Si les [polonais] acceptaient de nous accueillir, ce serait pour s'emparer de notre argent et de nos bijoux. Ensuite, ils nous livreraient aux allemands. Des cas de ce genre s'étaient déjà produits du côté de Lwów. Des juifs avaient trouvé des familles qui avaient accepté de les cacher, leur évitant ainsi d'aller dans le ghetto, et, au bout d'une semaine passée avec leurs sauveurs, ils avaient été dénoncés et fusillés. » (L. Begley, 1992, p. 67)

Même entre bons voisins et amis intimes de naguère, la confiance disparaît totalement. Les Juifs ne savent plus réellement envers qui faire confiance. Il leur devient difficile de savoir s'ils peuvent ou non faire confiance. Joseph Joffo qui a vécu comme gamin juif dans une France contrôlée par les hitlériens et les vichyssois, pays où faire confiance est dangereux, et dangereux aussi le manque de confiance, aborde le thème de faux protecteurs dans deux de ses romans, particulièrement *Un Sac de billes* (1994) puis *Simon et l'enfant* (1985).

Dans le premier, le narrateur-auteur signale que lors de la Shoah, « il y a des arrestations nombreuses des Juifs opérées sur dénonciation » (J. Joffo, 1994, p. 217) ; alors que dans le second, il rapporte la malignité de certains antisémites qui, donnant l'impression d'être des hommes bons et attentionnés, hébergent des Juifs pour les trahir par la suite. C'est ce que montre le fait suivant vécu par Simon chez un collègue apparemment bienveillant dont l'accueil assaisonné de menaces le prive ensuite de sa liberté parce que Juif : « [Tout de suite], j'expédie une lettre anonyme à la Gestapo : Fincelet, domicilié rue Rachel, s'appelle en réalité Simon Falkenstein. C'est un sale Juif et un dangereux terroriste. » (Ibid., 1985, p. 148)

Un grand nombre de romanciers font état, par le truchement de leurs personnages, de l'abandon des minorités juives aux oppresseurs pendant les fouilles domiciliaires. Ils montrent de surcroît comment les nazis incarcèrent facilement les Juifs en se fiant à la solidité de l'antisémitisme, de ses racines séculaires. En outre, ils mettent en évidence comment, attisée par les fascistes, la propagande antijuive trouve auprès de nombreuses personnes l'approbation et le soutien recherchés. Voilà pourquoi, il n'est pas surprenant que l'on rencontre des récits où des Juifs sont trahis par de rares personnes à avoir gagné toute leur confiance, comme les parents de Riva dans *Le Voleur de hasard* qui « avaient été dénoncés par leur concierge et envoyés dans un camp de la mort d'où ils n'étaient jamais revenus. » (J. Lanzmann, 1992, p.109)

Certains Juifs se font facilement prendre grâce à la subtilité d'aucuns antisémites qui recourent au charme et à la dissimulation pour les duper avant de les manipuler et de les dénoncer. La Petite, héroïne de Carole Sandrel dans *Le Secret*, a connu un tel sort. Echappée de justesse lors de la déportation de ses parents en 1942, elle va vivre chez son oncle qui, sans qu'elle ne le sache, est collabo (délateur des Juifs). Son existence devient rude, sans joie et parsemée de malheurs. Jour après jour, son oncle lui rappelle qu'elle est pas-grand-chose et pour la moindre vétille, les coups pleuvent sans qu'elle ne comprenne pourquoi, jusqu'au jour où son pseudo-protecteur soutenu par ses acolytes, à la vue des soldats antijuifs, lui dit des mots amers et impensables pour se débarrasser d'elle : « On n'a rien à cacher, nous. La petite, c'est pas notre nièce, c'est une sale petite juive. » (C. Sandrel, 1987, p.134)

Parmi les dénonciateurs, l'on retrouve des personnages qui témoignent hypocritement de l'amour aux Juifs, en cherchant plutôt les moyens à profiter de leur malheur et à collaborer avec les nazis. Un jeune allemand dans *Le Livre de Juste* use de cette technique. En effet, après avoir

offert généreusement l'hospitalité à un condisciple, ce personnage ne s'est pas empêché d'aller appeler un soldat SS[3] afin de le démasquer, en vociférant : « Tu vois ce juif, il cherche asile chez nous. » (L. Desvignes, 1986, p.572)

Conséquemment à ce qui précède, durant la Shoah, les personnages juifs subissent de nombreuses délations orchestrées par leurs concitoyens qui confondent patriotisme exacerbé et engagement citoyen. Dans les lignes qui suivent, le corpus mettra en évidence une gamme de personnages antisémites qui, non contents de dénoncer les Juifs, n'hésitent pas à menacer, arrêter, torturer et faire mourir leurs protecteurs non juifs, c'est-à-dire les "Justes".

3. Menaces, arrestations, tortures et meurtres des "Justes"

Les "Justes" ou défenseurs des Juifs sont souvent l'objet de violentes récriminations nazies. Une infinité de romans présentent l'hitlérisme comme un régime très répressif et dur à l'égard des individus qui acceptent de les héberger pendant la Shoah. Hic et nunc, le point en développement met l'accent sur les menaces proférées par les antisémites contre tous les non Juifs susceptibles d'accorder un refuge aux Juifs, sans passer sous silence leurs conséquences inéluctables : les arrestations, les tortures et les meurtres.

3.1. Menaces des "Justes"

Dans un environnement au sein duquel la ferveur nazie est à son comble, toute personne ayant des liens avec un ou des Juifs est affreusement menacée. Journellement, la vie de tels individus ne fait que prendre une tonalité amère. Les antisémites sont fréquemment aux trousses des familles censées cacher la racaille qu'ils cherchent. Trois romans insistent largement sur les procédés employés par les hitlériens pour effrayer d'éventuels gardiens des Juifs. Voici un entretien rapporté par l'un d'eux, notamment *Le Petit garçon* de Philippe Labro :

- Vous avez chez vous une femme du nom de Dora Kümmer ; étrangère et israélite. Elle est convoquée à la mairie pour une vérification d'identité. Qu'elle prépare un sac et du linge pour la nuit.
- Nous n'avons personne de ce nom ici, dit ma mère.
- Madame, nous savons de quoi nous parlons …
- Qui êtes-vous, messieurs ?, demande ma mère,
- Nous sommes la police …
- Madame, allez donc chercher cette femme, on ne vous embêtera pas plus longtemps…
- Vous ne m'embêtez pas du tout, mais nous n'avons personne d'autre ici que les membres de notre famille. » (P. Labro, 1990, p. 160, 161)

Pensif et anxieux, le chef de la Gestapo convie la mère du narrateur à lui indiquer si son mari était bien dans l'appartement. La réponse affirmative de la dame, suivie de la présence du monsieur devant l'officier hitlérien, ont abouti à la conservation suivante durant laquelle le protecteur de la Juive garde son aplomb pour ne pas se laisser prendre :

- Nous avons déjà dit à madame votre épouse : un sac et du linge pour la nuit. Ça suffira. Présentez-nous donc cette Dora Kümmer, la juive qui vit clandestinement chez vous …
- (…) Nous ne cachons personne ici. (Ibid., p. 165)

Fourbus devant la fermeté de cette famille, les deux S.S. rebroussent chemin tout en promettant revenir bien plus tard. Pour ne pas tomber dans le prochain traquenard, la famille du "petit garçon" « sans attendre, décida de faire définitivement partir dans l'heure Dora (…), car elle redoutait ce qu'elle appelait un coup à retardement. » (Ibid., p. 215)

[3] Sigle de "*SchutzStaffel*"**,** organisation paramilitaire et policière nazie créée en 1925 pour assurer la garde personnelle d'Adolf Hitler. A partir de 1939, elle s'occupe aussi du contrôle des territoires occupés par l'Allemagne, la gestion et la garde des camps nazis. En français, ce sigle métaphorique signifie "*tête de mort*" à cause sans aucun doute du manque de pitié de ses troupes envers les opposants. (S. Ngakosso, 2023, p. 44)

Un autre roman qui fait usage d'un récit presque similaire est *Des Enfants dans les arbres* (1985) de Roger Boussinot. Dans les 257 pages de ce dernier, il s'agit d'une française (Marie-Henriette Maïs) qui prend l'engagement d'héberger des enfants juifs dans une petite forêt pour que les nazis ne les déportent ni ne les exterminent. Malgré sa bonne volonté d'assurer la survie de ces bambins, les agents vichyssois sous commande de la Gestapo l'embêtent plus d'une fois par leurs multiples perquisitions "aux Gahets". Témoin cet extrait :

- Madame Maïs, nous n'avons rien contre vous personnellement. Combien avez-vous d'enfants juifs, en ce moment ? Ne me dites pas qu'ils sont tous juifs, je ne pourrais pas vous croire. Donnez-moi seulement une dizaine de noms (…). Il ne s'agit pas de leur faire du mal : le but est seulement de regrouper les familles, de rendre ces enfants à leurs parents ou grands-parents (…) Donnez-moi seulement les noms des enfants juifs…
- J'ai quarante-cinq enfants (…) Je n'ai pas d'enfants juifs. Je n'ai jamais vu d'enfant juif. Je ne sais pas ce que c'est, un enfant juif…
- Madame Maïs, j'ai peur que vous ne soyez en train de commettre une erreur très grave… » (R. Boussinot, 1985, p.147-149).

Effectivement, c'était une erreur très grave que de garder ou de protéger des Juifs sous les régimes nazi et vichyssois. Ne pouvant point échapper à cette logique, Marie-Henriette Maïs finit très mal sa vie dans le camp de concentration d'Auschwitz.

Un autre exemple qui témoigne que certains protecteurs des Juifs sont armés d'un courage exceptionnel est mentionné dans *Le Démon de l'oubli* (1987). Del Castillo vante l'héroïsme de Malou, jeune résistante espagnole. Héroïque, elle prend le risque de loger de nombreux Juifs lors de la Shoah. Le roman précise à son sujet qu'« elle recevait, accueillait, aidait une foule de Juifs (…), leur distribuait des vivres, des vêtements, de l'argent (…) Elle avait roulé les tapis du salon pour installer des matelas sur le parquet. Des dizaines de pauvres hères dormaient là ». (M. Del Castillo, 1987, p.228)

Fait sans précédent, même devant une troupe d'officiers SS venue pour faire incarcérer les Juifs qu'elle cache dans son salon, cette héroïne refuse de courber l'échine et admet ipso facto être arrêtée à leur place. Le narrateur rapporte le débat impétueux entre un responsable nazi et elle, après que celui-là lui demande de faire partir tous les Juifs se trouvant sous sa protection :

> Ils ne partiront pas, déclara-t-elle d'une voix ferme.
> Je crois, madame, qu'il vaudrait mieux, pour nous tous, que vous ne vous opposiez pas à la loi (…) Le mandat d'arrêt porte, madame, la signature d'un magistrat français …
> Français ? Vous considérez comme Français quelqu'un qui ordonne l'arrestation d'innocents, enfants compris ?
> Je serais désolé, madame, de devoir recourir à la force (…) Est-ce cela que vous voulez, madame ?
> C'est bon, fit Malou. Je vais avec eux.
> Votre nom ne figure pas sur le mandat d'arrêt, comme vous pouvez le vérifier.
> C'est dommage pour vous, commissaire. Un jour, vous regretterez de n'avoir pas réfléchi » (Ibid., p. 230-232).

Loin de lâcher prise et contre le vœu de son époux Pierre-Alain, « toute la journée, elle s'était débattue, injuriant les policiers, refusant d'être séparée des réfugiés. » (Ibid., p. 233) En outre, toujours dans le corpus, les antisémites promettent qu'ils ne témoigneront aucun geste d'amour vis-à-vis de tous les "Justes" qui cachent les Juifs au sein de leurs maisons. Telle est l'une des leçons véhiculées par *Le Soleil des morts* et *Quand les loups rôdent*. Dans le premier roman cité, une affiche rayonnante placée sur une place publique d'une grande artère parisienne ordonne que « toute personne hébergeant des Juifs soit tenue de les déclarer. Les contrevenants seront fusillés. » (B. Clavel, 1988, p.431)

Si cet appel semble être promulgué pour un large public et est impersonnel parce qu'interprété par le narrateur ; le mot d'ordre du second roman est surtout direct et témoigne

probablement que le protagoniste qui s'exprime alors n'ignore pas les subterfuges des nazis pour épouvanter les "Justes" : « Vous êtes Ferdinand Grillon ? Nous sommes de la Gestapo et rappelez-vous que nous fusillons toutes les personnes qui aident des juifs (…) Vous n'avez qu'à demander à côté : les juifs, je peux pas les blairer. » (J. Bourret, 1999, p.217, 218)

Vu que transir de peur à cause d'une ou des menaces ne traverse aucunement l'esprit de bon nombre de "Justes" dans le roman concentrationnaire français sur lequel se fonde ce travail – car ils ont comme exemples à imiter les "justes" mentionnés dans *La Bible*[4]– ; certains antisémites vont jusqu'à procéder à leurs arrestations.

3.2. Arrestations des "Justes"

Les multiples menaces contre les "Justes" ou défenseurs des Juifs, ainsi que les errements d'hypocrites antisémites censés les cacher, sont à vrai dire les signes avant-coureurs de certains phénomènes plus pénibles. Pour ne prendre que l'essentiel, quoique de tels cas foisonnent dans le corpus, l'on se référera respectivement à deux romans. D'un côté, *L'Empereur* évoque l'arrestation d'un ambassadeur français pour avoir protégé les Juifs. A ce propos, son personnage principal raconte : « L'ambassadeur Scapini resta quinze mois emprisonnés, car arrêté pour " intelligence avec l'ennemi juif " (…) Dieu lui-même sait ce qu'il adviendrait de lui. » (J. Diwo, 1994, p. 294) De l'autre, le père de Charles Lambert dans *Le Soleil des morts* est arrêté et incarcéré à Paris par le SS Hauptmann Fuller pour avoir agi comme l'ambassadeur Scapini. En effet, quand le héros de cette œuvre prend l'initiative d'aller demander pour quelle raison son père a été arrêté, ce SS lui répond crûment que « c'est sur lettre anonyme racontant qu'il reçoit des juifs. » (B. Clavel, 1998, p. 415)

Ces deux extraits montrent que lors de la Shoah, se comporter en "Justes" a aussi son revers de la médaille. En d'autres termes, en aidant la judaïcité, beaucoup de non Juifs payent un lourd tribut en voyant leur avenir hypothéqué, leur quiétude troublée et leur longévité menacée. Cependant, parce que citoyens exemplaires comme tels, ils ne sont pas désarçonnés devant les antisémites en dépit de leurs menaces, des arrestations arbitraires voire de cruelles tortures.

3.3. Tortures des "Justes"

Comme dans le cas des "arrestations des Justes", ici, nous n'allons prendre que deux exemples pour les mêmes raisons. Dans le roman dit de la Shoah, les tortures subies par les "Justes" sont inimaginables. *Les Amours égarées* dépeint des nazis sans compassion ni empathie devant de tels personnages qu'ils font « cracher du sang ; dont Mme X. âgée de quatre-vingt-dix ans (…) et Mme Z. enceinte de huit mois prise avec ses cinq enfants dont l'aîné avait sept ans. » (Z. Oldenbourg, 1987, p. 97) Outre cela, de la même manière qu'on assène des coups de gourdin à un cochon avant de l'égorger pour le manger ou le vendre, de même dans *Des Enfants dans les arbres* – dûment cité dans cet article, Marie-Henriette Maïs, la présumée protectrice des enfants juifs, a été torturée par d'innombrables agents de la police secrète nazie ou Gestapo. Le narrateur de ce roman rapporte (R. Boussinot, Op. cit., p. 243, 244) :

> Les cent cinquante hommes de la Gestapo tapèrent cruellement Marie-Henriette Maïs (…) Elle reçut [des] coups de crosse à la tempe, et ce fut le chef lui-même qui la jeta ainsi à genoux (…) Après trois jours passés dans une cave, on la jeta (…) dans l'une des cellules du quartier allemand ou Kommandantur.

Expliquant le pourquoi des persécutions dont Marie-Henriette Maïs est l'objet, un haut gradé nazi, le Befehlshaber Kröll, soutient qu'elle « était coupable d'avoir "hébergé des enfants juifs" : une aussi vague humanité (…) et elle se trouvait déjà dans un wagon à bestiaux parti de

[4] La métaphore du Juste dans la littérature concentrationnaire est une hypertextualité ayant comme sources les versets bibliques suivants : Proverbes 29 : 2 ; Psaume 37 : 29 ; 72 : 7 ; etc.

Drancy pour Auschwitz. » (Ibid., p. 244) En revanche, l'hostilité rencontrée par les "Justes" pendant la Shoah fait que certains antisémites usent de leur autorité abjecte pour non seulement les torturer, mais aussi et surtout pour les tuer tout bonnement.

3.4. Meurtres des "Justes"

La plupart des "Justes" ne restent pas en vie dès qu'ils sont dénoncés. Il est courant, comme l'explique le roman *Le Livre de Juste*, que durant la Shoah « les indésirables, c'est-à-dire juifs ou défenseurs des juifs (…) étaient envoyés dans des camps de travail où on les faisait mourir d'épuisement ou de faim. » (L. Desvignes, 1986, p. 571) Comme pour corroborer ce qui précède, le héros de *La Pompéi* raconte avoir assisté, au cours de la même période, à l'exécution sommaire « le dos collé contre un mur, de deux accusés par la Gestapo d'avoir passé des juifs en Espagne, en provenance de l'Allemagne. » (R.-V. Pilhes, 1985, p. 98, 99) Les hitlériens et leurs sbires ne témoignent aucune compassion envers toute personne reconnue avoir caché des Juifs, même un estropié comme le père de Maria, héroïne de *La Souris verte* : « Le père de Maria von Mürner avait caché dans sa propriété deux Juifs. Ces derniers découverts, il avait été arraché à son fauteuil de paralytique pour être fusillé. » (R. Sabatier, 1990, p. 240)

Pour ne pas attirer sur eux l'ostracisme des autres régimes politiques, les soldats nazis éliminent parfois de façon sournoise les "Justes", surtout quand il s'agit des autorités diplomatiques éminentes. *L'Œil du silence* révèle cette facette insolite du meurtre de certains protecteurs des Juifs, en recourant à ce qui est arrivé à un diplomate suédois. Témoin cet extrait : « Le diplomate suédois, Raoul Wallenberg (…) avait sauvé des milliers de juifs pendant le conflit. Depuis le mois de mars, il avait disparu. » (M. Lambron, 1993, p. 329)

Par-dessus tout, dans quelques romans, malgré la forte hostilité éprouvée envers tous les protecteurs des Juifs, de nombreux personnages ne se défont pas de leur bravoure pour cacher et défendre ces derniers. Oui, malgré ces vicissitudes de la vie dues à leur bonté, en d'autres termes, les intimidations, les arrestations, les persécutions ou les tribulations ; rien ne décourage les "Justes". Au contraire, ils ne ménagent aucun effort, au nom de l'engagement citoyen ou de la promotion de la citoyenneté, pour venir en aide aux Juifs en mettant en avant leur altruisme.

4. Philanthropie ou humanisme des "Justes"

Nombre de romans de la Shoah regorgent des récits évoquant des personnages courageux qui, sans craindre les antisémites, arrachent les Juifs de leurs griffes. Des exemples sont donnés par les destins extraordinaires de certains héros historiques dont l'existence et les événements ont un aspect incroyable ou invraisemblable. Tel est le cas d'Oskar Schindler dans *La Liste de Schindler* – roman ayant inspiré le célèbre film de Steven Spielberg portant le même. En résumé, ce film et ce roman sont comme des frères siamois.

L'intrigue de ce chef-d'œuvre littéraire se déroule à Cracovie en Pologne, en 1943. Oskar Schindler, industriel allemand, est venu dans cette ville en emboîtant le pas à l'armée nazie et a vite fait de prospérer grâce à ses amis SS, en fabriquant de la vaisselle émaillée. Eprouvant un crève-cœur de voir les Juifs quotidiennement spoliés et séquestrés, il prend la ferme résolution de les sauver de l'extermination, en les gardant à travailler dans son entreprise. Pour y parvenir, il corrompt fréquemment Amon Goeth, commandant du camp de travaux forcés de Plaszow, situé à proximité du camp d'extermination d'Auschwitz-Birkenau. Ainsi, grâce à l'audace de ce personnage au cœur débonnaire, une liste de Juifs échappe à la mort. Le narrateur de Thomas Keneally dit à son propos : « En quelques mois, Oskar engagea quelque cent cinquante ouvriers ou employés juifs. L'usine (…) devenait leur refuge. » (T. Keneally, 1984, p. 88)

Pour avoir considéré Schindler comme un être de chair et de sang, non comme un personnage imaginaire ; certains Israéliens le prennent pour un parangon de "Juste". Et, pour immortaliser son acte plein de philanthropie, un arbre imposant au cœur de Jérusalem porte son

nom jusque présentement. A partir d'un tel exemple où le lecteur se fait facilement ébranler par le romancier qui lui fait avoir la foi en une réalité absente, un sociocritique contemporain précise que « l'enjeu ici n'est plus le rapport qu'a le texte au monde ; mais le monde au texte. » (I.-K. Kim, 2020, p. 2.) En outre, cette réaction nous rappelle la sociopoétique d'Alain Mantandon (2015) qui vise à saisir le lien entre la société et la création littéraire.

En dépit de la psychose du régime hitlérien, gouvernement qui encourage une flambée d'antisémitisme violent et qui présente les Juifs comme des apatrides, des envahisseurs malfaisants, belliqueux, fauteurs de troubles, hypocrites, il faut avoir des principes religieux, surtout chrétiens, pour faire d'un Juif un ami et dans le même temps lui témoigner de l'hospitalité. C'est ainsi que dans certains romans, les Juifs trouvent davantage leur oasis ou havre de paix auprès des chrétiens. C'est ce que confirment les trois extraits suivants :

> Ne perds pas espoir, ma chérie. Les prêtres, les pasteurs, les organisations juives sont tous liés. Et l'abbé Glasberg et l'équipe d"Amitié chrétienne" tentent de rassembler diverses organisations d'aide aux Juifs. Ils organisent des évasions, des fuites, des planques. Pourvu que les Allemands n'arrêtent pas les dirigeants ! » (N. Moati, 1989, p. 243)
> Dans le couvent des Dames de Sion, les caves regorgent de juifs. Les matelas jetés à terre tiennent lieu de couchettes, de parloirs, de réfectoires. » (N. Moati, 1989, p. 243)
> Mes amis juifs [Les Lianka] étaient employés chez Weiss. Une famille chrétienne les a cachés au risque de sa vie. » (É. Wiesel, 1981, p. 188)

Le roman *Quelqu'un pour quelqu'un* évoque un "Juste", spécifiquement un prêtre, qui projette faire "le bon Samaritain" auprès des Juifs. Malheureusement, ses intentions n'ont pas de suite pratique. Un personnage atteste à son sujet : « Nous avions un prêtre avec nous à la forteresse de Colditz. Il avait demandé à aller habiter avec les juifs pour partager leurs conditions les plus dures. Pour lui : Les juifs, quand cessera-t-on de parler d'eux ? » (P. Segal, 1985, p. 86)

Quelques personnages "Justes", sans être nécessairement religieux, usent de leur humanisme pour sécuriser les Juifs. La famille Arnoux dans *Quand les loups rôdent* par exemple trouve du réconfort pendant la Shoah grâce à certains voisins aimables comme Raymond. Celui-ci apporte l'information suivante à l'un d'eux : « J'étais venu pour te dire de faire attention. Ton nom circulait dans la kommandantur. L'autre matin, en livrant mon pain là-bas, j'ai surpris une conversation entre deux agents de la Wehrmacht. Il était question d'effectuer une perquisition chez toi. J'ai donc fait un [tour ici] pour te prévenir. » (Johan Bourret, Op. cit., pp. 34, 35) En plus de cela, quand les Arnoux sont restés terrés chez eux pour ne pas être déportés par les hitlériens, ils ont été largement secourus par la mère Vintard, une Alsacienne. Le dernier-né de cette famille se rappelle le sang-froid et la constance de cette Philosémite hardie en ces termes : « Nous la retrouvions chaque midi et chaque soir, aux heures des repas, car elle n'était nullement inquiétée par les Allemands. Elle nous apportait des plats (…) À la fin du repas, elle s'éclipsait. Il en était ainsi chaque jour. » (Ibid., p. 40)

À la vérité, pendant la Shoah, il n'est pas exclu, comme le clarifie le roman *Le Livre brisé* qu'une « famille juive soit cachée, voire sauvée par l'extraordinaire dévouement d'une famille française, allemande, autrichienne… » (S. Doubrovsky, 1989, p. 260) ; mieux, comme le renchérit *Les Filles de calvaire*, « alors que la Gestapo aidée par des policiers français rafle les juifs, il y a aussi des gens qui cachent des familles juives dans leur cour prenant de grands risques. » (P. Combescot, 1991, p. 234). Etant donné qu'"être Juste c'est transmuer le Mal en Bien", pour réitérer la perception d'André Neher ; *Rue du parfait silence* est l'un de rares romans qui souligne le refus catégorique de nombreux non Juifs d'acheter les biens juifs. Dans ce chef-d'œuvre qui a pour théâtre la ville de Lyon – considérée comme la capitale de la Résistance –, les antisémites essaient de se débarrasser promptement des marchandises dérobées dans des établissements et des appartements juifs, afin d'en tirer de grands profits puis de ne pas être pris en possession de pièces à conviction. À cette fin, ils vendent ces biens volés

à des prix bas de gamme pour que tout acheteur les accepte avec empressement. Or, beaucoup de Lyonnais prennent la ferme résolution de refréner toute tentation d'acheter – même à bas prix – des articles qui sont de toute évidence confisqués aux Juifs. Son héros, dans le court extrait ci-après, prend la parole au nom de tous ses confrères "Justes " : « À Lyon, pendant le conflit, chacun protégeait son juif, et l'on n'avait évidemment pas participé à l'achat des biens israélites. » (A. Mure, 1991, p. 39)

Pour mieux mettre en relief ces faits, nous allons davantage recourir à l'approche sociocritique, notamment le cinéma et la poésie concentrationnaire. Quant au cinéma, en 2002, dans son film "*Amen*", le cinéaste antinazi Costa-Gavras met en relief la bonté mitigée de Kurt Erstein, SS responsable de l'approvisionnement des centres d'extermination en gaz Zyklon B. Celui-ci risque son cou en tirant beaucoup de Juifs de l'enfer des chambres à gaz et alerte aussitôt les autorités suédoises, un haut responsable protestant et le Vatican pour qu'ils s'occupent bienveillamment d'eux en les mettant en sécurité : ce qui a été rapidement fait. En ce qui concerne la poésie, dans son poème écrit à Dachau lors de son incarcération comme objecteur de conscience, le pasteur allemand Martin Niemöller se range parmi les "Justes" en précisant :

> Lorsqu'ils sont venus chercher les Juifs
> Je n'ai rien dit
> Je n'étais pas Juif**.** » (cité par C. Dumond, Op. cit., p. 54)

Pour revenir au roman proprement dit, selon certains personnages juifs, l'erreur serait de croire que tous les SS ne sont que des brutes éthyliques, des êtres violents ou inhumains. À ce sujet, dans *Noir Tango (1945-1947),* Daniel dont la mère et les sœurs avaient disparu pour Ravensbrück, s'inscrit en faux contre l'héroïne Sarah qui promulgue sans cesse que tous les Allemands demeurent antisémites :

> Je ne crois pas à la responsabilité collective du peuple allemand. Personnellement, je peux témoigner de soldats SS ayant eu un comportement humain envers les détenus juifs. Ils ne devaient pas être nombreux, répliqua Sarah. » (R. Deforges, 1991, p. 55)

Le roman *Les Bienveillantes* fait état d'un récit presque similaire qui se rapporte à un raisonnable responsable SS, notamment « Berück von Roques qui avait infligé soixante jours d'arrêt, pour insubordination, aux soldats qui tiraient sur des Juifs de leur propre initiative (…) puis avait fait écoper six mois de prison à un sous-officier pour le meurtre d'une vieille juive. » (J. Littell, 2006, p. 98) La poétique perceptible dans ces extraits romanesques témoigne que même dans l'enfer des camps, il y a quelquefois voire toujours des "Ange d'en bas" (E. de Brissac, 1998, p.1). Cette perception trouve également sa justesse dans *Noir Tango (1945-1947)* au travers de ce qui est advenu à Sarah au camp de Ravensbrück. Une de ses codétenues révèle qu'une fois, « parce que Juive, la horde grondante des détenues s'était refermée sur elle. Elle n'avait dû son salut qu'à l'intervention des Kapos. » (R. Deforges, Op. cit., p. 27.)

Conclusion

En parfait accord avec le thème du colloque international et interdisciplinaire sur la citoyenneté, spécifiquement "Quelles expériences éducatives pour promouvoir la citoyenneté?" ou encore l'intitulé de son atelier n°3 : "Principes éthiques, éducation civique et engagement citoyen" ; nous sommes éminemment d'avis qu'en choisissant de mettre en exergue la philanthropie ou l'humanisme des "Justes", nous avons réellement mis le pied à l'étrier. De fait, leur engagement en faveur du bonheur des Juifs persécutés par Hitler et son régime enjoint à avoir les mêmes vertus devant des âmes en proie aux vicissitudes de la vie. Leur comportement fait d'eux des parangons ou modèles souverains quant à surestimer la valeur de la vie humaine. Leur vibrant exemple rappelle que l'on doit refuser véhémentement le nationalisme exacerbé et soutenir la vraie citoyenneté, synonyme d'hospitalité, d'humanité, de probité, de bonté, de générosité, de magnanimité ; en clair de bonnes mœurs.

Assurément, les “Justes” sont notoirement des odeurs de sainteté de l’engagement citoyen, de la promotion de la citoyenneté. Même s’ils ont vécu aux côtés de moult délateurs puis vu d’aucuns des leurs journellement, hebdomadairement, mensuellement voire annuellement menacés, arrêtés, torturés, tués ; ils sont restés fortement hardis en refusant de livrer leurs concitoyens juifs, d’avoir l’échine souple devant les nazis et leurs acolytes antisémites. Tout compte fait, au travers d’exemples romanesques précis, l’on a vu comment leur ruse, leur discernement et leur perspicacité ont consisté à tirer savamment de la mort les personnages juifs apeurés devant les sbires hitlériens. Par bonheur donc, nous estimons commode d’admettre que les “Justes” sont, quoiqu’on en dise, les vrais citoyens du monde à l’instar de Socrate qui, en son temps, avait prôné qu’il “ n’était ni Athénien ni Grec ; mais un citoyen du monde”.

Bibliographie

BEGLEY Louis, 1992, *Une Éducation polonaise*, Paris, Bernard Grasset.
BOURRET Johan, 1999, *Quand les loups rôdent*, Paris, Archipel.
BOUSSINOT Roger, 1985, *Des Enfants dans les arbres*, Paris, Robert Laffont.
CASTILLO del Michel, 1087, *Le Démon de l’oubli*, Paris, Le Seuil.
CLAVEL Bernard, 1998, *Le Soleil des morts*, Paris, Albin Michel.
COMBESCOT Pierre, 1991, *Les Filles du calvaire*, Paris, Grasset et Fasquelle.
DEFORGES Régine, 1991, *Noir Tango (1945-1947)*, Paris, Ramsay.
DESVIGNES Lucette, 1986, *Le Livre de Juste*, Paris, Mazarine.
DIWO Jean, 1994, *L’Empereur*, Paris, Flammarion.
DOUBROVSKY Serge, 1989, *Le Livre brisé*, Paris, Grasset et Fasquelle.
DUCHET Claude, 1979, *Sociocritique*, Paris, Nathan.
DUMOND Claude, 2005, *La Shoah : notre société en question*, Saint-Amand-Montrond, P.U.F.
GORNY Yosef, 2003, *Entre Auschwitz et Jérusalem : Shoah, sionisme et identité* http://www.socritique.com/fr/methode/sc_methode1.htm,
JOFFO Joseph, 1985, *Simon et l’enfant*, Paris, Jean-Claude Lattès.
JOFFO Joseph, 1994, *Un Sac de billes*, Paris, Jean-Claude Lattès.
KENEALLY Thomas, 1984, *La Liste de Schindler*, Paris, Robert Laffont.
KIM, In-Kyoung, “Inventer le sociogramme”, page consultée le 30/04/2020,
LABRO Philippe, 1990, *Le Petit garçon*, Paris, Gallimard.
LAMBRON Marc, 1993, *L’Œil du silence*, Paris, Flammarion.
LANZMANN Jacques, 1992, *Le Voleur de hasards*, Paris, Jean-Claude Lattès.
LITTELL Jonathan, 2006, *Les Bienveillantes*, Paris, Gallimard.
MAURIAC François, 1933, *Le Romancier et ses personnages*, Paris, Corrêa.
MEMMI Albert, 1962, *Portrait d’un Juif*, Paris, Gallimard.
MOATI Nine, 1989, *La Passagère sans étoile*, Paris, Le Seuil.
MURE André, 1991, *Rue du parfait silence*, Paris, Table Ronde.
NEHER André, 2007, *L’Identité juive*, Paris, Grasset.
NGAKOSSO Séverin., 2023, *Métaphores de l’identité juive pendant la Shoah dans le roman concentrationnaire français de 1981 à 2021*, Thèse de Doctorat, 2022-2023, Université Marien Ngouabi, Brazzaville (Congo).
OLDENBOURG Zoé, 1987, *Les Amours égarées*, Paris, Gallimard.
SABATIER Robert, 1990, *La Souris verte*, Paris, Albin Michel.
SANDREL Carole, 1987, *Le Secret*, Paris, Jean-Claude Lattès.
SEGAL Patrick, 1985, *Quelqu’un pour quelqu’un*, Paris, Flammarion.
TADIE Jean-Yves, 1987, *La Critique littéraire au XX e siècle*, Paris, Gallimard.
WIESEL Élie, 1981, *La Nuit*, Paris, Le Seuil.

Guerres et sentiment national en RDC. De la parole populaire sur les réseaux sociaux comme action citoyenne

Didier MAKAL, Université de Lubumbashi et Université de Kolwezi (RDC)
E-mail : didiermakal@gmail.com

Résumé

La lecture des publications de nombreux anonymes sur les réseaux sociaux précisément fait état des malheurs qui frappent leur pays. Dès lors, un constat s'impose : la citoyenneté se définit par la capacité pour les acteurs à passer de la parole à l'action. Autrement dit, l'action fait le citoyen. L'analyse des messages collectés sur X (anciennement Twitter) révèle que la prise en compte de l'expression populaire, en situation des crises, peut se révéler d'un précieux soutien à l'action gouvernementale. Le fait de s'en passer peut, parfois, priver les dirigeants d'un regard enrichissant.

Mots-clés : Citoyenneté, Engagement civique, RDC, Guerre, Sécurité, Médias sociaux.

Abstract

Reading the posts of many anonymous people on social networks, it's easy to see just how bad things are for their country. One thing is clear: citizenship is defined by the ability of people to move from words to action. In other words, action makes the citizen. An analysis of the messages collected on X (formerly Twitter) reveals that taking account of popular expression in crisis situations can prove invaluable in supporting government action. To do without can, at times, deprive leaders of an enriching perspective.

Keywords: Citizenship, civic Engagement, RDC, social War, Safety, Media.

Introduction

Les problèmes nationaux se discutent désormais sur les réseaux sociaux, et parfois sans tabou, de la sécurité aux faits divers vécus au quotidien. On peut voir dans cette expression populaire une manifestation ou un exercice de la citoyenneté. Une question se pose, alors : si donner son point de vue sur la marche de son pays procède de l'expression de la citoyenneté, quelles formes cette citoyenneté prend-elle lorsque les discours portent sur les violences et guerres telles que vécues en République démocratique du Congo (RDC) depuis près de trois décennies ? Et de manière complémentaire, on peut se demander quelles sont les visées de cette implication du grand public dans les débats sécuritaires naguère réservés aux seuls dirigeants ?

Cet article tente de montrer que lorsqu'ils formulent critiquent ou soutiennent des actions des pouvoirs publics, les internautes participent à la fécondation de l'engagement citoyen. Cet activisme « populaire » peut en outre constituer un appui considérable à un Etat en situation de guerre ou de conflits comme cela est le cas pour la RDC.

Les guerres et insécurités qui déchirent la RDC et beaucoup d'autres pays en Afrique, en effet, déchainent les passions dont il importe de maîtriser les rouages, sur le plan de la communication. Les guerres, en effet, ont le pouvoir de renforcer le sentiment national. Par sentiment national s'entend la référence ou l'identification à une nation et la célébration d'un espace de mise en œuvre des symboles, récits et solidarités (I. Martinache, 2015). Le sentiment national explique par ailleurs que les nouveaux acteurs qui s'expriment à partir de l'espace public digital ou cyberespace associent à la paix les libertés civiques, la cohésion nationale, le rejet d'une gouvernance népotique ou encore la revendication des politiques publiques plus équitables (H. Bangré, 2016; E. Banywesize, 2018; K. Kasereka, 2018; H. Touré, 2017). Dans ce cadre, la parole populaire qui structure et manifeste le sentiment national se veut

performative et en quête de renouveau. Ici, le citoyen se définit comme « interpellé par la nation » (E. P. Ngoma-Binda, 2005, p. 35), préoccupé par son salut et détourné de la passivité. Alors, la citoyenneté se donne à voir comme la capacité du citoyen à agir dans le sens de cette *interpellation* et le sentiment national comme la ferveur qui le meut.

S'intéresser au sentiment national implique d'analyser de manière combinée la politique dont la substance est la fraternité mythique, et de considérer les éléments communautaires qui structurent ce sentiment (C. Southcott, 1987, p. 51) à l'instar des crises et violences. En s'appuyant sur l'énonciation, dans le cadre de l'analyse du discours numérique (A.-M. Paveau, 2017) dont relèvent les contenus des réseaux sociaux sur lesquels repose cet article, l'on examine les contenus produits dans un contexte d'engagement ou de désir de changement. L'analyse tente également d'établir, dans le prolongement des actes du langage (J.-P. Meunier & D. Peraya, 2015, p. 93; S. Zufferey & J. Moeschler, 2012), ce que font les gens en produisant des contenus sur ce qu'ils pensent de la guerre ou de l'insécurité que connaît leur pays. Dans ce contexte, la communication se donne à voir comme une action, le fait d'agir ou de « faire faire » les choses à travers son expression.

Sur le plan méthodologique, les analyses reposent sur un corpus constitué des tweets, des courts messages publiés sur le réseau social X (anciennement Twitter). Il s'agit des messages relatifs à la guerre, collectés manuellement et publiés entre 2019 et le 15 septembre 2024. Ce recueil documentaire s'est basé sur la classification automatique des contenus « populaires » par le réseau social X lui-même. Les critères personnels ci-après ont été ensuite appliqués à cette classification pour qu'un message intègre le corpus d'analyse : réunir au minimum 5 likes ou mentions « j'aime », signes d'engagement des lecteurs avec le message ; ou 5 commentaires (ou *citations*) ; ou encore enfin, 5 *retweets* : les reprises du message de départ sans en modifier le contenu. Ces limites apparaissent dans la requête *« wazalendo (#wazalendo, OR #M23, OR #bendeleekweyate) min_replies:5 min_faves:5 min_retweets:5 »* utilisée pour le recueil documentaire à partir du moteur de recherche interne du réseau de X. L'autre requête utilisée dans cette collecte de documents est : *"guerre en RDC"*. Le corpus final contient 63 tweets, après le nettoyage de 144 tweets collectés.

Les *tweets* ont fait l'objet d'un traitement à trois degrés : une présélection des contenus, directement sur X en éliminant les éléments peu ou pas pertinents. Le deuxième degré d'analyse a consisté en des encodages du texte. Il s'agit d'un processus itératif à travers lequel des bouts d'énoncés, des énoncés ou des mots significatifs ont été sélectionnés et rangés dans des *codes*, au moyen du logiciel Nvivo. Pour en présenter et en examiner le contenu, cet article est divisé en trois parties. Dans un premier temps, l'analyse dégage les thématiques majeures contenues dans le corpus et les relations qui les unissent, cela après avoir fixé le contexte sociopolitique de la RDC entre janvier 2019 au 15 septembre 2024, dans le but de mieux cerner l'expression populaire prise en compte. Les résultats se poursuivent également dans la deuxième partie en esquissant les ressorts de l'énonciation populaire sur la guerre. Enfin, la troisième section discute ces éléments dans le cadre de l'émergence du sentiment national.

1. Les « Wazalendo » face à une guerre aux relents identitaires

Pour une entrée en matière plus clarifiée, on démarre cette section sur l'évocation du contexte de l'émergence du phénomène *Wazalendo*, avant d'évoquer les éléments fondamentaux du corpus d'analyse.

1.1. Des patriotes pour bloquer une rébellion connue

« Wazalendo », qui veut dire *patriote* en kiswahili, langue parlée dans pratiquement toute la partie orientale de la RDC, est le nom, au pluriel, que se sont donnés les citoyens Congolais qui ont organisé une résistance à la reprise de la rébellion M23 (Mouvement du 23 mars), en 2023. C'était alors que cette rébellion armée par le Rwanda menaçait de prendre la ville de Goma, capitale de la province du Nord-Kivu limitrophe de ce pays de l'est. En 2013, les Forces

armées de la RDC (FARDC) avaient défait cette même rébellion née en juin 2012 et dirigée alors par le général Bosco Ntaganda qui revendiquait l'application de l'accord du 23 mars 2009 signé entre le gouvernement de la RDC et la rébellion dénommée CNDP (Congrès national pour la défense du peuple) dirigée par Laurent Nkunda Batuaré, toujours en fuite au Rwanda depuis la défaite de son mouvement en 2013. Mais fin 2021, le M23 qui avait renoncé à la lutte armée a repris ses opérations militaires, avec une intensification des activités à la suite de la prise de cité congolaise de Bunagana dans la région par les rebelles et le ralliement de l'ancien président de la Commission électorale nationale indépendante (CENI) Corneille Nangaa à sa lutte armée. Ce dernier venait de fonder, le 15 décembre 2023, la rébellion Alliance fleuve Congo (AFC), avant de rejoindre le M23 pour une lutte commune contre le président Félix Tshisekedi qu'ils accusent de *« gouvernance chaotique et prédatrice du pays »* (Miviri Reagan, 2024).

Le M23 qui avait, jusqu'alors, la réputation d'être une rébellion ethnique, à cause de ses revendications axées sur la protection des Tutsis congolais qu'il estime menacés et à cause aussi de ses combattants supposés issus du même groupe ethnique tutsi que certains Congolais prennent pour des Rwandais. Son alliance avec l'AFC de Corneille Nangaa constituait ainsi une opportunité de se débarrasser de cette critique persistante au Congo. Mais pour Kinshasa, les deux rébellions passent pour des marionnettes du Rwanda pour faire main basse sur les richesses congolaises.

Les *Wazalendo* ont préexisté à la crise récente, celle qui est partie de la reprise de la rébellion du M23. Ils ont une bonne connaissance géographique de la région où, jeunes pour la plupart, ils ont grandi et ont vu se succéder de nombreux groupes armés qu'ils combattent dans des groupes d'autodéfense parfois rivaux. Kinshasa les a ménagés, mettant en avant leur caractère « patriote » et « volontaire » dans leur lutte contre le M23. Ils ont, ainsi réussi à mettre en déroute la rébellion sur certains fronts. C'est dans ce contexte que ces combattants ont particulièrement occupé les conversations sur les réseaux sociaux, sur X notamment, jusqu'à cristalliser les discours autour de la guerre depuis 2019, au lendemain de la prise des fonctions présidentielles par Félix Tshisekedi en succédant à Joseph Kabila au pouvoir depuis 2001 et qui ne pouvait plus se représenter pour un nouveau mandat après ses deux mandats successifs depuis 2006.

1.2. La guerre et les mots pour le dire

Le processus de *codification* des contenus du corpus d'analyse a conduit à l'émergence des codes-conceptuels, c'est-à-dire regroupant chacun des éléments ou attributs réunis qui en constituent le contenu sémantique. Au total, 8 catégories ou codes majeurs ont été retenues, certains regroupant plus de catégories secondaires que d'autres.

Tableau 1. Les thématiques principales du corpus

Nom	Fichiers	Références
Alerte Menace	8	31
Alternance politique	7	29
Confusion	21	65
Engagement	48	117
Honneur national	70	189
Moralité publique	12	17
Rébellion	5	9
Souveraineté nationale	12	39

Les catégories principales du corpus d'analyse. Source : les données de l'analyse.

La catégorie *Honneur national* a émergé comme la plus centrale avec 189 références, c'est-à-dire, des séquences textuelles encodées. Cette catégorie regroupe les sous-catégories *Déception* (déconvenue) et *Inquiétude* où les énonciateurs s'expriment sur les échecs de l'armée

ou dérapages des combattants volontaires Wazalendo ; *Excitation* et *Fierté*, catégories réunissant les contenus liés aux succès des combattants « patriotes » ou de l'armée au front. Et c'est pareil lorsqu'il s'agit de l'évocation de la *Victoire.* En outre, dans *Territorialité* se réunissent des contenus sur l'appartenance des locuteurs aux *terres* congolaises, à l'*Héritage* ou la *Filiation* du Congo. Ces éléments se ramènent à l'honneur avec en tête la *fierté* d'être Congolais, sous-catégorie qui réunit 40 références, soit l'une des plus importantes du corpus entier.

Notons que les catégories *Confusion* et *Moralité publique* regroupent des contenus plus critiques, où des locuteurs rappellent que l'Etat congolais ne devrait pas s'allier avec les groupes rebelles, même quand ces derniers défendent la patrie. Ce type d'énoncés se fonde sur l'histoire des groupes armés et sur leur relation avec les pouvoirs publics marqués par de nombreuses trahisons et ruptures des accords. Dans ce même ordre d'idées, les catégories *Alertes menace* et *Engagement* portent sur des énoncés qui invitent à l'action pour répondre aux urgences sécuritaires portées par la guerre. Dans cette *Mobilisation* nationale, la sécurité publique et la fierté nationale se présentent comme une affaire de tous les citoyens. En somme, toutes ces catégories se lient à *Souveraineté nationale,* 3e plus importante qui rassemble des énoncés sur l'appartenance à l'espace vital Congo, lieu des devoirs, droits et d'actions civiques.

Notons aussi que dans la catégorie *Rébellion* se trouvent des critiques et revendications des défenseurs de la cause du M23 qui revendique, comme les autres locuteurs, ses droits et devoirs de défendre les terres congolaises. « Rébellion » se lie ainsi à *Alternance politique,* entendu que la rébellion du M23 symbolise pour certains internautes la possibilité de mettre un terme à l'administration Tshisekedi qui refuse de dialoguer avec la rébellion armée par le Rwanda d'après Kinshasa. On y trouve, par ailleurs, des déclarations d'autres Congolais qui n'ont pas de lien avec la rébellion mais qui attendent le changement de régime au pouvoir. L'examen de ces éléments dévoile des mots qui décrivent un discours centré sur la guerre et l'identification à la nation. Les mots-clés ci-dessous émergent de l'ensemble des unités textuelles encodées. La requête a été limitée à 100 mots d'une longueur de 4 caractères. Les occurrences les plus élevées présentent les pourcentages qui varient entre 0,19% et 2,15% (Tableau 2).

Tableau 2. Les principaux mots-clés et leur poids dans le corpus d'analyse

N°	Mot	Longueur	Nombre	% pondéré	Mots Similaires
1	Congo	5	149	2,15	Congo
2	Kinshasa	8	130	1,88	Kinshasa
3	Rwanda	6	101	1,46	#Rwanda, Rwanda
4	#Wazalendo	10	77	1,11	#Wazalendo, Wazalendo
5	Guerre	6	59	0,85	Guerre
6	Congolaise	10	67	0,97	Congolaise, Congolais
7	#M23	4	44	0,64	#M23
8	Distraction	11	39	0,56	Distraction
9	#Rdc	4	31	0,45	#RDC
10	Fardc	5	24	0,35	#Fardc, @Fardc, Fardc
11	L'armée	7	41	0,59	L'armée, L'est, L'intégrité
12	Tshisekedi	10	19	0,27	#Tshisekedi, Tshisekedi
13	Rwandans	8	33	0,48	#Rwandan, Rwandans
14	Combat	6	16	0,23	Combat, Combats
15	Terres	6	29	0,42	Terre, Terres, Territoires
16	Bunagana	8	15	0,22	#Bunagana, Bunagana
17	L'est	5	14	0,20	L'est
18	Patrie	6	27	0,39	Patrie, Pays
19	Rebelles	8	14	0,20	Rebelle, Rebelles
20	Terroristes	11	13	0,19	Terroristes

La majorité de mots clés du corpus d'analyse se rapportent au Congo et aux Congolais, "face" au Rwanda. Source : corpus d'analyse.

Sur 20 mots les plus importants du corpus (Tableau 2), de par leurs occurrences, 8 concernent la RDC (désignée aussi par le mot Congo), avec toutefois une prédominance de l'évocation de l'espace vital commun à tous les citoyens. Ces mots réunissent 6,68% des occurrences, soit le plus élevé des messages textuels étudiés. Le tableau 3 insiste sur cet aspect.

Tableau 3. La RDC dans les publications sur la guerre

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré (%)	Mots Similaires
Congo	5	149	2,15	Congo
Kinshasa	8	130	1,88	Kinshasa
Congolaise	10	67	0,97	Congolaise, Congolais
#Rdc	4	31	0,45	#rdc
Terres	6	29	0,42	Terre, terres, territoires
Bunagana	8	15	0,22	#Bunagana, Bunagana
L'est	5	14	0,2	L'est
Patrie	6	27	0,39	Patrie, pays

La référence au "territoire" congolais réunit les mots à la plus grande occurrence du corpus.
Source : données de l'analyse.

A cette liste s'ajoutent 5 autres mots-clés qui évoquent la guerre, le fait national différencié de la rébellion. Cette corrélation au territoire s'étant jusqu'à l'évocation de la guerre qui est avant tout un fait territorialisé. Le poids de cette évocation atteint 9,81%. La guerre devient, de ce fait, la thématique majeure de l'expression populaire prise en compte, même si les locuteurs se l'imaginent différemment.

Tableau 4. L'évocation de la guerre

#Wazalendo	10	77	1,11	#Wazalendo, Wazalendo
Guerre	6	59	0,85	guerre
Fardc	5	24	0,35	#Fardc, @Fardc, Fardc
L'armée	7	41	0,59	L'armée, l'est, l'intégrité, l'ordre
Combat	6	16	0,23	Combat, combats

Les mots sur la guerre complètent la référence au territoire congolais. Source: données de l'analyse.

Les autres mots-clés (Tableau 2), *Terroristes, M23* (0,64, soit le 6e mot-clé le plus important), *Rwanda* et *Rebelles,* relèvent en majorité des dénonciations de l'attaque contre la RDC. Pour exclure toute négociation avec lui, le gouvernement congolais a qualifié le M23 de mouvement terroriste. De cette manière, sur le plan sémantique, s'achève un processus visant à discréditer l'adversaire après l'avoir désigné avant comme *rebelle* et dans un contexte de persistance des amalgames consistant à juxtaposer M23 et Rwanda ou avec l'armée de ce dernier pays soutenant la rébellion congolaise et à prendre les « banyamulenge » pour des rwandais. La formule « M23/RDC » ou « M23/Rwanda » comme elle apparaît dans certains tweets, débouche sur ces considérations que certains leaders de la rébellion n'ont pas évité d'entretenir.

Or, l'insistance sur les identités ethniques des « banyamulenge » agite un débat déjà tranché par la constitution congolaise de 2006 sur la nationalité congolaise d'origine, plusieurs leaders *banyamulenge* ayant brigué de fonctions de premier plan dans les institutions nationales.

2. Les ressorts d'une énonciation populaire

Les huit catégories d'analyse des textes collectés sur le réseau social X structurent un discours qui peut se réunir en trois thématiques majeures se rapportant à la guerre en RDC. Il y a d'abord l'attachement au territoire, qui pousse l'acteur à critiquer, à la "rébellion" même, à en exclure ceux qu'il croit sortis de l'ordre de la citoyenneté, ou encore à suggérer des solutions pour sortir le pays de l'instabilité décennale. Ensuite, on notera le désir de changements, qui engage les acteurs, y compris dans une énonciation qui les conduise à faire

agir, à « faire faire ». Enfin, il y a l'équité en tant que déterminant d'une société attentive au bien commun.

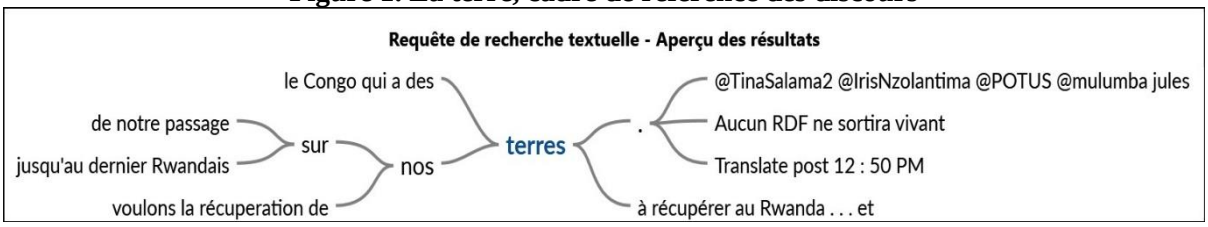
2.1. L'attachement au territoire dans la guerre contre le M23

L'attachement au territoire, *terre* ou *pays*, émerge comme une modalité qui dicte une énonciation qui définit les locuteurs à l'intérieur d'un cadre exclusif, celui de la nation, de la patrie ou du pays, selon les cas. Dans les textes encodés, 16 des 144 retenus, soit 11,1% du corpus global avec des occurrences cumulées de 3,40% (environ la moitié des 6,68% des contenus faisant référence au pays), fondent leurs propos sur l'appartenance au territoire national ou à sa défense-sécurité.

La référence à la *terre* s'inscrit généralement dans un rapport oppositionnel comme dans l'énoncé « C'est le Congo qui a des terres à récupérer au Rwanda » qu'on trouve chez un internaute qui reprend les mots de l'historien congolais Isidore Ndaywel qui intervenait dans une conférence. L'internaute s'en sert pour contrer les propos selon lesquels, avant les indépendances du Congo et du Rwanda, la Belgique qui avait colonisé les deux territoires avait fait passer au Congo les terres de l'autre colonie ; ce que dément l'historien congolais dans cette séquence de vidéo où on l'entend évoquer une ancienne carte de 1985.

La reprise de cette vidéo dans le contexte de la guerre contre le M23 soutenu par le Rwanda, pays dont le président Paul Kagamé venait de déclarer lors d'un voyage au Bénin, mi-avril 2023, qu'« une partie du Rwanda a été donnée au Congo » (Actualite.cd, 2023; TV5 Monde, 2023), renforce au Congo le sentiment que le M23 est utilisé pour annexer au Rwanda des terres congolaises. La chute de la cité de Bunagana, dans la province orientale du Nord-Kivu, que l'armée n'a pas réussi à reconquérir durant plus de deux ans, renforce cette croyance.

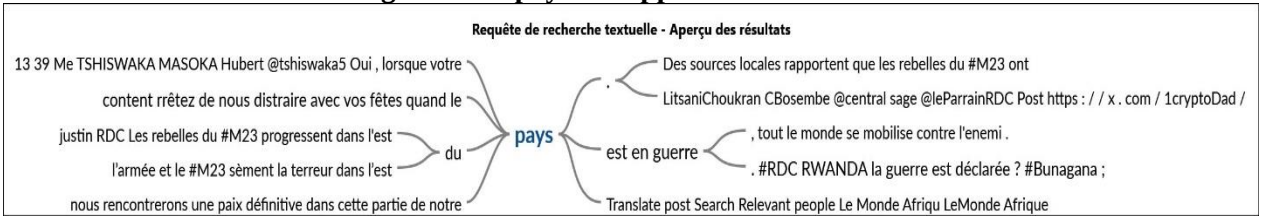
Figure 1. La terre, cadre de référence des discours



Représentation d'énoncés corrélés à "terre". Source : données du corpus d'analyse

Un autre internaute écrit, à ce propos, mêlant formules souverainistes et héritage national : *« J'appelle chacun de nous à considérer l'intégrité de notre territoire comme une question vitale pour laquelle nous n'admettrons ni transaction ni compromission »* et considère son engagement comme relevant du devoir envers la postérité : agir de sorte que *« notre descendance soit fière de notre passage sur nos terres »*. Parfois, dans cette « territorialisation » de la guerre (figure 1), l'exclusion de l'espace commun passe pour une conséquence d'actes de *non-civilité* à l'instar de la rébellion. On voudrait, face à la menace rwandaise perçue à travers le M23, *« avancer et [à vous] neutraliser jusqu'au dernier Rwandais sur nos terres. Aucun RDF ne sortira vivant »*. Dans ce cadre, les énonciateurs se rangent derrière l'armée nationale ou les « patriotes résistants » et s'identifient à eux. Surtout, ils se présentent en prescripteurs d'actions civiques et capables de sanction pour incivisme.

Figure 2. Le pays et l'appel à le défendre



Représentation d'énoncés corrélés à "pays". Source : les données du corpus d'analyse

Les énoncés qui émergent de cette référence au domaine de souveraineté, le territoire national, insistent aussi sur « la mobilisation contre l'ennemi », lorsque le *pays* est en guerre (Figure 2), ou encore sur l'attitude des dirigeants qu'on estime ne pas cadrer avec la situation de guerre lorsque Bunagana échappe toujours à l'État, par exemple. *« Arrêtez de nous distraire avec vos fêtes »*, critique un internaute à propos, en ciblant le président de la République.

Cet attachement à la terre s'avère fécondatrice des identités. Puisque les acteurs, comme cela apparaît dans la section suivante, la prise de conscience de la menace qui vise son espace vital force certaines personnes à l'action. *Agir* (autrement dit sortir de l'inaction) apparaît comme la conséquence logique pour survivre à la menace ou pour l'enrayer. Les méthodes pour y parvenir varient, comme le montrent les énoncés présentés ci-dessous.

2.2. Le citoyen est actif

La plupart des énoncés marquant l'urgence de solution congolaise suppose l'engagement citoyen. La forte présence des verbes d'actions sur lesquels ces énoncés reposent renforce cette tendance. Lorsqu'ils expriment des états, en revanche, ils inspirent l'action par inférence d'une meilleure situation *supposée*, en suggérant le rejet de l'état de *non-activité,* par exemple. Toute la stratégie de construction des discours qui sous-tendent ce type de rhétorique consiste à encourager le passage à l'acte et à proscrire la passivité ou l'énonciation seule, quand bien-même les locuteurs n'en resteraient eux aussi qu'à l'instance de communication verbale. Mais le propre de la communication envisagée comme action, justement dans la suite des *performatifs* et des actes du langage largement étudiés en sciences du langage, c'est de poser des actes en s'exprimant. Ces énoncés ci-dessous illustrent ces tendances.

> « En période de guerre RDC contre Rwanda, tout celui qui se sent congolais ou a ses intérêts en RDC, **a le devoir** de **prendre faits et cause** contre le Rwanda. » [Rejet de la passivité]
> « Votre pays est en guerre, tout le monde **se mobilise** contre l'ennemi ».
> « Si votre voix n'est pas audible, ou vous prétendez être neutre, c'est que **vous êtes avec l'ennemi** » [Fait suggéré : **quitter** l'ennemi]
> « Étant au service de la nation, les FARDC **n'ont répondu qu'à leurs devoirs**. » [Ne devraient pas croiser les bras]
> « Le ~Presidence_RDC @fatshi13 **doit comprendre** ça une fois pour toute et **trouver des alliés et des amis** qui **comprennent** que 30 ans de guerre contre une Nation Souveraine c'est assez ». [
> « C'est à ce prix que **nous rencontrerons** une paix définitive dans cette partie de notre pays. » [Si l'on agit]
> **« Aidez-moi** à atteindre le maximum de partage. Le monde entier **doit savoir la vérité** de cette guerre par procuration entretenue par les Américains ». [Participation]

Il s'ensuit que la logique de l'engagement citoyen suppose aussi bien l'engagement individuel que l'action collective. Puisqu'il s'agit désormais des préoccupations partagées dans un espace commun.

2.3. Face à la menace collective, l'agir collectif

Les préoccupations existentielles comme le besoin de sécurité ou d'estime de soi constituent un moteur des productions discursives chargées d'identités. Ici, les acteurs transcendent les préoccupations personnelles, souvent diverses, pour celles qui convergent et concernent plusieurs ou tout le monde à la fois. Ceci n'exclut cependant pas que chacun les reçoive selon ses propres sensibilités. La rhétorique qui en émerge suscite les actions collectives, et le sentiment national se transmet à travers ce processus d'engagement collectif qui requiert symboles et idéaux communs. Ici, il s'agit d'engranger des victoires, de renforcer le capital *fierté :* éléments qui se rapportent à l'identification à une nation, au sentiment communautaire national, le sentiment national.

La modalité de l'expression se polarise alors, en situation de guerre, entre le « nous », généralement inclusif et non pas toujours cohésif, et le « eux » désigné ou supposé. Cette

production se réalise face à un *vous*, toujours présent quoique peu désigné directement, de qui on attend les actions. Ceci s'observe particulièrement dans les énoncés du type interpellateur, éveilleur des consciences civique et nationale face au péril ressenti, ou encore face aux interpellations du pouvoir en place quant au respect des principaux de gouvernance ou de *Moralité publique*, comme cela apparaît dans la catégorie « Moralité publique ». Dans cette dernière catégorie, les énonciateurs s'avèrent peu enthousiastes face à l'appui de l'administration Tshisekedi aux Wazalendo. C'est le cas du candidat à la présidentielle de 2018 Daniel Shekomba qui va jusqu'à la moquerie, lorsque la presse rapporte des attaques des Wazalendo contre les populations civiles. Pour lui, la ligne de conduite qui s'impose à l'Etat congolais est claire : *« On ne peut pas résoudre un problème, par un autre problème plus complexe à venir »*, explique un internaute.

Pour Shekombo et certains autres Congolais qui s'opposent à cet appui public aux groupes armés, ces derniers ont souvent fini par retourner les armes contre l'État qui les a armés.

3. Dire pour agir ou quand le collectif cherche l'action publique

En partant de l'analyse de *la situation de l'énonciation*, c'est-à-dire « la situation dont tout texte [ou le discours] est indissociable » (D. Maingueneau, 2004, p. 4) et où se réunissent *énonciateur*, *co-énonciateur* (ainsi que les personnes dilatées ou amplifiées *vous et nous*) et *non-non personne*[1] pour dire quelque chose, il est donné de constater que les internautes ne font pas que produire des discours. Les locuteurs désignent des destinataires bien précis ou répondent aux énonciateurs dûment identifiés, et parfois s'adressent à d'autres entités supposées participer à ces échanges ou en prendre en compte. Surtout, ils visent à exprimer des réalités vécues de l'intérieur. De ce fait, ils participent à la création du contexte de production de sens, ici celui marqué par la guerre. Lorsqu'ils y parviennent, les énonciateurs s'engagent dans une *situation de communication* où ils réalisent, de l'extérieur (avec des médias, du contexte, des supports et des objectifs), des actes pouvant avoir des effets notables sur leur environnement. Dans ce cadre, les locuteurs conduisent un narratif guerrier, qui contribue à la production du *moment de la guerre*. Celui-ci est constitué à la fois des faits de guerre, sur la ligne de front, des effets physiques de cette guerre ainsi que des discours, représentations mentales et symboliques qui marquent l'espace de temps immédiat ou contemporain, conformément à la perception temporelle personnelle des événements en cours. Ainsi se réalise une temporalité qui exige des postures bien spécifiques.

Deux dynamiques de l'engagement civique se dégagent, dès lors. D'abord, il faut noter que dans ce *front* de communication, à la différence des techniques de *trolling* et des armées numériques organisés par les Etats qui sont parfois ou assez souvent des individus engagés pour le faire (T. Mihaylov & P. Nakov, 2019; C. Vargo & T. Hopp, 2020), on a affaire ici à des citoyens : des individus qui ressentent la nécessité et l'urgence d'assumer des paroles appelées à avoir des effets sur le moment. Dans le cas des énoncés précédemment présentés, ces locuteurs répondent tantôt aux critiques sur les dérapages dans les actions des forces armées officielles ou dans celles des « citoyens volontaires », et tantôt aux affirmations des médias d'actualité. Alors, ils jubilent, saluent des victoires, répondent aux critiques des militants de la rébellion M23/AFC ou encore donnent librement leurs opinions sur la guerre et la manière dont le gouvernement la gère. Globalement, il apparaît un désir d'agir, une invitation à l'action supposée juger du statut de citoyen qui serait bien assumé. Ils sont communicatifs et veulent transmettre ce en quoi ils croient. Les formules ou verbes (et locutions verbales) telles que « a le devoir de », « se mobiliser », « être avec l'ennemi », les FARDC « n'ont répondu qu'à leur devoir », « trouver des alliés et amis »… procèdent de cette envie d'agir et d'agir ensemble.

[1] La non-personne correspond plus ou moins à la 3e personne. Elle ne peut pas assumer un acte d'énonciation, mais ces derniers l'invitent de temps en temps dans leurs échanges et elle compte pour eux.

Ensuite, la *proactivité* ou simplement *l'activité* qui caractérise les citoyens se comprend en regard de son opposé : « la passivité ». Dans cet article, le citoyen se préoccupe de l'honneur national, de la victoire à la fin de la guerre sans aucune autre forme d'alternative à cette fin. Cela est présenté sous la forme du *devoir*, comme l'illustrent les formules ci-dessus présentées. Ce sentiment du devoir reconnu et assumé se décline à un moment, sur le plan de la communication, en termes de souveraineté, de définition des limites externes enfermant ce qui est national ou civique et excluant ce qui ne l'est pas ou se met en marge de ce cadrage. Cette tendance exclusive de la citoyenneté est caractéristique du moment vécu, de la temporalité ambiante : le moment des urgences, des extrêmes. Les voies tempérées ont tendance à passer inaudibles au nom du patriotisme qui inclut le sacrifice suprême pour les combattants. C'est dans ce cadre que certains égarements notés dans l'action militaire, par exemple, ont tendance à être tues ou oubliés et celles des adversaires exhibées. C'est une propension à se présenter sous son meilleur jour, à ne pas perdre la face et qui relève des processus d'identification, la mise en scène des identités étant *finalisée* (M. Burger, 2013, p. 103) : elle poursuit en effet divers buts tels que la propagande, la promotion de soi ou de ses points de vues, et confronte les identités dans l'espace public (M. Burger, 2012). Le point culminant de cet engagement qui va de l'individuel au collectif, c'est la solidarité, la communion entre ceux qui militent ou agissent.

Ici s'opèrent alors deux processus liés : l'identification des locuteurs à ceux qui se battent sur le terrain, et la croyance en la force de l'action collective. Les quantificateurs passent à l'universel, dans ce cas. Dans ce dernier cas, l'énonciation est marquée par des formules :

> *« Continuez à faire le boulot **nos** chers réservistes ».*
> *« Nous devons faire valoir **notre** liberté et lever nos fronts ».*
> *« **Ensemble** bâtissons la #RDC sans tribalisme, irresponsabilité et corruption ».*
> *« S'il faut prendre des lancent (sic), des flèches même à mains nues **nous** devons en découdre avec le #Rwanda dans une guerre sans merci s'il ne retire pas ses troupes en RDC et qu'il refuse de **nous** livrer les M23 pour être jugés et sanctionnés selon nos lois. »*
> ***« La Patrie ou la Mort. »***

La référence au collectif amplifie dans ces énoncés la croyance en la puissance collective. C'est le sens que prennent le « nous » posé et le « vous » supposé. Le *nous* renvoie alors à *Congolais, RDC, pays, patrie, territoire*, les mots qui réunissent la plus grande occurrence et le pourcentage pondéré le plus élevé en les prenant ensemble. Aussi, sur le plan sémantique, le ce *nous* inclusif se réfère à « Congolais », *patriote* et le « eux » suppose les autres qui revendiquent la même identité congolaise et qu'on plaint de prendre les armes et de s'allier avec le Rwanda.

> *« Nous n'avons plus besoin de ce business de l'aide humanitaire, nous voulons la récupération de nos terres. »*

L'évocation de la *justice* (0,33% de pourcentage pondéré), de la *distraction* (0,56%) qui se rattachent à l'administration du président *Tshisekedi* (0,27%) qu'interpellent certains internautes et qu'ils accusent de distraire la population quand il menace le voisin rwandais sans passer à l'action, rappellent en même temps ce besoin d'action, de l'engagement collectif.

> *« Chose grave le mois dernier, Tshisekedi affirmait au journal français @lemondefr, ne plus être en mesure de contrôler les miliciens #Wazalendo qu'il a lui-même armé ! »*

Conclusion

Que faut-il considérer, au demeurant, au sujet du sentiment national en contexte de guerre, tel qu'il peut être examiné à partir de la parole du grand public sur un réseau social comme X ? Au regard des données dégagées de l'analyse textuelle des contenus publiés sur X en lien avec la deuxième guerre, après celle de 2012-2013 dans l'est de la RDC, trois éléments méritent d'être notés comme moteurs de l'engagement citoyen.

D'abord, les internautes manifestent un désir certain de victoire sur les groupes armés, particulièrement sur le M23 que certains substituent au Rwanda qu'ils voient dans la rébellion qui a repris après sa défaite en 2013. Plusieurs semblent favorables à la guerre comme seule issue à la crise sécuritaire persistante. Cette envie de l'emporter sur les groupes armés et sur un pays voisin attise un sentiment communautaire particulièrement remarquable, le sentiment national qui s'avère le moteur de l'engagement civique, de la résurgence de l'expression de la citoyenneté examinée dans cet article.

Ensuite, la prise de parole par le grand public sur la guerre révèle des voix discordantes, celles des citoyens qui aimeraient une solution non armée et qui exposerait moins le pays aux violences et à l'arbitraire ou le mettrait en contradiction avec les valeurs qu'il est supposé assumer en tant que démocratie. Mais comme dans la position précédente, l'engagement citoyen, pour les tenants de cette vision de la crise des combats avec le M23, débouche un vouloir du mieux-être mais dans le respect des lois, de l'honneur et de la vie-bonne.

Enfin, cette analyse permet de relever que dans une confrontation des identités, surtout en situation de guerre, même les protagonistes non foncièrement politiques ou politisés peuvent tenter de passer sous silence des revendications d'une partie de la population, parce que celle-ci s'est mise en marge de la société en recourant aux moyens d'expression jugés non règlementaire. Or, l'expérience des contextes de confrontation des identités enseignent que les exclusions et marginalisations conduisent certains citoyens à recourir parfois à la violence dans le but de faire entendre leurs revendications. Dans tous les cas, il apparaît clairement que le sentiment national a tendance à se renforcer en situation de guerre et à inciter des citoyens à plus d'engagement. Au-delà de la polarisation des débats observable, et de la tendance à radicaliser les débats sur la *congolité* (identité congolaise d'origine exclusive, (D. Makal, 2024, p. 151) et construite par opposition aux non-congolais qui se prendraient pour des citoyens qui du reste ont déjà été résolus sur le plan légal par la constitution), les combats entre le M23 et l'armée congolaise donnent une possibilité aux citoyens d'entretenir un espace de débat public.

De ce point de vue, les réseaux sociaux, le cas de X pris et examinés, s'offrent comme un espace garantissant une expression plus libre et ouverte qu'avant. Les pouvoirs publics à l'instar de la RDC peuvent se servir de ce type de crises pour saisir ou jauger les points de vue des citoyens pour envisager des actions appropriées. En situation des guerres, une mobilisation comme celle observée dans ce pays peut offrir un appui considérable à l'action diplomatique. En revanche, le fait de passer outre ce type d'expression pour un pays peut l'exposer à l'émergence des discours capables de compliquer les processus de négociation ou de pacification en renforçant l'adversaire.

Références bibliographiques

ACTUALITE.CD, 2023, Selon Paul Kagame, les terres appartenant au Rwanda auraient été données à la RDC, d'où la crise actuelle [Actualité], Actualite.cd. https://actualite.cd/2023/04/16/selon-paul-kagame-les-terres-appartenant-au-rwanda-auraient-ete-donnees-la-rdc-dou-la

BANGRÉ Habibou, 2016, « La nouvelle opposition en RDC : Les mouvements citoyens de la jeunesse », *Notes de l'IFRI*, pp.4-26.

BANYWESIZE Emmanuel, 2018, « Territoires de résistance sociale. Pouvoir et défis des mouvements citoyens face à l'autoritarisme et à l'ethnocratie », *Congo-Afrique, 521*, pp.8-23.

BURGER Marcel, 2012, « Identités en confrontation dans l'espace public », *Cahiers de l'ILSL, 32*, pp.1-8.

IDEM, 2013, « Vers une analyse de la construction des identités dans les discours de communication publique », *Cahiers de l'ILSL, 34*, pp.101-122.

KASEREKA Kavwahirehi, 2018, « A propos des mouvements citoyens et de l'urgence d'une pensée insurrectionnelle », *Congo-Afrique, 521*, 24-36.

MAINGUENEAU Dominique, 2004, « La situation d'énonciation, entre langue et discours », *Dix Ans de S.D.U*, pp.197-210.

MAKAL Didier, 2024, *Discours et identités dans les médias citoyens congolais. De l'énonciation discursive à la pragmatique de la communication en politique*, Université de Lubumbashi.

MARTINACHE Igor, 2015, « Le sentiment national, "illusion bien fondée ?" » *Alternatives Economiques*, https://www.alternatives-economiques.fr/sentiment-national-illusion-bien-fondee/00010738

MEUNIER Jean-Pierre, & PERAYA Daniel, 2015, *Introduction aux théories de la communication*, 1-3e édition, Louvain-la-Neuve, De Boeck université.

MIHAYLOV Todor & NAKOV Preslav, 2019, « Hunting for Troll Comments in News Community Forums », *arXiv:1911.08113 [cs]*, http://arxiv.org/abs/1911.08113

MIVIRI Reagan, 2024, L'Alliance fleuve Congo, pour quoi faire ? Ebuteli. https://ebuteli.org/publications/blogs/l-alliance-fleuve-congo-pour-quoi-faire

NGOMA-BINDA Phambu, 2005, *La participation politique. Éthique civique et politique pour une culture de paix, de démocratie et de bonne gouvernance* (2e édition), Kinshasa, IFEP.

PAVEAU Marie-Anne, 2017, *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*, Paris, Hermann.

SOUTHCOTT Chris, 1987, « Au-delà de la conception politique de la nation, Communications : Eléments pour une théorie de la nation », 45, pp.51-67, https://doi.org/10.3406/comm.1987.1667

TOURÉ Ibrahima, 2017, « Jeunesse, mobilisations sociales et citoyenneté en Afrique de l'Ouest : Étude comparée des mouvements de contestation "Y'en a marre" au Sénégal et "Balai citoyen" au Burkina Faso », *Africa Development*, *42*(2), https://doi.org/10.4314/ad.v42i2

TV5 MONDE, 2023, Les propos du président Paul Kagame sur les frontières entre la RDC et le Rwanda sont-ils fondés historiquement ? [Actualité], TV5 Monde, https://information.tv5monde.com/afrique/les-propos-du-president-paul-kagame-sur-les-frontieres-entre-la-rdc-et-le-rwanda-sont-ils

VARGO Chris J. & Hopp Toby, 2020, « Fear, Anger, and Political Advertisement Engagement : A Computational Case Study of Russian-Linked Facebook and Instagram Content », *Journalism & Mass Communication Quarterly*, *97*(3), pp.743-761. https://doi.org/10.1177/1077699020911884

ZUFFEREY Sandrine & Moeschler Jacques, 2012, *Intitiation à létude du sens. Sémantique et pragmatique*, Auxerre, Sciences Humaines Editions.

L'approche exploratoire de l'enseignement de l'éducation civique à travers les supports iconographiques au cycle d'éveil, dans la circonscription scolaire de Talangaï II

Béatrice Perpétue OKOUA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : bea_onokoua@yahoo.fr

Résumé

La République du Congo, pour faire la promotion de la citoyenneté, a intégré l'éducation civique dans les programmes de l'enseignement primaire en 1996, date à laquelle l'éducation civique est comprise dans 1'Education Civique, Morale et pour la Paix (ECMP) par l'arrêté n°141/MENRST-CAB-INRAP du 12 août 1996, en ses articles 1 et 2 appliqués de manière systématique à l'école primaire dans les deux cycles d'éveil et de fixation. Le choix porté sur ce thème se justifie par le fait que cette sous-discipline de l'ECMP est l'un des piliers de développement du civisme L'intérêt de cette étude est pédagogique, parce que l'éducation civique permet d'éveiller la curiosité de 1'enfant à partir de l'existence des principes de fonctionnement des institutions de la République. Ainsi, l'objet de cette étude est d'explorer l'utilisation des supports iconographiques au cours de l'enseignement de l'éducation civique dans les classes qui assurent l'éducation de base (ou du cycle d'éveil), pour l'illustration et la concrétisation des leçons. En effet, au niveau des élèves du cycle d'éveil, il faudrait faire usage de l'objet comme l'élément d'appui visuel. L'élève doit être adapté à la réalité de la vie pratique, à prendre conscience de ses états d'âmes, de son environnement, du respect des biens d'autrui, public, de sa formation et de sa citoyenneté. Sur un total de 21 encadreurs pédagogiques, 05 soit 21,80% initient des enseignants à la pratique des icônes. Contre16, soit 76,20 % ne le font pas. Il conviendrait de leur doter des moyens nécessaires, pour que l'usage de l'éducation civique soit systématique dans les classes du cycle d'éveil dans la circonscription scolaire de Talangaï II

Mots-clés : Approche exploratoire, supports iconographiques, éducation civique, Talangaï, enseignement.

Abstract

The Republic of Congo, to make the promotion of the citizenship, integrated civic education in the programs of primary education teaching in 1996, date on which civic education is included/understood in 1' Civic Education, Morale and for Peace (ECMP) by the decree n141/MENRST-CAB-INRAP of August 12, 1996, in its articles 1 and 2 applied in a systematic way to the primary school in the two cycles of awakening and fixing. The choice related to this topic is justified by the fact that this under-discipline of the ECMP is one of the pillars of development of good citizenship the interest of this study is teaching, because civic education makes it possible to wake up the curiosity of 1' child starting from the existence of the principles of work of the institutions of the Republic. Thus, the object of this study is to explore the use of the iconographic supports during the teaching of civic education in the classes which ensure basic education (or of the cycle of awakening), for the illustration and the concretization of the lessons.Indeed, for the level of the pupils of the cycle of awakening, it would be necessary to make use of the object as the element of visual support.The pupil must be adapted to the reality of the life practical, to become aware of his states of hearts, his environment, the respect of the goods of others, public, of his formation and his citizenship.On a total of 21 teaching encadreurs, 05 i.e. 21,80% initiate teachers with the practice of the icons.Contre16, is 76,20 % do not do it.It would be advisable to equip to them with the means necessary, so that the use of

civic education is systematic in the classes of the cycle of awakening in the school district of Talangaï II

Key words: Exploratory approach, iconographic supports, civic education, Talangaï, teaching.

Introduction

De nombreux systèmes éducatifs à travers le monde sont à la recherche d'une école de qualité qui passe par un système éducatif performant. Cette recherche a pour point de départ, le constat selon lequel les enseignants ne semblent pas concrétiser les leçons d'éducation civique avec les icônes ou images au profit du simple récit. Cette étude présente un intérêt à la fois socio-affectif et pédagogique. Elle est partie d'un constat selon lequel les enseignants n'utilisent pas de façon régulière le matériel didactique mis à leur disposition pour concrétiser les leçons d'éducation civique. Ils pratiquent cet enseignement sans icônes. Sur 37 enseignants enquêtés, cinq (05) soit 13,53% utilisent les supports iconographiques, contre 32 soit 86,48% qui utilisent les autres supports tels que le texte (24,32%), le récit (29,72%) et improvisent les leçons (32,43%). Ce qui suppose que les enseignants s'abandonnent à la routine et improvisent les leçons d'éducation civique. Alors que, l'enseignement de l'éducation civique exige l'utilisation régulière des icônes tels que l'image, le dessin…, afin de faciliter l'acte enseignement/apprentissage.

En effet, son intention est d'offrir aux enseignants une grille pour répondre à un certain nombre de questions afin de nous rendre compte de l'utilisation ou non des icônes, dans l'enseignement de l'éducation civique.

Au niveau des élèves, il s'agit de les intéresser à la pratique de l'enseignement avec des images pour éveiller la mémoire, la curiosité et de développer leur esprit de créativité. L'enseignement de l'éducation civique à travers l'exploitation des icônes favorise-t-il la formation des jeunes citoyens de la République du Congo en général et de la circonscription scolaire de Talangaï II en particulier ?

Ces dernières années, de multiples conflits à travers le monde ont des conséquences imprévisibles à cause de l'évolution des antivaleurs et des comportements déviants parce que, les principes de l'éducation sont foulés aux pieds. Les droits de l'homme sont bafoués de plusieurs manières du fait que, les populations ne sont pas éduquées à l'instruction citoyenne et aux fondamentaux de l'éducation civique.

Selon Bogolo Adou « l'Education Civique est un processus social qui résulte de toute action qui vise à éveiller la connaissance du citoyen qu'il soit en mesure d'assurer et de pratiquer pleinement au développement de la communauté. Elle qualifie la conduite d'un citoyen responsable, conscient de l'importance de son comportement dans la société » (2000, p.16).

Dans tous les pays du monde, l'école fonde sa mission d'enseignement entre autres, sur la citoyenneté à travers l'étude des aspects évoqués précédemment. La République du Congo ne fonctionne pas en dehors de cette option, pour faire la promotion de la citoyenneté. La politique éducative par le biais du système éducatif a intégré l'éducation civique dans les programmes de l'enseignement primaire en 1996, date à laquelle l'éducation civique est comprise dans l'Education Civique, Morale et pour la Paix (l'ECMP) par l'arrêté n°141/MENRST-CAB-INRAP du 12 août 1996, instituant l'enseignement de l'Education Civique, Morale et pour la Paix dans les programmes des Enseignements à l'Ecole Primaire en ses articles 1 et 2 appliqués de manière systématique à l'école primaire dans les deux cycles.

Pour aborder cette étude, la question qui sous-tend l'ensemble de l'analyse est la suivante : Quelle est la dimension d'exploitation des supports iconographiques dans l'enseignement de l'éducation civique au cycle d'éveil, dans la circonscription scolaire de Talangaï II ? Pour y répondre notre hypothèse affirme que l'exploitation des supports

iconographiques dans l'enseignement de l'éducation civique au cycle d'éveil n'est pas effective, et le non pratique des supports iconographiques est imputable au déficit de la formation.

1. Méthodologie

Pour notre recherche, les éléments de la méthodologie se présentent comme suit : champ d'investigation ; Population et échantillon ; Instruments de collecte et de traitement des données.

1.1. Champ d'investigation

Nos investigations se sont déroulées à Brazzaville, dans la circonscription scolaire de Talangaï II, où nous avons retenu dix (10) écoles pour trente-sept (37) classes pédagogiques correspondant au nombre des enseignants actifs du cycle d'éveil.

Tableau 1 : Récapitulatif de la population concernée par l'étude

Catégories / Population	Fonctions	Effectif			Pourcage
		H	F	T	
Superviseurs	ICCS	01	00	01	09,58
	ICAP	01	01	02	
	CPP	04	04	08	
Encadreurs	Directeurs	05	05	10	08,86
Enseignants	Instituteurs	14	80	94	81,73
Total	/	**25**	**90**	**115**	**100**

Source : notre enquête mars 2023

Ce tableau montre l'ensemble de la population concernée par l'étude. Il s'agit de **superviseurs** : 11 dont (03) IEP et (08) CPP **encadreurs** : 10 directeurs d'établissements, au nombre des écoles retenues ; **enseignants actifs :** 94 enseignants dont 37 évoluent au cycle d'éveil. Les superviseurs sont précisément, les Inspecteurs de l'Enseignement Primaire (IEP) dont un (01) inspecteur chef de la circonscription scolaire (ICCS), deux (02) inspecteurs chargés des activités pédagogiques (ICAP), et huit (08) conseillers pédagogiques principaux (CPP) soit 09,58%

1.2. Echantillon

L'échantillon est la partie de l'univers qui sera étudiée et permettra par extrapolation de connaitre les caractéristiques de la totalité de l'univers. Il est une partie ou un sous-ensemble de la population sur laquelle, porte une étude statistique. L'échantillon de notre étude a été déterminé de la manière suivante :

- Superviseurs

Compte tenu de la faible taille de cette catégorie, nous avons décidé de reconduire tous les sujets dans l'échantillon, d'où ils sont retenus 11 superviseurs. IEP (03) et CPP (08) soit (100%)

- Encadreurs

Comme les superviseurs, nous avons retenu tous les encadreurs soit, 10 directeurs d'écoles (100%).

- Enseignants

En appliquant la loi d'un tiers, nous avons retenu trente-sept (37) enseignants actifs, les plus réguliers, évoluant dans le secteur public de la circonscription scolaire de Talangaï II (88,55%), consignés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2 : Répartition des enseignants du cycle d'éveil par école et genre**.**

Ecoles	Effectif		
	H	F	T
AA NETO A	00	04	04
AA NETO B	00	04	04
18 Mars 1977 A	00	03	03
18 Mars 1977 B	01	03	04
Ngamakosso A	01	06	06
Ngamakosso B	00	05	05
Gaston Lenda A	00	03	03
Gaston Lenda B	00	03	03
Volonté populaire A	00	02	02
Volonté populaire B	01	01	02
Total : 10	**03**	**34**	**37**

Source : Rapport de rentrée scolaire 2022-2023

Ce tableau présente le personnel enseignant retenu pour les enquêtes de cette étude. Sur un total de 190 enseignants qui évoluent au cycle primaire, 37 soit 19,47% tiennent les classes du cycle d'éveil.

Tableau 3 : Récapitulatif des échantillons de l'étude

Catégorie / Population	Effectif		
	H	F	T
Superviseurs	06	05	11
Encadreurs	05	05	10
Enseignants	03	34	37
Total	**14**	**44**	**58**

Source : Enquête sur le terrain (mars 2023).

Ce tableau montre que tous les superviseurs et encadreurs ont été reconduits et que 37 enseignants ont été tirés dans l'échantillon qui les concerne. Il existe une inégale répartition au niveau du personnel enseignant. Il y a plus de femmes (91,89%) que d'hommes (09,11%). Ensuite, il présente toute la population retenue pour l'étude.

1.3. Instruments de collecte et de traitement des données

1.3.1. Les instruments de collecte des données

L'étude fait recours aux instruments de collecte des données sont ci-après :

- Observation ;
- Entretien ;
- Analyse documentaire ;
- Questionnaire.

Le tableau suivant donne un certain nombre de détails ou de clarification liés à ces instruments et à leur usage.

Tableau 4 : récapitulatif des instruments de traitement des données

N°	Instruments	Population concernée	Objectifs visés
01	- Observation	- Maitre - Elève	Relever les informations dans l'acte didactique.
02	- Entretien	- Superviseurs - Encadreurs - Enseignants	-Recueillir les informations relatives à l'exécution des icônes liées à l'enseignement de l'éducation civique au cycle d'éveil.
03	- Analyse documentaire	- Encadreurs - Enseignants	-Analyser les documents à tenir et à afficher des maitres.

04	- Questionnaire	-Superviseurs -Encadreurs -enseignants	Recenser et analyser les données de l'exécution d'enseignement d'éducation civique relative aux questions posées.

Source : Enquête de mai à juin 2023.

1.3.2. Mode de traitement des données

Après l'opération de collecte des données, leur traitement s'est fait selon l'analyse quantitative qui consiste à interpréter les données brutes et traduites en pourcentages. Les données sont présentées sous forme de tableaux statistiques et avec un commentaire.

2. Résultats et discussion

Après le mode de traitement des données concertées dans ce chapitre, il est question de procéder à la présentation des résultats. Toutes les données par instrument et catégorie de sujets concernés ont subi le dépouillement qui a permis l'élaboration des thèmes comme résultats d'enquêtes.

2.1. Résultats obtenus à l'observation

Nous avons observé trente-sept (37) enseignants à l'aide d'une grille d'observation.

Tableau 5 : appréciation de la leçon d'éducation civique

Catégorie / **Réponses**	**Bonne**		**Assez-bonne**		**Mauvaise**	
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**
Enseignants : N=37	08	21,62	11	29,74	18	48,64

Source : notre enquête de mars 2023

Il ressort de ce tableau que huit (08) enseignants, soit 21,62% ont bien présenté chaque étape de la leçon ; onze (11), soit 29,74% ont assez bien présenté contre dix- huit (18), soit 48,64% qui se sont manifestés par la mauvaise présentation. Le pourcentage le plus élevé (48,64%) est celui des enseignants qui ont mal présenté le travail. Ce qui s'explique par le manque d'intérêt accordé aux leçons de l'éducation civique, par ces enseignants qui apparaissent négligents.

2.2. Résultats obtenus à l'entretien

Nous avons eu des entretiens avec les superviseurs, les encadreurs et le personnel enseignant actif. Les avis recueillis ont été présentés et les tendances dégagées. Le tableau suivant présente les éléments du thème 3 lié à l'initiation des enseignants à la pratique des icônes dans l'éducation civique et les résultats de l'entretien avec les encadreurs.

 Question: initiez-vous les enseignants à la pratique des icônes en éducation civique ?

Tableau 6 : initiation des enseignants à la pratique des icônes

Encadreurs / **Réponses**	**Effectif**	**Pourcentage**
Initient	05	23,80
N'initient pas	16	76,20
Total	**21**	**100**

Source : enquête sur le terrain (mars 2023)

Cinq (05) encadreurs soit 23,80% ont avoué l'initiation des enseignants à la pratique de l'enseignement de l'éducation civique avec les icônes. Ainsi, ils disent que les icônes facilitent la compréhension des apprenants face à un objet en direct. Seize (16), soit 76,20% ont prouvé le contraire pour la raison des difficultés accusées par les parents d'élèves qui, limités de moyens financiers, n'arrivent pas à acheter les manuels scolaires.

2.3 Résultats de l'entretien avec les enseignants

Thème1 : Participation aux animations pédagogiques

- **Question :** Participez-vous aux animations pédagogiques ?

Tableau 7 : participation aux animations pédagogiques

Enseignants / Réponses	Effectif	Pourcentage
Participe	28	75,67
Ne participe pas	09	24,32
Total	**37**	**100**

Source : Enquête de mars 2023

Sur trente-sept (37) enseignants actifs du cycle d'éveil interrogés, neuf (09) enseignants soit 24,32% disent, n'avoir participé aux séminaires organisés par la division pédagogique. Par contre, 28 enseignants, soit 75,67% avouent leur participation aux animations pédagogiques et séminaires organisés à de rares occasions.

Ces résultats sélectifs prouvent suffisamment que la formation du personnel enseignant en éducation civique n'est pas à exclure. Elle demeure l'exercice d'une action des inspecteurs et des conseillers pédagogiques sur les enseignants, afin de renforcer leurs capacités. Malheureusement, certains enseignants ne s'y intéressent pas et ne s'inquiètent même pas de leur propre formation.

Thème 4 - Concrétisation des leçons de l'éducation civique

- **Question** : Concrétisez-vous les leçons d'éducation civique avec le matériel didactique, Lequel ?

Tableau 8 : concrétisation des leçons d'éducation civique

Enseignants / Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui- récit	11	29,72
Oui – texte	09	24,32
Oui – icônes	05	13,53
Non- improvise	12	32,43
Total	**37**	**100**

Source : notre enquête de mars 2023

Cette analyse nous a permis d'identifier le matériel utilisé par les enseignants du cycle d'éveil pour concrétiser les leçons d'éducation civique. Rappelons que la pratique de l'enseignement de l'éducation civique avec les icônes est bien négligée par les enseignants, comme le prouvent les données de la pré- enquête. Cependant, ces résultats statistiques montrent que cinq (05) enseignants, soit 13,53% concrétisent leurs leçons par les icônes, onze (11) enseignants, soit 29,72% procèdent par le récit ; neuf (09) enseignants, soit 24,32% utilisent le support texte et douze (12) enseignants, soit 32,43%sont ceux qui improvisent le cours de l'éducation civique. Ceci se fait alors que les concepteurs (INRAP), ont mis à leur profit un dispositif qui facilite la concrétisation des leçons avec des images. Ce qui ne s'applique pas par les enseignants.

Au regard de ces résultats, il ressort que les enseignants ignorent les icones au détriment du récit et du texte. D'autres enseignants improvisent les leçons de l'éducation civique. Ce qui suppose qu'ils n'accordent pas tellement d'intérêt à cette sous discipline d'une importance capitale.

Synthèse des résultats de l'entretien

Les résultats de cette enquête nous emmène de constater que, les enseignants ne sont pas régulièrement suivi par les encadreurs. Ils ne participent pas tellement aux activités organisées et brillent de l'absentéisme. Nombreux, sont ceux qui n'ont pas reçu une formation en la matière. C'est pourquoi, qu'ils ne respectent pas les normes didactiques pour concrétiser les leçons d'éducation civique.

2.4. Résultats obtenus de l'analyse documentaire

Cette technique a consisté de consulter les documents obligatoires les plus usuels des maitres. Le dépouillement des données nous a conduit à l'établissement d'une thématique qui se présente de la manière suivante :

Thème 1 : Disponibilité de guides pédagogiques et de manuels scolaires de l'éducation civique

Question : les guides pédagogiques et manuels scolaires sont-ils disponibls dans les écoles ?

Tableau 9 : disponibilité de guides pédagogiques et manuels scolaires.

Directeurs / Réponses	Effectif	Pourcentages
Disponible	04	40
Non- disponible	06	60
Total	**10**	**100**

Source : Enquête de mars 2023

Les résultats de cette enquête se présentent comme suit :

- Quatre (04) directeurs d'écoles soit, (40%) ont reconnu que les guides pédagogiques sont disponible dans les bureaux des directeurs. Mais, aucun enseignant n'a la volonté de les exploiter.

- Six (06) soit 60% disent que les manuels scolaires ne sont jamais disponibles dans les écoles à cause du vol.

Ces résultats nous laissent supposer que, la plupart des enseignants n'ont pas de manuels disponibles. Pourtant, la réussite de la mission d'enseignant réside dans la connaissance et la bonne tenue des documents pédagogiques indispensables, sans les quels, les enseignements ne serviront à rien. Par ailleurs, l'on suppose que certains directeurs les gardent dans les bureaux inutilement, sans, les présenter ou les remettre aux enseignants pour travailler.

Synthèse de l'analyse documentaire

S'agissant des documents contrôlés, les résultats nous prouvent que les guides pédagogiques et les manuels scolaires ne sont pas disponibles dans les écoles. Les enseignants ne préparent pas de façon effective les leçons et les cahiers ne sont pas tellement à jour. Ce qui suppose, qu'ils manifestent une certaine négligence dans la tenue des documents obligatoires et dans la préparation de la classe.

2.5. Résultats relatifs au questionnaire adressé aux encadreurs pédagogiques

Les résultats du questionnaire adressé aux superviseurs et encadreurs se présentent en deux thèmes suivants :

Thème n°01 : L'initiation des textes, la conception et l'organisation des

Animations pédagogiques

 Question : Avez-vous des difficultés sur l'initiation des textes, la conception et l'organisation des animations pédagogiques en éducation civique ?

Tableau n°10 : initiation des textes, conception et organisation des animations pédagogiques en éducation civique

Superviseurs / Réponses	Effectif	Pourcentage
Initiation des textes	04	33,07
Conception des textes	02	18,18
Organisation des animations pédagogiques	05	45,45
Total	**11**	**100**

Source : Enquête de mars 2023

Ces statistiques nous emmènent à dire que quatre (04) superviseurs, soit 36% initient les textes ; deux (02) superviseurs, soit 18% conçoivent les supports didactiques. Ils pensent que, la conception des supports didactiques pose problème par manque de l'outil informatique. Cinq (05) autres superviseurs, soit 45,45% ont réagi que, les séances d'animations pédagogiques ne sont pas organisées par manque de moyens financiers.

Par ailleurs, dix (10) conseillers pédagogiques, soit 100% avouent sur l'irrégularité des animations pédagogiques de façon générale pour des raisons précitées. Personne n'a méconnu leur inexistence. Il s'agit des dispositions du décret n° 96-174 du 15 avril 1996, fixant les normes applicables à l'école.

2.6. Résultats relatifs au questionnaire adressé aux enseignants

Les résultats du questionnaire adressé aux enseignants se traduisent par les thèmes suivants :

Question : quelles sont selon vous les causes de la non préparation et concrétisation des leçons d'éducation civique avec les icônes ?

Tableau 11 : causes de la non préparation et non concrétisation des leçons de l'éducation civique avec les icônes

Causes / Réponses	Effectif	Pourcentage
Manque de guide pédagogiques/Manuels scolaires	12	32,43
Manque de formation	07	18,81
Manque de suivi des enseignants	03	08,10
Non- maitrise de méthodologie/démarche didactique	14	38 ,83
Total	**37**	**100**

Source : Enquête de mars 2023

Ce tableau présente les facteurs qui ne permettent pas aux enseignants de préparer et de concrétiser les leçons d'éducation civique.

Question : Quelle est l a valeur des icônes dans l'enseignement de l'éducation civique?

Tableau 12 : Valeur des icônes dans l'enseignement de l'éducation civique

Enseignants / Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	27	72,98
Non	10	27,02
Total	**37**	**100**

Source : Enquête de mars 2023

Vingt-sept (27) soit 72,98% ont reconnu la valeur des icônes dans la concrétisation des leçons. Mais, son application parait être encore difficile par manque du matériel didactique nécessaire et du temps insuffisant à cet enseignement.

Dix (10) enseignants par contre soit 27,02% ont dit non. Ils préfèrent le récit par manque du matériel. Il ressort de ces résultats que les enseignants reconnaissent l'importance des icônes pour la concrétisation des leçons. Mais ils semblent négliger son utilisation dans l'enseignement de l'éducation civique, au profit des autres matières qu'ils privilégient. L'on suppose que beaucoup d'enseignants manquent d'ouvrages comme « Mon livret citoyen » de l'éducation civique, qui est un outil conseil, et qui a pour fonction d'aider l'enseignant à traduire les contenus d'apprentissage en acte pédagogique. Certains directeurs ne veulent pas remettre les manuels aux enseignants expressément ; ils le font alors qu'ils ne peuvent rien inventer en matière d'enseignement. Il est donc tenu de s'y référer à tout instant. Aussi bien pour les cours à préparer que pour sa propre culture. Le recours à l'internet constitue en soi, une occasion supplémentaire pour diversifier les sources des disciplines ou sous-discipline à enseigner. Tel est le cas de l'éducation civique au cycle d'éveil. De ce fait, pour bien préparer le cours de l'éducation civique, « Mon livret citoyen » est l'un des documents incontournables où sont consignés les contenus notionnels. Notre approche exploratoire nécessiterait que l'éducation civique s'accompagne des supports iconographiques (Cf. partie annexe).

 Question: la réalisation des leçons d'éducation civique est-elle effective ?

Tableau 13 : réalisation des leçons de l'éducation civique

Enseignants / Réponses	Effectifs	Pourcentages
Oui	16	43,24
Non	2I	56,76
Total	**37**	**100**

Source : Enquête de mars 2023

Ces données statistiques montrent que la réalisation des leçons d'éducation civique par les enseignants du cycle d'éveil dans les écoles de la circonscription scolaire de Talangaï II n'est pas effective dans les classes respectives. A cet effet, seize (16) enseignants soit 43,24% ont donné des réponses positives, contre vingt-un (21), soit 56,76% ont répondu négativement.

Ce qui revient à dire que les enseignants brillent par l'improvisation de cette sous-discipline de l'ECMP, pourtant les emplois du temps et le programme scolaire en témoignent son existence, reconnue par tous les enseignants à 100%.

Thème 7 : Préférence des supports didactiques applicable dans l'enseignement de l'éducation civique par les enseignants

 Question : Quels supports didactiques préférez-vous utiliser dans L'enseignement de l'éducation civique ?

Tableau 14 : préférence des différents supports didactiques

Enseignants / Réponses	Effectif	Pourcentage
Récit	18	48,64

Texte	11	29,72
Icônes (image)	08	21,64
Total	**37**	**100**

Source : Enquête de mars 2023

Pour un total de trente-sept (37) enseignants évoluant au cycle d'éveil (ou enquêtés), dix-huit (18) soit 48,64% expriment la préférence du récit ; onze (11) soit, 29,72% préfèrent le texte et deux (08) soit 21,64 % se disent que c'est les icônes. Ceci prouve que, les enseignants ne s'intéressent pas du tout à utiliser les icônes dans l'enseignement de l'éducation civique au cycle d'éveil. Ce qui suppose que les enseignants brillent de la négligence, la paresse, le manque de documents, ou par l'ignorance.

Au regard de ce qui précède, l'on a remarqué des insuffisances sur l'organisation des animations pédagogiques, l'applicabilité des Instructions Officielles (IO), la féminisation de l'enseignement et la concrétisation des leçons d'éducation civique.

3. Discussion

La discussion est liée à l'analyse des problèmes suivant chaque aspect de résultats

- **L'inadéquation des méthodes d'enseignement**

Le fondement de l'éducation civique est une réflexion sur la manière dont se construit un individu dans un milieu familial, scolaire ou communautaire.

Cependant, relevons l'inadaptation des méthodes d'enseignement à la réalité de la vie quotidienne à travers l'insuffisance de la vulgarisation des Instructions Officielles, l'inapplicabilité des normes didactiques, la difficulté d'initiation des textes, de conception et d'organisation d'animations pédagogiques, d'irrégularité des visites de classes, du non suivi des enseignants, de la mauvaise initiation des enseignants à la pratique des icônes. Pourtant, un enseignement vivant devrait susciter la réaction des apprenants relativement à la concrétisation des leçons à travers les icônes.

- **L'insuffisance de la masse horaire de l'enseignement de l'éducation civique :** En tenant compte des objectifs visés, conformément aux programmes des enseignements à l'école primaire, la masse horaire allouée à cet enseignement est limité au CP. Ce qui est difficile de pouvoir produire l'impact souhaité sur les apprenants, encore moins âgés.

- **L'insuffisance du matériel didactique**

Les outils de qualité de l'éducation civique ne sont pas disponibles. Certains établissements n'offrent pas aux enseignants la documentation nécessaire pour la bonne préparation des leçons. La situation regrettable lorsqu'on sait que leur faible moyen ne leur permet pas de s'en procurer facilement. Si l'enseignant commence avec le livre, on déplore la triste réalité selon laquelle plus de la moitié des élèves inscrits dans nos écoles n'ont pas accès au livre de l'éducation civique tout simplement parce qu'il n'y a pas une politique visant de rendre le livre scolaire disponible et accessible.

- **Le manque du personnel formé**

Généralement, ce sont des enseignants moins qualifiés qui sont désignés à dispenser les cours d'éducation civique. Il n'y a pas un personnel spécialement outillé en cette discipline ou sous-discipline. Cela se confirme par l'inexpérience professionnelle, de traduction des objectifs pédagogiques, de la présentation des étapes des leçons, de la réticence des enseignants à la participation aux animations pédagogiques. Ces enseignants sont certes dépositaires d'un CFEEN nécessaire en pédagogie, mais celui-ci n'a rien n'avoir avec la filière des sciences sociales. Ils sont utilisés hors de leur domaine de compétence, pour résorber un déficit quantitatif. En parlant des problèmes et compte tenu du manque du personnel qualifié, il est

donc souhaitable que l'enseignement de cette discipline soit assuré par le personnel technique, les enseignants professionnels en la matière. Au regard des pourcentages sus mentionnés, il y a lieu de raisonner que le personnel de la circonscription scolaire de Talangaï II ne réalise pas complètement les séances d'éducation civique.

Conclusion

Les résultats auxquels nous avons abouti ont montré de sérieux problèmes rencontrés par les enseignants tant du point de vue de la préparation des leçons que de l'utilisation des supports didactiques et surtout des icônes dans l'enseignement de l'éducation civique. Plusieurs facteurs sont à l'origine de la mauvaise pratique de l'éducation civique au cycle d'éveil. Il convient d'ajouter l'inadéquation des méthodes d'enseignement, l'insuffisance de la masse horaire, du matériel didactique et du personnel enseignant formé en matière de la didactique de cette sous-discipline, qui constitue le point focal de la condition enseignante. Ceci nous permettrait d'enrichir notre système éducatif qui semble être encore en rabais. Car, L'éducation civique est d'une nécessité incontournable pour la citoyenneté des peuples d'un pays. Sans elle les enfants seront dans la perdition et poseront des actes d'incivisme qui conduiront aux antivaleurs. Ces solutions perspectives seraient valables, non seulement pour les enseignants du cycle d'éveil de la circonscription scolaire de Talangaï II, mais aussi de la République du Congo. N'ayant pas la prétention de tout détecter, nous interpellons d'autres chercheurs de poursuivre cette œuvre pédagogique.

Bibliographie

ALBALA Bertrand LOUIS Cood, 1996, *Citoyenneté et éducation* : *vers une pratique significative, perspective* vol. XXVI, n°4, pp.687-829, bibliogr. (UNESCO).

AUGDIGIER François, 2000, *L'éducation à la citoyenneté*. Paris, INRP.

BOGOLO ADOU, 2000, *in rapport de réflexion sur les thèmes : culture, paix, éducation civique, citoyenneté*, Dakar (Sénégal)

DINGA Stanislas, 2005, *fascicule de l'éducation civique et morale, Ecole Normale de la Police*, Certificat d'Aptitude et Technique n°2 Sécurité, Brazzaville.

EKONDI Fulbert, 2009-2010, *Psychologie de l'éducation, à l'usage des Elèves-Conseillers Pédagogiques de l'enseignement Primaire*, Brazzaville ENS ».

INRAP, 2012, *Manuel de l'élève du cours préparatoire (CP)*, Collection n°02-Ed. n°01.

LAFON Robert, 2010, *Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant*. Paris, PUF, 3ème édition.

MAWETE Samuel, 2004, *L'éducation pour la paix en Afrique sub- saharienne. Enjeux et perspectives*, Paris, L'Harmattan.

MIAKALOUBANZA Benoit, 1980, *la profession enseignante actuelle*, revue de l'INRAP, bulletin trimestriel d'information, 1ère année, n°2.

NIAMBI-André, 2006, *Guide du citoyen congolais*, 2ème édition Haut-Commissariat à L'Instruction Civique et à l'Education Morale (HCICEM)

SOBHI TAWIL et HARLEY Alexandra, 2004, *Education conflit and social cohésion*, UNESCO.

VERDELHAN-BORGADE Michèle, ALVARER Josefina, BAUTIER Elisabeth et AL, 2001, *école, langage et citoyenneté*. Paris, L'Harmattan.

Cadre juridique

Loi n° 25-95 du 17 novembre 1995, *modifiant la loi scolaire n°008/90 de la 6 septembre 1990, et portant réorganisation du système éducatif en République du Congo.*

Arrêté n°1741/MENRST-CAB–INRAP du 12 août 1996 *portant officialisation de l'enseignement de l'éducation à la vie familiale et en matière de population (EVF/ECMP) dans le système scolaire congolais.*

Contribution du scoutisme catholique a l'éducation de la citoyenneté de la jeunesse en Côte d'Ivoire de 1960 à 2000

Kpassigué Gilbert KONÉ, Université Alassane Ouattara (Côte d'Ivoire)
E-mail : albatakone@gmail.com

Résumé

Dans le Scoutisme, les dimensions de croissance personnelle et de citoyenneté active sont inséparables. L'éducation, dans sa forme la plus précise, exige la libération du plein potentiel de chacun tout en apprenant à coexister librement et de manière responsable avec les autres. En tant que membres à part entière des communautés locales, nationales et mondiales, le Scoutisme s'efforce de donner aux jeunes les moyens d'une coexistence pacifique avec les autres et avec la nature, en travaillant collectivement à la construction d'un monde meilleur. L'objectif ultime de l'éducation scoute est de libérer le potentiel, de favoriser l'épanouissement des individus et de créer des citoyens du monde actifs. Plusieurs spécialistes et politiciens perçoivent l'éducation à la citoyenneté comme une réponse aux défis engendrés par les changements sociaux que l'on vit actuellement ; changements basés sur le pluralisme des valeurs, des cultures et la montée de l'individualisme en Afrique. Cette éducation de nos jours est réalisée dans les institutions d`enseignement afin d'utiliser le passage scolaire obligatoire pour assurer l'enseignement de certaines valeurs centrales afin de construire une société démocratique respectueuse des droits et libertés de la personne. Les résultats obtenus confirment que la participation aux activités scouts à fort contenu relatif à la citoyenneté permet aux jeunes scouts de développer certaines habiletés et ceci, même en contrôlant pour certaines caractéristiques familiales. Toutefois, les facteurs familiaux semblent avoir un lien prépondérant avec le développement de caractéristiques citoyennes. Les résultats de la présente étude sont discutés à la lumière des écrits concernant l'apprentissage par le service communautaire, sur des données secondaires, sur l'observation participante et sur des enquêtes de terrain

Mots-clés : éducation, citoyenneté, scoutisme, jeunesse, communautaire.

Abstract

In Scouting, the dimensions of personal growth and active citizenship are inseparable. Education, in its most precise form, requires the release of each person's full potential while learning to co-exist freely and responsibly with others. As full members of local, national and global communities, Scouting strives to empower young people to co-exist peacefully with others and with nature, working collectively to build a better world. The ultimate aim of Scouting's education is to unleash potential, foster individual development and create active citizens of the world. Many specialists and politicians see citizenship education as a response to the challenges posed by the social changes we are currently experiencing, based on the pluralism of values and cultures and the rise of individualism in Africa. Nowadays, this education is carried out in educational institutions in order to use the compulsory school years to ensure the teaching of certain core values in order to build a democratic society that respects human rights and freedoms. The results obtained confirm that participation in scouting activities with a strong citizenship content enables young scouts to develop certain skills, even while controlling for certain characteristics.

Keywords: education, citizenship, scouting, youth, community.

Introduction

En cette époque où le monde subit de profondes mutations de tous ordres, les problèmes de la jeunesse et son éducation restent la préoccupation majeure de tous les pays et, surtout, de ceux dits sous-développés qui n'ont pas su, malheureusement, adopter un système d'éducation qui est capable de répondre aux besoins et aux aspirations de leurs peuples en général et de leur jeunesse en particulier. Devant cette situation, les pays comme la Côte d'Ivoire à défaut de créer un système qui puisse être valable à leur nouvelle situation, se sont laissés entrainer par l'influence extérieure, abandonnant tout ce qui leur était propre. C'est ainsi que leurs valeurs traditionnelles ont commencé à se perdre pour faire place à des systèmes d'éducation qui ne cadrent pas avec leur manière de vivre et de faire. En effet, dans les sociétés traditionnelles, caractérisées par l'esprit communautaire, tout se faisait par le groupe et pour le groupe. Cette notion fondamentale de groupe faisait que les jeunes étaient éduqués suivant un modèle standard et en fonction de leur âge. Ils vivaient à leur manière par groupes. Ces groupes constitués de filles ou de garçons nés dans la même année sont appelés classes d'âge. La disparition, progressive, du système d'éducation traditionnelle devant le tumulte des mutations de la vie moderne, nous amène à nous interroger sur la place et le rôle de la jeunesse dans la société actuelle. Le rôle grandissant de la jeunesse dans les sociétés modernes fait qu'on pourrait penser que l'activité de la jeunesse commence avec l'avènement de la colonisation.

Longtemps considéré, à tort, comme un adulte à miniature, l'enfant possède une spécificité ; Personne en évolution, il tend par des stades successifs, vers le sommet de l'individuation ou conscience. On s'accorde d'ailleurs à reconnaitre, à la suite des théoriciens de l'éducation nouvelle, qu'il renferme en lui le potentiel de sa formation sa formation. La grande question est de savoir comment l'aider à se développer et à mettre en valeur le potentiel. Quelques auteurs et pédagogues de renom tels que Montessori Freinet, Cousinet Decroly, Durkhein ont apporté des éléments de réponse à partir de différentes bases d'analyse de la réalité enfantine. Chaque réponse met l'accent sur l'action menée sur l'enfant, action dont la finalité est l'éducation qui est souvent considérée comme une interaction entre ce dernier et l'adulte dépositaire des normes et valeurs. En Côte d'Ivoire comme, partout, ailleurs du reste, que l'on considère la société traditionnelle ou la société moderne, les cadres privilégiés de l'action éducative ont, toujours, été la famille, le groupe ou l'école.

Le développement de cette dernière, celui des moyens de transport et de communication, les mutations intervenues au niveau de certains aspects de la vie sociale font que l'éducation échappe, de plus en plus, à ces structures conventionnelles au bénéfice d'autres formes d'encadrement de la jeunesse, notamment, les centres d'éducation sportive, les centres culturels, les associations sportives et culturelles, les associations à caractère religieux, les associations et mouvements de jeunesses tous encadrés à l'origine par des enseignants militants de la laïcité et des hommes d'Église selon le genre parmi lesquels le scoutisme, un mouvement introduit dans le pays en 1937 par le père Rey. Le scoutisme est, donc, l'une des structures les plus anciennes à proposer à la jeunesse ivoirienne dans le secteur de l'éducation non conventionnelle. Un peu plus d'un demi-siècle après son introduction en Côte d'Ivoire, ce mouvement dont l'ambition est de participer à l'éducation des enfants par sa méthode active de pleine nature a probablement connu une évolution quant à ses principes philosophiques et à ses méthodes d'action. En effet, à des époques différentes, le scoutisme ne peut se pratiquer de la même manière, car ni les préoccupations, ni les conditions d'environnement, ni les mentalités ne sont les mêmes.

L'objectif ultime de l'éducation scoute est de libérer le potentiel, de favoriser l'épanouissement des individus et de créer des citoyens du monde actifs. Plusieurs spécialistes et politiciens perçoivent l'éducation à la citoyenneté comme une réponse aux défis engendrés par les changements sociaux que nous vivons actuellement basés sur le pluralisme des valeurs et des cultures et la montée de l'individualisme en Afrique. En cette époque où le monde subit

de profondes mutations de tous ordres, les problèmes de la jeunesse et son éducation restent la préoccupation majeure de tous les pays et surtout de ceux dits sous-développés qui n'ont pas su malheureusement adopter un système d'éducation qui puisse répondre aux besoins et aux aspirations de leurs peuples en général et de leur jeunesse en particulier. Devant cette situation, les pays comme la Côte d'Ivoire, à défaut de créer un système qui puisse être valable à leur nouvelle situation, se sont laissés entrainer par l'influence extérieure, abandonnant tout ce qui leur était propre. C'est ainsi que nos valeurs traditionnelles ont commencé à disparaitre pour faire place à des systèmes d'éducation qui ne cadrent pas avec un mode de vie. En effet, dans les sociétés africaines traditionnelles, caractérisées par l'esprit communautaire, tout se faisait par le groupe et pour le groupe. Cette éducation de nos jours est réalisée dans les institutions d`enseignement afin d'utiliser le passage scolaire obligatoire pour assurer l'enseignement de certaines valeurs centrales afin de construire une société démocratique respectueuse des droits et libertés de la personne.

L'objectif de cette étude est de faire le point sur l'impact de l'éducation de la citoyenneté de la jeunesse à travers le scoutisme en Côte d'Ivoire. Pour sa réalisation, on aura recours à des sources, notamment, les sources d'archives et des articles de presse et les sources orales. Cette méthode a permis de construire notre travail autour de trois axes **:** Présentation du scoutisme, socle de l'éducation et de la formation en Côte d'Ivoire ; un espace de libre expression et d'éducation à la citoyenneté ; le scoutisme formateur d'un citoyen au service de la patrie et de l'église

1- Présentation du scoutisme, socle de l'éducation et de la formation en Côte d'Ivoire

1-1-Le scoutisme en Côte d'Ivoire

Le fondateur du scoutisme, R. Baden-Powel naquit en février 1857 à Oxford au sud de l'Angleterre. Orphelin de père à trois ans, il acquit une solide connaissance de la nature, ce qui lui rendit de grand service dans l'armée anglaise où il s'était engagé officier de l'armée. Les origines du scoutisme remontent au début du XXème siècle, ce qui deviendra, plus tard, l'inimitable et increvable démarche scout à germer, progressivement, dans l'esprit de Baden Powell tout au long de son adolescence fantasque puis au cours de ses innombrables missions de reconnaissance, inspiré des pratiques ancestrales des Zulu d'Afrique australe et des Indiens de l'Amérique du nord (J.P. Juès, 1996, p. 11). Baden-Powell a, d'abord, entrepris d'initier, méthodiquement, des adolescents aux techniques d'observation et de la vie en nature. Ainsi, le coup d'envoi de ce mouvement qui compte, aujourd'hui, environ 25 millions de membres dans le monde, est donné lors du premier camp scout dans l'île de Brownsea en 1907 (J.P. Juès 1996, p. 12). Ce camp regroupe une vingtaine d'adolescents. Il leur propose une méthode souple, autour d'activités de plein air. Ces adolescents sont organisés en patrouille dans lesquels, ils ont une totale autonomie

L'existence de la première unité scoute en Côte d'Ivoire remonte dans les années 1930. En effet, le succès du scoutisme en France permis au révérend Père Paul Rey (1902-1981) de fonder le 06 octobre 1936 à la paroisse Sainte Jeanne d'Arc de Treichville la première unité scoute de Côte d'Ivoire. Ainsi, on notera la direction du chef Pistoulet, scout de France qui deviendra le premier commissaire des scouts de Côte d'Ivoire (1937-1949). Enfin, le premier chef africain sera le commissaire de province scout de France de Côte d'Ivoire, A.O.F 1956-1959. Cependant, il faut attendre jusqu'au 21 juillet 1960 pour voir l'Association des Scouts Catholiques de Côte d'Ivoire (ASCCI)[1] reconnue en tant que "Association autonome et souveraine". Aujourd'hui, le scoutisme est pratiqué dans toutes les régions du pays sous des

[1]Bolou Camille, entretien du 15 Octobre 2015 à Yopougon nouveau quartier. Instituteur à la retraite, il fait du scoutisme**Erreur ! Signet non défini.** depuis les années 1960 et fut commissaire national des scouts catholiques en Côte d'Ivoire de 1984 à 1995

formes diverses. Ainsi, l'on trouve des associations comme les scouts catholiques de Côte d'Ivoire d'obédience catholique (ancien scout de France), les éclaireurs et les éclaireuses de Côte d'Ivoire d'obédience laïque (ancien éclaireur de France), les éclaireurs et éclaireuses Unionistes de Côte d'Ivoire d'obédience protestantes (ancien éclaireur Unioniste de France). Les scouts musulmans de la Côte d'Ivoire d'obédience Islamique etc. Il apparait, ainsi, que suivant l'importance de la place occupée par les valeurs religieuses dans les activités des associations, cette dernière peut s'appeler scout catholique ou scout musulman. En outre, certaines associations prônent la laïcité en accordant la même importance aux différentes valeurs religieuses ; c'est le cas des éclaireurs et éclaireuses de Côte d'Ivoire. Malgré la diversité de ces multiples appellations, il n'en demeure pas moins que les membres de ces différentes associations restent tous des frères et sœurs au sein d'une grande famille appelée le scoutisme.

1-2- Aspects structurels de la société traditionnelle

De dimensions limitées, la société traditionnelle est localisable dans l'espace. C'est ainsi que, par exemple, les senoufo occupent le nord du pays, les Baoulé le centre et les Ebrié le sud. Elle est composée d'ethnies, de tribus, de clans et de lignages. Le cadre réel de vie sociale est le village regroupant des populations, souvent, issues d'un même ancêtre fondateur dudit village. Le village est composé d'entité plus petite : Les familles. Au niveau structurel, Baden-Powell le fondateur du scoutisme semble avoir calqué les contours de son mouvement sur ceux de la société de son époque. On serait tenté de les mettre en parallèle avec ceux de la société traditionnelle africaine, en général, ivoirien en particulier. Ainsi, à l'ethnie qui marque l'appartenance d'un individu à une composante de la société correspondrait le nouveau cadre de vie sociale qui est le scoutisme dans lequel se reconnaissent un grand nombre de personnes, de par le monde, avec ses tenues vestimentaires, ses insignes, ses symboles distinctifs. Aux différents sous-groupes ethniques (tribus, clans, lignages, familles, etc.) on pourrait opposer la vie des scouts en petits groupes que sont les unités, les patrouilles, les branches.

Dans les deux cas, la vie est organisée sur le plan sociologique, de manière à ce que chacun y trouve sa place et son rôle à jouer.

2. Un espace de libre expression et d'éducation à la citoyenneté

2.1. Un espace démocratique et un levier de construction du leadership

Le scoutisme est une véritable école de démocratie et d'éducation au leadership. C'est une chose très importante le fait d'apprendre aux jeunes à choisir et à décider. Tout d'abord, ils choisissent librement d'être scout, en effet, c'est de leur plein gré qu'ils entrent à la troupe ou à la meute. Ensuite, le jeune s'attaque aux classes dont les épreuves sont à option, puis il trouve devant les brevets de spécialisation qu'il choisit selon ses goûts, ses capacités. C'est là qu'il utilise aux mieux ses compétences. Très important est le choix de son propre chef de patrouille. Les ateliers, les entreprises de troupe sont encore une forme de choix. Les patrouilles éclatent pour que chaque jeune puisse se livrer, à son occupation favorite sans être obligé de suivre l'opinion de la majorité dans la patrouille[2]. En choisissant d'être scout, ils acceptent la loi et parce qu'ils l'ont acceptée ils la respectent. Chaque unité à son règlement intérieur élaboré par les jeunes eux- mêmes. Chacun fait sa promesse quand il se sent prêt, quand il se montre capable de faire des efforts. Au scoutisme, on ne demande pas au jeune d'être un individu parfait, mais simplement de travailler à surmonter au mieux ses faiblesses, ses limites, etc. Quand il est scout toutes les décisions concernant la marche de l'unité sont prises de concert. Ce sont les jeunes réunis entre eux, qui comme ce qui a été fait, décident ce qui va être fait.

[2] Archives privées de l'ASCCI au CAM.

Le chef participe à la réunion au même titre que les autres, mais il n'impose pas ses points de vue. Donc là encore, il y a des responsabilités totales de chacun dans la vie du groupe. Chacun est lié à la vie de son unité. La grande fraternité scoute compte aussi beaucoup pour les jeunes. Le scoutisme international, l'uniforme et les insignes sont les mêmes pour tous. A travers l'uniforme et les insignes il n'y aura plus d'étiquettes et tous les jeunes se reconnaissent en une seule famille celle du scoutisme.

Les chefs d'unité insistent beaucoup sur la liberté des patrouilles et sur la nécessaire autonomie des chefs de patrouilles pour la conduire. En effet, la liberté relative des patrouilles est associée à l'apprentissage de l'autonomie et des initiatives par les chefs de patrouilles qui devenaient responsable des victoires comme des échecs de leur patrouille (B. David, 2002 p.83.)

La fréquence des activités de patrouille sont menées avec le temps et selon les différentes troupes. Cependant elles constituent toujours une bonne part de la vie scoute au sein du groupe. Les chefs de patrouilles ont le champ libre pour organiser aux besoins, des réunions de patrouilles ou des activités. Ils possèdent tout d'abord un rôle de motivateur en dirigeant sa patrouille à travers les projets de la troupe. Que ce soit des jeux, les concours ou les camps, ils doivent amener leur patrouille à gagner face aux autres patrouilles dans ce qui peut être considéré comme une course à l'honneur. Les concours inter-patrouilles reviennent souvent au cours des années pour étudier la construction et la décoration d'un local scout.

Le chef de patrouille possède aussi un rôle d'organisateur et de manager en élaborant avec sa patrouille plusieurs projets originaux, extérieurs à la vie de la troupe. Il peut organiser des réunions de patrouille, des B.A de patrouille, des messes et des cultes en ce qui concerne le scoutisme confessionnel. Ces projets doivent se conformer aux règlements du groupe scout et la maitrise (B. Arnaud, 1997, p. 26). La confiance du chef de groupe au chef de patrouille souvent tacite prend parfois la forme d'un contrat que signe le chef de patrouille. Cette dernière veille au bon fonctionnement de sa patrouille en séparant les tâches à accomplir et en donnant à ces patrouillards des tâches précises entre autres matérialiste, trésorier, secrétaire, secouriste etc. Chaque scout a donc, en théorie, son espace de liberté et d'expertise dans la patrouille. Le chef de patrouille s'assure qu'ils remplissent bien leur rôle afin de devenir des citoyens bien formés.

2.2- Le scoutisme comme instrument d'éducation civique

Au centre de la formation des cadres scouts ivoiriens l'éducation à la citoyenneté occupe une place de choix. A noter que les mouvements scouts ivoiriens se doivent d'être « une école de préparation à la vie ou se formera le citoyen de demain, plus conscient de ses devoirs que de ses droits » (B. Arnaud, 1987 p. 26). Les méthodes scoutes actuelles du scoutisme en Côte d'Ivoire sont toujours empreintes de ce principe, alors que les conditions de vie ont évolué. Le concept de citoyenneté, qui était d'actualité à l'époque, semble pouvoir s'accorder avec la conjoncture ivoirienne actuelle. Et si le civisme a été dès les origines du scoutisme un souci permanent, il est aujourd'hui considéré comme l'un des principes fondamentaux des différentes associations scoutes actuelles de la Côte d'Ivoire. Ces principes sont déclinés dans les quatre étapes de la personnalité définit par le scoutisme fondamental et repris par le scoutisme ivoirien. Il s'agit de l'autonomie, de la responsabilité et l'engagement participatif et de l'engagement actif[3]. L'éducation à la citoyenneté est devenue un objectif pédagogique primordial du scoutisme en Côte d'Ivoire.

[3] Luampo Beugré Hubert Léonard, entretien du 20 Novembre 2015 au collège moderne du plateau. Né en 1960, il est professeur de mathématique des lycées et collèges. Il a commencé à faire du scoutisme à l'âge de 08 ans c'est-à-dire en 1968. Il a été commissaire national des scouts catholique de Côte d'Ivoire de 1995 à 2001. Il est ancien vice-président de la conférence internationale du scoutisme catholique.

Les scouts de Côte d'Ivoire se proposent de dispenser un modèle d'éducation en collaboration ou en complément des différentes structures préexistantes sur le terrain tel que les maisons d'accueil comme la maison carrée sur la route de Dabou pk17, les ONG et les clubs de sport. Cette activité permet la transmission de nouvelles valeurs. Les scouts ivoiriens peuvent ainsi être un intermédiaire nécessaire pour atteindre et entrer en contact avec les échelons plus haut de la société ivoirienne. Ainsi « les unités scoutes se créent là où les besoins ne sont pas satisfait et inventent des solutions dans les secteurs où les pouvoirs publics sont absents ou inopérants et inspirent parfois la mise en place de relais plus institutionnel[4]». La sensibilisation à la citoyenneté passe entre autres, par un fonctionnement démocratique. Les jeunes sont appelés à prendre part aux prises de décisions communautaire lors des conseils du fait que la méthode scoute universelle s'appuyant sur un système de vie en petite équipe et constitue un cadre approprié à ce type d'éducation. En effet, « *la méthode scoute (éducation par la délégation de responsabilité) vise à associer tous les membres de la société scoute dans l'élaboration des projets d'intérêts généraux* » (R. Theriault, 2000, p. 91).

Le scoutisme est à l'image de la société ivoirienne où il est demandé aux citoyens d'effectuer des choix, de prendre des responsabilités et enfin de faire intervenir son esprit critique. Ainsi les jeunes issus du scoutisme en Côte d'Ivoire savent qu'ils ont un rôle actif à jouer, celui d'être un citoyen actif conscient de ses droits et devoirs tout en respectant les règles de jeu constitutif d'un Etat démocratique.

3- Le scoutisme formateur d'un citoyen au service de la patrie et de l'église

3.1. Un citoyen respectueux des institutions ivoiriennes

Comme stipulé dans l'article 02 de la loi scoute : « *le scout est loyal à son pays, ses parents, ses chefs, et ses subordonnés*.[5]». Le respect de la nation, le respect de l'ordre est enseigné par les responsables scouts ivoiriens. Ce respect passe nécessairement par une soumission aux règlements et aux lois qui régissent la nation ivoirienne. Cela se concrétise également par le respect de l'ordre politique qui gouverne la société dans laquelle le scout évolue. Le bureau mondial du scoutisme demande non seulement aux responsables des associations scoutes nationales d'affirmer leurs croyances au gouvernement constitutionnel mais aussi de conduire leurs disciples scouts vers les mêmes croyances[512].

Au sein des associations du scoutisme en Côte d'Ivoire, l'éducation civique, morale et patriotique exploite diverses stratégies. Ainsi lors des différentes sorties et camps les responsables mettent régulièrement les jeunes en contact avec les symboles les plus déterminants qui marquent le patriotisme ivoirien qui sont l'abidjanaise[6] et le drapeau ivoirien. Cela se perçoit tous les jours au début des activités et à la fin des activités où le salut aux couleurs est observé. Le drapeau flotte toujours au-dessus du mât jusqu'à la fin du camp ou de l'activité. A noter qu'à l'époque coloniale, la maitrise de la marseillaise[7] était obligatoire pour tous les scouts. Egalement dans le cadre de la fête nationale de la Côte d'Ivoire, chaque 07 août les scouts participent au défilé ensemble avec les forces armées afin de marquer et de renouveler leur fidélité à la république. Le concept de la loyauté envers son pays ainsi que l'amitié et la compréhension mondiale s'applique aux scouts ivoiriens. Tous deux sont conjugués en seul.
Le drapeau occupe une place de choix dans le respect des institutions chez les scouts. Pour preuve, avant le début des activités, le drapeau est porté par un chef en gants blancs, celui-ci est

[4] Entretien du 20 Novembre 2015 avec Luampo Beugré Hubert Léonard.
[5] Texte de la loi du scoutisme telle que formulé par les scouts de France (voir annexe). [512] Raphaël Thériault, 2000, op. cit. p.168.
[6] Abidjanaise est l'hymne national de la Côte d'Ivoire adopté par la loi numéro 60-207 du 27 Juillet 1960.
[7] Marseillaise est un chant patriotique de la révolution française adopté par la France comme hymne national une première fois par la convention pendant 09 ans du 14 Juillet 1795 jusqu'à l'empire en 1804 pris définitivement en 1879 sous la troisième république. [515] Lettre de la province,1957, *op. cit. p.17.*

toujours escorté par au moins cinq jeunes scouts également en gants blancs. Normalement, le drapeau est porté de la façon suivante : l'extrémité inferieure de la hampe tenue d'une main au niveau de la ceinture et appliquée contre la plaque du ceinturon, ce qui évite tout accident.

L'autre bras tendu tenant la hampe de façon que celle-ci fasse avec la verticale un angle de 45 degré[515].

Le drapeau ivoirien est porté par un corps constitué et doit être salué obligatoirement par tous les scouts. Lors d'un camp la maitrise détient le drapeau officiel de l'association. Quant aux régions elles possèdent seules un drapeau ivoirien règlementaire. En cas de deuil national le drapeau ivoirien est cravaté de crêpe pendant le temps prescrit. Le drapeau est conservé à la région où une place d'honneur lui est réservée. La présence du drapeau est obligatoire dans toutes les activités officielles auxquelles participent les scouts ivoiriens en corps constitué.

Dans une cérémonie quelle qu'elle soit, et dans les défilés, ne doit figurer qu'un seul drapeau celui de l'échelon le plus élevé. Dans un rassemblement, le drapeau ivoirien se place immédiatement à droite du chef qui commande le rassemblement. Jusqu'au « toujours prêt » il est tenu hampe à terre du côté droit du porteur le coin inferieur de l'étoffe étant maintenu contre la hampe[8]. Après la dislocation, il est ramené hampe à terre et remis immédiatement dans sa housse.

Au cours d'un défilé ou d'une manifestation quelconque de plein air, le drapeau est tenu hampe à terre ; pour présenter le drapeau de la Côte d'Ivoire dans un rassemblement scout on fait placer son porteur et son escorte hors de vue du rassemblement après le commandement « toujours prêt » le drapeau vient se placer face aux scouts qui saluent et chantent l'abidjanaise. Concernant les cérémonies religieuses, dans une église par exemple, afin d'affirmer la séparation de l'église et de l'Etat c'est normalement l'étendard scout de l'échelon le plus élevé qui prend place du drapeau ivoirien dans le chœur du côté de l'épître. Il doit être tenu à l'horizontal pendant « l'homofactus »[9] pendant la « consécration ». Le porteur incline également la tête. Le pavillon ne peut être hissé ou rentré que suivant le cérémonial des couleurs. Par couleurs il faut entendre le pavillon déployé. Les couleurs sont hissées à l'ouverture d'un camp aussi chaque matin au premier rassemblement de la journée.

La cérémonie des couleurs doit être brève mais bien préparée. Elle peut être divisée en trois temps. Un assistant rassemble l'unité béret à l'épaule, et la présente au chef. Après « le toujours prêt » le chef commande « attention pour la montée des couleurs », les servants commandent : « paré ». Après un silence le chef commande « envoyez ». A ce moment les scouts suivent des yeux la lente montée des couleurs. Quand les couleurs sont à bloc, on chante l'hymne national ; puis le chef commande « prêt » les servants fixent alors la drisse au mât[10].

A noter que le soir, au coucher du soleil, la pat d'honneur ou équipe de service descend les couleurs. Le servant donne un coup de sifflet long à l'aide du morse et des coups brefs quand le drapeau commence à descendre. A ce moment précis chaque scout quel que soit son activité se met au « toujours prêt », à l'endroit où il se trouve, jusqu'au coup de sifflet annonçant que le pavillon est arrivé en bas du mât. L'équipe ou la patrouille le remet ensuite dignement au chef qui le dépose à la place qui lui est réservé. Bon ordre et discipline sont deux qualités scoutes, le respect des symboles de la Côte d'Ivoire doit être tout naturel aux scouts qui ont fait la promesse de servir leur pays[11]. Il faut souligner que l'appel pour la montée des couleurs ou le rassemblement pour les louveteaux est différent par rapport aux autres blanches qui utilisent le sifflet morse. Les louveteaux sont appelés par les cris « meute, meute, meute… [12]» lancé par le chef de meute ou la cheftaine de meute. Ils se rassemblent en demi-cercle autour du mât. Le

[8] Lettre de la province,1957, *op. cit. p.18.*
[9] *Idem. p.18.*
[10] *Ibidem. p.19.*
[11] Article 2 de la loi scout cf. Annexes.
[12] Scout en marche *op.cit, p.10.*

chef de meute commande ensuite : « de nôtre », auquel les louveteaux répondent : « mieux ». Le reste de la cérémonie se poursuit comme pour les autres scouts.

Afin d'affirmer sa fidélité et le respect des institutions de la république, le drapeau flotte au centre du camp fixe ou rassemblement scout. Le mât scout doit être de préférence lisse. Il ne doit porter aucun emblème, marque ou pavillon de service. Le pavillon est hissé à la tête du mât distinct et à la même hauteur. Le drapeau est mis en berne pour un deuil national. A la mort d'un scout, la durée du deuil est décidée par la cour d'honneur. S'il s'agit d'un chef supérieur cette durée est établie d'autorité pour tout le ressort et pour une ou plusieurs branches. En outre, sont cravatés de crêpe noir les emblèmes propres des échelons et unités en deuil. A noter que les scouts la Côte d'Ivoire se distinguent par des emblèmes nationaux qui sont le drapeau et le pavillon emblèmes de la patrie et les emblèmes propres aux scouts qui sont le mât de la meute, l'étendard des branches, les fanions de pat et la flamme scoute[13].

Au total, le scoutisme en Côte d'Ivoire à travers le respect des institutions et des lois qui régissent la nation ivoirienne développent un esprit de civisme chez les jeunes scouts à travers le respect des emblèmes de la république. Education qu'ils n'apprennent pas nécessairement à l'école ou en famille. L'utilisation de certaines pratiques pour le respect de la patrie comme les défilés, les chants, le port de béret, la montée des couleurs etc., crée souvent dans la tête de l'opinion publique une confusion. Cette confusion fait qu'on considère le scoutisme comme une force paramilitaire. Dès lors même si le scoutisme emprunte à l'armée son organisation, l'utilisation d'uniformes, le port d'insignes ou encore des codes secrets pour communiquer cela ne fait pas nécessairement du scoutisme une force paramilitaire. Dans le sous-titre suivant nous essayerons de voir si l'on peut considérer le scoutisme comme une force paramilitaire.

Photo n°15 : Les scouts lors d'un défilé



CLICHE : Koné Kpassigué Gilbert, août 2014.

3.2- Le scoutisme, une institution paramilitaire ?

Dans l'esprit de la majorité du public et de la société, les scouts sont une force paramilitaire. Il est tentant de comparer le modèle d'éducation scout à celui des forces paramilitaires comme les cadets de l'armée, la police (R. Theriault, 2000, p. 91*)*

Le mouvement scout fondé par un officier Britannique, bénéficie du soutien de beaucoup de militaires, dont certains occupent des postes de choix au sein des différentes instances qui chapeautent les unités. Le mouvement scout en Côte d'Ivoire a le soutien et de l'appui de l'armée au niveau financier et dans la formation. Beaucoup de militaires occupent des postes de responsabilités au sein des instances de décisions du scoutisme en Côte d'Ivoire.

[13] Lettre de province, 1957, *op.cit, p.18.*

Le scoutisme encore privilégie lors de ces camps de formation des techniques propres à l'armée en autre le morse[14], le sémaphore[15] , le secourisme, la gymnastique, l'orientation et la topographie. Ces techniques se rapprochent des compétences développées par l'armée. L'apprentissage de ces techniques a permis l'enrôlement de certains scouts dans l'armée coloniale pendant la deuxième guerre mondiale.

Cependant, même si le scoutisme développe de telles aptitudes techniques, il poursuit un projet de formation plus complexe, auquel s'ajoute une dimension religieuse, morale, civique et patriotique au projet d'éducation militaire mise en place surtout sur la base d'un élément pédagogique et patriotique. Le scoutisme ivoirien privilégie un potentiel éducatif multidimensionnel sur la base de la formation physique empruntée à l'armée. Les images stéréotypées sont parfois dures à faire disparaitre. Le scoutisme tend de plus en plus à faire évoluer le mouvement sans pour autant le dénaturer en faisant disparaitre certaines pratiques qui pourrait confondre le mouvement à l'armée. Ce mouvement n'est pas un ensemble de règles et de coutumes qu'il faudrait reproduire puisqu'elles ont existé, mais plutôt un outil pour faire grandir les jeunes équilibrées. Les pratiques empruntées par le scoutisme à l'armée permettent non seulement de faire la différence avec les autres associations de jeunesse, mais permettent aussi d'inculquer aussi la discipline. Certains aspects qu'aborde et développe le scoutisme comme le jeu qui fait appel au sens à la créativité, à l'initiative et à l'imagination, autant d'aptitudes que n'encouragent guère les forces paramilitaires. Il rejoint en cela les méthodes d'éducation active sur lesquelles s'inspire B.P pour concevoir sa proposition d'encadrement. Comme le souligne B. Arnaud (1997, p. 41) :

> En même temps qu'elle cherche à encadrer l'enfance dans un but civique et social la méthode du lieutenant général anglais affirme sa confiance dans les qualités naturelles de la jeunesse rejoignant ainsi un courant éducatif marginal qui propose de rénover en accordant une liberté à l'enfant.

Constatant qu'à l'intérieur des rangs du scoutisme, l'obéissance est le maitre mot, G. Christian (1987 p. 94) précise qu'il « *s'agit bien de l'obéissance consentie et non subie, du moins en principe car le but ultime est de faire aimer aux jeunes garçons ceux à quoi on l'initie et on le forme […] et de l'y faire adhérer de la façon la plus totale possible »*. De même L. Philippe (1985 p. 28) observe dans son étude sur les scouts de France que l'acquisition de qualités de comportement et de style de vie défendus par cette branche du scoutisme :

> Ne doit surtout pas être tentée par le moyen d'une instruction, d'une inculcation de même type que la formation militaire, scolaire ou traditionnelle, mais à l'opposé en faisant intérioriser les contraintes, les règles de jeu par les garçons eux même de façon qu'ils s'emparent ou aient le sentiment qu'ils s'emparent de la méthode scoute qu'ils se l'approprient.

Cette conception de l'obéissance prévaut également à l'intérieur des rangs du scoutisme en Côte d'Ivoire où la soumission au chef ne revêt pas de caractère rigide comme dans les rapports militaires qui le soldat à l'officier. Il faut le rappeler, le scout-reconnait l'autorité du chef qui pour lui un frère, un conseiller, un accompagnateur dans son développement plus que son supérieur sur lequel il n'a aucune prise. L'obéissance consiste non pas en une attitude

14 Le morse est un code télégraphique dit bivalent dans lequel chaque signe courant (lettre de l'alphabet, chiffre ou ponctuation) est représenté dans le code par des combinaisons de deux signes simples qui sont le point et le trait. Les combinaisons les plus courantes sont attribuées aux lettres les plus fréquemment utilisées.

15 Le sémaphore est un système de communication dans lequel chaque signe est remplacé par une position bien définie de deux drapeaux que l'émetteur tient dans les mains. Pour la transmission d'un message sémaphore, il est préférable de disposer de fanions télégraphiques. Ceux-ci sont tout simplement composés d'un carré fait de deux étoiles de couleurs différentes et attaché à un bout de bois. Les couleurs employés sont généralement le blanc et le rouge. Le côté du carré peut varier de

destinée à assurer le service de soldat mais bien la garantie du progrès, du processus de formation supervisé par le chef.

Le mouvement scout a pour but de contribuer au développement des jeunes en les aidant à réaliser pleinement leurs possibilités physiques, intellectuelles, sociales et spirituelles, en tant que personnes, que citoyens responsables et que membres des communautés locales, nationales et internationale. Pour atteindre cet objectif, le scoutisme s'appuie sur des principes et une méthode qui lui sont propres. Le scoutisme dispose d'un programme unique pour faire des jeunes des citoyens responsables. Ce programme est basé sur le système de patrouille et du groupe, sur une suite graduée d'épreuves et de brevets et sur des activités de plein air. Ce programme unique est la preuve d'un décalage et d'une différence entre le scoutisme et l'armée. Ces principes qui font la force du scoutisme et sa dépendance de l'armée ont été respectés depuis la fondation du mouvement. Pour preuves, en 1916, Roland Philips, l'un des piliers du mouvement s'exprimait en ses termes :

> Nos rapports avec les autorités militaires. Il n'y a aucun rapport entre elles et nous et il ne doit pas avoir…Quant à notre attitude vis-à-vis d'elles, c'est la suivante : le scoutisme forme des citoyens et leur enseigne certaines techniques, il en résulte que les scouts qui deviennent soldats, deviennent de bons soldats. Ce n'est pas une raison, pour changer tous nos principes pour plaire les militaires. S'ils veulent venir chez nous comme instructeurs, qu'ils viennent comme le font les autres gens depuis les professeurs jusqu'aux députés. Mais qu'ils viennent dans le même esprit que notre fondateur qui lui-même a été général : en short, sans pompe et sans honneur particulières (A. Ndao, 1981, p.16)

A travers ces propos de Baden-Powell, l'on perçoit aisément que même si le scoutisme emprunte des éléments de l'armée et que des militaires font du scoutisme cela ne peut conférer un caractère paramilitaire au scoutisme. Cependant, les attributs de l'armée qu'utilise le scoutisme permettent une réelle discipline au sein des unités.

Conclusion

En somme, si les scouts ivoiriens s'investissent énormément au niveau local en faveur des plus défavorisés, ils sont aussi présents au niveau de la solidarité nationale et internationale. Cette solidarité laisse transparaitre au plan extra local la spécificité du scoutisme des autres associations de jeunesse en Côte d'Ivoire. N'empêche que certaines pesanteurs comme la mauvaise gestion, la formation au rabais, le vieillissement de la classe dirigeante, etc. limitent les actions des scouts de Côte d'Ivoire. Cette contribution nous montre comment la méthode scoute contribue à créer un espace de leadership où chaque jeune scout apprend à être leaders et à s'exprimer librement. Il est aussi question de la contribution du scoutisme à l'éducation citoyenne de la jeunesse qui passe par ce mouvement d'éducation de la jeunesse. Cette formation contribue à éduquer, à former et à développer l'esprit citoyen des jeunes afin qu'ils deviennent exemplaires.

Bibliographie

ALMEIDA TOPOR Hélène, et COERG Odile, Le mouvement associatif des jeunes en Afrique Noire francophone au XXe siècle, l'harmattan.

associative en Afrique francophone, journée d'étude de l'institut national de L'éducation

BANCEL Nicolas, 2009, « Scoutisme catholique contre scoutisme laïc ? Les activités

BAUBEROT Arnaud**,** 1997, l'invention d'un scoutisme chrétien, les éclaireurs unionistes de 1911 à 1921, Berger et Marge, Paris.

GUERIN Christian et REMOND René, 1997, L'Utopie Scouts de France, Fayard, Histoire d'une identité collective, catholique et sociale 1920-1995. (Librairie Arthème).

JUES Jean Paul, Le scoutisme, Paris, Presses universitaires de France, 1996 (Que sais-je?).

KONE Kpassigué Gilbert, 2018 « Le scoutisme en Côte d'Ivoire.1937-2007 » Bouaké, UAO,

LANEYRIE Philippe, 1985, Les scouts en France, l'évolution du mouvement des origines aux années quatre-vingt, Edition Cerf.

MIGNON Jean Marie, 1983, Mouvement de jeunesse et d'éducation populaire et vie

NDAO Abdoulaye, 1981, Scoutisme et action sociale au Sénégal, Dakar, mémoire, ENAES.

NDENE Pascal, 2007, Un scout sénégalais, l'aventure citoyenne, harmattan.

physiques comparé dans le développement de deux mouvements de jeunesse en AOF (1947- populaire, Marly-le-Roi,

SCHEER Jacques, 1983, Signe de Piste et Scouts de France, Mémoire de maîtrise, Paris VIII.

THERIAULT Raphael**,** 2000, Former des hommes, des chrétiens, des citoyens : le projet d'éducation des scouts du petit séminaire de Québec, 1933-1970, Mémoire de Maitrise (Histoire), Université de Laval.

La place de l'engagement citoyen dans le développement d'une nation

Chris Poppel LOUYINDOULA BANGANA YIYA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : chris.louyindoula@umng.cg

Résumé

De par le monde et en Afrique notamment on trouve des pays en voie de développement, dont la principale cause semble toujours être la mauvaise gestion successive des gouvernants. Dès lors, toutes les réflexions susceptibles de changer cet état de fait sont bonnes à prendre. Dans ce contexte, cette communication vise à mettre en lumière la place de l'engagement citoyen du peuple dans le développement d'une nation indépendamment de l'élite dirigeante. Pour atteindre cet objectif, la méthodologie usitée repose sur une revue de la littérature et une analyse critique des faits sociaux. Il ressort qu'à travers l'effet papillon, chaque acte de citoyenneté posé peut contribuer significativement au développement d'une nation ; les acteurs politiques ou les gouvernements ne sont pas les seuls responsables de l'état dans lequel se trouvent le pays ; le peuple est davantage responsable de l'état du pays de part sans manque de civisme ; le développement des nations africaines n'est pas une utopie comme le pensent plusieurs puissants ou médias de ce monde. L'émergence ou le développement d'une nation passe aussi par une prise de conscience collective à travers un engagement citoyen multiforme.

Mots-clés : l'engagement citoyen, citoyenneté, éducation civique, développement, nation.

Abstract

Throughout the world, and in Africa in particular, there are countries in the process of development, the main cause of which always seems to be successive mismanagement by those in power. Consequently, all ideas likely to change this state of affairs are welcome. Against this backdrop, this paper aims to highlight the role of civic engagement by the people in the development of a nation, independently of the ruling elite. To achieve this objective, the methodology used is based on a review of the literature and a critical analysis of social facts. The butterfly effect shows that every act of citizenship can make a significant contribution to the development of a nation; political actors or governments are not the only ones responsible for the state of a country; the people are more responsible for the state of a country through their lack of civic-mindedness; the development of African nations is not a utopia as many powerful people or the world's media think. The emergence or development of a nation also depends on collective awareness through a multifaceted civic commitment.

Keywords: civic engagement, citizenship, civic education, development, nation.

Introduction

Plusieurs pays subsahariens ont des problèmes pour se développer, car ils sont minés par la corruption, la mauvaise gestion et toutes les conséquences qui vont avec. En définissant l'engagement citoyen comme l'action volontaire et consciente d'un individu pour contribuer au bien-être de sa communauté et de sa nation, il apparait clairement que le développement d'une nation dépend entièrement de ses citoyens à travers leurs actions éthiques. Aujourd'hui, les populations fustigent les gouvernements et les traitent comme seuls responsables de l'état des pays. Lequel des deux groupes (gouvernement et population) est le plus responsable de la situation actuelle du pays ? Comment, un groupe de quarante individus maximums peut être seul responsable de cette situation ? Les millions de populations dirigées par ces gouvernements sont-ils comptables de rien dans ce billon ? Si oui, que font ces populations pour changer les

choses ? Tous ces questions interpellent le citoyen afin qu'il réfléchisse sur sa part de responsabilité sur la situation de son pays. Pose-t-il suffisamment d'actions volontaires et conscientes pour contribuer au bien-être de sa communauté et de sa nation ? Tel est la question que chaque citoyen doit se poser. Plusieurs facteurs sont susceptibles de contribuer au développement d'une nation, en ce qui nous concerne, nous nous attardons sur la place de l'engagement citoyen comme facteur non négligeable dans le développement d'une nation. Après tout, la seule chose qui permet au mal de triompher est l'inaction des hommes de bien (J. S. Mill, 1867). Fort de toutes ces interrogations, l'objectif de cette réflexion est d'examiner la place de l'engagement citoyen dans le développement d'une nation. Pour ce faire, nous allons tenter de répondre à la question suivante : quelle est la place de l'engagement citoyen dans le développement d'une nation ? Pour répondre à cette question, nous avons opté pour une approche méthodologique basée sur une revue de la littérature et une analyse critique des faits sociaux. Cette réflexion s'articule autour de sept points dont : les concepts de citoyen, citoyenneté et d'engagement citoyen ; les différentes formes d'engagement citoyen ; les pratiques citoyennes au quotidien ; l'impact de l'engagement citoyen sur le développement économique, la cohésion sociale et la stabilité politique ; les défis et obstacles à l'engagement citoyen ; les piliers d'une société civile active et engagée et pour finir la stratégies et politiques publiques pour promouvoir l'engagement citoyen

1. Les concepts de citoyen, citoyenneté et d'engagement citoyen

1.1. Le concept de citoyen et de citoyenneté

Pour D. Diderot (1776, p.448), « le citoyen c'est celui qui est membre d'une société libre de plusieurs familles, qui partage les droits de cette société, et qui jouit de ses franchises ». De ce point de vue, pour A. Le Pors (2014, p.33), « le citoyen est ainsi la clé de voûte de la conception de la République. Individuellement, il est sujet de droits, collectivement, il fait partie du peuple qui légitime l'État dans le cadre de la nation ».

Ces définitions mettent en évidence la notion d'appartenance, de droits (civiques, sociaux, économiques…) et devoir (respect de la loi, contribution au bien-être collectif) relatifs à la communauté à laquelle en appartient. L'on retient ici que le citoyen est un individu qui appartient à une communauté politique, culturelle ou sociale, partageant un ensemble de valeurs, de responsabilités et de droits. Plus qu'un simple statut juridique, le citoyen incarne l'engagement actif envers le bien commun, que ce soit par ses actions, ses décisions ou sa contribution au progrès collectif. Être citoyen, c'est participer, protéger et promouvoir un équilibre entre libertés individuelles et devoirs sociaux.

1.2. Le concept de citoyenneté

J. Pitseys (2017, p.11) définit la citoyenneté comme « le statut juridique, politique et social permettant à un individu d'être reconnu comme membre d'une communauté politique et de participer à la vie politique de celle-ci ».

Y. Déloye (1998), « Un statut social (membership), codifié juridiquement et conférant un ensemble de droits aux individus à qui ce statut est reconnu. C'est aussi un ensemble d'obligations, formelles ou informelles, qui exigent - le plus souvent - que les individus prennent part aux affaires de la Cité et participent activement aux affaires publiques d'une entité politique (l'État-nation le plus souvent) dont ils sont membres ».

Le statut juridique est mis en avant en plus de la dimension d'appartenance, de droit et devoir du citoyen. La citoyenneté est la qualité d'appartenance à une communauté politique, conférant à l'individu des droits et des responsabilités en tant qu'acteur du tissu social. Elle représente à la fois un statut juridique, garantissant l'égalité devant la loi, et un engagement moral, incitant à la participation active dans la vie publique pour renforcer le bien commun. La citoyenneté se manifeste par une reconnaissance mutuelle entre l'individu et la société, où

chacun contribue au développement de l'autre dans un esprit de respect, de solidarité et de justice.

1.3. Le concept d'engagement citoyen

L'engagement citoyen est l'implication volontaire et active d'un individu dans la vie de sa communauté ou de sa société, visant à défendre des valeurs, résoudre des problématiques collectives et promouvoir le bien commun. Cet engagement peut se traduire par des actions concrètes telles que le vote, le bénévolat, la participation à des débats publics, ou encore la défense des droits sociaux et environnementaux. Il reflète la volonté du citoyen de jouer un rôle constructif dans le développement et l'équilibre de la société, en dépassant ses intérêts individuels au profit de l'intérêt collectif.

> L'engagement des citoyens est défini comme la participation active des individus aux processus de prise de décision, aux activités et aux affaires qui affectent leur vie, leur communauté et la société dans son ensemble. Il met l'accent sur la participation des citoyens à la gouvernance, à l'élaboration des politiques, aux services publics et aux initiatives communautaires afin de promouvoir la transparence, la responsabilité et la collaboration entre les institutions gouvernementales, les organisations et le public (J. Nick. Jain, 2024, p.1).

Ces définitions mettent en lumière l'importance de l'engagement citoyen dans la promotion de la transparence, de la responsabilité et de la collaboration entre les institutions gouvernementales, les organisations et citoyen.

2. Différentes formes d'engagement citoyen

L'engagement citoyen se manifeste sous diverses formes, reflétant la diversité des moyens par lesquels les individus participent activement à la vie publique et contribuent au bien commun. Voici quelques-unes des principales formes d'engagement citoyen :

Engagement politique : elle désigne la participation active des citoyens aux processus politiques, à la prise de décisions publiques et à la vie démocratique. Cela implique un ensemble d'actions par lesquelles les individus exercent leurs droits politiques et influencent les choix collectifs. On peut retenir comme activités : le vote, l'activisme, le militantisme, l'engagement numérique, la prise de parole publique…

Engagement social : elle désigne l'implication volontaire des individus dans des actions ou initiatives visant à améliorer les conditions de vie et à renforcer la cohésion sociale. Cet engagement met l'accent sur la solidarité, l'entraide et la responsabilité collective pour résoudre les problèmes sociaux ou soutenir des causes humanitaires, culturelles, éducatives ou environnementales.

Engagement culturel : c'est la participation active des individus à la production et à la diffusion de pratiques et de contenus culturels, qui reflète leur position sociale et leur capital culturel (P. Bourdieu, 1979). Il met en lumière l'idée que l'engagement culturel varie selon les inégalités sociales et les opportunités d'accès à la culture.

Engagement économique : c'est l'implication des acteurs dans des initiatives qui favorisent le développement des capacités humaines et sociales, tout en garantissant une justice économique et une distribution équitable des ressources (**A. Sen,** 1999). Il met en avant l'idée que l'économie doit servir de moyen pour élargir les libertés des individus et des sociétés.

Engagement professionnel : c'est l'intégration de valeurs citoyennes dans son activité professionnelle, par exemple en promouvant la responsabilité sociale des entreprises. Pour W. Kahn (1990), l'engagement professionnel est « l'expression des membres d'une organisation dans leur rôle de travail, en investissant physiquement, cognitivement et émotionnellement dans leurs performances ». Il met en avant les conditions psychologiques nécessaires pour que les employés se sentent valorisés et investis.

3. Les pratiques citoyennes au quotidien

La société est constituée des gouvernants et des gouvernés. Si le comportement des gouvernants est connu à travers la mauvaise gestion de la chose publique, la corruption et les détournements de fonds et autre, le comportement des gouvernés reste moins médiatisé et donc peu documenté.

- ***Critique des gouvernants***

Les gouvernés ou populations passent une grande partie de leur temps à critiquer les gouvernants. Ils épinglent régulièrement tout ce qui dysfonctionne dans la société en termes de service non ou mal fourni. La population parle des forfaits des gouvernants (construction et achat de maisons luxueuses dans le pays et à l'extérieure du pays, voitures…), réunis en petit groupe, la population joue aux opposants politiques.

- ***Copie/coller des actes des gouvernants dans son environnement***

Le citoyen lambda pose un certain nombre d'actes au quotidien qui quelquefois est plus inhumain que ceux posés par les gouvernants. En effet, sous prétexte que les gouvernants posent des actes illicites en toute impunité, le citoyen lambda fait pire dans son milieu professionnel. À titre d'illustration on peut citer : les pots de vins dans les administrations publiques pour voir son dossier aboutir, le raquettage des forces de l'ordre (police) ; l'augmentation arbitraire du prix du transport aux heures de pointe par les transporteurs : du simple au triple ; les pots de vins obligatoires dans les stations-service en période pénurie de carburant ; les détournements de fonds ou non-justification des fonts après une activité budgétisée … Précisons que les gouvernants volent l'argent du pays et que le citoyen lambda vole l'argent d'un autre citoyen quelquefois plus malheureux que lui.

- ***Indifférence face à certains faits sociaux***

La seule chose qui permet au mal de triompher est l'inaction des hommes de bien (J. S. Mill, 1867). L'indifférence de l'élite face à certains faits sociaux représente un frein majeur dans le développement d'une société équitable et durable. Lorsqu'une classe dirigeante ferme les yeux sur les inégalités sociales, les injustices ou les préoccupations de la majorité de la population, cela crée un fossé entre les gouvernants et les gouvernés, ce qui fragilise la cohésion sociale et empêche la mise en place de politiques véritablement inclusive. L'ignorance ou l'inaction des élites vis-à-vis des réalités sociales les plus urgentes peut également avoir des conséquences néfastes sur le plan économique et politique, en exacerbant les tensions sociales et en alimentant le sentiment de frustration et de marginalisation. En négligeant les besoins de certaines franges de la population, l'élite risque non seulement de provoquer une dégradation du bien-être collectif, mais aussi de renforcer les inégalités existantes, rendant ainsi possible la dégradation du bien-être collectif. L'élite consciente se rend coupable par son silence soit parce qu'il ne se sent pas concerné par ces faits sociaux, soit par peur des représailles des autorités politico-militaires ou des populations favorables aux gouvernants.

- ***Stigmatisation des personnes de bonne volante***

Aujourd'hui, il est courant d'entendre l'expression « mboka oyo yo moto oko bonguisa yango » (c'est toi qui vas changer ce pays ?). En effet, après avoir brillé par un comportement peu catholique, le citoyen lambda a horreur qu'on lui fasse des remarques sur ses actions. La stigmatisation des personnes de bonne volonté, c'est-à-dire celles qui s'engagent activement pour le bien-être collectif, peut constituer un paradoxe profond dans une société qui valorise l'engagement et la solidarité. Lorsqu'une personne, qu'elle soit issue d'un milieu populaire, ou qu'elle se distingue par son aide à la communauté, est perçue négativement. Cela traduit souvent une incompréhension de la nature de son engagement, voire une volonté, de dissuader d'autres

à emboîter le pas. Cette stigmatisation peut se manifester sous plusieurs formes : moqueries, accusations de naïveté, voire de suspicion sur ses motivations réelles. Dans un contexte où l'individualisme et le cynisme peuvent parfois dominer, celles et ceux qui travaillent sincèrement pour améliorer la vie des autres risquent d'être perçus comme des "utopistes" ou des "rêveurs", voire d'être exploités par des intérêts personnels ou politiques. Ce phénomène peut créer un climat de méfiance et nuire à la dynamique de solidarité qui est pourtant essentielle au développement d'une société juste et équitable.

4. Impact de l'engagement citoyen sur le développement économique, la cohésion sociale et la stabilité politique

L'engagement citoyen a un impact positif significatif sur le développement économique d'une nation. Il favorise un environnement propice à l'investissement, à la croissance économique et à la création d'emplois. C'est aussi un facteur essentiel de cohésion sociale et de stabilité politique. Il contribue à renforcer les liens entre les citoyens, à promouvoir la tolérance et le dialogue, et à prévenir les conflits. L'engagement citoyen se traduit par :

- Une meilleure gouvernance et un environnement d'affaires plus favorable ;
- Un capital social accru, favorisant la coopération et la confiance entre les acteurs économiques ;
- Une force de travail plus qualifiée et plus productive, grâce à l'implication citoyenne dans l'éducation et la formation ;
- Une plus grande innovation et créativité, favorisée par l'engagement des citoyens dans la recherche et le développement ;
- Une meilleure communication et compréhension entre les différents groupes de la société ;
- Un sentiment partagé d'appartenance et de solidarité nationale ;
- Une participation plus active des citoyens à la vie politique et à la prise de décisions ;
- Une plus grande sensibilisation aux enjeux sociaux et aux besoins des communautés marginalisées.

L'engagement citoyen contribue à la création d'un écosystème économique dynamique et durable et contribue à construire une société plus juste, plus inclusive et plus stable.

5. Défis et obstacles à l'engagement citoyen

L'engagement citoyen est confronté à plusieurs défis et obstacles. Il est important de les identifier et de trouver des solutions pour les surmonter afin de promouvoir l'engagement citoyen et de garantir son impact positif sur le développement national. Parmi les défis, on peut citer entre autres :

- le manque de confiance dans les institutions et les partis politiques ;
- la désinformation et la manipulation de l'opinion publique ;
- la pression des intérêts économiques et des lobbies ;
- les inégalités sociales et économiques qui limitent l'accès à l'engagement citoyen ;
- le manque de sensibilisation et d'éducation à l'engagement citoyen ;
- la répression policière ;
- le manque de liberté d'expression et d'association.

Il est crucial de développer des stratégies pour renforcer la confiance des citoyens, lutter contre la désinformation, les violences policières, promouvoir l'inclusion sociale et encourager la participation active des citoyens.

6. Les piliers d'une société civile active et engagée

Une société civile active et engagée repose sur plusieurs piliers essentiels. Ces piliers contribuent à créer un environnement favorable à l'engagement citoyen et à garantir son impact positif sur le développement national.

- ***Liberté d'expression et d'association***

La liberté d'expression et d'association sont des piliers fondamentaux d'une société civile libre et démocratique. Elles permettent aux citoyens de s'exprimer librement, de s'organiser en groupes et de défendre leurs idées et leurs intérêts.

- ***Un État de droit et institutions transparentes***

Un État de droit solide et des institutions transparentes garantissent la confiance des citoyens et leur engagement dans les processus politiques et sociaux. La justice, l'égalité et la non-discrimination sont des éléments essentiels pour un engagement citoyen durable.

- ***Accès à l'information et à l'éducation***

Un accès équitable à l'information et à l'éducation est crucial pour permettre aux citoyens de comprendre les enjeux de leur société, de participer activement à la vie publique et de prendre des décisions éclairées.

- ***Participation citoyenne et dialogue inclusif***

La participation citoyenne et le dialogue inclusif encouragent les citoyens à s'impliquer dans les processus décisionnels et à contribuer à la résolution des problèmes qui les concernent.

7. Stratégies et politiques publiques pour promouvoir l'engagement citoyen

Il est important de créer un environnement favorable à l'engagement citoyen, en offrant aux citoyens les moyens de participer activement à la vie de leur communauté et de leur nation. Pour promouvoir et encourager l'engagement citoyen, il est nécessaire de mettre en place des stratégies et des politiques publiques efficaces. Ces stratégies doivent viser à :

- renforcer l'éducation à la citoyenneté et à la participation démocratique dès le plus jeune âge ;
- promouvoir l'accès à l'information et aux technologies de l'information et de la communication ;
- créer des plateformes et des espaces de dialogue et de participation citoyenne ;
- encourager le bénévolat et l'engagement dans les organisations de la société civile ;
- reconnaître et valoriser les initiatives citoyennes et l'engagement des citoyens ;
- lutter contre la corruption et promouvoir la transparence et la bonne gouvernance.

Conclusion

L'engagement citoyen est un moteur essentiel du progrès national. Il contribue à un développement économique à une cohésion sociale forte et à une stabilité politique. En favorisant l'engagement citoyen, les nations peuvent créer un environnement plus juste, plus inclusif et plus prospère pour tous. Il est urgent de promouvoir l'engagement citoyen, de surmonter les obstacles qui le freinent et de créer un environnement où les citoyens peuvent s'épanouir et contribuer au bien-être de leur nation. Ainsi, pour qu'une nation se développe harmonieusement, l'engagement citoyen ne doit pas être perçu comme une option, mais comme une nécessité. Les citoyens, en étant acteurs de leur société, participent activement à la construction d'un avenir commun fondé sur des valeurs partagées de justice, de liberté et de prospérité.

Bibliographie

BOURDIEU Pierre, 1979, *La distinction : critique sociale du jugement, Paris, Les éditions de Minuit.*

DÉLOYE Yves, 1998, « De la citoyenneté stato-nationale à la citoyenneté européenne : quelques réflexions », *Revue européenne des migrations internationales,* 4(4), p.169-194.

DIDEROT Denis, 1776, C*itoyen*, Paris, Encyclopedie.

KAHN William, 1990, « *Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at Work »*, *Academy of Management journal*, 33(4), p. 692-724.

LE PORS Anicet, 2014, « La citoyenneté et l'État-nation », *Humanisme,* p.32-37.
MILL John Stuart, 1867, *discours prononcé à l'Université St Andrews.*
NICK Jain, 2024, Qu'est-ce que l'engagement des citoyens ? Définition, importance et exemples, https://ideascale.com/fr/blogues/quest-ce-que-lengagement-citoyen/ (14/10/2024)
PITSEYS John, 2017, « Démocratie et citoyenneté », *Dossiers du CRISP*, p. 9-113.
SEN Amartya, 1999, *Development as Freedom*, London, Oxford University Press

Éducation à la citoyenneté écologique : stratégies pour engager les jeunes dans la protection de l'environnement

Hugues-Yvan GOMAT, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : biblio_gomat@yahoo.fr

Résumé

En République du Congo, l'éducation à la citoyenneté écologique est essentielle pour répondre aux défis posés par le changement climatique et la déforestation, qui affectent directement la qualité de vie. Les initiatives de reboisement et de plantations forestières urbaines peuvent améliorer l'environnement, atténuer la pollution de l'air et réduire les effets des îlots de chaleur. Les écoles, en partenariat avec les ONG et les collectivités locales, peuvent organiser des projets pratiques de plantation d'arbres, en sensibilisant les jeunes à l'importance des forêts dans la lutte contre le changement climatique. Ces actions renforcent l'engagement citoyen et créent des espaces verts bénéfiques pour la santé et le bien-être des communautés. En intégrant ces initiatives dans le cadre éducatif, il est possible de former des citoyens responsables et conscients de leur rôle dans la préservation de l'environnement, garantissant ainsi un avenir plus durable pour le Congo.

Mots-clés : Éducation environnementale, Engagement citoyen, Biodiversité, Reboisement, Durabilité.

Abstract

In the Republic of Congo, education in ecological citizenship is essential to meet the challenges posed by climate change and deforestation, which have a direct impact on quality of life. Reforestation initiatives and urban forest plantations can improve the environment, mitigate air pollution and reduce the effects of heat islands. Schools, in partnership with NGOs and local authorities, can organise practical tree-planting projects, raising young people's awareness of the importance of forests in the fight against climate change. These actions strengthen civic commitment and create green spaces that are beneficial to the health and well-being of communities. By integrating these initiatives into the educational framework, it is possible to train responsible citizens who are aware of their role in preserving the environment, thereby guaranteeing a more sustainable future for the Congo.

Keywords: Environmental education, Civic engagement, Biodiversity, Reforestation, Sustainability.

Introduction

Face aux défis globaux posés par le changement climatique et la déforestation, l'éducation à la citoyenneté écologique émerge comme une réponse essentielle pour construire des sociétés plus durables. Ces problématiques se manifestent par une augmentation des températures globales, une fréquence accrue des événements climatiques extrêmes et une perte alarmante de biodiversité. Le Congo, situé au cœur du bassin du Congo, deuxième poumon vert de la planète, est particulièrement exposé à ces enjeux (S. Amin, 1996). L'urbanisation rapide, notamment à Brazzaville, a conduit à une diminution des espaces verts, exacerbant les effets des îlots de chaleur urbains et compromettant la résilience écologique (D. Nzala et P. Miankodila, 2002). Cette situation aggrave les inégalités sociales, car les populations les plus vulnérables, souvent dépourvues de moyens d’adaptation, subissent les conséquences directes de ces bouleversements environnementaux (S. Diakité, 1985).

Dans ce contexte, l'éducation à la citoyenneté écologique représente un outil stratégique pour renforcer la résilience des communautés et inciter les jeunes générations à adopter des comportements respectueux de l'environnement. Elle vise à sensibiliser les jeunes à l'interconnexion entre l'homme et son environnement, tout en développant un sentiment de responsabilité collective. En intégrant des actions concrètes, telles que les projets de reboisement ou les campagnes de sensibilisation, cette forme d'éducation peut transformer les jeunes en acteurs du changement, capables d'influencer positivement leurs communautés (G. Berger, 1967 ; M-S. Mikoungui Gomo et al., 2020).

La Journée Nationale de l'Arbre, célébrée le 6 novembre de chaque année en République du Congo, constitue une illustration concrète de cet engagement. Instaurée en 1986, elle mobilise les élèves, enseignants, ONG, et collectivités locales autour d'activités comme la plantation d'arbres. En 2023, plus de 10 000 arbres ont été plantés dans des zones déboisées, notamment sur le plateau Batéké et dans le département de la Cuvette-Ouest, renforçant ainsi la sensibilisation à la préservation des forêts nationales (S.F. Ndzai et al., 2024 ; F. Koubouana et al., 2016).

Des initiatives éducatives, telles que celles mises en œuvre dans la forêt de Patte d'Oie à Brazzaville, démontrent l'impact de la sensibilisation environnementale sur la préservation des écosystèmes locaux. Ces programmes impliquent les élèves dans la gestion des arbres d'alignement et la restauration de la biodiversité (V. Kimpouni et al., 2013a ; F. Koubouana et al., 2019). Par ailleurs, les recherches sur la biodiversité floristique des espaces verts périurbains et les plantations forestières montrent comment l'intégration des sciences dans l'éducation peut favoriser une gestion durable des ressources naturelles (V. Kimpouni et al., 2013b ; M-S. Mikoungui Gomo et al., 2020).

Cet article examine les stratégies éducatives permettant de mobiliser les jeunes dans la protection de l'environnement, en s'appuyant sur des exemples locaux et des approches inclusives. Il met en lumière le rôle crucial de l'éducation dans la lutte contre les défis environnementaux contemporains et propose des recommandations pour intégrer durablement la citoyenneté écologique dans les programmes éducatifs. C'est autour de trois axes principaux que s'organise cette réflexion : une justification et une problématique pour cerner les enjeux de la déforestation et du changement climatique ; une exploration des approches éducatives, incluant le rôle des écoles, des partenariats avec les ONG et la formation des enseignants ; et une analyse des résultats attendus et des impacts potentiels sur les plans environnemental, social et éducatif.

1. Justification et problématique

La déforestation, principalement liée à l'expansion agricole, à l'exploitation forestière non durable et à l'urbanisation rapide, constitue une menace majeure pour la biodiversité et la résilience écologique au Congo. Des régions comme le plateau Batéké et la forêt de Mayombe enregistrent des pertes significatives de couverture forestière, compromettant les services écosystémiques essentiels tels que le stockage de carbone, la régulation du climat, et la préservation des habitats fauniques (F. Koubouana et al., 2019). Par exemple, une étude réalisée par V. Kimpouni et al., (2013) a révélé que les arbres d'alignement, particulièrement vulnérables dans les zones urbaines de Brazzaville, contribuent significativement à la régulation thermique et à l'amélioration de la qualité de l'air.

Cette dégradation environnementale amplifie également les impacts du changement climatique, exacerbant les phénomènes tels que l'érosion des sols et la sécheresse locale. Les populations rurales et urbaines, déjà confrontées à des défis socio-économiques, subissent ces impacts de manière disproportionnée, notamment à travers la perte des ressources naturelles essentielles à leur subsistance (S. Diakité, 1985 ; D. Nzala et P. Miankodila, 2002).

Dans ce contexte, le manque de sensibilisation des jeunes générations et leur faible implication dans les actions de gestion environnementale sont particulièrement préoccupants. Bien que des initiatives comme la Journée Nationale de l'Arbre, instaurée depuis 1986, mettent en lumière l'importance de la reforestation, ces efforts restent souvent isolés et insuffisamment intégrés dans le système éducatif formel. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté écologique pourrait jouer un rôle clé en sensibilisant les jeunes à ces problématiques et en les impliquant activement dans des solutions pratiques. Par exemple, des projets éducatifs, tels que les jardins pédagogiques ou les campagnes de sensibilisation menées dans les écoles de Brazzaville, ont permis de développer un sentiment de responsabilité environnementale parmi les élèves (V. Kimpouni et al., 2013a ; D. Nzala et al., 2024).

La question centrale est donc celle de l'intégration efficace de cette éducation dans les curricula scolaires, en liant théorie et pratique, pour faire des jeunes des acteurs engagés dans la préservation de l'environnement. Une approche éducative bien structurée pourrait répondre aux défis environnementaux tout en favorisant un développement durable adapté aux réalités locales du Congo (S.B. Diagne, 2003). Par ailleurs, renforcer les partenariats entre les écoles, les ONG et les collectivités locales pourrait maximiser l'impact de ces initiatives, comme l'ont démontré les programmes de reboisement dans les régions urbaines et périurbaines du pays (M-S. Mikoungui Gomo et al., 2020).

2. Approches éducatives pour une citoyenneté écologique

2.1. Rôle des écoles dans la sensibilisation écologique

Les écoles constituent des plateformes essentielles pour inculquer les valeurs écologiques aux jeunes générations. En intégrant des projets pratiques tels que la plantation d'arbres, les élèves apprennent non seulement les bases théoriques sur l'écosystème forestier, mais développent également une connexion émotionnelle et pratique avec leur environnement. Selon G. Berger (1967), ces initiatives éducatives permettent de relier la théorie à la pratique en renforçant l'attachement des élèves à leur environnement naturel. Par exemple, des initiatives comme les jardins pédagogiques, implantés dans certaines écoles de Brazzaville, offrent aux élèves l'opportunité de cultiver des plantes locales et d'en comprendre les bienfaits. Ces projets renforcent leur sentiment d'appartenance à leur environnement tout en les sensibilisant à l'importance de la biodiversité et de la conservation des ressources naturelles (V. Kimpouni et al., 2013 ; D. Nzala et al., 2024).

De plus, les écoles peuvent organiser des événements écologiques comme des concours de sensibilisation ou des célébrations spécifiques telles que la Journée Nationale de l'Arbre, célébrée le 6 novembre de chaque année en République du Congo. Ces événements mobilisent les élèves autour d'actions concrètes telles que le reboisement ou la création d'espaces verts sur les terrains scolaires. Par exemple, plusieurs écoles de Brazzaville ont participé à des initiatives de plantation d'arbres dans des zones urbaines, contribuant à réduire les effets des îlots de chaleur urbains tout en favorisant une meilleure qualité de l'air (D. Nzala et Miankodila, 2002, V. Kimpouni et al., 2013).

Ces approches permettent aux élèves de devenir des ambassadeurs environnementaux, capables de sensibiliser leurs familles et leurs communautés à l'importance de la préservation des écosystèmes locaux (S. Diagne, 2003). En effet, une école qui réussit à sensibiliser ses élèves influence indirectement un réseau plus large, générant ainsi un effet multiplicateur pour la protection de l'environnement. Enfin, en liant ces initiatives aux projets communautaires ou aux campagnes nationales, les écoles deviennent des catalyseurs d'une citoyenneté écologique durable (V. Kimpouni et al., 2013 ; D. Nzala et al., 2024).

2.2. Partenariats avec les ONG et les collectivités locales

Les écoles constituent des plateformes essentielles pour inculquer les valeurs écologiques aux jeunes générations. En intégrant des projets pratiques tels que la plantation d'arbres, les élèves apprennent non seulement les bases théoriques sur l'écosystème forestier, mais développent également une connexion émotionnelle et pratique avec leur environnement. Selon S. Amin (1996), l'éducation environnementale joue un rôle clé dans le développement des compétences des jeunes pour la conservation des ressources naturelles. Par exemple, des initiatives comme les jardins pédagogiques, implantés dans certaines écoles de Brazzaville, offrent aux élèves l'opportunité de cultiver des plantes locales et d'en comprendre les bienfaits. Ces projets renforcent leur sentiment d'appartenance à leur environnement tout en les sensibilisant à l'importance de la biodiversité et de la conservation des ressources naturelles. Une étude réalisée par V. Kimpouni et al. (2013) met en lumière la biodiversité floristique et les dynamiques de régénération naturelle dans des zones forestières urbaines comme celle de la Patte d'Oie à Brazzaville, soulignant l'importance de préserver ces écosystèmes pour les générations futures.

Les partenariats entre écoles, ONG et collectivités locales jouent également un rôle fondamental dans le renforcement des initiatives éducatives écologiques. Ces collaborations apportent non seulement des ressources matérielles, comme des plants d'arbres ou des outils de jardinage, mais également une expertise technique qui améliore l'impact des programmes. Au Congo, des organisations telles que la Fondation Nouabalé-Ndoki travaillent étroitement avec les écoles pour organiser des activités de reboisement et des ateliers de sensibilisation, visant à renforcer la conscience écologique des jeunes générations. D. Nzala et P. Miankodila (2002) soulignent l'importance de ces partenariats dans la mise en œuvre de projets environnementaux réussis, où la coopération entre acteurs locaux et éducatifs maximise les bénéfices pour les communautés.

Ces partenariats favorisent également l'engagement communautaire. Lorsque les collectivités locales sont impliquées, elles contribuent à la réussite des initiatives tout en renforçant leur propre engagement envers l'environnement. Par exemple, dans le quartier de Makélékélé à Brazzaville, une collaboration entre des écoles locales et la municipalité a permis la création d'un espace vert collectif, bénéfique à la fois pour l'éducation et pour la communauté. Ces espaces deviennent des lieux d'apprentissage interactifs, où élèves et habitants participent à la gestion et à la préservation de la biodiversité urbaine (D. Nzala et P. Miankodila, 2002 ; F. Koubouana et al., 2019).

Les campagnes de reboisement menées conjointement par des écoles, des ONG et des collectivités locales offrent une opportunité unique de combiner apprentissage pratique et action citoyenne. En 2023, un partenariat entre plusieurs écoles de Pointe-Noire, des ONG locales et des collectivités a permis de planter des arbres dans des zones dégradées, tout en sensibilisant les élèves à l'importance des services écosystémiques (F. Koubouana et al., 2016 ; V. Kimpouni et al., 2013).

Ces efforts intégrés maximisent l'impact des initiatives éducatives tout en instaurant une culture de collaboration pour la préservation de l'environnement. En associant écoles et collectivités locales, ces partenariats renforcent également les capacités locales à long terme, créant des communautés mieux préparées à relever les défis environnementaux. Des collaborations similaires à celles rapportées à Brazzaville, dans lesquelles les écoles contribuent à la gestion des arbres d'alignement, illustrent le potentiel transformateur de ces actions conjointes (D. Nzala et al., 2024 ; F. Koubouana et al., 2019).

2.3. Formation des enseignants comme vecteurs du changement

Les enseignants jouent un rôle fondamental dans la transmission des connaissances et des valeurs écologiques aux élèves. Cependant, leur efficacité dépend en grande partie de la qualité

de leur formation initiale et continue. Une pédagogie environnementale bien construite nécessite des enseignants équipés pour aborder des thématiques complexes telles que le changement climatique, la conservation de la biodiversité et la gestion durable des ressources naturelles (S.B. Diagne, 2003 ; F. Koubouana et al., 2019).

En République du Congo, intégrer des modules spécifiques dans les programmes de formation des enseignants, comme ceux dispensés à l'École Normale Supérieure (ENS), pourrait renforcer leurs capacités à sensibiliser efficacement leurs élèves. Ces modules pourraient inclure des cours sur la compréhension des écosystèmes locaux, l'impact des activités humaines sur l'environnement et les solutions durables pour les préserver. Par exemple, la forêt de Mayombe, un écosystème clé de la région, pourrait servir de site pédagogique pour des activités pratiques. Les enseignants en formation pourraient y participer à des visites guidées pour observer les services écosystémiques fournis par cette forêt et apprendre à transmettre ces connaissances aux élèves (D. Nzala et P. Miankodila, 2002 ; V. Kimpouni et al., 2013).

L'utilisation d'outils pédagogiques innovants est également cruciale. Des technologies comme les cartes interactives, les simulations numériques et les applications éducatives peuvent enrichir les cours et les rendre plus engageants pour les élèves. Ces outils permettent de contextualiser les problématiques environnementales globales dans des réalités locales, comme la déforestation du plateau Batéké ou la gestion des arbres d'alignement à Brazzaville (D. Nzala et P. Miankodila, 2002 ; V. Kimpouni et al., 2013). Selon S. Amin (1996), l'éducation environnementale ne se limite pas à transmettre des connaissances, mais vise également à cultiver des attitudes et des compétences permettant aux apprenants de devenir des acteurs du changement dans leurs communautés.

Par ailleurs, les enseignants pourraient bénéficier de collaborations avec des experts environnementaux, des ONG, et des chercheurs universitaires pour enrichir leurs compétences. Ces partenariats pourraient inclure des ateliers, des conférences ou des projets communs, comme l'organisation de campagnes de sensibilisation ou des projets de reboisement impliquant les élèves et leurs familles. En s'engageant dans ces activités, les enseignants deviennent des vecteurs de changement, capables d'étendre l'impact de leur enseignement bien au-delà des salles de classe (F. Koubouana et al., 2019 ; V. Kimpouni et al., 2013).

Au bout du compte, la formation des enseignants devrait également les préparer à initier des activités communautaires, comme des journées d'éducation environnementale ou des concours sur la biodiversité. Ces initiatives renforcent non seulement l'engagement des élèves, mais aussi celui de leurs parents et de leurs communautés. En les outillant ainsi, les enseignants deviennent des leaders inspirants et catalyseurs d'un changement durable dans leurs environnements immédiats et au-delà.

3. Résultats attendus et impacts sur la société

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté écologique dans le système scolaire promet des transformations profondes, tant sur le plan environnemental que social et éducatif. En sensibilisant les jeunes générations à la préservation de l'environnement et en les impliquant dans des actions concrètes, cette démarche pourrait engendrer des impacts positifs durables.

3.1. Sur le plan environnemental

L'éducation à la citoyenneté écologique, en initiant les jeunes à des activités pratiques telles que le reboisement, contribue directement à la réduction de la déforestation et à l'atténuation des effets du changement climatique (S.B. Diakité, 1985 ; F. Koubouana et al., 2016). Les campagnes de plantation d'arbres dans des zones fortement déboisées, comme le plateau Batéké et le district de Ngo, offrent un exemple concret de l'impact de ces initiatives (F. Koubouana et al., 2019).

Les élèves participant à de tels projets acquièrent une compréhension approfondie de l'importance des forêts pour la régulation du climat, la prévention de l'érosion des sols et le maintien de la biodiversité. Par exemple, les arbres d'alignement dans les zones urbaines de Brazzaville, souvent délaissés, jouent un rôle clé dans la séquestration du carbone et la réduction des îlots de chaleur urbains (D. Nzala et P. Miankodila, 2002 ; V. Kimpouni et al., 2013). De plus, la gestion des espaces verts, comme les dépendances périurbaines de Brazzaville, a montré l'importance de la biodiversité dans l'amélioration de la qualité de vie des populations (M-S. Mikoungui Gomo et al., 2020).

En outre, ces efforts renforcent les écosystèmes locaux, augmentant la résilience des communautés face aux phénomènes climatiques extrêmes. Sur le long terme, ces actions, cumulées à une sensibilisation accrue, peuvent inverser les tendances actuelles de dégradation environnementale et contribuer à restaurer les paysages dégradés (F. Koubouana et al., 2019 ; V. Kimpouni et al., 2013). Les recherches sur les forêts urbaines, comme celles de la forêt de Patte d'Oie à Brazzaville, soulignent également le rôle des initiatives locales dans la conservation de la biodiversité et la régénération naturelle des forêts (V. Kimpouni et al., 2013, F. Koubouana et al., 2016).

3.2. Sur le plan social

L'éducation à la citoyenneté écologique favorise la création d'une culture de solidarité et d'engagement communautaire (S.B. Diagne, 2003 ; F. Koubouana et al., 2019). Les initiatives environnementales impliquant les élèves, leurs familles et les collectivités locales permettent de renforcer les liens sociaux autour d'objectifs communs.

Par exemple, la Journée Nationale de l'Arbre, célébrée le 6 novembre de chaque année au Congo, mobilise des milliers de citoyens dans des actions collectives de plantation d'arbres. Ces événements participatifs renforcent la cohésion sociale et permettent d'établir une compréhension partagée des enjeux environnementaux (D. Nzala et P. Miankodila, 2002 ; V. Kimpouni et al., 2013).

En outre, ces activités encouragent le partage intergénérationnel de connaissances sur les pratiques agricoles durables, la gestion des ressources naturelles et la conservation de la biodiversité. Les élèves deviennent ainsi des ambassadeurs du changement, capables de sensibiliser leur entourage et d'initier des transformations à l'échelle locale (F. Koubouana et al., 2016 ; M.-S. Mikoungui Gomo et al., 2020).

3.3. Sur le plan éducatif

L'intégration de l'éducation à la citoyenneté écologique forme des citoyens responsables, dotés des compétences nécessaires pour prendre des décisions éclairées en matière de développement durable (S. Diagne, 2003 ; F. Koubouana et al., 2019). Les jeunes qui participent activement à des projets pratiques, tels que la gestion de pépinières ou la cartographie de la biodiversité locale, acquièrent non seulement des connaissances, mais également des compétences transversales, telles que le travail en équipe, la résolution de problèmes et la pensée critique.

En enrichissant les curricula scolaires avec des modules spécifiques sur le changement climatique, la conservation de la biodiversité et les énergies renouvelables, les écoles préparent les élèves à relever les défis environnementaux futurs (D. Nzala et Miankodila, 2002 ; F. Koubouana et al., 2016). Ces connaissances leur ouvrent également des perspectives professionnelles dans des domaines émergents liés à l'économie verte, comme la gestion durable des forêts et les énergies renouvelables (V. Kimpouni et al., 2013).

Enfin, cette éducation transforme les élèves en leaders potentiels capables d'influencer les politiques locales et de promouvoir des solutions innovantes pour la gestion durable des ressources naturelles (F. Koubouana et al., 2019 ; M.-S. Mikoungui Gomo et al., 2020). En cultivant cette responsabilité individuelle et collective, l'éducation à la citoyenneté écologique

garantit que les générations futures seront mieux équipées pour protéger leur environnement et assurer un avenir plus durable.

Conclusion

L'éducation à la citoyenneté écologique représente un levier stratégique pour renforcer l'engagement des jeunes dans la protection de l'environnement. En mobilisant les écoles, les ONG et les collectivités locales, il est possible d'inculquer des valeurs et des compétences qui permettent de relever les défis écologiques actuels. Pour garantir un avenir durable au Congo-, il est essentiel de multiplier les initiatives éducatives intégrant la sensibilisation et l'action pratique.

Références bibliographiques

Amin Samir, (1996). Les défis de la mondialisation. Paris : L'Harmattan.

Berger Gaston. (1967). L'homme moderne et son éducation. Paris : Presses Universitaires de France.

Diagne Souleymane Bachir, (2003). « Islam et philosophie : Leçons d'une rencontre ». Diogène, 202, 145-151.

Diakité Sidiki, (1985). Violence technologique et développement : La question africaine du développement. Paris : L'Harmattan.

Kimpouni Victor, Mbou Paul, Apani Ernest , Motom Marcel , 2013. Floristic diversity and structural parameters of the Brazzaville Patte d'Oie forest, Congo. Open Journal of Ecology.Vol.3, No.8, 518-531. http://dx.doi.org/10.4236/oje.2013.38061

Kimpouni Victor, Mbou Pascal, Gakosso, G., & Motom Marcel (2013). Floristic Biodiversity of the Undergrowth and Natural Regeneration of the Brazzaville Goose Paw Forest, Congo. International Journal of Biological and Chemical Sciences, 7, 1255-1270. https://doi.org/10.4314/ijbcs.v7i3.31

Koubouana Félix, Atsoumpari Ngakabi Létycia Adeline1, Ndzai Saint Fédriche1, Ifo Suspense Averti (2019). Relationship between Tropical Forest Distribution and Soils on Different Types of Mother Rocks in the Republic of Congo. Open Journal of Forestry, 9, 341-354. https://doi.org/10.4236/ojf.2019.94019

Koubouana, F., Ifo, S. A., Mayitoukou Loupet, L. B., & Ndinga, E. (2016). Diversité floristique et dynamique de reconstitution de la forêt du Parc Zoologique sous plantations à eucalyptus à Brazzaville, Congo. International Journal of Biological and Chemical Sciences, 10, 609-619. https://doi.org/10.4314/ijbcs.v10i2.13

Mikoungui Gomo M-S., N'zala Donatien et Ndzai Saint Fredriche., 2020. Diversité floristique des dépendances vertes périurbaines de Brazzaville (Congo) nenacée de dégradation. Int. J. Biol. Chem. Sci, 14 (7) : 2567-2582.

Ndzai Saint Fédrich., Siassia, D. C. V., Kimbembe, D. A. J., Moundaga, G. L., Malonga, L. M., Mabengo, B. C., Ondon, R. L., Mpela, G. F., Mikoungui Gomo, M.-S., Douh, C., & Koubouana, Felix. (2024). Diversité et cartographie des ligneux le long des grandes artères de la ville de Brazzaville : cas des arrondissemnts 1 Makélékélé, 2 Bacongo et 4 Moungali, ESI Preprints. https://doi.org/10.19044/esipreprint.6.2024.p432

Nzala, Donatien. and Miankodila, Philipp. (2002) Arbres et espaces verts à Brazzaville (Congo). Bois et forêts des tropiques, 272, 88-92.

Enseignement du français aux apprenants déficients auditifs de l'institut des jeunes sourds de Brazzaville : état des lieux et perspectives

Ida Rose Aimée PANDI née MABIALA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : ida.pandi@umng.cg
Clotaire BANSIMBA, Université Marien NGOUABI (Congo)
E-mail : bansimbaclotaire3@gmail.com

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche effectuée sur l'enseignement du français à l'Institut des Jeunes Sourds de Brazzaville (IJSB), un établissement spécialisé pour l'enseignement des apprenants déficients auditifs. Sa problématique vise à faire un état des lieux sur l'organisation de l'enseignement du français à cet institut. Elle repose sur la question suivante : comment est organisé l'enseignement du français à l'IJSB? La réponse à cette question a été possible grâce à une enquête menée sur le terrain, particulièrement en classe de 3ème à travers une recherche documentaire basée sur l'analyse des données audiométriques et des copies des apprenants, des documents didactiques utilisés pour cet enseignement, d'un test écrit sur l'expression écrite soumis aux apprenants et des entretiens avec les enseignants et les inspecteurs. Les résultats obtenus ont révélé que le plus grand nombre d'apprenants enquêtés souffrent d'une surdité sévère et profonde. Cette réalité génère ainsi l'usage prédominant du français signé dans leur expression française. Cependant, l'analyse des documents didactiques et les entretiens avec les enseignants révèlent une forte inadéquation entre les contenus d'enseignement, la qualité des enseignants et les besoins des apprenants. Malheureusement l'apport des Ministères en charge demeure encore très insignifiant par rapport besoins de l'établissement. Au regard des problèmes relevés se dégage la nécessité d'un dispositif pédagogiques adapté et de réaliser un recrutement des enseignants spécialisés pour l'enseignement du français à l'IJSB. Ainsi s'impose l'ouverture d'une filière y relative dans les écoles normales pour la formation des enseignants et des inspecteurs dans ce domaine.

Mots-clés : Enseignement, français, déficients auditifs, état des lieux, perspectives.

Abstract

This article presents the results of a research carried out on the teaching of French at the Institute of Deaf Youth of Brazzaville (IJSB), a specialized institution for the teaching of hearing-impaired learners. Its problematic aims to make an inventory of the organization of the teaching of French at this institute. It is based on the following question: how is the teaching of French organized at the IJSB? The answer to this question was possible thanks to a survey conducted in the field, particularly in the 3rd grade through documentary research based on the analysis of audiometric data and copies of learners, didactic documents used for this teaching, a written test on written expression submitted to learners and interviews with teachers and inspectors. The results obtained revealed that the largest number of learners surveyed suffer from severe and profound deafness. This reality thus generates the predominant use of signed French in their French expression. However, the analysis of the didactic documents and the interviews with the teachers reveal a strong mismatch between the teaching contents, the quality of the teachers and the needs of the learners. Unfortunately, the contribution of the ministries in charge still remains very insignificant compared to the needs of the establishment. In view of the problems identified, the need for an adapted educational system emerges and to carry out a recruitment of specialized teachers for the teaching of French at the IJSB. Thus, it is necessary to open a related course in normal schools for the training of teachers and inspectors in this field.

Keywords: Teaching, French, hearing impaired, state of the art, perspectives.

Introduction

On entend par déficient auditif, toutes personnes ayant une baisse d'acuité auditive ou encore dépourvues de la capacité d'entendre, en un mot, un malentendant ou un sourd. Dans le domaine de l'enseignement, cette catégorie d'apprenants est prise en charge dans les écoles spécialisées où leur besoin est au centre de toute pratiques pédagogiques.

Pour garantir cette prise en charge, un cadre juridique universel couvert par la résolution n°48/96 des Nations Unis du 20 décembre 1993 sur la légalisation des chances des handicapés a été mis en place. A son article 8, cette résolution stipule que « Lorsque le système d'enseignement général ne répond pas encore aux besoins de tous les handicapés, un enseignement spécial peut être envisagé, (…) un enseignement convenant le mieux aux élèves handicapés ».

De même, à l'article 9, la même résolution enchaîne « Vu les besoins de communication particuliers des sourds et des aveugles, des écoles spéciales ou des classes ou des unités spécialisées dans les établissements d'enseignement général peuvent mieux convenir à leur éducation ».

Au niveau national, l'environnement juridique est tout aussi propice à la promotion de l'enseignement spécialisé. Depuis 1992, en effet, l'État affichait clairement sa volonté d'assurer la prise en charge des personnes vivant avec handicap. L'article 3 de la loi 009/22 du 22 avril 1992 portant statut, protection et promotion de la personne handicapée stipule : « (…) l'éducation, la formation, l'orientation professionnelle (…) des personnes handicapées constituent un devoir de l'État ». Dans le même élan l'article 3 de la loi 25-95 du 17 Novembre 1995 modifiant la loi scolaire n°008/90 du 6 Septembre 1990, tout en indiquant l'obligation scolaire pour tout enfant congolais jusqu'à 16 ans autorise la création des écoles spécialisées « (…) pour certaines catégories des handicapées qui nécessitent un enseignement et un traitement spécifique ». Enfin la loi n°4-2010 du 14 juin 2010 Portant protection de l'enfant en République du Congo en son article 45 renchérit : « L'enfant vivant avec handicap a le droit de bénéficier des soins spécifiques et d'une éducation appropriée ou intégrée ».

Pour garantir l'instruction, l'éducation, la formation et l'insertion sociale des apprenants affectés par le handicap auditif, une école spéciale a été créée en 1972 sous l'initiative des frères mont fortin. C'est l'Institut de Jeunes Sourds de Brazzaville (IJSB). Il est un centre d'intérêt public et d'accès libres pour tout enfant déficient auditif sans discrimination liée au sexe, au genre, à la religion et à la nationalité.

L'Institut de Jeunes Sourds de Brazzaville est une école Conventionnée de type 2 fonctionnant, sur la base d'une cogestion impliquant comme partenaires le Gouvernement et l'Église Catholique. Suivant ce statut, le Gouvernement octroie le terrain, affecte le personnel et subventionne le fonctionnement. L'Église participe à la construction des immeubles et soutient le fonctionnement.

Sur le terrain pratique, l'Institut de Jeunes Sourds de Brazzaville est sous tutelle de trois (3) départements ministériels à savoir :

- le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire chargé de l'alphabétisation pour l'accompagnement pédagogique au niveau primaire ;
- le Ministère de l'Enseignement Technique et Professionnel pour l'accompagnement pédagogique au niveau du collège technique ;
- le Ministère des Affaires Sociales et de l'Action humanitaire pour la prise en charge sur les aspects relatif l'accompagnement social du handicap ;
- La présence de l'église catholique est marquée par la communauté de Saint Gabriel suivant l'arrêté 595907/MSPAS /DASDU DU30 décembre 1972 et la Direction Diocésaine des Écoles Catholiques (DDEC).

Parmi les disciplines enseignées dans cet établissement, excepté les disciplines de spécialités relatives à la rééducation, figure aussi le français qui est non seulement une discipline d'enseignement mais aussi la langue de scolarisation et de l'intégration sociale.

Soutenu par la Langue des Signes française pour faciliter la communication entre l'enseignant et l'apprenant, l'enseignement du français dans ce type d'établissement nécessite un personnel spécialisé dans le domaine, capable de communiquer avec les apprenants en français et en langue des signes.

Partant d'un constat sur les difficultés à l'utilisation de la langue française par les apprenants dudit Institut, l'on a eu le désir de travailler sur la question pour apprécier la manière dont est organisé l'enseignement du français dans cet établissement. Sur ce, nous avons fait un rapprochement entre l'état de surdité des apprenants, leurs besoins d'apprentissage, le dispositif pédagogique et didactique mis en place, la qualité des enseignants recrutés pour cet enseignement. Dans la même foulée, nous avons également trouvé intéressant d'apprécier l'apport des autorités compétentes pour le soutien multiforme des enseignements à cet établissement qui nécessite ipso facto une organisation pédagogique et didactique spéciale.

De ce fait, la problématique qui sou tend cette recherche gravite autour de la question principale suivante : Comment est organisé l'enseignement du français à l'IJSB ?

A cette question principale se greffent les questions secondaires ci-après : Cet enseignement est-il adapté aux besoins réels des apprenants et aux attentes sociales et familiales ? Dans le cas contraire, quels sont les problèmes auxquels est-il confronté ? Quelles dispositions pédagogiques et didactiques pour un enseignement de français pouvant répondre aux besoins spécifiques des apprenants déficients auditifs de l'IJSB ?

En posant ainsi la problématique, l'objectif poursuivi dans cette étude est de faire un état des lieux sur la qualité de l'organisation de l'enseignement du français à l'IJSB.

De cet objectif principal résultent les objectifs subsidiaires ci-après : Apprécier la cohérence entre le type d'enseignement dispensé à l'IJSB, le dispositif pédagogique et didactique mis en place pour cet enseignement et les besoins spécifiques des apprenants en français ; Identifier les différents problèmes que rencontre cet enseignement à l'IJSB conformément aux besoins spécifiques des apprenants ; Proposer quelques solutions pédagogiques et didactiques pour un enseignement de français pouvant répondre aux besoins spécifiques des apprenants déficients auditifs de l'IJSB.

En effet, réfléchir sur cette thématique répond à de multiples intérêts qui s'inscrivent aussi bien dans une perspective didactique, pédagogique que linguistique. Les intérêts pédagogique et didactique résident dans le désir de planifier les enseignements selon les besoins des apprenants afin de leur faciliter les apprentissages et permettre leur insertion sociale dès lors que le français demeure la langue de scolarisation et de la promotion sociale. Linguistiquement, le français étant une langue, l'intérêt de cette recherche est de faciliter l'appropriation du français aux apprenants en prenant en compte la langue des signes comme fondement et le français signé comme moyen de communication ou d'échange aisé avec ces apprenants.

Rappelons que cette recherche sur le handicap auditif n'est pas pionnière. Plusieurs auteurs se sont déjà intéressés à la question de l'enseignement des élèves avec handicap de façon générale et déficients auditifs de façon particulière. Parmi ceux-ci F. Schund qui (2001) a publié un article intitulé « Hatim : histoire singulière d'un enfant particulier ». Au moyen du témoignage de enfants autiste, intégré dans une école ordinaire en Suède, l'auteur montre qu'au-delà du handicap, il est possible de réaliser cette aventure humaine. Elle invite à l'amélioration de projet éducatif spécifique reposant sur une pédagogie centrée sur l'élève et de l'adaptation aux besoins de chacun.

Aussi, A. Binet et Th. Simon (1908) dans l'article intitulé « Étude sur l'art d'enseigner la parole aux sourds muets » à partir d'une enquête par interview menée auprès des parents de cette catégorie d'apprenants, tentent de justifier l'intérêt de démutiser les enfants sourds afin de

faciliter leur insertion en milieu scolaire, familiale et socioprofessionnelle. Ils démontrent à quel point les attentes des parents sont énormes lorsqu'ils inscrivent leurs enfants déficients à l'école.

De même, L. Simoneau (1983) abordant la question, précise en substance que la surdité a comme conséquence immédiate d'entraver la communication et de rendre difficile les apprentissages. A cet effet l'École doit rassembler les moyens ou les conditions adéquats afin de répondre concrètement aux attentes des élèves handicapés auditifs. Ainsi propose-t-il de :

- fournir aux enseignants les informations nécessaires leur permettant de comprendre les conséquences de la déficience auditive sur l'élève sourd ;
- adapter certaines attitudes aux besoins d'apprentissage des apprenants ;
- réaliser des activités pouvant aider les apprenants à mieux appréhender les enseignements.
- Bref, la présente recherche qui s'appuie sur l'approche inclusive comme fondement théorique, s'articule autour des points suivants :
- la méthodologie de la recherche ;
- les résultats de la recherche ;
- état des lieux ;
- perspectives.

1. Méthodologie de la recherche

Étant donné que tout travail de recherche repose sur une méthodologie de la recherche, celle-ci ne s'est pas éloignée de ce principe scientifique. Elle repose sur un travail de terrain qui a impliqué :

- un univers d'enquête ;
- une population dans laquelle nous avons extrait un échantillon et constitué notre corpus ;
- des instruments de collecte des données ;
- un mode de traitement des données.

1.1. Univers d'enquête

Travaillant sur les apprenants de l'Institut de Jeunes Sourds de Brazzaville (l'IJSB), particulièrement ceux du collège, ce cadre nous a servi d'univers d'enquête dans la réalisation de cette recherche. L'on s'est intéressé aux deux classes de 3ème que compte cet établissement.

Il s'agit respectivement de la 3ème TH (Technique d'Habillement) et de la 3ème I (Industrielle). Les autres niveaux d'apprentissages ont été exclus de l'enquête.

Ce choix du niveau 3eme se justifie essentiellement par la durée de scolarisation des apprenants. On suppose que l'expérience scolaire leur a permis d'acquérir une certaine compétence leur permettant de s'exprimer assez bien en français.

1.2. Échantillon et corpus de recherche

Ils sont composés d'un échantillon physique et d'un échantillon matériel.

1.2.1. L'échantillon physique

Il est composé de :

- vingt (20) apprenants des classes de 3è (entre 17 et 22 ans) ;
- deux (02) membres du staff de cet institut.
- d'un (01) enseignant de français, l'unique qui dispense ces enseignements dans cet établissement ;
- trois (03) inspecteurs en charge de suivi des enseignants dans cet établissement.

1.2.2. L'échantillon matériel

Il est composé :

- des données audiométriques des apprenants enquêtés;
- de vingt (20) copies d'expression écrite des apprenants ;
- de deux (02) cahiers de textes des deux classes concernées ;
- du programme d'enseignement de la classe de 3è.

1.3. Instruments et outils de collecte des données

Pour réaliser notre travail d'investigation, les outils de travail suivants ont été mobilisés :

- l'analyse documentaire qui a consisté à consulter les données audiométriques des apprenants, les copies du test écrit, le programme d'enseignement et les cahiers de textes ;
- un test d'expression écrite soumis aux apprenants pour dénicher leurs besoins réels en français relativement à leur état ;
- l'entretien qui a impliqué les enseignants, le staff de l'établissement et les inspecteurs ;
- l'entretien avec les enseignants, le staff et les inspecteurs.

1.4. Mode de traitement des données

Les résultats obtenus ont été traités selon les approches quantitative et qualitative. L'approche quantitative a permis de quantifier les données par rapport au nombre d'enquêtés. Par contre, l'approche qualitative a permis de juger la qualité des données recueillies par rapport aux besoins spécifiques des apprenants.

2. Résultats de la recherche

La présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus à l'issue de notre enquête se font selon les différents outils utilisés pour la collecte des données.

2.1. Résultats de la recherche documentaire

La recherche documentaire s'est focalisée sur deux aspects : l'analyse des données audiométrique des apprenants et l'analyse des documents et outils didactiques nécessaires pour l'enseignement des déficients auditifs à l'IJSB.

2.1.1. Résultats de l'analyse des données audiométriques des apprenants

L'examen d'audiométrie a pour objectif d'évaluer le taux de surdité d'un individu, donc sa capacité à percevoir le son. La consultation des données audiométriques des apprenants composant notre échantillon nous a permis à la fois de déterminer leurs attentes en termes de rééducation auditive, la définition de l'attitude de l'enseignant ainsi que l'approche communicationnelle que celui-ci doit adopter dans ses pratiques pédagogiques. Les résultats de cette consultation se présentent ainsi qu'il suit :

- DAL : Déficience Auditive Légère ;
- DAM : Déficience Auditive Moyenne ;
- DAS : Déficience auditive sévère ;
- DAS : Déficience auditive profonde.

Les résultats obtenus à l'issue de cette enquête sont présentés dans le graphique suivant :

Tableau n°1 : S*ituation audiométrique des apprenants*

Type de surdité	**DAL**	**DAM**	**DAS**	**DAP**	**Total**
Effectif	0	03	05	12	20
%	0%	15%	25%	60%	100%

Source : I.R.A. Pandi née Mabiala et C. Bansimba à l'IJSB en 2023-2024

De l'analyse de ce graphique, il se dégage que sur les 20 apprenants examinés au service d'audiométrie, aucun ne présente une surdité légère soit un taux de 0% ; 03 présentent une surdité moyenne soit un taux de 15% ; 05 ont une surdité sévère soit un taux de 25% ; 12 ont une surdité profonde soit un taux de 60%.

Rappelons ici que ce sont les apprenants accusant une surdité profonde qui ont le plus de difficulté à l'apprentissage. C'est ainsi que la connaissance de la langue des signes et du français signé par l'enseignant s'avère indispensable pour faciliter les apprentissages aux apprenants.

2.1.2. Résultats de l'analyse des cahiers de textes

Étant donné que chez les déficients auditifs, le problème majeur c'est le langage ou la communication, sur l'enseignement des langues en général, du français en particulier, il y a un certain nombre de sous-disciplines qui sont fondamentales pour faciliter les apprentissages, l'acquisition de la compétence de compréhension et la production du langage chez ces types d'apprenants. Il s'agit du vocabulaire ; de la lecture communication et compréhension et de l'expression écrite.

Le vocabulaire c'est la base de toute communication. Il favorise l'enrichissement du lexique et permet d'établir le lien arbitraire entre l'objet (signifié), le représentant (signifiant/ mot) et son interprétant (signifiant suivant le contexte).

La lecture communication et la lecture compréhension : les deux activités contribuent au renforcement des acquis du vocabulaire, de la syntaxe et permettent l'acquisition de la compétence de l'expression orale et/ ou écrite.

La lecture compréhension du fait qu'elle s'effectue en trois (3) étapes, développe également trois compétences fondamentales chez l'apprenant. Si l'observation de l'image pose les bases de l'interprétation de l'image chez l'apprenant, c'est-à-dire permet à ce dernier de reconnaitre l'image et de nommer les objets observés, l'exploitation du texte quant à lui permet l'appropriation du message lu, donc la compréhension du texte. Enfin, la discussion socio-culturelle favorise le jugement, le développement de la pensée à partir du message lu et la socialisation de l'apprenant.

L'expression écrite est par excellence le moyen qui permet à l'enseignant d'apprécier la capacité de production langagière de l'apprenant en intégrant à la fois la maîtrise de vocabulaire et la logique dans le raisonnement.

Alors, l'analyse des cahiers de textes a porté particulièrement sur l'appréciation du taux d'enseignement des notions liées à ces différentes sous-disciplines du français.

Au terme de l'investigation, les résultats obtenus ont montré l'absence totale d'enseignements sur l'expression écrite et les très faibles taux d'enseignement du vocabulaire et de la lecture. Ceci représente déjà une énorme faiblesse pour ces apprenants dès lors que la communication est de mise pour eux.

2.1.3. Résultats de l'analyse des documents et outils didactiques pour l'enseignement du français aux apprenants déficients auditifs

A partir de nos investigations, nous avons constaté qu'il n'existe pas de documents officiels ni des outils didactiques qui définissent clairement une vision précise sur l'enseignement du français à l'égard des élèves déficients auditifs au Congo. Nous pensons spécialement aux livres programmes, aux livres au programme et aux guides pédagogiques. Les enseignants utilisent seulement les mêmes documents utilisés à « l'enseignement ordinaire » notamment le programme d'enseignement et tous les supports ou manuels qui l'accompagnent. Ce qui pose encore un problème grave à cet enseignement aux apprenants déficients. En effet, si la législation affiche la volonté d'organiser l'enseignement en faveur des handicapés en général et des déficients auditifs en particulier, les outils didactiques pour concrétiser cette intention ne sont pas élaborés. Par note de service n°027 MEPSA-CAB- INRAP du 27 mars 2020, une commission a été mise en place pour élaborer des programmes d'enseignement des disciplines spécialisées pour déficients auditifs. Cependant, les résultats des travaux de cette commission n'ont pas encore été validés.

2.2. Les résultats du test écrit soumis aux apprenants

Le test a été réalisé dans les conditions similaires d'un devoir sur table. La consigne donnée au professeur était d'expliquer le sujet puis laisser travailler les apprenants sans toute forme d'accompagnement pendant 1h.

Les objectifs de ce test portant sur le sujet : « Quel métier feras-tu quand tu seras grand et dis pourquoi ? » étaient d'apprécier :

- la capacité de compréhension du sujet par l'apprenant ;
- sa capacité d'expression écrite ;
- la graphie des lettres et des mots par les enquêtés ;
- la construction des phrases par les enquêtés ;
- la structuration du texte par les enquêtés.

A l'issue du dépouillement, les données recueillies sont les suivants :

2.2.1. Sur la compréhension du sujet, la graphie des lettres et des mots et la structuration du texte

Les résultats obtenus à l'issue de ce test sont présentés dans le suivant :

Tableau n°2 : ***Résultats du test écrit***

	Taux de réussite		**Taux d'échec**	
Éléments observés	**Eff**	**%**	**Eff**	**%**
La compréhension du sujet	07	35%	13	65%
la graphie des lettres	14	70%	06	30%
la graphie des mots	10	50%	10	50%
la structuration du texte	00	0%	20	100%

Source : I.R.A. Pandi née Mabiala et C. Bansimba à l'IJSB en 2023-2024

La lecture de ces résultats montre :

- un fort taux de réussite en graphie des mots et des lettres ;
- et un fort taux d'échec en compréhension du sujet et la structuration du texte.

2.2.2. Résultats sur la construction des phrases

Cette rubrique a été analysée en tenant compte de deux types de français :

- Le français normal ou ordinaire, c'est-à-dire celui utilisé par les personnes valide ;
- Le français signé, celui spécialisé à la communication avec les malentendants. Selon L. Van Bogart (2021, p.14), « Le français signé est la traduction littérale en geste de la langue française. Il s'agit d'un recours aux signes de la langue des signes française en les intégrant à la syntaxe du français vocal. Bref, c'est la langue française visualisée par différents gestes ». Dans ce système, chaque mot est présenté gestuellement. Ne donnant pas d'informations sur la phonologie du français et fournissant des informations incohérentes au niveau syntaxique, il ne permet pas à l'apprenant de percevoir toutes les règles grammaticales du français et de les appliquer. Par contre, il permet d'apporter à l'apprenant sourd un soutien visuel de la parole afin de faciliter sa compréhension (I. Estève, 2011, p.43).

Au terme du dépouillement, nous avons constaté que les apprenants font plus usage du français signé que du français ordinaire dans leur expression française. En voici quelques illustrations :

Exemples

- « Moi policier pour la sécurité de la population ».
- « Moi travailler menuiserie c'est ça ! que je aimerai ».
- « Moi aime danse ».
- « Maman enseignant moi travailler comme maman à la classe ».
- « Personne fabriquer le cercueil beaucoup d'argent. Moi travail fabriquer cercueil ».

Ces résultats montrent qu'il faut des enseignants spécialisés pour enseigner à l'IJSB. Des enseignants qui ont une bonne connaissance et une bonne pratique aussi bien de la langue des signes que du français signé.

2.3. Résultats des entretiens

Trois rubriques ont orienté ces entretiens :
- la dynamique identitaire ;
- l'appréciation des pratiques pédagogiques ;
- les suggestions.

2.3.1. De la dynamique identitaire

La dynamique identitaire a essayé d'analyser trois aspects sur l'identité de l'enseignant :
- le profil de l'enseignant ;
- la formation spécifique sur l'enseignement aux apprenants déficients auditifs ;
- la connaissance de la langue des signes et du français signé.

Parlant du profil, cet enseignant est titulaire d'une licence en français notamment en littérature française. Malheureusement concernant la formation, il n'est pas passé par une école recommandée dans l'acquisition d'une formation spécifique pour devenir enseignant des déficients auditifs.

En dépit du fait qu'il n'a pas bénéficié de la formation initiale appropriée, ils ne bénéficient pas non plus d'un accompagnement pédagogique adapté et régulier pouvant permettre l'amélioration de ses performances pédagogiques.

De même, concernant la connaissance de la langue des signes et du français signé, il n'en a pas la bonne maîtrise. Toutes les activités pédagogiques et didactiques sont conçues à l'image de l'enseignement des apprenants ordinaires.

2.3.2. De l'appréciation des pratiques pédagogiques et didactiques

Elle s'est appesantie sur :
- le nombre d'apprenants ayant des prothèses ;
- les effectifs dans les classes ;
- l'appréciation de l'activité de la classe ;
- la disponibilité des documents sur l'enseignement aux apprenants malentendants
- les difficultés rencontrées.

2.3.2.1. Sur le nombre d'élèves ayant des prothèses

Le rôle d'une prothèse est d'amplifier le son afin d'aider son porteur à le capter et à l'exploiter (M. Mazeau, 2013, p. 42).

Alors, les résultats obtenus à ce propos sont présentés dans le tableau ci-après :

Tableau n° 2 : ***Taux de possession des prothèses par les apprenants***

Désignation	**Apprenants ayant des prothèses**	**Apprenants n'ayant pas de prothèses**
Effectifs	08	12
%	42,10%	51,90%

Source : I.R.A. Pandi née Mabiala et C. Bansimba à l'IJSB en 2023-2024

L'appareillage n'est pas toujours nécessaire pour les apprenants présentant une surdité profonde, mais très utile pour les apprenants de surdité moyenne et sévère. Cependant, la lecture de ces résultats montre que sur les 20 élèves concernés, huit (08) possèdent des prothèses, soit un taux de 42,10% contre douze (12) qui n'en possèdent pas. Ce taux pose déjà problème comparativement au taux de surdité des apprenants.

2.3.2.2. Sur les effectifs dans les classes

Le facteur effectif de la classe est très déterminant dans l'enseignement des déficients auditifs. La norme en matière d'effectif d'une classe de malentendant est de 1 à 7 élèves (S. Ensinia, 2017, p. 23). Au-delà, la classe est pléthorique et compromet les résultats.

Alors, sur les deux classes enquêtées :

- une (01), la classe féminine TH (Techniques d'habillement) a un effectif normal, c'est-à-dire 07 contient sept (07) élèves dont six (06) filles et un (01) garçon ;
- l'autre, celle des garçons TI, (technique industrielle) compte treize (13) apprenants, une classe largement pléthorique. Ce qui revient à dire que cette classe nécessite d'être décongestionnée.

2.3.2.3. Appréciation de l'activité de la classe

Cette appréciation a été faite sous deux angles : la communication avec la classe et la satisfaction de l'enseignant.

- Sur la communication de l'enseignant avec la classe

Conduite par la question suivante : « Arrivez- vous à communiquer avec vos élèves ? Si oui comment ? ». Cette question visait à recueillir l'avis de l'enseignant sur la qualité des échanges qu'il tient avec la classe et de voir dans quelle mesure il peut développer les compétences des apprenants en matière de communication c'est à dire la compréhension des supports et la production langagière.

Malheureusement, ayant une connaissance de la langue des signes et du français signé très limitée, l'enseignant se trouve également limité de communiquer convenablement.

- La satisfaction de l'enseignant

Sur cet aspect, l'enseignant confirme qu'il n'est pas totalement satisfait de ses prestations. Dès lors qu'il se pose déjà un problème de communication adapté. Ainsi confirme-t-il, il n'est pas convaincu de ce que les apprenants assimilent les enseignements proposés. Il souligne un faible niveau de satisfaction relativement aux résultats des apprenants sur les différentes activités réalisées en classe.

2.3.2.4. De la possession des documents pédagogiques adaptés

Cette rubrique a été galvanisée par la question suivante : « Avez-vous des documents ou supports adéquats à l'enseignement du français à ces apprenants déficients auditifs ? »
Parler des documents pédagogiques fait allusion au programme d'enseignement et sa répartition ainsi qu'aux manuels qui permettent son exploitation.

En réponse à cette question, l'enseignant confirme ne pas avoir des documents spécifiques sur l'enseignement du français aux apprenants déficients auditifs. Il utilise les mêmes documents que ceux utilisés à l'enseignement des apprenants ordinaires parce que l'INRAP qui est la structure habileté pour la conception des manuels et outils pédagogiques n'a pas encore mis à la disposition de cet enseignement des outils adéquats pour les apprenants déficients auditifs.

2.3.2.5. Suggestions de l'enseignant

Au regard des difficultés rencontrées sur le terrain, afin de répondre concrètement aux besoins d'apprentissage des apprenants vivants avec handicap en général, ceux vivant avec handicap auditif en particulier, l'enseignant propose :

- la création ou l'ouverture des filières de formation initiale des enseignants et des inspecteurs dans ce sens ;
- les formations continues régulières des enseignants sur tout ce qui regarde l'enseignement des sourds ou aux malentendants ;
- la mise à la disposition du système des documents et des outils pédagogiques répondant concrètement aux besoins d'apprentissage des apprenants.

Bref, il exprime réellement le besoin de bénéficier d'une formation particulière sur l'enseignement des apprenants sourd et malentendants et la possession des documents allant dans ce sens. Car, dit-il, la petite connaissance acquise à travers le net sur ce genre d'enseignement ne suffit pas pour combler ce déficit pédagogique et didactique.

2.4. Résultats des entretiens avec les inspecteurs

Dans le cadre de nos investigations, nous nous sommes rapprochés de la direction départementale de l'enseignement technique et professionnelle de Brazzaville sous tutelle de laquelle fonctionne la section collège technique de l'Institut de Jeunes Sourds de Brazzaville. Au sein de cette direction se trouve le service de la coordination des inspecteurs de la ville de Brazzaville. Ce service comprend plusieurs départements dont le département de français animé par trois (3) inspecteurs**.**

En dehors des questions identitaires qui nous ont permis de connaître nommément nos enquêtés, cinq questions ont couronné cette enquête. Les résultats recueillis à cet effet sont présentés dans les tableaux ci-après :

Tableau n°3 : ***Résultats des entretiens avec les inspecteurs***

Questions	**Réponses**	
	Oui	**Non**
Vous êtes inspecteur de français et dans votre champ d'action vous avez l'IJSB. Connaissez-vous la langue des signes	00	03
Dans le cadre pédagogique, organisez-vous des activités en rapport avec la particularité de l'établissement ?	00	03
Que pensez-vous qui doit être fait pour que les inspecteurs assurent leur mission à l'institut de jeunes sourds de Brazzaville ?	Formations sur les activités à l'enseignement des sourds	

Source : I.R.A. Pandi née Mabiala et C. Bansimba à l'IJSB en 2023-2024

L'analyse de ce tableau dégage le constat que les trois (3) inspecteurs sollicités n'ont aucune connaissance sur le handicap de la surdité. Aucun d'eux ne dispose de compétence pour mener une activité de rééducation. De même, ils ignorent tous la langue de signes.

Il découle naturellement de ce constat que, dépourvus de connaissances et d'outils de travail, ces inspecteurs de français ne peuvent exercer un accompagnement efficace à l'endroit des enseignants et élèves de l'IJSB. Ces inspecteurs ne disposent pas d'outils techniques ni de la compétence requise pour assurer un accompagnement efficace au profit de cette catégorie d'apprenants. C'est ce qui fait que toutes les visites d'inspections organisées soient essentiellement basées sur des contrôles à caractère administratif orientés le plus souvent vers le staff et rarement vers les enseignants.

A cet effet, le principal souhait émis par le corps des inspecteurs est le besoin de formation pour le renforcement des compétences sur les activités à l'enseignement des sourds.

3. État des lieux

De cette enquête nous avons relevé :

D'énormes faiblesses des apprenants sur la compréhension du sujet, la formulation des lettres, des mots et des phrases ;

- l'usage prédominant du français signé par les apprenants ;
- L'absence totale d'enseignements sur l'expression écrite et les très faibles taux d'enseignement du vocabulaire et de la lecture tandis que ce sont des sous-disciplines qui constituent la base de l'expression de l'apprenant malentendant ou sourd ;
- Une incohérence entre l'organisation de l'enseignement du français à l'IJSB et les besoins spécifiques des apprenants ;
- L'inadéquation entre les contenus d'enseignement et les besoins des apprenants générés par l'absence d'un programme d'enseignement et des outils didactiques spécifiques et adaptés à cette catégorie d'apprenants ;
- L'absence totale d'enseignements sur l'expression écrite et les très faibles taux d'enseignement du vocabulaire et de la lecture, tandis que ce sont des sous-disciplines phares pour l'enseignement des déficients auditifs ;
- Le manque d'enseignants et d'inspecteurs spécialisés dans le domaine ;

- La gestion des emplois du temps et réalisation des enseignements de français ne garantissent pas l'acquisition souhaitée de cette langue.
- Les pléthores dans les classes, treize (13) apprenants dans une classe au lieu de sept comme le prévoient les textes officiels sur l'enseignement des personnes vivant avec handicap en général, des déficients auditifs en particulier.
- Faible accompagnement de l'établissement par les autorités compétentes.

4. Perspectives

Au regard de l'état des lieux fait conjointement sur le taux de surdité des apprenants et la qualité de l'organisation de l'enseignement du français à l'IJSB, nous suggérons :

4.1. Sur les aspects pédagogiques/didactiques

Nous suggérons :

- L'élaboration d'un véritable projet éducatif définissant clairement les objectifs pédagogiques et les stratégies pour la réalisation des enseignements en milieu des déficients auditifs en y intégrant des outils didactiques appropriés notamment le programmes d'enseignement, le guide pédagogique, les manuels d'enseignement et autres outils didactiques spécifiques répondant aux besoins des apprenants afin d'accorder plus de chance de réussite et d'insertion sociale à ce genre d'apprenants ;
- L'enseignement régulier des disciplines liées à l'acquisition du langage notamment le vocabulaire, la lecture compréhension et l'expression écrite ;
- Le respect des effectifs à sept (07) apprenants par classe afin de permettre à l'enseignant de suivre particulièrement chaque apprenant selon son handicap ;
- La formation spécialisée des enseignants et des inspecteurs dans ce domaine.
- Les formations continues régulières des enseignants particulièrement sur la pratique de la langue des signes et du français signé afin de combler le déficit de la formation initiale et faciliter les pratiques pédagogiques et didactiques ;
- Le recrutement des enseignants formés dans des écoles habilitées (ENI, ENS) pour éviter l'utilisation des enseignants dont le profil de base est loin de la pédagogie et auraient nécessairement du mal à s'adapter à un enseignement spécial ;
- La réouverture de la filière de l'enseignement spécialisé dans les écoles normales (École Normale des Instituteurs, École Normale Supérieure) à l'instar de celle des éducateurs spécialisés présente à l'Institut National du Travail Social.

4.2. Sur la prise en charge spécifique liée à la rééducation

Nous suggérons la réinstauration les disciplines spécialisées qui constituent un véritable appui à l'enseignement du français aux sourds ou malentendants. Dans cette perspective, citons :

4.2.1. Le journal

Le journal est une activité basée sur les réalités du vécu quotidien de l'apprenant à partir des récits, des faits, des comptes rendus d'action. Il sert à la fois d'exercice d'application pour la langue d'enseignement en permettant une réutilisation du vocabulaire et des structures de phrases sous la forme d'un apprentissage occasionnel ou méthodique et d'exercice d'initiation à la langue en s'appropriant les structures langagières nouvelles. Selon A. Batista (2008, p. 77), l'intérêt du journal pour l'enseignement des sourds est de stimuler le goût de communication de l'apprenant déficient à travers différentes répliques de dialogue entre l'enseignant et l'élève et entre élèves en classe ou en dehors de celle-ci, de développer en lui la combinatoire phonétique et gestuelle et l'appropriation de certaines structures langagières à partir de la combinaison entre la parole et les signes utilisés, comprendre le sens des signes et mots utilisés.

4.2.2. La lecture d'images

La lecture d'images prépare l'apprenant sourd à aborder avec aisance les apprentissages où l'observation est très sollicitée. Elle permet de développer l'intelligence et la sensibilité chez l'enfant sourd (J. A. Rondal et X. Seron, 2000, p.206). La lecture d'images permet à l'enfant d'être capable de :

- se familiariser progressivement aux réalités de son environnement naturel et technologique ; comprendre le message représenté par les différentes formes imagées ;
- adopter des attitudes et des comportements de vie saine ;
- développer l'esprit de curiosité intellectuelle et culturelle ;
- développer son sens de l'observation.

4.2.3. La lecture idéo-visuelle

Dans cette discipline, l'enfant se donne les moyens d'organiser peu à peu sa lecture, à partir des supports qui permettent l'association du signe graphique avec ses représentations (gestuelles, picturales, concrètes…), ainsi le déchiffrage et la compréhension sont facilités dans une progression simple et concrète en rapport avec la progression de la classe notamment en vocabulaire.

Au moyen de la lecture idéo-visuelle, l'apprenant est capable de :

- structurer sa pensée ;
- s'intéresser à la lecture (signes graphiques, images, …) ;
- acquérir des habiletés au déchiffrage et à la compréhension des supports écrits ou imagés.

4.2.4. La langue des signes

La langue des signes est le langage gestuel utilisé par les sourds, les malentendants aussi par certains entendants. Dotée également d'un lexique, d'une syntaxe, d'une conjugaison et d'une grammaire comme toutes les langues, la « langue de signes » combine à la fois la communication visuelle et gestuelle à travers le mouvement du corps, notamment les mains, les bras, les doigts, les épaules et l'expression du visage qui sont autant de paramètres qui enrichissent et introduisent des subtilités au langage (C. Cuxac, 2000, p. 21). Le visage permet par exemple d'exprimer diverses émotions et de faire la différence entre deux mots signés de la même façon. La notion du temps est représentée à l'aide du corps : le passé est derrière soi, tandis que le futur est devant soi. Ce n'est certes pas une traduction littéraire de la langue française parlée parce que m'ayant pas la même structure syntaxique, temps, lieu, sujet, action, mais permet toutefois au locuteur de poser en premier le cadre de la discussion.

4.2.5. Le français signé

Le français signé est un moyen de communication par lequel, la langue des signes d'une communauté est vassalisée à l'utilisation de sa langue vocale (R. Sabria, 2009, p.248). C'est la langue française oralisée et visualisée par différents gestes. Il s'agit d'un recours aux signes de la langue des signes française en les intégrant à la syntaxe du français vocal. En français signé, on parle et on ajoute à ce qu'on dit, des gestes ou des signes. On visualise la parole en codant tous les petits mots de la langue française, les articles, les pronoms, les temps des verbes et autres.

Le français signé est un outil de communication utilisant une combinaison de mots du français et de signes lexicaux de la Langue des Signes Française (LSF). Il s'agit donc de ponctuer la parole avec des signes, en suivant la structure syntaxique du français. Par exemple, la phrase « Je mange un gâteau » sera signée en LSF « gâteau manger » et en français signé « je manger gâteau ». Le français signé (par opposition au français parlé) est l'utilisation de la langue française sous forme de signes. « Le français signé » ; entendre par là « la traduction littérale (en geste) de la langue française » le précise L. Van Bogaert (2021, idem). Dans ce système, chaque mot est présenté gestuellement. On utilise les signes conventionnels, la

dactylologie et l'expression faciale. Le français signé a été créé dans l'intention de favoriser l'apprentissage de l'écrit chez l'apprenant malentendant. Certes, il ne donne pas d'informations sur la phonologie du français et fournit des informations incohérentes au niveau syntaxique et ne permet pas à l'apprenant de percevoir toutes les règles grammaticales du français mais il permet d'apporter à l'enfant sourd un soutien visuel de la parole afin de faciliter sa compréhension.

En classe par exemple, pour faciliter la compréhension de tout discours à l'apprenant, il est très aisé d'utiliser le français signé (I. Estève, 2011, idem). C'est le français signé qui favorisera la réussite de l'insertion scolaire et socio professionnelle des personnes malentendantes.

4.3. Sur les aspects administratifs

Il s'agit parmi tant d'autres de :

- recruter des enseignants formés dans des écoles habilitées (ENI, ENS) pour éviter l'utilisation des enseignants dont le profil de base est loin de la pédagogie et auraient nécessairement du mal à s'adapter à un enseignement spécial. Cela aura pour avantage de garantir au moins une qualification pédagogique de base qui pourrait être renforcée par les formations ou séminaires portant sur les aspects de la spécialité.
- rouvrir la filière de l'enseignement spécialisé dans les écoles normales (École Normale des Instituteurs, École Normale Supérieure) comme il était autrefois à l'École Normale Supérieure avec la filière des « professeurs spécialisés des déficients auditifs (PSDA) avant 1998. La réouverture de ces filières viendra renforcer l'initiative de la formation des éducateurs spécialisés présente à l'Institut National du Travail Social (INTS).
- organiser des séminaires d'initiation à la langue de signes, à l'orthophonie, à l'éducation auditive et à l'audiométrie.
- rendre pratique, par exemple, le séminaire effectué en aout 2019 qui était spécialement théorique, et n'a jamais bénéficié d'un suivi pratique.
- Assurer un véritable accompagnement tant administratif que financier pour répondre concrètement aux besoins de l'établissement.
- L'implication personnelle des enseignants dans l'apprentissage de la langue des signes et du français signé à travers de nombreuses chaînes qui existent actuellement sur les net et proposent diverses possibilités d'apprentissage de la Langue des Signes Françaises comme le déclare G. Anne (2012, p.16). Cela permettra à ces derniers de perfectionner leurs prestations.

Conclusion

Actuellement l'on ne saurait parler de l'école ou de la scolarisation des personnes vivant avec handicap sans tenir compte de l'école spéciale, mieux encore de l'école inclusive qui constitue actuellement la nouvelle donne pédagogique créée en faveur de l'éducation de tous les enfants handicapés afin d'offrir à chaque enfant le droit à une éducation gratuite, adaptée et dans un environnement aussi normal que possible. Une école susceptible :

- d'accorder à tous les enfants le droit de fréquenter l'école de droit commun sans discrimination aucune.
- d'aider tous les enfants à besoin particulier par la mise d'une pédagogie effectivement différentiée car « l'enfant sourd, surtout de degré profond ne présente pas les mêmes dispositions psychologiques et sensorielles qu'un enfant ordinaire.

Alors, au terme de notre investigation sur l'enseignement du français à l'Institut des Jeunes Sourds de Brazzaville dont l'objectif principal fut de faire un état des lieux sur la manière dont est organisé l'enseignement du français au sein de cet établissement, il sied de noter que plusieurs faiblesses qui nécessitent une amélioration ont été relevées.

A l'issue de l'enquête dans les classes de 3ème réalisée à partir d'une recherche documentaire sur les données audiométriques des apprenants et l'analyse des documents

pédagogiques, test écrit auquel était soumis les apprenants et par entretien avec les enseignants et les inspecteurs nous avons relevé que :

- sur le plan audiométrique, le plus grand nombre des apprenants enquêtés souffre d'une surdité sévère et profonde générant ainsi l'usage prédominant du français signé dans leur expression française comme nous le révèlent les résultats du test écrit. D'où l'exigence de mettre à leur disposition des curricula et des enseignants ayant un profil différent de ceux de l'enseignement ordinaire.

Cependant, le dépouillement des données de l'analyse des documents pédagogiques comme le programme d'enseignement et les cahiers de textes et des entretiens avec les enseignants et les inspecteurs montre une inadéquation entre les contenus d'enseignement et les besoins spécifiques des apprenants. Non seulement que l'expression écrite, le vocabulaire et la lecture qui constituent les bases de la communication chez les sourds sont rarement enseignés, il manque également des curricula spécifiques à l'enseignement du français aux apprenants déficients auditifs ainsi que des enseignants et des inspecteurs spécialisés dans le domaine.

Au regard des faiblesses relevées nous avons trouvé que pour un enseignement efficace répondant concrètement aux besoins des apprenants, il faut nécessairement une politique éducative claire et objective sur cet enseignement en mettant à sa disposition des outils didactiques précis et adéquats selon les besoins d'apprentissage des apprenants et les attentes socio familiales.

De même, il faut aussi des enseignants et des encadreurs pédagogiques spécialisés sur l'enseignement des apprenants vivant avec handicap en général, des sourds en particulier. Ainsi s'imposent la création des structures de formation initiale pour ces derniers dans ce domaine et la réalisation des séminaires ou des ateliers de formation continue permanentes afin de renforcer régulièrement leurs compétences professionnelles dans ce sens.

En somme, notre démarche est d'inviter les autorités compétentes, à quelque niveau que ce soit, à élaborer une véritable politique de prise en charge scolaire des malentendants afin définir une vision et le profil attendu des apprenants à l'issue de leur formation.

Références bibliographiques

Batista Aurore, 2008, *Enfants sourds intégrés en milieu scolaire « classique » et enfants entendants : Une comparaison des productions multimodales d'enfants de 6 et 11 ans*, Mémoire de Master 2, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble 3.

Bogaert Lucie Van, 2021, *Français signé. Communication orale et vocale chez l'enfant sourd*, https://doi.org/10.58079/n1t5, consulté le 5 /10/ 2024 à 16h40'.

Brin Frédéric, 1997, *Dictionnaire d'orthophonie,* Isbergues, Ortho Editions.

Cuxac Christian, 1983, *Le langage des sourds*, Paris, Payot.

Cuxac Christian, 2000, *La langue des signes française. Les voies de l'iconicité.*, Paris, Éditions Ophrys.

Ensinia Société, 2017, *Handicap auditif : fiche technique à visée informative et pédagogique,* Paris, Sciences Po.

Estève Isabelle, 2011, *Approche bilingue et multimodale de l'oralité chez l'enfant sourd : outils d'analyses, socialisation, développement,* Thèse de doctorat, Grenoble, Université de Grenoble.

Schund Fabienne, 2001, *« Hatim : histoire singulière d'un enfant particulier* », Paris, Revue spéciale de recherche, n°27, P. 63-76.

Grognuz Anne, 2012, *Audition et surdité, information pour les enseignants*, Lausanne, ECES.

Mazeau Michel, 2013, D*ysphasie, trouble mnésique, syndrome frontal chez l'enfant : du trouble à la rééducation,* Issy-les-Moulineaux, Editions Masson.

Rondal Jean Adolphe et Seron Xavier, 2000, *Trouble du langage : bases théoriques, diagnostique et rééducation*, Université Catholique de Louvain, Bruxelles, Edition Mardaga.

Sabria Richard et alii, 2009, « Surdité et contact de langues : quelles implications didactiques ? », *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* Paris, L'Harmattan, p.241-250.

Tardy Julie, 2012, Prise *en charge orthophonique de l'enfant sourds et accompagnement familial : création d'un support imagé en lien avec le vécu de la surdité par l'enfant,* Bordeaux, Université de Bordeaux 2.

Thomazot Serge, 2012, « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », *Le français aujourd'hui*, Vol 2, n°177, Paris, Armand Colin , p. 11-17.

Ce texte a été publié sans passer par l'évaluation par les pairs. Il est publié tel quel en raison de la nature sensible de la communication lors du colloque. Ces propos n'engagent que leur auteur.

Citoyenneté et ordre public

Bède Florentin MBIKA, Gendarmerie Nationale (Congo)
E-mail : fbmbika@gmail.com

Résumé

La gendarmerie nationale est une force apolitique, à caractère civil et militaire, instituée pour veiller à l'ordre public, assurer le maintien de l'ordre et l'exécution des lois. Son action s'étend sur l'ensemble du territoire national et aux armées, dans le respect des libertés fondamentales et des droits de l'homme. C'est pourquoi, le domaine de la citoyenneté étant vaste, nous avons pensé l'aborder sous l'angle de l'ordre public. Il s'agira d'explorer le rôle des citoyens dans le maintien de l'ordre public via la responsabilité collective, l'éducation ou l'engagement civique et la résolution des conflits. Mais avant toute chose, nous allons nous prêter à un exercice sans lequel la compréhension de la suite peut s'avérer délicate. J'emprunte l'esprit qui a fait ces choses au sage Confucius, qui avait dit, je le cite : « pour éviter la guerre, il faut définir le sens des mots ». C'est quoi la citoyenneté, c'est quoi l'ordre public ? Cela va constituer notre introduction.

Mots clés : citoyenneté, responsabilité civique, ordre public, Etat.

abstract

The national gendarmerie is an apolitical force, in civil and military matter, instituted to take care of the law and order, to ensure the maintenance of law and order and the execution of the laws.Its action extends on the unit from the own territory and to the armies, in the respect of fundamental freedoms and the humans right.This is why, the field of the citizenship being vast, we thought of approaching it under the angle of the law and order.It will be a question of exploring the role of the citizens in the maintenance of law and order via the collective responsibility, education or civic engagement and the resolution of the conflicts.But first of all, we will lend ourselves to a exercise without which the comprehension of the continuation can prove to be delicate.I borrow spirit which made these things in wise Confucius, which had said, I quote it:"to avoid the war, it is necessary to define the direction of the words".It is what the citizenship, it is what the law and order?That will constitute our introduction.

Key words: citizenship, civic responsibility, law and order, State.

Introduction

→ Citoyenneté

La citoyenneté est le fait pour un individu, pour une famille ou pour un groupe, d'être reconnu officiellement comme citoyen, c'est-à-dire membre d'une ville ayant le statut de cité, ou plus générale d'un État. Le mot citoyen vient du latin « civitas », la Cité, équivalent du grec « Polis » qui a donné le mot « politique ». Un citoyen est plus que l'habitant d'une ville ou d'un État ; c'est le membre reconnu d'une communauté politique. Le citoyen est donc la personne, jouissant dans l'État dont il relève, des droits civils et politiques, et notamment du droit de vote.

→ Ordre public

L'ordre public est l'état social correspondant à la tranquillité, à la sécurité et à la salubrité publiques. Le terme de « paix publique » renvoie également à cet état social. C'est pourquoi le trouble à l'ordre public est donc l'atteinte portée à la paix publique.

1. **La responsabilité civique** (comment les citoyens participent-ils activement au maintien de l'ordre, à travers des initiatives locales ou la coopération avec les forces de l'ordre ?)

Les citoyens peuvent jouer un rôle clef dans le maintien de l'ordre à travers diverses initiatives locales et la coopération avec les forces de l'ordre. Voici comment :

1.1. Initiatives locales

Les programmes de surveillance de quartier et les comités de sécurité sont des exemples où les citoyens se regroupent pour surveiller les activités suspectes et dissuader la criminalité. Ces initiatives renforcent la solidarité communautaire et créent un sentiment de responsabilité partagée.

1.2. Engagement dans les associations

Les citoyens peuvent s'impliquer dans des associations locales qui travaillent sur les questions de sécurité publique, telles que la prévention de la délinquance ou la réhabilitation des jeunes à risque. Cela peut inclure des activités de mentorat, des programmes éducatifs, des campagnes de sensibilisation.

1.3. Coopération avec les forces de l'ordre

Dans le cadre de la gendarmerie de proximité, généralement dans sa mission de surveillance générale, la proximité avec les forces de l'ordre devrait permettre aux citoyens d'exprimer leurs préoccupations, obtenir des conseils de sécurité, et construire une relation de confiance avec les services de sécurité. Cela peut également inclure des formations pour apprendre à signaler efficacement les incidents.

1.4. Utilisation des applications et plateformes

De nombreuses villes mettent à disposition des applications mobiles permettant aux citoyens de signaler des problèmes de sécurité, des infractions ou des situations d'urgence en temps réel. L'utilisation de ces outils facilite la communication rapide et efficace entre les citoyens et les autorités.

1.5. Volontariat

Les citoyens peuvent également s'engager comme volontaire pour assister lors de grands évènements publics, participer à des patrouilles de quartier, ou aider à des initiatives de secours en cas de catastrophe. Ces actions montrent comment la responsabilité civique va au-delà du simple respect des lois, en impliquant une participation active et un engagement collectif pour un environnement plus sûr.

2. **L'éducation et la sensibilisation** (l'importance de l'éducation civique pour sensibiliser les citoyens à leurs droits et devoirs)

L'éducation civique joue un rôle crucial pour sensibiliser les citoyens à leurs droits et devoirs, et elle peut avoir un impact profond sur la société. Voici comment elle contribue à façonner des citoyens informés et engagés :

2.1. Connaissance des droits

L'éducation civique permet aux citoyens de comprendre leurs droits fondamentaux, tels que la liberté d'expression, le droit de vote et le droit à un procès équitable. Une population bien informée est mieux équipée pour défendre ses droits et exiger la justice.

2.2. Compréhension des devoirs

L'éducation civique enseigne également les devoirs des citoyens, comme respecter les lois, payer les impôts, et contribuer au bien-être de la communauté. Cette compréhension favorise un comportement civique, responsable et solidaire.

2.3. Engagement civique

En sensibilisant les jeunes dès l'école, l'éducation civique encourage la participation active dans la vie publique. Cela inclut voter, s'engager dans des débats publics, et participer à des organisations communautaires.

2.4. Résolution pacifique des conflits

L'éducation civique promeut des valeurs de tolérance, de respect et de dialogue, essentiels pour la résolution pacifique des conflits. Les citoyens apprennent à aborder les divergences d'opinions de manière constructive.

2.5. Prévention de la radicalisation

En fournissant des outils critiques pour comprendre les enjeux sociétaux et politiques, l'éducation civique peut aider à prévenir la radicalisation et l'extrémisme en offrant des alternatives constructives au discours de haine.

2.6. Renforcement de la démocratie

Une population bien informée et active est essentielle pour le bon fonctionnement d'une démocratie. L'éducation civique assure la compréhension par les citoyens du système politique et leur rôle dans son fonctionnement. En somme, l'éducation civique est un pilier fondamental pour construire une société plus juste, équitable et engagée.

3. Les conflits et la résolution (analyse des tensions potentielles entre autorités et citoyens, et comment elles peuvent être résolues de manière pacifique)

Les tensions entre autorités et citoyens peuvent émerger pour diverses raisons, notamment des incompréhensions, des perceptions d'injustice, ou des méthodes de contrôle perçues comme excessives.

3.1. Sources de conflits

→ La perception d'injustice : des décisions perçues comme injustes par les citoyens, comme des arrestations arbitraires ou des discriminations, peuvent exacerber les tensions.

→ Les méthodes de surveillance : l'utilisation de technologies de surveillance peut être vue comme une intrusion dans la vie privée, créant un sentiment de méfiance.

→ Les réactions aux manifestations : la réponse des forces de l'ordre aux manifestations, parfois vue comme excessive, peut entrainer des affrontements.

→ La communication et la transparence : un manque de communication claire et transparente entre les autorités et les citoyens peut alimenter les frustrations.

3.2. Résolution pacifique

→ Le dialogue et la consultation : encourager le dialogue ouvert entre les citoyens et les autorités, en organisant des réunions publiques et des forums de discussion pour aborder les préoccupations et trouver des solutions communes.

→ La médiation : utiliser des médiateurs indépendants pour faciliter la résolution des conflits, en permettant aux deux parties d'exprimer leurs points de vue et travailler ensemble vers une solution.

- → La formation des forces de l'ordre : former les forces de l'ordre à des techniques de désescalade et à une approche basée sur la communication peut réduire les confrontations violentes.
- → La participation citoyenne : impliquer les citoyens dans les processus de décision concernant la sécurité publique pour renforcer la confiance et la coopération.
- → La transparence et l'accountability : assurer la transparence des actions des autorités et mettre en place des mécanismes de responsabilisation pour prévenir les abus de pouvoir.

En abordant les conflits avec une approche axée sur la communication, la compréhension et la collaboration, il est possible de créer un environnement où la confiance et le respect mutuel prédominent.

4. **La technologie et l'ordre public** (impact des nouvelles technologies sur l'interaction entre citoyens et forces de l'ordre)

Les nouvelles technologies ont transformé l'interaction entre les citoyens et les forces de l'ordre, apportant à la fois des opportunités et des défis.

4.1. Communication accélérée

Les outils numériques, tels que les réseaux sociaux et les applications mobiles, permettent une communication plus rapide et plus directe entre les citoyens et les autorités. Par exemple, les plateformes de signalement en ligne permettent aux citoyens de signaler des incidents en temps réel, ce qui accélère la réponse des forces de l'ordre.

4.2. Transparence et accountability

Les caméras corporelles et les vidéos de surveillance peuvent fournir des preuves claires lors des interventions policières, renforçant la transparence et la responsabilité. Cela peut également aider à prévenir les abus de pouvoir et à renforcer la confiance des citoyens.

4.3. Surveillance et vie privée

L'utilisation de technologies de surveillance avancées, telles que la reconnaissance faciale et les systèmes de suivi, soulève des préoccupations concernant la vie privée. Les citoyens peuvent se sentir constamment surveillés, ce qui peut affecter leur comportement et leur sentiment de liberté.

4.4. Analyse des données

Les forces de l'ordre utilisent de plus en plus l'analyse des données pour identifier les tendances criminelles et prévoir les incidents. Cela peut améliorer l'efficacité des opérations, mais il est crucial de garantir que ces pratiques respectent les droits des individus et évitent les biais.

4.5. Participation citoyenne

Les plateformes en ligne et les applications permettent aux citoyens de participer activement à la sécurité publique, que ce soit en signalant des problèmes, en partageant des informations, ou en collaborant à des initiatives locales de sécurité.

Conclusion

En somme, bien que les nouvelles technologies offrent des moyens puissants pour améliorer la sécurité et l'efficacité des forces de l'ordre, il est essentiel de trouver un équilibre avec le respect des droits individuels et de la vie privée.

LABORATOIRE DE RECHERCHE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION

École Normale Supérieure

LAKISA est une revue spécialisée en sciences de l'éducation. C'est une revue indexée, semestrielle, à comité scientifique et de lecture international. *LAKISA* est hébergée au sein du Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED) de l'École Normale Supérieure de l'Université Marien Ngouabi (Congo). Elle a pour objectif de promouvoir la Recherche en Éducation à travers la diffusion des savoirs dans ce domaine de la recherche. La revue publie des articles originaux dans le domaine des sciences de l'éducation (didactique des disciplines, sociologie de l'éducation, psychologie des apprentissages, histoire de l'éducation, philosophie de l'éducation…). Les langues de publication sont le français et l'anglais. La revue publie également, en exclusivité, les résultats des journées et colloques scientifiques dans les mêmes domaines.

Les auteurs qui soumettent des articles dans la revue *LAKISA* sont tenus de respecter les principes et normes éditoriales CAMES de présentation d'un article en Lettres et Sciences Humaines (NORCAMES/ LSH) ainsi que la typographie propre à la revue.

L'ensemble des articles publiés dans la revue LAKISA sont en libre accès sur le site internet de la revue. Cependant, les opinions défendues dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Elles ne sauraient être imputées aux institutions auxquelles ils appartiennent ou qui ont financé leurs travaux. Les auteurs garantissent que leurs articles ne contiennent rien qui porte atteinte aux bonnes mœurs.

Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Éducation (LARSCED)
École Normale Supérieure (ENS)
Université Marien Ngouabi (UMNG)
Éditeur : LARSCED
https://doi.org/10.55595/LAKISA
www.lakisa.larsced.cg
revue.lakisa@larsced.cg
revue.lakisa@umng.cg
BP : 237, Brazzaville-Congo