

# ÉCOLE MALIENNE ET ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

**Ichaka CAMARA**

*Institut de Pédagogie Universitaire (IPU)*

*Camara2000@yahoo.fr*

## Résumé

*Le présent article se propose de partager une partie des résultats de notre recherche sur les représentations des différents acteurs de l'école formelle et non formelle de l'éducation à la citoyenneté à Bamako, Ségou et Tombouctou. Plus de trois décennies, ces localités connaissent une perte de référentiels communs, connus, partagés, constituant les fondements du mogoya ou de la sociabilité, suite au non intégration dans le programme de l'école moderne des savoirs endogènes ainsi qu'à l'avènement de la démocratie pluraliste en 1992 avec son lot de revirement global des valeurs sociétales. La question est de savoir comment les différents acteurs de l'école dans les localités précitées se représentent l'éducation à la citoyenneté ?*

*Des entretiens ont été réalisés auprès de 324 acteurs de l'école formelle et non formelle, notamment les représentants territoriaux, les élus locaux, les chefs traditionnels et religieux, les conseillers pédagogiques, les directeurs d'écoles, les responsables de centres de formation, les enseignants, les membres de comités de gestion scolaires, les adolescents et les jeunes scolarisés ou non, les adultes alphabétisés ou non, les agents de la presse et d'ONG ainsi que les leaders de la société civile.*

*Les résultats de l'enquête qualitative mettent en avant un fonctionnement insuffisant de l'éducation citoyenne des adolescents et des jeunes à travers des principes de solidarité. Ceux-ci se détournent de leurs devoirs civiques et sociaux occasionnant la montée en puissance de l'extrémisme dans la vie quotidienne.*

**Mots clés :** *adolescence, citoyenneté, école, jeunesse, sociabilité.*

## Abstract

*This article aims to share part of the results of our research on the representations of the different actors of the formal and non-formal school of citizenship education in Bamako, Ségou and Timbuktu. For more than three decades, these localities have experienced a loss of common, known, shared references, constituting the foundations of mogoya or sociability, following the non-integration of endogenous knowledge into the modern school program as well as the advent of pluralist democracy in 1992 with its share of global reversal of societal values. The question is how do the different school stakeholders in the aforementioned localities perceive citizenship education?*

*Interviews were carried out with 324 actors from formal and non-formal schools, including territorial representatives of the State, local elected officials, traditional and religious leaders, educational advisors, school directors, managers of training centers, teachers, members of school management committees, adolescents and young people in school or not, adults literate or not, press and NGO agents as well as leaders of society civil.*

*The results of the qualitative survey highlight an insufficient functioning of civic education for adolescents and young people through principles of solidarity. They turn away from their civic and social duties, causing the rise of extremism in daily life.*

**Keywords:** *adolescence, citizenship, school, youth, sociability.*

## Introduction

En Afrique en général, au Mali en particulier, « l'éducation est essentiellement traditionnelle ce, qui fait de celle-ci une réalité entourée d'interdits » (Ehui, 2010 : 214). Accordant la primauté au groupe, « cette éducation s'appuie sur des principes comme la soumission, la solidarité et la cohésion » (Erny, 1987 : 3 ; Griaule, 1938 : 18). De ce fait, elle s'oppose à l'école occidentale transplantée par la colonisation qui prône des valeurs telles que la compétitivité, le travail personnel, l'individualisme (Ehui, *ibidem.*: 214).

Nonobstant les jalons sûrs d'une éducation citoyenne posés sous la première République du Mali, la négligence des savoirs traditionnels et la vive allure des changements sociaux, économiques et politiques, suite à l'avènement de la démocratie pluraliste en 1992, remettent en question la nature même de la citoyenneté dans ce pays. En plus de sa faible insistance sur les capacités et qualités de caractère, cette démocratie favorise l'émergence des orateurs populaires dont les mots précèdent leur pensée. Cela donne aux adolescents et jeunes maliens toutes les bonnes raisons de s'abstenir plutôt que de se responsabiliser ou de s'engager. L'incapacité à répondre aux besoins grandissants d'une adolescence et d'une jeunesse, combinée à la négligence des savoirs endogènes, entraînent une difficile insertion sociale de celles-ci à Bamako, Ségou et Tombouctou. Une frange de ces personnes se présente comme la principale actrice de la violence dans les localités précitées. Elle est souvent liée à la délinquance et à la consommation de drogues ainsi qu'aux manifestations violentes, voire la désaffection sociale et politique. Par ailleurs, les valeurs républicaines transmises par l'école moderne contribuent peu à leur intégration sociale, par ricochet, favorisent peu leur participation sociale et politique.

En général, deux logiques de la citoyenneté, l'une déterministe, l'autre individualiste, se complètent. La première logique rattache la citoyenneté à l'appartenance à une communauté homogène, pour ne pas dire une communauté politique ou encore à l'État-nation. Cette appartenance confère aux individus et aux groupes d'individus une égalité juridique mais abstraite se traduisant dans des droits et des devoirs (Marshall, 1963 : 87). Ce traitement identique des individus et des groupes d'individus connaissant la même situation conduit ceux-ci à développer un sentiment de « loyauté à l'endroit de l'État-nation qui constitue un

bien commun » (Marshall, *ibidem.* : 96). C'est cette loyauté qui contraint le citoyen à respecter ses concitoyens, ses ancêtres et le fruit de leurs efforts. Autrement dit, le respect des autres permet à un individu de se respecter soi-même. La citoyenneté repose donc sur des éléments objectifs (droits et devoirs). De ce fait, des droits peuvent être accordés et des devoirs imposés, mais les individus doivent être en mesure d'en jouir et de les exercer.

En revanche, la seconde logique identifie la citoyenneté à une communauté légitime qui fait appel à un ensemble d'efforts faits par les individus et les groupes d'individus pour accepter la dimension collective de l'existence humaine à laquelle ils se sentent, d'emblée, étrangers, mais dans laquelle ils essayent de trouver une place. C'est la participation de ceux-ci au collectif. Guy Rocher ne disait-il pas la même chose lorsqu'il énonçait : « la citoyenneté ne doit pas être abordée comme un statut immuable, mais plutôt comme un processus de construction engagé par le citoyen lui-même. La dimension participative de la citoyenneté réfère à l'engagement du citoyen dans l'espace public afin de contribuer au façonnement de la société » (Rocher, 1980 : 52). En effet, l'individu contribue à la société pour la rendre meilleure, sans s'y noyer, sans se fondre dans la masse ni perdre son humanité. Cet individu n'est lié définitivement à rien par nature ; il change, il se transforme en fonction de ses rencontres du moment. Il n'est lié que par ses affections. Il fuit devant toute idée de groupe et d'appartenance (Duchesne, 2001 :102).

La citoyenneté repose donc sur des éléments objectifs (droits et devoirs), mais se pose également comme un idéal permettant de porter un jugement sur les formes d'appartenance effectives à une société donnée. C'est ce qui fait d'elle une donnée à la fois objective et (re)construite dans le cadre d'un processus discursif et délibératif. La première logique met l'accent sur l'exercice des droits ainsi que l'imposition des devoirs et des responsabilités envers l'État central, tandis que la seconde logique implique l'idée d'appropriation individuelle et de transformation du milieu social et politique dans lequel évolue l'individu.

L'exercice de la citoyenneté n'est pas une compétence innée. Puisqu'être un citoyen, cela s'apprend. Il existe différents canaux comme le bénévolat, l'engagement militant par les associations et l'éducation civique par les écoles. Outil transversal, « la citoyenneté peut être développée à tous les âges, sous différentes formes et par tout type d'acteur » (Gleize, 2007 :6).

L'éducation à la citoyenneté au Mali soulève une question essentielle, à savoir quelles sont les perceptions des différents acteurs de l'école formelle et non formelle de la citoyenneté à Bamako, Ségou et Tombouctou ?

Le présent travail part de l'hypothèse selon laquelle les perceptions que les différents acteurs de l'école formelle et non formelle font de l'éducation citoyenne à Bamako, Ségou et Tombouctou déterminent leurs comportements dans la vie quotidienne.

L'objectif principal de ce travail est d'appréhender les perceptions des différents acteurs de l'école formelle et non formelle de l'éducation citoyenne à Bamako, Ségou et Tombouctou.

L'article se répartit en trois parties. La première partie présente la démarche méthodologique adoptée. La deuxième partie analyse les résultats obtenus. Enfin, la troisième partie est consacrée à la discussion des résultats de l'étude. L'article se termine par la conclusion.

## **1. Méthodologie d'enquête**

Avant les résultats de l'étude, nous présentons de façon sommaire les localités concernées par l'enquête.

### ***1.1. Présentation sommaire du district de Bamako et des régions de Ségou et de Tombouctou***

Situé sur les rives du fleuve Niger, appelé *Djolibá* ou fleuve du sang, entouré par des collines, le district de Bamako s'étend d'Ouest en Est sur 22 km et du Nord au Sud sur 12 km, pour une superficie de 267 km<sup>2</sup> et une population estimée à 2 559 044 habitants (EMOP, 2020 :5). Érigée en district, la ville est divisée en six (6) communes dirigées par les Maires élus dont les communes II, IV et VI faisant l'objet de la présente étude. Son économie repose essentiellement sur les secteurs informel (78,2%) et formel (21,8%). Cette activité économique doit au déplacement des populations paysannes vers le district et à l'augmentation du nombre de jeunes hors de l'école (Coulibaly et *al.*, 2021 : 531). Ces jeunes sont le plus souvent contraints à s'orienter vers l'éducation non formelle (ateliers de confection, centres d'alphabétisation et d'intégration, etc.) pour recevoir une formation pratique ou une initiation à l'exercice d'un métier grâce à une formation dite informelle. C'est cette réalité qui oblige le

gouvernement malien à prendre en compte les besoins éducatifs des jeunes hors de l'école et des adultes. Surtout quand on sait que ces besoins intègrent les dimensions sociales et culturelles, trépied du savoir endogène malien.

Concernant la région de Ségou, elle trouve son fondement historique dans le royaume bambara de Ségou créé par Biton Coulibaly à la fin du 16<sup>e</sup> siècle avec le déclin de l'empire du Mali.

Située au centre du Mali, ladite région a une superficie de 64 947 km<sup>2</sup> pour une population de 3 305 375 habitants (EMOP, 2020 : 5). Elle est limitée au Nord par la Mauritanie, à l'Est par les régions de Mopti et de Tombouctou, au Sud-Est par le Burkina-Faso, au Sud par la région de Sikasso et à l'Ouest celle de Koulikoro. Aussi, elle est divisée en 7 cercles et 118 communes rurales dont celles de Monimpébougou, Macina et Baraouéli et 3 communes urbaines (Sourisseau, 2016 : 35).

La société à Ségou très hiérarchisée ; on y trouve deux (02) classes, à savoir celles des hommes libres et des hommes de caste (Forgeron, griot, captifs). Chacun y a un rôle qui lui est dévolu. Par exemple, le noble n'égorge pas, cette tâche étant réservée aux captifs. Quant aux forgerons et forgeronnes, leur rôle dans la société bambara se résume en la circoncision et l'excision selon le cas. Ces pratiques participent de la culture bambara (Yeo, 2018 : 2).

Par ailleurs, l'éducation dans de nombreuses communes rurales comme celles de Monimpébougou, Macina et Baraouéli est marquée par un enseignement des enfants dans la sphère communautaire. En effet, toute la communauté est presque éducatrice, la vie quotidienne est un lieu d'apprentissage permanent. Dans le même temps, l'éducation se fait dans ces communes par la famille, les conseils villageois, les fraternités enfantines, voire les sociétés d'initiation. Formant des groupes d'âge, les enfants sont initiés et se donnent mutuellement des conseils. Dans ces groupes, ils apprennent l'obéissance aux anciens, la solidarité, la maîtrise de soi et la priorité du groupe sur l'individu (Dumestre 1997 : 36).

Enfin, sixième région administrative du Mali, la région de Tombouctou est limitée au Sud par les régions de Ségou et Mopti, à l'Est par les régions de Gao et Kidal, au Nord et Nord-Est par l'Algérie et à l'Ouest par la Mauritanie. Essentiellement désertique, cette région est composée de cinq cercles qui regroupent 51 communes dont celles de Ber, Goundam et Agouni, lieux de collecte d'une partie des données de la présente étude.

Couvrant une superficie de 497.926 Km<sup>2</sup>, la région totalise une population de 951 864 habitants (EMOP, 2020 :5).

Dotée de la prestigieuse université coranique de Sankoré et d'autres médersas, Tombouctou était aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles une capitale intellectuelle et spirituelle et un centre de propagation de l'islam en Afrique. Ses trois grandes mosquées (Djingareyber, Sankoré et Sidi Yahia) témoignent de son âge d'or (Sidi *et al.*, 2019 :10).

La région a été occupée par les rebelles islamistes en avril 2012 occasionnant l'insécurité résiduelle puis la fermeture des écoles dans les communes de cette région concernées par l'enquête.

### **1.2. Collecte et traitement des données**

La recherche a opté pour une approche qualitative qui s'appuie sur des entretiens individuels. Semi-structurés, ces entretiens ont été complétés par les données issues de l'observation directe. La technique d'échantillonnage du choix raisonné a été privilégiée où nous avons choisi les cibles rentrant dans l'étude selon des variables prédéfinies plutôt que de se fier au hasard. Ces variables sont les suivantes : être un homme ou une femme, être scolarisé ou non, être jeune ou non, être un agent de l'éducation, être un citoyen ou non, être à la tête d'une chefferie, être partenaire engagé dans les actions citoyennes, mener des activités de développement endogène dans la localité, etc. Le choix de cette technique d'échantillonnage se justifie par l'orientation de notre étude sur les attitudes adoptées par les différents acteurs vis-à-vis du vivre ensemble. Ainsi, nous recherchions moins la représentativité que l'exemplarité de l'échantillon. Sur cette base, nous avons retenu un échantillon issu de nos six (06) groupes cibles. Il s'agit des :

- représentants territoriaux de l'État, notamment les sous-préfets,
- autorités communales, traditionnelles et religieuses,
- éducateurs professionnels constitués de conseillers pédagogiques, de directeurs d'écoles, de responsables de centres de formation, d'enseignants et de membres de comités de gestion scolaires,
- bénéficiaires de l'éducation constitués d'adolescents et de jeunes scolarisés ou non ainsi que d'adultes alphabétisés ou non,
- agents de la presse et d'ONG,
- leaders de la société civile.

Concernant la délimitation géographique, dans chaque région concernée par l'étude, trois communes ont été retenues, à savoir le chef-lieu de commune et deux communes rurales ou en périphérie suivant deux critères : la prégnance des éducations formelle et non formelle et l'opérationnalité de l'école. Des quartiers de chaque commune ont été également retenus suivant les mêmes critères. Tous ces entretiens ont été enregistrés sur supports audio, transcrits, saisis, compilés puis une analyse thématique en a été faite. La collecte des données a été réalisée de juin à novembre 2021 à Bamako, Ségou et Tombouctou. La présentation des données qualitatives au niveau du tableau et des discours ci-dessous retient C pour commune et EI pour entretien individuel. Notre échantillon se présente comme suit.

Tableau n°1 : Répartition de l'échantillon de l'étude

Acteurs	Bamako			Ségou			Tombouctou		
	C I	C II	C III	Monipé bougou	Macina	Baraouéli	Ber	Goundam	Agouni
Administrateurs	2	4	4	2	2	2	2	2	2
Autorités communales, traditionnelles et religieuses	6	5	5	6	5	7	5	4	4
Educateurs professionnels	18	19	17	7	8	6	9	9	7
Bénéficiaires de l'éducation	15	13	11	14	10	9	15	8	9
Agents de la presse et d'ONG	4	4	2	3	3	2	4	3	3
Leaders de la société civile	3	2	3	2	1	2	3	4	3
<b>Total général</b>	<b>324</b>								

**Source :** Enquêtes personnelles, Bamako, Ségou et Tombouctou, septembre-novembre, 2021.

## 2. Présentation des résultats de l'enquête

De l'analyse des différents entretiens, il ressort que la transplantation de l'école moderne par la colonisation puis l'avènement de la démocratie pluraliste en 1992 dans ce pays ont modifié les actions citoyennes. Dans

ce cadre changeant, les adolescents, les jeunes et les adultes maliens s'adaptent à de nouvelles contraintes et de nouvelles conséquences qu'ils tentent aussi d'anticiper que d'influencer.

Cette partie repère les représentations des différents acteurs des milieux enquêtés de l'éducation à la citoyenneté.

Les interviewés de Bamako, Ségou et Tombouctou ont donné leurs opinions sur la préparation à la citoyenneté. Des apprentissages transversaux et multidisciplinaires sont évoqués dans les réponses, notamment ceux liés à la civilité et au civisme. La civilité renvoie aux rapports interpersonnels construits sur le respect des normes de communication. Pour Prairat, « c'est le respect des conventions et des usages établis » (2017 :91). Quant au civisme, il se rapporte à la « manière d'agir conduisant à conjoindre ses règles de vie particulières avec la recherche de l'intérêt général » (Foray, 2016 :191). C'est donc le respect par le citoyen de sa communauté et des conventions sociales dont les règles de conduite.

Les apprentissages associés à la citoyenneté pour de nombreux interviewés des localités enquêtées représentent une préparation à la vie en société. Leurs discours laissent paraître plusieurs finalités pouvant être regroupées selon deux catégories : développer chez les adolescents, les jeunes et les adultes maliens des comportements socialement attendus et les préparer à prendre une place active dans la société.

### ***2.1. Développer des comportements socialement attendus***

A ce niveau, les comportements des adolescents, des jeunes et des adultes maliens sont conformés aux règles exigées par la vie en collectivité, selon les propos recueillis. C'est leur enseigner la manière de se comporter dans les différents contextes de la vie publique. E.T., un conseiller à l'éducation au centre d'animation pédagogique (CAP) de Faladié note : « Le but est de développer des attitudes positives, des comportements socialement attendus » (E.I., Bamako, 24/09/2021).

Ce n'est pas M.K., un maître à l'école coranique Ibrahim dit Baye Traoré de Macina qui dira le contraire : « C'est leur enseigner qu'est-ce qui se fait et ne se fait pas, ou encore ne devrait pas se faire en politique et en société » (E.I., Ségou, 23/09/2021).

La préparation à la citoyenneté est donc un travail de régulation et de normalisation des comportements afin de former des citoyens respectueux. Pour M.A.C., femme leader de la Coordination des



Associations et ONG Féminines à Goundam, ce respect représente un apprentissage élémentaire : « Un bon citoyen, c'est quelqu'un qui est respectueux de lui-même, des autres et de l'environnement » (E.I., Tombouctou, 20/09/2021).

C'est parce qu'on vit avec d'autres personnes que le respect est si important. En outre, il fait partie des valeurs maliennes qui facilitent le vivre-ensemble, la bonne entente et les prises de décision.

S.N., membre de la famille fondatrice de Bamako à Niaréla rappelle : « On fait partie d'une société, il y a des choses qui se font, il y a des choses qui ne se font pas » (E.I., Bamako, 15/09/2021).

Cet extrait de discours montre qu'au Mali, notamment à Bamako, un individu ne peut se concevoir comme un élément singulier et isolé, mais plutôt comme un membre de la société dans sa totalité. En ce sens, les Maliennes et les Maliens peuvent agir en toute impunité, du moment où aucun préjudice n'est fait aux autres.

Par ailleurs, pour de nombreux chefs coutumiers et religieux, l'éducation à la citoyenneté vise également à préparer les citoyens à accepter et à respecter les règles. Pour B.C., prêtre initiatique à Monimpébougou, ces règles sont transposables de l'école à l'échelle plus large de la société : « Les sociétés initiatiques enseignent une façon de se comporter les uns envers les autres » (E.I., Ségou, 16/09/2021).

En somme, l'éducation à la citoyenneté pour les communautés de Bamako, Ségou et Tombouctou vise avant tout à développer des comportements et des attitudes qui sont jugés nécessaires au vivre-ensemble. Le bon fonctionnement de la démocratie comme de la société apparaît alors tributaire du respect de soi, des autres, des règles et de l'environnement.

L'éducation à la citoyenneté institue également une participation active à la société.

## ***2.2. Préparer à prendre une place active dans la société***

La préparation à prendre une place active dans la société traduit une prise de conscience par les adolescents, les jeunes et adultes maliens du rôle qu'ils peuvent jouer dans la société, selon les réponses. Ce rôle comporte les cinq (05) actions suivantes : se reconnaître comme membre de la société, contribuer au développement de la société, être informé des enjeux contemporains, s'exprimer et exercer son droit de vote. Nous synthétisons les descriptions qu'en font les interviewés ci-dessous.

### ***2.2.1. Se reconnaître comme membre de la société***

L'analyse des propos montre que c'est avant tout amener les Maliens à développer un sentiment d'appartenance à leur État central. Ce développement s'appuie sur une série de devoirs et d'obligations comme ceux de payer les impôts ou encore de payer pour les services reçus de l'État. N.A.B., leader chrétien à l'église catholique de Djicoroni explique : « Lorsque je reconnais que je suis né ici, je vis ici, je travaille pour ici, je rapporte, alors je paye des impôts et je paye pour les services reçus de l'État » (E.I., Bamako, 18/09/2021).

L'éducation à la citoyenneté vise ici à aider les adolescents, les jeunes et adultes maliens à réussir à trouver leur place en étant le mieux possible avec les autres.

### ***2.2.2. Contribuer économiquement à la société***

Selon les dires des interviewés, c'est faire prendre conscience aux adolescents, jeunes et adultes des différentes actions qu'ils peuvent poser, ou encore les éveiller à ce qu'ils peuvent faire comme citoyens. Parmi ces actions, il y a l'exercice d'un emploi et le bénévolat. B.M., élève de 9<sup>ème</sup> année à l'école publique de Djicoroni en appelle au bon sens de tout Malien et au refus de chacun de vivre aux crochets de la collectivité s'il en a les capacités : « Ce n'est pas bon d'être un poids pour les autres » (E.I., Bamako, 19/09/2021).

M.T., un autre élève de l'école coranique Moussa Ganamé de Macina abonde dans le même sens :

« Être un citoyen responsable, c'est être actif, c'est aider les autres sans contrepartie » (E.I., Ségou, 26/09/2021).

L'éducation à la citoyenneté consiste donc à préparer les Maliens à faire évoluer librement la société dans laquelle ils vivent, pour ne pas dire à venir en aide aux autres.

### ***2.2.3. Être informé des enjeux contemporains***

Selon les entretiens, c'est un travail de conscientisation des adolescents, des jeunes et adultes maliens par rapport à l'entourage et d'éventuelles répercussions que peuvent avoir leurs actions. B.C., prête initiatique à Monimpébougou confie : « C'est un peu ma tâche aussi que de préparer les futurs initiés à ne pas embarquer dans n'importe quoi, ni avec n'importe qui » (E.I., Ségou, 16/09/2021).

La conscientisation permettrait ainsi d'outiller les futurs initiés dans leur compréhension du monde et des différentes actions qu'ils peuvent poser.

#### ***2.2.4. S'exprimer***

D'après les répondants, c'est aider les Maliens, notamment les femmes et les cadets à exprimer leurs points de vue avec les autres, puisqu'ils éprouvent souvent de la difficulté à le faire. L'entretien accordé à A.C., cadre de l'école primaire d'Agouni Oucherki montre que cette difficulté est bien réelle : « Il y a des enfants qui se retirent et qui ne disent jamais ce qu'ils pensent en classe ou en société. Ils prennent l'idée des autres qui circule, car c'est plus facile d'adhérer » (E.I., Tombouctou, 23/09/2021). Gérontocratie et phalocratie, la société malienne, notamment celle tombouctoutienne, donne une relative ascendance aux hommes adultes lors de la prise des grandes décisions. Les femmes et les enfants communément appelés « cadets sociaux interviennent très peu » (Balandier, 1955 :340). En dehors de cette organisation rigide, il existe un pouvoir de décision latent des femmes qui n'est pas officiel. Dans le même temps, ce pouvoir peut se manifester et changer le cours des événements. C'est pourquoi le fait de s'exprimer permettrait à ces cadets sociaux de mettre leur potentiel et énergie au service du développement de la société, voire de se rendre utiles à cette société.

#### ***2.2.5. Exercer son droit de vote***

Pour de nombreux répondants, c'est recourir à des votes en classe et, ou en société afin de sensibiliser les adolescents, les jeunes et adultes maliens, selon le cas, à la question de la représentation démocratique et à l'impératif de se plier aux décisions de la majorité. B.S., un adjoint au maire à Sogoninko souligne l'importance d'un tel exercice : « C'est faire comprendre au jeune que ce n'est pas son choix, mais qu'il faut vivre avec parce qu'on vit dans une société puis que c'est la majorité qui décide » (E.I., Bamako, 25/09/2021).

Cet entretien met en relief l'impératif de se plier à la règle de la majorité parce qu'elle rend d'importants services et s'avère finalement indispensable au fonctionnement du groupe, voire de la société. En général, la volonté de la majorité (le collectif dans notre cas) est reconnue comme la volonté de tous. Dans le même temps, la minorité (l'individu dans notre cas) est finalement tenu de se soumettre à une décision à laquelle il n'a pas littéralement consenti. S'il est tenu d'y obéir, c'est

justement parce que le mécanisme de la majorité est devenu une règle majoritaire qui s'impose à tous les membres de la société.

En somme, deux tendances se dessinent. D'un côté, les hommes, les citadins et les mieux lettrés ont un intérêt prononcé pour les outils qui leur permettent d'être compétitifs dans le cadre d'une société et d'un marché mondialisés. L'éducation y a une orientation institutionnelle, car elle s'appuie sur « des valeurs sur lesquelles les écoles mettent l'accent, qui permettent de modéliser les divers types de citoyens que ces écoles veulent former » (Lefrançois et Éthier, 2015 :77). De l'autre côté, les cadets, les femmes et les ruraux penchent davantage pour le développement de l'empathie et de la sensibilité à la diversité culturelle.

### **3. Discussion des résultats**

Cette étude a conclu à deux résultats, à savoir les apprentissages associés à l'éducation citoyenne se traduisant dans le développement chez les adolescents, les jeunes et adultes maliens des comportements socialement attendus et dans leur préparation à prendre une place active dans la société. En somme, la discussion porte sur ces résultats.

#### ***3.1. Développement chez les adolescents, les jeunes et les adultes maliens des comportements socialement attendus***

Les résultats mettent en évidence des apprentissages transversaux et multidisciplinaires visant à développer chez les adolescents, les jeunes et les adultes des localités enquêtées des comportements socialement attendus. En effet, l'adolescent jeune n'apprend pas ce qu'on lui dit, mais il apprend ce qu'on lui enseigne. En général, l'expression « Non, ne fais pas ça » est une réaction inefficace qu'on a face aux comportements négatifs de celui-ci. En intervenant de la sorte, l'adolescent jeune entend ce qu'il n'a pas le droit de faire, mais ne sait pas ce à quoi on s'attend de lui, ni quelle attitude il doit adopter pour bien se comporter. C'est à l'entourage ou encore aux agents de l'éducation de lui enseigner les comportements attendus. Pour ce faire, ils montrent d'abord l'exemple (modéliser) du comportement attendu à ce dernier, puis lui nomment les attentes de façon univoque sans forcément lui expliquer le bien-fondé du comportement à adopter. Tout écart de conduite se verra sévèrement puni, soit de manière verbale (insultes), soit de manière physique (douleur, châtement corporel).

Pourtant, Magerotte et *al.* (2010 : 169) met en garde contre la punition, peu importe sa forme. Pour cette auteure, lorsque l'adolescent jeune met en pratique le comportement désiré en présence de l'adulte (pratique guidée), il est primordial qu'il reçoive plutôt de la rétroaction afin de s'améliorer et de parvenir à l'effectuer seul (pratique autonome). Pour encourager l'adoption des comportements attendus et favoriser le maintien des apprentissages, la valorisation et le renforcement positif sont des stratégies à privilégier puisqu'elles augmentent la probabilité que le comportement se produise de nouveau. L'intérêt porté à ces comportements doit être réel et senti. Plutôt que de recourir à la punition, désagréable et sans lien logique avec le geste négatif commis, il vaut mieux utiliser la conséquence formative. Étroitement liée au comportement indésirable, celle-ci contribue à enseigner à l'enfant le comportement désiré.

### ***3.2. Préparer les enfants à prendre une place active dans la société***

Notre étude insiste sur la nécessité de préparer les enfants à prendre une place active dans la société pour une citoyenneté pleine. Donner à l'adolescent jeune une place active, c'est lui donner une place d'acteur au quotidien et à l'impliquer ainsi au maximum dans ce qui le concerne. Le programme éducatif doit décrire cette pratique aux agents de l'éducation dans un contexte qui ne remet pas en cause leurs pratiques d'âinesse. En investissant l'adolescent jeune comme personne sujet et (non objet), ces agents développent chez lui une représentation positive de l'autre et de lui-même, associée à l'intérêt et au plaisir d'interagir puis de communiquer. En donnant à l'adolescent jeune une place active, que ce soit au niveau des débats publics, des apprentissages, au cours des repas ou d'autres activités, les aînés misent sur son aptitude à exprimer ses besoins et émotions, sur sa faculté à donner à son activité un cours qui soutient sa conscience de lui-même ainsi que le développement de ses compétences. Parmi ces compétences, il y a le fait de développer chez celui-ci le sentiment d'appartenance, lui apprendre à poser des actions, à tenir compte de l'entourage, à exprimer ses points de vue avec les autres, ou encore à se plier aux décisions majoritaires.

## Conclusion

Les entretiens ont permis d'appréhender les représentations que les adolescents, les jeunes et les adultes de Bamako, Ségou et Tombouctou font de l'éducation à la citoyenneté. Cette éducation est perçue à la fois comme une préparation de ceux-ci à développer des attitudes qui sont jugées nécessaires au vivre-ensemble et une contribution au façonnement de la société. Ici, les hommes, les citadins et les mieux lettrés ont un vif intérêt pour la dimension institutionnelle de la citoyenneté, notamment la jouissance des droits et l'imposition des devoirs. Ils sont donc pour le respect de soi à travers celui des autres, des règles et de l'environnement.

En revanche, les cadets, les femmes et les ruraux penchent davantage pour la dimension participative de la citoyenneté à savoir l'appropriation puis la transformation des pratiques citoyennes. La maturité (âge) et l'appartenance (genre) biologiques, l'instruction et le milieu de résidence (ruralité/urbanité) restent des facteurs qui influencent les représentations de l'éducation citoyenne.

Cependant, la compréhension de l'éducation à la citoyenneté nécessite des études complémentaires pour mettre en évidence d'autres apprentissages associés à celle-ci.

## Références bibliographiques

**Balandier Georges** (1955), *Sociologie actuelle de l'Afrique noire, Dynamique des changements sociaux en Afrique centrale*, Paris, PUF.

**Coulibaly Boubacar, Yaro Alpha Seydou, Taroré Astan, Ballo Solomani, Koné Sory Ibrahim, Koumaré Sékou, Sidibé Salé, Sanogo Zana Lamissa, Diallo Cheick Tidiane, Sodio Bernard et Doumma Ali** (2021), « Transmission vectorielle du paludisme en zone urbaine et périurbaine du district de Bamako », in *American Journal of Innovative Research and Applied Sciences*, Vol. 16, n° 5, p. 531.

**Duchesne Sophie**, 2001, La citoyenneté en France entre particularisme et universalisme, dans *Horizons philosophiques*, Vol. 12, n° 1, p. 87-108.

**Dumestre Gérard** (1997), « De l'école au Mali », in *Nordic Journal of African Studies*, vol. 6, n° 2, p. 36.

**Ehui Prisca Justine** (2010), « Éducatons moderne et traditionnelle dans la pratique des activités du secteur informel urbain », in *EDUCI/ROCARÉ, African education development issues*, n° 2, p. 214.

**Enquête modulaire et permanent auprès des ménages-EMOP** (2020), Rapport d'analyse, premier passage, Bamako, INSAT.

**Erny Pierre** (1987), *L'enfant et son milieu en Afrique noire : essai sur l'éducation traditionnelle*, Paris, Harmattan.

**Foray Philippe** (2016), *Devenir autonome : apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF.

**Gleize Fanny** (2007), *introduction à la citoyenneté*, Document de travail, Série Citoyenneté et démocratie participative, Bruxelles, Association pour la Solidarité.

**Griaule Marcel** (1938), *Jeux dogons*, Thèse de doctorat ès-lettres, Institut d'ethnologie de Paris.

**Lefrançois David et Éthier Marc-André** (2016), « Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contraréforme(s) », p. 77, dans François Aaudigier, Anne Sgard et Nicole Tutiaux-Guillon, *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?* Louvain, De Boeck Supérieur.

**Magerotte Ghislain, Willaye Éric, Forget Jacques et Rivard Méлина** (2010), « Pratiquer les stratégies du soutien au comportement positif (PBS) », p. 169, dans Ghislain Magerotte et Éric. Willaye (Éds), *Intervention comportementale clinique. Se former à l'ABA*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

**Marshall Thomas Humphrey** (1963), « Citizenship and Social Class », p. 87-96, dans Thomas Humphrey Marshall (dir.), *Sociology at the Crossroads and Other Essays*, London, Heinemann.

**Prairat Eirick** (2017), « Une éthique professorale au service de l'estime de soi », dans *Éthique en éducation et en formation*, n° 3, p. 91.

**Rocher Guy** (1980), « Le sociologue et la sociologie dans l'administration publique et l'exercice du pouvoir politique », *Sociologie et Sociétés*, vol. 12, n° 2, p. 45-64.

**Sidi Ali Ould et Joffroy Thierry** (2019), *Mystérieuse Tombouctou*, Bamako, DNPC-CRAterre Éditions.

**Sourisseau Jean-Michel, Soumaré Mamy, Belieres Jean-François, Guengant Jean-Pierre, Bourgeois Robin, Coulibaly Baba, Traoré Sidiki** (2016), *Diagnostic territorial de la région de Ségou au Mali*, Prospective

territoriale sur les dynamiques démographiques et le développement rural en Afrique Subsaharienne et à Madagascar, Rapport final, Bamako, Agence Française de Développement.

**Yeo Dégnimani** (2018), *Royaume de Ségou : Organisation sociopolitique* [en ligne]//URL :

**<https://degnimaniyeo.wordpress.com/2018/02/13/royaume-de-segou-organisation-sociopolitique/>** (page consultée le 31.12.2023).